



**La experiencia educativa de danza de las y los jóvenes en un Bachillerato de Arte y Expresión. Estudio etnográfico en el Liceo Mario Benedetti de Montevideo.**

**Para optar al título de Magíster en Psicología Social**

**Autora Laura Valle Lisboa Asurabarrena**

**Directora y tutora de tesis: Delia Bianchi Villalba**

**Co-tutora de tesis: Laura López Gallego**

**Montevideo, 1 de marzo de 2016**

# Agradecimientos

A la Comisión Académica de Posgrado, UdelaR, Beca de Apoyo a la finalización de estudios de posgrado.

A la Facultad de Psicología, UdelaR y el Instituto de Psicología Social.

A la Universidad Estadual Paulista, Campus de Marília, donde pude compartir un trimestre del Programa de Posgraduación en Educación- Maestría, en la Facultad de Filosofía y Ciencias (Brasil). Gracias al equipo docente y compañeros que enriquecieron con sus aportes y me apoyaron durante la residencia.

A las directoras de tesis. Delia Bianchi, que además de orientarme, es una compañera, con quien venimos intentando locos sueños de que la danza logre su lugar en la academia y ha impulsado este proyecto, acompañando con confianza, cariño y paciencia. A Laura López Gallego, quien se animó a asumir el desafío de acompañar y orientar este tema, ayudando a organizar las ideas, desarrollar la metodología, aportando sus conocimientos y experiencia. Fue un gusto conocerla y trabajar con ella.

A la dirección y al equipo docente del Liceo Mario Benedetti que abrieron las puertas para que esta investigación pudiera ser, a quienes ya conocía a través de proyectos de extensión. Fundamentalmente reconocer la apertura y confianza de la profesora Lorena Freira, quien colaboró durante el trabajo de campo. Al grupo de estudiantes que supieron recibirme e integrarme. Me quedo con recuerdos de muy lindos momentos compartidos en las clases, con la danza, las risas, los diálogos, y las enseñanzas.

Agradezco el apoyo de los compañeros de trabajo del Instituto Superior de Educación Física; al grupo de la línea de investigación Cuerpo, Educación y Enseñanza de GPEPI por sus miradas y aportes significativos que ayudaron a la discusión; al equipo de Juegos y Recreación y Espacio de Formación Integral-Punta de Rieles y García, por las discusiones, el juego y compañía cotidiana.

A May Puchet, por invitarme a participar del Grupo de Estudios de Estéticas Contemporáneas en el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, y aportar nuevos conocimientos que enriquecieron mi mirada.

Al grupo de danza en udelar, con quien compartimos la lucha para que la Licenciatura de Danza se concrete. A los docentes Elisa Pérez, Diego Carrera; a Emilia Calisto quienes desarrollan estudios en la danza en la Universidad cuyos aportes que han sido de referencia importante.

A Javier, amigo de la maestría, por la confianza y la paciencia de explicarme una y

otra vez los conceptos de filosofía.

A Natalia, compañera de casa en el período de escritura, por la confianza, los diálogos y el apoyo haciendo disfrutable y alegre la convivencia.

A mi hermana Virginia por ayudarme en pequeñas tareas fundamentales, a Gerardo por instancias de discusiones y reflexiones.

A Juan, mi hermano, por su paciencia, dedicación que junto con sus conocimientos y su admirable capacidad hizo posible la finalización y entrega de este trabajo. A Laura, mi cuñada, por ser también parte de ese apoyo.

A mis amigas queridas Ana, Angie, Majo, Marcia, María, Federica y Victoria, que me apoyan y sostienen.

A mis padres y mi familia hermosa que me apoya, y a mis sobrinos que acompañan con alegría. En especial un enorme reconocimiento a mi madre, que me ha acompañado en los momentos claves, como lectora, corrigiendo, en definitiva que no tengo palabras suficientes para expresar todo el apoyo incondicional, que ha sido desde siempre.

# Índice de contenido

Capítulo 1. Sobre el Problema de Investigación.....	12
1.1 El Campo de la Investigación.....	13
1.2 Antecedentes.....	17
1.3 Preguntas y objetivos de Investigación.....	20
1.3.1 Objetivos.....	20
Capítulo 2. Marco Teórico.....	21
2.1 Perspectiva Epistemológica.....	22
2.1.1 Socio-construccionismo en la psicología social.....	22
2.1.2 Persona, individuo y sujeto.....	24
2.1.3 Lenguaje performativo.....	24
2.1.4 Sentidos.....	28
2.1.5 Epistemologías feministas.....	28
2.2 Recorrido histórico y conceptualización de la danza.....	34
2.2.1 Historia de la danza espectacular.....	34
2.2.1.1 Las corrientes de la danza a través de la historia.....	37
2.2.1.1.1 El racionalismo estético y el neoclasicismo.....	38
2.2.1.1.2 La tendencia expresionista.....	39
2.2.1.1.3 La modernidad estética.....	41
2.2.1.1.4 La contemporaneidad en la danza.....	42
2.2.2 Conceptualización de la danza.....	45
2.2.3 Influencias de la danza espectacular moderna y contemporánea en el Uruguay.....	45
2.2.4 Danzas Rioplatenses.....	47
2.2.4.1 La danza folclórica.....	47
2.2.4.1.1 El Gato.....	48
2.2.4.2 El tango, danza popular rioplatense.....	49
2.2.5 La Danza dentro del Arte Contemporáneo.....	51
2.3 Referencias sobre los estudios del cuerpo.....	54
2.3.1 Tradición occidental de las concepciones de cuerpo.....	54
2.3.2 Construcciones de la noción del cuerpo desde la antropología y las ciencias sociales.....	55
2.3.3 Prácticas corporales.....	60
2.3.4 Corpomedia.....	61
2.3.5 Cuerpo Espinoziano.....	62

2.3.6Cuerpo Vibrátil.....	64
2.4Educación y Arte.....	67
2.4.1Danza y Educación (al Alcance De Todos).....	68
2.4.1.1Laban y la danza educativa moderna.....	68
2.4.1.2Educación Somática.....	72
2.4.1.2.1Body-mind-centering.....	74
2.4.1.3Expresión Corporal.....	74
2.4.1.4Sensopercepción.....	76
2.4.1.5Improvisación en Danza.....	77
Capítulo 3.Institucionalización de la Danza en Uruguay.....	81
3.1La danza en el contexto de Uruguay.....	82
3.1.1Políticas culturales en el país.....	82
3.1.1.1Las políticas culturales-artísticas a nivel departamental.....	84
3.1.1.2Estado de situación de la danza, la particularidad del sector.....	87
3.2Antecedentes de la Educación Artística en el Sistema Educativo Público.....	91
3.2.1La danza en Educación Inicial y Primaria.....	94
3.2.2La danza para la formación profesional y en la Educación terciaria en el sistema público.....	97
3.2.3La enseñanza de danza y expresión corporal en tercer año de bachillerato de Arte y Expresión.....	98
3.2.3.1Antecedentes.....	98
3.2.3.2Opciones al egreso.....	99
3.2.3.3Enfoque y fundamentos.....	99
3.2.3.4Aspectos organizacionales e institucionales.....	100
3.2.3.5La percepción del la inclusión de la educación artística en el liceo...	102
Capítulo 4.Recorridos metodológicos.....	104
4.1REFERENCIAS Y REFLEXIONES SOBRE LA PROPUESTA METODOLÓGICA.....	106
4.1.1Metodología de investigación cualitativa.....	106
4.1.1.1ENTRADA AL CAMPO Y TRABAJO DE CAMPO.....	111
4.1.1.1.1Entrada al campo:.....	111
Las puertas y acuerdos.....	111
4.1.1.1.2Trabajo de campo.....	113
4.1.1.1.3Factores condicionantes en el comienzo de la investigación.....	114
La presentación de la investigadora: Repercusión de las representaciones del profesional de psicología.....	114
Construcción del acuerdo.....	116
Intromisión de la intimidación educativa.....	116
Momento de inicio del trabajo de campo.....	116
4.1.1.2Condiciones de posibilidad del desarrollo de la investigación.....	117
4.1.1.2.1Las técnicas utilizadas: observación participante/participación observante; el diario de campo; entrevistas; entrevista grupal.....	117
Participación observante.....	118
Un posicionamiento entre la intuición y la reflexividad.....	118

Cuaderno de campo.....	118
Técnica entrevista.....	120
Entrevista grupal.....	120
Entrevista individual.....	122
Entrevista a informante calificada.....	123
Información proporcionada por la profesora del curso.....	123
4.1.1.3 Posicionamiento ético-político-estético.....	123
4.1.1.4 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN y TEXTO.....	124
4.1.1.5 Reflexiones sobre la metodología.....	124
Capítulo 5. Capítulo 5. Descripción y análisis.....	126
5.1 Descripción.....	127
5.1.1 Contextualización. El liceo.....	127
5.1.2 Espacio físico de las clases.....	129
5.1.3 Características del grupo.....	131
5.2 El Dispositivo de Enseñanza.....	137
5.2.1 Delimitación de la unidad de análisis. Dispositivo: estructuras y modos, lo visible y lo enunciado.....	137
5.2.2 Relación entre estructuras de enseñanza y modos de relacionarse.....	138
5.2.2.1 Preparación del cuerpo: sensopercepción-entrenamiento tradicional..	141
5.2.2.1.1 Entrenamiento tradicional.....	141
5.2.2.1.2 Educación somática: sentir para actuar.....	142
5.2.2.2 Coreografía-improvisación-creación.....	146
5.2.2.2.1 Énfasis en lo coreográfico.....	146
La enseñanza de folclore- El Gato.....	146
La enseñanza de Tango.....	147
Modos de relación con la coreografía.....	149
5.2.2.2.2 Énfasis en La Improvisación. Principios de Movimiento y Composición - Creación.....	151
Técnicas de expresión corporal, de danza contemporánea y elementos de la danza clásica.....	151
Improvisación relacionada con la composición- creación.....	153
Videodanza y Solos – Instalación.....	154
Modos de relacionarse con la Improvisación.....	157
5.2.2.2.4 La improvisación y la coreografía unidas.....	162
5.2.2.3 Espectación - Exposición.....	162
5.2.2.3.1 Expresión, comunicación, creatividad.....	166
5.2.2.4 Relación teoría-práctica.....	166
5.3 Saberes y aprendizajes.....	169
5.3.1 Experiencias y saberes previos y expectativas.....	169
5.3.2 Aprendizajes.....	173
5.3.2.1 La incorporación de técnicas vinculado a los aprendizajes percibidos.....	173
5.3.2.2 ¿Qué es la danza?.....	175
5.3.2.3 Danza y pensamiento.....	179
5.4 El sistema educativo y la enseñanza de la danza.....	187

5.4.1Caracterizacion de la Propuesta de Clase y Pistas para pensar la Enseñanza.	187
5.4.1.1Aspectos del arte - juego.....	189
5.4.1.1.1Límites-Reglas.....	189
5.4.1.1.2Caos.....	190
5.4.1.1.3Lo Lúdico. La danza como un juego, lo lúdico en el arte. Entre la forma y el modo.....	191
5.4.1.1.4Fluidez y placer.....	192
5.4.2Factores que favorecieron o interfirieron con la experiencia.....	193
5.4.2.1Involucramiento y la fluctuación de la concentración.....	193
5.4.2.2Resistencias.....	195
5.4.3Potencialidades de la danza en el sistema educativo.....	197
5.4.4Reflexiones más generales acerca del Bachillerato Artístico.....	199
Capítulo 6.Consideraciones finales, discusión y conclusiones.....	204
6.1Particularidades educativas de la danza.....	206
6.2Experiencia y conocimiento Universal.....	213
Capítulo 7. Bibliografía.....	220

## **Resumen**

El presente trabajo es el resultado de un estudio etnográfico en el curso de Expresión Corporal y Danza del Bachillerato “Arte y Expresión” en una institución de educación media superior, Liceo Mario Benedetti de Montevideo, cuyo trabajo de campo se desarrolló durante los meses de junio y diciembre de 2014. El grupo de la clase estaba integrado por jóvenes, mujeres y hombres entre 17 años y 19 años.

Esta investigación se dirigió a la exploración de las diferentes experiencias y sentidos de las y los jóvenes con respecto a la enseñanza de expresión corporal y danza. La inmersión en la vida cotidiana en el aula permitió visibilizar diferentes aspectos de dicho proceso. Para su análisis se tomaron en cuenta las diferentes relaciones que componen un dispositivo, en el sentido foucaultiano, como un conjunto multilíneal, que comprende líneas y fuerzas de saberes, modos de subjetivación entrelazados, de modo heterogéneo, no como una forma definida y cerrada sino como apertura a la multiplicidad. Se toman en cuenta los enunciados y las visibilidades, lo que se observa y relata como aquello no es visible ni decible. En tanto proceso de enseñanza fue de interés conocer cuáles fueron los cambios percibidos, tomando como punto de partida sus expectativas y experiencias previas, el transcurso del proceso de acuerdo a las singularidades y la grupalidad, así como los aprendizajes percibidos atribuidos al curso. A partir de lo expuesto se reflexionó sobre cómo la experiencia posibilitó la producción de saberes y modos de subjetivación. Por último se plantean consideraciones sobre la potencialidad de la danza, con sus particularidades de la disciplina y la importancia de continuidad y profundización como contenido curricular en el sistema educativo.

**Palabras claves: Etnografía, Danza, Educación, Experiencia.**

## **Summary**

The present work is based on the Ethnographic study during the course "Expresion Corporal y Danza" of the high School major, Art and Expression, in a superior high school institution, the Liceo Mario Benedetti (N<sup>a</sup> 58) in Montevideo, based on the fieldwork that took place between June and December of 2014. The class was integrated by teenagers, both men and women, between 17 and 19 years old. This project was aimed at the exploration of the different experiences and the senses of the students with respect the teaching of Physical Expression and Dance. The immersion in the everyday life of the classroom allowed us to perceive different aspects of of the process. For the analysis, the different relationships that compose the *dispositive* were taken into account, in the Foucaultian sense, as a multilinear ensemble that includes lines and knowledge forces, tangled subjetivation modes, in an heterogeous mode, not as a defined and closed form, but as a opening towards multiplicity. We take into account both the statements and the visible things as well as that which is not visible or cannot be stated. Given that we studied a teaching process, we wanted to know which changes were perceived, taking their expectancies and previous experiences as a reference point, the path the process followed with the singularity and groupality, and also the things perceived as learnt. Given this information, we reflected about how the experience allowed knowledge production and subjetivation modes. Lastly we present our ideas about potentiallity of dance, with the particular properties of the discipline and the importance of continuing and deepening of the curricular content int he Educational System.

**Key words: Ethnography, Dance, Education, Experiencie.**

# **Capítulo 1. Sobre el Problema de Investigación**

## 1.1 El Campo de la Investigación

La investigación supuso la inmersión en la vida cotidiana de un curso de expresión corporal y danza de un instituto de educación media superior (liceo), acompañando un proceso de enseñanza, observando su desarrollo, analizando las expectativas previas de los estudiantes y los cambios producidos al final.

La perspectiva de análisis toma como marco conceptual a la psicología social y la danza para la comprensión del problema de investigación. Desde este enfoque, para comprender el proceso educativo se analiza el dispositivo de enseñanza, dispositivo entendido como,

una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras (...). Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores. De manera que las tres grandes instancias que Foucault distingue sucesivamente (Saber, Poder, Subjetividad) no poseen en modo alguno contornos definitivos, sino que son cadenas de variables relacionadas entre sí (Deleuze, 1999, p.155).

Los dispositivos están compuestos de líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerzas, de subjetivación, ruptura, fisura y fractura de manera entrelazada, en las cuales unas hacen a aparecer a otras, con diferentes variaciones o transformaciones de disposición (Deleuze, 1999, pp.157-158).

Desde esta perspectiva se buscó “desenredar” la trama de elementos que componen ese dispositivo. Se identificó la necesidad de describir los contenidos, fundamentos, estilos, técnicas de danza; su modo de transmisión; las distintas maneras de relacionarse de los estudiantes con ésta; sus disposiciones a la propuesta

de la clase, las resistencias, las negociaciones y apropiaciones con respecto a la materia expresión corporal y danza.

Se trata de abordar cómo a partir de estas relaciones, sentidos y experiencias se producen modos de subjetivación y saberes. Los **sentidos** pueden definirse como,

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

Se busca comprender las prácticas discursivas que operan en el cotidiano (como narrativas, argumentaciones, conversaciones) así como los repertorios utilizados (p. 42). Estas prácticas discursivas se relacionan con los posicionamientos, esto significa que la producción de sentidos va acompañada de producción discursiva de personas en interacción. Los posicionamientos pueden ser comprendidos por los repertorios interpretativos así como por la localización del juego de relaciones permeadas por relaciones de poder (pp. 55- 56).

De este modo, se considera que para la comprensión de la producción de sentidos de los estudiantes en relación con la clase de expresión corporal y danza, es importante tomar en cuenta sus posicionamientos, manifestados en acciones en determinadas situaciones, donde se articula lo que cada uno ha ido elaborando y lo que se produce en el momento a través del intercambio.

En relación al concepto de **experiencia**, se comprende a partir de dos sentidos. Uno que refiere a la experiencia en términos de Benjamin, experiencia diferente a la vivencia. La vivencia entendida a partir de los cambios producidos en los modos de percibir y relacionarse con el mundo, principalmente en la ciudad, con la modernización de la sociedad. La vivencia, es individual, efímera, se relaciona con la información y no deja huellas. En cambio la experiencia traspasa el tiempo vivido, es transmitida por la narración (Benjamin, 1933 citado en Momm & Vaz Fernández, 2006, p.33).

La narración es “la facultad de intercambiar experiencias” (Benjamin, 1991). El pasaje de lo que nos pasa a la narración, supone una selección de lo que se cuenta, la posibilidad de transmitir ese saber de una forma comunicable. Este tránsito es posible porque se moviliza el pensamiento, la comunicación de ese pensamiento lo da el lenguaje (Benjamin, 2007, p.95).

Otra de las dimensiones refiere a la relación del cuerpo con la experiencia. Vaz

Fernández (2010), inspirado en Benjamin, afirma que “Uma experiência é sempre corporal” (p.37). El autor argumenta que,

Se a experiência é aquela tessitura objetiva e subjetiva, que se vitaliza apenas quando pode ser narrada, compartilhada, trazida ao plano da consciência, é porque, de fato, narrar e curar se cruzam no encontro entre corpo e pensamento, entre os sentidos humanos, capazes de interagir, e os significados, os conceitos, que elucidam e rompem com o passado mítico que aprisiona, que adocece (Vaz Fernández, 2010, p.43).

El significado de la experiencia se refiere a la interiorización subjetiva, de lo que la persona presenció corporalmente y que incorporó por el aparato sensorial (Vaz Fernández, 2010, p.38).

Por otra parte, la experiencia corporal, no se reduce a los estudios del cuerpo sino que comprende también la cultura en la que está inmersa (Mora, 2010, p. 82).

La experiencia transforma al **sujeto**, (Foucault, 1987). Según Foucault “el sujeto es ante todo una relación consigo mismo” (Jambet, 1999, p.232). El sujeto, entendido así, se opone a la tradición cartesiana que lo define como sustancia, y es concebido como una forma que no es siempre idéntica a sí misma. Para Foucault el problema del sujeto es la historia de la forma-sujeto, y esto es lo que él denomina modos de subjetivación (Castro, 2004, pp. 517-518). Los “**modos de subjetivación**” son “las prácticas de constitución del sujeto” (p.518), las “formas de actividad sobre sí mismo” (Castro, p.519).

De acuerdo con Jambet (1999), “El nexo de verdad entre prácticas y saberes no podría sostenerse si no es válido para el sujeto, “ese nexo tendrá la experiencia de lo real. Este lazo entre verdad, sujeto y experiencia es indefectible” (p.232).

El saber es combinar lo enunciable y lo visible (Deleuze, 1999), así como también el saber,

no es una suma de conocimientos, porque de estos se debe poder decir siempre si son verdaderos o falsos, exactos o no, aproximados o definidos, contradictorios o coherentes. Ninguna de estas distinciones es pertinente para describir el saber, que es el conjunto de los elementos (objetos, tipos de formulación, conceptos y elecciones teóricas) formados a partir de una única y misma positividad, en el campo de una formación discursiva unitaria (Foucault 1969 citado en Castro, 2004, pp. 498-499).

De acuerdo a lo expuesto, se considera en esta investigación que no es suficiente el saber y los afectos que se producen en la intersubjetividad, sino la importancia de conocer las condiciones que posibilitaron esas relaciones.

Asimismo se van a estudiar las percepciones y conceptualizaciones que fueron

construyendo en base a la experiencia, teniendo en cuenta los diferentes aspectos: cómo les afecta, desde lo sensible, lo emotivo, cognitivo, cómo accionan, sus posicionamientos. Estas nociones se fundamentan a partir de algunas nociones de cuerpo, que serán abordadas en el marco teórico.

En relación a la potencia de la danza en la educación, la posibilidad de que el sujeto conozca su cuerpo, y la toma de conciencia del movimiento en su vida cotidiana. Se constituye así una experiencia artística que intensifica la relación del sujeto con “sí mismo”, provoca cambios en la conciencia, en los afectos, en los modos de percibir y entender lo que le pasa así como conocer y habitar el mundo.

A modo de síntesis de la delimitación del campo de esta investigación, integrando los fundamentos expuestos, y más allá de la implicación y motivación de la investigadora como bailarina (que también lo es) se eligió la temática de este trabajo por la importancia de la danza en la formación de la persona, en tanto experiencia corporal y artística que produce modos de estar y ser en el mundo, modos de conocimiento y cuidado. La enseñanza de danza puede ofrecer herramientas que permitan la exploración de distintas posibilidades de movimiento en el espacio y tiempo, así como recurso expresivo y comunicativo.

## 1.2 Antecedentes

La investigación se llevó adelante en el Liceo Mario Benedetti, ubicado en el barrio Bella Italia en la zona Este de la ciudad de Montevideo. Es una institución educativa de enseñanza media superior, que cuenta con la opción de bachillerato de Arte y Expresión, dentro del sistema de enseñanza pública del Uruguay.

La enseñanza de danza en la Educación Media Superior en el Uruguay es un hecho relativamente reciente, que se incluyó curricularmente con el curso Expresión Corporal y Danza con la creación del Bachillerato Diversificado de Arte y Expresión (conocido como artístico<sup>1</sup>) en el marco de la Reformulación de los Bachilleratos en el año 2006 en Uruguay (Consejo de Educación Secundaria, 2013). En lo que refiere a la incorporación de danza en la Educación Superior se aprobó en el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en el mes de abril de 2013, la creación del Profesorado de Danza en el Instituto de Profesores Artigas (IPA), habiendo comenzado a implementarse en el año 2015. En lo que respecta a la Universidad de la República desde el año 2003 se encuentra en vías de concreción el Proyecto de Licenciatura de Danza en la Facultad de Artes.

La formación en danza contemporánea se realiza fundamentalmente a nivel privado. La creación de la División de Danza Contemporánea en la Escuela Nacional de Danza (END) del SODRE<sup>2</sup> se realizó en el 2014, anteriormente solo existían la División Ballet y Folclore.

- 
- 1 Artístico es la denominación que se utiliza socialmente. En este trabajo se usan indistintamente los dos términos.
  - 2 El Servicio Oficial de Difusión, Radiotelevisión y Espectáculos (SODRE) es un instituto dependiente del Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay.

Cabe señalar que con el cambio del Programa de la Enseñanza Primaria, en el año 2007, se reformula y amplía el contenido de danza dentro del campo de conocimiento corporal y educación física.

Asimismo la consideración del arte de la danza como “incipiente” en la formación terciaria, y en la actual coyuntura universitaria, hace aún más necesaria su enunciación como campo de la investigación académica para ir creando y consolidando un cuerpo teórico propio en nuestro medio.

Las escasas producciones científicas acerca de la educación artístico-corporal en la enseñanza formal en el Uruguay se relaciona con el hecho de que la incorporación de la danza dentro de la currícula en la educación pública es reciente.

De acuerdo a la revisión de antecedentes bibliográficos en relación al campo específico de la danza, y en particular de danza contemporánea se destaca como producción académica en el Uruguay la publicación “Primas Hermanas” de Pérez Buchelli y Muñoz (2011) que fue resultado de una investigación que realizaron en Uruguay, que sistematiza las experiencias de las y los principales maestros creadores nacionales (fundadores de la danza Moderna y Contemporánea), desde 1955 hasta el 2000. Este estudio permite comprender el devenir de la Danza en el país, contemplando las experiencias artísticas y educativas más significativas, sus influencias teóricas y estéticas, sus derivaciones y adaptaciones locales.

A nivel de la región, se destacan las producciones académicas en Brasil por la existencia de larga trayectoria en formación en Danza a nivel de educación terciaria. Esto se visualiza en el área de educación y danza. La autora Strazzacappa (2003) investiga sobre la educación de danza en las instituciones de educación formal, considerando uno de los textos significativos: “Dança na educação discutindo questões básicas e polêmicas”. En el artículo se analiza cómo es la inserción de la danza en el enseñanza básica (fundamental y medio), en las instituciones educativas, tomando las experiencias de una región de San Pablo, Brasil. Si bien el estudio ha aportado al estado del arte de los procesos de inclusión de danza en el sistema educativo, los aspectos que destaca y sus conclusiones no se tomaron como insumo para el análisis de este trabajo.

Por último, se destaca como antecedente relevante, la tesis de doctorado de la antropóloga argentina, Sabrina Mora (2010), titulada "El cuerpo en la danza desde la antropología. Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal". Su trabajo se basó en

un estudio etnográfico realizado en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, institución donde se cursan profesorados y tecnicaturas de Danza. En su análisis comprende una genealogía de las diferentes danzas; las formas de enseñanza y las técnicas de danza; las representaciones sobre el cuerpo y el movimiento y las experiencias con un enfoque que articula diversas corrientes de la antropología del cuerpo y la antropología de la danza.

Se considera que el problema de investigación puede estudiarse integrando los distintos planos del conocimiento: lo científico, lo filosófico y lo artístico.

En este trabajo se intentó generar un relato que articule esos dominios de manera que mantenga cierta coherencia que permita comprender el tema que se ha propuesto estudiar, desde un enfoque multirreferencial. Se propuso realizar un trabajo in-disciplinado, entendido como la comprensión de un objeto de estudio a partir de la creación de un sistema conceptual que integra elementos de diferentes disciplinas pero que no se corresponde con ninguna de ellas. Es la producción de conocimiento en un campo en el que las fronteras están difuminadas y se funden formando otro sistema. Dentro del campo de la danza debe reconocerse como aportes la propia producción de los artistas, críticos, curadores, cuyas obras contienen conceptos teórico-filosóficos que amplían y actualizan el conocimiento de la danza.

Los antecedentes señalados muestran la importancia de la enseñanza de danza para la formación del ser humano. En este sentido la investigación desarrollada en este trabajo se considera un tema de relevancia social, colocando la importancia de la educación de la danza en tanto experiencia educativa, estética y artística, como la posibilidad de provocar cambios en los modos de percibir y conocer la realidad, en relación del sujeto consigo mismo, con su cuerpo, con los otros, integrando lo afectivo, lo cognitivo. La formación en danza ofrece una experiencia corporal que podría proponer modos de conocimiento y cuidado de sí a través de la expresión por el movimiento, del disfrute, ofreciendo herramientas para la búsqueda de la integralidad y autonomía de las personas.

Cabe mencionar que para este estudio interesa la experiencia educativa de danza como proceso de formación de sujetos en sentido amplio no necesariamente orientado a un futuro desempeño en la disciplina o profesión.

## 1.3 Preguntas y objetivos de Investigación

Para conocer la experiencia de educativa de expresión corporal y danza, a partir de las singularidades y la grupalidad se plantearon las siguientes preguntas: ¿cómo se desarrolló un proceso de enseñanza de expresión corporal y danza en un liceo?, ¿cuáles eran las características del grupo?, ¿cuáles eran las expectativas y saberes previos del curso?, ¿cómo se transmitieron los contenidos del curso?, ¿cuáles fueron los modos de relacionarse de los jóvenes con los contenidos, con el grupo y la docente?, ¿cuál fue su relato de la experiencia? ¿cuáles fueron los cambios producidos al finalizar el curso?, ¿Cuáles fueron las reflexiones y conceptualizaciones de la danza que plantean de la experiencia?, ¿cómo la danza puede contribuir a la educación, dentro del sistema educativo?

### 1.3.1 Objetivos

#### Objetivo general

Conocer el dispositivo de enseñanza del curso de Expresión corporal y Danza en el bachillerato de Arte y Expresión del Liceo Mario Benedetti, en el año 2014.

#### Objetivos específicos

1. Describir y analizar los contenidos del curso (las técnicas corporales, estilos, concepciones de danza) y los modos de relacionamiento de los estudiantes con dicha enseñanza (afecciones y afectos, posicionamientos).
2. Relevar los aprendizajes enunciados y visibilizados atribuidos al curso (lo sentido, lo percibido y lo conceptualizado) por los estudiantes y por la propia investigadora.
3. Reflexionar sobre los efectos de la experiencia corporal artística en los modos de subjetivación y producción de saberes de los estudiantes.
4. Reflexionar cómo los insumos de esta experiencia educativa de danza pueden aportar a las políticas de educación artística en el sistema educativo

## **Capítulo 2. Marco Teórico**

## 2.1 Perspectiva Epistemológica

### 2.1.1 Socio-construccionismo en la psicología social

En este trabajo se toma el enfoque de la psicología social socioconstructivista, reconociendo a Gergen (1973) como uno de los primeros psicólogos sociales en desarrollar esta perspectiva. El autor cuestionó a la ciencia positivista con el rechazo al método científico de carácter naturalista y la pretensión de establecer leyes de la conducta social. Por el contrario, consideraba que el objeto de estudio de la psicología social estaba afectado por “los avatares de la singularidad y la fluctuación” (p.12). Asimismo, consideraba que los fenómenos psicosociales así como las teorías elaboradas para éstos había que comprenderlos como condicionados por su historicidad. Por esto argumentaba que la psicología social es una ciencia histórica (Domènech, Ibañez, 1998, p. 12).

Siguiendo a Gergen (1985),

“La investigación social construccionista se preocupa principalmente de la explicación del proceso por el cual las personas describen, explican, o de otra manera dan cuenta del mundo (incluyendo a si mismos) en el que viven”<sup>3</sup> (...) “Los términos en que el mundo es conocido son artefactos sociales, productos de intercambios históricamente situados entre personas (...) Las descripciones y explicaciones sobre el mundo son formas de acción social. Como tales, se entrelazan con el abanico completo de otras actividades humanas”<sup>4</sup>(pp. 266-267-268).

Domènech e Ibañez (1998) proponen la psicología social como práctica crítica diferenciándose de la psicología conservadora que ha tenido la aspiración desde sus

---

3Traducción mía. “Social constructionist inquiry is principally concerned with explicating the process by which people come to describe, explain, or otherwise account for the world (including themselves) in which they live” (Gergen,1985, p. 266)

4 Traducción mía. “The terms in which the world is understood are social artifacts, products of historically situated interchanges among people (...) Descriptions and explanations of the world themselves constitute forms of social action. As such they are intertwined with the full range of other human activities”. (Gergen,1985, 266- 267).

inicios de constituirse en disciplina científica como las otras ciencias (p.12). Uno de los cuestionamientos principales de la ciencia positivista es la creencia de la que la realidad existe independiente del modo de acceso a ésta, sino que intervienen muchas mediaciones entre nosotros y la realidad y por lo tanto no es posible conocerla sin saber sobre esas mediaciones. Los objetos de la realidad no están independientes de nuestra existencia, son objetivaciones de nuestra características, convenciones, prácticas, etc. Otra de las críticas es la concepción representacionista del conocimiento, es decir el conocimiento es válido si representa correctamente la realidad, si se produce correspondencia entre el conocimiento y la realidad (p.14). Lo que garantiza ese conocimiento es el seguimiento fiel al método científico; un proceso por el cual el conocimiento se produce de modo autónomo del sujeto que investiga, desde ningún lugar, como ahistórico y asocial (p.15). Con la crítica al modo de producción de conocimiento de la ciencia positiv, a partir de la década de los setenta, cobró relevancia la postura epistemológica. Los estudios etnográficos, por ejemplo, pusieron en cuestión la universalidad del conocimiento. De este modo se entiende que el conocimiento científico es contextualizado, remite a determinadas situaciones, temporales y espaciales (p.16). Para Ibáñez (1990) la psicología social crítica “abarca las prácticas sociales, intersubjetividad, la construcción de significados sociales y la continua reproducción y transformación de las estructuras sociales” (p.19).

Spink y Frezza (2000) plantean, basándose en estos autores, que la palabra *construcción social* refiere a la acción y *construccionismo* a un abordaje teórico (p.23). Esta perspectiva propone el proceso de “deconstrucción” o “desfamiliarización” de las nociones que están arraigadas en nuestra cultura (p.27). De acuerdo con lo expuesto, se puede entender la propuesta de Ibañez (1994) con la desamiliarización de cuatro temas: la relación sujeto-objeto (sustentada por el empirismo, el idealismo y el interaccionismo); la concepción representacionista del conocimiento; la retórica de la verdad y el cerebro como instancia productora de conocimiento. (Ibañez, 1994, en Spink y Frezza, 2000, p.27).

En lugar de la verdad absoluta, se concibe la posibilidad de verdades específicas y construidas social e históricamente a través de convenciones. Esto no significa un posicionamiento relativista, sino comprender esas convenciones como reglas socialmente construidas e históricamente localizadas (Spink y Frezza, 2000, p.32).

Por este motivo los autores plantean la necesidad imperiosa de explicitar los posicionamientos ético-políticos desde donde producimos el conocimiento (pp. 32-33).

## 2.1.2 Persona, individuo y sujeto

Los conceptos de individuo, sujeto y persona han sido el centro de estudio de la Psicología Social. El concepto individuo remite a la dicotomía individuo-sociedad, público-privado (Spink y Medrado, 2000, p.54), es una construcción de la Modernidad que en el campo de la psicología tiene a Freud como referente. La psicología social intenta romper con esa dicotomía y coloca la noción de sujeto, que presenta riesgo de reproducir la dicotomía sujeto-objeto hasta considerarse como la sujeción del sujeto (p.54).

En lo que refiere al concepto de persona, su base está en la Teología, que de a poco fue incorporándose en la Filosofía como objeto de estudio y reflexión, asumiendo en la modernidad la cuestión de la persona como propio (p.55).

Los autores Spink y Medrado (2000) prefieren utilizar la noción de persona porque refiere a la relación social. A través de este concepto se busca enfatizar el proceso dialógico en lugar de privilegiar la individualidad y la condición de sujeto. Esto no implica abandonar las categorías de sujeto o individuo sino de resignificarlas de acuerdo a la perspectiva construccionista (p.54). De este modo, “La persona, en el juego de relaciones sociales, está inserta en un constante proceso de negociación, desarrollando intercambios simbólicos, en un espacio de intersubjetividad o, más precisamente, de interpersonalidad” <sup>5</sup>(p.55).

En este trabajo se utilizarán los tres conceptos mencionados, los cuales se irán articulando de acuerdo de mantener coherencia según las ideas que se desarrollen.

## 2.1.3 Lenguaje performativo

El texto de Ibáñez, denominado “El giro lingüístico” (2006), da cuenta del proceso de inflexión que se produjo en la filosofía y en las ciencias sociales y humanas para concebir el lenguaje, entre los años setenta y ochenta del siglo pasado. El giro lingüístico va más allá de la importancia que se le da al lenguaje, es también una concepción de la naturaleza del conocimiento, nuevas maneras de entender e investigar la realidad que ha modificado la concepción de la naturaleza del lenguaje (p.23). El mencionado autor destaca como fundamental en el este proceso el pasaje del “representacionismo” al “construccionismo”. Esta última corriente plantea que el lenguaje no representa sino que acciona y en este sentido es performativo, “el lenguaje no nos dice cómo es el mundo, sino que también lo instituye, no se limita a reflejar las cosas del mundo, sino que también actúa sobre ellas, participando en su constitución” (p.39).

Desde este enfoque, Spink y Medrado (2000) proponen que para la

---

<sup>5</sup> Traducción mía.

comprensión del lenguaje en tanto práctica social es importante trabajar sobre la interface de los aspectos performáticos del lenguaje y las condiciones de producción (entendidas como contexto social y de interacción así como en el sentido foucaultiano de construcciones históricas) (Spink y Medrado, 2000, p. 43).

Los autores mencionados delimitan tres conceptos que se articulan a este enfoque. En primer lugar el “lenguaje en acción”, entendido como “las maneras a partir de las cuales las personas producen sentidos y se posicionan en las relaciones cotidianas”<sup>6</sup> (p.46). El segundo refiere a la noción de “prácticas discursivas” que remite a los momentos de resignificaciones, rupturas, de producción de sentidos, donde conviven el orden y la diversidad (p.45). Por último el “enunciado”, es considerado el punto de partida para comprender las relaciones dialógicas. Según Bakhtin los enunciados pueden entenderse “como expresiones (palabras y sentencias) articuladas en acciones situadas, que, asociados a la noción de voces, adquieren su carácter social”<sup>7</sup>(Bakhtin, 1994b en Spink y Medrado, 2000, p.46).

Si bien los autores plantean que este enfoque no se restringe a producciones orales, explicitan la centralidad del lenguaje verbal, dado que los enunciados, voces, lenguajes sociales, repertorios interpretativos, posicionamientos, entre otros, son importantes para analizar la producción de sentidos en contextos de producción dialógica. En cuanto a lo que excede lo estrictamente oral, se toman en cuenta las expresiones faciales, gestos, posturas, silencios, etc. como parte de la dinámica de las prácticas discursivas (Spink y Medrado, 2000, p.56-57).

En este trabajo interesa integrar a esta perspectiva del lenguaje performativo el estudio de la danza como práctica corporal también como productora de sentidos. Esta propuesta se puede fundamentar en los estudios del cuerpo y la danza.

De esta manera se puede complejizar la comprensión de las prácticas lingüísticas porque no solo se presta atención a las formas de producción oral y expresiones corporales como los gestos, sino que la danza como práctica corporal podría entenderse como práctica discursiva. ¿En qué sentido? Para explicar esto se toma la noción de corpomídia de las autoras Katz y Greiner (2006), que refiere a que las relaciones cuerpo y ambiente se dan por procesos co-evolutivos que producen una red de pre-disposiciones perceptuales, motoras, de aprendizaje y emocionales<sup>8</sup>. El proceso de intercambio de información entre dentro y fuera se produce como flujo continuo, donde la información que llega negocia con la que está dentro que es devuelta al

---

6 Traducción mía, “as maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em realções sociais cotidianas” (Spink y Medrado, 2000, p.46).

7 Traducción mía, “como expresoes (palavras e sentenças) articuladas em ações situadas, que, associados à noção de vozes, aquierem seu caráter social. As vozes compreendem diálogos, negociações que se processam na produção de um enunciado” (ibíd, p.46).

8 Traducción mía.

mundo. El cuerpo es el resultado de esos cruzamientos y no un lugar donde esas informaciones son acogidas, de modo de recipiente. La mǐdia refiere al proceso evolutivo de seleccionar informaciones que van constituyendo el cuerpo y la transmisi3n de produce por proceso de contaminaci3n (pp.130-131).

Las autoras, inspirándose en Lakoff y Johnson, se basan en la idea de que los conceptos no son solo materia del intelecto, sino que éstos estructuran lo que percibimos, como nos relacionamos con el mundo, con las otras personas y como nos comunicamos. De este modo, se señala que el modo como pensamos y actuamos, así como lo que se experimenta y hace en la vida cotidiana siempre es materia metaf3rica. En este sentido, como la comunicaci3n se basa en el mismo sistema conceptual que usamos para pensar y accionar, el lenguaje verbal es importante para comprender el funcionamiento del sistema pero no el 3nico (Katz y Greiner, 2006, p.131).

Siguiendo con este razonamiento, las autoras afirman de que en t3rminos cognitivos el concepto de metáfora puede aportar a entender el proceso evolutivo de comunicaci3n,

Ao comunicar algo, há sempre deslocamentos: de dentro para fora, de fora para dentro, entre diferentes contextos, de um para outro, da a3o para a palavra, de palavra para a3o e assim por diante. A sistematicidade que nos permite entender um aspecto de um conceito em termos de outro (a chave da metáfora) vai necessariamente esconder outros aspectos do conceito e da experiēncia (...) O conceito metaf3rico representa um modo de estruturar parcialmente uma expēriencia em termos da outra (p.131).

En cuanto a la noci3n de experiencias, las autoras mencionadas plantean que éstas son resultados de nuestros cuerpos (aparato motor, perceptual, capacidades mentales, flujo emocional, etc.), de las interacciones con el ambiente a trav3s de diferentes acciones motoras cotidianas y de las interacciones con otras personas dentro de la cultura (a nivel social, pol3tico, econ3mico, etc.) y fuera de ésta (p.132).

Ligado a esta noci3n de cuerpo, las autoras entienden en t3rminos generales el acto de danzar “de estabelecer rela3oes testadas pelo corpo em uma situa3o, em termos de outra, produzindo, neste sentido, novas possibilidades de movimento e conceitu3o” (p.132).

Se produce una transferencia anal3gica de sentido que es metacorporal (Sheets-Johnstone), es decir, la iconicidad es procesada entre gestos (táctil-cin3tico) de habla y de carácter cin3tico espacial de los procesos y eventos a lo que se refieren. Con respecto a los s3mbolos, éstos son estructurados en experiencias pr3-corp3reas no solo con la percepci3n del habla sino tambi3n con la percepci3n del sueño, donde surge la posibilidad de comunicaci3n. Cognici3n y comunicaci3n no son

sinónimos, ni relación de causa-efecto. La comunicación no se restringe a significados, ni todo lo que se comunica opera en torno de mensajes ya codificados. El movimiento permite que un cuerpo sea un corpomídia (Katz y Greiner, 2006, pp. 132 - 133).

En este sentido se puede plantear que al bailar se producen tanto aspectos simbólicos como aspectos más materiales del cuerpo, este último refiere a las acciones corporales que no producen metáfora, sino que remiten a la fisicalidad. Estas posibilidades de movimiento en si mismo pueden relacionarse con la corriente formalista de la danza (aspecto que será tratado con la historización de la danza). Por ejemplo un cuerpo que cae, cae, no es otra cosa más que eso, como rolar, subir y bajar. Puede sumarse el elemento simbólico cuando está presente la intención o sentido que le puede dar el intérprete en el marco de una improvisación-composición o lo que produce el espectador.

Resumiendo, el análisis de este trabajo toma lo simbólico, ya sea en las prácticas discursivas como en el acto del bailar, así como lo material de las acciones, en tanto fisicalidades.

Retomando la noción de lenguaje performativo, en su carácter de acción, integrando la noción de corpomídia, como un modo de comunicación y cognición, nos conduce a pensar cómo escribir a partir de una investigación que se desarrolla en una clase de danza donde el cuerpo en movimiento es el eje transversal. ¿Será que el saber que se produce en este contexto repercute en el modo de escribir esta experiencia?, ¿de qué manera?; ¿cómo afecta la danza en el modo de pensar y accionar de los estudiantes? ¿cómo estas prácticas son recepcionadas, dialogadas y traducidas por la investigadora?

De acuerdo con Billig (1994) las formas de escritura construyen a la Psicología Social. Esta afirmación surge de su estudio en las formas de escritura de artículos en revistas de psicología social experimental, identificando que la retórica predominante utiliza estrategias para despoblar a las personas de los informes de investigación; así como en las vertientes más críticas de la Psicología Social se pueden encontrar el mismo tipo de retórica, poblada de personas convertidas en abstracciones descorporizadas, intercambiables unas por otras (Billig, 1994 en López Gallego, 2014, pp. 604-605).

Se entiende que en el proceso de investigación, en este caso en una clase de enseñanza de danza en un liceo, es importante atender a la polifonía de voces, miradas, danzas que se producen de modo dialógico entre todas las personas involucradas. Se comparte con López Gallego (2014) la inquietud de “¿cómo no convertir todo aquello en generalizaciones intercambiables entre sujetos

homogéneos?” (pp. 604- 605).

#### **2.1.4 Sentidos**

De acuerdo con la perspectiva psicosocial, la producción de sentidos no es una actividad cognitiva intra-individual, ni solo reproductora de modelos predeterminados, sino una práctica social, dialógica de lenguaje en uso. Por lo tanto se busca comprender las prácticas discursivas que operan en el cotidiano (como narrativas, argumentaciones, conversaciones) así como los repertorios utilizados (Spink y Medrado, 2000, p. 42).

Siguiendo el planteo de Spink y Medrado, la comprensión de las prácticas discursivas en los procesos dialógicos se puede vincular con el concepto de posicionamiento (David y Harré, 1990), que refiere a que la producción de sentidos va acompañada de producción discursiva de personas en interacción. Así, posicionarse “implica navegar por las múltiples narrativas con que estamos en contacto y que se articulan en las prácticas discursivas”. (Spink y Medrado, 2000, pp. 55-56). Los posicionamientos pueden ser comprendidos por los repertorios interpretativos así como por la localización del juego de relaciones permeadas por relaciones de poder (ibíd, p. 56).

De este modo, se considera que para la comprensión de la producción de sentidos de los estudiantes en relación con la clase de expresión corporal y danza, es importante tomar en cuenta sus posicionamientos, manifestados en acciones en determinadas situaciones, donde se articula lo que cada uno ha ido elaborando y lo que se produce en el momento a través del intercambio.

#### **2.1.5 Epistemologías feministas**

Se toman los fundamentos de las epistemologías feministas en el entendido que éstas han logrado provocar rupturas con los modos tradicionales de entender la realidad y las formas de producir conocimiento. En este sentido se las reconoce como aportes valiosos al desarrollo de cualquier tipo de investigación social.

Estas epistemologías se vinculan al proceso desarrollado por movimientos sociales y las producciones teóricas en la denominada en la década de los años setenta y ochenta en el siglo XX, con el planteo de que en lo político se expresan las estrategias dirigidas a mantener un sistema de dominación. Con el cuestionamiento a este sistema, se reivindica el lugar del cuerpo y lo afectivo (Montes, 2015).

En este contexto, se comienza a cuestionar el lugar de la mujer en la ciencia, ya sea como productora de conocimiento o como objeto de estudio (Pujal i Llombart, 2007 en Montes, C., 2015, p.33). Las epistemologías feministas se han construido a

través de diferentes tradiciones de pensamiento, por lo que existe gran diversidad de miradas y la dificultad de encontrar una única teoría que de cuenta de esa multiplicidad.

En este trabajo se toman principalmente los aportes del posfeminismo, que surge a partir de la década de los noventa, con la problematización de las nociones de mujer, género, sexualidad (Harding, 1996 en Montes, 2015, p.34). Se hará referencia a los aportes de Butler (1990), Haraway (1995) y Spivak (1998), quienes desarrollaron diferentes conceptos que se consideran relevantes para esta investigación.

Entre los planteos Butler (1990) destaca la problematización de la categoría “mujeres”, como dada y universal que remite a un sujeto único con identidad común y estable así como los conceptos de sexo y género. Asimismo plantea que estas construcciones son performadas, es decir que no están pre-determinadas y no son representadas. De este modo niega su esencialidad natural que la ley heteronormativa ha impuesto.

Este planteo es compatible con las características del estudio etnográfico porque lo que se investiga son relaciones que se producen en un contexto particular, sin comparaciones con otros casos, por lo cual no es posible realizar generalizaciones. En esta investigación, los sujetos con quienes se investiga son las y los jóvenes del curso de expresión corporal del bachillerato artístico de un liceo y no “los jóvenes” como universal. Asimismo la construcción de género puede estar atravesando los procesos pero no como universal. De este modo, se toma como punto de partida la conceptualización a partir de las diferencias.

Relacionado a este planteo, se comparte con Haraway (1995) la noción de conocimiento situado, que refiere a que el análisis del problema de investigación debe ser entendido en el marco que se produce, en el lugar específico. Refiere a que el conocimiento se produce a partir de conexiones parciales entre posiciones materiales y semióticas de diferentes actores (ya sean personas, como híbridos, cyborg). Los sujetos desde distintas posiciones viven diferentes realidades, por esto se podría afirmar que habría una relación inmanente entre la posición de conocimiento y el conocimiento generado. Esto no sería posicionarse desde el relativismo. La autora plantea una “objetividad” de la localización limitada y el conocimiento situado. Según sus palabras,

Necesitamos aprender en nuestros cuerpos, provistas de color primate y visión estereoscópica, cómo ligar el objetivo a nuestros escáneres políticos y teóricos para nombrar donde estamos y dónde no, en dimensiones de espacio mental y físico que difícilmente sabemos cómo nombrar (...) la objetividad dejará de referirse a la falsa visión que promete trascenderla de todos los límites y responsabilidades, para dedicarse a una encarnación particular y específica (...) Se trata de una visión objetiva

que pone en marcha, en vez de cerrar, el problema de la responsabilidad para la generatividad de todas las prácticas visuales (p.326).

Resulta interesante de este planteo el modo de argumentar sobre la objetividad localizada, porque refiere a los diferentes sentidos que se ponen en juego que hacen a una lectura corporal de la realidad, en distintos planos espaciales y no desde una linealidad superficial de un sentido. Esta modalidad es inspiradora para la escritura de una tesis donde se estudia una práctica corporal.

Haraway (1995) cuestiona de la ciencia positivista, la supuesta neutralidad desde donde se produce conocimiento, planteando la generalización de leyes como verdades y universales. Esta crítica al “realismo” no supone asumir una postura relativista, donde no es posible la objetividad, sino la producción de conocimiento situado, parcial y crítico que asume responsabilidades ético-políticas (p. 329).

De este modo el conocimiento se produce desde el lugar donde se mira, piensa e interpreta. El conocimiento no puede ser separado del contexto, sino a partir de conexiones parciales y localizadas y es importante que quien investiga reconozca sus implicancias e influencias posibles. Quien investiga produce una visión de la realidad y por lo tanto no puede comprenderse ésta por fuera de su mirada.

Dentro de la perspectiva de conocimiento situado el concepto de **experiencia** es clave para comprender las singularidades en un grupo. En acuerdo con Larrosa (2002),

Si la experiencia es lo que nos acontece tiene que ver con la elaboración de sentido y del sentido que nos acontece, trátase de un saber finito, ligado a la existencia de un individuo o de una comunidad humana particular, o de un modo todavía más explícito, trátase de un saber que revela al hombre concreto y singular, entendido individual o colectivamente, el sentido o sin sentido de su propia existencia, de su propia finitud. Por eso, el saber de la experiencia es un saber particular, subjetivo, relativo, contingente y personal (Larrosa, 2002, p.27).

Las experiencias son encarnadas, enraizadas en el cuerpo, y el sujeto es en tanto corporiza.

Se destaca de las teorías feministas que asumieron una perspectiva crítica de las teorías dominantes de la subjetividad el desarrollo de una “nueva forma de “materialismo corporal”, que define el cuerpo como una interfaz, un umbral, un campo de fuerzas intersectadas donde se inscriben múltiples códigos diferentes” (Vázquez Laba, 2012, p.5) En este sentido se rechaza la concepción del cuerpo biologicista.

Con este estudio no se pretende representar ni generalizar resultados, sino exponer conexiones de sentidos que permitan visibilizar singularidades y

subjetividades que se producen en un curso de danza de un liceo, atendiendo a la diversidad de experiencias y relaciones. De este modo se intenta en primer lugar aportar a ampliar las posibles miradas y sonos del tema, invitando a pensar ¿cómo frente a un mismo objeto (la enseñanza de danza), los sujetos ensayan y performan múltiples relaciones y sentidos? En segundo lugar, si es posible esa multiplicidad, cabe reflexionar cuál es la potencia de ese objeto. Sobre este aspecto interesa pensar si la práctica de danza, en tanto se desarrolla en un espacio diferente al cotidiano y presenta características particulares, puede aportar a producir cambios en las pautas culturales convencionales y normativas.

Así como la epistemología feminista propone un claro posicionamiento político orientando a deconstruir los enfoques tradicionales de producir conocimiento e invitar a nuevos modos de relacionamiento y comprensión del mundo, se podría pensar si es posible la construcción de la epistemología de danza que esté orientada en ese mismo sentido. En nuestro caso, el estudio de la danza puede tomar del posfeminismo la relación del cuerpo con lo performativo (aspecto central en el arte contemporáneo) son dos categorías transversales.

Butler (1999) explicita que su teoría oscila entre entender la performatividad como algo lingüístico y plantearlo como teatral.

el acto discursivo es a la vez algo ejecutado [per/or-medl (y por tanto teatral, que se presenta ante un público, y sujeto a interpretación), y lingüístico, que provoca una serie de efectos mediante su relación implícita con las convenciones lingüísticas. (...) el discurso mismo es un acto corporal con consecuencias lingüísticas específicas (p.31).

Este es un argumento que sintetiza la idea desarrollada en el punto anterior sobre la relación entre producción oral y corporal.

### **La importancia del cuerpo en las epistemologías feministas**

Butler (1990), parte del análisis del sujeto masculino de la misoginia vinculado con lo universal, tomando los planteos de Beauvoir y rescata de éstos la afirmación de que el cuerpo femenino no es esencial ni universal, sino que debe ser la situación y el instrumento de la libertad de las mujeres. Por otra parte critica que su teoría de la encarnación reproduce la división cartesiana de mente-cuerpo (Butler, 1990, pp.63-64). Argumenta que la tradición filosófica de Platón, continuada con Descartes, Husserl y Sartre que produjo la diferencia ontológica entre alma (conciencia y mente) y cuerpo, es un modo de establecer relaciones de subordinación y jerarquía política y psíquica,

La mente no sólo somete al cuerpo, sino que eventualmente juega con la fantasía de escapar totalmente de su corporeidad. Las asociaciones

culturales de la mente con la masculinidad y del cuerpo con la feminidad están bien documentadas en el campo de la filosofía y el feminismo (p.64).

Butler (1990) cuestiona la noción de que el cuerpo es un medio pasivo, donde se inscriben significados culturales y que opera como un instrumento, sino que, “el «cuerpo» es en sí una construcción, como lo son los múltiples «cuerpos» que conforman el campo de los sujetos con género. No puede afirmarse que los cuerpos posean una existencia significable antes de la marca de su género” (p.58). Por esto argumenta que es una significación que se realiza de forma performativa (p. 99).

Preciado va un paso más allá de este planteo, superando las dicotomías orgánico (natural)-cultural, mente y cuerpo,

El género no es simplemente performativo (es decir, un efecto de las prácticas culturales lingüístico-discursivas) como habría querido Judith Butler. El género es ante todo prostético, no se da sino en la materialidad de los cuerpos. Es puramente construido y al mismo tiempo enteramente orgánico. Escapa a las falsas dicotomías metafísicas entre el cuerpo y el alma, la forma y la materia (Preciado, 2002, s/d).

Se considera que la relación expuesta, entre género y cuerpo desde la epistemología posfeminista aporta a pensar la relación entre cuerpo, danza y educación porque la argumentación de que la ligazón entre mujer y cuerpo mantiene una posición de inferioridad con respecto al hombre vinculado a la razón y lo abstracto, es válida para pensar el lugar de subordinación de la danza a nivel social con respecto a otros saberes de la ciencia.

### **La importancia de la voz de los sujetos**

Por último, en relación a este planteo interesa introducir el concepto de subalternidad propuesto por Spivak (1998) a partir de estudios poscoloniales del feminismo. Desde un posicionamiento político y epistemológico crítico, propone la necesidad de visibilizar a los sujetos que no pueden hablar, no porque no tengan voz sino porque se encuentran en posición de no ser escuchado, o porque su discurso no es reconocido por las diferentes instituciones (educación, salud, jurídicas, científicas) y que además de silenciar sus voces y disciplinar sus cuerpos, han despreciado sus saberes (Bidaseca, 2010, falta p.).

Si bien Spivak (1998) se centra en la conciencia de la mujer como subalterna y la necesidad de producir conocimiento sobre esto, cómo se produce y desde dónde (p.30), interesa el concepto de subalterno en el sentido de que no puede hablar, "porque carece de espacio de enunciación. Es la enunciación misma la que transforma al subalterno" (Spivak en Bidaseca, 2011, p.69).

Es esta noción de subalterno que interesa tomar en este estudio, no como perspectiva de clase social, sino la posibilidad de que los sujetos se encuentren en

posición de subalternidad por ser silenciado. Este concepto aporta a pensar las posiciones que se pueden ocupar dentro de una trama de relaciones de saber-poder y en este sentido la importancia de visibilizar la diversidad de experiencias que viven los jóvenes en una clase de liceo así como las posibilidades constituirse actores con capacidad de agenciar, de producir saberes múltiples y agenciamientos a nivel de la micropolítica. En este sentido cabe preguntarse, ¿cuál es la posición del estudiante en un curso de liceo, reconociendo las relaciones de poder profesor-estudiante, institución-estudiante?, ¿cuáles son las posibilidades de enunciación del joven?, ¿cómo la enunciación del estudiante puede hacer visible modos de subjetivación y producción de saber importantes en el sistema educativo?

Pensar las posiciones de los diferentes actores: estudiantes, profesora, investigadora en términos de subalternidad es pensar las responsabilidades que tiene cada actor y las relaciones de poder que habilitan o condicionan la posibilidad de prácticas de libertad y autonomía. Si bien el foco de estudio no es “las /los jóvenes”, sino sus relaciones con la danza, al mismo tiempo sin su participación no sería posible la investigación, es pertinente la reflexión de la investigadora al momento de recolectar y producir información así como se expone en la escritura. ¿Qué lugar se le da a los jóvenes, en tanto voz, participación?

## **2.2 Recorrido histórico y conceptualización de la danza**

### **2.2.1 Historia de la danza espectacular**

En primer lugar conviene realizar unas consideraciones desde el cual se construye el relato de la historia de la danza.

Se toma principalmente el trabajo de Tambutti (2009, 2008), investigadora argentina, quien intenta dar cuenta de algunos recorridos teóricos e históricos de la danza espectacular, sorteando la dificultad para encontrar antecedentes que aborden este arte como objeto de estudio, resultando una tarea compleja reunir materiales que se encuentran de forma dispersa y fragmentada.

Para ello se enfrenta al problema de la delimitación del campo de la danza como arte. La palabra danza comprende un amplio espectro de manifestaciones muy diversas. Tambutti toma lo que Mc. Fee (1992) denomina “república de la danza”, para hacer referencia “al conjunto de expertos relativos a este arte, quienes tienen la autoridad para determinar y evaluar el estatuto de lo artístico” (Tambutti, 2009a: 11).

Para Tambutti la “república de la danza” está comprendida por la danza clásica, danza moderna y danza contemporánea, excluyendo las danzas étnicas, sociales, folclóricas, etc., en tanto sus funciones sociales, religiosas o terapéuticas son objeto de otras disciplinas. A las tres danzas citadas se las denominará como danza espectacular (2009a:11).

El foco del análisis se centra en la danza en Occidente, derivado de la

calificación usual de “orientales” y “occidentales” aunque reconoce que es una división forzada porque la danza es una hibridación cultural, que ha tomado de rituales, del folclore, e incluso de formas teatrales clásicas de Asia y África (Banes, 2007 en Tambutti, 2009 a, p.11).

Asimismo aclara que las danzas de los pueblos que se excluyen de su narración,

no tendrían Historia de la danza entendida como arte porque sus manifestaciones artísticas no estarían determinadas por la acción intencional de los hombres, incluso si en este tipo de relato histórico se incluyó al mundo “no occidental” fue a partir de su relación con los centros de poder. La pretensión de universalidad con que se intenta revestir estas formas artísticas, negando su carácter histórico, colisiona con esta taxonomía de clara filiación europea y estadounidense (Tambutti, 2009a, p.12).

Es importante señalar que la diferencia entre danza étnica y académica es problemática. De acuerdo con Mora (2010), los trabajos de antropología de la danza y el cuerpo desarrollados a partir de la década de los noventa, cuestionan el legado de que las danzas occidentales no son étnicas. Las investigaciones cambiaron el foco de estudio, ya no se centraban en conocer las danzas de los “otros”, sino que se produjo una apertura a conocer las danzas escénicas, clásicas y modernas, tanto en Norteamérica como en Europa. Keali'inohomoku (1970), publica un artículo en donde afirma que el ballet es una “danza étnica occidental”, cuestionando la división etnocéntrica y jerarquizante entre danzas étnicas y folclóricas o primitivas por un lado y la danza teatral occidental por otro, como es el ballet dentro de las bellas artes. y sociales, vinculado a la culturas (Mora, 2010, p.135).

Como antecedente a este enfoque, Mora (2010, p.135) destaca el trabajo de Kurath en 1960, porque cuestionó la separación entre danza occidental y no occidental o danza étnica y danza artística, entendía que eran categorías que podían diluirse si se concibe que la función de la etnología de la danza es esclarecer el lugar de la danza en la vida humana.

“Sin embargo, aún es común la noción de que la danza es una especie de lenguaje universal y muchos bailarines e investigadores sienten que el ballet y la danza moderna son lenguajes del movimiento que han adoptado una cierta universalidad. Precisamente es esta pretensión de universalidad la que queda cuestionada al criticar la distinción tajante entre danzas étnicas y danzas artísticas, que lleva a ver estas últimas como la máxima expresión de los sistemas humanos y no como la danza característica de un cierto momento en un sistema social determinado” (ibíd, pp. 135-136).

Este enfoque nos invita a un estado de alerta para reflexionar y tomar conciencia sobre los supuestos epistemológicos que utilizamos para producir conocimiento, cómo construimos la historia, en este caso sobre la danza. Las teorías

poscoloniales se dirigen en este sentido. De todos modos para lograr esas rupturas a nivel de pensamiento es necesario comprender el devenir de esas influencias, corrientes que han operado y operan en nuestro cotidiano. La danza europea y norteamericana se ha expandido y ha sido incorporada en los países de Latinoamérica, siendo parte del bagaje cultural.

De acuerdo Tambutti (2009), los primeros intentos teóricos sobre la danza se orientaron a la necesidad de ordenar una práctica que había alcanzado un nivel importante de desarrollo, con el fin de mejorar la enseñanza y formación de bailarines.

Según Curt Sachs (1881-1959), la teoría de la danza comenzó en el siglo XV con la instauración de la enseñanza de la danza como profesión y con las primeras observaciones detalladas realizadas por los maestros de baile de la corte (Sachs 1944:307). Con los primeros textos se crearon los nombres de los pasos y se definió el carácter de las diferentes danzas (...) y, a partir de esas búsquedas, sumar innovaciones a la ejecución de los pasos incorporando una mayor destreza (Tambutti, 2009a, p.5).

La autora constata escasez de producción en relación a la historia de la danza y fundamenta la complejidad de la construcción de este campo debido a su inasibilidad por su naturaleza evanescente, experiencias poco sistematizadas; y como objeto abstracto, la obra coreográfica carece de un original, se puede acceder a versiones (p.11).

Los estudios de Bentivoglio (1985), Tambutti (2009) como Pérez Buchelli (2011) toman como referencia la historia del arte en general para comprender la historia de la danza, en tanto se encuentra dentro del campo de las artes.

Demarcándose de la historia lineal y fáctica, Tambutti (2009), recurre a la propuesta de Arthur Danto (1924, citado en Tambutti, 2009), filósofo del arte, quien plantea la idea de "fin del arte" basaso en una narración cuyo formato,

se funda en la estructuración de la imagen de héroe (en este caso la danza) que de acuerdo a la experiencia vivida, madura y se autoconstruye sin modelo previo, porque las relaciones se producen a partir de la auto-reflexión y conciencia de este proceso. Esta modalidad implica producir una explicación teológica, de "causas finales". En este caso se considera que la historia de la danza tiene un fin prefijado, esto es, que los hechos acontecieron de acuerdo a una intención determinada en búsqueda de una identidad artística propia (Tambutti, 2009, p.14).

Asimismo, Tambutti (2009, p.14) basada en los planteos de Clement Greenberg (1909-1994), destaca que el arte moderno cuenta con los métodos específicos para que cada disciplina artística pueda reflexionar y criticarse a sí misma para su autoafirmación. Considera que cada género artístico debía obtener su libertad a través de la exploración de sus propios límites. Así, la construcción de la autonomía

era un camino hacia la auto-reflexión. En el caso de la danza, cuando se concibe como disciplina artística, inicia un proceso de auto-conocimiento, preguntándose sobre sus propios fundamentos y la independencia de otras artes hasta constituirse la protagonista de su historia, con la posibilidad de conferirse su propia ley.

Apoyada en estos argumentos, Tambutti investiga el proceso por el cual la danza llega a autodeterminarse como disciplina independiente, como única vía para verificar el cumplimiento de la modernidad. Esto configura un relato abarcador, que traza una dirección histórica. Se trata de comprender el proceso por el cual la danza desarrolló “discursos teóricos propios, eligiendo su propio plan, sin copiar metodologías compositivas adecuadas a otros medios expresivos y sin ser ilustración de la literatura o visualización de la música”. (Tambutti, 2009a, p.15).

Siguiendo la tesis de Danto (citado en Tambutti, 2009), una vez cumplida la autonomía de la disciplina artística, se alcanza el fin del arte y lo que nace como ruptura de este proyecto cumplido es la poshistoria del arte (p.15).

El recorte temporal de su investigación, está marcado por dos hitos. El primero es el que marca el inicio de la danza espectacular, ligada a la creación de la Academia Real de la Danza, lo que llevo a que fuera pensada y producida como un arte a reglamentar y sistematizar.

El otro hito que marca un punto de inflexión en la historia de la danza y donde finaliza la investigación de Tambutti (2009), es el que se produjo en 1962 con la aparición de un centro de experimentación en Nueva York, conocido como Judson Dance Theater. Era un espacio donde se agrupaban artistas de diversas disciplinas, cuyas propuestas provocaron un cambio drástico en las formas de producción y recepción. En este momento “los principios estéticos que guiaban la danza se resquebrajaron, dando inicio a preguntas que afectaban el status ontológico de la obra coreográfica como obra de arte” (2009a, p.12).

Este mojón marca el inicio de la poshistoria, porque se derriba ese lugar que había alcanzado la danza, abriendo el espectro de lo que comprendía este arte. A partir del movimiento de la Judson, se incorporaron nuevos criterios estéticos que comenzaron a afectar los modos de producción y recepción. A continuación se presentan los momentos históricos según teorías estéticas y artísticas de la danza.

### **2.2.1.1 Las corrientes de la danza a través de la historia**

Tambutti (2009) distingue tres momentos: uno derivado de las posiciones racionalistas y neoclasicistas (teoría de la mimesis y teoría de la representación de la belleza ideal), otro refiere al modelo romántico (teoría de la expresión) que se ponía

en conflicto con las teorías del momento anterior y el tercero derivado del formalismo kantiano, que cumplía con los requisitos de la modernidad estética, alejándose del carácter literal del vocabulario de la danza y lejos del arte como expresión de las emociones del artista. Estos modelos no fueron excluyentes y convivieron a lo largo de las distintas épocas, y también están presentes en la actualidad.

Por fuera de estos momentos, como se planteó anteriormente, la autora denomina otro momento como poshistoria, luego que la danza conquista su autonomía y finaliza el relato de la historia progresiva de la danza. Aparece una danza que surge más allá de la narrativa histórica. A partir de esta ruptura se empieza a llamar danza contemporánea. (Tambutti, 2009).

#### 2.2.1.1.1 *El racionalismo estético y el neoclasicismo*

Como se mencionó anteriormente, a partir del decreto de Luis XIV, ya mencionado, que creó la Real Academia de la Danza, la danza quedó incluida en la teoría artística del neoclasicismo como el único modelo legítimo, estableciendo su reglamentación académica. Dicha estética estaba guiada por el racionalismo y neoclasicismo del siglo XVIII que se mantuvo durante casi tres siglos (Tambutti, 2008, p.15).

Se comparte la revisión de Pérez Buchelli (2011, p.15) que si bien existían estilos, corrientes, producciones diversas a lo largo de la historia del arte lo que predominó como paradigma era la representación realista del mundo, desde Platón y Aristóteles que fueron continuadas por numerosos pensadores hasta fines del siglo XIX (hacia 1880).

Esta teoría artística del *racionalismo estético* debía obedecer los criterios basados en los conceptos del pensamiento de Descartes, en relación a “la concepción mecanicista del cuerpo y en la perspectiva cuantitativa proyectada sobre este arte en su conjunto” (Tambutti, 2008, p.15).

La tendencia *neoclasicista*, concebía al arte como representación del mundo exterior y el uso de la razón permitía la “claridad” y “distinción” que ordenaba el caos corporal. Los principios que se perseguían era la “armonía, regularidad, naturalidad, economía artística, concentración y precisión” (p.15).

Esta racionalidad incidió en los modos de producir de los artistas, quienes concibieron una imagen corporal y un sistema de movimientos de acuerdo a un modelo de belleza ideal, buscando mejorar las imperfecciones, a través de la distancia del cuerpo ordinario y terrenal (pp. 15-16).

Los principios racionalistas y neoclasicistas se fueron cumpliendo a lo largo de

los tres siglos pero con grandes modificaciones, si en el siglo XVII y XVIII el modelo académico era producto de una sociedad aristocrática, hacia mediados del siglo XIX éste se irá modificando de acuerdo al ascenso de la clase social de la burguesía en dirección al neoclasicismo romántico (p.16).

En síntesis la perspectiva tradicional de la danza espectáculo academicista, y de filiación clasicista se caracterizó por construcciones mentales ideales de la matemática: cuerpo proporcionado, legible, abierto; espacio matematizable; tiempo cuantificable, etc (Pérez Buchelli, 2011, p.23).

#### 2.2.1.1.2 La tendencia expresionista

Esta etapa se sitúa desde finales del siglo XIX y principios del XX. (Bentivoglio, 1985 en Corti 2011; Tambutti, 2008, 2009). Si bien se mantenían los lineamientos artísticos iniciados por el racionalismo estético y el neoclasicismo, nace en sentido opuesto la necesidad de “expresión”, “tomando distancia de la idea de verosimilitud respecto de un objeto externo” (Tambutti, 2008, p.17).

Las innovaciones de la danza que se produjeron en el siglo XX, tienen como base a las creaciones que dejaron muchos artistas, destacándose los aportes de las bailarinas: Isadora Duncan, Lóie Füller y Ruth St. Denis (Bentivoglio,1985, p.4 citado en Corti, 2011, p.54).

Duncan creó la “danza libre”, pionera en romper con la rigidez academicista del ballet utilizando la superficie del piso, los pies descalzos, ropa suelta. Su danza es claramente expresionista, aparece la figura de bailarina intérprete creadora (Tambutti, 2009).

De acuerdo con Tambutti (2008), la mayoría de las creaciones de este momento podrían clasificarse según tres vertientes,

ballet moderno, modern dance y Ausdruckstanz o danza de “expresión”(…). El término ballet moderno designa, en sentido muy amplio, a aquellas producciones que intentaron revertir algunos de los principios de la danza académica, aunque respetaron los fundamentos neoclasicistas del sistema heredado (p.19).

Entre los principales exponentes de la modern dance americana, se encuentra Marta Graham, cuya obra se destaca por el desarrollo de movimientos de contracción-release. Otra de las características de su técnica y elemento que caracteriza a toda la “danza moderna” es la relación constante con el piso y los pies descalzos, que simboliza la relación con la tierra. Otras de grandes referentes teóricas de la coreografía, de esta danza fue Doris Humphrey. El sistema de movimiento que creó

se basa en la expresividad motriz como resultado del equilibrio obtenido por la tensión muscular y a la distribución del peso en el cuerpo, en la lucha persistente contra la gravedad, de “caída-recuperación” (Pérez Buchelli, 2011, p.21; Bentivoglio, 1985 en Corti, 2011, p.56).

La modern dance, que identificó a la corriente norteamericana, desarrolló especificidades a partir de la creación de múltiples técnicas y lenguajes más allá del academicismo de las formas. Los principios comunes eran: considerar a la danza desde un punto de vista dinámico; la relación permanente con el piso, la relación de la fuerza de gravedad y el peso del cuerpo (Bentivoglio, 1985, p 29 en Corti, 2011, p. 55-56).

Como referente de la danza expresión alemana, se destaca Pina Bausch, quien desarrolló diversos espectáculos, donde se articulaba la danza con el teatro, el cine, la música, la palabra, entre otros, en la década del `70 (Corti, 2011, p.55).

Las distintas corrientes de danza, mencionadas, europeas y norteamericanas se inscribieron dentro de la teoría del romanticismo. Esta danza de “expresión”, no buscaba producir la realidad objetiva ni tomaba el mundo exterior como origen de la representación, por el contrario consideraba como verdadero los movimientos que podían relacionarse con los sentimientos con lo que fueron creados. en que el artista exteriorizaba sus emociones; desinterés por el progreso técnico del movimiento porque rechazaba la poética normativa del neoclasicismo y la búsqueda de equivalencia entre palabra y movimiento (Tambutti, 2008, pp. 17-18).

Según lectura de Tambutti (2008, p.18), la danza de «expresión» no era posible ubicarla en ninguna tipología, ya que cada obra debía ser comprendida, de acuerdo al lenguaje de cada artista. Debido a que no se podían identificar aspectos que fundamentarán el avance progresivo de la danza como disciplina se produjo una discontinuidad histórica.

Las corrientes reconocidas como Modern dance y Ausdruckstanz rechazaron el lenguaje del ballet, sin embargo no cuestionaron sus fundamentos principales: “la concepción de un cuerpo ideal, la huida de la gravedad y la concepción intelectualista del movimiento” (Tambutti, 2008, p.19). De todos modos fue considerada como “danza moderna”.

El surgimiento de estas danzas se relacionaban con el contexto histórico y social. En relación a la danza alemana, aparecía un estado emocional adverso de angustia y ansiedad, que mostraba desconfianza en relación a los avances de la modernidad, padeciendo la crisis cultural producida en el cambio de siglo. La corriente norteamericana oscilaba entre una mayor aceptación a la racionalización de la vida y del progreso técnico y su opuesto (Tambutti, 2008, pp. 20- 21).

Más allá de que las propuestas artísticas se heterogeneizaron y diversificaron, se continuaron profundizando, manteniendo las bases de las teorías artísticas del racionalismo estético, del neoclasicismo y del romanticismo (p.21).

Pérez Buchelli (2011) coincide con Tambutti (2008, 2009) que lo que se ha denominado generalmente como “danza moderna”, es una visión restringida que se corresponde con el período histórico en el que se inscribe (en general por consenso la época de la Modernidad). Debido a que no cuestionan críticamente los elementos constitutivos de la danza, configurando la especificidad de la danza como disciplina. La danza 'moderna' si bien compartía el tiempo social y espacial con las vanguardias históricas, no fue modernista o vanguardista (Pérez Buchelli, 2011, p.22).

### 2.2.1.1.3 La modernidad estética.

Las transformaciones en la danza, a nivel de "autocrítica" de la danza espectáculo occidental, se debe principalmente al trabajo del coreógrafo estadounidense, Merce Cunningham (Tambutti, 2009; Pérez Buchelli, 2011, Bentivoglio (1985 citado en Corti, 2011). De acuerdo con Pérez Buchelli (2011), dicho artista,

formado inicialmente junto a Graham, trabajó luego creativamente de manera independiente (respecto de aquella) dirigiendo una Compañía en colaboración, a su vez, con otros artistas visuales y músicos más vinculados a las tendencias contemporáneas del arte (entre los que se destacaron Robert Rauschenberg y John Cage, respectivamente, entre otros) (Pérez Buchelli, 2011, p.22).

Habría consenso entre Bentivoglio (1985 citado en Corti, 2011) y Tambutti (2008, 2009) para identificar la modernidad en la danza a mediados del siglo XX.

A partir de 1950, aparece un “nuevo formalismo” con las experimentaciones coreográficas de Merce Cunningham y Alwin Nikolais. Se opta por el tecnicismo abstracto, el movimiento anti emotivo y despersonalizado, por lo cual se produce un nuevo y decisivo parentesco con el ballet académico (Bentivoglio, 1985, Corti, 2011, p. 56).

Para Tambutti (2008), a fines de la década del 50, Estados Unidos se había constituido el único centro de difusión de la danza espectacular. Artistas de la danza que provenían de las escuelas europeas (como la Bauhaus) durante la Segunda Guerra Mundial, derrumbaban todos los presupuestos y premisas establecidas por las corrientes anteriores. Se produjo el rechazo y oposición a la búsqueda del movimiento como reflejo de la realidad externa, a los relatos emocionales en la danza y su posibilidad de acceso a la espiritualidad trascendental (p.22).

Aparece el concepto de “danza pura” que se produjo debido al proceso

autoreflexivo, que posibilitó la delimitación de la especificidad de la danza, preguntándose sobre que lenguaje era propio. Si el movimiento es un lenguaje, qué lo caracteriza. La profundización en este aspecto conducirá a reconocer las diferencias de este lenguaje simbólico respecto de otras artes. De este modo se configuró una disciplina autónoma, que no necesitaba depender de las otras artes para desenvolverse ( Tambutti, 2009, p.22).

El principal aporte de “Cunningham para la historia de la danza fue romper con la subordinación de ésta a otras formas artísticas, entre ellas la música y la literatura, (...) la danza, entendida como cierta combinación entre cuerpo-tiempo-espacio-movimiento: como forma artística autónoma.” (Pérez Buchelli, 2011, p.22),

De acuerdo con Tambutti (2008) el sistema de movimientos creado tenía un fin en sí mismo, con un perfil autorreferencial y autotélico, encerrado en sí mismo, su carácter simbólico no refería a algo materialmente existente. Los movimientos se distanciaban de lo común y no admitían la comunicación de significado alguno. Los artistas de la danza buscaban provocar una experiencia estética contemplativa y aconceptual. La producción artística ya no dependía de las otras artes; se disolvía el dualismo forma-contenido; quedaba expuesto su carácter poético y por lo tanto estaba en condiciones de cumplir con uno de los principales postulados modernistas: la reivindicación de la pureza y autonomía de los lenguajes artísticos (p.22). Los cambios en los modos de producir el arte, tuvieron como marco teórico y estético el formalismo kantiano.(p.23).

Así este proceso de autoconocimiento de la danza, el reconocimiento de su especificidad, fue lo que posibilitó diferenciar la “danza moderna” de la “contemporánea”. Por lo cual Tambutti (2008, 2009) propone llamar de “danza moderna” a la producción desarrollada en el tercer momento, en el período entre 1940 y 1960.

Con el cumplimiento de las propuestas de la modernidad estética, un proceso había llegado a su fin al mismo tiempo que se iniciaba una nueva etapa de características muy diferentes a los tres momentos anteriores (Tambutti, 2008, p.24).

#### 2.2.1.1.4 La contemporaneidad en la danza.

Como se planteó anteriormente, la historia progresiva de la danza habría llegado a su fin, al alcanzar su autonomía artística; iniciándose la “poshistoria pluralista”, donde ninguna tendencia en particular puede ser considerada la esencia de este arte. La “**danza contemporánea**” surge con la aparición en Nueva York de un centro de experimentación conocido como Judson Dance Theater en 1962. Los

artistas de esta agrupación provocaron el quiebre definitivo, “del mito romántico del artista como un ser único y elegido” (Tambutti, 2008, p.24).

La ruptura con los modos de producir la danza según las tres corrientes mencionadas (racionalismo estético; expresionismo y modernismo) se plasmó en el “Manifiesto del NO”, escrito por Yvonne Rainer, en 1965, a partir de esta declaración de principios,

NO al espectáculo NO al virtuosismo NO a las transformaciones y a la magia y al hacer creer No al glamour y a la trascendencia de la imagen de la estrella No a lo heroico No a lo anti-heroico No al imaginario basura NO al involucrarse de intérprete o del espectador No al estilo No al campo NO a la seducción del espectador mediante trucos del intérprete NO a la excentricidad NO a moverse o ser movido (Rainer,1974, p.51 citada en Tambutti, 2008, p.24)

Esta plataforma puso en práctica una libertad y democracia desconocida, como resultado de la emancipación de los principios de la danza de las corrientes anteriores. (Tambutti, 2008, p.24)

Se pasó a priorizar el proceso de creación, más que el producto; se expusieron obras no terminadas, movimientos ordinarios, cuerpos no entrenados; se disolvían los límites entre las disciplinas artísticas; se desarrollaban prácticas de improvisación; se abandonaron los conceptos de belleza vinculados a las estéticas de representación y expresión. (Tambutti, 2008, p. 24).

La propuesta de la mencionada artista contiene algunas ideas importantes del Judson Group que fueron tomadas y se continúan por las tendencias creativas contemporáneas en danza a nivel mundial, “las acciones físicas, el movimiento como tarea, el carácter neutral, la inclusión de movimientos cotidianos, acercamiento de arte y vida, minimización de “lo espectacular”, entre otros” (Pérez Buchelli, 2011, p.24).

Dentro del Judson Group se destacan los artistas: Steve Paxton, Trisha Brown, Simone Forti, David Gordon, Lucinda Childs, Deborah Hay, entre otros; quienes compartían intereses para la experimentación artística y no tanto un estilo en particular (Pérez Buchelli, 2011, p.26) . Sus métodos consistían en “procedimientos aleatorios, improvisación, “tareas”, o un tratamiento minimalista hasta una recargada multimedia” (Pérez Buchelli, 2011, p.26).

Las transformaciones en los modos de producir también fueron de la mano de cambios en los modos de recepción. El papel del espectador pasa de pasivo a interlocutor activo, las fronteras entre los artistas en escena y el público se tornan borrosas, difusas, provocando la confusión de si es arte o no lo que presentan.

Otro de los cambios importantes fue el desarrollo de las propuestas artísticas en espacios “no convencionales”, como son los espacios públicos (convencionales

serían los teatros, salas, es decir espacios que fueron construidos para presentaciones artísticas).

Es importante precisar que existen diferentes nominaciones que se utilizan para referir a la danza que emerge en esta época, porque si bien se comparte la visión de Tambutti (2008) y Pérez Buchelli (2008) que con el Judson Group se inicia la danza contemporánea también fue considerada como posmoderna, incluso por quienes la crearon. Este término que se utilizó para nombrar el proyecto en torno al movimiento de los creadores del Judson Dance Theater, fue un modo de superar y diferenciarse de los postulados de la danza moderna y situarse en sintonía con las tendencias más actuales de las artes visuales (p. 24).

Los cambios en los modos de producir y de recepción de la danza ya no podían ser explicados por la teorías artísticas antecesoras. Entró en crisis el término arte y el término danza para calificar muchas de las obras coreográficas. Ya no se preguntaba qué significaba o expresaba una danza sino ¿esto es danza?, vinculado a la aparición de un pluralismo radical (Tambutti, 2008, p.25).

De este modo la danza contemporánea,

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

El movimiento de la Judson, designado como “danza posmoderna”, ha continuado, influyendo en la cultura de la danza occidental, difundiéndose a otras regiones, como América Latina, produciéndose manifestaciones híbridas con las manifestaciones locales (Perez Buchelli, 2011, p.27).

Por estos motivos aproximarse a la danza contemporánea, supone acercarse a la pluralidad de técnicas y estéticas.

Los cambios en el mundo de la danza producidos a partir de la década del 60, han marcado un punto de inflexión que parecería ser irreversible, instaurando “una nueva manera de ser de la danza, múltiple, plural y cambiante, cuya característica esté más cercana a un “siendo” como su nueva manera de hacerse presente” (Tambutti, 2008, p.26).

A partir de lo expuesto, se puede reflexionar que si la danza contemporánea presenta la problemática de no ser reconocida ni por una técnica ni una estética “contemporánea” podría ubicarse como un proyecto y un movimiento que comprende una filosofía y política de percibir y producir danza que tiene que ver en términos

generales con un compromiso social, de democracia y que se expresa en cuestiones concretas como la relación con el espectador, la presencia de la vida cotidiana en la danza, la danza en espacios no convencionales.

## **2.2.2 Conceptualización de la danza**

El devenir de la danza espectacular, permite comprender los elementos que componen la trama actual de la danza. Dado que es un campo que se amplió, se dificulta la elaboración de una definición. En la actualidad las diferentes corrientes de estudio la conceptualizan de modo amplio, “sistema complejo de comunicación” (Mora, 2011), “arte del movimiento” (Laban, 1991), cuyos elementos son el movimiento y su composición en el tiempo y el espacio. Otros planteos incluyen la noción de cuerpo, “La danza es el pensamiento del cuerpo” (Katz, 2005).

De acuerdo con la delimitación del campo de la danza, realizada en el plan de estudios elaborado por el grupo de danza en la Universidad de la República (UDELAR) se plantea que la danza, “abarca un conjunto de prácticas que tienen en común el movimiento y el abordaje del cuerpo como entidad significativa. Un abordaje contemporáneo de la danza permite la emergencia de una multiplicidad de modos de composición, producción y recepción”. (Universidad de la República, IENBA-EUM, 2010). Al considerar que el campo de la danza como una disciplina que se encuentra en permanente construcción se considera,

que los objetos implicados se vinculan a la educación, la cultura y al abordaje crítico de nuestro ser-en-el-mundo, siempre intermediado por el cuerpo. Además la danza implica la comunicación a través de un lenguaje que toma un camino diferente al dogmatismo logocéntrico. La creación artística dentro de esta disciplina se vincula directamente a la emergencia de nuevos modos de conocimiento, cuyos fundamentos buscan explorar las consecuencias de la real convergencia de saberes, con los conflictos epistemológicos que ésta representa”. (Universidad de la República, IENBA-EUM, 2010)

La danza un campo de conocimiento de incipiente desarrollo (a nivel académico) en nuestro medio, que busca por visibilidad, reconocimiento y desarrollo en una época en que la los límites de las disciplinas se han difuminado.

## **2.2.3 Influencias de la danza espectacular moderna y contemporánea en el Uruguay.**

La investigación Primas Hermanas que desarrollan Pérez Buchelli y Muñoz (2011), es un aporte para comprender cómo estas construcciones de danza

“moderna” y “contemporánea” han influido en la formación de las bailarinas uruguayas “pioneras” y la transmisión de estas danzas en el Uruguay.

Con la finalidad de conocer la situación de la danza en nuestro país, en particular montevideano, los autores mencionados recopilaron los testimonios de algunas bailarinas referentes en el Uruguay: Hebe Rosa, Graciela Figueroa y Florencia Varela. Ellas comparten una larga trayectoria en la danza nacional, habiendo creado Grupos y Escuelas, integrando los conocimientos de técnicas y estéticas experimentadas en Estados Unidos y Europa Hebe Rosa con otros colegas formó el “Ballet de Cámara de Montevideo”. (Muñoz, 2011, pp.29-30).

No hace distinción entre contemporáneo y moderno. Conceptualmente ella reconoce la danza en sentido amplio, supone que lo es todo que es un modo de vida

Graciela Figueroa se formó con Julliard (School of Dance and Music, Nueva York) y muy ligada con Merce Cunningham. Se integró a la compañía Twyla Tharp, y la de Lucas Hoving. Ella recibió formación en técnica Graham, resulta interesante sus reflexiones sobre ésta. Ella plantea que la tendencia ha sido la relación de la danza con la salud. Contrapone una preocupación actual por la relación danza y salud a la experiencia de bailar clásico, como muy demandante.

La vinculación que realiza Figueroa entre la técnica Graham con yoga es una expresión de la hibridación de la danza posmoderna, entre el arte marcial oriental con la occidental.

En cuanto a la definición de danza para ella, reconoce una danza, demarcándose de las diferentes nominaciones y corrientes. Ella reconoce que dependiendo de las épocas hay técnicas que influyen la creación de modo general. Ejemplifica con el planteo de Rainer, de la separación de la danza con la música, que ha demarcado la danza moderna de la contemporánea. A Figueroa no le interesa esa delimitación y por esto se siente “atípica”.

Por otra parte comparte con los legados del Judson, su interés entre el movimiento cotidiano y la danza, y que se eso ha caracterizado la danza en el Uruguay, “Nosotros bailábamos muchísimo tiempo en la calle (...). Empezábamos a tomar gestos de las personas que pasaban hasta que después a partir de eso hacíamos como una coreografía y la íbamos acelerando hasta que salíamos ya con un material” (Figueroa citada en Muñoz, 2011, p. 42).

Florencia Varela fue integrante del grupo de danza “Babinka” y creó el Grupo “Contradanza” junto a otras bailarinas. Su principal influencia, para ella fue Pina Bausch, quien fue su maestra en Chile. Recibió clases de técnica Graham en Nueva York. Trabajó con La Ribot en España.

Varela también reconoce que luego de la danza moderna se amplió mucho el

campo de la danza, se expandió a los territorios de la ciencia, la salud y la medicina, con el foco en la concientización del cuerpo. Para ella, la educación somática se centra en la dimensión psicofísica, que realiza una mirada holística e integrada del cuerpo. Para ella esa formación le permitió “desprogramar” lo aprendido. Dejó el lugar que para ella la danza le había asignado, dirigir y ser coreógrafa. Decidió formarse en Feldenkrais en Argentina con Béjar y desde hace unos años se dedica a dar clases de esta técnica.

El amplio espectro de la danza contemporánea comprende entre otras cosas el abordaje somático del cuerpo y ocupa un papel relevante que puede vincularse a la salud.

El desarrollo de la danza en Uruguay pasó de la técnica clásica moderna a la somática pero coexistiendo diversos abordajes.

Las mencionadas bailarinas así como otras referentes, en el ámbito de la danza moderna y contemporánea, tuvieron que comenzar de cero.

## **2.2.4 Danzas Rioplatenses**

### **2.2.4.1 La danza folclórica**

En el Uruguay existen pocas investigaciones sobre la música y danza folclórica, uno de los principales aportes ha constituido la obra del musicólogo Lauro Ayestarán (1968).

De acuerdo con su estudio el folklore musical uruguayo es producto de la adaptación de danzas y canciones europeas que se incorporaron al país durante los siglos XVIII y XIX. En esa época no existían fronteras bien delimitadas sino que se podría identificar rasgos de la cultura de la región rioplatense. La danza folclórica de la ciudad presentaba características europeas sin rasgos autóctonos. Cuando se traslada al campo comienza a transformarse. El autor distingue cuatro ciclos folclóricos: ciclo de danzas y canciones rioplatenses ( donde se da el Estilo, la Cifra, la Milonga, la Vidalita, el Pericón); un ciclo norteco que participa juntamente con el estado brasileño de Río Grande del Sur (por ejemplo Chimarrita); el cancionero europeo antiguo (que se mantiene intacto en nuestro país con el repertorio folklórico infantil), las danzas de los africanos (que derivaron en candombe) (p.24 ).

En la primera mitad del siglo XIX, se habían expandido tres grandes danzas en el territorio: ellas son las Media Caña, el Cielito y el Pericón. El Pericón sobrevivió y ha sido la danza nacional considerada el “Pericón Nacional” (Ayestarán, 1968 p.25).

El Pericón es de referencia para comprender otros bailes folclóricos, como el Gato porque se mantienen las mismas figuras.

#### 2.2.4.1.1 El Gato

Se trata de un baile de galanteo, alegre y ágil, de pareja suelta de ritmo vivo y picaresca expresividad.. La pareja describe un juego amoroso, en el que el hombre persigue a la dama con elegancia y prudencia. Es bailado por todas las clases sociales. Se baila con castañetas y paso básico (Elite, 2016, blog, párr 1).

Esta danza procede de Perú, llega al Río de la Plata en el siglo XIX y rápidamente se populariza en Uruguay y Argentina; “En esa época, el Gato -danza cantada picaresca, de pareja suelta independiente-” (Ayestarán, 1968, p.33). Puede admitir variantes, como por ejemplo: Gato polqueado, Gato con relaciones, Gato patriótico, Gato encadenado, Gato porteño, etc”,

Se la conoció con otros nombres, siendo el más antiguo y completo *gato mis mis* y también *la perdiz*, y ha generado distintas variantes coreográficas conocidas en la actualidad con el rubro de "Gato Bonaerense" o "de la Provincia de Buenos Aires", "Porteño", "Cuyano", "Cordobés", "Gato con relaciones", "Gato encadenado", "Gato polkeado", etc. Todas estas denominaciones no indican nada más que procedencia y ligeras modificaciones regionales o locales, que nunca alcanzan a desvirtuar su filiación. En ciertas ocasiones se les menciona también como "Bailecito" sin que por ello pueda confundirse con la danza del mismo nombre, coincidiendo todos en que se trata del "Gato". Ningún baile ha prosperado tanto como éste, que tuvo el honor de alternar con el elegante "Minué" y el "Cuando", y hasta podríamos asegurar sin temor a equivocarnos, que es el arquetipo de las danzas nativas argentinas. Reúne todas las cualidades que corresponden a éstas, dejando amplio margen, por su coreografía sencilla, para que se manifieste la personalidad del hombre y la inconfundible gracia de la mujer argentina (Elite, 2016, blog, párr. 4.)

Ayestarán (1968) señala que “hasta mediados del siglo XIX se hallaron en el Uruguay el Cielito, la Refalosa, el Gato, el Malambo, la Media Caña y el Pericón; de todos ellos sobrevivió el último hasta hace unos treinta años” (p.32).

Según lectura del autor el,

En el Folklore musical del Uruguay hay células muy antiguas que están aún en pleno funcionamiento y entre ellas se encuentra todo el repertorio del Cancionero Infantil y la formas líricas como el Estilo, la Cifra, la Milonga, la Vidalita, etc. Pero hay otras que han perdido su vigencia folklórica; es una suerte de folklore histórico que está representado por las viejas danzas de principios del siglo XIX que dieron en el ámbito de nuestro territorio: el Cielito, la Media Caña, el Malambo, el Gato, la

Refalosa, pero que hoy perdieron su funcionalidad (p.31).

En la actualidad las danzas folklóricas parecen haber cobrado nueva importancia lo que explica su inclusión en el programa del Bachillerato artístico.

#### **2.2.4.2 El tango, danza popular rioplatense**

Daniel Vidart (1967) expone la etimología de la palabra así como diferentes aproximaciones conceptuales del tango. Su estudio se basa en el tango como fenómeno cultural, de arraigo en las urbes y pueblos. Es música y danza popular rioplatense, demarcándose de cualquier intento de situarlo propio de Montevideo o Buenos Aires. El autor sostiene que el tango es una música popular y no folklórica. Esta afirmación la fundamenta tomando a Varagnac (1938), quien dice que el folklore “está constituido por las creencias colectivas sin doctrina y por las prácticas colectivas sin teoría” (Vidart, 1967, p.10). Otra de las argumentaciones por las cuales el tango no es folklórico es porque no es anónimo y porque utiliza recursos literarios, tanto de letra como música para transmitirse. Añade también que la breve historia del tango impide su tradicionalización (Vidart, 1967, p.11).

La palabra tuvo una connotación negativa que está presente en los diferentes países de América donde se pronuncia, así como en Brasil desaparece del léxico, en Cuba se vincula al origen habanero, en México se torna popular en 1940 donde cantautores del país escriben y graban tangos. El tango comienza a triunfar en Europa (p. 457). De acuerdo con Aharonián, a partir de diferentes documentos lo que triunfa en Europa es la danza, que no es la rioplatense del corte y la quebrada (Aharonián, 2014, p. 462).

Debe destacarse que esa visión negativa es revertida. Actualmente el tango ha sido declarado patrimonio de la humanidad lo que ha acentuado extraordinariamente su valorización en el siglo XXI.

Acerca de la etimología del tango plantea tres posibilidades. La que propone Vicente Rossi que sonó dicho vocablo en el Plata desde los tiempos de la Colonia, nombre atribuido por los africanos a los parches de percusión (p.11). En segundo lugar se refiere también a fuentes africanas, de la voz tang, que significaría acercarse, palpar, tocar. La tercera es hispánica, tango deviene de tangir, que sería tañer en español antiguo, tocar un instrumento. Dentro de esta denominación se abren cuatro vertientes: la del candombe, la de la milonga, la de la habanera y la del tango andaluz (p.13).

El tango “es una forma de baile popular, un género de la familia de los bailes

de salón-, se sostiene sobre una técnica particularmente compleja y expresa “algo” que no puede definirse de única manera pero que llama la atención por su ¿cómo decirlo?, espesura” (Falcoff, 2014, p.35).

el baile de tango se establece en las últimas décadas del siglo XIX como una danza de enlace, es decir, de pareja unida. (...) el primer baile de enlace de salón que adopta la sociedad occidental es precisamente el vals, que irrumpe, desde un remoto origen folklórico, acompañando las nuevas ideas de libertad y exaltación de los sentidos que trajeron con ellos la Revolución Francesa y el movimiento romántico. El vals abre un ciclo de danzas de enlace que se renovarán a lo largo del siglo XIX, y desplaza gradualmente a las danzas del ciclo anterior, como el minué o la cotnradanza, entre las más conocidas expresiones de danzas de pareja suelta (p.37).

Siguiendo a Vidart, “el tango es una danza antes que nada y sobre todo. Después se hizo camino para el canto (...) el tango nació como un baile popular” (p.23). Sobre los espacios donde se realizaba esta práctica estaban los cuartos de las chinas cuarteleras a mediados del siglo XIX locales en la zonas portuarias, donde se inició la coreografía de la corte y la quebrada. La integración del acordeón y los organitos en la orquesta fueron integrados por la inmigración italiana. Posteriormente comienza su difusión masiva, se espectaculariza. . (pp. 24 – 25).

Según lectura de Vidart (1967), el tango ha sido una danza que se baila entre hombre y mujer que “ha tenido escondido entre sus figuras un código sexual, un test proyectivo, una metafísica, una ética y un manifiesto socioeconómico que de tan recónditos ignoraban hasta sus propios protagonistas” (p.29). Vidart, niega, como se cree comunmente que el tango se bailaba inicialmente entre hombres. Por el contrario afirma que el baile en parejas de hombre y mujer es un simulacro de acoplamiento en las sociedades primitivas y lo sigue siendo actualmente. El tango así como la milonga se bailaba en parejas de macho y hembra. Para el autor cuando bailaban dos hombres juntos era para aprender pasos difíciles (p.25).

Vidart (1967, p 29), en la mencionada obra sostiene la afirmación que el tango nació para ser bailado. Prosigue que el tango danza era danza. En este sentido plantea que la danza, además como cosa genérica, escapa al signo específico de sus escenarios. Podía estar en las academias, en los quilombos, en los cabarets ,en los conventillos arrabaleros, en los salones de barrio y en los hogares.

Entre el 1900 y el 1925 el tango estaba prohibido en las clases sociales altas y medias de las capitales rioplatenses. Si bien era un tabú, la burguesía lo bailaba a escondidas. El baile se fue expandiendo de los suburbios al centro de las ciudades (pp. 53- 54). El tango sale del suburbio al centro y de allí al mundo, quienes lo rechazaban antes, hoy lo admiten (p.58). “Es una folclorización al revés, una

apropiación consciente de un legado sin destinatario, o mejor, con un solo y plenario destino: el de pertenecer por entero a la única, a la verdadera cultura rioplatense” (p.58).

De acuerdo con Falcoff (2014),  
la singularidad del baile del tango descansa, por un lado, en los complejos mecanismos de movimiento que el hombre y la mujer deben poner en juego, lo que no es otra cosa que técnica como desarrollo de habilidades (p.35).

En lo que refiere a la técnica de danza, según Falcoff (2014), la diferencia esencial del tango de otras danzas de salón como la polca o mazurca, es que los movimientos que ejecutan el hombre y la mujer no son simétricos, es decir que pueden hacer movimientos diferentes en simultáneo. Asimismo la realización de los pasos no sigue un orden pre-determinado, sino lo contrario. Por último, el tango introduce la pausa, en distintos momentos del baile, algo que lo distingue de otras danzas (p.37).

La interpretación de que sigue siendo responsabilidad masculina puede ser problematizada y si bien el tango nace de esa forma, actualmente la práctica se realiza de distintas maneras. Desde el enfoque contemporáneo se asumen estos roles como movimientos diferentes que no necesariamente refieren a la división de género.

## **2.2.5 La Danza dentro del Arte Contemporáneo**

De acuerdo con diferentes autores, Benjamin (1936/1989), Danto (1999), Badiou (2013), Oliveras (2008) habría consenso para situar el arte contemporáneo a partir de primeras décadas del siglo XX de acuerdo a los cambios en los modos de producir y recepcionar arte. Estas transformaciones se pueden vincular a algunos acontecimientos que produjeron un punto de inflexión en la historia del arte.

En relación a las cuestiones que hacen a la “estética contemporánea” es clave el ensayo de Benjamin *“La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica”*, escrito en 1936 para entender los aspectos de la obra de arte que sufrieron transformaciones que fundamentan los cambios de concepción del arte.

En este trabajo, el autor realiza un análisis crítico sobre los cambios en la obra de arte en relación a los siguientes aspectos: el aura, el valor cultural, contemplación, así como la figura del artista. El concepto de aura refiere a la experiencia que se produce entre el espectador cuando se enfrenta a una obra de arte, entendiéndose a esta como original y única. Con valor cultural hace referencia al culto, algo sagrado. La relación del espectador con la obra es de contemplación, cuya comprensión e interpretación es lejana al modo de producirla, o requiere de gran conocimiento del

trabajo del artista. El artista es colocado en el lugar de genio. Expresa Benjamin que al producirse transformaciones tecnológicas se modifican los modos de producir arte, que se visualiza claramente con el surgimiento de la fotografía y el cine. Con estas disciplinas ya no existe un original, se accede a copias y reproducciones. El espectador no tiene acceso a la experiencia aurática porque no existe. La producción de arte es a partir de artefactos tecnológicos que median la realidad sobre la que se compone, no es el artista en relación con la naturaleza. Esto trajo como efecto cambios en otras artes como la pintura. Con la invención de la fotografía el pintor se encuentra liberado de representar con “fidelidad” a la realidad, tiene como efecto cambios en los modos de producir la pintura, se desarrollan técnicas con una tendencia formalista, centrado en la pintura ensimisma. En relación al espectador se pasa de la contemplación a la distracción, no en un sentido negativo sino que da la posibilidad de comprender el proceso por el cual se produce la obra, por ejemplo la película en el cine, tornando accesible la capacidad de comprensión del procedimiento.

Asimismo un acontecimiento en mundo artístico que fue considerado un mojón importante para entender los cambios en el arte, fue las obras de Marcel Duchamp, en el sentido que tomó artefactos que ya estaban realizados, de la vida cotidiana y los colocó en un Museo dando el estatuto de artístico. Esto provocó grandes repercusiones en el mundo del arte cuyo fenómeno fue conceptualizado posteriormente, situando este hecho como una ruptura clave en lo que era considerado arte. Se da inicio al arte conceptual que caracteriza el arte contemporáneo.

Para Badiou (2013), el Arte Contemporáneo (AC) ataca la noción misma de obra, va más allá de lo moderno en su crítica del romanticismo y del clasicismo. En el fondo es una crítica del arte mismo, una crítica artística del arte. Para el mencionado filósofo el arte contemporáneo plantea tres criterios: la posibilidad de la repetición, de la reproducción y de la serie; la crítica al artista genio y la posibilidad del anonimato, en tercer lugar, la crítica de la eternidad y el interés en la finitud.

Badiou (2013) realiza un paralelismo a partir de estos criterios del arte contemporáneo con la filosofía de la vida, porque la vida se repite, se reproduce, “es una suerte de fuerza anónima”, es frágil y la muerte convive con la vida. En este sentido, plantea el autor, que enfoque contemporáneo busca crear “arte viviente”,

Por estas razones, el arte contemporáneo no se va a preocupar por la duración y sí por lo inmediato, será un arte presente en el presente, porque en lugar de apuntar a la contemplación se orienta a la transformación.

Este arte se presenta de dos formas: la performance y la instalación. La

performance solo existe en el instante, se muestra en un momento dado. Se relaciona con un teatro sin texto, que puede incluir momentos visuales o plásticos, la danza, la música (estas dos consideradas muy importantes en el arte contemporáneo para Badiou). En relación a las instalaciones, hace en el espacio lo mismo que la performance en el tiempo. Dispone en el espacio un conjunto de figuras, colores, que está instalado y que es efímero porque se va a desinstalar, se apodera en el espacio por un momento. El Arte contemporáneo muestra su capacidad de desaparecer, todo lo contrario del arte que se contempla y permanece. De esta manera el arte contemporáneo, lo contemporáneo es todo eso que va a resultar en proyectos diferentes, con el uso de distintas técnicas y medios.

Acerca de la "institución arte",

refiere tanto al aparato de producción y distribución del arte como a las ideas que sobre el arte dominan en una época dada y que determinan esencialmente la recepción de las obras. No limitadas a legalidades coercitivas, esas ideas no sólo son cambiantes; también pueden ser antagónicas, lo que resalta de modo drástico con la inclusión del ready-made, del objeto extraartístico y ahecho, como obra de arte. (Bürger citado en Oliveras, 2008, pp. 125-126).

Ante la pregunta de si el arte es para todos, Oliveras (2008) plantea que se pasó de un arte definido a un campo abierto, que se reorganiza constantemente, y dificulta la relación del espectador con la obra. Retoma el planteo de Adorno,

Ha llegado a ser evidente que nada referente al arte es evidente: ni en él mismo, ni en su relación con la totalidad, ni siquiera en su derecho a la existencia. En arte todo se ha hecho posible, se ha franqueado la puerta a la infinitud y la reflexión tiene que enfrentarse con ello (Adorno, 1980, p.9 citado en Oliveras, 2008, p.126)

Siguiendo a Adorno, diremos- aunque mucho nos pese- que el arte no es comunicación que la función del "arte autónomo" (...) es registrar el presente, ser síntoma del espíritu del tiempo, y esto no siempre debe ser dicho en términos evidentes, explícitos o comprensibles para todos. Una excesiva claridad (el didactismo) desnaturalizaría el mensaje de la obra, anularía lo que le es esencial: su complejidad semántica (p126).

Me pregunto, en la educación, ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad para que el arte no sea capturado por el didactismo y anule la complejidad semántica?

## 2.3 Referencias sobre los estudios del cuerpo

El abordaje de los estudios del cuerpo, excede los alcances de este trabajo, por lo cual se presentarán algunos conceptos que sirven como referencia para el objeto de estudio.

### 2.3.1 Tradición occidental de las concepciones de cuerpo

Una manera de aproximarse a los estudios del cuerpo es a través de las diferentes nominaciones referidas a éste. La que toma fuerza y centralidad en la tradición occidental es la griega, que separa *soma* para cuerpo muerto y *demas* para el cuerpo vivo, nace la división entre lo material y lo mental que ha atravesado la historia de siglos y culturas. En ese sentido cuerpo estaría ligado a la noción de sólido, tangible, sensible y con forma (Greiner, 2006, p.17).

En lo que refiere a cuestiones ontológicas y epistemológicas, compartiendo con (Citro 2011; Greiner, 2006) de acuerdo una revisión por diferentes teorías a lo largo de la historia se puede visualizar como a lo largo de la historia occidental se desarrolló y primó el pensamiento dicotómico de cuerpo y alma pero no por ello fue el único, pudiéndose encontrar otras corrientes minoritarias que han cobrado otro protagonismo en la actualidad a través de diferentes pensadores.

Por una parte podríamos trazar una línea de continuidad de la concepción dualista, de separación del cuerpo de la mente, desde la filosofía de la antigua grecia con el planteo de Platón (quien separa el mundo espiritual de las ideas del mundo sensible), que se continúa en la Edad Media con el desarrollo de la filosofía cristiana y posteriormente es sobre lo que se asienta Descartes para fundar la ciencia moderna que se estabiliza hasta la actualidad (Citro, 2011; Mora, 2008).

En el siglo XVII, en la obra "Discurso del método", Descartes distingue la *res cogitans*, la cosa pensante y la *res extensa*, el cuerpo humano como máquina

regulado por las leyes de la matemática y despojado de intencionalidad. Cabe señalar que Descartes reconoció que en su trayectoria se había centrado en distinguir cuerpo y alma, en su último trabajo “Tratado de la pasiones del alma” (1649) sostiene que el alma está unida al cuerpo y basándose en teorías naturalistas define el “alma orgánica” (Descartes citado en Citro, 2011, p.24). Es interesante esta observación que destaca Citro a modo de complejizar las lecturas y la tendencia a culpabilizar a un pensador de las repercusiones y trascendencia que toman sus obras.

De todos modos el dualismo siguió primando y el planteo de Descartes de que los sentidos engañan el pensamiento posibilitó el desarrollo de la ciencia moderna, permitiendo demarcar el modo de conocer y entender la realidad bajo los cánones de la religión. Así como se puede reconocer la importancia de sus planteos para el desarrollo del conocimiento científico y sus consecuencias en los avances tecnológicos, se puede cuestionar cómo este planteo fue asumido con gran fidelidad por parte de los primeros filósofos de la modernidad, negando la interferencia de los sentidos y las pasiones y alcanzar la objetividad (Citro, 2011, p.25). Se puede identificar esta línea de pensamiento de la ciencia moderna y de la filosofía moderna.

Por otra parte podríamos plantear una línea histórica de pensamiento diferente a esa concepción, no generalizada, que cobra interés en este estudio, que para algunos autores sería la filosofía contemporánea, que no se corresponde con el período histórico de la contemporaneidad.

En esta corriente, se puede situar a Espinoza (1980), con su obra “Ética”, donde plantea el cuerpo no como sustancia sino como modos y maneras de ser, el pensamiento y el alma en la misma jerarquía y en una relación de paralelismo (se abordará más adelante). Nietzsche (1995 citado en Citro, 2011), quien plantea que el papel del filósofo no es separar cuerpo y alma y que los pensamientos se producen desde las entrañas, poniendo “sangre, corazón, pasión, tormento”, etc. y que su modo de pensar lo hace en movimiento, caminando, saltando, bailando (Nietzsche 1995 citado en Citro, 2011, p.25).

Antes de aproximarse a los planteos de Espinoza, y otros conceptos de esta línea contemporánea de pensamiento, se hará referencia a algunos conceptos de las teorías de la antropología y sociología sobre los estudios del cuerpo que sean de relevancia para este trabajo.

### **2.3.2 Construcciones de la noción del cuerpo desde la antropología y las ciencias sociales**

Dentro de las ciencias sociales y humanas, la antropología es una de las

disciplinas que ha desarrollado diferentes teorías sobre el cuerpo. Siguiendo el recorrido que plantea Mora (2008, 2010), el interés por el cuerpo humano ha estado presente en la antropología desde fines del siglo XIX, y es recién a partir de la década de 1970 que se consolida la antropología del cuerpo como área de conocimiento (Mora, 2010, p. 43).

De acuerdo con los planteos de la autora los estudios de mitad de siglo XIX están marcados por la matriz del evolucionismo. El cuerpo desde esta perspectiva era estudiado desde una mirada biologicista, entendido como organismo, donde las explicaciones buscaban entender la evolución del ser humano en relación con el ambiente. Otros de los estudios se centraban en que diferencia el ser humano de otras especies, la división entre naturaleza y cultura, identificando el lenguaje simbólico y creación de herramientas como característico del ser humano. De este modo Mora afirma que lo humano definido por la cultura, la naturaleza y la dimensiones naturales del cuerpo humano han sido parte de los debates fundacionales de la Antropología (Mora, 2010, pp. 43-55).

De los estudios posteriores, del siglo XX, se pueden destacar algunas obras de gran referencia para las teorías más recientes. Una de éstas es la obra de Mauss (1979), en relación a las dimensiones simbólicas del cuerpo, entendido como construcción social y cultural. Este estudio va influir en los estudios de ciencias sociales y en particular de la sociología del cuerpo.

**Las técnicas corporales** (Mauss, 1979) son “la forma en que los hombres, sociedad por sociedad, hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional” (p.337), entendida también como “acto eficaz tradicional” (p. 342). Con esto último refiere a que para que haya técnica y transmisión tiene que haber tradición, y esa posibilidad de transmisión de técnicas es lo que diferencia al hombre de los animales. Para el autor, el cuerpo humano es un instrumento, su objeto y medio técnico (p.341). “Cada técnica propiamente dicha tiene su forma. Lo mismo se puede decir de todas las demás actitudes corporales. Cada sociedad posee unas costumbres propias” (p.338).

Mauss plantea la noción de “habitus” del latín, que plantea más que “costumbre” en español, y el “exis”, como lo “adquirido” y la “facultad” (conceptos que luego van a ser desarrollados por Bourdieu),

Estos “hábitos” varían no sólo con los individuos y sus imitaciones, sino sobre todo con las sociedades, la educación, las reglas de urbanidad y la moda. Hay que hablar de técnicas, con la consiguiente labor de la razón práctica colectiva e individual, allí donde normalmente se habla del alma y de sus facultades de repetición (Mauss, 1979, p. 340).

Asimismo el autor considera que para comprender las diferentes actividades

(carreras, natación, etc) es necesario tener en cuenta tres aspectos que hacen al hombre total: lo físico-mecánico (ej. teorías anátomo-fisiológicas), sociológica y psicológica (p. 340).

Los modos y formas de usar el cuerpo son aprendidos a través de la educación y la imitación. La primera refiere a las técnicas enseñadas con la finalidad de incorporación, y la segunda la persona adopta aquellos movimientos que entiende como certeros y con éxito, de personas de confianza y autoridad. El acto imitado se compone de aspectos psicológicos, biológicos y sociales (p.340).

El autor clasifica la transmisión de las formas técnicas de acuerdo a su enseñanza y adiestramiento, según edades, sexos, entrenamiento, transmisión de las formas técnicas. Con respecto a esta última toma a la educación física como ejemplo, y reconoce la importancia de estudiar el adiestramiento, la mutación y las formas fundamentales que son modos de vivir (modus, tonus, la "material", las "formas" y modos) (pp. 344-346).

Otra forma de clasificar es vinculado a la biografía del ser humano: las del nacimiento, infancia, adolescencia, las del adulto, las técnicas del cuidado del cuerpo, de comer, de reproducción. Interesa rescatar las del adulto: el sueño, reposo y de la actividad del movimiento. (pp. 347-353) "El reposo es por definición la ausencia de movimientos y el movimiento, la ausencia de reposo" (p.351) Las actividades de movimientos son: andar, correr, danzar, saltar, trepar, descenso, natación, movimientos de fuerza (empujar, tirar, levantar). La danza estaría dentro de las "técnicas de reposo activo que no se derivan sólo de la estética sino también del juego del cuerpo" (p.351).

Mora (2008) plantea que el concepto de técnicas corporales de Mauss es al mismo tiempo interesante y problemático. Por una parte reconoce la complejidad de los actos en tanto implican de modo integrado aspectos físicos, técnicos y son socialmente aprendidos y determinados. Por otra parte distingue las técnicas corporales de los actos rituales, mágico-religiosos o simbólicos porque plantea que las técnicas son físicas y lo simbólico solo se expresa en el aprendizaje y la socialización. De este planteo se puede realizar una lectura de que, "el cuerpo no es más que una herramienta y un medio técnico, y los sujetos las experimentan como movimientos físico-mecánicos, sin impacto en su subjetividad" (Mora, 2008, p.7). Agrega la autora, que más allá de que Mauss reconoce la dimensión social y simbólica de las técnicas del cuerpo, "el cuerpo es visto como un objeto en el que se imprimen cuestiones sociales, y que no es en sí mismo productor de experiencias y de subjetividad", (Mora, 2008, p.7).

Las obras de Mauss (entre otros), son continuadas con diversos abordajes que

van desde dimensiones semióticas del cuerpo hasta quienes refieren a la experiencia corporizada como lo que constituye la vida humana (Mora, 2010, p.46). En las últimas décadas, se retoman algunos aspectos de la noción de técnica corporal, vinculado al interés de estudiar las prácticas, usos y experiencias concretas más que las concepciones de cuerpo (2008, p.7).

De acuerdo al devenir de las concepciones de cuerpo en la concepción del cuerpo en las ciencias sociales, se visualizan estudios que van desde la perspectiva cartesiana de cuerpo a otras formas de entenderlo más integrales. Algunos estudios de la antropología, en comunidades no occidentales hicieron visible como no existía la visión mente-cuerpo, por su cosmovisión holística de unidad con la naturaleza, y por ende no una concepción de cuerpo propio e individual. Esto permitió problematizar y deconstruir una visión única de entender el cuerpo (Mora, 2008, p. 4).

A partir de década de los 80, de acuerdo a Citro (2004) se identifican los abordajes estructuralistas y post-estructuralistas, que tienen como referentes a Lévi-Strauss, Lacan y Foucault; por otra parte la fenomenología de Merleau-Ponty; quienes buscan superar la dicotomía entre objetivismo y subjetivismo como la teoría de Bourdieu y los que se centran en la noción de corporalidad y las posibilidades de producir prácticas culturales de resistencia y creatividad.

Cabe señalar que en los trabajos actuales sobre la corporalidad, se busca entender el cuerpo, como dimensión constitutiva de toda práctica social y no diferenciado de ésta. Se fundamenta en la noción ontológica de que la existencia humana es corporal, somos y tenemos cuerpo, y como sujetos construimos cuerpo en relación al sistema simbólico de un determinado momento histórico. Este enfoque es desarrollado por Le Breton, entendiendo el cuerpo como productor de sentidos y significados; lo físico se inscribe un conjunto de sistemas simbólicos compartidos socialmente (Mora, 2008, p.5). Las emociones para Le Breton (2012-2013) no son procesos fisiológicos, sino relaciones en tanto producto de una construcción social y cultural y se expresan como conjunto de signos.

“La emoción es a la vez interpretación, expresión, significación, relación, regulación de un intercambio; se modifica de acuerdo con el público, el contexto, se diferencia en su intensidad, e incluso en sus manifestaciones, de acuerdo a la singularidad de cada persona. (...) La afectividad es el impacto de un valor personal que se enfrenta a un contexto tal y como es experimentado por el individuo (Le Breton, 2012-2013; p.69).

Dentro de los enfoques estructuralistas, se encuentran los planteos que basados en explicaciones de construcción social y cultural, que conciben al cuerpo como objeto de representaciones simbólicas ( Mora, 2008, p5).

Los planteos de Bourdieu en el campo de la sociología pueden inscribirse

dentro de esta perspectiva estructuralista. Bourdieu (1991,1998) desarrolla varios conceptos que son utilizados por investigadores de la antropología del cuerpo (Citro, 2004 ; Mora, 2008, 2010; Corti, 2011), entre los cuales se destacan: campo, habitus y hexis corporal.

El autor retoma el concepto de habitus de Mauss (1979) que le permitió explicar el carácter simbólico y socio-construcción de la práctica. El habitus refiere a las estructuras subjetivas, que son los esquemas de percepción, de pensamiento y acción que hacen a la subjetividad. El campo se corresponde con las estructuras objetivas, que son relaciones construidas histórica y socialmente que dirigen y condicionan las prácticas sociales y representaciones de los agentes sociales. El cuerpo es entendido por Bourdieu como producto social, condicionado por las relaciones de producción y dominación. (1991,1998)

Además Bourdieu (1999, citado en Corti, 2011) plantea cómo incide la percepción del propio cuerpo en la construcción social del cuerpo, que se relaciona con los procesos de aprendizaje a largo plazo. La percepción del cuerpo que se tiene es lo que incide en el sentirse a gusto con algunas actividades y otras no. El cuerpo es aprehendido, son modos que se incorporan.

Así la experiencia práctica del propio cuerpo se constituye a partir de la incorporación de estos esquemas corporales. Este proceso va imprimiendo en el cuerpo los rasgos sociales, los cuales son reflejados mediante la relación de cercanía o lejanía entre el cuerpo real y el cuerpo legítimo (Bourdieu, 1986, citado en Corti, 2011, p.18)

Se puede problematizar que el análisis del mencionado autor de, de campo y habitus, refiere a procesos de percepción, reproducción y construcción del cuerpo, que plantean una dicotomía entre lo objetivo y subjetivo, percepción del cuerpo “legítimo” o “ilegítimo”. Dada la complejidad y heterogeneidad de relaciones que componen la sociedad actual, como es posible plantear una mirada dicotómica de cuerpos.

Posteriormente la corriente post-estructuralista desarrolla estudios del cuerpo como formaciones discursivas en el caso de Lacan y la noción de prácticas disciplinares por parte de Foucault. Estos estudios se centraron en comprender los mecanismos de construcción, disciplinamiento, control, que refiere a lo que se hace al cuerpo cuyos efectos impactan en la construcción de los sujetos en el marco de una sociedad. (Mora, 2008, p. 5)

Foucault, planteó que el cuerpo no es materia o un organismo como lo concibe la biología, sino un entramado de relaciones sociales y fuerzas políticas en las que operan los mecanismos de poder (Foucault, 1999, p.65).

Foucault desarrolla el concepto de prácticas disciplinares y a partir de este concepto se puede introducir la noción de práctica corporal que se vincula con la danza. El autor entiende por **práctica** a las “formas de racionalidad que organizan las maneras de hacer, y por otra parte, la libertad con la que los individuos actúan en esos sistemas prácticos” (Foucault, 1983, p. 8).

De acuerdo con los planteos de Foucault el concepto de práctica está ligado al concepto de **experiencia**, entendida como la correlación entre dominios de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad en una cultura (Foucault en Corti, 2011, pp. 26-27).

De acuerdo con la lectura de Corti (2011, pp. 27-28), se puede percibir una diferencia entre la noción de práctica a la que alude Bourdieu y la concepción que plantea Foucault. Esto lo fundamenta en que para Bourdieu las prácticas corporales deben pensarse en relación a la hexis corporal, que está mediada a su vez por la representación social del cuerpo propio. En cambio para Foucault el concepto de práctica está ligado a la constitución de la subjetividad, por la que se ve atravesado el cuerpo en tanto sujeto moral. El concepto de práctica en Foucault debe pensarse en relación a la experiencia, producto de lo que los hombres hacen y la manera como lo hacen, siendo capaces de aceptar o rechazar una regla, instaurando de esta manera una relación consigo mismo y con los otros, y constituyéndose así el ser humano como sujeto ético.

Se hizo referencia al pensamiento de Bourdieu, para comprender la construcción de conceptos que elabora Mora (2010) para analizar las formaciones de danza.

### **2.3.3 Prácticas corporales**

Mora va a definir a las prácticas de la danza como: “prácticas corporales con modos de inculcación prácticos, sobre la base de la incorporación de un saber que se transmite mediante una comunicación práctica, de cuerpo a cuerpo” (Mora, 200, p.331).

En las últimas décadas Mora (2008) destaca diferentes trabajos que retoman los planteos de Mauss.

Crossley (2004, 2005) toma del planteo de Mauss la importancia de la conjunción entre lo social, lo corporal y lo cognitivo y desarrolló el concepto de "técnicas corporales reflexivas", como "aquellas técnicas corporales cuyo propósito principal es realizar un trabajo sobre el cuerpo, para modificarlo, mantenerlo o

tematizarlo en alguna forma" (2005:9; en Mora, p.).

Vinculado a este planteo se destaca la perspectiva, desde fines del siglo XX y principios del siglo XXI que es el *embodiment*, desarrollada por Thomas Csordas (1993, citado en Mora, 2010), "lo define como la condición existencial en la cual se asientan la cultura y el sujeto." (Mora, 2010 p.82).

Los estudios sobre *embodiment*, de este modo, no son solamente estudios sobre el cuerpo, sino sobre la cultura y la experiencia, entendidas partiendo del ser-en-el-mundo corporizado (*embodied*); (Mora, 2010, p.82)

### **2.3.4 Corpomidia**

Para explicar esto se toma la noción de *corpomidia* de las autoras Katz y Greiner (2006), que refiere a que las relaciones cuerpo y ambiente se dan por procesos co-evolutivos que producen una red de pre-disposiciones perceptuales, motoras, de aprendizaje y emocionales<sup>9</sup>. El proceso de intercambio de información entre dentro y fuera se produce como flujo continuo, donde la información que llega negocia con la está dentro que es devuelta al mundo. El cuerpo es el resultado de esos cruzamientos y no un lugar donde esas informaciones son acogidas, de modo de recipiente. La *mídia* refiere al proceso evolutivo de seleccionar informaciones que van constituyendo el cuerpo y la transmisión de produce por proceso de contaminación (pp.130-131).

Las autoras, inspirándose en Lakoff y Johnson, se basan en la idea de que los conceptos no son solo materia del intelecto, sino que éstos estructuran lo que percibimos, como nos relacionamos con el mundo, con las otras personas y como nos comunicamos. De este modo, se señala que el modo como pensamos y actuamos, así como lo que se experimenta y hace en la vida cotidiana siempre es materia metafórica (Katz y Greiner, 2006, p.131). En este sentido, como la comunicación se basa en el mismo sistema conceptual que usamos para pensar y accionar, el lenguaje verbal es importante para comprender el funcionamiento del sistema pero no el único. (ibíd).

Siguiendo con este razonamiento, las autoras afirman de que en términos cognitivos el concepto de metáfora puede aportar a entender el proceso evolutivo de comunicación.

En cuanto a la noción de experiencias plantean que éstas son resultados de nuestros cuerpos (aparato motor, perceptual, capacidades mentales, flujo emocional, etc.), "de las interacciones con el ambiente a través de diferentes acciones como moverse, manipular objetos, comer y de las interacciones con otras personas dentro

---

9 Traducción mía.

de la cultura (a nivel social, político, económico, etc.) y fuera de ésta" (p.132).

Ligado a esta noción de cuerpo, las autoras entienden en términos generales el acto de bailar "permite establecer relaciones y por lo tanto nuevas posibilidades de movimiento y conceptualización"

Se produce una transferencia analógica de sentido que es metacorporal (Sheets-Johnstone), es decir, la iconicidad es procesada entre gestos (táctil-cinético) de habla y de carácter cinético espacial de los procesos y eventos a lo que se refieren. Con respecto a los símbolos, éstos son estructurados en experiencias pré-corpóreas no solo con la percepción del habla sino también con la percepción del sueño, donde surge la posibilidad de comunicación. Cognición y comunicación no son sinónimos, ni relación de causa-efecto. La comunicación no se restringe a significados, ni todo lo que se comunica opera en torno de mensajes ya codificados. El movimiento permite que un cuerpo sea un corpomídia (Katz y Greiner, 2006, pp. 132 - 133).

### **2.3.5 Cuerpo Espinoziano**

Una de las contribuciones de Espinoza en relación al pienso del cuerpo, en palabras de Deleuze es la concepción cinética de los cuerpos.

Spinoza hace una concepción muy extraordinaria de los cuerpos, es decir una concepción verdaderamente cinética. En efecto define el cuerpo, cada cuerpo, es para él una relación de velocidades y lentitudes. La individualidad de cada cuerpo, es para él una relación de velocidades y lentitudes entre elementos. Y yo insistía: entre elementos no formados. ¿Por qué? Porque la individualidad de un cuerpo es su forma, y si Spinoza nos dice que la forma del cuerpo (...) es una relación de velocidades y lentitudes entre sus elementos materiales no formados, es preciso que los elementos no tengan forma, sino la definición no tendría sentido. (Deleuze, 2008, pp. 40-41).

En relación a los aspectos ontológicos, uno refiere a la diferencia con el cartesianismo, dado que Spinoza no jerarquiza el alma en relación al cuerpo, dado que considera que el atributo cuerpo como extensión y el atributo alma como pensamiento son independientes e iguales y por ende paralelos, "en efecto, dos modos de atributos diferentes (...). Los atributos son estrictamente independientes e iguales, por tanto paralelos y es la misma modificación la que expresa en un modo o en el otro" ( Deleuze, 2008, p.49).

Spinoza plantea que el alma y el cuerpo son una misma cosa (1980, p.126) De acuerdo con la interpretación de Deleuze, el ser es "sustancia absoluta que posee todos los atributos infinitos" (p.42) y "un cuerpo es un modo de la extensión. Un alma es un modo del pensamiento" (...) soy a la vez un modo de la extensión de mi cuerpo

y un modo del pensamiento por mi alma. O sea, mi alma es una manera de pensar, mi cuerpo es una manera de extender, de ser extenso.” (p.47). Por esto el cuerpo se distingue del alma por el atributo que implican, “son dos modos, dos maneras de ser de atributos diferentes”. (Deleuze, 2008, p.48),

Esto es lo que fundamenta el rechazo a la visión de que el alma está por encima del cuerpo o viceversa. A partir de ese planteo es que define la diferencia entre moral y ética. Para que exista moral, una cosa debe valer más que otra, hay una jerarquía de valores (p.48).

La propuesta de Espinoza (1980, p.50) se basa en la ética de las relaciones. Para él no hay ni bien ni mal (como juzga la moral), todo está un mismo plano, y propone de referirse a las cosas como lo bueno y lo malo. La moral juzga al ser, desde valores trascendentales, como instancia superior al ser. La existencia de una esencia humana que es tomada como fin es la moral. Por el contrario para Spinoza la esencia es una determinación singular. Se interesa por sus existentes en su singularidad que operan en la inmanencia. El ser para Espinoza nunca es definido como animal racional, sino por lo que un cuerpo puede (esto vale para animales, para cosas inanimadas) (p.50) Para él no somos seres, ni sustancias, sino entes, modos y maneras de ser.

Su planteo ético se basa en la potencia de las acciones y pasiones. La potencia se efectúa, es lo que un cuerpo puede en un momento, “La acción es una virtud, porque es algo que mi cuerpo puede, es una virtud porque es la expresión de una potencia” (Deleuze, p.75).

Sobre el planteo de afectos y afecciones, Espinoza va a plantear que los afectos son, “las afecciones del cuerpo, por las cuales aumenta o disminuye, es favorecida o perjudicada, la potencia de obrar de ese mismo cuerpo, y entiendo, al mismo tiempo, las ideas de esas afecciones”. (1980, p.124). Los afectos pueden ser acciones, cuando obramos o pasiones cuando padecemos (p.124).

La afección es el efecto instantáneo de una imagen sobre mi. Por ejemplo las percepciones son afecciones. La imagen de cosa asociada a mi acción es una afección (Deleuze, p.79).

De acuerdo con Espinoza (1980), “El cuerpo humano puede ser afectado de muchas maneras, por las que su potencia de obrar aumenta o disminuye, y también de otras maneras, que no hacen mayor ni menor esa potencia de obrar” (p.124).

Esto cobra relevancia para comprender cómo el mismo curso de expresión corporal y danza provoca en los estudiantes diferentes afectos.

Otra de las nociones claves, es que nadie sabe lo que puede un cuerpo, como

para explicar todas las funciones. Plantea el desconocimiento de cómo funciona y lo que puede un cuerpo. (Espinoza, p.127). En este sentido el cuerpo como potencia, de lo que un cuerpo puede hacer.

Reconoce como afectos primarios la alegría, tristeza y deseo, en lugar de miedo, ira y alegría como se consideran habitualmente (p.132)

La disposición del cuerpo es una afección, “El hombre es afectado por la imagen de una cosa pretérita o futura con el mismo afecto de alegría o tristeza que por la imagen de una cosa presente” (Espinoza, 1980, p.138).

### **2.3.6 Cuerpo Vibrátil**

Rolnik desarrolló el concepto de cuerpo vibrátil (2011) en la década de los ochenta. Este concepto de cuerpo se fundamenta en algunos conceptos actuales de la neurociencia, de que “cada uno de nuestros órganos de los sentidos es portador de una doble capacidad: cortical y subcortical” (p.479). La cortical se corresponde con la percepción que es “la que nos permite aprehender el mundo en sus formas para luego proyectar sobre ella las representaciones de las que disponemos, de manera de atribuirles sentido” (p.479). Esta capacidad está asociada al tiempo, a la historia del sujeto y al lenguaje. Con éstas se levantan las figuras de sujeto y objeto, bien delimitadas. Es lo que permite “conservar el mapa de representaciones vigentes” y así moverse de manera segura, en un escenario conocido, donde las cosas estén relativamente fijas y estables (p. 479). La percepción se relaciona con las formas.

Otra segunda capacidad, la subcortical “nos permite aprehender el mundo en su condición de campo de fuerzas que nos afectan y se hacen presentes en nuestro cuerpo bajo la forma de sensaciones” (p.479). Esta capacidad no se vincula con la historia del sujeto y del lenguaje, se disuelven las figuras sujeto y objeto, y esto provoca la no separación del cuerpo del mundo. A esta capacidad de los órganos de los sentidos le llamó “cuerpo vibrátil”. El cuerpo como un todo tiene el poder de vibración en las fuerzas del mundo. La autora plantea que esta dimensión nos resulta menos conocida porque es la que ha sido reprimida históricamente (pp. 479- 480). Podríamos pensar que se vincula con una fuerza vital primitiva, de los instintos. Al mismo tiempo se relaciona con los planteos de Spinoza, sobre los afectos,

En el encuentro de cuerpos, en su poder de afectar, los cuerpos se atraen o repelen. Cuerpo vibrátil es tocado por lo invisible, más allá de lo que se ve. Los movimientos de atracción y repeler generan efectos: los cuerpos son tomados por una mezcla de afectos<sup>10</sup> (2011, p.31).

---

10 Traducción mía.

La aprehensión del mundo se da a través de una relación paradójica entre la vibratibilidad del cuerpo y la capacidad de percepción dado que responden a lógicas bien diferentes.

Es la tensión de esta paradoja que moviliza e impulsa la potencia del pensamiento/creación, en la medida en que las nuevas sensaciones que se incorporan a nuestra textura sensible son intrasmisibles por el medio de representaciones de las que disponemos. Por esta razón ellas ponen en crisis nuestras referencias e imponen la urgencia de inventarnos formas de expresión. Así, integramos en nuestro cuerpo los signos que el mundo nos señala, y a través de su expresión, los incorporamos a nuestros territorios existenciales. En esta operación se restablece un mapa de referencias compartido, con nuevos contornos (Rolnik, p.480).

El énfasis de cada uno de estos dos modos de conocimiento sensible del mundo así como la relación entre éstos varía dependiendo del contexto y de la política de relación que se establece. Esta relación es la que define un modo de subjetivación, que puede entenderse como “política” de subjetivación (p.480).

La autora plantea que en la sociedad del capitalismo neoliberal, la política de subjetivación de relación con el otro y de creación cultural está en crisis y que es posible que se estén produciendo transformaciones en estos campos. “La singularidad del arte como modo de expresión y, por ende, de producción de lenguaje y pensamiento, la invención de *posibles*, que adquieren cuerpo y se presentan en vivo en la obra” (p.478) y en eso reside la potencia, la posibilidad de transformación y multiplicación de la práctica artística. Plantea que el arte ha venido buscando estrategias de superación ante la “anestesia de la vulnerabilidad” al otro. El ser vulnerable se relaciona con la capacidad de lo sensible, con el cuerpo vibrátil, que fue reprimido durante muchos siglos, exceptuando a ciertas tradiciones filosóficas y poéticas (pp. 478-479).

El aporte de la autora, es interesante para pensar la capacidad del arte, como experiencia afectiva, centrada en el cuerpo vibrátil, de producir cambios en los modos de relacionarse con los otros.

Una definición integradora de **cuerpo** es la que se refiere a él como campo de fuerzas e intensidades, que hacen al ser en el mundo. El cuerpo está atravesado por condiciones socioculturales, políticas, éticas, emotivas que operan dentro de estructuras, como dispositivos que lo sitúan, que ejercen poder constituyendo sujetos “sujetados”. Asimismo el cuerpo tiene la capacidad de ser afectado por acontecimientos que lo transforman y hacen venir otros cuerpos otros modos de relacionamiento dando lugar a las singularidades. La delimitación de un cuerpo, es el resultado de nuestros esquemas de percepción, “es”, en tanto lo percibo, como

materia, como forma, sus límites, así como lo vivo y siento. En el campo de fuerzas se configuran múltiples cuerpos que se crean en las relaciones con los otros, con los objetos, con las personas, rebasando los límites que percibimos. ¿Dónde termina y empieza un cuerpo? La práctica de contact-improvisación rompe con la percepción de un “cuerpo individual”, supera las fronteras de mi cuerpo, tengo un cuerpo. Otro ejemplo en ese sentido lo aportan las secreciones: saliva, respiración, transpiración se expanden, traspasan el límite de un cuerpo.

## 2.4 Educación y Arte

Herbert Read fue un filósofo político y crítico de arte, de postura radical, cuyos trabajos si bien fueron escritos entre la década del treinta hasta fines de los sesenta del siglo XX, han trascendido hasta la época actual por sus aportes que vinculan la educación y el arte, reivindicando el lugar que ocupa el arte en nuestra sociedad. Read (1964) plantea que el arte debe ser la base de la educación y prefiere referir a educación estética que educación artística, entendiendo a ésta como todos los modos de expresión individual. En este sentido la educación estética debe fomentar el crecimiento de lo que cada ser posee de forma individual, armonizando al mismo tiempo la individualidad con la unidad del grupo social al que pertenece. El autor toma como punto de partida la sensibilidad estética, y plantea invadir el campo de experiencia denominado “ciencia”, entendiendo que estos campos se diferencian por el uso de diferentes métodos (p.38).

Afirma también que la definición del arte ha sido un tema evadido a lo largo de la historia del pensamiento, en tanto ha sido tratado como un concepto metafísico cuando en realidad se trata de un fenómeno orgánico y medible “el arte se halla profundamente incorporado en el proceso real de la percepción, pensamiento y acción corporal” (Read, 1964, p. 38).

En cuanto a la educación, el autor mencionado expone que el hombre debe ser educado para desarrollar las potencialidades de que está dotado al nacer y hacerlo dentro de una estructura social liberal que permita una variedad infinita de tipos. Según las épocas y sociedades, esas potencialidades deben ser en ocasiones borradas por el educador para adaptarlas a las tradiciones de la sociedad a la que pertenece el individuo. El papel del educador debe ser de un guía, un inspirador. “Todas las formas de educación estética se eliminan progresivamente a medida que la educación se confunde con una preparación activa para la vida” (Read, 1964, p. 217).

## **2.4.1 Danza y Educación (al Alcance De Todos)**

En este capítulo interesa poner atención a los fundamentos que permitieron la enseñanza al alcance de todas las personas con un sentido democrático y universal. Se toma como trabajo fundacional la danza educativa moderna propuesta por Laban (1991), cuyo trabajo va a influir en el desarrollo de otras técnicas, en Europa y Estados Unidos que rápidamente se difunden en América Latina, incluyendo Uruguay.

La lectura e interpretación de la propuesta de danza educativa moderna propuesta por Laban posibilitó la continuación de estudios de la danza según un enfoque de la salud, terapéutico así como educativo orientado al desarrollo integral de la persona.

Se identifica la educación somática y la expresión corporal como propuestas que están presentes en los contenidos de danza que se enseñan tanto a nivel de formación profesional como a nivel universal.

Por otra parte se identifica al contact-improvisación, con Paxton (1987) uno de sus principales creadores, surgida en el marco del movimiento Judson de la danza contemporánea. Esta técnica adquiere importante relevancia, por su planteo holista que integra lo filosófico con lo físico-corporal, y que desde la visión de la investigadora, propone un nuevo paradigma de cómo se concibe el mundo. Por esto, sus principios se aplican a diferentes abordajes de la improvisación.

### **2.4.1.1 Laban y la danza educativa moderna.**

De acuerdo a la revisión de los materiales teóricos, se identifica que Laban (1991) fue el principal referente (no el único) que sentó las bases para la enseñanza de la danza de manera universal.

Su obra fundacional plantea la preocupación por la democratización y universalización de la danza, planteo acorde a su época que puede vincularse al proyecto de la Modernidad.

Laban, fue bailarín y coreógrafo austríaco de origen húngaro que se destacó por su trabajo teórico de la danza, por formular un sistema de notación de danza y de gramática del movimiento basaba tanto por la forma como por el contenido de los movimientos de la danza. Su obra abarcó diferentes aspectos: la enseñanza; la pedagogía; labanotación y análisis del movimiento. Dentro de la investigación del movimiento se pueden extraer algunas bases esenciales de su pensamiento, cuya importancia se valoró con el desarrollo del formalismo en la danza en la década de

1950: la concepción estereométrica del espacio; la caracterización del movimiento; la variedad de expresión; las acciones; entre otras. (Tambutti, 2009, p.48).

La propuesta de Laban en materia de enseñanza puede encontrarse con diferentes denominaciones: Danza Educativa Moderna, Danza Expresiva, Danza Libre o Danza Creativa. Situó la danza en mismo nivel que otras disciplinas (Tambutti, 2009, p.48).

Dentro de sus fundamentos teóricos se destacan, en primer lugar la danza en términos de derecho humano, considerando el arte del movimiento fundamental para educar en la integridad del ser como unidad sensitiva, emocional e intelectual (Ullmann, 1991; Tambutti, 2009, Freire, 2001) (aspectos que como se verá más adelante aparecen en los programas de educación artística, en el bachillerato artístico, en los discursos actuales de artistas-docentes que fundamentan la importancia de la educación artística).

En segundo lugar es importante la relación que establece entre las formas de la danza de acuerdo a la épocas y en relación a esto cuál es la función de la danza en la escuela. Para esto propone la importancia de diferenciar las danzas de acuerdo a su contexto de surgimiento, las tradicionales de la danza moderna. Laban plantea la necesidad de que el hombre moderno cree una danza acorde a su contexto histórico-social, de acuerdo a las necesidades de su época, en especial de acuerdo con los hábitos de trabajo (Ullmann, 1991, pp.13-14).

Su época, es del tiempo de la Revolución Industrial por eso la danza moderna se corresponde con la expresión del hombre industrial. (p.15).

La preocupación por el estudio del movimiento es característico de la época moderna. En el mundo del trabajo, Tylor fue un iniciador de la “gestión empresarial científica” y del estudio del movimiento para aumentar la eficacia de los trabajadores que operaban las máquinas (sin valor estético), y de alguna manera reconocía la importancia de la educación del movimiento (p.16).

Laban reconoció en Duncan, como una bailarina capaz de reaccionar a esta visión funcionalista y racional de movimiento (en una época en que la ciencia moderna y en particular la psicología, buscaba suprimir la idea de alma). Para ella el flujo del movimiento humano sería un principio ordenador que no puede explicarse mediante los fundamentos racionalistas (p.17)

El arte del movimiento pasa a ser visto compensatorio de los daños que producía el trabajo industrial, caracterizado por el trabajo repetitivo, especializado en una tarea. (p.17).

A partir del estudio del movimiento cotidiano Laban identifica que la danza está compuesta por “acciones que son sucesiones de movimientos en las que un esfuerzo

definido del sujeto acentúa cada uno de ellos (...) cada acción consiste en una combinación de elementos de esfuerzo, que provienen de las actitudes de la persona que se mueve hacia los factores del movimiento. Peso, Espacio, Tiempo y Flujo". (Ullmann, 1991, p.18).

El otro concepto que introduce es la importancia de la toma de conciencia de los diferentes esfuerzos de movimiento.

La comprensión del movimiento puede producirse a partir del estudio de las artes del movimiento, que abarca más que a la danza en un sentido restringido. El arte del movimiento se utiliza en el ballet, pantomima, drama, cine. Los bailes campestres, de salón son artes del movimiento. Está contenido en ceremonias, rituales (p. 19-20).

Con respecto a las diferentes técnicas de danza a lo largo de la historia planteó como común denominador el flujo del movimiento. En esto reside uno de sus aportes, el estudio del movimiento como concepto universal, y vinculado a esto la enseñanza de danza a través de principios de movimiento y no a través de reproducción o imitación de movimientos preestablecidos (pp. 20-21).

En una técnica de danza libre, es decir sin un estilo preconcebido o prescrito, se vivencia y practica la gama total del movimiento. A partir de la combinación espontánea de estos elementos surge una variedad casi ilimitada de pasos y gestos que están a disposición del bailarín (Laban,1991, p.35).

Otra de las contribuciones de Laban, fundamental para la educación artística es que no se busca "la perfección o la creación de danzas sensacionales, sino el efecto benéfico que la actividad creativa del baile tiene sobre el alumno" (Ullmann, 1991, p. 22).

Laban plantea que la escuela deberá "promover que los niños puedan tomar conciencia de algunos principios que orientan el movimiento; preservar la espontaneidad del movimiento y fomentar la expresión artística en el ámbito primario del movimiento con el fin de facilitar la expresión del niños" con danzas adecuadas de acuerdo a sus necesidades y etapas de crecimiento (p. 23).

Uno de los principios del arte del movimiento que posibilitaría ese cometido era que el individuo a través de la exploración y conocimiento del movimiento podría llegar a descubrir su propia técnica y elaborar su lenguaje corporal, provisto de sentido y centrado en su fuerza expresiva independiente de la realidad externa (Tambutti, 2009, p. 49).

Podemos observar elementos que se plantean en la expresión corporal, que provienen de este trabajo, como lo es la posibilidad del individuo de explorar su movimiento, pudiendo elaborar un lenguaje propio.

El autor plantea dos valores educativos de la danza, por un lado el dominio del movimiento y el segundo “facilitar el perfeccionamiento de la armonía personal y social que fomenta la observación exacta del esfuerzo” (Laban, 1991, p.108). Sobre esta afirmación aclara que estos objetivos pueden ser logrados por otras actividades físicas, más allá de la danza.

El estudio del movimiento puede hacerse a través de la descripción del esfuerzo, de acuerdo a los factores de espacio, tiempo y peso y las distintas posibilidades de combinación. De este modo es posible diferenciar las formas más complejas de danza de las del tipo mecánica (Laban, 1991, p.109). Adquirir destreza en la danza supone para Laban dominar la energía muscular, o fuerza de modo de resistir a la gravedad (más o menos intensificado); la velocidad (aceleración y su opuesto); la extensión de los movimientos (las direcciones en el espacio); fluidez y continuidad de las formas de movimiento (incluyendo pausas) y las combinaciones entre todos estos factores. Los movimientos deben ejecutarse con conciencia, “el pensamiento en función del movimiento”, de manera de realizar variaciones, desarrollos y contrastes, transiciones y vínculos. Este repertorio se adquiere de manera lenta (Laban, 1991, pp.117-118).

Asimismo Laban estudia el movimiento a través de la relación de la persona con el espacio, representada por la figura del icosaedro. Para esto propuso el concepto de Kinesfera, como imagen de una esfera imaginaria, dentro de la cual se encuentra en el centro el bailarín. En posición en reposo y con sus extremidades extendidas se dibujan las líneas que intersectan el centro del cuerpo en distintas direcciones y las diferentes posibilidades de movimiento dentro de ésta. A su vez caracterizó el movimiento, como un continuo fluir entre diferentes posiciones del cuerpo. En cuanto a la variedad de expresión que llamó de calidad, se combinaba con la extensión que era el recorrido del movimiento en el espacio; la velocidad (duración del movimiento en el tiempo) y la energía que era la fuerza necesaria para la realización del movimiento (Tambutti, 2009, p.51).

La enseñanza de danza propone modos de accionar (Laban, 1991, p.51), según el trabajo de diferentes técnicas y estilos. Como denominador común encontramos las técnicas corporales (Mauss, 1979). En palabras de Ullman (en Laban, 1991, p.118), cada técnica favorece o acentúa el desarrollo de algunos movimientos, con características que sirven a determinada danza o estilo para el dominio corporal y el alcance de alto grado de destreza en la forma particular de movimiento. En términos de Mora (2010) “la enseñanza de la danza es una práctica

de educación del cuerpo, que opera a partir de su adecuación a una norma y a marcos de acción, con el fin de usarlo como medio expresivo” (p.345). La autora refiere a la enseñanza de danza para la formación de bailarines profesionales. Como planteábamos anteriormente, Laban hace referencia a la enseñanza de danza en la escuela, enfocada a la danza para la vida. Para el autor la técnica debe estar más dirigida a la danza “libre”, lejana un la persecución de un estilo ideal, pero esto no significa que sea una danza “caóticamente libre”. El marco de acción para este autor remite al bagaje cultural, social de la experiencia humana. Los estilos conforman este bagaje, históricos, étnicos, algunos sirven al culto ritual y religioso. En su mayoría estos surgen de grupos de personas, mientras que otros son creados por artistas o profesores de modo más individual, algunos son clasificados como clásicos y otros populares. Una de las preguntas interesantes puede ser ¿cuáles son las características particulares de cada estilo? Se pueden distinguir solo algunas de las múltiples combinaciones de movimientos que propone cada estilo, como la postura, la colocación de los pies, la relación con el piso, los tiempos, las partes del cuerpo que más se trabajan, las secuencias, entre otras. (Ullman,1991, pp.119-120).

Otro de los elementos que se puede estudiar es el ritmo, la repetición periódica, que muestra aspectos de la configuración estructural y el flujo kinético-dinámico. Esto se relaciona con la creación de una secuencia de movimientos (Ullman, 1991 p.120). Si bien la obra de Laban continúa siendo de referencia para la enseñanza actual de danza, Marques (1999 citada en Freire, 2001) advierte la necesidad de problematizar si su propuesta es posible de ser aplicada a cualquier cultura, a las minorías, a la diversidad de cuerpos construidos por las sociedades. Se plantea por una parte, que el estudio del movimiento y la danza como universales permiten considerarlos como un derecho humano y una acción emancipadora y por otro la tensión de un abordaje unificador de la enseñanza de danza cuánto permite trabajar con la diversidad y multiplicidad de cuerpos en movimiento de nuestras sociedades (Marques, 1999, p.89 citada en Freire, 2001, p.45).

Freire, por ejemplo en relación al trabajo con personas con discapacidad, señala la necesidad de prestar atención a los referentes teórico-metodológicos y observar los movimientos de los sujetos de un contexto particular, qué movimiento es ese que tal cuerpo puede danzar (2001, p.48)

#### **2.4.1.2 Educación Somática**

La educación somática es considerada como una posibilidad de renovación de los sistemas tradicionales de la enseñanza de danza. Comprende las diferentes prácticas como: Alexander, Feldenkrais, Bartenieff, a Ideokinesis, o Body-Mind-Centering (Fortin, 1999) “Engloba una diversidad de conocimientos donde los dominios sensorial, cognitivo, motor, afectivo y espiritual se mezclan con énfasis diferentes”<sup>11</sup> (Fortin, 1999, s/d).

De acuerdo con Fortin (1999), en América, existen distintas corrientes que se han desarrollado con diferentes enfoques: médico, fenomenológico y de la pedagogía crítica. En la actualidad las prácticas somáticas se han adoptado en diferentes lugares de formación en danza, tanto en los conservatorios de danza clásica, centros de danza contemporánea así como en los espacios de formación recreativa. El interés en estas técnicas, cobró importancia en los bailarines porque mejora la técnica, previene y cura lesiones e incide positivamente en las capacidades expresivas. Tiene como ventaja que puede ofrecer un entrenamiento para cualquier tipo de cuerpo y cualquier estilo de danza. (1999).

Este tipo de educación se basa en generar cambios en los gestos fundamentales, que refieren a las acciones cotidianas y simples (alejarse, aproximarse, ir en una dirección, retornar) de modo de re-educar al cuerpo. Se basa en aprendizajes tanto motores como simbólicos. Otro de los focos de atención de la educación somática es el trabajo de alineación de las estructuras y funciones músculo-esqueléticas del cuerpo que se presenta como un modo de prevenir lesiones en la danza. Se toma en cuenta el papel determinante del sistema sensitivo y o motor, que busca el trabajo de refinamiento de propiocepción. Se prioriza el trabajo de la lentitud, de la exploración de la amplitud articular y el cuidado al realizar el esfuerzo. La idea central de este tipo de educación es sentir para actuar.

Además de contribuir a mejorar las técnicas y la prevención de lesiones, este tipo de educación puede aumentar la capacidad expresiva de los bailarines. La posibilidad de comunicarse a través del cuerpo en movimiento se vincula a la interconexión de las dimensiones corporal, cognitiva, psicológica, social, emotiva y espiritual de la persona, y el trabajo se orienta a la reorganización global de la experiencia.

La danza y la educación somática convergen parcialmente pero mantienen cada una su propia naturaleza. (Fortin, 1999).

---

11 Traducción mía.

#### ***2.4.1.2.1 Body-mind-centering***

El Body-Mind-Centering, es una forma de educación somática basada en: los sistemas del cuerpo: esqueleto, ligamentos, muscular, orgánico, endócrino, nervioso, fluidos, facial, dérmico; desenvolvimiento del movimiento; dinámicas de la percepción; respiración y vocalización; arte de tocar y responder (Freire, 2001, pp. 48-50).

#### ***2.4.1.3 Expresión Corporal***

La creadora de la Expresión Corporal (EC), fue la argentina, bailarina y pedagoga Patricia Stokoe (1983). Para ella la expresión corporal era una nueva concepción de danza, no porque su propuesta significara una innovación sino por considerar la expresión corporal como una forma de danza. Formada en Europa con el maestro Leeder e influenciada por el trabajo de Laban llamó a su trabajo “Danza Libre” (p.13).

En Argentina, en los años 50, las danzas que se enseñaban eran la clásica, la folclórica y algunas técnicas de danza moderna.

Su intención era que su propuesta pudiera ser accesible a todos, no para grupos específicos. Dado que la mayoría de estudiantes de danza eran mujeres, decidió cambiar el nombre y titular de Expresión Corporal aunque para ella seguía siendo Danza Libre. Stokoe consideró su corriente como primera escuela de expresión corporal de Argentina de la cual se desarrollaron dos vertientes: la danza en la educación y la danza relacionado a lo terapéutico (pp. 14-15). La expresión corporal concebida como danza es definida por ella como,

la manera de bailar que lleva el sello de cada individuo comparándola con la poesía de cada poeta. Por medio de este quehacer queremos ayudar a que “el cuerpo piense” se emocione, y transforme esta actividad psíquica, afectiva en movimiento, gestos, ademanes y quietudes cargadas de sentido propio (Stokoe,1983, p.15)

El objetivo de su propuesta es “ayudar al ser humano a desarrollar su danza” (p.15).

Su propuesta se basa en tres dimensiones el cuerpo, la comunicación y la creatividad. Para poder expresarse, no alcanza con lo que la persona trae, sino que es necesario “imprimir en el cuerpo, incorporar elementos que sean reelaborados y luego expresados (p.18).

Los fundamentos de la Expresión Corporal se basan en la importancia de la educación por el arte, bajo la influencia de Hebert Read.

Para Stokoe, la expresión corporal es una respuesta a la necesidad de educación por el arte y es desde ésta que fundamenta su importancia de que sea democratizada. Al igual que Read (1964) plantea que la enseñanza universal de expresión corporal no debe dirigirse al perfeccionamiento del producto artístico sino para el desarrollo humano (educación por el arte y no para el arte).

Una de las preocupaciones de Stokoe era lograr en su país que la expresión corporal fuera reconocida como danza y que pudiera ser incluida en el currículo escolar. (p.27). Este deseo fue cumplido, siendo una de sus grandes contribuciones.

Para la autora las actividades humanas se caracterizan por un nivel utilitario (necesidad de subsistencia); científica (conocimiento estricto y riguroso) y la artística (función múltiple e integradora). Destaca la relación de las actividades artísticas en función de las culturas y épocas (p.24).

Por actividades artísticas entiende aquellas,

desarrollan la sensibilidad, la percepción, el sentido estético, la imaginación, la fantasía, la creatividad, la comunicación y la capacidad de emocionarse. Esta última, por el carácter específico del arte que es una actividad esencialmente emocionada. La persona que practica una actividad artística refleja el mundo a través de su subjetividad. (Stokoe, 1983, p.24).

A partir de estos fundamentos es que afirma que la expresión corporal es una actividad artística.

Reconoce la importancia de la enseñanza de técnicas específicas de la danza con el fin de que la persona se comunique mejor con ese lenguaje (p.27).

Si bien la expresión corporal se complementaba con otras áreas artísticas, Stokoe se preocupó por afianzar la expresión corporal como lenguaje autónomo, “con su propio nombre y apellido, su identidad y su autonomía” (p.17)

Asimismo afirmó que el concepto de Expresión Corporal fue planteado en los años 50, ubicándola dentro de la Danza Contemporánea, por el período histórico, así como la búsqueda de integralidad del ser humano, cuestionando la disociación mente-cuerpo, forma-contenido, técnica y poética. p.19

Por último postula la Expresión Corporal como patrimonio de todo ser humano (p.19).

A partir de los fundamentos sobre los que asienta la Expresión Corporal, surgen algunos interrogantes, que no es el cometido responder en este trabajo, pero

sirven para problematizar algunas de sus premisas que responden a otro momento histórico.

¿Es posible pensar una disciplina de la expresión corporal? ¿cuáles son los sustentos epistemológicos que la sustentan?

De acuerdo con Mora (2010, p. 213), la expresión corporal impulsada por Patricia Stokoe tomó como antecedentes los cuestionamientos a los principios de la danza clásica que planteaban la danza libre europea, y la danza moderna norteamericana entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Esta propuesta se enmarcó en la danza educativa que surge en el período posguerra, con el Estado de Bienestar, y Stokoe impulsó su inclusión en el sistema educativo en Argentina.

Por un lado es cuestionable la afirmación de Stokoe de que la expresión corporal sea danza contemporánea, dado que el énfasis puesto en la capacidad expresiva de estados interiores individuales del movimiento caracterizó la época del romanticismo, fines del siglo XIX y XX (Tambutti, 2009; Mora, 2010). Asimismo tiene varios planteos característicos de la sociedad moderna.

La falta de precisión epistemológica de la expresión corporal dificulta pensarla como una disciplina. De acuerdo a los elementos que recoge Mora (2010) sobre Stokoe parecería que la expresión corporal se nutre de bailarinas como Isadora Duncan, Mary Wigman, que en la óptica de Tambutti no habrían establecido una ruptura moderna. En los planteos de Stokoe se visualizan aspectos de la danza libre de las mencionadas bailarinas.

En términos de técnicas, se pueden atribuir dos principales a la Expresión Corporal: la sensopercepción y la improvisación.

#### **2.4.1.4 Sensopercepción.**

Es una técnica desarrollada por Stokoe (1983), que desarrolla a partir de su formación en técnica somática Alexander (eutonía). Es como guía para la acción y se refiere a dos aspectos: las actividades prácticas que permiten registrar estímulos para elaboración de la percepción del cuerpo (imagen corporal y del medio externo) y como concepto y técnica de aproximación sensoperceptiva a otros aspectos expresivos (como lo musical, lo psicomotor) (p.47).

Se trabaja a partir de,

Estimular el aparato sensorial para que entre en actividad: sensación-

percepción. Promover una mayor ejercitación de los órganos de los sentidos: exteroceptivos e interoceptivos específicamente propioceptivos. En ambos casos desarrollar lo siguiente para enriquecer el lenguaje corporal:

- apoyar y agudizar la percepción de si mismo, “body awarness” y de aquí al mundo externos
- profundizar el esquema corporal
- reducir el “margen de error” entre la realidad del propio cuerpo y la percepción del mismo
- trabajar en función de un tono muscular óptimo en todo momento
- aprender a percibir, corregir y estabilizar la mejora de nuestra realidad corporal en quietud y mediante el movimiento
- desarrollar la capacidad de cualidades físicas como: coordinación, equilibrio, fuerza, resistencia, rápida reacción y agilidad
- partir de una investigación de la propia realidad y orientarla hacia una exploración creativa que expresa lo afectivo de esta realidad (p.47).

Este trabajo comparte los ejes centrales de la eutonía de Alexander: sentidos; apoyos en diferentes posiciones, la quietud y el movimiento representación del esqueleto, huesos u articulaciones según sus posibilidades y limitaciones de movimientos; la piel; el volumen; el peso: el contacto: centros reguladores de energía; tono muscular (pp. 47-48).

La práctica de sensopercepción, desencadena sensaciones, imágenes y emociones, que no se dan de manera lineal y consecutiva, dado que no es posible definir dónde comienza uno o termina el otro. La ejercitación de las técnicas puede desencadenar el estado emotivo pero no necesariamente la técnica debe ir primero y la expresión después (p.36).

Esta modalidad de trabajo es accesible a cualquier persona y ofrece un entrenamiento de cualidades físicas como “el óptimo funcionamiento articular-muscular y energético no solo para “su danza” sino para su vivir cotidiano” (Stokoe, 1983, p.49).

Se puede visualizar la convergencia existente entre esta técnica de la expresión corporal con la educación somática.

#### **2.4.1.5 Improvisación en Danza**

Sin pretensión de exhaustividad en las diferentes técnicas vinculadas a la improvisación me interesa destacar la influencia de dos corrientes, una la del Contact Improvitation y otra la de la Expresión Corporal.

Se puede plantear que la propuesta de la expresión corporal, plantea de modo indisociable su definición conceptual ligada con la práctica de improvisación. Por

definición la expresión corporal es “una forma del arte del movimiento basada en la exploración y el conocimiento del propio cuerpo” (Mora, 2010, p.213) por lo cual la modalidad de trabajo asociada es la improvisación. “El objetivo central no es el aprendizaje de pasos establecidos ni la creación de una coreografía repetible, sino fundamentalmente la exploración de las posibilidades de movimiento y la construcción de un lenguaje corporal propio y personal” (Mora, 2010, pp. 213-214).

El Contact-Improvisación, CI (Improvisación Contacto), no fue abordada en el curso de expresión corporal y danza. No obstante interesa hacer una breve reseña de ésta dado que sus principios son aplicables a diferentes modalidades de improvisación.

Dicha técnica fue creada y desarrollada en sus inicios por el bailarín Steve Paxton, integrante del Judson Church (Estados Unidos) en la década de los setenta (Tambutti, 2009; Cosin, 2008).

Es una práctica,

que explora los movimientos reflejos del cuerpo afectado por las fuerzas físicas (como es la gravedad) en caídas, roladas y choques. Es una técnica que privilegia, a diferencia de las otras técnicas de danza clásica y contemporánea, el sentido del tacto sobre el de la vista y, sobre todo, el sentido kinestésico (de escucha muscular). Pero lejos de ser sólo una forma de danza, se ha convertido en una forma de vida, uniendo a sus practicantes en una gran comunidad en el mundo (Cosin, 2008, parr 4).

En esta práctica, la danza deja de producirse para ser obra, coreografía, sino que su atención está en los cuerpos en movimientos, en el proceso por el cual se produce el movimiento (Tambutti, 2009). El CI puede entenderse como, “la pura transitoriedad de un movimiento que en tanto devenir continuo, intenta, a través del contacto entre cuerpos, moverse no disociadamente sino, por el contrario, conformando un sistema. La relación entre los cuerpos se torna indivisible...”(Tambutti, 2009, p. 8).

El CI, es una práctica que toma la gravedad como principio de movimiento, vinculado al uso de palancas, a través de los apoyos en el piso y los demás cuerpos (el aire es otro cuerpo). La práctica es un devenir constante del movimiento, que se produce por el propio movimiento sin intención de generarlo, o de llegar algún punto, sin estabilizarlo.

Cada participante siente cual es el potencial del cuerpo del otro en términos de capacidad de maniobra; cuando puede soportar el trabajo de palancas; como es el movimiento conjunto. Ambos cuerpo trabajan como si fueran uno y se ve allí cuan disponible está el cuerpo del otro para los

pasajes de peso (Tambutti, 2009, p.8).

En un plano filosófico, la propuesta de Paxton y la fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty tienen aspectos en común: la concepción de cuerpo, espacio, tiempo y movimiento: ruptura de la separación sujeto-objeto; la relación figura-fondo; el cuerpo como carne del mundo, el cuerpo sensible (Tambutti, 2009).

Esta apreciación es importante para pensar los abordajes de la danza contemporánea en relación al cuerpo. La tendencia que propone la investigación del movimiento a partir de principios físicos. Otra de las vertientes es la biomécanica, vinculado al estudio del cuerpo desde lo anátomo-fisiológicos.

Estas técnicas que plantean la noción del cuerpo orgánico, como modos de moverse acordes a la naturaleza, movimientos más eficientes, para generar menos impacto, evitar lesiones está presente en las clases de danza contemporánea.

Si en la danza de la teoría del romanticismo se basó en la expresión, el cuerpo como medio expresivo, estas corrientes centran el movimiento a partir de fisicalidades, el movimiento se produce a partir del movimiento del cuerpo por principios de la función físico-biológico: Movimiento a partir de la respiración, de la vibración del cuerpo, del juego con la gravedad, etc. En cierta medida podría decirse que este abordaje responde al estudio del movimiento en si mismo, al que nos referimos cuando la danza alcanza su autonomía.

El CI concibe el cuerpo sensible, el cuerpo con sentidos. El sentido que prima es el del tacto.

Una de las nociones del CI, que se utiliza en distintas técnicas de danza contemporánea (incluso en el lenguaje videodanza), es la noción de “visión periférica” que supone no focalizar la mirada sino dejarse afectar por las imágenes del lugar, sin intención de buscarlas (Tambutti, p10.)

La visión del cuerpo como periferia-focalización es una metáfora propia que desplaza la metáfora móvil del zoom de la máquina fotográfica a la de a cámara de filmación. Por fin la visión se encuentra con el despliegue de su movilidad. De un modo análogo, el movimiento corporal puede focalizarse como también dejarse perder casi inconscientemente en las sensaciones periféricas (p.10)

A modo de síntesis, de este capítulo, comparando los cuatro abordajes: Laban, Expresión Corporal, Educación Somática y Contact-Improvisación, presentan principios que son aplicables a una enseñanza con sentido universal, en términos de

accesibilidad.

Si bien podemos encontrar diferencias entre la formación profesional en danza académica de filiación clásica y la enseñanza de “danza al alcance de todos” porque tienen finalidades distintas y cuentan con diferentes enfoques metodológicos, con cierta especificidad de acuerdo a su desarrollo socio-histórico, podemos identificar que tienen puntos de contacto y pueden funcionar de forma híbrida tal como se caracteriza el campo de la danza contemporánea.

## **Capítulo 3. Institucionalización de la Danza en Uruguay**

## **3.1 La danza en el contexto de Uruguay**

### **3.1.1 Políticas culturales en el país.**

Desde la asunción del Frente Amplio al Gobierno en el Uruguay en 2005, se han desarrollado diferentes políticas públicas en el ámbito de la cultura, con el impulso generado por la Dirección Nacional de Cultura (DNC) del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). En el 2006, a través del DNC se generó un debate sobre el papel que debería cumplir el Estado en materia cultural (Dirección Nacional de Cultura, 2014)

De acuerdo con Natacha Melo,

Las propuestas que comenzaron en esa etapa comprendieron la reforma del diseño organizacional, la generación de espacios para la participación de los actores culturales, la creación de nuevos instrumentos jurídicos, la implementación de políticas de fomento de las artes, el patrimonio y la educación artística, entre otras (Melo, 2016, p.8).

El MEC, cuenta con diferentes programas para el desarrollo de las artes escénicas que comprenden a la danza. Entre éstos se encuentran los Fondos de Fomento: Fondos Concursables (para democratizar la cultura, a través de la desconcentración y descentralización de las actividades culturales), Fondos de Estímulo para la Creación y la Formación Artística (FEFCA) (becas para la creación y formación de artistas), Fondo para el Desarrollo de Infraestructuras Culturales en el interior del país, Fondos de Incentivo Cultural (FI), Fondos iberoamericanos (para la movilidad regional y desarrollo de festivales, gestionados en acuerdo con organizaciones internacionales) (Dirección Nacional de Cultura, 2014).

Otro de los programas refiere al Área de Ciudadanía y Territorio orientada a la Inclusión Sociocultural con la creación de Usinas de la Cultura, Fábricas de la Cultura, Espacio Urbano. Asimismo una de las líneas de acción es el desarrollo de eventos, incentivando la elaboración de propuestas creativas en relación al Mes de la Mujer,

Encuentro de Arte y Juventud, Noche de los Museos, Boliches en agosto. (Dirección Nacional de Cultura, 2014).

El MEC también desarrolla asesorías y gestiona diferentes museos y espacios, destacándose la creación del Espacio de Arte Contemporáneo y Punto de Encuentro para el desarrollo de diferentes muestras y performances incluyendo la danza (Dirección Nacional de Cultura, 2014).

Uno de los recientes cambios en el ámbito del MEC, que ha sido relevante para las artes escénicas fue la consolidación del Instituto Nacional de Artes Escénicas (INAE) en el año 2012, para dar continuidad a los programas y actividades que desarrollaba el área de las Artes Escénicas (creada en 2008). Los objetivos del INAE son:

la promoción, protección, fortalecimiento, producción, investigación y difusión de las artes escénicas, así como la formulación de políticas públicas de fomento del teatro, la danza, los títeres y el circo a nivel local y su proyección a nivel internacional. (Dirección Nacional de Cultura, 2014,p.41).

De acuerdo con Melo (2016),

Esta es la primera vez en la historia del Uruguay que la danza tiene dentro del estado un espacio y un equipo, que si bien es compartido con otras artes, tiene el objetivo de pensar entre otras cosas sus políticas de desarrollo (Melo, 2016, p.15).

Más adelante se presentarán las actividades impulsadas por el INAE dirigidas al sector de la danza.

En la órbita del MEC se encuentran otras áreas claves para el sector de la danza, entre las que se encuentra el SODRE (Servicio Oficial de Difusión, Radiotelevisión y Espectáculos), del cual dependen la Escuela Nacional de Danza (END) y el Ballet Nacional. Uno de los cambios importantes es la creación de la División de Danza Contemporánea dentro de la END en 2014, que se integra a las formaciones ya existentes con gran trayectoria histórica, la División de Folclore y la División de Clásica. Otro de los cambios significativos se produce en la Compañía Nacional de Ballet con la asunción de una nueva dirección y mejora de presupuesto (Melo, 2016, p.15).

Por último, más recientemente, uno de los desafíos planteados en 2014 para el próximo quinquenio es la elaboración de un Plan Nacional de Cultura (PNC), entendido como un proceso de construcción colectiva para definir las principales líneas de acción en cultura, en base lo deseados por las y los ciudadanos en el Uruguay

Asimismo se anunció,

Aprobar una Ley Nacional de Cultura que permita instrumentar el Plan Nacional de Cultura en una perspectiva de política de Estado acorde a la Declaración firmada por los diecinueve Directores de Cultura de todo el país junto con la DNC en abril de 2014. (Ministerio de Educación y Cultura, 2015, p.125).

En abril de 2014, las Directoras y Directores de Cultura de las Intendencias Departamentales junto al Director Nacional de Cultura del Ministerio de Educación y Cultura acuerdan los siguientes lineamientos estratégicos para los próximos años,

el Fortalecimiento de la Institucionalidad de la Cultura; la Democratización de la Cultura (promoviendo los derechos culturales de toda la población); la protección del Patrimonio, la Diversidad y las Identidades; Promover el Desarrollo Económico Sustentable de la cultura y las artes; Incentivar la Presencia de la Cultura Uruguaya en el Exterior; Fortalecer la Territorialidad y la Descentralización; La Profesionalización de la Cultura; Promover la Participación Ciudadana. (Ministerio de Educación y Cultura, 2015).

### **3.1.1.1 Las políticas culturales-artísticas a nivel departamental**

Para comprender el desarrollo de las políticas culturales en el país es importante atender a lo realizado por los gobiernos locales, haciendo especial énfasis en la capital de Montevideo, teniendo en cuenta que concentra la mitad de la población del país y que presenta características diferentes al resto del país por la continuidad del gobierno del Frente Amplio desde 1990.

La Intendencia Municipal de Montevideo, ha desarrollado políticas culturales desde inicios del siglo XX. A fines de la década del 80 comenzó a realizar actividades culturales en los diferentes barrios de la capital. La creación de los Consejos Comunales Zonales (CCZ) en 1990 potenció las acciones culturales descentralizadas, las que fueron apoyadas por las juntas locales y otras instituciones barriales<sup>12</sup> (Buquet, 2015, p.49).

El desarrollo cultural en Montevideo se intensificó en los últimos dos períodos de gobierno comprendidos entre los años 2005 y 2015 si tomamos en cuenta lo planteado en el Informe de Cultura de 2015, que menciona la creación de las Divisiones de Promoción Cultural y de Artes y Ciencias, así como la generación de un conjunto de programas como el Programa Esquinas de la Cultura, Guitarra Negra, Tango en Obra, Teatro en el Aula, entre otros (Buquet, 2015, p. 26).

De lo realizado en ese período se consideran dos aspectos que marcan una diferencia con lo anterior. Uno refiere a la creación de espacios de debate y toma de decisiones participativa con diferentes actores de la sociedad civil para el diseño de

---

<sup>12</sup> Desde la década del 90, se llevan adelante algunas acciones significativas para el desarrollo de expresiones artísticas, como son la carpa de espectáculos que circula por distintos barrios y la Movida Joven (que posibilita la muestra de distintas disciplinas artísticas por parte de los jóvenes).

políticas culturales. Se creó el Consejo Departamental de Cultura en 2010, formado por representantes de los diferentes sectores artísticos organizados en la sociedad civil que permitió el desarrollo de procesos participativos para la discusión y toma de decisiones en relación a las necesidades de los diferentes sectores y planificación estratégica del Departamento para los cinco años. Entre los actores se contó con la participación de la Asociación de Danza del Uruguay (ADDU) (Buquet, 2015, p. 31).

En el área de la danza se visualizaron como necesidades contar con espacios propios para los bailarines; dificultades para el arrendamiento de escenarios; falta de un ingreso digno con los aportes sociales correspondientes (p.33). En relación a las artes escénicas se identificó, por una parte, las dificultades de profesionalización, la existencia de fondos públicos insuficientes, así como la invisibilidad de las letras y artes visuales. Por otra parte, en términos de accesibilidad para la ciudadanía en general y de formación de públicos para los jóvenes se visualizó la necesidad de descentralización de la cultura y democratización de la participación de los ciudadanos en las actividades culturales que se realizan en el centro de Montevideo (p.34).

De este espacio de discusión y planificación se concretó la creación del Programa de Fortalecimiento de las Artes, (proyecto conjunto entre las gremiales artísticas y el Departamento de Cultura de la IM) con el fin de estimular la producción artística independiente, en alianza con la producción pública.

Otra de las acciones del gobierno municipal (Buquet, 2015), fue la reorganización del Programa Esquinas; (que existe desde 2005) buscando democratizar el centro y descentralizar la cultura del centro a los barrios de Montevideo. Se destacan dos centros culturales, uno es el SACUDE en Casavalle y otro es el Centro Cultural Mercadito Bella Italia (barrio donde se encuentra ubicado el Liceo Mario Benedetti).

Asimismo, se desarrollaron tres líneas de acción: la presentación de espectáculos en los diferentes barrios con acceso gratuito. Se facilitó el acceso a espectáculos presentados en las salas céntricas con entrada gratuita. Se creó la Tarjeta Libre para el libre ingreso a salas de teatro públicas y del sector privado, como salas de cine o el carnaval para los estudiantes del sistema público del segundo ciclo de secundaria y UTU (Buquet, 2015, p.30).

De la lectura de las acciones realizadas en el período mencionado (2005-2010) puede identificarse otro importante cambio a nivel simbólico que es el concepto de cultura. Este va a ser entendido desde un enfoque de la diversidad y la democracia y la importancia de generar espacios colectivos para el desarrollo artístico y cultural con el sentido de pertenencia y cohesión social. Desde esta perspectiva se considera que,

“Los lenguajes artísticos permiten, a través de variados códigos expresivos (visuales, sonoros, corporales), integrar diferentes realidades sociales y culturales, reconocerlas, expresarlas y protagonizar sus cambios” (Buquet, 2015, p.48).

Este aspecto resulta interesante estudiarlo porque hace referencia al papel social que cumplen las artes en la sociedad, que conlleva a reflexionar si la valoración de la importancia del arte es porque favorece a la integración y cohesión social. ¿En qué medida este planteo se reduce a un enfoque instrumental para atender a necesidades que otras políticas no pueden cumplir, o como paliativo o compensatorio de otras necesidades no cubiertas? Se plantea esto de manera de apertura a problematizaciones entendidas como necesarias pero que exceden los alcances de este trabajo.

Uno de los cambios significativos según Buquet (2015) es la ampliación del concepto de cultura ya no solo referido a lo artístico sino también en términos de costumbres, hábitos, formas de pensar y relacionarse entre las personas. El mencionado autor considera como acontecimiento importante que refleja eso, la Declaración por segunda vez de Montevideo Capital Iberoamericana de la Cultura en el año 2013. En este marco se conmemoró los 40 años del golpe de estado y de la huelga general de los trabajadores uruguayos contra el golpe de estado, en defensa de la democracia y la libertad. Esto permitió la reflexión sobre las formas de entender la identidad y pertenencia a un pueblo, y la importancia de recuperar la memoria de un pasado común (pp. 87- 89).

En materia de política cultural de danza, la UNESCO declaró al Tango como “Patrimonio Cultural Intangible de la Humanidad” en el año 2009. En este marco se concretaron diferentes acciones de promoción del tango (Buquet, 2015, p.139). Desde el área de cultura de la IMM, en el marco de una política general de favorecer la cultura identitaria, se viene desarrollando una política de rescate, desarrollo y divulgación del tango, con la creación del programa Tango en Obra (pp 138-139). Asimismo en el año 2013, se realizaron diferentes actividades como la exposición “Todos somos el Tango”; la Semana de La Cumparsita; la edición del libro Tango Revelado, etc. (p.90).

Por último, con respecto a los espacios de presentación de obras de danza en la centralidad de la capital, el Teatro Solís, luego de su reapertura en 2004 constituye uno de los principales escenarios de las artes escénicas de Montevideo. Cuenta con una programación con una oferta diversa de estilos y estéticas variadas, dirigida a diferentes públicos (2015, p.101-102).

En 2008 se inauguró la Zabala Muniz, una segunda sala de artes escénicas, polivalente, cuya infraestructura adecuada a las necesidades de la danza

contemporánea. La sala cuenta con una producción específica para la danza contemporánea, como es el Ciclo Montevideo Danza, que le ha dado visibilidad y reconocimiento a esta disciplina en el medio.

Ante las diferentes estrategias y líneas de acción en materia de política cultural en el país expuestas, no puede negarse que ha habido un notorio crecimiento del campo de la cultura en los últimos diez años.

### **3.1.1.2 Estado de situación de la danza, la particularidad del sector**

A partir de la lectura de las políticas culturales desarrolladas en los últimos años se reconoce un crecimiento importante del área de cultura. Esto ha provocado el interés de consumir y producir más cultura. Simultáneamente aparecen nuevas concepciones cultura, pasando de considerarse como bien suntuario a constituirse como derecho y su importancia de garantizarla en distintos sectores sociales. En este sentido con el fin de legislar y generar políticas de Estado, surge la iniciativa (en el período 2010- 2014) del Plan Nacional de Cultura con proyecciones a elaborarse en el quinquenio 2015-2020 y que finalice con la elaboración de una Ley Nacional de Cultura (Melo, 2016, pp.11-12).

Este proceso de cambios repercute en el campo de la danza, siguiendo las valoraciones de Melo (2016),

Si se observa la situación de la danza en el Uruguay durante el período que referenciábamos de reforma institucional en la cultura, se ven avances importantes en su cadena de valor<sup>13</sup>, así como también una complejidad creciente en sus modos de organización y acción social. Sin embargo, aún existen incongruencias graves en la relación de deberes y derechos del sector (p.13).

En lo que refiere a la creación profesional, en acuerdo con Melo (2016) se identifican dificultades en las condiciones de trabajo, que van desde cuestiones de infraestructura hasta marcos legales de derecho laboral.

A nivel nacional, el único apoyo para creación es el los Fondos Concursables, que otorga una cifra a la creación muy por debajo de lo necesario para sostener una producción nacional significativa y condiciones dignas de trabajo. Se habla aquí de una producción nacional numerosa, que implica una diversidad de lenguajes, públicos y contextos (Melo, p.15).

Es importante señalar, que las políticas culturales estatales son una pequeña parte del sector de la danza. Se identifican como necesidades, la importancia de reconocer y visibilizar el gran crecimiento de esta área gracias a los propios artistas,

<sup>13</sup>El término describe el desarrollo de actividades propias al proceso de creación, producción, distribución y valoración de los bienes y servicios generados en la danza.

que con gran creatividad han generado modos de producción y distribución “alternativos”, con estrategias que comprenden a toda la cadena de valor, en formación (talleres, seminarios), producción de festivales, residencias, entre otros en la década pasada. Asimismo se produjo el establecimiento de vínculos y redes entre creadores y gestores uruguayos con grupos internacionales como estrategia de subsistencia (Melo, 2016, p.15).

En lo que hace a la apropiación de la danza, para que esto se produzca se necesita contar con infraestructura y la sustentabilidad de espacios de modo que el público en general pueda disfrutar estas expresiones.

Por citar ejemplos, si bien se ha declarado el Tango como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, se presentan distintas dificultades de implementación de actividades de esta danza (Melo, 2016, p.16), “los espacios donde la gente lo baila cierran por falta de permisos y planes sostenibles de desarrollo. Rara vez se ven milongas con música en vivo, escenarios que promuevan la difusión coreográfica, espectáculos de tango que salgan de gira por el mundo, etc” (p.16).

Respecto a la presentación de espectáculos de danza (especialmente de danza contemporánea y folclórica), no se han concedido los días de mayor público en las salas principales. Asimismo no existen políticas específicas para que el público crezca y que los creadores puedan exhibir durante ciclos permanentes (pp.16-17).

Todos estos factores muestran la necesidad de elaborar políticas, comprendiendo las particularidades de acuerdo a los diferentes estilos, actores, espacios y la cadena de valor, “es necesario, por la pujanza y complejidad de desarrollo que viene planteando el sector, dar organicidad a las diferentes iniciativas provenientes del Estado y la sociedad civil” (p.17).

Para lograr estos objetivos se requiere de un diagnóstico para conocer el sector: los actores, las acciones y producciones, sus impactos, los recursos que se utilizan. Se sabe “que genera trabajo, pero de manera informal (...); produce capital, pero se desconoce el monto y los ramos; involucra parte de la población, pero no se sabe cómo; se considera relevante en la formación del individuo, pero se incluye débilmente en la educación; produce investigaciones que no sistematizadas ni publicadas. Por estas razones se requiere de investigación para generar estrategias (p.17).

Se están haciendo varias acciones en el sector de la danza, porque

se quiere ser reconocido como campo de conocimiento, producción simbólica y capital de trabajo. Se quiere que toda la sociedad y el Estado la reconozca como tal porque si la danza no es visible en su complejidad o no lo suficiente no se podrá medir, mucho menos distribuir y en

consecuencia, valorar. La danza se encuentra en un momento de inflexión, donde ha puesto un pie en el ámbito institucional ya no sólo para crear intérpretes escénicos, sino para crear pensamiento alrededor de toda su actividad, que es más amplia y profunda (p.18).

Es interesante el proceso que está realizando el sector de la danza para la elaboración de políticas, que otras áreas de la cultura no lo han logrado (afirmación realizada por los directores del INAE en espacios informales). A continuación se presentan algunas acciones realizadas y proyectadas de forma colectiva.

Un actor institucional clave para dinamizar iniciativas en materia de políticas para la danza es el INAE. Desde el 2014 tiene tres líneas de acción de trabajo estable con el sector de la danza: Jornadas de Trabajo para la Danza, Reunión Regional de Políticas Públicas para la Danza, Encuentro Internacional de Curadores de Danza Contemporánea (Dirección Nacional de Cultura, 2014, p.45).

Las Jornadas de Trabajo para la Danza Uruguay (abril 2014) fueron elaboradas en conjunto entre el INAE, instituciones con representantes de enseñanza primaria, secundaria, terciaria, Centros MEC y organizaciones de la sociedad (INAE, 2014). Participaron más de cien actores del sector, provenientes de todo el territorio nacional.

Los ejes transversales de este encuentro fueron las políticas públicas y la sustentabilidad de modo de pensar acciones concretas para toda la cadena de valor de la danza. Uno de los principales logros fue reconocer la necesidad de crear un Plan Nacional de Danza (PND), de modo de generar políticas públicas específicas para el sector con carácter participativo. Este planteo coincide con el interés por parte de las autoridades de Cultura de la construcción de un Plan Nacional de Cultura, motivando al sector de la danza a participar, a través del Plan Nacional de Danza a construir (Melo, 2016, p.55).

Entre los acuerdos producidos en dichas Jornadas<sup>14</sup>, se planteó la necesidad de,

reconocer la danza como campo de conocimiento trascendiendo la visión de la disciplina únicamente como campo de producción artística, reconociéndola como derecho y práctica cultural, forma de interacción simbólica, herramienta de inclusión social y parte de la formación integral de los seres humanos. En consecuencia con su relevancia, se trabajará

---

14 Los demás acuerdos se orientan a trabajar sobre la profesionalización y desarrollo del sector, así como el fomento del acceso inclusivo para el disfrute y apropiación; trabajar en el Plan Nacional de Danza con participación de la comunidad; generar un acuerdo entre el MEC y el Ministerio de Cultura de Colombia para efectivizar una asesoría por su experiencia en la implementación del Plan Nacional de Danza de Colombia; realizar un diagnóstico nacional que incluya datos desde la creación, producción, distribución, formación, organización e infraestructura de la danza; crear una plataforma virtual que integre y comunique tanto actores como proyectos nacionales, integrando todo el territorio; fomentar encuentros a nivel nacional; entre otros. (Melo, 2016, p.56-57)

para su incorporación en todos los niveles educativos (p.55).

En noviembre de 2015 el INAE convoca a la realización de las 2das Jornadas de Danza, incluyendo a todo el sector del territorio nacional y los posibles socios institucionales. Se retomaron los acuerdos de las Primeras Jornadas y se definieron las siguientes acciones para el 2016: diagnosticar el campo de la danza (las políticas que impactan en su desarrollo y los marcos legales existentes), convocar a mesas de trabajo en todo el país para elaborar lineamientos estratégicos para el PND, realizar la redacción del PND, dar visibilizar al impacto de la danza y la construcción del PND (Melo, 2016, pp. 57-58).

A partir de lo expuesto, se visualiza que la danza en materia de política cultural, ha cobrado un mayor protagonismo en la sociedad, a partir del crecimiento del sector en la última década, con el desarrollo de los distintos eslabones de la cadena de valor (formación, creación, distribución, circulación) a nivel territorial, mejorándose algunas condiciones para los artistas, estimulando a la multiplicación de artistas de la danza. Asimismo estos cambios en el sector incentivan a seguir mejorando condiciones. Se está haciendo visible cada vez más un sector, que tiene mucho para aportar a la sociedad y que por sus particularidades, desarrollan propuestas creativas, buscando vías para la sustentabilidad que trascienden a estrategias preestablecidas y formatos clásicos. Así se evidenció en las Jornadas de trabajo para la danza. Un sector dinámico, flexible, que mueve pensamientos y acciones de forma colectiva y colaborativa. Comprender y reconocer estos modos de accionar en materia de política parece ser interesante para replicar en otros sectores.

Se coloca un desafío, de cómo esta fuerza del sector, con gran capacidad para generar estrategias interesantes en respuesta a las necesidades se acompaña de políticas públicas que refuercen y apoyen este emprendimiento. La visibilidad del sector es inminente y con ello su potencia.

## **3.2 Antecedentes de la Educación Artística en el Sistema Educativo Público.**

La danza en el sistema educativo, ha empezado a cobrar protagonismo en la última década. Esto se produjo debido a algunas transformaciones a nivel estatal en relación al reconocimiento de la importancia del desarrollo de la educación artística.

Un cambio importante en materia de educación es la creación y aprobación de la Ley de Educación N°18.437 en 2008. En este documento se plantean las líneas transversales que el Sistema Nacional de Educación debe contemplar, de las cuales interesa mencionar para este trabajo: la educación artística y la educación física, la recreación y el deporte. Se especifica que,

La educación artística tendrá como propósito que los educandos alcancen a través de los diferentes lenguajes artísticos, una educación integral, promoviendo el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad y la percepción, impulsando la creación de universos singulares que den sentido a lo que es significativo para cada ser humano (art.40).

En lo que refiere a la educación física, la recreación y deporte, se plantea el siguiente propósito,

el desarrollo del cuerpo, el movimiento, la interacción, y la actividad humana, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida, al desarrollo personal y social, así como a la adquisición de valores necesarios para la cohesión social y el diálogo intercultural (art.40).

En lo que respecta este estudio, resultan interesantes tanto los objetivos para la educación artística como la educación física, entendiendo que la danza se relaciona con ambas. Se buscará reflexionar sobre estas temáticas, sus delimitaciones conceptuales y cómo inciden en la incorporación de la danza en el sistema educativo y su organización dentro de las currículas.

La incorporación de la educación artística en la Ley de Educación, es un paso importante, no solo para su reconocimiento sino en tanto marco regulatorio que posibilita la exigencia del cumplimiento de este derecho.

Otros antecedentes importantes para la producción de insumos para el desarrollo de la educación artística, fue el proceso de Debate Educativo entre los años 2005-2007 impulsado por la Comisión Asesora en Educación y Arte (Ministerio de Educación y Cultura, 2016),

Esta comisión fue creada en el ámbito del Ministerio de Educación y Cultura con el objetivo de asesorar a este organismo en la elaboración de políticas públicas vinculadas al Arte y la Educación (Resolución 764 01/06/2006)

En el documento Aportes al Debate Educativo, se enfatiza en los mismos lineamientos que en la Ley de Educación que la educación artística debe ser un pilar fundamental en la currícula del siglo XXI para una educación integral del ser humano (comprendida por el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad, la percepción y la intuición) (Ministerio de Educación y Cultura, 2007, p.17).

En ese documento se concluye que,

Un modelo educativo sustentable debe: Contemplar el desarrollo de las potencialidades de los individuos sin ningún tipo de prescripción estética; fomentar las distintas formas de investigación, expresión y representación, respetando la diversidad cultural; ofrecer una formación integral que permita aprehender los distintos lenguajes artísticos, fomentando la creatividad y así el desarrollo de todos los individuos en tanto personas” (Ministerio de Educación y Cultura, 2007, p.19).

Esta Comisión Asesora convocó a tres Foros Nacionales de Educación y Arte que se realizaron en los años 2005, 2006 y 2010.

El primero fue realizado en el año 2005 en Montevideo, denominado “Situación de emergencia socio cultural de Arte y Educación”. En el documento final se expresa que en relación a la Educación Artística a nivel institucional, lo educativo se encuentra separado de lo artístico, de forma descoordinada entre los subsistemas y desconectada de la educación no formal. En este foro se llegaron a acuerdos sobre el estado de situación de la Educación y el Arte y se plantearon un conjunto de recomendaciones sobre la implementación de las políticas educativas para promover la democratización del acceso a la Cultura y el Arte y la convocatoria al Segundo Foro Nacional (Ministerio de Educación y Cultura, 2007, pp.13,14).

En el segundo foro, realizado en la ciudad de Paysandú en 2006, se plantearon cinco ejes temáticos para pensar la Educación Artística (EA) en el país: su contribución a una educación equitativa y de calidad para todos; para la formación de su ciudadanía; su papel en el desarrollo nacional; su lugar en la sociedad de conocimiento y el arte en el Sistema Nacional de Educación (p.15).

En 2010, se realizó el tercer Foro de Educación y Arte. En este espacio se le

dio continuidad a la línea de trabajo que se venía desarrollando desde 2005. Para el análisis del estado de situación y la elaboración de insumos, se propusieron los siguientes ejes temáticos:

la función que cumplen la Educación Artística y las Prácticas Artísticas, el rol coordinador del Estado en esta área, el enfoque de los jóvenes en relación a necesidades y potencialidades percibidas así como la incidencia de la tecnología en el ámbito específico de la Educación Artística (Ministerio de Educación y Cultura, 2010, blog, párr. 6)

Ese mismo año se desarrolló el Encuentro Nacional de Experiencias en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía, convocado por el MEC, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo – AECID. Se llevó adelante en la ciudad de Montevideo. El Encuentro tuvo como objetivo, difundir prácticas de Educación Artística en el Uruguay y generar a la vez espacios de intercambio y reflexión. Se presentaron 13 experiencias de 45 inscriptas. (Ministerio de Educación y Cultura, 2010, blog, párr., 3). Una de esas experiencias fue seleccionada para presentarse, ese mismo año en el Encuentro Iberoamericano de Educación Artística y Cultura, Ciudad de México.

Cabe señalar también que en el marco del Congreso Internacional de Educación en el Uruguay realizado en junio 2009 por el MEC, ANEP, UdelaR, se llevó adelante una Mesa sobre Educación y Arte, con la participación de la Dra. Marcia Strazzacappa de Brasil.

Desde el 2010 a la fecha, se han realizado posgrados virtuales de especialización en Educación Artística – Alcance Nacional (Convenio MEC-OEI); dos Bienales de Educación Artística; la participación en las reuniones interministeriales de Educación Artística que organiza la OEI en diferentes países; la conformación en el 2013 del Área de Políticas Educativas Transversales por parte del MEC y la creación en ese ámbito de la Sección Educación y Arte, entre otras actividades. Asimismo se elaboraron distintas Publicaciones desde 2007 hasta la fecha sobre participación, educación y arte, así como sistematización de experiencias, ponencias de las bienales de Educación Artística (Ministerio de Educación y Cultura, 2010, blog, párr., 3).

De este modo se puede observar que la Educación Artística ha ido ganando terreno en materia de política educativa, con la continuidad de acciones desde el año 2005.

Es importante que destacar que el MEC dispuso que la danza debe formar parte de todo el trayecto curricular de formación del individuo, “incluyéndose en cada subsistema: inicial, básico, medio, y superior, con contenidos y metodologías de enseñanza activa adecuadas, dentro de un sistema autónomo y cogobernado, que

promueva la enseñanza y la investigación, así como la formación docente” (Ministerio de Educación y Cultura, 2007, p. 24).

Veamos a continuación como ha sido la incorporación de la educación artística y la danza en los tres niveles de educación.

### **3.2.1 La danza en Educación Inicial y Primaria.**

En lo que refiere a la educación artística en Educación Inicial y Primaria, se destaca como un cambio significativo el nuevo currículo que se concreta en el año 2008, con nuevas perspectivas epistemológicas, disciplinares y didácticas que atraviesan a todos los campos de conocimiento en relación con los contenidos a enseñar. El Programa se organiza en seis áreas de conocimiento: Lenguas, Matemático, Artístico, Social, de la Naturaleza y Corporal (Administración Nacional de Educación Pública- Uruguay Educa, 2009).

El programa toma los aportes de la educación artística según el enfoque de Eisner sobre la doble finalidad del arte como valor en sí mismo y como instrumento para la comprensión de otras áreas de conocimiento, así como con valor en sí mismo; el trabajo a partir de tres dimensiones: la dimensión productiva, la dimensión crítica o estética y la dimensión cultural (Administración Nacional de Educación Pública- Uruguay Educa, 2009)

El planteo refiere tanto a la producción artística como a la percepción estética y con ello la importancia del conocimiento y dominio de diferentes lenguajes estéticos, como medios materiales, de modo de enriquecer la percepción estética. La relación de la enseñanza de arte vinculada al contexto, a los intereses y referencias del niño, para que pueda problematizar y despertar nuevos intereses. Se plantea también la noción de sensibilidad, expresión, conocimientos para el desarrollo de la expresión propia, libre y singular y creativa (Administración Nacional de Educación Pública, 2008, p.71).

La organización del área del conocimiento artístico le da importancia a la formación artística con un enfoque de desarrollo integral del ser humano, fundamentado en los elementos planteados en la Conferencia Mundial sobre Educación Artística de UNESCO (2006), reconociendo a las artes como manifestación cultural y medio de comunicación de conocimientos culturales en su diversidad como contribución al patrimonio, belleza e integridad de la humanidad (Administración Nacional de Educación Pública, 2008, p.70).

En dicho programa se consideran diferentes aspectos que hacen a la reconceptualización del área de conocimiento artístico. En primer lugar se manifiesta

la necesidad de introducir otras disciplinas que antes no estaban incluidas (como teatro y literatura) así como nuevos lenguajes de la cultura visual (fotografía, cine, lenguaje audiovisual) (p.70).

Además de esas disciplinas mencionadas integran esta área la Música y la Expresión Corporal. En segundo lugar se propone la sustitución del término “Expresión” (dado que se relaciona con “libre expresión”) por el de “Conocimiento Artístico”. Esta diferencia es fundamentada en el reconocimiento de que hay contenidos que pueden ser enseñados. En relación a los objetivos se identifica una correspondencia con los planteos de la Ley de Educación mencionada anteriormente, en el entendido de la EA como derecho

Busca crear conciencia acerca del derecho que a todos los niños les asiste de conocer, disfrutar, producir y apreciar el arte en sus diversas manifestaciones sin desconocer la complementariedad y especificidad de cada disciplina con sus lenguajes propios, como formas de representación, expresión y comunicación humana (Administración Nacional de Educación Pública, 2008, p.70)

De acuerdo a las disciplinas a ser incluidas en el área de conocimiento artístico, no figura la denominación danza y si se plantea la expresión corporal. La expresión corporal es fundamentada en el programa de este modo,

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 (Administración Nacional de Educación Pública, 2008, pp. 73-74).

Esta definición se basa en los planteos de Stokoe, que define la Expresión Corporal como danza creativa de cada persona. De este modo se considera la Expresión Corporal como Danza. “Desde esta perspectiva, se desarrolla como lenguaje en sí mismo, con su propia autonomía, con su propia gramática y códigos para la comunicación” (Administración Nacional de Educación Pública, 2008, p.74).

En lo que respecta al Área de Conocimiento Corporal, es una nueva incorporación al mencionado programa y está dirigido a los profesionales de Educación Física. Esta integración le da a la educación física un lugar que antes estaba de manera “extracurricular” o “tangencial”. El marco teórico de la asignatura escolar, se construye con conocimientos de las ciencias que estudian la cultura física (como la anatomía y la fisiología); la cultura corporal – movimiento, conformada por el conjunto de prácticas corporales presentes en la sociedad (actividades físicas, deportivas y recreativas). A estos contenidos se le suman los conocimientos de la pedagogía (p.236).

El enfoque que se propone en relación a la Educación Física, es alejarse del higienismo, basado en la automatización de ejercicios repetitivos, en búsqueda del control del cuerpo desde el disciplinamiento. Se busca una mirada integral del sujeto, comprendiendo los aspectos socio-culturales. Desde esta perspectiva la técnica no es entendida como un fin en sí misma o como metodología sino como un recurso corporal, que pueda favorecer al desarrollo de otras prácticas, que mediante la exploración y experimentación facilite la comunicación y creación (p. 237).

Ligado a esta visión se plantean dos conceptos centrales, el concepto de corporeidad en lugar de cuerpo, y el de motricidad. Se cuestiona la concepción de cuerpo como objeto y la dicotomía cuerpo-mente. La corporeidad es entendida como “una construcción que se nutre del accionar, sentir, pensar, saber, comunicar y querer, relacionados dialécticamente modificando la vida cotidiana, permitiendo además la identidad y subjetividad de los demás” (Administración Nacional de Educación Pública, 2008, p. 237). La motricidad es entendida como un “proceso adaptativo, evolutivo y creativo de un ser práxico” que implica la personalización y humanización del movimiento. Se desarrollan así las capacidades sociales de la comunicación, la expresión motriz y de jugar (creatividad corporal y lenguaje corporal) (p.238).

Dentro de los componentes del área de conocimiento corporal se encuentran los juegos, las actividades expresivas (expresión corporal, danza, actividades circenses), las actividades acuáticas, actividades en la naturaleza, gimnasia, deporte.

Interesa aquí referir a las actividades expresivas, en particular la expresión corporal y la danza. De acuerdo con lo expresado en la currícula, se plantea que la expresión corporal ha estado presente en la educación física de distintas maneras. Es considerada como un contenido para trabajar habilidades motrices básicas, la conciencia corporal, las relaciones sociales haciendo foco en la capacidad creativa y expresiva de la niña y niño. Los contenidos comprenden las dimensiones expresiva, comunicativa y creativa (ANEP, 2008, p. 240).

En este marco la danza es entendida como “una forma de expresión y movimiento que integra elementos del ritmo y de la acción corporal” (p. 240).

Se valora su enseñanza en la escuela, dándole diferentes atributos: el trabajo de la creatividad, la posibilidad de que los niños desarrollen “su propio estilo y dotar la movimiento de su personalidad”, el relacionamiento con sus pares, una forma de conocer la cultura nacional y de otros lugares. Se reconoce importante enseñar las danzas populares (urbanas, tradicionales, nacionales y regionales) y la danza contemporánea (ANEP, 2008, pp. 240,244).

Uno de los aspectos que se puede observar del Programa de Educación Inicial y Primaria, es que la enseñanza de expresión corporal se encuentra tanto dentro del

contenido de área de conocimiento artístico como del área de conocimiento corporal. La expresión corporal es entendida como danza. La nominación danza aparece dentro del área de conocimiento corporal, en el campo de la educación física. Se visualiza también que los contenidos de la expresión corporal también son comprendidos dentro del espectro de la danza contemporánea.

Esto ha producido cierta disconformidad en el sector de la danza, en el entendido que la danza como tal no figura dentro del conocimiento artístico (no sería arte) y que se ubica dentro del conocimiento corporal, (área en la que se desempeñan los profesionales de la educación física). Sin entrar a profundizar en esta cuestión esto se relaciona con “disputas” que se expresan a nivel de competencias profesionales y se vinculan con aspectos epistemológicos e históricos de la construcción de los campos de conocimiento.

Los elementos de la educación artística que aparecen en el programa de Primaria que se corresponden con los establecidos en la Ley de Educación son: la búsqueda de la integralidad del ser humano, el enfoque de la diversidad cultural.

### **3.2.2 La danza para la formación profesional y en la Educación terciaria en el sistema público.**

Como se planteó en el capítulo anterior, en lo que respecta a las formación de bailarines-intérpretes, a nivel público, se cuenta con la Escuela Nacional de Danza del SODRE, que presenta dos divisiones de larga trayectoria, ballet y folclore (desde 1975). En el 2014 se creó la División Danza Contemporánea, que ha constituido un avance importante para el desarrollo del sector de la danza, tanto para la profesionalización como para el reconocimiento y visibilidad de este género. Se está trabajando para que su título sea acreditado como formación técnica (Melo, 2016, p.14).

Otra de las formaciones, es la que ofrece la Carrera de Profesorado de Danza en el Instituto de Profesores Artigas (IPA), cuya creación fue aprobada por el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en el mes de abril de 2013, e implementada en el año 2015. Está dirigida a la formación de profesores en danza.

Tanto la Escuela Nacional del Sodre como el Profesorado de danza ofrecen cupos para grupos reducidos, con límite de edad y contando con prueba de admisión. En el primer año de implementación de la carrera en el IPA se presentaron muchos más estudiantes de los que fueron seleccionados. Esto demuestra el aumento de

demanda por la profesionalización de la danza y las respuestas estatales no ofrecen la cobertura necesaria.

En lo que respecta a la formación universitaria, desde hace más de una década se encuentra en proceso de implementación el Proyecto de Licenciatura de Danza en la Facultad de Artes de la Universidad de la República (UDELAR). En el año 2003 se realizó el Plan Piloto de Danza Contemporánea en la Escuela Universitaria de Música (EUM). Desde la fecha se ha seguido trabajando para tal cometido.

De acuerdo a este escenario de formación de profesionales de danza a nivel público, una comisión interinstitucional (END, INAE Y CFE) está trabajando para la homologación de titulaciones y validación de experiencias y formaciones a nivel independiente, que habilite el desempeño en el sector público (Ministerio de Educación y Cultura, 2010).

### **3.2.3 La enseñanza de danza y expresión corporal en tercer año de bachillerato de Arte y Expresión,**

#### **3.2.3.1 Antecedentes**

La danza y expresión corporal no está incluida ni en Ciclo Básico ni 4to año de Liceo. La incorporación de la materia expresión corporal y danza en la currícula de la educación formal de enseñanza secundaria se enmarca en la propuesta de Reformulación de los bachilleratos, con la creación de la opción diversificada de Arte y Expresión en el año 2006. La reformulación de bachillerato tomó algunas iniciativas del plan piloto que busca la transformación de la Educación Media Superior.

La Reformulación 2006 no es más que una parte de un conjunto de acciones de reforma que involucra todas las dimensiones de la Educación Secundaria. No se presenta como un intento refundacional, por el contrario, pretende rescatar las principales innovaciones, propuestas y experiencias acumuladas por el colectivo docente e institucional, en un esfuerzo por recuperar todo el trabajo de investigación y desarrollo realizado por los distintos actores del sistema a partir de la restauración democrática (Consejo de Educación Secundaria, 2008, p. 279).

El motivo de la Reformulación del Bachillerato está centrado en la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Como novedoso de esta Reformulación, se destaca la creación del Bachillerato opción Arte y Expresión.

Mazzei (2007) (Directora General del Consejo de Educación Secundaria en ese entonces), fundamentó la creación del bachillerato Arte y Expresión de este modo,

hoy por hoy hay muchas opciones de vida de los jóvenes que están vinculadas al arte, la expresión, la estética, la música, el cine, el teatro.

Nuestro país ha sido abanderado en el sentido de tener jóvenes destacados en lo que tiene que ver con producción artística, con producción de cine. Entonces ya había una experiencia piloto en el Plan del 2003 y nos pareció interesante dar esta oportunidad para que estos chicos lleguen con otra formación.

Las materias “fundamentales” o “básicas” del tronco común con otras orientaciones son: Matemáticas, Literatura, Inglés, Formación Ciudadana, y Filosofía. El tronco específico de esta orientación correspondiente a quinto año está comprendido por: Historia del Arte, Expresión Musical, Expresión Plástica, también Expresión Corporal y Teatro, Física. En sexto año las materias específicas son: Historia del Arte; Lenguaje, comunicación y medios audiovisuales; Teatro; Práctica y Expresión Corporal y Danza; Arte y Comunicación Visual II (Consejo de Educación Secundaria, 2007).

### **3.2.3.2 Opciones al egreso**

En relación a las salidas vocacionales, se encuentran variadas posibilidades tales como: Escuela Universitaria de Música, Instituto Nacional de Bellas Artes, Escuela Municipal de Arte Dramático, Facultades de: Información y Comunicación, Arquitectura, Humanidades y Ciencias de la Educación, Instituto Superior de Educación Física, Profesorados diversos, Escuela Nacional de Danza y cursos terciarios privados. Asimismo se abren múltiples opciones profesionales y laborales.

Cabe destacar además el señalamiento que plantea el informe de evaluación del bachillerato,

Desde estas perspectivas, si bien se entendió desde un principio que todas las áreas de la actividad humana, se beneficiarían con bachilleres formados en el perfil más arriba mencionado -por ejemplo aquellas que se vinculan a la docencia, a la psicología, a la historia, etc.- se ha intentado siempre objetivar otras más específicas y propias (Consejo de Educación Secundaria, 2012, p.5).

### **3.2.3.3 Enfoque y fundamentos**

Del Informe de evaluación realizado por la Consejo de Educación Secundaria (CES) (2012), surge cuál ha sido el enfoque del bachillerato de Arte y Expresión,

En tal sentido, la prioridad enfatizó una educación centrada en el arte y la comunicación. Un espacio -en definitiva- que permitiera afirmaciones vocacionales a través de una profundización de componentes de carácter formativo-cultural y de itinerarios apropiados para aquellos que no encontraban atendidas sus modalidades de acercamiento al conocimiento en los currícula tradicionales. En este sentido, en el Tercer Encuentro de Directores de Liceos con B. de Arte realizado en mayo del presente año, se señalaba, de manera literal, “que se había dado cabida a un sector de jóvenes que encontró un lugar para desarrollarse (p.2.).

Con respecto al marco teórico que sustenta el Bachillerato, en dicho documento se toman tres autores de la pedagogía y la psicología cognitiva (Eisner, Gardner, Robinson) para abordar el concepto de inteligencia, procesos de cognición y la propuesta pedagógica en relación a estos aportes. Uno de los autores es Eisner, que como se vio anteriormente está presente en el Programa de Educación Inicial y Primaria. En este caso se rescata del autor el “carácter plural, específico y singular de los modos de acceso al conocimiento”; plural en tanto la información puede ser tratada de manera diversa, ya sea desde “la consideración científica y la interpretación lógico-matemática, hasta la idea de un relacionamiento centrado sobre aspectos cualitativos y expresivos” (Eisner en Consejo de Educación Secundaria, 2012, p.2).

El otro autor referido es Howard Gardner, quien plantea el concepto de “Inteligencias múltiples”, entendiendo que la inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas y elaborar productos importantes para un contexto cultural determinado” (p.3) y plantea diversas inteligencias que se relacionan entre sí: “lo cinético-corporal; la inteligencia espacial, la musical, la lingüística, la lógico-matemática, la interpersonal y la intrapersonal” (Gardner en Consejo de Educación Secundaria, 2012, p.3).

Se ha puesto atención en los contenidos conceptuales de los programas de los dos niveles de educación, así como lo que se expresa en los reglamentos sobre la educación artística de modo analizar cómo se construye este campo de conocimiento. Se observa así, en los autores la influencia de algunos aportes como la concepción de educación por el arte que plantea Read (1964), en el sentido de desarrollo integral del ser humano, algunos aspectos de la metodología de clase, basada en la experimentación y la importancia de que los contenidos tomen en cuenta los intereses de los estudiantes de la Escuela Nueva (Dewey, 1945; 2008). Esta perspectiva se funda en las críticas a la educación tradicional. Asimismo se observan conceptos de la neurociencia contemporáneos.

Siguiendo los fundamentos y objetivos ya expuestos, se formuló el programa para el bachillerato que se presenta en el Anexo.

#### **3.2.3.4 Aspectos organizacionales e institucionales**

Por otra parte, para comprender mejor la organización y características del Bachillerato se entrevistó a Pisani (2015), (Profesora de expresión corporal y danza de Bachillerato de Expresión y Arte de los liceos IAVA y Zorilla, y realiza tareas de apoyo de danza a la Coordinación de Artes Escénicas y Audiovisuales), quien proporcionó información relevante.

En la actualidad, existen en todo el territorio nacional 64 liceos que cuentan con Bachillerato de Arte y Expresión, entre los cuales la mitad se distribuyen entre Montevideo y Canelones.

Pisani (2015) relata que no existe Inspección específica para el área de artes escénicas y audiovisuales. Existe una coordinación de las asignaturas de expresión corporal y teatro de quinto año y danza, teatro, lenguaje de comunicación y medios de sexto año. La actual coordinadora es una profesora de teatro y expresión corporal-teatro (que obtuvo el cargo por concurso). Pisani junto a una profesora de Lenguaje y comunicación audiovisual apoyan a la coordinación pero formalmente hay una sola Coordinadora.

que dentro de la institución todavía no tengas inspección, por más que me de lo mismo a mi, hay una cuestión de que en nuestro territorio la coordinadora no tiene la misma jerarquía que la inspección para evaluar. A no ser que vaya el coordinador con el inspector de otra asignatura que (...) firmaba el inspector (Entrevista, Pisani, 2015).

Este aspecto no significa que sea informal, sino que dentro de la formalidad no se tiene potestad, en términos de jerarquía se encuentra en “un eslabón más abajo” pero que parece crecer (Entrevista, Pisani, 2015).

Asimismo las condiciones de trabajo son más precarias. Por una parte los docentes son interinos, no hay cargos efectivos. Una de los efectos de no contar con docentes efectivos, es que cuando hay un llamado a coordinación, por ejemplo, se llaman a partir de una lista, en la cual primero se encuentran los efectivizados y tienen más posibilidad de ser elegidos.

Normalmente todas las asignaturas menos nosotros, tienen profesores que ya están efectivizados, entonces primero se llama a los efectivos y dentro de ellos tenés distintos grados según los años que estás laburando, la antigüedad y distintos puntajes de acuerdo a las evaluaciones y demás, los méritos etc. y con toda esa información hay una lista por puntaje. Normalmente en diciembre o en febrero se hace la elección de horas y se cita tal día a tal hora en el Centro educativo. Se empieza a llamar desde el primero de la lista hasta que se cubran los grupos o hasta que se acaben los docentes. Primero están los efectivos después se llama a los interinos que también tienen distintas categorías se llama, a la primera categoría luego a la segunda. Luego cuando se acaban se empieza a llamar a los interinos. Nosotros no tenemos todo eso, tenemos una lista sola (Entrevista, Pisani, 2015).

La condición de interino,

P- Eso no sucede, somos todos interinos, es válido, funciona igual, pero dentro de la Institución, sos una cosa medio rara. Cada vez es menos esa sensación. Los nombres de las materias tampoco se los aprenden, en un llamado tenés que ir a corregir el nombre de la asignatura no, teatro es esto, expresión corporal y teatro, expresión corporal-danza no es lo mismo

que expresión corporal y teatro esas cosas cada vez hay que pelear menos por ellas.

I- ¿como la invisibilidad, la legitimidad ?

P- Si, yo creo que en ese sentido creo que se ha ganado espacio, es desconocimiento de lo específico, para ellos es todo lo mismo.

L- ¿a nivel administrativo?

P- Sí administrativo y no sólo administrativo, cuando coordinás con los inspectores actividades también, entra todo en la misma bolsa, hay territorios que son interesantes para otras áreas como lenguaje comunicación y medios con comunicación visual, dibujo. Hay como pujas, a quién le corresponde qué cosa, como educación física y danza.. (Entrevista, Pisani, 2005).

Es decir hay una dificultad de reconocer la especificidad de la danza que se expresa en diferentes aspectos institucionales.

Otros de los temas conversados fueron sobre quiénes enseñan, la formación y experiencia en danza que es reconocida, que se relaciona con lo planteado anteriormente sobre la necesidad de validación de los conocimientos.

### **3.2.3.5 La percepción de la inclusión de la educación artística en el liceo.**

Sobre la visión de la inclusión de la educación artística a nivel institucional, se plantea que una de las motivaciones para la creación de este bachillerato fue la posibilidad de ofrecer una alternativa ante la gran deserción de estudiantes,

no tengo ninguna documentación que me respalde sobre lo que voy a decir y veo, de lo que se habla (...). Uno de los intereses mas fuertes que movió es plantear otra opción ante la gran deserción, que no se estaba atendiendo la necesidad de los gurises. Creo que la Institución no tiene una noción de la dimensión que podría tener el integrar la educación artística realmente y creo que no la está integrando en su potencial (Entrevista, Pisani, 2015).

De acuerdo con Pisani, ese argumento puede favorecer que se consolide este bachillerato,

Es como un dato, en estos momentos es un tema central, es importante para que se sostenga y haya crecido. La institución es rígida, el hecho de tener una coordinación de cuatro asignaturas habla de la situación del bachillerato, de las áreas específicas del bachillerato de artes dentro de Secundaria (Entrevista, Pisani, 2015).

El área artística cuenta solo con cuatro materias en total entre quinto y sexto año, por lo cual son pocos docentes en Secundaria. Danza se encuentra en la misma situación que otras materias específicas de otras orientaciones, como por ejemplo Derecho, sin embargo en palabras de Pisani “Derecho tiene una tradición que la fortalece”. No se puede inferir que la poca presencia de danza en el sistema educativo sea sinónimo de marginalidad. Por ejemplo, Derecho tiene poca presencia pero tiene

fuerte legitimidad y peso a nivel social.

Según la evaluación que hizo el propio Bachillerato (Consejo de Educación Secundaria, 2012), el bachillerato artístico se encuentra en construcción, buscando desarrollar pedagogías acordes a la diversidad de propuestas que comprende y las distintas maneras de producir conocimiento, así como la construcción interdisciplinaria entre las asignaturas. Esto exige del esfuerzo del trabajo en equipo para diseñar estrategias metodológicas colectivas, creativas y transdisciplinares junto con la “permanente evaluación/experimentación” para ajustar a los contenidos relevantes para el estudiante (pp.3-4).

Entre los logros que se identifican del Bachillerato se señala, “la educación artística ha fomentado la necesaria interacción coordinada del trabajo en equipo y se ha ido posicionando, desde su surgimiento, como un espacio que - apostando a la interdisciplinariedad- ha permeado notoriamente al centro educativo donde se desarrolla” (p.4).

## **Capítulo 4. Recorridos metodológicos**

Se presenta la metodología de la investigación desarrollada intentando hacer dialogar los conceptos preliminares con el proceso desarrollado. Se busca dar cuenta de las estrategias utilizadas de acuerdo a las necesidades del estudio; las particularidades de la situación, así como las principales tensiones y problemáticas. Esto permitió identificar aquellos aspectos que pueden aportar nuevos insumos para pensar este tipo de investigación.

## **4.1 REFERENCIAS Y REFLEXIONES SOBRE LA PROPUESTA METODOLÓGICA**

### **4.1.1 Metodología de investigación cualitativa**

Se presenta la metodología de la investigación desarrollada intentando hacer dialogar los conceptos preliminares con el proceso desarrollado. Se busca dar cuenta de las estrategias utilizadas de acuerdo a las necesidades del estudio; las particularidades de la situación, así como las principales tensiones y problemáticas. Esto permitió identificar aquellos aspectos que pueden aportar nuevos insumos para pensar este tipo de investigación.

En primer lugar, la opción por el enfoque metodológico de investigación cualitativa se fundamenta en la posibilidad de comprender a través de la “inmersión en la vida cotidiana” la visión de los sujetos con quienes se investiga (Vasilachis, 2008). Esto supone un proceso interactivo de descripción y análisis entre participantes e investigadora, de las prácticas y miradas de las personas involucradas. Según Strauss y Corbin (2002) esta metodología, entre otros aspectos, se ocupa de la vida de las personas, de sus historias, comportamientos, de las relaciones sociales.

De acuerdo al enfoque epistemológico de esta investigación, se toma la concepción socioconstruccionista, se sustenta en la interpretación para la aproximación a la realidad, concepciones diferentes sobre el lugar del investigador, la relación con los sujetos, donde el foco está en los significados y sentidos que construyen los sujetos y atribuyen a sus experiencias en contextos particulares, a su mundo social (Ibañez,

1994; Miller y Glassner, 1998 citado en Weisenfeld, 2000).

El interés de este estudio estaba centrado en la práctica cotidiana principalmente de los estudiantes, sus vivencias, lo que acontecía, cómo se desarrollaban las clases, los sentidos particulares que se producían en la experiencia, intentando dar cuenta cómo y qué producen las vivencias de danza.

En este sentido se consideró que el método etnográfico posibilitaría comprender la visión de las y los estudiantes, la profesora, en relación a la práctica educativa de danza mediante el acompañamiento de ese proceso en el lugar que acontece.

### **Etnografía en un liceo**

Según Hammersley y Atkinson, el término “etnografía” puede entenderse como:

una referencia que alude principalmente a un método concreto o a un conjunto de métodos. Su principal característica sería que el etnógrafo participa, abiertamente o encubierta, en la vida diaria de las personas durante un período de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que sirva para arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación (1994, p.15).

La etimología de la palabra etnografía proviene, etno de “pueblo” y grafía “escritura, descripción”, sería el estudio descriptivo de las costumbres y tradiciones de los pueblos (RAE, 2015). De acuerdo con diferentes autores (Hammersley y Atkinson, 1994; Guber, 2011) la etnografía es un enfoque que permite comprender desde la perspectiva de los actores o sujetos sociales su mundo social. El texto que se produce se basa en descripciones, narrativas, informes sobre la situación en la que se encuentra inmerso el investigador. Se articula la perspectiva de los sujetos integrando la subjetividad del investigador.

En otras palabras, “una etnografía presenta la interpretación problematizada del autor acerca de algún aspecto de la 'realidad de la acción humana' “ (Jacobson, 1991, p.3, citado en Guber, 2011, p. 18).

Se pueden identificar dos particularidades de la etnografía que se llevó adelante en esta investigación.

Una de éstas refiere al contexto donde se lleva adelante, que en este caso es una institución educativa. En términos generales la etnografía aplicada a una institución educativa refiere a la realización de estudios descriptivos de la cultura escolar comprendiendo tanto el aula como el centro educativo (Álvarez, 2011, p. 269). En este

caso es la cultura liceal.

La tradición de cómo se realiza una etnografía plantea que uno de los “requisitos” necesarios son los procesos de *extrañamiento* con el grupo con quien se investiga (Malinowsky 1986; Hammersley y Atkinson, 1994; Da Matta, 1998; Guber, 2011).

Inicialmente las investigaciones antropológicas se desarrollaban en comunidades “distantes”, “ajenas” a la procedencia del investigador, por lo cual la observación se basaba en describir todo lo que resultaba extraño. Se argumentaba que “el contraste cultural promueve la curiosidad y la percepción además de garantizar un conocimiento científico neutral y desprejuiciado” (Guber, 2011, p.35). De este modo el extrañamiento, se relaciona con dos aspectos: “el desarraigo de abandonar los espacios que habitualmente uno frecuenta, y (...) el afrontamiento de una situación desconocida, que además ha de ser examinada para ser comprendida” (Álvarez, 2011, p. 270).

Como se planteó anteriormente, la producción de conocimiento en este tipo de investigaciones, “en casa”, no se produce a partir de la objetividad y neutralidad del investigador porque la realidad no es externa al investigador sino que está involucrado en el proceso. Esto no niega la posibilidad de conocer la realidad. Por eso el *extrañamiento* se torna un ejercicio permanente para el investigador, que se constituye:

una actitud vital en el etnógrafo a lo largo de todo el proceso de investigación, no únicamente en los primeros momentos. Esta actitud guarda una estrecha relación con la capacidad del investigador para afrontar con sensación de asombro en cada observación realizada, por vulgar, familiar o rutinaria que parezca a simple vista, pues profundizando en su significado puede resultar muy reveladora para la investigación (Álvarez, 2011, p. 270).

Siguiendo a Álvarez (2011), simultáneamente al extrañamiento se torna necesario *tratar de ser uno más*, “integrarse parcialmente con el campo que estudia” (p.270). Como plantean varios autores, el etnógrafo tiene que familiarizarse con lo extraño y extrañarse de lo familiar” (Maestre, 1995, p. 164 citado en Álvarez, 2011, p. 270) o en palabras de Da Matta (1998, p.174) “exotizar lo familiar”, “transformar lo exótico en familiar y/o transformar lo familiar en exótico”.

En el cuaderno de campo de esta investigación, se reitera la pregunta ¿qué voy a observar hoy?, porque se necesitaba realizar un esfuerzo “por tomar distancia” y

visualizar lo extraño porque la situación me resultaba muy familiar.

Una de las condiciones claves para llevar adelante el “extrañamiento” y el “ser uno más” es la *reflexividad*. Esta noción comenzó a utilizarse a partir de 1980 por parte de la etnografía para referir a la toma de conciencia del investigador sobre su procedencia y condicionamientos de género, etnia, clase social, etc. (Guber, 2011, p.45). Se comparte con Sisto (2008), que la reflexividad es “el ejercicio de una conciencia crítica respecto de la propia acción del investigador como sujeto realizador de la investigación. La reflexividad hace del investigador y de su actividad objeto de su propio análisis” (Sisto, 2008, p.132)

De este modo el investigador puede pensar los efectos que genera su presencia y reflexionar sobre la mirada que construye, intentando problematizar cualquier intento de naturalizar la lectura que se hace del tema que se estudia.

En este caso, la formación y trayectoria en danza de la investigadora fue una condición que supuso en distintos momentos del proceso, la necesidad de reflexionar sobre los afectos que la investigación producía intentando el extrañamiento para conocer la experiencia.

La segunda particularidad refiere a que la etnografía se desarrolla en una clase de danza, lo que supone la investigación de una práctica corporal. En acuerdo con Mora (2013),

Sin olvidar que la construcción sensorial y experiencial que posibilita el vínculo cognitivo cuerpo-mundo es en sí misma una construcción socio-culturalmente situada, y que, por lo tanto, nuestra situación social afecta esa relación de conocimiento, podemos afirmar que, con alcances variables, todo conocimiento es un conocimiento corporizado (...). La etnografía, (...) incluye una implicación corporal que permite que junto con sus herramientas tradicionales (observación participante y entrevistas en profundidad) se incluyan formas de participación con una implicación corporal creciente (pp.30-31).

En esta investigación, para comprender cómo se produce una experiencia educativa de trabajo corporal, no sería suficiente con un acercamiento exclusivamente por el relato oral por fuera de la clase, tomando únicamente lo que piensan los estudiantes sino que la riqueza también se encuentra en la práctica corporal en el ámbito donde se produce y en el mismo momento.

De este modo la investigación intentó describir el ambiente en el que acontece la experiencia de danza, dado que el proceso educativo se da a partir de la interacción

del sujeto con el entorno (Dewey, 2008). Esto supone que la experiencia y el aprendizaje puede ser interpretado en el contexto en el que se produce y donde la práctica tiene papel importante.

Participar de los procesos inmanentes, posibilita comprender los acontecimientos, lo que se expresa a través del cuerpo. Por esto se entendió necesario recurrir a diferentes estrategias que permitiesen la observación y comprensión más allá de los discursos mediante la palabra. ¿Cómo se puede conocer a partir una práctica corporal?

Este ha sido uno de los desafíos principales que supera a los modos tradicionales donde el investigador es observador externo y mantiene una distancia óptima.

De acuerdo con Mora (2010, 2012, 2013) desde la perspectiva de la antropología y sociología de/desde el cuerpo, se considera que es posible comprender los fenómenos sociales que involucran a la educación del cuerpo, si se suma a los registros de la etnografía clásica la experiencia práctica corporal del investigador en el trabajo de campo. Para lo cual es necesario reconocer la implicación corporal que tiene todo conocimiento y la inclusión de la experiencia corporal del investigador. Si se reconoce que la corporalidad del etnógrafo es “como una fuente de conocimiento, interesa reflexionar sobre la utilidad que tiene para la comprensión de nuestros objetos de estudio la imitación de habilidades prácticas “nativas” y la participación corporal en sus tareas prácticas cotidianas” (Mora, 2012, parr. 2)

Asimismo es importante reflexionar que el proceso que se investiga es una forma de educación de cuerpo, una clase de danza, por lo tanto ha sido necesario considerar las particularidades de este arte y la relación con la implicación del investigador.

Se entiende que “la danza es un tipo particular de experiencia corporizada en la que se construyen modos particulares de cuerpo y de movimiento, modos de estar y de ser en el cuerpo, de vivirlo, de experimentarlo, de sentirlo, de entenderlo, de representarlo” (Mora, 2010).

En este sentido se podría afirmar que el estudio de y en una práctica corporal intensifica el involucramiento como investigadora.

Tomando en cuenta lo presentado anteriormente se entendió pertinente utilizar las siguientes técnicas para recoger información: la revisión bibliográfica y documental;

la observación participante y/o la participación observante (característica de la antropología de los cuerpos), la entrevista grupal; la entrevista individual y el diario de campo. El uso de estas técnicas se desarrollarán a continuación.

En correspondencia con las técnicas de recolección de información se utilizó como dispositivo de producción de datos: cuaderno de campo, material de entrevistas y material de imagen y video.

En relación al proceso etnográfico debemos precisar que de acuerdo con varios autores no es un proceso lineal (Guber, 2011; Álvarez, 2011). Según Álvarez (2011), si bien en el proceso de investigación etnográfico, hay diferentes momentos que se producen simultáneamente, se pueden identificar cuatro etapas fundamentales: “la negociación y el acceso al campo, el trabajo de campo propiamente, el análisis de los datos y la elaboración del informe etnográfico” (p. 272)

#### **4.1.1.1 ENTRADA AL CAMPO Y TRABAJO DE CAMPO**

##### **4.1.1.1.1 Entrada al campo:**

###### ***Las puertas y acuerdos***

Llevar adelante una etnografía supone atravesar puertas; puertas que son el permiso y la confianza que habilitan a desarrollar la investigación, garantizando su viabilidad.

Esta noción de puertas es extraído del concepto de portero al que refieren Hammersly & Atkinson (1994) que es utilizado en los métodos etnográficos, para pensar la viabilidad del ingreso a cualquier institución. Para eso es preciso realizar una lectura de la institución identificando factores, actores o elementos que pueden obstaculizar o facilitar el ingreso al lugar. En este sentido el ingreso al campo de estudio puede ser problemático.

En términos de Álvarez (2011), la posibilidad de llevar adelante una investigación de estas características, es decir dentro de una institución educativa, requiere de las habilidades de acceso y la negociación dentro de la institución. Por habilidades de acceso se entiende las cualidades personales que permiten que la investigación pueda desarrollarse.

Dado que esta investigación se produjo en un ámbito liceal la llegada al campo supuso el establecimiento de acuerdos en diferentes niveles: la dirección, la

profesora, estudiantes y familias que se establecieron formalmente a través de consentimientos informados. En este caso se realizó con facilidad dado que ya se conocía la institución, a través del trabajo realizado como docente del Programa Integral Metropolitano de la Udelar, como actividad de extensión durante los años 2012 y 2013.

De este modo establecer contacto con el director del liceo y contar con su aval se logró sin dificultades. Asimismo sucedió con la profesora del curso, a quien ya conocía previamente por el ámbito de la danza.

La experiencia de trabajo en la institución hizo viable rápidamente la *primera entrada* a la institución como investigadora. El consentimiento informado fue el primer permiso obtenido para investigar.

Posterior a contar con el aval del director y la profesora del liceo, acordé el día de comienzo de la participación en la clase. Se destaca de relevancia compartir un fragmento del cuaderno de campo del primer día que asistí a la clase, *la segunda entrada*:

Llegué al liceo (...) Me dirigí a la sala de dirección pregunto a quien supongo que era la adscripta sobre la clase de expresión corporal y danza. Ella me preguntó si había coordinado para ir, si era profesora, a lo cual respondí que era investigadora. Ante esta respuesta me preguntó si había hablado con la dirección a lo que expliqué que si. (...) Fuimos hasta allí, espacio que ya lo conocía. (...) Apareció un funcionario que me preguntó que era lo que iba a hacer, le dije que tenía clase de danza. Me preguntó si era profesora, le dije que yo estaba como investigadora (Registro cuaderno de campo, fecha 05.06.14).

A través de una lectura rápida de este texto podría pasar por alto este momento, tomar como “natural” el ingreso, sin embargo interesa destacar un aspecto que permite comprender la institución.

En la segunda entrada al liceo aparecen dos actores, la adscripta y un funcionario que de un modo amable preguntan qué estaban haciendo ahí, cada uno desde su rol. A esto se le llama *cuidados*. Es un liceo de puertas abiertas, puede entrar cualquier persona, si bien es cierto que hay personas que cuidan la entrada. Es una institución que no tiene un control de vigilancia pero si cuidado con responsabilidad.

La facilidad de entrada al liceo hizo muy viable la investigación, pudiéndose tramitar rápidamente los permisos. Esto constituyó una ventaja que puede ser un aspecto a tomar en cuenta para pensar la inserción en este tipo de instituciones. La realización de etnografías en instituciones requiere como veíamos, de acuerdos a

distintos niveles, dependiendo el tipo de institución el modo de llegada que requiere.

#### 4.1.1.1.2 Trabajo de campo

El trabajo de campo es un método primordial en la antropología social, es más que una técnica y más que un conjunto de técnicas, pero ciertamente no debe confundirse con el proceso metodológico global. Es una situación metodológica y también en sí mismo un proceso, una secuencia de acciones, de comportamientos y de acontecimientos, no todos controlados por el investigador, cuyos objetivos pueden ordenarse en un eje de inmediatez a lejanía (Velasco; Díaz de Rada, 1997, pp. 1-2.)

En esta investigación, constituyó un desafío permanente producir el “extrañamiento”, “exotizar lo familiar”, porque como se planteó anteriormente, existía una gran cercanía de la investigadora con la práctica educativa de danza.

El trabajo de campo se inició en junio de 2014 y finalizó en diciembre de 2014, correspondiéndose con la mitad de un año lectivo. Se participó en catorce instancias que no necesariamente fueron consecutivas, de las cuales.

La cantidad de concurrencias al liceo y el espaciamiento entre un encuentro y otro se definieron sobre la marcha teniendo en cuenta la cantidad de información que se había recogido y la necesidad de distanciamiento para poder analizar.

En las primeras clases a las que se asistió, fines del primer semestre, se trabajó el contenido del folclore y de tango que finalizó con un parcial práctico que consistía en una muestra coreográfica de folclore. En las clases del segundo semestre se comenzó a abordar la danza contemporánea. Se participó también en una instancia de devolución de evaluaciones y en un espacio de intercambio oral sobre la proyección de cada estudiante en relación a sus preferencias vocacionales. En agosto se realizó el Encuentro de video-danza en la ciudad de Las Piedras (Departamento de Canelones), organizado por la profesora y un profesor de artes visuales como actividad “extracurricular”. En las instancias posteriores se realizó en clase una entrevista grupal, y en otra se participó en la muestra de “solos” (creación escénica individual) y la devolución de análisis preliminar de la investigación y participación del festejo de fin de año del liceo con la despedida de sexto año.

La modalidad de participación en las clases ha sido a través de la observación participante o participación observante, diario de campo y entrevista grupal, lo cual supuso el involucramiento en las clases desde el trabajo corporal, acompañando el desarrollo de la clase.

Sin pretensiones de dar cuenta de todo el proceso realizado a través de un relato secuencial, se expondrán algunos momentos claves que son significativos para el análisis de los aspectos metodológicos.

#### 4.1.1.1.3 Factores condicionantes en el comienzo de la investigación.

Se presentan los distintos factores que incidieron en el comienzo del trabajo de campo.

#### **La presentación de la investigadora: Repercusión de las representaciones del profesional de psicología**

De acuerdo a lo registrado en el cuaderno de campo, el primer día de la concurrencia al instituto educativo, la profesora comentó que los estudiantes llegarían de a poco. Antes de ingresar al salón de clase se produjo un encuentro con un estudiante que preguntó -"vos sos", evidenciando que había habido una información previa de la profesora sobre la investigación y que la investigadora se presentaría personalmente y se podrían aclarar las dudas. Al efectuar la presentación se expuso que era asistente social efectuando un posgrado en psicología social y que al ser también bailarina existía un interés por la investigación en una clase de danza Se explicó porqué se había elegido el bachillerato artístico y en particular ese liceo al que también conocía por otra actividad docente de ella en el Programa Integral Metropolitano de la Universidad de la República Se informó que se contaba con la autorización y conformidad de las autoridades del liceo destacando la existencia de un buen clima de trabajo Se les explicó someramente lo que era una etnografía y el propósito de participar en varias clases y efectuar observaciones y registros. Al preguntárseles si estaban de acuerdo respondieron que sí confirmando esto con gestos (Registro cuaderno de campo fecha 05.06.14)

Se observa un contraste entre el discurso que presentó la investigadora, dónde el énfasis estuvo en la danza, el tipo de investigación y el liceo y por otro lado lo que resonó y llamó la atención de los estudiantes fue lo de "psicóloga", que sólo fue mencionado superficialmente. Ante las preguntas de los estudiantes se aclaró que que no se iba a estudiar la personalidad, la explicación no fue suficiente. Esto fue motivo de tensión, cierto temor que no fue explícito, lo que se pudo constatar en las entrevistas individuales al final del curso.

Uno de los elementos para analizar es la negociación del acceso, que de acuerdo con Álvarez (2011) es un proceso de construcción permanente y donde el

acuerdo es obligado. Es un proceso que “en el fondo, se trata de venderse a sí mismo como una persona digna de crédito que lleva a cabo un proyecto de valor” (Woods,1987, p.37 citado en Álvarez, 2011).

Si bien explícitamente el permiso estuvo desde el inicio de la clase y se pudo desarrollar la investigación sin dificultad, implícitamente hubo incomodidad que pudo haberse “evitado” si se hubiera prestado atención a esta situación.

Los entrevistados (al final del trabajo de campo) coincidieron que al principio la presencia de la investigadora fue "rara",

supongo que raro porque cuando dijiste psicóloga todo el mundo pensó una loquera. (...) cuando dijiste yo estudio psicología “tá es una loquera”, esta acá nos va a estudiar como si fuéramos ratoncitos de laboratorio va a estar todo el rato anotando, (...) todo el mundo lo tomó medio “ahh una psicóloga, ¿por qué?”, pero bien creo que te integraste a las clases nos diste como un pié para que tuviéramos más confianza contigo yo creo que bien (entrevista, estudiante expresión corporal y danza, 2014)

era la idea que viniera una chica que estaba estudiando psicología era 'nos va a analizar a todos, va a ser raro' (entrevista, estudiante de expresión corporal y danza, 2014)

De acuerdo con diferentes estudios etnográficos en contexto de institución educativa, (citados en Álvarez, 2011), la observación participante coloca al investigador en un agente raro, por el uso de diferentes instrumentos, como diarios de campo, grabaciones.

Rockwell (2009) plantea que “una parte importante del trabajo de campo es el tiempo dedicado a escribir. La actividad de escribir nos coloca en una categoría rara, diferente a la de otras personas que frecuentan las escuelas. Casi no hay en ningún lugar la exhibición continua de comportamientos tan extraños como los que mostramos los etnógrafos” (p.59).

Esto evidenció cómo la palabra “psicóloga”, vinculado a las representaciones de lo que eso implica, condicionó y afectó la participación de los estudiantes, y de alguna manera perjudicó la imagen de la investigadora. Fue algo de lo impensado como investigadora, y por la profesora que también habló de psicóloga social, que no se tomó en consideración al preparar la llegada Al no provenir de esta disciplina no se visualizaron las posibles repercusiones de tal nombre.

Se rescata como aprendizaje la importancia que tiene la presentación y sus efectos. En cierta medida en las primeras clases las y los estudiantes se sintieron un poco violentados en el sentido de imposición de participación, produciendo inhibición, temor y desconfianza. Si bien se percibía esto se atribuía al hecho de que no nos conocíamos.

En el cuaderno de campo se registró el momento en que se percibió un cambio con respecto al relacionamiento de las y los jóvenes con la investigadora. Este cambio de actitud fue atribuido, entre otras cosas a intervenciones de parte de la investigadora que pudieron haber habilitado la confianza con los estudiantes, comenzando a considerarla como otra profesora.

### **Construcción del acuerdo.**

La construcción del acuerdo para realizar la investigación, se realizó con el director y la profesora, sin participación de los estudiantes lo que deriva del principio de autoridad y jerarquía, característico de la institución de educativa. Esto pudo haber ocasionado algunas resistencias de los estudiantes que se superaron con el transcurso del proceso y porque se tomaron en cuenta las consideraciones éticas de respeto a sus derechos.

### **Intromisión de la intimidad educativa.**

Si se considera que “la casa” de la investigación es una clase, se visualiza una intromisión en la vida privada de una clase de liceo que supone también la intromisión en la intimidad educativa de la relación entre profesora y estudiantes (Castro y Ferreira, 2013, p.37). Intimidad “entendida como lo más interior de nuestro ser, como la referencia primera con respecto a la cual se determina la identidad (relativa) del sujeto” (p.37.)

La práctica educativa se compone de las mediaciones entre los sujetos, que se expresan de diferentes modalidades según las singularidades de los sujetos y las situaciones que se producen. A esta relación mediada Puiggrós (2006, p.30 citada en Castro y Ferreira, 2013) le llama “sujeto pedagógico”, “a la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas (...). El sujeto pedagógico que constituyen será decisivo para los resultados del proceso educativo” (pp.36-37).

### **Momento de inicio del trabajo de campo.**

El proceso se inició, a fines del primer semestre del curso, por lo cual ya los estudiantes se conocían entre sí y con la profesora; es decir ya había grupalidad y al mismo tiempo ya se habían pactado los acuerdos iniciales de cómo sería el curso. En este sentido fue clara la irrupción, la llegada inesperada y no predispuesta, considerando que el proceso podría haber sido diferente si hubiera comenzado al inicio del curso.

De todos modos el proceso tuvo un punto de inflexión, momento a partir del cual los estudiantes ubicaron a la investigadora del grupo, sentimiento compartida con ella,

...al principio costaba, hay una persona más y además que ya nos conocíamos todos, pero no, después, a veces que faltabas preguntábamos - ¿y Laura? El grupo se sentía bastante cómodo, me parece que al pasar las clases ya eras parte de la clase, mismo como la profesora o otro alumno (Entrevista, L. Estudiante de expresión corporal y danza , 2014).

...te hacías parte del grupo, no te veías separada del grupo, como que eras parte (Entrevista, Ca. Eestudiante de expresión corporal y danza, 2014)

#### **4.1.1.2 Condiciones de posibilidad del desarrollo de la investigación**

Se destacan algunos momentos claves que marcaron rupturas y discontinuidades en el proceso de la investigación así como algunos elementos positivos.

Se integran al relato las técnicas utilizadas porque condicionan y posibilitan recoger y construir la información.

##### **4.1.1.2.1 Las técnicas utilizadas: observación participante/participación observante; el diario de campo; entrevistas; entrevista grupal.**

La **observación participante** es la técnica principal de recolección de información vinculada al trabajo de campo. De acuerdo con Guber ésta consiste en dos actividades:

“observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias de las actividades de la población. Hablamos de “participar” en el sentido de “desempeñarse como lo hacen los nativos”, de aprender a realizar ciertas actividades y comportarse como un miembro de la comunidad. La participación pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador en relación con su objetivo de integrarse a la sociedad estudiada. En el polo contrario, la observación implicaría ubicar al investigador fuera de la sociedad, de forma tal que pudiera realizar su descripción con un registro detallado de cuanto ve y escucha. (...) Desde la perspectiva de la investigación, entonces, el investigador está siempre alerta pues, incluso aunque participe, lo hace con el fin de observar y registrar los distintos momentos y eventos de la vida social “(2011, p.52)

Podemos considerar que el carácter de la observación participante depende del foco y énfasis que establece el investigador y su movilidad entre observar y

participar depende de su habilidad para pasar de una otra.

En este trabajo la participación cubrió un amplio espectro; unas veces como testigo ; otras como mediadora, hasta el involucramiento en algunas actividades de la clase. Esta transición que mantenía entre una acción a otra estaba estrechamente ligada a su sensibilidad de captar la atmósfera, las necesidades del momento y en función de eso tomar decisiones. Ese estado es lo que en la terminología de la danza se refiere a “escucha activa”. Señala Woods (1987) que “los principales requisitos de la observación son, naturalmente, un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria” (p.56)

### **Participación observante**

Desde los estudios de la antropología de los cuerpos se ha invertido el nombre en **participación observante**. De acuerdo con Bover y Mora (2012), esta técnica permite que el/la investigador/a preste atención sobre las propias prácticas corporizadas en la experiencia de campo. La autora expresa:

debemos reconocer que nuestro cuerpo es el que está presente en los contextos de observación y en las entrevistas y que no tenemos porque desdeñar las sensaciones y vivencias que desde él se nos producen. En el caso de las prácticas centradas en lo corporal, poner el el propio cuerpo en esa práctica es una fuente muy rica de conocimiento (p.48).

La escucha activa implica que están en juego todos los sentidos. A diferencia de lo que generalmente se entiende por observar, con mirar, donde predomina la vista, la observación en este caso es más amplio, supone percibir y sentir. En este sentido mi cuerpo fue un instrumento para investigar.

### **Un posicionamiento entre la intuición y la reflexividad.**

En los primeros encuentros sentía la permanente tensión de ¿qué observar?, ¿cuándo realizar la propuesta de la clase como un estudiante? ¿cuándo escribir y mirar la clase? ¿cuándo colaborar e intervenir? ¿qué puedo observar o registrar cuando participo haciendo la clase? Hay veces que me involucraba a la par de un estudiante, otras más pensando en clave de obtener información de modo de observación tradicional.

### **Cuaderno de campo**

El cuaderno de campo, es el registro escrito de lo que sucede en el trabajo de campo. Na vez más, siguiendo los planteos de Guber (2004) el registro en la etnografía se torna fundamental porque es una técnica,

para visualizar el proceso por el cual el investigador va abriendo su mirada, aprehendiendo el campo y aprehendiéndose a sí mismo. Lo que el investigador tiene en su registro es la materialización de su propia perspectiva de conocimiento sobre una realidad determinada y no esa realidad en sí. Sin embargo, (...) el investigador está permanentemente intentando dar cuenta más y mejor de ella (p.166)

Cuando hablamos de registro en la danza, nos referimos a la memoria corporal, lo que complejiza al momento de expresar a través de la escritura mediante la palabra. Esto implica un acto de traducción, de la vivencia al relato de lo que nos sucedió.

La experiencia de la investigación conduce a reflexionar que la técnica de la observación clásica, de mirar y registrar es una forma de levantar información que de inmediato es solo de utilidad de la investigadora o del investigador. No obstante puede ser útil al cierre del proceso con la devolución al grupo.

La participación observante permitió compartir la experiencia con los estudiantes desde el lugar de par y “de parte” del grupo,

te involucrabas interactivamente con nosotros, te hacías parte del grupo, no te veías separada del grupo, como que eras parte (entrevista a C., 2014)

Le: Me pareció que estuvo buena en la clase de danza que participaras creativamente como un compañero más, que era diferente (Entrevista Le., Estudiante de expresión corporal y danza, 2014)

Se transcriben a continuación algunos testimonios que aportan insumos para pensar las relaciones expuestas anteriormente y ayudar a comprender cómo fue posible un punto de inflexión, un giro en la percepción sobre la investigadora,

después te ibas camuflándote entre nosotros. Por ejemplo en las propuestas que realizabas con nosotros, te acercabas, hacías chistes, nos hablabas, era como que no estabas en la figura de - yo estoy acá les hago preguntas, los escucho, los investigo haber como socializan entre ustedes cómo se comportan a través de la danza (Entrevista estudiante C, 2014.)

pero cuando hacíamos ejercicios u otra cosa vos te colgabas a hacer cosas con nosotros y entonces eras una más, pasabas desapercibida y eso al principio costaba, (...) pero no, después, a veces que faltabas preguntábamos - ¿y Laura? El grupo se sentía bastante cómodo, me parece que al pasar las clases ya eras parte de la clase, mismo como la profesora o otro alumno. (Entrevista estudiante Le, 2014)

De acuerdo con lo planteado anteriormente y reforzando la importancia del posicionamiento de la investigadora en el proceso se pueden explicitar algunas consideraciones éticas fundamentales para el desarrollo de la investigación.

Se comparte con Tolman y Bryon-Miller (1997),

la investigación cualitativa reivindica una forma de relación investigador/a-informante, en la que las experiencias de vida de los informantes y los significados que les asignan se reportan en un clima de horizontalidad, donde prevalece el respeto mutuo, el diálogo reflexivo y se acepta el involucramiento de la subjetividad del/la investigador/a en dicho proceso. No se propone idealizar el saber del otro ni subestimar el propio en tanto investigador/a que se reconoce ignorante respecto al conocimiento del sentido común que desea comprender (p. 30)

Animismo se tuvo presente la importancia de reconocer y respetar la singularidades de cada sujeto y las relaciones intersubjetivas que se producían en el aula. De acuerdo con la autora Axpe (2003, p.78) propone que la investigación etnográfica supone asumir un compromiso ético a partir de la negociación de las relaciones durante la investigación. Otro de los criterios que señala la autora y que se tomaron en cuenta en esta investigación fue la construcción de la confidencialidad e interpretación, pensando qué información se hace pública y cuál se mantiene reservada. Cada vez que se filmaba y grababa sonido pedía permiso y en varias ocasiones planteé la intención de editar el material audiovisual para difundir la investigación pero en ese caso con previa autorización de cada estudiante.

### **Técnica entrevista.**

#### Entrevista grupal

La entrevista grupal se llevó adelante durante el proceso de trabajo de campo, utilizando el espacio- tiempo de la clase, a partir del acuerdo generado con la profesora, pensando cuál podría ser el momento más adecuado para realizarla para que estén presentes la mayoría del grupo. Fue así que la profesora cedió un día de clase, en que ella se ausentaba por motivo de un curso que estaba realizando. Acordamos entonces la fecha con la docente y el grupo de estudiantes.

Ese día estaban la mayoría de las y los estudiante. Si bien podría ser que era un horario puente, y que no les implicaba esfuerzo quedarse en la clase se consideró significativa su participación, en tanto que podría haber cierto componente de motivación, curiosidad.

Además de destacar el alto nivel de participación, llamó la atención el involucramiento de todas y todos los estudiantes durante la entrevista. Si bien tenía una pauta-guía, con una intencionalidad, se fue modificando en el momento de acuerdo a las conexiones que surgían de los comentarios que hacían.

Se buscó la participación de cada estudiante, cuando hacía una pregunta buscaba la

respuesta de todas y todos, salvo cuando se generaba discusión entre ellos, y el intercambio era entre algunos, que oficiaban como portavoces de distintas miradas.

La dinámica que se generó contuvo aspectos de una entrevista etnográfica, en términos de Guber (2011), que se dirige a la búsqueda de conceptos de la experiencia “que permiten dar cuenta del modo en que los informantes conciben, viven y asigna contenido a un término o una situación. En esto reside, precisamente, la significatividad y confiabilidad de la información” (p.74).

El eje de la entrevista se centró en la experiencia educativa de danza y las preguntas se centraban en los intereses de la investigación, buscando indicios de aspectos de la especificidad de la danza, en relación al gusto o no por esta disciplina, al trabajo corporal, a la vivencia del danzar, al proceso de incorporación de la danza. Estos aspectos específicos constituyeron el marco interpretativo como investigadora que se pusieron en juego en la entrevista, intentando dialogar con el universo cultural de las y los estudiantes. Se utilizaron diferentes recursos como parte de la estrategia para llevar adelante la discusión, en parte se utilizó el procedimiento de la entrevista antropológica (Guber, 2011, p.75), de atención flotante de la investigadora porque requería de mucha atención para darle un hilo conductor a la discusión, sin generar cortes abruptos, y tomando los aportes de los participantes para conectar con otras preguntas. El otro aspecto que señala la autora es la asociación libre del estudiante, que está relacionado al aspecto anterior, y permite que los temas que se introducen provengan más del informante. En cierta medida se produjo pero dentro del marco interpretativo propuesto por la investigadora.

En la entrevista grupal, se generó la discusión sobre las diferentes técnicas realizadas en la clase. Fue una instancia muy valiosa porque se pudieron exponer y hacer visibles sentires en relación a la clase, que por la técnica de la observación participante no se podían relevar. Asimismo lo fue porque las y los estudiantes se sintieron con libertad y en confianza para expresar sus percepciones, visiones, sentires de la experiencia de la clase, teniendo en cuenta también que la ausencia de la profesora pudo haber incidido.

Además de poder relevar las diferentes miradas sobre los temas, interesó el modo en que se producía el intercambio, cómo unos opinaban de otros en un clima de respeto, cómo los comentarios incidían en los puntos de vista y se relativizaban, modificaban en función de la discusión.

En esta instancia se pudo contrastar lo que observaba en clase con sus relatos, resultando importante que se realizara durante el proceso de trabajo de campo y no al final, porque posibilitaba ampliar la mirada para las instancias posteriores. Cabe concluir en la importancia de la utilización de este tipo de técnicas en la enseñanza como forma de aprendizaje y producción de saber

### Entrevista individual

En relación a las entrevistas individuales se realizaron una vez finalizado el curso, en el mes de diciembre. Si bien se propusieron los siguientes criterios de muestra: variable género (varones y mujeres); mayoría de edad; experiencias previas o no en danza y las expectativas en relación a la experiencia de danza (ésta se delimita teóricamente). Por cuestiones prácticas, como criterio estratégico de muestra, se entrevistaron a estudiantes que manifestaron interés y disponibilidad teniendo en cuenta ya se habían finalizado los cursos. Se realizaron siete entrevistas individuales, de las cuales una no pudo ser finalizada y otra fue reconstruida porque no funcionó la grabación el momento, las demás fueron desgrabadas.

Los siete entrevistados fueron cuatro varones y tres mujeres. La construcción de género y su relación con la danza no será analizada porque no fue evidente que la separación de lo femenino o masculino incidiera en las preferencias por la materia. Habría que observar si el filtro de la cantidad de mujeres y hombres se vincula con la opción de bachillerato artístico y si es una constante que sean más mujeres.

Se realizó una pauta de entrevista semi-estructurada, con preguntas que se adecuaban a los objetivos de la investigación y con la finalidad de profundizar aspectos relevados en el trabajo de campo y en la entrevista grupal, buscando contrastar el relato de la experiencia con la técnicas de participación- observación que se llevó adelante durante el proceso.

Las entrevistas se realizaron en un salón del liceo, encuadrando la finalidad de la entrevista y explicitando los criterios de la selección de las y los entrevistados. Se respetó la pauta integrando cambios de acuerdo a la información que se relevaba en el momento. A diferencia de la entrevista grupal, la propuesta fue más dirigida.

Se intentó no inducir las respuestas. En algunas preguntas esto pudo haber sucedido dado que las respuestas de los estudiantes en general eran muy concretas, y requería de la habilidad como investigadora de cómo preguntar para profundizar o entender mejor su visión

En estas entrevistas, resonaron algunos aspectos planteados por las y los estudiantes que había compartido en la devolución sobre el análisis preliminar del

proceso de investigación, lecturas, interpretaciones que el grupo “confirmó” como “ciertas”.

Uno de los temas que destacaron fue que la clase de danza favoreció la relación, la integración entre los compañeros. Esto se vincula al planteo que la investigadora realizó de que en las clases visualizaba la circulación de afectos, el humor, la confianza para intercambiar diferentes visiones sin ser censurados, el contacto corporal entre ellos en los momentos en que no se daba clase. También se planteó que más allá de los subgrupos de las clases se sentía que había unión.

Estas entrevistas permitieron conocer más a partir de las singularidades y al mismo tiempo reafirmar algunas reflexiones y ejes de análisis producidos durante el trabajo de campo.

### Entrevista a informante calificada

Entrevista a Claudia Pisani. Profesora del curso Expresión Corporal y Danza e integrante de la Coordinadora de Bachillerato de Arte y Expresión del Consejo de Educación Secundaria.

Se tomó como criterio para la selección de la informante calificada, a una profesora de la materia expresión corporal y danza de secundaria que a su vez desempeña actividades en la Coordinación del Bachillerato de Arte y Expresión. De acuerdo a su experiencia y el papel que asume en la institución, su entrevista aportó relevante información sobre el funcionamiento y organización del Bachillerato Artístico así como aspectos en materia de enseñanza. Sus aportes complementan y amplían lo que puede extraerse de documentos y programas, proporcionando una visión desde la práctica.

### Información proporcionada por la profesora del curso.

No se realizó una entrevista formal a la profesora porque se consideró suficiente la información proporcionada a través de los intercambios permanentes mantenidos con ella durante el transcurso de la investigación.

#### **4.1.1.3 Posicionamiento ético-político-estético**

Otros aspectos que favorecieron el vínculo con el grupo se relaciona con el enfoque de la investigación-acción-participativa o colaborativa. Lo que se toma de esta metodología de investigación es en primer lugar el *posicionamiento ético-político-estético* y el enfoque de pensamiento crítico, tomando los aportes de Freire (1993), Rebellato (1995) .

Se identifica este posicionamiento con el pensar el grupo con quien se investiga, sus necesidades, aportar con la investigación a sus prácticas cotidianas, perspectiva de transformación de la realidad en términos de problemáticas que afectan a las personas y la incidencia como investigadora en cómo puede contribuir a su cambio. Ante algunas situaciones, ya sea que “leía” como no deseadas y de incomodidad para el estudiante la participación acción de la investigadora podía aportar a revertirla para el bienestar de la persona, ó para reforzar, enfatizar un aspecto en el sentido de potenciar lo que se estaba produciendo. En el registro del cuaderno de campo pueden verse varios ejemplos de lo antedicho (Registros de campo, 23.06.14, 28.07.14).

Este posicionamiento implica tomar decisiones en el momento para lo cual la intuición, la escucha activa y la empatía, han sido mecanismos fundamentales que se sostenían en la confianza de mi experiencia como bailarina, docente, investigadora.

Tanto la realización de los ejercicios de la clase, como intervenciones discursivas apoyando a la profesora fue lo que el grupo valoró y posibilitando en consecuencia el desarrollo de la investigación.

Sin descuidar el posicionamiento ético, el rol de colaboradora también se constituyó en un posicionamiento estratégico.

#### **4.1.1.4 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN y TEXTO.**

Con respecto al tratamiento de la información se realizó una descripción densa característica del estudio etnográfico. Las diversas tradiciones teóricas que fueron de insumo para el análisis y la escritura del texto se presentaron en la perspectiva epistemológica en el marco teórico.

#### **4.1.1.5 Reflexiones sobre la metodología**

Esta etnografía se fue construyendo en un proceso que integró los diferentes recursos teóricos y metodológicos de la experiencia previa de la investigadora, conjuntamente con lo específico de esta metodología (que se fue conociendo durante el proceso), y las necesidades que emergían del campo, entendiéndose como un continuo acto performativo.



## **Capítulo 5.    Capítulo 5. Descripción y análisis**

## 5.1 Descripción

### 5.1.1 Contextualización. El liceo

#### Contextualización institucional

*“Esta es mi casa (...)*

*aquí resido, aquí existo.*

*(...) Esta es mi casa*

*Detenida en una página del tiempo” (Mario Benedetti)*

Liceo Mario Benedetti, N°58

#### **Historia, ubicación geográfica, infraestructura.**

El Liceo Mario Benedetti, se encuentra ubicado en la zona este de Montevideo, en el barrio Bella Italia en la Avenida Camino Maldonado. Este instituto ofrece la formación de bachillerato de 4to a 6to año, en dos turnos, matutino (4to año) y vespertino (5to y 6to año).

Cuenta con la opción diversificada de Arte y Expresión, Social y Humanidades.

Fue inaugurado en 1999. Conjuntamente con el Liceo N°45 ofrecen constituyen un complejo educativo en el que el Liceo N° 45 brinda la formación de ciclo básico y el N° 58 la de bachillerato diversificado. Hoy en día el Liceo N° 58 cuenta con 39 grupos y más de 1.500 alumnos, cuenta con un predio amplio con explanada, y la edificación cuenta con dos plantas, salones, una biblioteca, videoteca, cantina, salas de profesores, gimnasio que se comparte con el Liceo 45.

#### **El liceo y su relación con la comunidad.**

En el 2013 el liceo ganó el Presupuesto Participativo “Espacio Multicultural y deportivo

Liceo N°58: Pensando una institución abierta a la comunidad”, para ofrecer al bachillerato artístico de mejores condiciones materiales para su desarrollo, que será abierto a la comunidad. (Intendencia Municipal de Montevideo, 2013).

Sobre el tema del presupuesto participativo y su propuesta de espacio multicultural, se transcriben las opiniones recogidas en una entrevista al Director Gabriel Carballal y profesora de Historia del Liceo Verónica García,

V. G.: nos faltan espacios, sobre todo, para actividades recreativas y deportivas, por eso empezamos a pensar una manera de construir un lugar deportivo y multicultural.(...)

Los liceos n° 45 y n° 58 tienen muchos adolescentes y éste es un lugar de referencia muy importante en la zona para ellos y sus familias. Por ello, consideramos que la propuesta era muy interesante hacerla adentro del liceo pero abierta al barrio, que sea un lugar deportivo, en el que se puedan hacer espectáculos al aire libre, con iluminación para realizar actividades nocturnas, que se pudiera montar un escenario, las gradas, un espacio para hacer teatro, carnaval, música, entre otras cosas. (Intendencia Municipal de Montevideo, 2013).

G.C.: Este liceo da bachilleratos artísticos y requieren de espacios que no fueron pensados para las instituciones educativas tradicionales. Un espacio de este tipo potencia a la población, a toda la comunidad educativa y mucho más al área artística, al aprender mucho sobre disciplinas como la danza, el teatro, la expresión corporal y la música. Para la comunidad, al ser ésta considerada como una de las siete zonas de prioridad asistencial para el MIDES, en la que hay muchos asentamientos, a veces es dejada a la “mano de Dios”. En relación al Centro, estamos en una zona periférica, que no tiene lugares donde se puedan reunir los vecinos, a compartir un espectáculo o practicar alguna actividad deportiva. Las expectativas son grandes.(Intendencia Municipal de Montevideo, 2013).

V.G.: Desde el PIM muchas veces nos han propuesto los “Grupos Sonantes” (un grupo de teatro de la Universidad) para poder venir y ha sido muy difícil que se presenten porque no tenemos los espacios. Si pudiéramos contar con ese espacio, creo que aumentarían mucho más los vínculos con otras instituciones educativas, con instituciones independientes, de arte, de música, de deporte, que han venido a acá para hacer demostraciones a los estudiantes, a la comunidad en general, por lo que es algo fundamental. Uno de los objetivos del proyecto es abrir el campo cultural de la zona. (...) En algunas ocasiones, la oferta cultural es sumamente restringida, por lo tanto las posibilidades de elegir también.(Intendencia Municipal de Montevideo, 2013).

## **El liceo y su relación con los estudiantes**

Sobre las relación de los estudiantes con el liceo se transcriben las opiniones de estudiantes recogidas en el acto de cierre de cursos (Registro de Campo, 14/11/2014)

E1: “Esta institución nos recibió con los brazos abiertos, supieron

entendernos, escucharnos, guiarnos y acompañarnos en un proceso muy importante para nosotros, un proceso en el que fuimos creciendo, aprendiendo en cada momento cosas que hoy se transforman en herramientas para ese futuro que vamos a enfrentar. (...) Es por todo que queremos agradecer a todos los profesores, aquellos que estuvieron muy cerca como amigos y aquellos que no tanto. Aquellos que nos exigieron, que nos apoyaron que nos dieron para adelante cuando queríamos bajar los brazos. También agradecemos al personal de auxiliar, a los de Compromiso Educativo a los Referentes pares y a todo el equipo de dirección”

E2: “agradecerle a Gabriel y a todo el liceo por orientarnos, por enseñarnos más allá de materias, enseñarnos a ser personas y enseñarnos como adultos y como personas. (...) por estar ahí en cada momento y por luchar tanto por el liceo. (...) Gracias por ser parte del mejor liceo del Uruguay.”

E3: “Genera como un cariño y yo no lo siento tanto como una institución sino es como mi segunda casa”.

y con respecto al papel del director, un estudiante consigna:

E4: “yo he estado en muchos liceos y es la primera vez que veo un tipo que se ubica de manera profesional, hace las cosas, que se ocupa y que además es un amigo de los alumnos, eso quería resaltar “.

### **5.1.2 Espacio físico de las clases**

Las clases prácticas se realizaban en el gimnasio, que se encuentra ubicado entre el Liceo Mario Benedetti y el Liceo N°45 (de ciclo básico) porque es un espacio compartido para el desarrollo de actividades de ambas instituciones. Se conecta con el edificio central del Liceo 58 con un pequeño patio de piso de material. Este patio se separa del predio delantero del liceo (que da hacia la calle) con rejas de mediana altura.

El gimnasio es un local de amplias dimensiones, de piso de material, con techo alto, con escaleras de material para acceder a planta alta, en uno de los laterales del gimnasio donde hay gradas. La planta baja cuenta con dos baños. Una de las paredes laterales, enfrente a la de las gradas tiene varios ventanales que dan al patio del liceo N°45.

Las clases prácticas comenzaban a las 18 horas y finalizaban 19.35 horas, por lo cual durante el invierno siempre era de noche, necesitando de luz artificial para iluminar. El gimnasio cuenta con focos de luz, de las que demoran en encender, la luz es fría.

Como aspectos negativos que incidían en el desarrollo de las clases identifican: la acústica del local que dificultaba el entendimiento de las explicaciones y conversaciones, así como requería del esfuerzo para proyectar la voz. Asimismo, durante el invierno hace frío en el gimnasio, no hay calefacción. Por este motivo la docente pedía a los estudiantes que corrieran por el salón para entrar en calor, práctica que generaba resistencias. El piso también es frío porque es de material, característica que dificulta el desplazamiento por éste.

El espacio físico también incidía en la vestimenta que utilizaban los estudiantes. El tipo de abrigo dependió del clima, si hacía más frío o más calor. También dependía si la clase se desarrollaba en el gimnasio o en el salón de clase "teórica". En relación a la vestimenta más allá del espacio, variaba entre pantalones deportivos, calzas justas o más sueltas, jeans, remeras de manga larga, remeras de manga corta, buzos deportivos, camperas deportivas, buzos de lana, algún estudiante utilizaba bufanda y gorro de lana, calzado deportivo.

Si pensamos en las condiciones ideales para desarrollar clases de danza, así como otras prácticas corporales, se recomienda piso de madera con cámara de aire debajo u otro tipo de piso específico que permita amortiguar los movimientos, como saltos, para que se produzca poco impacto a nivel corporal y así evitar posibles lesiones. Asimismo los pisos de madera, son más cálidos y posibilitan permanecer acostados sobre el piso sin enfriarse.

Estas condiciones de infraestructura están presentes en pocos liceos donde se desarrollan los bachilleratos de Arte y Expresión. Los salones del IAVA y el Zorrilla, fueron acondicionados para esta finalidad a partir de una solicitud. Algunas mejoras de infraestructura se han realizado desde los inicios del bachillerato hasta la actualidad pero en la minoría de los liceos. En el caso del Liceo Miranda, cuenta con gimnasio en estas condiciones pero es utilizado para clases de Educación Física de varios liceos de la zona impidiendo que la materia expresión corporal y danza pueda utilizarlo (Pisani, entrevista, 2015).

A partir de la información proporcionada por Pisani en el 2015, se observa que el bachillerato de Arte y Expresión comenzó a implementarse sin tener algunas condiciones necesarias para su desarrollo, tanto en infraestructura como en aspectos político- académico, más allá de eso, la profesora plantea que no ha impedido que se continúe su desarrollo.

Son aspectos a tener en cuenta porque el hecho de que el bachillerato pueda

llevarse adelante en estas condiciones y presente buenos resultados académicos podría afectar la justificación de la necesidad de mejorar los obstáculos.

Con respecto a los aspectos positivos del espacio que favorecieron el desarrollo de las clases, se destaca las dimensiones del local, en relación al metraje de largo y ancho, lo que posibilitaba la disposición en ronda de todos los estudiantes, así como espacio “suficiente” para trasladarse por el salón, caminando, bailando con comodidad, pudiendo mantener cada estudiante una distancia “óptima”.

La división entre clases teóricas y clases prácticas, disposición preestablecida, se correspondía con el uso de salones diferentes. Las clases teóricas se desarrollaban en un salón convencional con sillas, mesa y pizarrón y en el gimnasio las clases prácticas. Por cómo se llevó adelante el curso esto era relativo. Pude presenciar clase práctica de tango en el salón convencional, así como espacios de reflexión y conceptualización en el gimnasio.

Una de las clases “prácticas” se desarrolló en el patio que une el gimnasio con el edificio central, espacio físico que se compartió con estudiantes de otras clases que estaban sentados en uno de los extremos del lugar. Fue un día de invierno de calor y muy soleado, donde se realizó tango. Como observadora me pareció una clase que había motivado a los estudiantes, los visualizaba involucrados, experimentando los movimientos en dúos, se escuchaban risas, miradas cómplices. Una de las estudiantes entrevistadas ejemplificó que en esta clase que se había sentido incómoda por la vergüenza de ser observada por estudiantes de otras clases, si bien, como investigadora no se percibió dicha disconformidad. (Entrevista individual a FV, diciembre de 2014 y registro de campo, 14 de julio de 2014).

Otro de los espacios físicos utilizados fue el Liceo Manuel Rosé en la ciudad de Las Piedras- Canelones, cuando se realizó el Encuentro de Videodanza en conjunto con otros liceos.

A partir de lo descrito cabe preguntarse cómo afectan las condiciones locativas, de infraestructura, equipamiento en el desarrollo de las clases. Más adelante se plantearán como estas condiciones vinculadas al espacio físico pueden incidir en la experiencia de aprendizaje, cómo puede acentuar algunas resistencias de los estudiantes con respecto a la danza.

### **5.1.3 Características del grupo**

El grupo de estudiantes de la clase estaba conformado por veinticinco

estudiantes (al momento que se inició la investigación), ocho varones y diecisiete mujeres. En promedio asistían veintiún estudiantes a las clases en las que participé como investigadora. Uno de los estudiantes dejó de asistir a todos los cursos del liceo en el segundo semestre.

En el primer encuentro me llamó la atención la heterogeneidad del grupo, percibida a partir de algunos aspectos: la experiencia previa en danza; la cantidad de varones y mujeres; la disposición corporal; la actitud frente a la clase. De este modo, observé estudiantes con más conocimiento de danza por la calidad de movimiento, disposición al baile, mayor seguridad para moverse en el espacio en relación a la postura, al ritmo; otros con mayor timidez, dificultad para mantener la mirada; otras estudiantes que expresaban sus nervios, emociones con gestos; quienes se tomaban la clase de modo más lúdico; la presencia en su mayoría de mujeres. Estas apreciaciones fueron conversadas con la profesora al finalizar la clase quien afirmaba y complementaba con argumentos en base al conocimiento que ya tenía de los estudiantes desde comienzo de año lectivo hasta ese momento (Registro de campo, 5 de junio de 2014).

Algunos aspectos de dicha observación se mantuvieron y otros se fueron relativizando y complejizando durante el transcurso del año.

Las diferencias observadas en el primer encuentro, las fui vinculando según las conformación de los grupos para realizar las tareas propuestas en las clases y los parciales según relaciones de afinidad, en los modos de relacionarse, en los intereses con respecto a la clase, en los modos de vestirse. Uno de los espacios donde se hizo tangible esta diferenciación fue en el parcial donde elaboraron una coreografía de folclore en grupos. La visualización de subgrupos de estudiantes fue “afirmada” de acuerdo a lo que algunos estudiantes expresaron en la entrevista individual. Cabe señalar que estas divisiones tienen límites difusos porque hay estudiantes que mantenían vínculo con la mayoría de estudiantes, oscilaban entre un subgrupo y otro sin pertenecer a un solo subgrupo.

Mis observaciones fueron confirmadas por los planteos de un estudiante en la entrevista individual, cuando se le preguntó sobre las relaciones entre estudiantes y las agrupaciones,

I.: (...) ¿Cómo dirías que es el grupo?

Br.: El grupo al principio muy dividido porque estaba el grupo de las gurisas sentadas juntas; las otras que eran “animé” que estaban sentadas allá en el fondo todas juntas; los que se sentaban adelante; otros que se sentaban en el fondo; era como muy dividido siempre y para todo, los grupos siempre eran los mismos, nunca se integraban a menos que el profesor los obligara a integrarse no se integraban. Pero después con la muestra de teatro que tuvimos que hacer todos juntos ahí funcionábamos

muy bien como grupo.

(Estudiante de expresión corporal y danza, 2014).

Uno de estos grupos estaba conformado por cuatro estudiantes, tres de las cuales tenían experiencia previa en danza y tomaban clases fuera del liceo en paralelo al bachillerato (en la Escuela Nacional de Danza, en una academia de flamenco, y en un espacio donde enseñan acrobacia en telas), la otra estudiante tenía poca experiencia previa sin embargo tenía facilidad y satisfacción al desarrollar las clases. Este subgrupo se caracterizaba por sus conocimientos de danza y/o por la preferencia de la disciplina. El modo de mostrarse de ellas era más bien de retraimiento, se involucraban con las consignas pero no intervenían mucho oralmente para compartir sus reflexiones.

Otro de los subgrupos, se caracterizaba por el carácter lúdico de cómo se tomaban las propuestas de clase, planteaban chistes, gestualidades que provocaban risa y marcaban presencia con sus comentarios. Este modo de expresarse invadía las clases generando un ambiente distendido y que propiciaba el intercambio y la confianza en los estudiantes. A este grupo se asociaban una estudiante que practicaba acrobacia en telas en la Plaza de Deportes N°5. Asimismo hacía artesanías. Otro de los estudiantes tenía preferencia por la música y quería hacer el Instituto Superior de Educación Física. Si bien se observaba involucramiento y disposición a la experimentación, en la entrevista grupal expresó que hubo clases que no le gustaban. De acuerdo con Bruno, ellos se vinculaban en general con todo el grupo de la clase.

Br.: F.A. y L., ellos son como yo más o menos, se van adecuando un poquito acá un poquito allá, a veces tienen que trabajar con alguien pero no les molesta. (Br., estudiante expresión corporal y danza, entrevista, 2014).

Se vinculaban también con S., quien se destacaba en la clase por sus comentarios irónicos, hacía chistes, bromas permanentes. Muchas veces la profesora acudía a él para hacer demostraciones. La otra de las estudiantes con afinidad a este subgrupo era Gi. (Registro de campo, 23.06.14). Ella tenía una lesión en una pierna (no sé si por un desgarró o esguince) que le dificultaba para caminar. Realizaba las clases en la medida de lo que podía. Ella manifestó en distintas ocasiones su preferencia por la música, y su proyección era realizar IPA de Música. En las últimas clases, en la muestra de los "solos", acompañó las presentaciones tocando la guitarra. Otro de los estudiantes Le., se integró a este grupo más hacia fin de año. De acuerdo con S., él trató de integrarlo a los grupos de trabajo (S. Estudiante de expresión

corporal y danza, 2014). Según Le., al comienzo no tenía un subgrupo de referencia y después se vinculó más a este grupo (Entrevista a Leandro, 2014). Este subgrupo tuvo apertura para relacionarse con distintos compañeros.

En relación a los que tenían poca o nula preferencia por la clase de danza, por una parte estaban quienes se agrupaban por intereses y afinidad, más vinculado a los juegos virtuales Fe.; Vi.; V. M. Según Br., en la entrevista individual refirió a este subgrupo de este modo,

Br.: Y depende porque por ejemplo Vi., el Coco, Fe., miran mucho animé y hablan mucho sobre esas cosas, pasan dibujando entonces si te querés integrar con ellas tenés que ir por ese lado. Si decís “vamos al shopping” te van a mirar con cara de “no”, es como que si querés meterte en su grupo tenés que ir adecuándote a como son, diferente (Entrevista a Br., diciembre de 2014).

El modo de vestir de las estudiantes de este sub-grupo me hacía acordar a una estética sajona, o europea. Cabe mencionar que V.M. había estado viviendo en España y había llegado a Uruguay hacía poco tiempo y Fe., vivió anteriormente un tiempo en España. Probablemente algo de su estilo estuvo influenciado por las costumbres de ese país. T. también se vinculaba bastante con ellas aunque no exclusivamente.

Otra de las agrupaciones se daba entre Br., Cm. G., la afinidad se dio porque se conocían de años anteriores y ambos estaban recursando. También manifestaron no preferencia por la clase de danza pero compartían otros intereses,

I.: ¿Con quién en la clase tenés más vínculo?

Br.: Vínculo con Camila G., pero porque somos ya viejos e hicimos quinto artístico juntos. Después hicimos sexto y yo me fui y ella siguió acá y ahora volví a terminar sexto. Ella sigue acá entonces ya nos conocemos de antes y teníamos como un vínculo pero en sí creo que me llevé bien con casi todos. (Entrevista a Br., diciembre de 2014).

A partir de este relato, tomé conocimiento que otra de las características del grupo que incidía en las afinidades, era que había estudiantes que estaban recursando la materia, así como también algunos se conocían de los estudios desde hace varios años atrás.

Bruno, saludaba siempre con fuertes abrazos, llevaba un bolso con botones que él había cocido. Usaba un saco largo de lana algunas veces, botas, un estilo “propio”, que acentuaba su personalidad. Se relacionaba de modo muy demostrativo de sus emociones.

Otra estudiante que se relacionaba por afinidad con ellos era F. I., ella dijo que sentía más vínculo con Cm. G., con Ct., y que también sentía que Br. participaba de ese grupo. Ella planteó que no podía explicar algún motivo que los uniera, afirmando que son todos diferentes, simplemente que interaccionan bien entre todos, mantienen buena relación. (Entrevista a estudiante F. I, 14 de noviembre de 2014).

La diferencia de Florencia I. con los demás es que ella expresó gusto por bailar ya sea cuando sale con sus amigos como lo que había vivenciado en la clase, planteando que prefería las clases de improvisación (ibíd).

Aj. también tenía poca preferencia por la danza y no tenía una vinculación a un subgrupo específico. Así como muchos de los estudiantes que se vinculaban con los otros compañeros sin conformar un subgrupos, T., Ct., Cth., Lu., F.V., entre otros.

Se observaba también mayor afinidad entre Be. y Al. a quienes percibí más demostrativas de sus emociones, de nervios, comentarios de estado de tensión, preocupación, de expresar verbalmente y con gestos lo que sentían. También manifestaron que les gustaría continuar estudios de teatro, tal vez la EMAD (Registro de campo, 31.07.14) Según Br., si querías unirte con ellas también tenías que adecuarte a sus intereses:

Br.:(...) lo mismo con Al. y Be. que estaban en el fondo, siempre conversaban solas y venían siempre maquilladas.

I.: ¿Ellas de que hablaban o qué intereses?

Br.: Y ellas de los novios todo el día.

(Br., estudiante de expresión corporal y danza, 2014).

Br.: (...) Lucas siempre estaba o dibujando cosas de nacional o mirando partidos de fútbol, entonces si vos querías estar ahí tenés que adecuarte a ese tipo de cosas. (ibíd).

Según S. y Br. la muestra de la clase de teatro, así como el parcial de folclore de la clase de danza habilitaron la integración de todo el grupo, más allá de las relaciones por subgrupos (entrevista a S. y Br., diciembre, 2014).

El relacionamiento entre los estudiantes cambió durante el curso, los estudiantes manifestaron haberse integrado como grupo, considerando que fueron las clases de danza y teatro lo que lo posibilitó. Se generaron condiciones para que se favoreciera la vinculación entre los distintos subgrupos, así como la integración de estudiantes que no pertenecían a ninguno de éstos. De acuerdo a lo observado y relatado se podría afirmar que las relaciones interpersonales y grupales se

intensificaron a través del curso de danza y teatro.

## **5.2 El Dispositivo de Enseñanza.**

### **5.2.1 Delimitación de la unidad de análisis. Dispositivo: estructuras y modos, lo visible y lo enunciado**

Tomando en consideración la noción de dispositivo (Deleuze, 1999), se buscará construir un relato que conecte y articule las diferentes experiencias y sentidos que se produjeron en las clases, que se componen con los discursos, lo visible, lo dicho o no-dicho, así como las técnicas y procedimientos, tomando en cuenta que "...la verdad, es inseparable de las prácticas que la producen..." (Deleuze, 2013, p. 44)

Si entendemos que los dispositivos son inseparables de las prácticas, interesa describirlos para comprender las relaciones que se producen con las prácticas, para comprender cómo los dispositivos producen subjetividad y saberes.

¿Qué se puede relatar de la experiencia de investigación en una clase de expresión corporal y danza?,

Mientras reflexionábamos sobre la experiencia, sobre el trabajo de campo, pensando en como dar cuenta de lo que había sucedido en los diferentes espacios (...) Pudimos ver que toda práctica se encuentra integrada por factores que abarcan la vida en toda su complejidad: los recuerdos, los hábitos, los posicionamientos políticos, la experiencia de los encuentros, las afecciones y afectaciones, las percepciones, aprendizajes e imposiciones, etc. (Rey, 2015, p.157).

A partir de lo expuesto se aborda la transmisión de estilos de danza e incorporación de técnicas corporales de acuerdo a sus fundamentos, contenidos y metodología, que agrupo en el término de estructura. Ligado a esto se articulan los diferentes modos de relacionamiento de los estudiantes con dichas estructuras.

Uno de los elementos de este tema es el tipo de involucramiento con las propuestas, vinculando qué me pasa cuando danzo, los estados psíquicos que me produce la clase.

Se tomará en cuenta la relación de preferencias por las clases, en el sentido que plantea Kant (citado en Fianza 2008), sobre el juicio del agrado y del gusto vinculado al placer y lo bello. El autor entiende que el juicio estético es una afectación subjetiva, dimensión no objetivable de la experiencia que puede compartirse con otros (intersubjetividad), como universalidad subjetiva. El juicio del gusto ante determinados objetos, trascienden las cualidades de dichos objetos y la mera impresión individual. Cuando Kant refiere a que cuando expresamos que algo es bello no se califica objetivamente algo, sino que se informa cómo algo nos afecta subjetivamente (Kant citado en Fianza 2008). Estos conceptos nos advierten en nuestro caso, el riesgo de atribuir satisfacción o no por las características de las clases (técnicas, estilos, etc) siendo de interés considerar lo que los estudiantes expresan y argumentan de que manera los afecta.

Uno de los aspectos que interesa comprender son las formas de involucramiento con una propuesta, en términos de compromiso corporal. Como expresó uno de los estudiantes, el simple hecho de efectuar una acción ya es involucramiento. (Entrevista grupal, curso expresión corporal y danza, 2014).

De acuerdo a las observaciones como investigadora y compartidas con la profesora en distintas ocasiones, en general se visualizó un alto nivel de participación en tanto los estudiantes realizaban las tareas que se consignaban pese a las resistencias que se enunciarán.

El involucramiento refiere a las disposiciones afectivas, cognitivas, estéticas y políticas al enfrentarse con la enseñanza de la materia. ¿Cuáles eran las condiciones que posibilitaban o no esa disposición?

### **5.2.2 Relación entre estructuras de enseñanza y modos de relacionarse**

El análisis a continuación se realiza a partir de este cuadro, elaborado por la investigadora, de acuerdo a la organización del material en base al análisis con fundamentos teóricos.

Se toma en cuenta lo que expresaron los estudiantes en relación a las preferencias por las clases (satisfacción-insatisfacción), fundamentado en el concepto de juicio

estético (Kant, citado en Fianza, 2008). Las estructuras son elaboradas de acuerdo a los afectos producidos y los conceptos que utiliza la investigadora.

Cuadro 5.1: Estructuras de enseñanza y modos de relacionarse

		Preparación del cuerpo-Entrenamiento		Coreografía (relacionada al folclore y tango)	Improvisación-creación Técnica de danza contemporánea y expresión corporal-release, (espiral, rolar, saltos) exploración por principios de movimiento, composición y creación escénica). Creación de Videodanza y "solos".	La exposición-espectación	Relación teoría-práctica
		Senso-percepción	(calentamiento, resistencia, fuerza, estiramiento)				
MODOS DE	SATISFACCIÓN complacencia		Esfuerzo, exigencia física	Seguridad de tener una estructura con límites claros	- Sentirse libre, de hacer lo que uno quiere, lo que uno tiene deseo.	"Me encanta tratar de aprenderme algo y pasar enfrente de todo el mundo y saber que lo tengo que hacer bien y si lo hago mal tendré que zafarme y tener que jugar". Desafío, ¿vértigo?	"Me gustaba que intercalara las clases teóricas con prácticas y que lo teórico se llevara a lo práctico, me gustó bastante".
			"me acuerdo que nos hacían hacer gimnasia porque decían que un bailarín debe estar en buena forma física y a nadie le gustaba, a mi me gustaba gimnasia, nos hacía hacer muchos abdominales"	Reproducir, copiar. "Cuando te marca puntos y te dice -hacé esto-" "Tenés algo marcado para hacer".	- Aprender de las posibilidades y limitaciones de movimiento de cada uno. Lo que puedo hacer y lo que no.	Lo disfrutás después que hiciste la presentación.	"La parte teórica me gustó porque está bueno aprender algo de la historia de la danza aunque muchos dijeran no esto es muchas hojas"
				Se baila con música	- Como jugar, divertirse	Engañar al público, que no se de cuenta del error	
				El método más que el folclore en si. "me gusta la idea que la profesora dijera bueno vamos a aprender tal	- Más cómodo	El disfraz facilita	

				paso de tal ritmo y con eso van a poder formar una coreografía.			
					- No hay juicio de incorrecto.		
E S T A R	I N S A T I S F A C C I O N  displ acencia	No le gustaba cerrar los ojos porque otros lo miraban - "como que se me contraían todos los músculos".	Esfuerzo, exigencia física	"Tenés que hacer lo que te dicen"	- "No sé que hacer" (¿vacío?)	Vergüenza que me miren. "me gusta hacerlo cuando estoy sola"  "me acuerdo que cuando gateaba me daba mucha cosa porque todos estaban atrás y sentía que me miraban mucho"	
		Impaciencia		Es una única manera de moverse.	"No tenés ninguna regla, se te hace más difícil moverte dentro de eso, no tenés parámetros fijados(...)".	Nervios	
		Ansiedad		Puede ser no saludable para una persona.  (no orgánico)	Sentirse perdido	Me paraliza	
		Dificultad para el estado presente-pasivo			E- (...) es como muy muy muy..... E- ¿Liberal? Br- Claro, yo voy a dejar el espacio y ustedes vayan ocupándolo. E- Y vos quedás: "sólo sirvo para ocupar el espacio".	Juicio negativo. Auto-percepción "soy un desastre bailando"	
Reflexion es más allá del gusto	Es para conocer tu cuerpo			Contar con más recursos para bailar una coreografía. El cuerpo se prepara y luego tiene más opciones para tomar decisiones en una coreografía. Estéticamente se hace visible la diferencia de experiencias.  Se complementa con			

				la coreografía. “En la improvisación no es que no aprendés, no aprendés capaz lo que te dice la profesora que ya sabe”		
--	--	--	--	---	--	--

Las estructuras del curso (diferentes contenidos) y los modos de relacionamiento se agrupan de la siguiente manera:

### **5.2.2.1 Preparación del cuerpo: sensopercepción-entrenamiento tradicional.**

La preparación del cuerpo para aprender técnicas de danza es característico de las clases de formación en danza, ya sea clásico o contemporáneo. El entrenamiento en los deportes es entendido como preparación del cuerpo con el fin de mejorar el rendimiento.

Se puede buscar “despertar” el cuerpo, provocar distensión, realizar calentamiento de músculos, trabajar fuerza muscular, tonicidad, realizar elongación, dar fluidez al movimiento de articulaciones, de modo de generar condiciones que permitan aprender una técnica sin producir lesiones. Hay diferentes formas de realizarlo.

Identifiqué dos formas de preparación del cuerpo para la incorporación de técnicas de danza en el curso de liceo. Un modo de entrenamiento clásico, que sería más mecánico y automatizado y otro basado en la educación somática.

#### **5.2.2.1.1 Entrenamiento tradicional**

El primer modo se puede relacionar con los ejercicios de correr, realizar abdominales, aquellos que se basan en la repetición de acciones con un fin físico-anatómico y no de creación. Este tipo de estructura los estudiantes refieren como clase de “gimnasia” o de “educación física”.

De acuerdo con el programa de la profesora, la denominación entrenamiento, no aparece como tal. Lo más aproximado es lo que aparece en el módulo 3 “Sensibilización del cuerpo”, con los objetivos de: “Estimular el descubrimiento y desarrollo del cuerpo; Mostrar la importancia de una buena postura, tanto en nuestro cotidiano como a la hora de bailar; Conocimiento integral de sí mismo” y con los contenidos conceptuales correspondientes: “Como debo párame para tener una

buena postura; Ejercicios de higiene de columna; Ejercicios de estiramiento, resistencia y agilidad (Freira, Programa del curso Expresión Corporal y Danza, 2014).

Los ejercicios de estiramiento, resistencia y agilidad pueden entenderse como parte de un entrenamiento. Cabe señalar que si bien esos contenidos estaban planteados para esos meses, se trabajaron también durante algunas de las clases que estuve presente, y las veces que los hacían mencionaban que ya lo habían hecho antes.

De las entrevistas realizadas surge explícitamente la posición de dos estudiantes, que manifestaron de no gustar de la actividad física como correr y hacer abdominales. Si bien esto no serviría como referencia general del grupo, luego esto fue confirmado por otra estudiante que expresó que el rechazo era la posición mayoritaria, considerándose ella exceptuada de ese sentir general. No obstante reconocían la necesidad de que los bailarines tengan una buena preparación física. (Entrevista a Florencia V., 2014).

Este tipo de entrenamiento estuvo poco presente en las clases. Son ejercicios más bien repetitivos, que exigen de un esfuerzo para quien no está habituado a realizarlo. Sería un medio para lograr un objetivo. Será cuestión de valorar que es lo que se busca y si esa es la manera de lograrlo. No se va a abordar este tema, solo hacer algunas apreciaciones que pueden leerse a partir de los testimonios. Sería interesante acudir a los fundamentos y concepciones de cuerpo que subyacen a este tipo de ejercicios, así como poder estudiar cómo se compone la estructura de enseñanza de una clase. Hay clases que pueden presentar una estructura reconocida de una técnica, estilo, enfoque y otras que hacen a las elecciones y el estilo del o la docente, cuando arma una estructura que se compone de elementos de diferentes marcos de acción. Así por ejemplo una clase tradicional de educación física, que busca lograr el virtuosismo través del disciplinamiento del cuerpo, presenta una estructura con rutinas, ejercicios que sostienen esa propuesta. Es diferente cuando un docente utiliza algunos de esos ejercicios pero dentro de otro marco conceptual y de acción. Esto es importante para entender la propuesta global de enseñanza.

#### **5.2.2.1.2 Educación somática: sentir para actuar**

El otro modo de preparación del cuerpo pero que tiene otra finalidad que el entrenamiento tradicional es la educación somática, que como se planteó anteriormente, contiene diferentes prácticas (tales como Body-Mind Centering, Ideokinesis, Feldenkrais, entre otras) y engloba diferentes conocimientos, que

comprenden los dominios sensorial, cognitivo, motor, afectivo y espiritual, con énfasis diferentes (Fortin, 1999).

En lo que refiere a este tipo de clases se desarrollaron propuestas de “propiocepción” o sensopercepción. Esta técnica se vincula con lo cinestésico, que además de lo articular, muscular, táctil y visual está involucrado el sistema neurovegetativo que regula la respiración, el flujo sanguíneo y vinculado al movimiento consciente e inconsciente. (Fortín, 1999)

Una de las clases comenzó de la siguiente manera,

Prof- Cierren los ojos, solo muevo los dedos de los pies (...). Tengo que estar con los ojos cerrados, respirando hondo (...). Los dedos del pie derecho se mueven en sentido distinto a los dedos del pie izquierdo (repite). (...) Respiro hondo. Estud- No veo el movimiento...- Prof. Y muevo los dedos de las manos (...). Dedos de los pies, dedos de las manos y tobillos (...) (Se siente el silencio). Respiro hondo, tengo que sentir cuando exhalo... (...) Silencio! (toses) (...) Ok descanso. (Registro de cuaderno de campo, 7.08.14)

El trabajo de sensopercepción estuvo presente al comienzo de varias clases antes de realizar otras propuestas. Supone un modo de concentración en el movimiento que se está realizando.

Se presta atención al silencio y a una supuesta inmovilidad. (Suquet, 2008) Este interés en “despertar la percepción de las pulsaciones fisiológicas tiene como efecto tomar consciencia del movimiento como un continuum (...). No existe inmovilidad, solamente graduaciones de energías, algunas veces infinitésimas” (traducción mía Suquet, 2008, p.520).

Las técnicas somáticas del Body Mind Center, posibilitan la toma de consciencia de distintas partes del cuerpo, en especial las más pequeñas, así como modificar patrones de movimiento. Se requiere de “cuerpo presente”, esto es estar concentrado en lo que sucede en el momento, estar atendiendo a la respiración, el movimiento que estoy haciendo, que permite desarrollar lo sensorial. En estas técnicas se trata de imaginar el movimiento o prepararse para ejecutarlo y esto provoca efectos en el sistema nervioso, que posibilita la reorganización del movimiento. (Suquet, 2008, p. 539).

El silencio, el mover pequeñas partes del cuerpo, al movimiento lento, el moverse desde lo mínimo que puedo hacer, requiere una disposición de apertura a esa vivencia, de paciencia. Esto se percibía cuando los estudiantes intentaban realizar

esos ejercicios, y les dificultaba hacer silencio, expresaban algún comentario del ejercicio, movían otras partes del cuerpo. Se percibía fluctuación en la concentración.

Con respecto a los comentarios de algunos estudiantes sobre estas clases, surgió que repetían irónicamente las instrucciones que daba la profesora (“mover los dedos de los pies, los tobillos”), esto fue algo que les llamó la atención y plantearon que no les gustaba esa clase.

De acuerdo con algunas investigaciones (en Estados Unidos) también ocurren con estudiantes de danza profesional, de acuerdo con Fortin (1999). Ella plantea que las resistencias a integrar la educación somática en las clases de danza se vincula a la concepción tradicional que los estudiantes y profesores tienen de la misma. La impaciencia que provoca estas actividades somáticas se vinculan con las expectativas de lo que es formación en danza. En las representaciones de los bailarines profesionales, aparece “Ir rápido, sudar, repetir inúmeras veces el ejercicio, elongar el músculo a su límite...” (Fortin, 1999, s/d, traducido propia). Otra investigación en la formación de bailarines plantea algo similar.

Em geral, os alunos vêm o treinamento na dança como uma atividade mecânica. Eles esperam aprender determinados movimentos, ou seja, passos característicos da dança ocidental e adquirir habilidades como girar, equilibrar e dominar a articulação do pé. A aula de técnica para eles deve ser ensinada segundo esta tradição, através da repetição de movimentos e de seqüências realizadas por um grupo de alunos e com acompanhamento musical. (...). O treinamento deve exigir “trabalho” no sentido físico e mental. Em consonância com o método pedagógico ocidental que prioriza e objetiva o produto sobre o processo, a atenção e expectativa dos estudantes estava voltada para os resultados adquiridos através deste tipo de treinamento. (Woodruff, 1999, s/d).

Si pensamos en las expectativas de los estudiantes del curso de expresión corporal y danza del liceo, se manifiesta la misma concepción de danza: bailar coreografías, aprender secuencias de movimiento acompañados por la música según diferentes estilos, a través de la repetición de movimientos, lo que muestra coincidencia con esas investigaciones. Se comparte la Woodruff (1999) que esto ha caracterizado a la danza occidental.

En lo que refiere a la profesión de la danza, Fortin (1999) plantea que la danza y la educación somática convergen parcialmente. El riesgo de poner énfasis en la educación somática puede ser que los alumnos se paralicen para el análisis, o que afecte su motricidad por centrarse en lo sensorial. La autora propone que las clases no siempre estén centradas en el “cuerpo sentido” o que impliquen concentrarse

demasiado a través del pensamiento analítico. El objetivo del entrenamiento del bailarín es que pueda interpretar, performar diferentes coreografías, con solvencia corporal (eficaz, seguro, expresivo), con el manejo de la carga significativa y emotiva del gesto. Plantea que el trabajo somático es un medio para un bailarín y no un fin en sí mismo.

Si pensamos que uno de los objetivos de la formación de un estudiante de expresión corporal y danza de liceo es la sensibilización del cuerpo, buscando estimular el descubrimiento y el desarrollo del cuerpo (Programa del curso, luce en Anexo), la sensopercepción es una técnica posible para ello, no la única.

Otro de los aspectos que surgió con énfasis fue la molestia en cerrar los ojos, explicando que generaba tensión y vergüenza el hecho de suponer que otros estaban mirando. Esto no refiere a lo que la técnica busca desarrollar. Cuando estamos con los ojos cerrados, en un trabajo de sensopercepción se busca “estar”, percibir como está mi cuerpo privado del sentido de la vista (que se relaciona con las formas). La sensación y la imaginación como motores del movimiento. Este modo de trabajo también podría facilitar que los estudiantes se “suelten”, se desinhiban para trabajar sin censurarse porque no está la mirada de los otros, pero no fue lo que sucedió. (Entrevista grupal, 11 de setiembre de 2014, y Entrevistas individuales).

Más allá de lo explicitado, como observadora de las clases y conociendo de la técnica entiendo que puede generar ansiedad e incomodidad la propuesta porque implica atender a lo sensorial desde un lugar más pasivo en tanto es percibir y no accionar. Asimismo,

desarrollar la sensopercepción, sentir las emociones e integrar estas dos capacidades en la acción. He observado que cuando la danza se centra en la experiencia sensoperceptiva la tendencia es a ralentizar el movimiento y a mantener el foco hacia adentro. Al incorporar los órganos, los fluidos, los reflejos y el sistema nervioso, podemos aprender a regular el foco, y encontrar otras dinámicas. La exploración de estos sistemas funcionan como disparador del encuentro con uno mismo y con los demás (Vocos, 2004, párr. 3).

Según la autora este tipo de trabajo, supone un foco hacia adentro, al encuentro con uno mismo así como con los demás. Tal vez este encuentro con uno mismo genere incomodidad.

Se reconoce interesante el desafío que propone esta técnica como una forma de conocerse a si mismo a partir de ralentizar el movimiento, de modo de ruptura con una vida cotidiana con un ritmo acelerado y poco espacio para la contemplación.

Cabe preguntarse como sería posible provocar este cambio de hábito de

acuerdo a las características de las clases de liceo con numerosos estudiantes y poca carga horaria.

### **5.2.2.2 Coreografía-improvisación-creación.**

Otro de los módulos del curso, era “Improvisación y coreografía”, cuyos objetivos eran “Fomentar la creación e investigación de nuestras capacidades infinitas de movimientos; Interiorizar el ser creador, el ser escénico” y “Los contenidos conceptuales: Nociones básicas de técnicas de improvisación, Construcción de un lenguaje propio; técnicas coreográficas y estilos de composiciones”. Como contenidos procedimentales: Búsqueda de nuestro lenguaje, análisis de nuestros movimientos y creaciones; Exposición de nuestras creaciones y como Contenidos Actitudinales: Seriedad; Compromiso con la creación de uno y de los demás (Programa del curso,. luce en Anexo).

Cabe señalar esta estructura de clase fue la más referida por los estudiantes.

#### **5.2.2.2.1 Énfasis en lo coreográfico**

##### **La enseñanza de folclore- El Gato**

La propuesta del curso para los meses de junio-julio fue abordar las danzas regionales, entender los orígenes de la danza uruguaya de manera teórico-práctico. Con respecto al folclore uruguayo se trabajó sobre las características; estilos; figuras y pasos coreográficos (Freira, 2014).

La enseñanza del gato se realizó\_a través de la práctica de figuras básicas y algunas nociones sobre el peso, postura del cuerpo, espacio y tiempo. La profesora planteó diferentes ejercicios que componen a la práctica del gato, a través de la demostración. Estos consistían en zapateo, traslado en el espacio en rombo, óvalo y giros. Cada uno de estos movimientos presentaba una técnica. Por ejemplo para el zapateo, se trabajó la forma de despegar y apoyar los pies del piso, talón, punta, talón, alternando entre pié izquierdo y pie derecho con la ayuda del canto “papito, papá, papito, papá”, de modo de facilitar el seguimiento del ritmo. Después se trabajó la composición espacial, con los desplazamientos, zarandeos y giros. Se trabajó la disposición espacial grupal, en filas enfrentadas y a su vez en parejas. Se propuso que cada uno eligiera el rol que quisiera practicar, masculino o femenino. A nivel técnico la profesora refirió al traslado de peso (aspecto que mencionó que ya habían trabajado), la posición de los brazos, las torsiones, y miradas. Utilizó dos músicas, una tradicional y otra de un grupo de música actual. (Registro de cuaderno de campo 5.6.14).

Fue la primer participación como investigadora en la clase, desarrollando la clase al igual que los estudiantes. Tuve mis primeras impresiones de la clase y el grupo. Noté que todos realizaron la propuesta, que había un clima de colaboración y respeto y bastante concentración en seguir la coreografía. Observé las posturas y las miradas, quienes estaban más comprometidos y con presencia escénica y quienes estaban más retraídos y tímidos. Los más lúdicos se animaban a mostrarse bailando aunque no fuera el movimiento que se pedía. (-"ese meneo guardalo para otro baile" le dijo la profesora a un estudiante) (Registro de cuaderno de campo 5.6.14).

La otra instancia que participé fue en el parcial de folclore,

Ese día realizaron la presentación cuatro grupos, con la personificación que se había solicitado. Había diferencia en los vestuarios utilizados, iban desde vestimentas típicas de folclore, con polleras largas, camisas, pantalón de vestir y boina hasta la ropa usual de clase de danza. Los subgrupos fueron conformados por afinidad y le imprimían a sus danzas las características de cada uno (lo lúdico, lo emocional, la experiencia en danza, la timidez).

Las muestras tenían la secuencia de movimientos características del Gato: zarandeo, zapateo, giros, desplazamiento en rombo y en óvalo. Las músicas eran todos diferentes, en su mayoría tradicional de gato y en otro caso fue una del grupo uruguayo La Vela Puerca. El grupo que más semejanza tenía con un baile típico de Gato, presentó algunos movimientos que le daban más complejidad a la muestra. El rol tradicionalmente masculino o el femenino podía ser practicado por cualquier estudiante y esta manera fue adoptada por los grupos. El grupo de mayor experiencia en danza estaba conformado solo por mujeres, otros grupos eran mixtos, bailaban hombres con hombres, mujeres con mujeres y en pareja. La danza era practicada con mayor o menor concentración, con mayor componente lúdico, de forma más preocupada por seguir los pasos, o con mayor timidez (Fragmento de Registro de cuaderno de campo, 26.06.14).

En relación a mis prejuicios o creencias, presté atención al cómo se trabajaba el tema de los roles femenino o masculino, entendiendo a partir de mis preconceptos y posicionamiento, que es un aspecto significativo, por las construcciones de género, podría generar resistencia asumir un rol diferente al cual uno se identifica. Desde mi visión me pareció importante que la invitación a la práctica no dependiera de si soy mujer u hombre. Como observadora no noté en los estudiantes dificultades para realizar uno u otro papel.

Con respecto a la realización de los ejercicios observé que los estudiantes realizaban la tarea, con concentración, buscando aprender los pasos.

### **La enseñanza de Tango**

La enseñanza del tango, comprendía aspectos teóricos relacionados al contexto de surgimiento, las características de esta práctica vinculada con su

contexto, así como la experimentación de algunos principios de movimiento.

Participé en una clase teórico-práctico y en una práctica. En la primera se abordaron primeras nociones de la historia de la danza y se la comparaba con el folclore. Una de las formas de abordar el tema fue a través de preguntas para que los estudiantes recordaran lo dado en las clases anteriores y puedan comparar y comprender aspectos comunes y diferentes de las danzas. Este aspecto será abordado en el punto relación teoría-práctica.

Como planteaba la profesora en otra clase, por las condiciones donde surgió el tango, no tenía exigencias locativas ni físicas, por lo cual pudo desarrollarse en una clase tradicional de liceo.

Luego propuso la experimentación del tango, a través de distintas consignas.

Prof- Se ponen en pareja de a dos...(…) Se acuerdan cuando en folclore hicimos el ejercicio de seguimos el torso, si?, en el centro, usando mucho la gravedad para poder ir con mi compañero, con la pelvis hacia abajo, pero yendo guiándonos de nuestro centro del esternón, caminar por el espacio y seguimos, si? (...)

Miro el esternón de mi compañero, esta relación no la puedo perder. No pierdo ningún contacto con mi compañero, lo tengo que seguir (...)

Primero prueban el cambio de peso, el contacto.

(Registro cuaderno de campo, 23.06.14)

La profesora observaba cómo practicaban y e iba haciendo señalamientos, de afirmación de que lo están haciendo correctamente, o propone corregir el movimiento haciendo una demostración y cambiando la consigna: “Van a hacer lo mismo sin desplazarse tanto en el lugar; agrúpanse en dúos, uno dirige y el otro sigue a partir de la conexión con el torso, luego van a cambiar de rol y por último dirigen los dos” (Registro cuaderno de campo, 23.06.14). La dinámica de clase consistía en invitar a los estudiantes a experimentar los movimientos a través de diferentes consignas, con intervenciones de la docente para realizar correcciones y aclaraciones verbales y con demostración corporal, articulando con elementos conceptuales que aporten a la reflexión y mejor comprensión de la técnica. La profesora expresó lo siguiente,

Prof- Este ejercicio sirve para todas las danzas porque se hace a partir de la improvisación y escucha, esto es la toma de decisiones en el instante y componen en el espacio los dos. (Registro de campo, 24.06.14)

Así la técnica es enseñada a través de la improvisación con consignas de principios de movimiento. En el planteo de la profesora aparece la noción de improvisación como toma de decisiones en el instante. Reconoce la dificultad de esta práctica por la incertidumbre de lo que va a suceder y para ello se necesita “escuchar

el cuerpo del otro” (percibir al otro), lo que implica concentración ayudada por el silencio. En el tango se produce una relación de tensión, de negociación gestual-corporal, de los límites, los traslados (Registro de cuaderno de campo, 23.06.14).

En otra de las clases se trabajó la secuencia básica del tango a partir de las cuales se comienzan a desplegar las figuras y al mismo tiempo la profesora retoma lo trabajado en clases anteriores, recordando que el tango es una danza de improvisación (Registro de campo, 14.07.14).

Uno de los aspectos que llama la atención es que el recuerdo o las menciones de los estudiantes de las clases de folclore remitían a que la clase consistía en seguir pasos. Como observadora pude notar que si bien algunos pasos básicos eran el foco de la clase en la enseñanza mediaban principios de movimiento como traslado de peso, torso, la mirada, que refieren a aspectos físicos como de comunicación, de relación social. Aparece así, que la forma de enseñar puede ser la imitación de pasos, o también provocar la toma de consciencia sobre qué partes del cuerpo se involucran.

Los señalamientos de la complejidad de la danza por parte de la profesora estaban en: “dejarse llevar” porque implica confianza en el otro, un importante nivel de involucramiento porque supone el contacto y la proximidad física (Registro de cuaderno de campo, 23.06.14). El abrazo, característico del tango, es una acción cotidiana y al mismo tiempo se produce una ruptura por el modo y la forma de abrazar. Lo mismo sucede con la forma de caminar (Registro de cuaderno de campo, 14.07.14).

Esta relación entre la técnica de movimiento cotidiana y la de danza fue abordada por los planteos de Laban (1991).

### **Modos de relación con la coreografía**

El gato y el tango, fueron practicados con la realización de “pasos básicos”, con secuencias de movimientos planteadas por la profesora. Una de las modalidades de incorporación es a través de la copia u imitación del movimiento para que pueda ser reproducido. A esto se referían los estudiantes en relación a su aprendizaje.

De acuerdo a los estudiantes el gusto por la coreografía pre-establecida fue planteado en contraposición al gusto por la improvisación. El intercambio que se produjo sobre este tema planteó una división en el grupo, por un lado quienes argumentaban a favor de este tipo de coreografía, por otro quienes manifestaban su gusto por la improvisación y quienes preferían ambos tipos de clases.

Quienes fundamentaban preferencia por lo coreográfico manifestaron que este formato de clase es una estructura que tiene límites claros (Ver Cuadro 1). Esta

estructura organiza el movimiento y establece claros los límites de lo que se admite y lo que no y para algunos esto producía seguridad. Se enfatizó en la satisfacción de reproducir y copiar pasos, de alguna manera al decir al estudiante lo que tiene que hacer no es necesario pensar, elaborar un movimiento, sino que se basa en una acción más mecánica, en la cual todos realizan lo mismos pasos. La dificultad está en seguir los movimientos, pero como no implica una resolución personal de movimientos, implica menos exposición a mostrarse desde la individualidad.

El mismo argumento fue utilizado por quienes no prefieren este tipo de clases, justamente porque hay que hacer lo que se les dice, porque no ofrece otras opciones de movimiento.

El otro de los aspectos que aparece como algo positivo de lo coreográfico es que esos bailes se acompañan con música y un ritmo, y el seguir el ritmo de la música para muchos favorece su danza.

Asimismo se reflexionó que esa única posibilidad de movimiento puede no ser saludable para alguna persona, de acuerdo a sus limitaciones.

Algo interesante que se destacó fue la preferencia más por el método de enseñanza que el folclore en si, “me gusta la idea que la profesora dijera bueno vamos a aprender tal paso de tal ritmo y con eso van a poder formar una coreografía”.

Esta reflexión es importante porque de lo expuesto anteriormente, sobre las preferencias de una clase u otra, me pregunto si es posible reconocer si sus fundamentos por una clase u otra se refieren al estilo de danza o a la metodología de la clase.

El énfasis de sus comentarios está centrado en el interés de aprender pasos, a bailar ritmos, no parece importante tanto cual sea el género.

Según Laban (1991, p.20), la danza que se aprende por imitación y repetición de pasos, se desarrolla con las danzas europeas tradicionales (en nuestra región las danzas folclóricas provienen de esas danzas europeas). El autor relaciona este modo de practicar las danzas tradicionales con que su finalidad estaba en la actuación escénica. La técnica tradicional de la danza se ocupa del dominio de los movimientos individuales requeridos para determinados estilos de danza. La ejecución de las danzas no está limitada al escenario (Laban, 1991, p. 20).

Si bien las consideraciones de Laban (1991) son válidas para su época por el surgimiento de la danza contemporánea que lleva al escenario la improvisación, la performance, etc. Lo que interesa de su planteo que es la enseñanza a través de repetición de secuencia de movimientos está vinculada con el fin de su presentación

en el escenario.

Cabe señalar que de los planteos de los estudiantes surgiría que la coreografía predeterminada quedó asociada al baile del Gato y el Tango, así como la improvisación solo asociada a la expresión corporal y danza contemporánea. Esto podría vincularse con el señalamiento de Laban.

No obstante tal distinción no fue planteada por la profesora. Como se expuso, en el caso del tango la profesora explicitó que es una danza improvisada. En el caso de la clase de contemporánea también hubo secuencia de movimientos, como lo notó una estudiante. (Entrevista individual a Florencia V., 2014).

Si bien en las clases donde se enseñaba coreografía, se identificaba la importancia de "aprender y seguir pasos", la búsqueda era a través de la experimentación con consignas que habilitaran a vivenciar el traslado de peso, equilibrio, postura, prestando atención a las posibilidades de movimiento del cuerpo, tomando en cuenta aspectos anatómicos como aspectos sociales y culturales como es el contacto, la mirada, etc.

#### 5.2.2.2.2 Énfasis en La Improvisación. Principios de Movimiento y Composición - Creación

#### 5.2.2.2.3

- **Técnicas de expresión corporal, de danza contemporánea y elementos de la danza clásica.**

El segundo módulo del programa del curso planteaba el abordaje de la danza a través su historia, su importancia en la cultura, aspectos de las disciplina y otras que se relacionan a ésta. El siguiente módulo tenía el objetivo de "manejo del cuerpo en movimiento e inclusión de elementos al movimiento", con los contenidos conceptuales: Cuerpo, espacio; cuerpo-tiempo; niveles, planos; Calidades de movimiento; manejo del cambio de peso; palancas; contrapesos; centro de gravedad; espirales; eje, con el uso de objetos. Con respecto a los estilos y corrientes estéticas se propuso exponer las diferencias y similitudes entre sí. Los contenidos comprendían: Danza clásica; Contemporánea; Nuevas tecnologías aplicadas al movimiento: Videodanza (Programa del curso).

En las clases se abordaron movimientos y posiciones de las técnicas de release, contact-improvisación; de ballet; exploración de la posibilidades de movimiento más vinculado a la expresión corporal; improvisación y elementos de la composición escénica, la creación y exposición de videodanza y "solos" (en una instalación).

En relación a la técnica release y contact-improvisación se trabajaron las espirales, las roladas, la posición fetal y la de estrella.

La espiral consiste en realizar movimientos de torsión sobre el mismo cuerpo. A través de la espiral se puede subir a la vertical y descender y trasladarse por el piso. El término más adecuado sería hélice porque es un movimiento tridimensional. La espiral se basa en un “principio de sucesión”, que tiene como metáfora el principio de lo vital. (p.520). “La espiral constituye, un principio de organización elemental de los organismos y de los tejidos vivos” ( Suquet, 2008 p.523, traducción propia).

En la clase que se trabajó espirales y roladas también se comenzó con un ejercicio de sensopercepción, de imaginación con los ojos cerrados de la espiral,

Solicitó que cerráramos los ojos, que imagináramos distintas espirales. Después que comenzáramos a hacer la espiral, utilizando distintos niveles, siguiendo con los ojos cerrados (...).

Prof- Abran los ojos. ¿qué sintieron?

Varios estudiantes a la misma vez gritaron- Mareo!

Florencia A - El piso da más seguridad.

Prof- con la espiral organizo mi cuerpo en función de la gravedad. Es un modo orgánico para entrar y salir del piso. Ahora agrúpanse, vamos a experimentar subir y bajar por espiral (...) que ustedes estuvieron probando antes...

(Registro cuaderno de campo, 24.07.14)

Se trabajó en otras clases movimientos de subir y bajar al piso de acuerdo a diferentes tiempos, trabajando el ritmo y la coordinación. Asimismo se abordaron las posiciones de los pies (primera, segunda, sexta), las flexiones como preparación para el salto. La forma de dictado de clase consistió en explicación y demostración de los movimientos con conceptos de anatomía del movimiento. Se hizo referencia a posturas y denominaciones de pasos de la danza clásica (ballet) y se marcaron las diferencias con la danza contemporánea.

Luego la profesora daba un espacio de la clase para que exploraran el movimiento en subgrupos. También se realizó una secuencia de movimientos de danza contemporánea, más coreográfico, “subir y bajar vértebra por vértebra, cuatro apoyos, flexión y extensión de la columna, la posición de “carpa”, posición fetal, de estrella, cuatro apoyos. (Registro de campo, 7.08.14)

Otras posiciones y movimientos reconocidos de las técnicas de danza contemporánea son la posición fetal, la estrella de mar. En palabras de Suquet (2008), la metáfora naturalista está presente a lo largo de la historia de la danza en el siglo XX. (p. 523).

Lo expuesto muestra diferentes aspectos de la enseñanza de técnica, de

formas de movimiento, que se realizó a través de la demostración, explicación de los fundamentos de la anatomía, la práctica de los estudiantes de esos tipos de movimiento, buscando diferentes posibilidades. Luego vuelve a explicar la profesora, corrige, aporta otra información. Al final de la clase da espacio para que experimenten con consignas a través de principios de movimientos esas formas: la espiral, rolar, saltar. Como se observa la enseñanza de técnica va de la mano con probar, observar, imitar, explorar diferentes posibilidades como improvisación.

Este modo de enseñanza también es característico de la expresión corporal, porque se hace énfasis en la improvisación, y se apunta a incrementar la creatividad. La expresión corporal en tanto lenguaje artístico reconoce la importancia del dominio técnico y criterios estéticos (Stokoe, 1983).

- **Improvisación relacionada con la composición- creación**

Las nociones improvisación-composición-creación pueden entenderse desde una visión contemporánea como momentos de un mismo proceso.

La composición escénica, puede entenderse como la toma de decisiones sobre los recursos artísticos-expresivos que se dirigen a la creación de una unidad coreográfica, un fragmento de obra, una obra. Puede ser realizada por el bailarín/a y/o coreógrafo/a. Se utilizan los diferentes recursos que cuentan los creadores a disposición de la creación (secuencia de movimientos, gestos, acciones, estados físicos, objetos, conceptos, etc). Supone un ejercicio de invención, que no significa originalidad. La composición-creación está unida a los afectos y afecciones de la que emerge.

La composición escénica se abordó en las clases a través de ejercicios que consistían en la delimitación del espacio escénico (como escenario), la participación de estudiantes en el rol de espectador y de improvisación. Se trabajaron diferentes consignas lúdicas para improvisar y criterios de reflexión y conceptos sobre la observación de lo que sucedía y sus efectos en el "público". Se intercambió sobre la toma de decisiones en relación a lo que se elige mostrar. En esta clase la profesora refirió cómo a través de la improvisación pueden surgir nuevos movimientos, porque la danza también genera patrones de movimiento, estereotipados. Este concepto fue más un aspecto colocado por la docente de cosas que suceden más a nivel profesional, que exceden esa clase. Aparece la necesidad de contar herramientas técnicas para realizar una composición escénica (Registro cuaderno de campo, 24.07.14 y 31.07.14).

La creación artística, es lo que define al arte o lo artístico. Se usa para referir

tanto al proceso de crear como a lo producido. Puede ser un producto acabado o producto-proceso. La creación artística puede ser entendida con la noción de “póiesis” (Dubatti, 2011) “al nuevo ente que se produce, y es, en el acontecimiento a partir de la acción corporal” . El autor toma esa noción en el sentido aristotélico como fabricación, elaboración, creación de objetos específicos, en este caso, pertenecientes a la esfera del arte (p.38). Va más allá la póiesis como acontecimiento.

La creación está vinculada con la espectación. La obra que se produce es para un otro que la va a “repcionar”. De acuerdo con Dubatti (2011) la finalidad primaria de la obra no es comunicar sino “poner un acontecimiento y un objeto a existir en el mundo” (p.39) Supone una aceptación tanto de los artistas como de los espectadores que se trata de una ruptura con la vida cotidiana, un acontecimiento con características específicas como la metáfora, entre otras (p.39).

#### Videodanza y Solos – Instalación

Con respecto a la creación artística de los estudiantes, se generaron dos espacios: un Encuentro de Videodanza y una muestra-instalación de “solos” en la clase.

En lo que refiere al Encuentro de videodanza, tuvo varios objetivos dentro de los cuales uno de estos era la elaboración de un “audiovisual” (videodanza) de corta duración. La videodanza es un género que integra el lenguaje audiovisual con la danza. Se relaciona con el video arte, donde la creación generalmente se basa en la experimentación. La composición se realiza usando los recursos tecnológicos para producir imagen. La cámara para el artista-performer es una extensión de su cuerpo, el producto no es ni una grabación de una coreografía ni un audiovisual con narrativa clásica. En el curso se trabajó primero la transmisión de contenido teórico de este lenguaje, algunos elementos técnicos, la experimentación con conos de cartón, mirando a través de éste en el espacio del salón; el uso de cámara de celulares transportada no solo con las manos sino también colocada en distintas partes del cuerpo y observando los distintos tipos de registros que eso producía. Para la creación los estudiantes en subgrupos tenían que elaborar un guión y llevarlo adelante, después debían editarlo. Uno de los grupos planteó hacer algo sobre la naturaleza, en el patio. Al comienzo resultó difícil para algunos estudiantes definir qué hacer, luego iban proponiendo y experimentando de modo lúdico (Registro de cuaderno de campo, 27.08.14). Los videodanza que elaboraron los estudiantes los puede visualizar a través de un material que hicieron los profesores recogiendo varias imágenes de los distintos trabajos realizados.

Con respecto a la muestra de "solos" en el salón, fueron realizados en dos instancias. Como investigadora no se participó del proceso de elaboración. Resultaron muy interesantes las creaciones, en parte porque había pasado un tiempo entre la última clase asistida y esas. Esa distancia me favoreció para notar cambios en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, con respecto a las primeras clases que había participado. (Registros audiovisuales, 30.10.14, 6.11.14)

Por citar algunos ejemplos, en la muestra de los "solos", uno de los estudiantes Br. había utilizado una de las ventanas del gimnasio donde había colgado distintas remeras y en el piso habían varios objetos que podrían ser de su pertenencia, ositos de peluche, lentes de sol, corbata, cinturón, perfume, etc. y su performance consistía en vestirse y desvestirse con distintas ropas que tenía en ese espacio. Con la profesora comentamos que su presentación era una propuesta bien "contemporánea". Esto alude a algunas condiciones del arte contemporáneo y de la danza contemporánea que tienen que ver con el uso de objetos cotidianos y que el movimiento surge de la acción. Esto ha sido muy recurrente en espectáculos de danza, donde lo performático se produce con la acción de vestirse y desvestirse, la ropa es tan importante como la acción, y no como apariencia. La estética se produce a partir de acciones. (Registros audiovisuales, 30.10.14, 6.11.14)

Algunos de los estudiantes que al bailar se mostraban más retraídos, con poca fluidez en los movimientos en el transcurso del año, en sus "solos", se visualizaban en sus propuestas que había un concepto claro, que se adecuaron al marco de acción que planteaba la profesora, con solvencia en su presentación escénica. Por ej. Vi. tenía un signo de pesos en la pared y la calidad de movimiento hacía alusión a la sujeción al dinero. Sentada apoyada su espalda en la pared debajo del signo de pesos, levantaba un brazo y otro como si estuviera encadenada. Esa estética se podía observar también en VM, que tenía un pañuelo con el que jugaba, que condicionaba su movimiento. Una estética parecida fue el trabajo de T., cuyos movimientos eran más de ataque y defensa, como podría ser de arte marcial.

Estos contrastes me llevaron a pensar lo importante que es poder atender a los procesos singulares en su complejidad. Entiendo que la perspectiva de danza contemporánea al estar vinculado a lo performático, abre el espectro de posibilidades porque no es solo la expresión por el movimiento, el virtuosismo del manejo de técnicas, sino que el modo de producir la danza puede provenir desde distintos motores y enfoques. Una acción cotidiana puede ser danza, un discurso con palabras, un concepto en movimiento, en este sentido todos podríamos hacer danza, se amplía el concepto de danza y por esto resulta más interesante preguntarse cuándo

hay danza. Este tema es abordado por los estudios críticos del arte y estéticas contemporáneas (Danto, Oliveras, 2008).

Se produce el agotamiento de la pregunta de ¿qué es arte?, y se proponen otras interrogantes como: ¿cuándo hay arte? (Gyldenfelt, en Oliveras, 2008).

Según Heidegger, el arte no se define técnicamente sino más desde la experiencia (en Oliveras, 2008).

Para reconocer lo que es una obra de arte, se consideran distintos elementos, conceptos según los marcos conceptuales que proponen los críticos, teóricos. Refiere a la intención del artista en crear una obra de arte, o un objeto puede ser considerado arte cuando la recepción lo considera así.

La investigación artística en danza contemporánea podría consistir en el abordaje de un objeto de estudio, puede ser un tema, un concepto, una fisicalidad, donde el foco está en relación al cuerpo y el movimiento en el espacio y tiempo. Las técnicas corporales que históricamente son utilizadas por la danza pueden ser organizadores y facilitadores del movimiento pero no necesariamente, no es excluyente.

Este planteo se relaciona con las condiciones del arte contemporáneo y la danza contemporánea ubicándolas en la poshistoria, una vez cumplido el proyecto moderno, caracterizada por la incertidumbre, el foco en el presente, se multiplicaron las posibilidades de producir arte y genera la ambigüedad y relativismo para conocer y comprender las diferentes manifestaciones. Esto complejiza el abordaje.

En este sentido Gyldenfeldt (citado en Oliveras, 2008) refiere a los paradigmas que han definido qué es el arte, que plantean los "límites teóricos" que se delimitan por consenso, que permiten el análisis y la interpretación de los fenómenos, definiendo de este modo los objetos.

Como fue mencionado anteriormente la ruptura de esos paradigmas tomando como punto de inflexión las obras de Duchamp a partir de 1913, Gyldenfeldt (citado en Oliveras, 2008) plantea que esto conlleva a la necesidad de definir un nuevo paradigma, que abandona el placer como mera experiencia sensorial, deviniendo en un placer más específicamente racional. La experiencia estética es ahora una conjunción entre estas dos, tanto para los artistas como para los receptores.

Este aspecto resulta fundamental, para derribar la prelación de que la práctica de danza requiere de la habilidad de expresar por el movimiento a través de la fluidez, de lo intuitivo, porque la racionalidad también está presente. Es decir la danza puede ser producida a partir de un motor racional, conceptual y de ahí organizar el movimiento. Es decir experiencia sensorial y racional van de la mano.

Este planteo es más abarcativo que el tradicional, permite incluir distintas

modalidades, que como planteé anteriormente se evidencian en los procesos singulares. Algunos estudiantes que tenían más facilidad para el razonamiento lógico y que presentaban resistencia durante transcurso del año lectivo, en relación a las técnicas de enseñanza se contrastó en la muestra individual, donde se pudo visualizar que su modo de conocer, sustentado principalmente en la razón, también tiene lugar en la danza, desde el enfoque de creación escénica. Puede pensarse desde lo performático que puede nutrirse de distintas artes, así como un abordaje de los conceptual.

Esto afirma la importancia del componente de creación y composición escénica de la enseñanza de danza.

El proceso realizado por Le. se puede comprender desde este planteo, porque el plantea que sentía que le resultaba difícil aprender las técnicas de danza, se sentía “duro” y esto era un límite para él. Cuando se le pregunta que fue lo que más le gustó de la clase una vez finalizado el curso mencionó las últimas clases en relación a la creación de “solos”,

capaz que eso de que había que hacer los solos de danza eso no me gustó mucho, o sea si me gustó tenía una parte buena de que yo qué sé uno podía hacer lo que quisiera, era llevar un objeto, una canción y uno manifestaba su personalidad a través de eso. Lo mío era así duro y de repente movía así porque era lo que decía la profesora que tenía que hacer, entonces agarraba como una regla T y la tiraba lejos así todo re duro y después iba y la recuperaba así y creo que eso fue bueno. No sé si lo mejor, ahora no se me ocurre nada, pero creo que fue lo mejor. (Entrevista a Le, estudiante de expresión corporal y danza, diciembre de 2014).

Si bien su relato expresa ambigüedad en su valoración de la experiencia concluye que una de las clases más interesantes fue la de creación del “solo”. Podemos reflexionar a partir de esta experiencia, como alguien que tenía una autopercepción negativa de su capacidad de movimiento transformó esa imagen a través de la creación, que potenció a la persona. Esta es la capacidad del arte de transformar, donde la imposibilidad se vuelve posible.

- **Modos de relacionarse con la Improvisación**

En las clases observaba que dependiendo el tipo de clase que se impartía (folclore, tango, contemporánea, expresión corporal) los marcos de acción que se habilitaban. Mora (2010) plantea que “la enseñanza de la danza es una práctica de educación del cuerpo, que opera a partir de su adecuación a una norma y a marcos de acción, con el fin de usarlo como medio expresivo” (p.345).

A modo de ejemplo, en las clases donde se propiciaba la improvisación, la docente proponía consignas de exploración del movimiento a través de principios de movimiento. En una de estas clases la pauta se centraba en el trabajo de espirales, como “buscar maneras de subir y bajar en espiral”, primero de modo individual y luego en dúos. Me acerqué a uno de los grupos y observé que las estudiantes habían encontrado una manera particular, o al menos que a mi me sorprendió, a través de “una cachetada” de una de la compañeras hacia la otra (Registro de cuaderno de campo, 24 de julio de 2014). Entiendo que esta estrategia es un ejemplo de toma de decisiones creativa. Este modo de proponer de la docente en la clase habilitó a este tipo de resoluciones, algo no previsto o preestablecido. Lo mismo cuando la docente demostraba la espiral, un estudiante expresó que ese movimiento se parecía a un “tornillo”. Este tipo de consignas, como plantea Mora (2010), de acuerdo a sus estudios, es característico de las clases de improvisación en danza contemporánea, donde son posibles múltiples consignas y múltiples respuestas. Siguiendo los planteos de Spinoza (1980) esta forma no está bien o está mal, sino que es buena o mala para el estudiante, porque la respuesta elaborada por el estudiante se ajusta al marco de acción propuesto por la profesora.

Las consignas de danza que plantean moverse a partir de principios de movimiento, vinculado más a una práctica de improvisación, por ejemplo como moverse por el salón a partir del movimiento del codo y luego el resto del cuerpo, o bajar y subir en espiral, se basan en el planteo de un desafío a explorar, donde no se tiene una respuesta a priori. En el hacer se van descubriendo diferentes posibilidades de movimiento como la repetición de formas. El involucramiento se produce en la práctica al adherir a las reglas. El foco de atención está en experimentar esa relación propuesta. El involucramiento en la práctica se corresponde con estados psíquicos, con modos de estar. Una posibilidad es el estado “presente”, “aquí y ahora”, atendiendo lo que estoy haciendo, los pensamientos relacionados a esa consigna. Como veíamos algunas propuestas plantean el “cuerpo presente”, no pensar lo que voy a hacer después, percibir, estar en ese momento, sin provocar el movimiento, sino que surja a partir de ese estado presente. Esto está muy bien expresado por Binetti y Cima quienes plantean que “...improvisar es un movimiento continuo de estados...” en el que “...intervienen el azar, la incertidumbre, el aburrimiento, la intuición...” y que implica “...ser un animal al acecho...” (Binetti & Cima, 2004).

Como veremos más adelante (cuadro 5.2), los estudiantes plantean diversos argumentos en relación a realizar improvisaciones. Podemos observar argumentos que planteaban a favor y en contra. Para quienes tienen preferencia por este tipo de

aprendizaje, destacan sentirse “más libre” para realizar lo que desean, sin que haya un juicio de bien o mal,

Sí, porque tengo que ir desde acá yendo desde el codo, ¿cómo hago? entonces vos podés buscar maneras y nadie te va a decir que no lo podés hacer, como lo hagas va a estar bien porque es la idea y ahí no te vas a sentir mal porque nadie te va a estar diciendo - “no, no, no”, lo hacés como querés (B. , en la entrevista grupal, 2014).

En contraposición con la coreografía que supone una sola manera de hacer una danza y de que sea correcta, la improvisación admite diferentes posibilidades de movimiento.

Se señala por una parte que mediante la improvisación se aprende,

E- "En la improvisación no es que no aprendés, no aprendés capaz lo que te dice la profesora que ya sabe, pero aprendés de vos mismo, lo que podés hacer sin que te diga nadie. " (E. , en la entrevista grupal, 2014).

Una estudiante reconoció que la improvisación se relaciona con aspectos de la salud,

(...) Ahí podés buscar, conocer diferentes formas de moverte y también conocer tus limitaciones porque vos sabés que un giro en el aire no podés hacer, pero ves que otro lo puede hacer y bueno yo puedo intentarlo como no y en una coreografía vos tenés que hacer lo que te dicen. Tengo pila de compañeros que tienen un problema de rodilla, otro de la cadera, no es igual para todos, yo creo que cuando trabajamos libre es más cómodo en general. (F.A. , en la entrevista grupal, 2014).

Por el contrario para quienes no les gustó, plantearon como aspectos negativos, no saber qué hacer.

Por último se extrae un fragmento de la entrevista grupal porque muestra como una estudiante fue elaborando su reflexión hasta la conceptualización del tema,

T- No es que no me guste el tema de improvisar pero cuando a mi me dicen el tema de bailar me gusta bailar una coreografía o un tipo de baile en específico, por ende me gusta que si me enseñan, me enseñen los pasos de tango, me haga ensayarlos, me haga ensayar folclore, otro tipo de danza, pero no que me diga anda de acá hasta la otra punta dirigida por la cadera.(...)

T- Yo creo que tendríamos que tener más equilibrio entre los dos tipos.(...)

(...)  
T- Por ejemplo a mi que no me gusta mucho la parte de improvisar, yo creo que igual te ayuda pila porque vos ves a alguien que hace algo que es más coreográfico y una persona que no sabe improvisar no lo hace tan bien como una persona que está más acostumbrada a improvisar cosas. Porque el cuerpo se suelta de otra forma, el cuerpo sabe que de repente si hay un pie que se cruza, que originalmente no estaba vos sabés que tenés otra salida, ya automáticamente sabés como salir para otro lado. Tu

cuerpo está acostumbrado a tratar de improvisar en momentos en los que de repente no tenías que, el cuerpo se suelta, tiene más movilidad. De repente encontrás puntos fuertes en vos para hacer cosas que antes no sabías que estaban, “dirigite por el brazo”, capaz que había pasos en una coreografía que se dirigían desde el brazo y por eso no te salían bien y ahora que sabés como dirigirlo sí lo podés hacer. Tiene una complementación fuerte entre ellos.

(Estudiante del curso expresión corporal y danza, entrevista grupal, Liceo 58, 2014).

Se destaca como la estudiante pasó de expresar su vivencia, de que la improvisación no era de su preferencia y a través del diálogo con sus compañeros fue arribando aspectos conceptuales que le da complejidad al tema y aborda un aspecto importante en relación a la enseñanza de danza. Es una buena síntesis de la relación entre coreografía e improvisación una idea central que es planteada por diversos artistas,

Hay diferentes enfoques y propuestas de improvisación, que provienen tanto de otras disciplinas artísticas como de diferentes técnicas de danza y expresión corporal. Según Tambutti el "Contact Improvisation" incluye planteos que implican "...distracción, desorientación, entrada de lo nuevo, renovación permanente, pensamiento del emergente, resolución del instante..." (2009, p.15) .

Esto aporta a pensar cómo se organiza el pensamiento en el acto de danzar.

Según Paxton la improvisación es un buen complemento para la técnica, colaborando en construir una mente más compleja evitando las limitaciones que impone la técnica (Steve Paxton, 1997, en Cosin, 2008). De acuerdo con Cosin (2008) la improvisación es un recurso que está presente en todas las artes ya que se vincula a la creatividad y la imaginación. El mencionado autor, plantea que el uso cotidiano de la palabra improvisación, tiene una connotación peyorativa, para descalificar un saber que no es profesional.

Entonces la improvisación se ubicaría en el margen de este saber- hacer, redimiendo lo tentativo, impreciso, incluso lo contradictorio, divergente, el flujo constituyente del proceso, priorizando los bosquejos antes que el producto finalizado. ¿Formalizar o improvisar? Dicotomía profundamente falsa si volvemos al inicio: la improvisación es estrategia ejecutante de la composición (de la obra). Incluso, cuando la improvisación es la obra. (Cosin, 2008, parr 2.)

Halprin influenciada en esos artistas planteó que la “danza debería ser un estilo de vida, que utiliza las actividades cotidianas” para su experiencia (Halprin, en Cosin, 2008, blog, parr 6).

Como señala Hopkins, 2007, "... la improvisación resulta ser más libre cuanto más denso, definido y regulado esté el punto de referencia" (citado en Cosin, 2008).

Esto se relaciona con un aspecto que traen los estudiantes cuando plantean que se pierden, no saben que hacer. Estos planteos colocan dos posibles interpretaciones: una que refiere a la situación de improvisar, las características más allá de la consigna. Como plantea Paxton (1987), supone perderse y esto produce incertidumbre, confusión. Para este autor perderse es un primer paso hacia el encuentro de nuevos sistemas, lo que permite trascender los sistemas conocidos. Esto nos lleva a pensar las condiciones que habilitan el perderse de modo que puedan encontrarse otros sistemas.

Por otra parte, Eugenio Barba (1981), director de teatro italiano planteó la amplitud del concepto improvisación porque se relaciona con diferentes modos de práctica,

Improvisación es una palabra sobre explotada hoy en día, que se relaciona con muchos fenómenos desconectados: desde libre creación sobre un tema, hasta variación entre elementos ya fijados, desde actuación mimética hasta las técnicas de composición dramática.

De acuerdo con Barba la improvisación no es hacer cualquier cosa en cualquier momento. Los estudiantes del curso de expresión corporal y danza reflexionaron sobre este aspecto.

El planteo de Paxton (danza), Hopkins (jazz), Barba (teatro) refieren principalmente a la improvisación como técnica, recurso de un bailarín profesional, como un saber especializado, que se conjuga con conocimientos previos de las técnicas de cada disciplina. Estos planteos más específicos de la disciplina se relacionan con los aportes de los estudiantes a partir de su experiencia de la danza. Por lo tanto sus reflexiones pueden vincularse a conceptos construidos por el campo artístico.

La otra mirada de la improvisación, es la planteada por la Expresión corporal, por lo planteos que vinculan arte y vida, que se vinculan más directamente con la enseñanza de danza. En relación a esto, interesa señalar de la improvisación, el cómo se consigna la propuesta y como incide en la experiencia de quien aprende. En tanto proceso educativo se plantea una responsabilidad docente de cómo abordar el tema para que la recepción del estudiante tenga una direccionalidad educativa. (Esto de la direccionalidad me recuerda a Dewey, que dice que no toda experiencia es educativa

y depende su efecto para próximas experiencias). Evaluar cuándo una experiencia es educativa es un planteo complejo, porque la vivencia del estudiante no necesariamente tiene que ser “positiva”, el rechazo a un ejercicio, o el recuerdo del estudiante de una mala vivencia no tiene porque ir de la mano con una mala aplicación de una técnica por ejemplo, realizada por el docente. Quizás ese registro, el estudiante lo valora y retoma en otro momento posterior, luego de haber transitado otras experiencias y cobra sentido.

Esto puede producir una brecha entre lo que pretende ser enseñado y cómo el estudiante aprende. El estudiante elabora diferentes respuestas, vinculado a la resistencia, incorporación, transformación de lo que se plantea. Desde el rol docente esto es un aspecto a pensar, hasta dónde una técnica, una propuesta de clase se debe a la resistencia del estudiante por desconocimiento, incertidumbre, confrontación con sus hábitos cotidianos y cuándo hace a cómo se enseña.

#### 5.2.2.2.4 La improvisación y la coreografía unidas

Laban (1991) fundamenta la necesidad de proponer una metodología adecuada a los objetivos de la educación universal en danza que se relaciona con la improvisación.

Laban plantea que “la mejor herramienta para el maestro de la forma contemporánea de danza no son las series de los ejercicios estandarizados, sino los temas básicos de movimiento y sus combinaciones y variaciones” (1991, p.36.).

Se puede considerar que uno de los grandes aportes que plantea Laban en la enseñanza de danza, es el trabajo a partir de principio de movimiento.

La crítica de Laban que hace a la enseñanza a través de ejercicios estandarizados, no niega la posibilidad hacer converger la enseñanza de danza tradicional como contemporánea, uniendo aspectos coreográficos y de improvisación. Es decir coreografía no necesariamente es igual a copiar pasos estandarizados, e improvisación no necesariamente es no tener posiciones o movimientos de referencia.

#### **5.2.2.3 Espectación - Exposición**

**La exposición, el mostrarse ante los otros**, es uno de los aspectos centrales que aparece durante todo el proceso del curso, que fue cambiando, explicitándose como uno de los aprendizajes percibidos al finalizar el año. En relación a la exposición ante otros, se plantearon diferentes valoraciones y afectos. Mayoritariamente la

exposición ya sea en las clases cotidianas como en las muestras aparece como obstáculo con una carga negativa. En términos de Epinoza (1980) podríamos plantear que la exposición disminuye la alegría o aumenta la tristeza para muchos de los estudiantes. Algunos afectos se expresaron verbalmente y otros fueron a través de gestos. Aparece el miedo, incomodidad, contracción de músculos, nervios.

E- Yo me sentía re-incómoda con eso de improvisar porque si lo hago me gusta hacerlo cuando estoy sola, moverme, bailar. Porque a mi me gusta mucho bailar pero cuando hay otra gente me costaba un montón, pero ahora me re-liberé.

(murmullo)

(...)

B- A mi me mataba eso de cerrar los ojos porque yo sentía que había gente que no cerraba los ojos, eso era como “mmmm, me están mirando”, cuando no tendrían que estar mirando y quedás como... como que se contraían todos los músculos.

S- Es verdad.

Es- (murmullo)

Investigadora- ¿Todavía tienen vergüenza de mostrarse a los otros?

E- Yo sí

E- Sí

E- Siempre hay un poco de nervios.

E- Yo un poco.

E- En la clase no tanto

(Entrevista grupal, estudiantes de expresión corporal y danza, 2014)

Combinación entre nervios, incomodidad y placer... en relación a lo escénico. Para algunos estudiantes, los menos, la escena plantea un desafío, incertidumbre que genera adrenalina, tensión para la toma de decisiones, resolver situaciones, nervios en el sentido de potencia de lo bueno. Mientras que a otros los paraliza.

E- yo sí, acá si me cuesta... (murmullo), me muestro de una forma que capaz no soy. Pero pasar adelante, a hacer algo, eso de la vieja sentada ahí, tenía nervios y lo tenés que hacer igual. Capaz que cuando lo terminás lo disfrutás, en el momento lo pasas re-mal.

E- Yo porque seré media masoca pero me encanta sentir los nervios esos de estoy adelante de mucha gente y si me sale algo mal se van a reír o me van a criticar, me encanta. Soy re-masoca en ese sentido. Me encanta tratar de aprenderme algo y pasar enfrente de todo el mundo y saber que lo tengo que hacer bien y si lo hago mal tendré que zafarme y tener que jugar y todo eso me encanta.

Bruno- Claro eso es lo que a mi me gusta, arreglar la cagada que acabás de hacer en el escenario sin que la gente se de cuenta de que te acabás de mandar una cagada.

E- Es buenísimo.

Investigadora- ¿B.?

B- Yo me paralizado.

Ev- A mi me gusta hacerlo con un disfraz, pero si yo me tengo que poner a hacer algo me re-cuesta, pero si me disfrazo no.

E- Si estás disfrazada Evelyn!

Es- (risas)

F- Yo creo que es cuestión también de aprender a disfrutar de esos nervios porque se te puede hacer muy incómoda una situación o se te puede hacer muy disfrutable. Ayer nosotros teníamos una presentación, estuvo muy buena porque tuve que enfrentar a muchas personas, no era yo sola pero tuvimos que cantar y tuvimos que actuar y estuvo buena porque disfruté. Creo que fue la primera vez que disfruté de los nervios que sentía. (Estudiantes del curso expresión corporal y danza, entrevista grupal, Liceo 58, 2014).

Asimismo aparece el afecto de placer ante los nervios de presentación ante otros.

Cabe señalar que la exposición ante otros es un contenido a enseñar, no en términos de enseñar a sentir sino de brindar herramientas para poder mostrar ante los otros. Este aspecto es específico de las artes escénicas. Una de las motivaciones y fines de la danza es el espectáculo. Es necesaria la mirada de los otros para que se produzca el acontecimiento artístico. Como plantea Dubatti (2011) las tres características del teatro son: convivio, poiesis, espectación. Se puede extender este planteo a las artes escénicas.

“Llamamos convivio o acontecimiento convivial a la reunión, de cuerpo presente, sin intermediación tecnológica, de artistas, técnicos y espectadores en una encrucijada territorial cronotópica (unidad de tiempo y espacio) y (...) cotidiana. El convivio, manifestación de la cultura viviente, distingue al teatro del cine, la televisión y la radio en tanto exige la presencia aurática, de cuerpo presente (...). El teatro es arte aurático por excelencia (Benjamin), (...) y remite a un orden ancestral, a una escala humana antiquísima del hombre, ligada a su mismo origen. (p.36)

Esa cita, plantea lo ancestral del teatro que también se aplica a la danza. Asimismo,

En el teatro se vive con los otros: se establecen vínculos compartidos y vínculos vicarios que multiplican la afectación grupal. (...) El convivio multiplica la actividad de dar y recibir a partir del encuentro, diálogo y la mutua estimulación y condicionamiento, por eso se vincula al acontecimiento de la compañía (del latín, cum panis, compañero, el que comparte el pan). (Dubatti, 2011, p. 36).

En esa cita vemos como la noción de compañerismo es un fundamento del teatro, en tanto acontecimiento de la compañía. Esta noción me conduce a reflexionar en qué medida cuando los estudiantes plantean que el curso de danza, o de teatro ayudó a la integración, al relacionamiento entre ellos, ¿se debe a esta característica de lo escénico? ¿Cómo el compañerismo, que en materia de enseñanza puede aludir a aspectos actitudinales, o con un fin social, puede ser un contenido específico de la disciplina, en términos de Dubatti sería una cuestión ontológica del teatro.

La espectación es un acontecimiento que “implica la consciencia, al menos

relativa o intuitiva, de la naturaleza otra del ente poético” (p.39). Para que haya expectación debe haber una consciencia de la distancia con la vida cotidiana, reconociendo que se está ante la poíesis. (Dubatti, 2011, p.39)

Para que esté presente la mirada de los otros no es necesario una muestra en un escenario, en las clases también se produce la expectación, ya sea de forma directa a través de ejercicios escénicos o realizando cualquier otra propuesta, no es posible escapar a la mirada de otros. Esto puede entenderse por la fragilidad del actor, noción abordada por diferentes dramaturgos, o “una vulnerabilidad permeable” (Rolnik en Gago, 2012, párr.14)

La relación entre placer y danza, según la investigadora ,se parece a la relación juego y trabajo, la aparente oposición entre la alegría y lo serio. En tanto arte combina la capacidad de trabajo, concentración, compromiso con la libertad de movimiento, estados de tensión, de emoción el placer también está presente. Esta satisfacción en la clase de danza profesional se puede lograr por distintos caminos, entre éstos se encuentran: la incorporación de técnicas, a través de la disciplina, el entrenamiento, donde uno de los procedimientos es la imitación de pasos, fraseo, aspectos coreográficos y otra de las posibilidades es la exploración del movimiento a través de la improvisación. (Mora, 2010).

En este curso. Me refiero a la experiencia de bailar vinculada al placer. Una estudiante manifestó sentirse libre,

De bailar, no sé, que me siento libre, lo que más me gusta es seguir el ritmo de la música, si no tengo música es como que me pierdo, al principio me costó un montón por eso porque no teníamos música y dije -¿cómo vamos a hacer para bailar si no tenemos música? y después aprendí que podés moverte y todo, por ejemplo en los encuentros de danza me sentí súper libre, súper cómoda, me arrastré por todo el piso y no me importaba nada y la pasé muy bien (Entrevista a F., estudiante de Expresión Corporal y Danza, 2014).

La relación de unicidad de la música con la danza ha sido históricamente construida así, cuando la danza se autonomiza de la música, con el formalismo de Cunningham (citado en Tambutti, 2009) y que se continúa sosteniendo esa separación con la danza contemporánea no es una práctica cotidiana en nuestra sociedad, permanece aún la construcción de que para bailar necesito de la música.

De todos modos, compartiendo con Ullman (1991) el ritmo se puede producir por la repetición de movimientos y con ello se produce goce. Por ejemplo en el movimiento de oscilación, trasladando el cuerpo de un lado a otro, la repetición rítmica de estos movimientos conduce muchas veces a responder a esa sensación y sentir

goce. “Junto con el goce, suele surgir una creciente sensación de vitalidad y un deseo de elegir sitios específicos de la habitación, que alcanzamos en cada vaivén” (Ullman, 1991, pp. 120,121). De este modo se produce la motivación a continuar la experiencia de movimientos y producir una secuencia.

De esa manera se estimulan nuevas respuestas y se enriquece la imaginación del movimiento. Mediante la repetición, se alimenta la memoria, donde se almacenan experiencias que, a su vez, son necesarias para que surja de nuevo la inspiración, aumente la sensibilidad y se desarrolle una mayor comprensión (p.121).

De este modo el goce está vinculado a la repetición del movimiento, ligado a la imaginación y memoria.

Como vimos anteriormente, la improvisación para algunos produce el sentirse libre, porque puede elegir que movimientos hacer, sin juicios y con varias posibilidades de movimiento.

#### ***5.2.2.3.1 Expresión, comunicación, creatividad***

Una estudiante expresó que le gusta danza en general, hace referencia a la posibilidad de expresarse y comunicarse a través del movimiento:

La forma que toma el cuerpo cuando bailás, es distinto a la postura que tienes, también cómo reacciona el cuerpo ante los movimientos. (...) Lo que me gusta, es transmitir algo o sino no transmitir nada, la forma que moviéndote puedes decir cosas como no decir nada y aun así, no sé (Entrevista a C., 2014).

El estudiante S., expresó que le gustó la metodología de la clase porque se generaron condiciones para que pudiera expresarse, usar la creatividad, así como la posibilidad de participar, opinar, negociar y libertad para proponer, para expresar lo que pensaban.

Otras de los aspectos mencionados por un estudiantes que favoreció el involucrarse con la propuesta fue la disposición de la profesora, la motivación en la clase, que iba a dar con ganas la clase (entrevista a La.). Asimismo rescató el vínculo generado.

#### ***5.2.2.4 Relación teoría-práctica.***

En relación al contenido histórico y social trabajado en la clase de tango, se generó un intercambio en el que los estudiantes pudieron relacionar los contenidos trabajados en las clases anteriores. Se planteó las diferencias según la población que practicaba cada danza. Asimismo la profesora aportó nuevos conceptos en relación al

tango, desde una mirada prospectiva y vinculando con aspectos de la vida cotidiana actual. Lo que resultó interesante que la profesora hace un paralelismo entre el surgimiento del tango en la periferia con el lugar que ocupa la cumbia villera actualmente y con los asentamientos que conocen los estudiantes de su entorno. Prosigue la profesora planteando que las letras de tango refieren al contexto social, (por ejemplo los problemas económicos), son letras que refieren al sentimiento de dolor. Es en relación a este sentir que la profesora invita a los estudiantes a practicar el tango,

Prof- Entonces vamos a empezar a tratar de encontrar como en el folclore, sentir el folclore en el cuerpo, cómo nos dejamos atravesar por esa danza, y lo experimentamos vamos a tratar de hacer lo mismo con el tango pero es una danza más compleja porque se tienen que tocar".  
E- es más intenso, porque el folclore es más de lejos.

(Registro cuaderno de campo, 23.06.14)

De este modo, en la clase se enseñan la relación de la danza con su contexto de surgimiento, con una mirada prospectiva y relacionando con aspectos cotidianos y actuales que los estudiantes identifican y pueden comprender desde sus vivencias.

Así luego de esa introducción y aproximación conceptual los condujo a la experimentación, en el mismo salón de clase teórica, corriendo los bancos hacia los lados. En esta clase se observó una articulación muy fluida entre teoría y práctica y cómo en el mismo salón tradicional de aula (con pupitres y pizarrón) se desarrolló la práctica de danza.

Sobre la caminata en el tango,

Tiene que ver con los orígenes del tango que lo bailaba gente trabajadora que había pasado todo el día trabajando. (Registro de cuaderno de campo, 14.07.14).

(...) Estuvimos hablando del cuerpo y su contexto, y el ecosistema que lo rodea. Obviamente va a ser un cuerpo cansado un cuerpo que necesita de una danza que no sobreexija, que no pida fuerza y es real el tango no es una danza de fuerza que uno requiera de entrenamiento de 12 horas por día como otras danzas por ejemplo la danza contemporánea o la clásica (...) (Registro de cuaderno de campo, 14.07.14).

Este aspecto que señala la profesora está presente en el planteo de Laban, por una parte en lo que refiere al modo de caminar y por otro la relación del cuerpo y su contexto. En un mismo enunciado, refiere a aspectos anatómicos-físicos, junto con el contexto social de surgimiento de la práctica. Como expresa Suquet (2008), Laban establece relación entre cuestiones físicas, como la presión que ejerce la ley de gravedad y su efecto en la postura conectado con cuestiones sociales y psicológicas de la experiencia de la persona de acuerdo al contexto social. Mantenerse de pie es

una gestión compleja de verticalidad, de relación con la gravedad y que depende de “una actitud interior (consciente o inconsciente), que determina las cualidades dinámicas del movimiento”. Laban denomina a esto como esfuerzo (Suquet, 2008, p.528). “Para Laban, la danza no podría depender de una forma de expresionismo cualquiera. Si la “moción” no es separable de la “emoción”, ¿cómo es que podría expresarla? La danza no expresa ninguna interioridad psicológica. Esta es fundamentalmente, según expresión de Laban, el “poema del esfuerzo”, por lo cual el ser no cesa de inventar su propia materia” (traducción mía Suquet, 2008, p.530).

Un planteo parecido aparece sobre una reflexión filosófica de la acción de caminar en la técnica de contact-improvisación. De acuerdo con Bardet (2012) las trayectorias del caminar pueden ir hacia un paso bailado. “esa atención en el caminar como danza modifica también la percepción de lo que es el caminar como un ajuste permanente de la relación gravitatoria. El caminar como reunión del anonimato y singularidad de cada paso. En fin, la relación entre arte y vida que se replantea por entonces. (Bardet, en Gago, 2012, párr 9).

El tango es más sensaciones que fuerza muscular,

El tango en si no es una danza que entrena ni la musculatura ni todo lo que tiene que ver con la fuerza muscular y la tonicidad muscular, el tango nos entrena (...) en todo lo que tiene que ver con la sensación (...), la apertura hacia el otro, el eje, la coordinación, la dinámica, el oído (...). Tiene que ver con que es una danza popular que está conectada y sale de su origen de gente que necesitaba divertirse pero no tenía fuerza. (Registro de cuaderno de campo, 14.07.14)

Con todos estos aportes, integrando lo trabajado en las clases y los aportes conceptuales se observa cómo puede articularse los aspectos teóricos con los prácticos sin que sea necesario referir a la dicotomía. Asimismo aparece cómo la danza se entrelaza con la vida, como el caminar puede ser danza. Esta relación entre arte y vida que puede resultar del orden de lo filosófico, que es algo que muchas veces quienes bailan expresan sentir, cómo es posible entonces transmitirla en el orden del conocimiento científico.

## 5.3 Saberes y aprendizajes

### 5.3.1 Experiencias y saberes previos y expectativas.

A continuación se realizará un análisis de los testimonios que se presentan en el Cuadro siguiente (Nº 2).

**Cuadro 2. Expectativas y nociones previas de la expresión corporal y danza antes de comenzar y lo que hallaron en el curso.**

Experiencias y nociones previas	Expectativas y lo que hallaron en el curso
<p>Br.: “fui a una escuela de música y tenía danza, era folclórica entonces era todo pasos básicos”</p> <p>“los 6 años que estuve (...) fueron de danza folclórica, capaz que un poco de tango, un paso de salsa, más que nada folclórico”.</p>	<p>Yo esperaba lo mismo (...). El profesor te tenía dos horas zapateando. El primero, segundo, hasta el décimo. Acá era como todo más expresión corporal, más libre, trataba de dónde viene el movimiento y no tanta coreografía marcada. Entonces me descolocó un poco el hecho de venir de la Escuela de Música donde tenía danza todo estructurado. El chamamé era esto y acá que era danza contemporánea me chocó un poco (Br.. estudiante de Expresión Corporal y Danza, 2014).</p>
<p>F.I. Manifestó no tener experiencia de danza.</p>	<p>F.I.: (...) Me iban a enseñar a bailar, bueno en realidad bailo cuando salgo y eso, pero dije -me van a enseñar algo-, después igual ya venía con una idea de algunos compañeros que habían estado en sexto me contaron de que no, que era más teórico, más expresión corporal, entonces ya venía un poco mentalizada de que iba a ser eso, me encontré más o menos con lo que pensé. (F.I., estudiante de Expresión Corporal y Danza, 2014).</p>

<p>Ca. Manifestó no tener experiencia de danza, aunque recordó haber realizado durante un año clases de ballet.</p>	<p>No sabía cómo era, pero expectativa no me planteé, nunca un punto de llegada, quería ver cómo era, era más experiencia que otra cosa. (Ca., estudiante de Expresión Corporal y Danza, 2014).</p>
<p>L. había tomado clase de expresión corporal en una escuela de música.</p>	<p>L.: Fá, cuando vi danza dije -no!!, danza!-, no me gustaba para nada, pero claro en realidad sin expectativas y dije -voy porque es una materia- y no, me terminó gustando (...) como lo dábamos con la profesora era bastante entretenido. Por eso capaz me gustaba porque fui sin expectativas de nada, fui “bueno tá, vamos”, me terminó gustando la materia en realidad (L., estudiante de Expresión Corporal y Danza, 2014).</p>
<p>S. Manifestó no tener.</p>	<p>S. Esperaba una materia estricta, con reglas y estructurada. (S., estudiante de Expresión Corporal y Danza, 2014).</p>
<p>Le: Nunca había bailado en mi vida. Hacía sí, en educación física en el liceo como siempre y me iba bien, antes era más móvil como quien dice, ahora estoy re duro. Puede ser que era mi mayor miedo, porque ya había perdido muchas capacidades entonces se me complicaba un poco.</p>	<p>Le: Yo detestaba haber elegido artístico por danza, dije lo malo de artístico es que voy a llegar a sexto y voy a tener que bailar. Y nada que ver, yo pensaba (...) que me iban a enseñar ballet y todas esas cosas aburridas, tratar de hacer una pose. (Entrevista a Le., estudiante de Expresión Corporal y Danza, 2014)</p>
<p>F.V: yo nunca hice gimnasia en el liceo (...) Porque soy media sorda y no tengo equilibrio entonces me exoneraban por eso, (...) creo que tengo cincuenta por ciento de audición, hace mucho que no voy al médico. El equilibrio es la coordinación y (...) no sé andar en bicicleta por ejemplo porque soy un desastre entonces me exoneraban (...) Cuando vi expresión corporal dije “tá”, porque la gimnasia en principio también era expresión corporal y si yo exoneraba porque no tenía equilibrio dije me va a ir horrible.</p> <p>En la clase de educación física,</p> <p>Yo exoneré por eso, rueda de carro, todo eso, ni siquiera paro de mano. El otro día hace meses en teatro la profesora llamó a la profesora de gimnasia y se habían puesto a hacer paro de mano. Yo me quería morir porque ni siquiera podía hacer lo previo que es, viste? hacer el amague y</p>	<p>Pensaba que me iba a ir mal (...) y en la parte de danza esperaba aprender a bailar medianamente folclore, tango...</p> <p>(Entrevista a FV, diciembre, de 2014)</p>

levantar los dos piecitos, no podía y me frustraba...	
---	--

De los siete testimonios obtenidos en relación a sus experiencias y nociones previas de danza, así como sus expectativas, se visualizó que las expectativas estaban vinculadas con si tenían o no conocimientos previos de danza, sin pretensión de establecer relación de causalidad o valoraciones positivas o negativas.

Según el estudiante que se formó en danza en la Escuela de Música Municipal el contraste del curso fue importante en relación a su experiencia que era de folclore. Si bien para Br., la experiencia de danza, estructurada por lo coreografía y reproducción de pasos incidió en su resistencia para la aceptación de la propuesta del curso, se visualiza en su expresión un vocabulario técnico de danza, “trataba de dónde viene el movimiento”, así como fue el único de los estudiantes en denominar el curso como “danza contemporánea”.

De acuerdo con la profesora, en términos generales, según su experiencia de trabajo en otros liceos, los estudiantes que tienen formación en la Escuela Municipal de Música tienen una información importante para comprender el curso de danza, que favorece la receptividad y apropiación de la materia.

F.I., quien no tenía experiencia previa en danza pensaba que el curso trataba de aprender a bailar, más como aprendizaje de pasos, pero posteriormente con los comentarios de ex-alumnos obtuvo una visión similar a lo que se encontró.

Siendo reciente la creación del bachillerato artístico (menos de una década), su conocimiento aún no se ha difundido a nivel social.

S. sin experiencia previa en danza esperaba que fuera una materia estricta, con reglas y estructurada. Le. planteó que su experiencia previa más similar fue la clase de educación física en el liceo. Se imaginaba que la clase iba a ser como ballet y esto provocaba rechazo previo a ingresar al curso. Ambos refirieron al imaginario de la estructura de la clase como danza clásica, el ballet.

Otros estudiantes no tenían expectativas específicas, lo que les posibilitaba una disposición de apertura a realizar la experiencia.

F.V., según su experiencia de exclusión de la clase de educación física en el liceo, cursar esta materia le brindaría la oportunidad de realizar de expresión corporal y aprender folclore y tango porque esos bailes si los podría practicar más allá de su

discapacidad. Debe señalarse que esta discapacidad no fue percibida por la investigadora debido al desempeño de la estudiante en clase, según palabras la dificultad auditiva le provocaba problemas de equilibrio en el movimiento.

La singularidad de la experiencia de F.V. en su trayecto educativo es de importancia para reflexionar y problematizar sobre cómo los dispositivos de educación pudieron haber afectado su percepción de cuerpo, condicionando su posibilidad de superar ese obstáculo. Entendiendo que no han existido metodologías que habilitaran el conocimiento de sus limitaciones y explorar sus posibilidades de movimiento. ¿Cuáles han sido los criterios para la exoneración del curso de educación física? ¿Cuál ha sido la concepción de cuerpo que lo sostiene? ¿Cómo se piensa actualmente la discapacidad en el sistema educativo? ¿qué propuestas se están desarrollando desde una perspectiva de inclusión?

La exclusión por discapacidad es una problemática social, que aparece con fuerza en la agenda pública en los últimos años. El legado de Estado nación, que todos somos iguales ante el Estado, la universalidad de la política educativa que si bien refiere a la cobertura y accesibilidad también se relaciona con un criterio universal de sujeto. La formación moderna de Estado, el sujeto ideal y universal se expresa en una normatividad de pensamiento y de prácticas que impactan en la construcción de subjetividad. Siguiendo la lectura de Foucault, el criterio de lo normal se vincula a los dispositivos de control de las instituciones sobre los cuerpos, ¿Cómo es posible que la educación conciba y accione a partir y con las diferencias?

F.V colocó este planteo con una metáfora conocida que ilustra esta situación,

F. V.- Y es en lo que el sistema educativo actual tendría que cambiar. Porque se aplica la típica imagen de facebook que aparece de una frase de Einstein diciendo vamos a hacer una prueba que sean todos iguales y la prueba va a ser trepar un árbol y hay una pecera, hay un jaguar, hay un perro, un elefante, una jirafa y vos decís -la prueba es la misma para todos-, pero no todos somos diferentes (le corrigen iguales), o sea no todos somos iguales, entonces es como que podemos estar en el mismo año, pero quizá no vamos a aprender igual, capaz que la matemática algunos la vamos a aprender de una manera, otros de otra..." (F. V, estudiante de expresión corporal y danza, 2014).

Se plantea aquí un desafío que la educación debe asumir, de cómo garantizar el derecho a la danza y educación física a todos.

Los conocimientos previos de danza de los entrevistados son de folclore, ballet, expresión corporal y gimnasia (de los cursos de educación física). Sus expectativas de cómo sería el curso, se pueden vincular a sus conocimientos previos

y/o a las representaciones que los estudiantes tienen en relación a esta práctica. Se planteó aprender pasos de baile, coreografía; disciplina estricta, estructurada; pasos y posiciones de ballet, destrezas de equilibrio y coordinación. Puede considerarse que el tipo de experiencia previa y algunas expectativas previas incidieron en la manifestación de resistencias al curso. Una de las posibles explicaciones de estas resistencias puede estar relacionado con la novedad de la incorporación de la expresión corporal y danza en la currícula de enseñanza media y que no existía en la educación primaria cuando cursaron.

Estos planteos que expresan singularidades, historias de vida, pueden relacionarse además con aspectos estructurales de la sociedad y la cultura.

¿Qué danzas han sido apropiadas e incorporadas por la población?, ¿qué danzas se practican? ¿qué danzas se enseñan? Este análisis requiere de una exploración del contexto, de cuestiones más estructurales que se vinculan a la producción y difusión de la cultura, que como se vio anteriormente la danza no cuenta con un diagnóstico del sector.

Cada danza amerita un estudio de su devenir, cómo se planteó en el capítulo referido a la historia de la danza. La danza contemporánea no ha sido masivamente difundida en la cultura.

Como se vio en el capítulo de políticas culturales en el Uruguay, si bien el notorio crecimiento del campo de la danza ha sido reciente, aún el conocimiento y la incorporación de la danza contemporánea no es popular.

## **5.3.2 Aprendizajes**

### ***5.3.2.1 La incorporación de técnicas vinculado a los aprendizajes percibidos.***

¿Cómo confluye el aprendizaje de la danza, con el el contenido curricular en las formas de pensar y sentir. ¿Pueden atribuirle a la danza los cambios percibidos, los conocimientos incorporados?. "Esto me pasa porque aprendí danza". Los estudiantes en ocasiones se dan cuenta de lo nuevo, se sorprenden al enunciarlo, mostrando la conexión entre la experiencia corporal y la reflexión teórica. Se expondrán los aprendizajes percibidos por los estudiantes en términos de saber incorporado, incluyendo la conceptualización que elaboran sobre la danza.

A partir del intercambio entre los estudiantes se expresaron los cambios percibidos a nivel corporal y de movimiento, muchos relatos se explicaban a través de movimientos, con gestos (aspecto de la indexicalidad). Por una parte surgieron los

cambios en relación a los modos de moverse, al realizar las acciones cotidianas más funcionales como pararse, caminar.

Cuadro 3. Aprendizajes percibidos.

<p>Relación de la educación con la vida cotidiana. (transversal)</p>	<p>T- (...) yo ahora voy del cuarto a la cocina a buscar un vaso de agua y voy así (demostrando con movimiento) E- ¡Pero es cierto! T- Entonces me lo imaginé haciendo así tipo y tirándose al piso (demuestra con movimiento).</p>
<p>1. Conciencia corporal</p>	<p>B- yo soy de tropezarme con mis propios pies, antes que me tropezaba en todos lados, ahora es como que...(hace un movimiento) Investigadora- Con elegancia...</p>
<p>Cambios en las formas de andar: caminar, pararse.</p>	<p>E- No les pasa que van por la calle tipo (movimiento) wopi.. E- Sí.</p>
<p>Cotidiana.</p>	<p>E- A mi me pasa que voy caminando por la calle y pienso en la postura del cuerpo, tengo que poner los isquiones para abajo. E- Eso sí me pasa.</p>
<p>CaF- Proyectar lo que aprendés acá en tu vida.</p>	<p>Le- Yo por ejemplo me bajo de una cucheta y me caigo así “tipo el hombre araña”, hago un salto grande.</p>
<p>E- Aplicás los conocimientos que aprendés a lo que vos hacés habitualmente.</p>	<p>L- Yo me doy cuenta, a veces estoy parado y estoy haciendo algo y me paro y cuando me miro estoy derecho, tengo los pies paralelos y digo no pará yo antes me paraba todo torcido y ahora me paro y tengo los pies derechos.</p>
<p>l.- ¿Cómo se aplica?</p>	<p>B- Capaz que no tanto voy a intentar hacer tal cosa, como que a veces te sale solo, capaz que ni te das cuenta a veces porque capaz que ya lo tenés incluido.. Ca- Incorporado. B- Ya lo tenés incorporado que no te das cuenta capaz al momento de pararte.</p>
<p>Ag- Empezás a relacionar lo que aprendiste en lugares donde lo podés aplicar...</p>	<p>T- Pero por ejemplo hay veces que mismo, cosas más leves no estamos diciendo sólo el tema de ir rolando de un lugar a otro pero de repente el tema de cambio de peso, a mi se me incorporó, el hecho de que antes yo perdía el equilibrio con mucha más facilidad y ahora se que voy cambiando el peso de un pie al otro para moverme a distintos lugares y no me caigo tanto, mismo para el deporte que hago me ayuda en una cantidad de cosas.</p>
<p>Ag- Empezás a relacionar lo que aprendiste en lugares donde lo podés aplicar...</p>	<p>T- En el ómnibus lo uso. E- En 18 de julio, no me pecho. Fl.- El otro día andaba por 18 de julio y digo “wow cómo cambié”.</p>
<p>Ag- Empezás a relacionar lo que aprendiste en lugares donde lo podés aplicar...</p>	<p>Aj- La única vez que me di cuenta de que incorporé algo fue lo de los isquiones porque mi prima chiquita me dijo que estaba demasiado recto, por eso.... F.A.- A mi me sale un poco natural, capaz que también es porque estoy mentalizada en que haciendo eso, mi cuerpo va a estar mejor, como decía la profe, la postura, no te jode la rodilla, no te jode la espalda. Vos sabés que eso te va a ayudar e inconscientemente lo hacés, como nos hacía rolar por el piso. Yo hago telas en otro lugar y los ejercicios</p>

	que hago acá en danza los hago con la otra profesora y ya más o menos los tengo ahí medio aprendidos y se que si me hace girar por el piso tengo que estar floja para no lastimarme, o sea incorporás de a poquito en cada cosa que hacés.
2. Sensaciones, imaginación . Mimicry	E- A mi me pasa que me voy riendo por la calle y la gente me mira como tarado. Es- (risas) E- A mi me pasa que voy en el ómnibus recostada en la ventana (pone gesto de estado de ánimo, de su cara pegada contra la ventana) se acuerda de algo. E- Te acordás, te reís y la gente te mira. E- O vas escuchando música y te sentís que sos el del videoclip. E- Ay sí. E- vas mirando por la ventana pensando me están filmando, voy a poner mi mejor perfil, “de arriba mejor”. E- O cara de depresivo mirando por la ventana. E- (...) E- y te apoyás en la ventana en plan re-depresivo y el ómnibus sigue y vos vas tipo (hace gesto).

### 5.3.2.2 ¿Qué es la danza?

Cuadro 4. Respuestas de los estudiantes de qué es la danza o la clase de danza para cada uno.

Dificultad para definir, amplitud y ambigüedad del campo de la danza, o por no poder expresar con palabras.	“La danza es todo y no es nada”
	“no creo que haya una definición de qué es danza, ¿qué es arte?, ¿quién sabe?”
	“no sé lo que es”.
La danza como vivencia, intransferible, singular.	Ca- “Es algo totalmente tuyo y no es nada impuesto (interrupciones, murmullo), es algo tuyo, totalmente personal y es re subjetivo, es lo que vos sentís y lo que vos querés decir”
Lenguaje y expresión, comunicación	“es un lenguaje, es una forma de expresar algo danzando, así como hablar”, “es expresarse, es una forma de decir cosas que por otro medio, hablando no las podés decir o no te sale decirlas de cierta manera. (Ca. estudiante,...)
	Lucas - A mi cuando dicen que es un lenguaje, yo por ejemplo no entiendo, no hablo danza. Para el que hace danza obviamente debes expresar un montón de cosas, si estás triste lo vas a hacer de una forma
	S- Yo pienso que es un lenguaje pero podés engañar... (...) Es un lenguaje que te permite esconder sentimientos, si vos danzás por ejemplo (...) Capaz la bailarina de ballet está re- triste pero si tiene que hacer un papel alegre tiene que bailar alegre. La expresión corporal en sí no me lo dice, es lo que sentís en el momento. Capaz que con la danza es un lenguaje que te permite esconder sentimientos a veces.
	Br- “la danza es expresión, para mi es expresión. Es expresarte con

	<p>tu cuerpo, tenés “la danza es expresión, para mi es expresión. Es expresarte con tu cuerpo, tenés que jugar con los movimientos, la expresión facial, o sea si es tristeza tenés que hacerlo de tal manera, si querés estar feliz pegás unas volteretas en el aire, unos saltos. Para mí es como expresar sentimiento y situaciones con el cuerpo y con la expresión facial y en este tipo de cosas, para mí por ahí va la danza” (Bruno estudiante, entrevista individual) que jugar con los movimientos, la expresión facial, o sea si es tristeza tenés que hacerlo de tal manera, si querés estar feliz pegás unas volteretas en el aire, unos saltos. Para mí es como expresar sentimiento y situaciones con el cuerpo y con la expresión facial y en este tipo de cosas, para mí por ahí va la danza”</p> <p>Ca- “no se me ocurre una definición concreta, esto de poder expresarte como no expresarte también, es una forma de comunicación con el otro, formas un vínculo, lo que sea”.</p>
Expresión, catarsis	<p>“es una forma de hacer catarsis” (Florencia A. estudiante,...)</p> <p>“me expreso mucho en la danza pero depende también lo que sienta uno, depende de como venga de la casa, la emoción que le ponga a eso, una excusa para liberar... (...) (Leandro, estudiante).</p> <p>“A mi me pasa que es que a veces sentís más de lo que expresás, es depende cómo estés vos, si vos estás mal, tenés esa energía para liberar y no sé como explicarlo”.</p>
Ruptura de la vida cotidiana, de olvidarse de las preocupaciones.	<p>“una forma de escapar, de olvidar muchas veces..” (B. Estudiante..)</p> <p>En realidad cuando llego, llego con cierto entusiasmo y cuando me voy, me voy más o menos igual. Cuando llego a mi casa como que estoy triste, ya se me pasó el efecto, la droga” (Leandro)</p>
La danza de acuerdo a la vivencia. Un obstáculo	<p>Fer- “es una tortura y es una materia que pasar”</p> <p>Cm- “es un calvario y en este momento es la traba que tengo para hacer magisterio el año que viene. Es algo horrible, para mi danza no tendría que estar en artístico”</p>
Utilidad, función. El disfrute después de la práctica, después de haberlo hecho. Experiencia óptima Csikszentmihály.	<p>F.A- “Yo aprendí a querer a la danza (...) Al principio era no no puedo y a lo último vi que me estaba sirviendo, que te puede ayudar en un montón de cosas, a tu propio cuerpo, que le hace bien. No es un deporte, es un arte pero te ayuda pila a aprender sobre los músculos, la movilidad, que esto no se hace así para atrás porque no se puede.</p>
Estado de felicidad. El deseo de repetir.	<p>“... es como que no bailo, no hago nada es como que me siento que me falta algo y me siento mal. (...) si no lo hago, no sé, no puedo, es una manera de gastar mi tiempo, para mi no es gastar, me hace bien, me hace feliz. (F.estudiante)</p> <p>Me gusta lo que te produce la danza, ese poder de viajar. (F.I. estudiante)</p>
Expresión y disfrute. Recreación,	<p>“Es una manera de expresarse con el cuerpo y también de entretenerse o sea yo que se aunque la profesora diría que el baile es más de entretenerse y la danza expresarse con el cuerpo, querer decir algo en algún punto es lo mismo. Una persona que hace danza</p>

entretenimiento.  Trabajo y placer	creo yo se quiere expresar pero también o sea se tiene que entretener con lo que hace me parece, solamente que la danza requiere más disciplina que el baile” (F.V, estudiante, entrevista individual).
La danza en relación con el contexto social-histórico. Las distintas funciones: expresión, lenguaje, un arte, transversal a otras artes porque involucra el cuerpo. Conocimiento del cuerpo	<p>“después de este curso yo diría que la danza es como más trascendental que solamente un estudio de una clase o un estudio teórico. Es como una forma de expresarse con el cuerpo pero no es solo un lenguaje es como que un complemento al lenguaje, es como una forma de expresar todos los sentimientos, de largarlos como quien dice transmitirlos de esa forma. Sí, a lo largo de la historia se han ido manifestando diferentes tipos de danza por diferentes cargas sociales, los diferentes problemas han ido cambiando también con la danza. Creo que eso es la danza una forma de arte más, pero que está presente en todo también porque hay unas artes plásticas y eso que capaz que no lo expresan todo, pero la danza es como que lo trae uno incorporado, me parece. (Le., estudiante, entrevista individual).</p> <p>“Una cosa es bailar y otra cosa es danza. La danza es más estructurada. (...) Lo de improvisar sería más bailar (...) Por ejemplo no utilizar música. Eso era rarísimo, sin música no me podía mover. (F. I., estudiante)</p> <p>“La danza es lo que cada piensa que es, en si es difícil, algunos usan la danza para contar una historia, otros para conocer su cuerpo de forma más personal, no tengo un concepto fijo. Es un montón de cosas sueltas...(Aj.)</p>

De acuerdo a cómo se agrupan en el Cuadro 3. las reflexiones de los estudiantes sobre qué es la danza se pueden identificar conceptos presentes en los estudios históricos y antropológicos de la danza, elaborados por científicos y bailarines, como se ha planteado en el marco teórico. Por una parte se identifican los objetivos que plantea la expresión corporal en relación a la expresión, comunicación y creación.

En relación a la expresión, los estudiantes identifican dos modos. Un componente de catarsis, como se abordó con la autora Tambutti (2009), en el momento de danza académica del romanticismo, cuando se estableció una ruptura con el modelo racional-cartesiano característico del ballet, tomando como una referente clara a Isadora Duncan (citada en Tambutti, 2009). El cuerpo como medium, la expresión como algo interno, más allá de la voluntad del sujeto (esto es una síntesis personal).

Por otra parte vinculan la expresión con la comunicación, con un tipo de lenguaje. Aquí aparece lo de los códigos, los signos y significados... se puede relacionar con lo escénico tal vez, aparece lo de “mostrar algo”. Un tema que se plantea en la danza, lo traducible de la danza en lenguaje verbal y lo que escapa al lenguaje verbal. Reflexionan sobre la relación entre el discurso verbal, y el discurso

corporal, que es un tema que presenta diferentes enfoques de acuerdo a las concepciones de danza a que refiera.

Hay una dimensión que aparece de la danza, que tiene que ver con el baile que no usa palabras, como expresiones ancestrales. Desde un punto de vista ontológico podría entenderse, que se vincula también a la comunión con los otros desde el movimiento y también con aspectos catárticos. Aparece la centralidad del “sentir” . Aparece la función social, como modo de conocer el cuerpo y sus posibilidades, quizás más moderna como plantea Laban (1991), funcional a la sociedad moderna, los esfuerzos que se realizan en el cotidiano, como el trabajo de obreros en las fábricas. Cómo el aprendizaje de danza contribuye a mejorar el rendimiento en el trabajo. Así como tomar conciencia del movimiento cotidiano.

Otra noción que se plantea es la ruptura de la vida cotidiana, en parte relacionada con la catarsis, o “droga” como la capacidad de afectar la conciencia. Esto se puede vincular con los estados que se producen cuando jugamos, teniendo en cuenta los cuatro impulsos lúdicos que plantea Caillois (1986), de lo que se puede relacionar la danza con el mimicry y elilinx. También con las características de la experiencia óptima, olvidarse de uno.

Ligado a esto se plantea la danza como entrenamiento, el disfrute, característicos de las actividades recreativas. Como plantea Robinson (1978, citada en Strazzacappa, 2001) la danza surge con la necesidad de recreación, espectáculo y diversión.

Asimismo profundizando más sobre el disfrute se plantea el estado de felicidad que provoca la danza. La sensación de “viajar” puede relacionarse con esa afectación de la conciencia, con el fluir de la experiencia. Estos componentes mencionados pueden entenderse como el concepto de experiencia óptima (Csikszentmihályi, 2010).

El componente de creación, o creatividad no surgió en esos términos de los estudiantes, aunque pueden visualizarse ideas que se relacionan con eso. (Una apreciación pertinente sobre estos planteos, es que estas reflexiones surgieron principalmente de la entrevista grupal que como fue mencionado anteriormente fue realizada antes de terminar el curso y antes de realizar las creaciones individuales, por lo cual puede explicar por qué no aparece explícitamente el contenido de expresión. De todos modos en las entrevistas individuales al final el curso tampoco aparecieron).

La realización del movimiento por el movimiento en sí mismo, característico del formalismo (Tambutti, 2009), no surgió. Sí se plantea la dificultad de definir la danza, por la amplitud de aspectos que involucra, porque es una vivencia singular, o porque hay algo del orden de lo innombrable, que hace el lenguaje. Algunas definiciones elaboradas por los estudiantes logran recoger los diferentes aspectos que se

plantearon anteriormente. Una de éstas, por el modo de plantearse se aproxima más al contenido teórico enseñado en el curso, las demás surgieron de manera más espontánea ligado a las vivencias. El aprendizaje puede referir a una elaboración más conceptual-abstracta a partir de la experiencia o algo espontáneo e intuitivo que integra los conocimientos más prácticos o lo teórico encarnado.

### 5.3.2.3 Danza y pensamiento

Cuadro 5. Respuestas ante la pregunta de qué sucede con el pensamiento mientras se danza.

<p>“al momento que te dicen - “vos tenés que hacer una espiral”, vos estás pensando, cómo es una espiral, vos ahí pensás (...) Cuando te dicen tenés que hacer una serpiente rolando, ahí te estás imaginado la serpiente, te estás imaginando voy a rolar así, siempre estás constantemente.... (Be. estudiante)</p>
<p>E- Pero la acción de vos hacer algo o lo que voy a hacer próximo eso es pensar. Ca- Coordinar lo que hiciste antes con lo que viene después y así hacer una serie. (E., Ca. en la entrevista grupal, 2014).</p>
<p>Yo creo que pensar, no sé si con la cabeza, pero es como más memoria del cuerpo, yo se que si la profesora me dice “improvisá” y voy a rolar y después digo mirá me acordé que después de rolar puedo levantarme así, o sea es memoria y estás pensando no sólo con el cerebro, se está pensando con todo el cuerpo, es como imaginación y memoria, no es que apago el cerebro y me voy a mover así, saber que eso lo aprendiste y lo vas a usar, estás pensando y te estás moviendo, es todo un conjunto (F.A., estudiante de expresión corporal y danza, 2014).</p>
<p>E- Es porque estás acostumbrada, es por inercia. E- Algo automatizado. E- Exacto, no es que lo estés pensando. (diálogo entre estudiantes de expresión corporal y danza, 2014)</p>
<p>F.V- Pero en el “papito papá” (paso de folclore) tengo que pensar, sino no lo hago bien y hago cualquier cosa...</p>
<p>F.I.- Yo pienso en dejar al cuerpo libre y hacerlo que se sienta cómodo en el espacio, dejarlo sentir, es como dejar al cuerpo que piense por sí solo, pero en realidad no está pensando por sí solo.</p> <p>Lu- A mi lo que me pasa si me pongo a pensar lo que voy haciendo es que todas las clases repito la misma coreografía, arriba, abajo, giro, me paro, arriba, abajo, giro, me paro.</p>
<p>Le- Yo pienso en no ensuciarme mucho la ropa, en que no se me caigan los pantalones y todas esas cosas pero, no, en realidad pienso hacer lo que ya hice antes y volver a intentarlo y tratar de cambiar el orden porque sino siempre hago lo mismo. (...) Investigadora- ¿Cómo es el planteo de él? S- Pensar, totalmente pensar cada movimiento y estar en constante... E- Está en constante preocupaciones.</p>

E- El pensamiento en relación al estudio de la disciplina.

F.A- Sí, obvio y por algo se estudia sino va cualquiera a revolcarse por el piso, o sea (...) vamos a lo que es, se estudia una danza y se aprende todo paso no sé qué y después veo si se improvisa o si se hace tal cual te lo enseñaron, pero se estudia, se aprende y hay que pensarlo. No creo que sea sólo moverte y que salga lo que salga.

Puede constatarse que planteos de autores antes mencionados aparecen en algunos testimonios de los estudiantes, al preguntar sobre el pensamiento en la danza. Por una parte surge el lugar de la imaginación. Por otra parte, también refieren a cómo se produce la secuencia de los movimientos. Midegelow trae de Hamilton. E movimiento es semilla de otro movimiento

En cierto modo lo que los estudiantes plantearon sobre la experiencia de danza también puede entenderse como producción de conocimiento. De las reflexiones de los estudiantes aparecen distintos planteos sobre el pensamiento en la danza: el movimiento no consciente; el que se realiza por “inercia” vinculado a lo automatizado; la imaginación y la memoria corporal; la conjunción del pensar con mover (Bardet citado en Gago, 2012); coordinación de secuencias de movimiento, un movimiento engendra otro (Midegelow, 2014). Esto hace a la toma de decisiones permanente de los bailarines, tanto en la improvisación como en la composición-creación.

Estos aspectos que colocan los estudiantes podrían considerarse conocimiento. Midegelow (2014), bailarina-investigadora, que plantea que el conocimiento viene de la experiencia. La autora arribó a los siguientes conceptos: el nomadismo que refiere a la flexibilidad de recorrer, transformar y estabilizar lo desconocido. Falta de seguridad, verdades, en la búsqueda de transformación de padrones. La convergencia, refiere a la frontera entre proceso y producto. La receptividad, supone un estado de atención, estar alerta como animal (como plantea Paxton del contact improvisación). La memoria vinculada a lo sensitivo, las imágenes y lo cinestésico, que da la posibilidad de reproducir padrones. Se puede jugar con olvidar. Lo irreversible, no se puede volver atrás, aprender a no arrepentirse, no se puede corregir. Lo procesual, es un proceso esencial, aquí y ahora, se evapora, efímera, repetitiva, emerge y desaparece, no se captura. Lo que emerge- la composición, la improvisación dentro de una coreografía es contradicción, todo movimiento tiene una semilla para otro movimiento (vital). Para la investigadora, se incorpora conocimiento en la improvisación junto con la reflexión, es aventura, un camino por donde la comprensión aparece. Lo reflexivo está cuando danzamos no

solo después. La vivificación es la sensibilidad reflexiva. Sumergirse en la experiencia cinestésica. La relación entre improvisación, lenguaje y conocimiento es compleja. El conocimiento es líquido, viscosidad del saber. El conocimiento emerge de los momentos vividos.

En la entrevista cuando los estudiantes pudieron recordar, conceptualizar que pasa con su pensamiento cuando danzan, se produjo un salto en lo que venía siendo el intercambio, se pasó de un nivel espontáneo, ligado al gusto o no de las clases, a pensarse más allá de la satisfacción, que surge en la respuesta más inmediata. En sus planteos ya no importaba si sentían satisfacción o incomodidad, quedó a un segundo plano.

El hecho que los estudiantes puedan tomar conciencia de lo que piensan cuando danzan y expresarlo verbalmente, me conduce a pensar que esto puede ser posible porque de una manera u otra lograron concentrarse en lo que estaban haciendo. Poder hacer consciente el movimiento es un contenido específico de la material expresión corporal y danza. Es muy significativo estas elaboraciones porque nos dice que hubo afectación, transformación, hubo experiencia, y experiencia educativa. Que los estudiantes puedan conceptualizar de forma colectiva a partir de las vivencias, considero que esto muy importante en tanto proceso educativo. Lo que posibilitó esto no fue un espacio de transmisión de conocimiento, sino un espacio de intercambio de saberes, donde los protagonistas son los estudiantes.

Podemos entender que al realizar estas reflexiones y conceptualizaciones los estudiantes transforman sus vivencias en experiencias, donde se pasa de lo singular, subjetivo a un saber que es colectivo.

El interés por conocer cómo aprendemos, es algo transversal en este trabajo. No de la manera como lo ha venido desarrollando la psicología cognitiva sino vinculado a la práctica de danza. La danza se interesa por comprender cómo danzamos, cómo aprendemos en la danza. Lo que nos sucede en esa práctica, que tiene que ver con el sentir y el pensar. Encuentro relación en qué pasa cuando bailo, cómo mi cuerpo toma decisiones, continua el movimiento, oscila, es intermitente, entre lo consciente e inconsciente, voluntario-involuntario. Algo de ese misterio le encuentro relación a cómo el estudiante participa en una clase de enseñanza de danza en el liceo. La práctica de la danza tiene algo para aportar a esos estados. El involucramiento con la danza, la incorporación de técnicas supone acción, resolución de problemas permanentemente, va acompañado de un pensamiento líquido, que es cambiante, no fijo, que admite fluctuaciones, interferencias. Si se puede identificar

diferentes grados de concentración y de concientización del movimiento, pero aún cuando se produce desconcentración se puede estar en situación. El abandono de la tarea y la indiferencia de lo que se hace sería lo que puede afectar el aprendizaje. Pero antes de llegar a eso hay un espectro de posibilidades de involucramiento.

**De los procesos observados, vivenciados como investigadora y los relatos de los estudiantes se pueden extraer algunas dimensiones que constituyen ese aprendizaje:**

1. Motivaciones, preferencias por la danza:
2. Sobre las resistencias vinculadas a las técnicas utilizadas, al vínculo con la profesora, se plantearon cambios: gusto por experimentar, mayor motivación, familiaridad con la práctica, al conocer la práctica generó menos incertidumbre, más seguridad.
3. Conocimiento sobre el campo de la danza y su vinculación con el contexto y la vida cotidiana. Recepción de la danza. “me abrió la cabeza”, más conocimiento cultural.
4. Cambios en la percepción de la organización corporal, de postura, posibilidades de movimiento: flexible.
5. Afectos: más suelta/o, relajado, tranquilo, más libre, más feliz, menos vergüenza, menos nervios a la exposición y al juicio de los otros, mayor disposición al contacto.
6. Sensibilidad estética- desarrollo de la imaginación en la vida cotidiana.
7. La socialización, la relación entre pares. Lo colectivo y lo individual. Espacio que habilitaba al diálogo, al reconocimiento de las diferencias, y aceptación (de acuerdo a sus discursos y la observación de cómo se organizaban para realizar los ejercicios). Posibilitaba a la construcción de sentidos.

Se destaca la importancia de la socialización, la confianza entre compañeros para soltarse en la clase, practicar la danza más a gusto, y dispuesto.

Sin pretender evaluar a la docente ni a los estudiantes, se visualiza correspondencia entre los objetivos propuestos y los cambios percibidos. Estos conocimientos al que refieren los estudiantes como aprendidos, se relacionan con el módulo uno de la planificación del curso, sobre la anatomía, cuyos objetivos eran comprender como funciona el cuerpo; fomentar la curiosidad y el interés por el movimiento, característico de los seres humanos (Programa del curso, ver Anexo). En este sentido se visualiza el planteo de Laban (1991) sobre el papel de la enseñanza de danza. De acuerdo con el autor, los movimientos que realizamos cotidianamente tienen técnicas, que pueden ser aprendidas por la enseñanza de danza (p.20). El valor educacional de la danza se vincula al objetivo de “ayudar a la persona a tomar

conciencia y reafirmar su propia personalidad, aprender a relacionar y aumentar la capacidad de respuesta y habilidad para comunicarse, el equipo técnico, en primer término tiene que servir a ese fin” (Ullmann, 1991, p.119). Para ella,

existe un ritmo universal y elementos formales que son parte de nuestro bagaje y experiencia humana. Tratamos de llegar a ellos y despertarlos en nuestro interior, y al llevarlos al plano consciente nuestros poderes creativos pueden enriquecerse. Necesitamos empapar todo nuestro ser en el material del movimiento, y descubrir la facilidad o dificultad que tenemos para utilizarlo y manejarlo al bailar (p.119).

El autor plantea dos valores educativos de la danza, por un lado el dominio del movimiento y el segundo “facilitar el perfeccionamiento de la armonía personal y social que fomenta la observación exacta del esfuerzo” (Laban, 1991, p.108). Sobre esta afirmación aclara que estos objetivos pueden ser logrados por otras actividades físicas, más allá de la danza.

Por otra parte, los estudiantes enuncian los cambios en la percepción de aspectos sensibles, imágenes, estados, emociones, cuestiones vinculadas a la experiencia estética. Los estudiantes reflexionan que han aplicado lo aprendido en la clase con su vida cotidiana

En relación a la percepción de los entrevistados sobre el comienzo del curso y luego de haber culminado, se les preguntó que expresaran estos momentos a través de los ojos cerrados en imágenes.

**Cuadro 6. Imágenes del comienzo del curso y del final.**

IMÁGENES DEL COMIENZO DEL CURSO	IMÁGENES AL FINAL DEL CURSO
<p><b><i>De la vergüenza y la risa</i></b></p> <p>B: Primero veo a Lorena diciendo “bueno vamos a hacer tal y tal cosa” todos con los ojos muy grandes todos muy asombrados. Estoy seguro que nadie se esperaba que fuera así danza, cuando nos empezó a hacer rolar y todo eso. Todo el mundo se reía se tomaba como un chiste y Lorena se enojaba porque decía “que era un trabajo serio teníamos que concentrarnos” y como que al principio todo el mundo se tomó medio para la joda.</p> <p>L: Y vos ¿cómo estabas ahí, emocionalmente o de situación como te veías, tu cuerpo?</p> <p>B: Y al principio me daba un poco de</p>	<p><b><i>A animarse a exponerse con aire de seriedad</i></b></p> <p>B: Las últimas clases las seguimos tomando un poco para la joda el ejercicio pero con más seriedad, más aplicando lo que la profesora nos hizo hacer durante el año. No teníamos vergüenza ya hacíamos lo que sea no sé..., si tenías que correr por todo el gimnasio lo hacías por más que los otros se rieran lo hacías igual.</p>

<p>vergüenza porque era como muy de expresar el cuerpo de moverte, de sentir y yo estaba acostumbrado a “haceme dos giros, un rombo” y tá al principio me dio un poco de vergüenza porque cada vez que pasaba alguien los demás se reían.</p>	
<p><b><i>Todos en el piso como estrellitas moviéndose.</i></b></p> <p>Ca. nos hacía tirarnos en el piso y mover las manos, las muñecas, las rodillas y estábamos todos como pescaditos ahí moviéndonos, eso recuerdo, mirándolos así de arriba los veo a todos como estrellitas moviéndose.</p> <p>Se sentía “por momentos concentrada y por momentos no, en realidad como todo te llamaba (...) la profesora la atención para que te concentraras y movieras determinada parte del cuerpo, (...) te concentrabas en eso pero sino después te dejabas ir y hacías todo (...) más unido.</p>	<p><b><i>Todos separados pero pertenecíamos a lo mismo.</i></b></p> <p>me acuerdo la de los solos (...), que estábamos todos en la nuestra y por partes interactuando entre nosotros, por ejemplo (...) haciendo cosas distintas, nuestros solos y de repente teníamos que cantar en conjunto todos el estribillo de la canción que tocaba Gi.</p> <p>Se sentía “<i>por partes sola y por otra parte de una unidad</i>”.</p>
<p><b><i>Súper nerviosa, era nuevo y aparte me sentía súper observada.</i></b></p> <p>F.V.: Me acuerdo que nos mandaba a hacer como una coreografía algo así que teníamos que estar parados agacharnos de a poco, gatear acostarnos en el piso en forma de estrella, posición fetal, estrella, posición fetal y nos levantábamos también de a poco.</p> <p>Me acuerdo que no me salía bien porque había que contarlos con pasos, me acuerdo que cuando gateaba me daba mucha cosa porque todos estaban atrás y sentía que me miraban mucho.</p>	<p><b><i>Poder prestar atención a la danza como espectadora, pero como experiencia coporal no tan predispuesta a la danza.</i></b></p> <p>F.V.: En las últimas clases fue que hicimos el solo que yo no lo quería hacer y no había llevado los objetos ni nada, todos ya habían pasado al frente ya habían practicado como hacer su solos y la profesora los había orientado les había dicho que cambiar y yo no había traído ni el objeto ni el texto ni nada de nada, la profesora se había olvidado de mi incluso porque tipo les decía a todos “Lu. tenés que traer el objeto” y a mí nunca me nombraba entonces yo no sabía si era porque pensaba que yo ya lo había hecho o porque me había olvidado. Lo hice después en el gimnasio que lo inventé ahí y el último día que lo teníamos que presentar me olvidé de todo porque también teníamos la presentación de teatro y yo me había olvidado de la de danza entonces lo tuve que hacer sin vestuario sin objeto y creo que la mayoría se había olvidado de los objetos. Terminaron usando pila de cosas que</p>

	<p>habían traído para teatro las usaron para que la profesora no se enojara.</p> <p>En las últimas, “Ni fu, ni fa. Sentí como que estaba más suelta pero tampoco tan predispuesta a ser muchas cosas, aparte yo veía pasar a mis compañeros para que la profesora los orientara y yo decía “parece súper fácil nadie se está riendo, lo cual esta bueno” pero igual no me daba para pasar, entonces me quedaba sentada esperando que la profesora no me llamara, y era todo un estrés porque me preocupaba que la profesora me llamara entonces la profesora miraba para atrás y yo me ponía súper nerviosa (...), de la parte de creación zafé, después al final lo presenté ahí como pude.</p> <p>¿Notas algún cambio luego de haber transitado el curso?</p> <p>F: Capaz que ahora me llama más la atención la danza o no sé las cosas que aprendimos, veo la tele o veo la película y presto más atención a la parte coreográfica que antes pasaba sin pena ni gloria, creo que es eso más que nada. (...)</p> <p>L: Más como espectadora y a ¿nivel de la vivencia o lo corporal?</p> <p>F: (...) a mi particularmente no me cambió mucho porque yo no me pude soltar.</p>
<p><b>De la negación</b></p> <p>L: la profesora cuando entramos no me caía bien y yo estaba que no daba mucha pelota, estaba medio obligado a la clase de danza “tengo que venir” y estaba como perdido, no quería estar ahí pero esas fueron las primeras clases.</p> <p>La primera clase negaba, de que iba a ser una cagada, que no me iba a gustar, estaba como si no quiero, no quiero.</p> <p>No tenía ni idea que era...</p>	<p><b>Al disfrute; la clase de danza como lúdica</b></p> <p>L: Las últimas no, todo lo contrario te daban ganas de ir a la clase, me divertía bastante con los compañeros y la profesora, por más que era un tema que no me gustaba mucho era entretenido probar.</p> <p>“totalmente abierto, aparte ya habíamos ido (...)a lo de video danza”</p> <p>“pero me abrió bastante la cabeza y entonces las últimas clases era “bueno tá, que venga lo que venga vamos a hacerlo igual”.</p>
<p><b>Muy nervioso, extraño, no sabía que</b></p>	<p><b>Integración y tranquilidad por conocer</b></p>

<p><b><i>iba a pasar</i></b></p> <p>Le: Los primeros días estábamos en ronda, <b>nos</b> hacía sacar los champions estábamos descalzos yo me ponía muy nervioso porque nunca andaba descalzo en las clases. Yo que sé me sentí como medio extraño no sabía que iba a pasar, estaba con miedo, así nervioso no sabía que íbamos a hacer entonces me sentía muy expuesto, pensaba: “ahora me elige a mí, hacemos un paso de danza”, yo no tenía ni idea, me sentía muy nervioso.</p>	<p><b><i>de que trataba la clase</i></b></p> <p>Le: me sentía al contrario mucho más unido con el grupo como quien dice, con la profesora, más tranquilo porque ya sabía que íbamos a bailar solos eso, sabía que iba por ese lado. Ya tenía una base, ya conocía lo que íbamos a hacer entonces no estaba tan nervioso.</p>
<p><b><i>De sentirse inseguro.</i></b></p> <p>(Mencionó que durante el proceso se produjo compañerismo recordando la clase del parcial de folclore).</p>	<p><b><i>a más relajado, libre y feliz</i></b></p>

## **5.4 El sistema educativo y la enseñanza de la danza**

### **5.4.1 Caracterización de la Propuesta de Clase y Pistas para pensar la Enseñanza.**

Sobre la técnica de danza moderna, Laban (1991) plantea:

El flujo de movimiento caracteriza a múltiples actividades con diferentes esfuerzos (p.21) Considera a la técnica de danza moderna en la educación, como nueva concepción de danza. Aprender esas técnicas para llevar a a otros espacios de la vida cotidiana (pp.21, 22).

Su propuesta de enseñanza de danza se basa en el estudio y la práctica de principios universales de movimiento; la posibilidad de movimiento consciente; integración del conocimiento intelectual en la creación; no busca la perfección en la actividad creativa sino que tenga un efecto de bienestar y de desarrollo de la persona. En cuanto a la metodología plantea la observación del flujo de movimiento.

De acuerdo a lo expuesto, se considera que el curso de expresión corporal y danza tuvo un enfoque contemporáneo en su propuesta educativa. Esta afirmación se fundamenta en que además del uso técnicas y lenguajes estéticos característicos de la danza contemporánea, el abordaje de las danzas, tango, folclore y clásico se enseñaron a partir de “principios de movimiento”.

Los contenidos que se enseñaron en el curso de expresión corporal y danza en el liceo, provienen en parte de la educación artística, la danza educativa moderna, como es la expresión corporal, así como elementos de las técnicas corporales de la danza tradicional y contemporánea. Tomar como referencia la formación profesional en danzas nos permite conocer la existencia de un amplio espectro de técnicas, concepciones de cuerpo, entrenamientos que operan como referencias en una clase de expresión corporal y danza de liceo.

Una posibilidad es tomar como referencia las formaciones profesionales de danza, como experiencias que profundizan en la incorporación de técnicas y habilidades, teniendo en cuenta que tiene finalidades diferentes. Se pueden extraer algunos aspectos que pueden aportar insumos para lo que se produce en la clase de liceo, teniendo en cuenta que hay una gran distancia por las características de este curso porque solo se imparte en sexto año y el alcance de enseñanza de técnicas corporales es apenas una aproximación y no busca la formación profesional.

Mora (2010), hace hincapié que la vivencia de satisfacción y el goce al bailar en el ballet estaba dada por el sacrificio y exigencia, buscando el máximo control del cuerpo a fin de lograr el cuerpo ideal (p.294). En cambio en la danza contemporánea, mucho estudiantes destacaban “la posibilidad de libertad que ésta da, al permitir la creación constante de nuevos movimientos” (p.296), así como “el control del cuerpo es asociado con algo placentero, con el placer de escuchar el cuerpo, usarlo y crear con él” (Mora p.297). En la formación de expresión corporal, la experiencia placentera no se centraba en la incorporación de la técnica sino en conocer y expresar por medio del cuerpo (p. 297).

Las formaciones de danza clásica y contemporánea requieren de una “inversión corporal de tiempo”, una lenta “somatización” para adquirir habilidades para sentir goce (2010, p. 332); mientras que en la expresión corporal, el sentimiento de goce puede darse por la propia práctica, de manera inmediata.

En relación al curso la sensación de placer ligada al maximizar el control del cuerpo no se constató que fuera experimentada. El disciplinamiento y rigurosidad que caracterizan la práctica de ballet es lejano a la enseñanza de danza en una clase de liceo.

Sentirse libre aparece para algunos por el marco de acción que posibilitaba la improvisación del movimiento, para otros son los marcos que habilitan la posibilidad de expresión y comunicación.

En general la sensación de goce y libertad no se manifestó en esos términos.

Esto se vincula con otro aspecto que me interesa señalar de la improvisación, el cómo se consigna la propuesta y como incide en la experiencia de quien aprende. En tanto proceso educativo se plantea una responsabilidad docente de cómo abordar el tema para que la recepción del estudiante tenga una direccionalidad educativa. (Esto de la direccionalidad me recuerda a Dewey, que dice que no toda experiencia es educativa y depende su efecto para próximas experiencias). Evaluar cuándo una

experiencia es educativa es un planteo complejo, porque la vivencia del estudiante no necesariamente tiene que ser “positiva”, el rechazo a un ejercicio, o el recuerdo del estudiante de una mala vivencia no tiene porque ir de la mano con una mala aplicación de una técnica por ejemplo, realizada por el docente. Quizás ese registro, el estudiante lo valora y retoma en otro momento posterior, luego de haber transitado otras experiencias y cobra sentido.

Esto puede producir una brecha entre lo que pretende ser enseñado y cómo el estudiante aprende. El estudiante elabora diferentes respuestas, vinculado a la resistencia, incorporación, transformación de lo que se plantea. Desde el rol docente esto es un aspecto a pensar, hasta dónde una técnica, una propuesta de clase se debe a la resistencia del estudiante por desconocimiento, incertidumbre, confrontación con sus hábitos cotidianos y cuándo hace a cómo se enseña.

#### **5.4.1.1 Aspectos del arte - juego**

En cualquier caso existen al menos cuatro aspectos que son parte del arte en general, pero sobre todo de la danza. En particular nos referimos al carácter a la vez reglado, caótico, lúdico y fluido de la práctica de la danza. Estas características también constituyen pistas que deben tomarse en cuenta en la enseñanza de la danza.

##### **5.4.1.1.1 Límites-Reglas**

De la entrevista individual se desprende:

L: Y en aquella división, bueno tensión que planteamos en el grupo era coreografía versus improvisación, ¿Cuál te sentís mas cómoda? ¿Cuál te gusta más?

C: Y mas cómoda me parece la coreografía **cuando tenés límites** y no te complicas por si necesitás hacer algo mas o algo menos, a la hora de improvisar me parece con lo de los solos y todo eso es como que vos no tenés ninguna regla y sí, se te hace más difícil moverte dentro de eso, no tenés parámetros fijados y ahí te perdés un poco. (Entrevista a estudiante Ca., 2014).

De acuerdo a los testimonios, el aprendizaje de coreografías supone una estructura más clara y delimitada que para algunos les resulta más fácil, cómodo, podría decirse que da más seguridad, expresando que les produce más satisfacción.

Para otros es necesario contar tanto con coreografías como con improvisación, identificando en cada uno de éstas sus posibilidades. En la improvisación, uno se puede conocer mejor tanto en las limitaciones como con lo que puede hacer, moverse de acuerdo a lo que es bueno para esa persona. Asimismo se

relaciona la improvisación con la sensación de libertad, por sus argumentaciones sería la posibilidad de moverse de acuerdo a sus propias elecciones, autocondicionados.

El planteo de consignas, reglas es un aspecto importante en las clases prácticas, dependiendo cómo se planteen, cuántas reglas, la precisión de estas reglas las disposiciones de movilidad, modos de encuentro.

Asimismo se plantea la tensión entre la regla como límite y libertad. Se puede cuan importante es contar reglas claras, concretas para explorar las posibilidades como un ejercicio de libertad, mientras que una consigna que plantee moverse como uno quiera plantea un vacío muy grande, un caos, es uno quien debe inventar reglas. Es decir las consignas, los límites son necesarios en la creación, necesitamos ordenar el caos y generar un universo de sentido, sean las consignas planteadas por un tercero o por uno mismo.

#### **5.4.1.1.2 Caos**

Tanto la propuesta de aprender coreografías como realizar improvisación son modos de aprender danza que pueden estar integrados en una estrategia metodológica de enseñanza.

Según Guido (2010) la improvisación en tanto proceso de exploración y de creación coloca al estudiante en una situación de vacío para romper con algo establecido; "Con el abandono de respuestas preconcebidas y el interrogante como única guía, el proceso creador implica la aventura de internarse en lo desconocido animándose a perder el rumbo. Ir hasta el fondo de lo desconocido para encontrar lo nuevo" (p. 141).

El proceso creador según la autora produce estados de confusión, ansiedad, conflicto y esto "implica instauración del caos- en tanto abandono de certezas y estructuras previas, lugar abierto que diluye las barreras de lo imposible-, así como un cosmos, en tanto lugar de construcción de lo posible y de lo indeterminado" (Guido, 2010, p.141).

En este sentido las resistencias a este tipo de trabajo puede relacionarse con estos estados de temor, angustia y conflicto que produce este modo de hacer.

Asimismo, el caos puede visualizarse como cualidad intrínseca del arte, como lo que posibilita la desestabilización de lo conocido para la invención de lo "nuevo", de

lo “diferente”. ¿Cómo se conecta la instauración del caos con la enseñanza de la disciplina de danza? Tomando los aportes de Alonso (2014), a priori se podría afirmar que la relación orden-caos puede tener como correlato la búsqueda de estabilidad en la enseñanza y la necesidad de caos que transita el arte. La autora propone relativizar estos polos, preguntándose qué del arte se puede enseñar y que se puede estabilizar, qué queda fuera de lo transmisible cuando se trabaja desde lo sensible.

Por un lado entender que el orden del mundo de la educación y la enseñanza es un imposible, es una ilusión que funciona como motor pero siempre hay el equívoco (a menudo sucede que la enseñanza y el aprendizaje no se corresponden, o que el aprendizaje y la evaluación no se corresponden). Aceptar esto es aceptar el espacio del sujeto, del deseo que se resiste al encauzamiento. Por otro lado, el arte abre esa ventana al caos, parafraseando a Castoriadis (2008), pero dándole contenido y forma. La entrada al abismo es una forma de funcionamiento que le es común al arte y también a la ciencia y a la filosofía. En un punto estas tres esferas son muy cercanas” (Alonso, 2014, p.6).

#### 5.4.1.1.3 Lo Lúdico. La danza como un juego, lo lúdico en el arte. Entre la forma y el modo.

La práctica de bailar a través de la improvisación despertó en la investigadora la conexión con la experiencia del “jugar”. Para que exista un juego, tomando los planteos de Huizinga (1938); Caillois (1986); Scheines, (1998) es necesario instalar un nuevo orden que rompa con el de la vida corriente. Este orden tiene reglas, límites, es incierto, entre otras características. El juego se desarrolla en un espacio y tiempo delimitado y es una actividad voluntaria, de libre elección, que se caracteriza porque produce estado de tensión, y placer. Para los mencionados autores no se produce juego cuando un participante no se involucra y hace un simulacro como que estuviera jugando. Los autores refieren al modo lúdico en relación al compromiso que asume el jugador en el juego.

Por otra parte, Pavía (2006), plantea el concepto de forma y modo, buscando diferenciar la estructura de los juegos y lo que posibilitan y el modo de jugar como lo subjetivo, así la expresión “estoy jugando”, puede aludir a que reconozco el juego como forma pero no siento que juego de modo lúdica.

Esta delimitación de lo que es juego, puede aportar al pensar de la práctica de la danza en algunos aspectos, principalmente al estado subjetivo de cuándo juego y cuando no. En este caso se aborda como modo, por cómo se tomaba la propuesta.

La noción de juego, se puede vincular con la noción de experimentar. La experimentación puede tomarse como un modo de aprendizaje de aspectos técnicos de la danza a través de la actitud lúdica que habilita la búsqueda de estrategias creativas para resolver algunas situaciones.

De acuerdo con Guido (2010):

Juego y creatividad se encuentran emparentados por nexos muy profundos. Jugar nos hace ser creadores de un orden diferente al cotidiano, al instalado como “real”. Crear, a su vez, nos exige que penetremos en el campo lúdico, ficcional por excelencia, para ejercer el poder demiúrgico de transformar la realidad (Guido, 2010, p.138).

En una de las clases el juego emergió como una estrategia para resolver una dificultad, ensayar sin tener la demostración,

Prof- Esto cuesta”, “es jugar simplemente...” (...) “juguen y descubran de manera instintiva que la danza folclórica es sumamente orgánica” (...) no les quiero mostrar” (...). Con la intención de que exploren y descubran los estudiantes. (Registro de cuaderno de campo, 23.06.14)

Así como una estudiante manifestó,

F.A.- Como un juego, yo lo veo mucho como un juego. A mi me regusta soy bastante infantil y decir - “bueno vayan desde la rodilla” y te vas arrastrando, vas girando, es re-entretenido. (F. A., entrevista grupal, 2014).

El juego como contenido no está planteado en el programa, aparece más lo lúdico, como modo de asumir la tarea, de resolver una situación.

#### **5.4.1.1.4 Fluidez y placer**

Algunos estudios vinculan el placer a la sensación de fluir en el movimiento. Csikszentmihályi (2010) plantea el fluir como un estado en el que la persona se encuentra completamente involucrada en una actividad para su propio placer y disfrute, viviendo el tiempo fugaz, donde las acciones y pensamientos se suceden unos a otros sin pausa. Ese estado de flujo se puede producir en un contexto laboral, haciendo referencia a cuando una persona tiene la sensación de que sus habilidades son adecuadas para enfrentarse a los desafíos o retos cotidianos que le presenta el trabajo.

En la posición de observadora en estas clases, visualicé cierta “armonía” en

relación a movimiento fluido y la escucha grupal. Los modos de producir la danza repercuten en la estética del movimiento. El movimiento fluido puede ser comprendido como el movimiento que se produce con continuidad por un lapso de tiempo, sin interrupciones. Esta capacidad para sostener el movimiento en el tiempo. Como veíamos con Laban, una de las posibilidades es la fluidez y continuidad de las formas de movimiento (incluyendo pausas).

La fluidez es más que una característica del movimiento, que involucra la integralidad de quien baila, un estado físico- cognitivo- emocional. Es un componente importante de la práctica de danza, se aborda de maneras diferentes de acuerdo a la técnica. El release, es un modo de moverse fluido y relajado. La relajación tiene que ver con suavizar, aligerar movimientos rígidos, con la flexibilidad.

El contact improvisación. También tiene un planteo de la fluidez, que se basa en en una continuidad cambiante, que continúa y cambia al mismo tiempo. La atención y tensión y no intención (Bardet citada en Gago, 2012, párr.19).

Para Bardet, el feldenkrais, como técnica somática que se vincula con el contact improvisación, le resulta de interés, “porque es lo más repetitivo que hay y a la vez propone encontrar las infinitesimales variaciones en esas repeticiones. Trabaja la noción de atención a través del movimiento y no la toma de conciencia a través del movimiento” (Bardet, en Gago, 2012, párr 23).

Ese es solo un ejemplo de cómo cada técnica implica un tipo de pensamiento. Así podemos plantear que este estado de fluidez, es más que un tema físico, por lo cual la observación del movimiento, lo que se ve desde un tercero no es suficiente para entender que pasa cuando alguien baila. Este estado se vincula a la relación pensamiento-danza ¿Cuáles son los impulsos que me producen bailar, sostener, abandonar? Poder observar cómo se produce la toma de decisiones al improvisar.

Existen además otros factores que influyen en el sentido de favorecer la experiencia, así como resistencias que deben ser tomadas en cuenta en el sistema educativo.

## **5.4.2 Factores que favorecieron o interfirieron con la experiencia.**

### **5.4.2.1 *Involucramiento y la fluctuación de la concentración.***

En los contrastes entre observación del movimiento y los relatos de los estudiantes puedo plantear estados psíquicos, pensamientos que expresan tensiones

en el involucramiento: desconcentración, estado de fluidez, estado analítico del movimiento, pensamiento que no está vinculado a lo que estoy haciendo (preocupaciones de la vida cotidiana, interferencias del ambiente- ej. Me ensucio ropa, la mirada de los otros), la acción atravesada por emociones.,

Estos estados son indisociables de las técnicas de enseñanza, por lo cual se desarrollan a continuación la relación entre éstos.

Si bien los estudiantes realizaban la práctica se percibía la fluctuación de la concentración, mayor o menor fluidez en el movimiento. La participación por obligación y/o por preferencia de la materia también se percibía.

En la transcripción del dictado de algunas clases se puede leer cómo es la relación entre la docente y los estudiantes en la intimidad del acto educativo, en el diálogo que se generaba entre ellos y la transmisión corporal se visibilizan elementos que aportan a pensar las disposiciones y el compromiso con la tarea.

De las cuestiones observables que hacen a las interrupciones e intermitencias, en la realización de la tarea, se identifican los comentarios, como chistes, expresión de emociones, señalamientos de algo que les llama la atención. Ante esto pedir silencio es algo recurrente.

Se extraen fragmentos del registro de campo que ilustran,

Prof- Sí, va... despacito, no se choquen!, Mucho murmullo...!. Ok, más lento vayan y sin hablar, (...) sigo escuchando voces (se sienten el sonido del calzado deslizando por el piso) (...)

Ante el gran murmullo, la profesora pide silencio planteando que sino, no es posible concentrarse y escuchar, leer el cuerpo del otro (...)

Prof- "Me prometen que no van a hablar" (...).

Estud- (A coro muchos responden) Sí!

Ali. (...)- "Voy a hacer lo posible!"

(Registro cuaderno de campo, 23.06.14)

Prof- Ayúdense con los brazos..., paralelo, paralelo! ... murmullo (...).

Ahora ¿cómo hago para mantenerme arriba? (...)

Sa- la pierna va para allá.(...)

Al- si, si entendí. (...)

(Se sienten unos aplausos, mucho murmullo)

Chiste del pantalón chupín, (uno compañero se ríe del pantalón de otro).

Prof- ok chicos, vamos a hacer primera

(murmullo, comentarios estudiantes...)

Al.- ¿tengo que caer así? (...)

(Comentarios estudiantes)

Prof- Pies paralelo, hago la flexión en vez de subir salto, bajo y subo.

(murmullo (...))

Risas. murmullo, se siente cantando- Paloma, paloma, paloma!

(Registro cuaderno de campo, 23.06.14)

Esos aspectos registrados ilustran el clima en el que se desarrollaban las clases. El clima en general tendía a lo lúdico. La palabra, la broma, la ironía, estaban presentes durante el desarrollo de las clases, principalmente surgía de los estudiantes y la profesora respondía con ironía, manteniendo el mismo código, marcando límites de ese modo (esto generaba cierta complicidad y horizontalidad y relaciones con respeto). Habían momentos de silencio y más concentración cuando la profesora guiaba lo que tenían que hacer, en las demostraciones que hacía la profesora para explicar un ejercicio, los estudiantes hacían comentarios y gestos espontáneos, algunos referidos a esa acción y otros propiciaban la dispersión. A veces surgían porque llamaban la atención ante lo nuevo o desconocido. La clase llegaba a momentos de gran murmullo, risas, conversaciones en las situaciones de improvisación y exploración del movimientos en grupos.

Este clima se diferencia de las clases en los centros de formaciones específicas de danza, donde se trata de evitar al máximo la palabra durante la enseñanza para favorecer la concentración, (lo verbal en relación a lo específico de la enseñanza de técnicas no para comentarios de otras cosas).

La incorporación de técnicas de danza, supone alto grado de concentración en la tarea que se está desarrollando de forma de hacer consciente el movimiento. Como veíamos anteriormente la diferencia del movimiento en la vida cotidiana con una clase de danza es la toma de conciencia del movimiento. Uno podría decir que existen diferentes intensidades de involucramiento, que se vincula con el pensamiento. ¿Qué estoy pensando y sintiendo cuando bailo?

#### **5.4.2.2 Resistencias**

Agrupo las resistencias de dos formas: 1) las que operan durante el curso de manera cambiante, dependiendo del grupo y del estudiante, sus intereses, sus prenociones de la danza, con aspectos que rompen con la cotidianidad y 2) las que tienen que ver con el disgusto de la materia danza más allá de las clases, más de algunas singularidades.cias por desconocimiento de la materia, ruptura con los hábitos.

Esto se vincula a que gran parte de las resistencias se relaciona con el enfrentamiento a lo desconocido, lo nuevo, lo extraño, que choca con las conductas habituales, modos de moverse, de estar cotidianos, a las costumbres culturales, y los bailes más difundidos. Los aspectos concretos a los que referían como diferentes era: la no disposición al contacto con el otro; desplazarse por el piso (sensación de limpiar el piso con la ropa, o ensuciarse); expresarse a través de la improvisación; vergüenza, no saber que hacer cuando la profesora plantea una consigna; hallarse

sin habilidad, algún impedimento motriz; exposición de emociones; dificultad para bailar sin música. (La danza contemporánea puede prescindir de la música, como se planteó en la construcción histórica de la disciplina). Esto rompe con las costumbres culturales de que para bailar se necesita de la música.

Las resistencias mencionadas fueron más evidentes cuando las expresaron verbalmente en las entrevistas que por el registro de observación de las clases.

Cabe señalar que los estudiantes no tuvieron la formación educación inicial y primaria que plantea el programa de 2008 en relación a la creación del área de conocimiento artístico y las modificaciones en el área de conocimiento corporal, en relación a la educación física. La danza en la escuela era principalmente folclórica, con la enseñanza de danzas tradicionales, y un enfoque de la educación física higienista, primándose el rendimiento, la disciplina con ideales de cuerpo. (esta última frase está en el programa).

Se puede reflexionar, cómo los conocimientos previos de la danza inciden en el involucramiento con la propuesta del curso, generando en la mayoría de los estudiantes relevados resistencias porque produce rupturas en los hábitos y saberes cotidianos. El estar descalzo, (cuadro de comparación imagen inicial imagen final del curso), utilizar la superficie del piso (rolar, gatear, posición fetal, estrella), el contacto corporal, improvisar, exponerse ante los otros, resultaron prácticas diferentes a lo conocido. ¿Cuándo lo desconocido produce curiosidad, disposición y cuándo produce incertidumbre, inseguridad, extrañamiento? ¿cómo afecta esto el involucramiento en las clases?

Se plantean varios desafíos, tanto para la profesora como los estudiantes.

La expresión de resistencias, también se expresaba en forma cotidiana, más como tono de queja, pero sin trascender o afectar el desarrollo de la clase. Por ejemplo, cuando se realizó el Encuentro de Videodanza, algunos estudiantes expresaban molestia durante el viaje en ómnibus por el traslado, pero luego de haber transcurrido la experiencia lo valoraban como algo positivo y novedoso la posibilidad de encontrarse con estudiantes de otros liceos (Registro de campo, 27.08.14).

La mayoría de los estudiantes planteó resistencia a la preparación del cuerpo a través del entrenamiento más clásico de educación física y una menor resistencia a la educación somática; para algunos el motivo era la coreografía para otros la improvisación; así como para muchos la exposición ante los otros que supone el trabajo corporal. Esto se enlaza asimismo con el juicio negativo de uno mismo con el

miedo a la vergüenza, a hacer las cosas mal, a que se rían.

El aburrimiento no fue expresado por los estudiantes.

### **5.4.3 Potencialidades de la danza en el sistema educativo.**

En relación a los **aprendizajes más significativos** del curso, algunos estudiantes manifestaron que aportó al cambio de posicionamiento ante las recepciones de obras, ante un programa de televisión, ante acciones cotidianas. De este modo **se incrementa el conocimiento cultural**, ofreciendo herramientas para reflexionar sobre diferentes prácticas corporales presentes en la sociedad y gracias a esto podían vincular el estudio de la danza con la vida cotidiana. El curso de expresión corporal y danza afectó su percepción y sensibilidad para apreciar estas manifestaciones desde otras miradas.

Se desprende de sus valoraciones sobre estos aprendizajes que la teoría y la práctica van de la mano. Cuando dicen que observan el cuerpo, la postura, el tipo de movimiento de un bailarín de manera diferente a cómo lo hacían antes de transitar el curso, refieren a sus experiencias en relación a lo sentido, lo percibido y lo reflexionado en las clases combinando la práctica con lo teórico. **No habría diferenciación entre teoría y práctica**. Se hace mención a esta distinción porque es una división usual para el análisis de la realidad que tenemos internalizada y proviene de la tradición occidental, eurocéntrica de pensamiento. La transmisión de los contenidos pudo haber tenido énfasis diferente en las clases, momentos más expositivos de contenido teórico y otros momentos más de experimentación práctica. Esto se sostiene en los registros de campos. Otro de los aspectos que mencionan donde la teoría y práctica estarían articuladas es en relación a los cambios que perciben como incorporados en relación a sus posibilidades de movimiento, modos de andar, posturas corporales.

Asimismo en relación a este tema, fue señalada la importancia para los estudiantes de que la profesora **vincule los contenidos de la danza con situaciones de la vida cotidiana**.

I.: ¿Qué es lo que engancha digamos?

C: Y que te mezcla cosas, que te habla de la danza por momentos pero que te lo lleva al día a día, por ejemplo la postura te lo lleva al terreno de cómo te sentás a mirar la tele y cosas así y como que lo utilizas de esa forma.

(Entrevista a estudiante C.,

diciembre de 2014).

Asimismo hubo estudiantes que manifestaron no haber experimentado cambios y sí observaban cambios de sus compañeros.

Podemos observar que ante un mismo curso son posibles múltiples experiencias y sentidos, desde lo singular a lo colectivo. Se intentó dar cuenta de esa heterogeneidad buscando exponer las diferencias incluyendo lo positivo o negativo, no con fines evaluatorios, ni un planteo ideal de lo sucedido. En este sentido los estudiantes se sintieron habilitados a expresar lo que pensaban y sentían con bastante espontaneidad y libertad, de sus preferencias y displacencias, confrontando, con disidencias y buscando lo común.

Aparece muy presente la relación de la clase con la vida cotidiana, por parte de la profesora al enseñar, por parte de algún comentario de estudiante. Las actividades intelectuales necesarias para adquirir conocimiento deberían pensarse como acciones corporizadas (Varela, 1992, citada en Mora, 2013) sin la distinción mente-cuerpo del dualismo ni la de los estudios clásicos de la cognición (Mora, 2013). La danza encaja entonces en el paradigma de cognición corporizada, y también en el de la cognición situada por su vínculo directo con la cotidianidad.

### **La clase como ruptura de la vida cotidiana.**

Si planteamos la clase de danza como ruptura de la vida cotidiana, ¿qué cosas de ese sistema rompen con la estructura social, y que cosas se toman de la relación danza con vida cotidiana?

Por ejemplo, la educación somática parece ir en sentido contrario a los ritmos que caracterizan la vida cotidiana de la posmodernidad; segunda modernidad; modernidad líquida; modernidad radical o tardía, (Lyotard, 1991; Beck, 2002; Bauman, 2007; Giddens, 1997), con las transformaciones temporales y espaciales como nueva experiencia histórica. En términos de Giddens (1997), la modernidad radical, se produce el dinamismo en lo que refiere al espacio y tiempo, se separan, produciéndose la deslocalización del espacio y el vaciamiento del tiempo, provoca experiencias de fragmentación, discontinuidad y transitoriedad.

Se necesita de la musealización y la memoria para “construir una protección de la obsolescencia y el desaparecimiento, para combatir nuestra profunda ansiedad con la velocidad del cambio y el continuo encogimiento de los horizontes de tiempo y espacio”. (Huysen, 2000, p.28, traducción propia). El presente, absorbido por el pasado y por el futuro se convierte en un espacio sensorial restringido, generando un profundo malestar, fruto de la sobrecarga de información y percepciones combinadas con una aceleración cultural, con las que ni nuestra psique y ni nuestros

sentidos están equipados para lidiar (Huysse 2000, p.32, traducción propia).

Algunos planteos sobre el goce estético, plantean la necesidad de “demorarse” ante la “recepción” de una obra, dejarse afectar por lo artístico, las imágenes, requiere de tiempo desacelerado. Desarrollar la sensibilidad ante la anestesia que caracteriza las relaciones sociales contemporáneas. La relación de la danza y el contexto, así como puede expresar características de su cultura (como se vio con el folclore y el tango) también puede provocar ruptura y discontinuidad con los modos de relación predominantes en la sociedad.

#### **5.4.4 Reflexiones más generales acerca del Bachillerato Artístico**

Los estudiantes al reflexionar sobre el bachillerato artístico plantean que hay diferentes conocimientos y modos de producirlo. Refieren a cómo se relacionan con el conocimiento de la realidad, desde la interpretación y no desde una única realidad objetiva. Contraponen el positivismo con otros modos de entender la realidad, estarían planteando la hermenéutica como otra posibilidad de conocer en distintos aspectos. Por una parte en lo que refiere a no pensar que es posible entender y conocer a partir de diferentes miradas y no desde un único pensamiento.

Por otra parte refieren a conocerse a sí mismo, que es del conocimiento de la persona. Este testimonio plantea un aspecto importante,

Yo pienso que aprendés a sentir más y aprendés a conocerte a vos mismo cosa que capaz que salís de un científico nos sabés qué sos vos y qué te molesta, hay cosas que te molestan y que acá las descubrís (...). Capaz que en las otras materias aprendés más ciencias, acá aprendés sobre vos mismo, aprendés a descubrirte a vos mismo, podés mejorararte, podés trabajar en vos, saber que sos y ahí trabajar para superarte o adaptarte. (S., estudiante de expresión corporal y danza, 2014).

Esta síntesis, la relaciono con los planteos de Foucault en la hermenéutica del sujeto, en los que se centra en el cuidado de sí mismo y prácticas de libertad. Busca correrse solo del “conócete a ti mismo”, pero en el cuidado de si está incluyendo en otras palabras el conocerse son el cuidarse. Si en una lectura el autor criticaba las tecnologías del yo como prácticas de individuación a través del disciplinamiento del cuerpo, en sus últimas obras va a retomar planteos de la filosofía de la antigua grecia y planteando el cuidado de si. De alguna manera el conocerse y cuidarse supone el trabajo sobre si mismo, de tomar consciencia de sí para un mejor relacionamiento con los otros, con el mundo.

Cuadro con reflexiones sobre Bachillerato Artístico.

<p>SOBRE EL TIPO DE CONOCIMIENTO QUE SE ENSEÑA EN BACHILLERATO ARTÍSTICO</p>	<p>E- Te forma más como persona que capaz que en los otros bachilleratos, no tenés eso, (...) en matemática esto es así, artístico te enseña a abrir la mente.</p> <p>T- Trabajás más con el cuerpo, lo que es la sensibilidad, lo que son las personas. (...) Vas a otros bachilleratos y tenés que contestar las cosas como son, por como las estudiaste en un libro, por como las leíste, (...) por la naturaleza de la vida,... por la matemática y en artístico de repente te dicen en teatro- “representáme tal cosa” y vos la representás de una forma y ella la representa de otro y ella la representa de otra, porque es como vos lo ves, como vos lo representás o como vos lo interpretás, entonces es como una cosa más abierta de ver las cosas, no es tan como las cosas son en realidad, sino como vos las querés ver, que es lo que está bueno del artístico que te abre otros campos, te desarrolla otras facultades.</p> <p>E- No dejarte llevar por lo que te dice un profesor, sino vos formar tu propio opinión.</p> <p>Be- No solo la manera distinta de ver las cosas, también tenemos la gran posibilidad de expresarla, que creo que es lo está bueno, siento que está bueno porque no todos pensamos lo mismo y podés pensar sin que nadie te critique nada porque estamos todos para esto.</p> <p>Sa- Yo lo que pienso es ser profesor de educación física y creo que me sirve mucho más artístico por el trato con las personas, entendés más al compañero que haciendo otra orientación. EMPATÍA. ÉTICA, la irrupción del otro.</p> <p>Ta- Aparte conocés más al cuerpo, desde el punto de vista personal porque si vas a biológico y conocés el cuerpo por una foto, tá todo genial, pero en artístico contás.</p> <p>E-Te ayuda a expresar tu ser</p> <p>L: Claro si, ni que hablar que te abre mucho la mente, uno viene así cerrado, se encuentra acá y no podés cerrarte con una sola cosa porque es más amplio y te das cuenta de eso, creo que todos coincidimos lo mismo. Aprendés mucho de todo, aprendés a ponerte en el lugar del otro, aprendés a trabajar en grupo y cosas así que capaz en otras orientaciones no podés. SE REITERA LA EMPATÍA, “TE ABRE LA MENTE”. TE VISIÓN AMPLIA DEL MUNDO.</p>
<p>Razones por la elección del bachillerato artístico</p>	<p>F.V.: Porque me parecía que de las propuestas pedagógicas que había me gustaba más (...) Quería ser maestra entonces me parecía que pedagógicamente me servía más, porque si yo estaba en biológico o humanístico no sentía que me iba a aportar mucho, de conocimiento si pero vos le vas a enseñar a los niños lo que vos diste en la escuela no le vas a enseñar, yo que sé, que dijo Descartes. Eso lo das también en artístico, no se me viene nada ahora en la cabeza. No le vas a dar las cosas en profundidad las cosas que ves en las diversificaciones científico, biológico, humanístico y en artístico tipo la parte de danza, de teatro, todo eso si lo podes usar entonces más que nada por eso. COMPONENTE APLICATIVO.</p> <p>F. A.- IPA de dibujo (aprende a hacer telas), V.- psicología, Ca.- psicología, La.- isef y música, S.- isef, T- comunicación y o psicología. (expresó que su madre no la dejaba hacer teatro); Le- va a trabajar, no quiere estudiar.</p>

	<p>Quiere arreglar aparatos; Fi- Escuela Nacional de Danza e IPA; Mer.- no sabe; Ale- no sabe, algo de dibujo; Ali- teatro, EMAD; Gi- IPA de música; Belén- creo que teatro y algo más; Evelyn- no recuerdo, centro de diseño? Va a seguir estudiando danza (ahora hace flamenco); Ag- isef; Fe- se equivocó de orientación, ella quiere hacer ingeniería, informática; Cat- peluquería; Cam- maestra de educación inicial; Br.- diseñador de interiores; FI.- diseñadora de modas; FV- (entre maestra, profesora de historia y educadora social). (Registro de campo, 31.07.14).</p>
	<p>En la escuela tuve la idea de hacer un artístico aunque no existía en esa época. (F.I.)</p>
	<p>En parte por descarte:  Le: Bueno artístico yo lo elegí casi por descarte porque yo quería hacer científico pero me pareció muy difícil y dije “no” vamos a hacer artístico. Me presionaron así los profesores “hace artístico” y bueno hice artístico y al final realmente me terminó gustando.  S- y también porque le parecía que le iba a resultar mejor, porque en otros bachilleratos tenían más de matemática y este tipo de materias. La educación física siempre le gustó pero se terminó de dar cuenta después.</p>
	<p>Con respecto a las proyecciones de los estudiantes después de culminar el liceo, en la entrevista grupal, así como en una de las clases que se trató el tema, no hubo una expresión directa de dedicarse a la danza como profesión, a excepción de Fi. , que ya estaba estudiando en la END y que además de continuar ahí quería hacer el IPA. Ev. Había manifestado en la primer clase que fui que quería inscribirse en la END, no recuerdo si fue su primera opción.</p>
	<p>S- Yo pienso que aprendés a sentir más y aprendés a conocerte a vos mismo cosa que capaz que salís de un científico nos sabés qué sos vos y qué te molesta, hay cosas que te molestan y que acá las descubris, decís “paah esto no me gusta hacerlo” y me molesta totalmente y no encuentro la forma de hacerlo. Capaz que en las otras materias aprendés más ciencias, acá aprendés sobre vos mismo, aprendés a descubrirte a vos mismo, podés mejorararte, podés trabajar en vos, saber que sos y ahí trabajar para superarte o adaptarte.</p>
Diferencias entre las materias de práctica corporal de otras.	
La memoria	<p>Es- A mi me es más fácil aprender, a mi al menos se me hace re <u>fácil aprender algo cuando lo vivo...</u></p>
“Lo que escuché lo olvidé, lo vi lo recuerdo y lo que hice lo sé” (proverbio chino).	<p>E- La vivencia.  E- Las <u>vivencias físicas para mi, las vivencias que vos tenés con tu cuerpo te quedan más grabadas</u> que las que vos estudiás, capaz que vos estudiás, para mi....  Fi- Creo que con la experiencia, con la experiencia del cuerpo, cuando vivís las cosas, yo creo que se aprende mejor, para mi.</p>
Para la mayoría es más fácil recordar lo aprendido cuando es a través de una práctica corporal.	<p>E- La vivencia de la situación, si vos está leyendo te lo <u>podés imaginar pero no es lo mismo.</u></p>
La memoria	<p>B- Es como que vos estás sentado y sólo te están diciendo lo que sería, al momento vos de llevarlo a lo que es danza o teatro, estás haciendo con tu cuerpo y en el momento te están diciendo lo que sería y es como que después lo implementas, no sé como explicarlo....</p>

<p>“Lo que escuché lo olvidé, lo vi lo recuerdo y lo que hice lo sé” (proverbio chino).</p> <p>Para la mayoría es más fácil recordar lo aprendido cuando es a través de una práctica corporal.</p>	E- Lo <u>asociás</u> más fácil.
	B- Claro porque vos estás haciendo varias cosas a la vez para entenderlo...
	E- <u>Cuando lo llevás a la práctica.</u>
	B- Claro entendés, que <u>es distinto que te sientes y que te digan lo que es.</u>
	Ca- Que lo incorporás de otra manera, es otra forma de ejercitar la memoria, una cosa es escribirlo, como dice R. -“escribanlo de vuelta” y al <u>hacerlo con el cuerpo es como que ejercitás otra cosa.</u> Además de memoria y lo que ves, lo vivís y lo interpretás desde otro lado.
	F.A.- Claro, yo creo que va por ahí también, lo de R., iba a poner el mismo ejemplo, nos hace traducir las fotocopias, lo que está textual que lo expliques con tus palabras y es más o menos lo mismo, lo mismo pero diferente. Si vos hacés algo con el cuerpo, a mi me queda más en la memoria. Yo si leo algo se me va y si lo hago en el cuerpo, o en el caso de filosofía, si lo pongo todo con mis palabras me queda mejor, me acuerdo y lo entiendo y lo puedo explicar a otro.
	Los estudiantes reconocen que lo que les pasa a cada uno en relación al aprendizaje es personal o puede que a otro no le pase lo mismo. Aunque se vio una tendencia general a afirmar que se aprende mejor haciendo, E- Pero eso igual no se aplica a todas las personas porque depende de la memoria T- Igual es muy personal.. F.A- Claro, por eso digo, es según cada uno, a mi me queda mejor cuando lo vivo
	Le- Andar en bicicleta no te olvidás... T- Ahí ya nos metemos con el tema de la memoria porque hay algunos que dicen que nos gusta más por la memoria así y pasa porque por ejemplo vos de andar en bicicleta como decía Le, no te olvidas más y de repente de algo como una fórmula o ecuación de matemática que te enseñan los primeros años de liceo, estás trabajando y no te acordás. (...)Yo me acuerdo que le pedía ayuda a mis padres en los deberes y no sabían porque hacían años que no hacían eso, me dice “yo hace como 20 años que no voy al liceo no me acuerdo como se hace” y te pasa, sin embargo andar en bicicleta saben porque lo tiene incorporado ya. Pero también hay gente que le gusta más otro tipo de cosas, a mi me gusta más trabajar con el cuerpo, pero por ejemplo a F. le gusta más trabajar de forma teórica.
	<p>Para quienes resulta más fácil recordar de otra manera que no sea práctica</p>
E- A mi me pasa parecido a F., me explicás algo en el pizarrón y te lo voy a entender 15 veces más que siguiéndolo.	
F- Lo que decían acá de la división, yo me acuerdo perfectamente, la puedo hacer, pero vos me decís- “ vamos a rolar como hicimos el otro día en ocho tiempos” y como no me gustó no me quedó. Yo estaba pensando “quiero irme yá” Me veo ridícula haciendo esto y no estoy prestando atención.	
	E- Es como que -“¿qué estarán haciendo los demás?, voy a tratar de hacer algo parecido a los demás porque no me sale, no estoy cómoda, me quiero ir. Es como dice F., de la división no te olvidás, depende de la memoria...
Disfrute vs aburrimiento	Br- Que me muero del embole (en relación a otras materias)

	F.V.- Y es en lo que el sistema educativo actual tendría que cambiar. Porque se aplica la típica imagen de facebook que aparece de una frase de Eistein diciendo- “vamos a hacer una prueba que sean todos iguales” y la prueba va a ser trepar un árbol y hay una pecera, hay un jaguar, hay un perro, un elefante, una jirafa y vos decís- “ la prueba es la misma para todos”, pero no todos somos diferentes (le corrigen iguales), o sea no todos somos iguales, entonces es como que podemos estar en el mismo año, pero quizá no vamos a aprender igual, capaz que la matemática algunos la vamos a aprender algunos de una manera, otros de otra....
--	--

En cierta medida estas reflexiones de los estudiantes encarnan los objetivos delcarados del bachillerato artístico:

“El B.A. no solo busca incentivar la formación estética del estudiante sino que también desarrolle competencias comunicativas y expresivas, optimizando una actitud crítica, reflexiva y autónoma. (Nos consta que, entre otras integraciones significativas, el alumno ha logrado el fortalecimiento de una saludable autoestima, por ejemplo). En esta línea de trabajo, el B.A. también promueve actitudes solidarias, compromisos construidos en equipo, la sana convivencia, el fortalecimiento de una identidad cultural y la necesaria responsabilidad para llevar todo esto a buen puerto” (Consejo de Educación Secundaria, 2012, p.3).

## **Capítulo 6. Consideraciones finales, discusión y conclusiones**



## 6.1 Particularidades educativas de la danza

En esta investigación se intentó de dar cuenta de los diferentes aspectos que atravesaron y compusieron el proceso de enseñanza y aprendizajes de los estudiantes.

Se enfocó en comprender cómo el dispositivo favoreció la producción de subjetividad, intentando desenmarañar las relaciones de afectos, afecciones, pensamientos, posicionamientos, contenidos conceptuales: técnicas, estilos, teorías, de danza, reglamentos, programa institucional, condiciones locativas, entre otras. Lo visible y lo no visible, lo decible y lo no decible; las líneas de lo histórico, lo cultural, el pasado, así como lo actual.

De este modo se buscó dar cuenta de la heterogeneidad, las singularidades, lo colectivo, la multiplicidad de modos de existencia, en términos de relaciones de fuerzas de intensidades.

Se arribó a la siguiente composición del curso de expresión corporal y danza mencionado, transversalizado por componentes éticos-políticos-estéticos-cognitivos:

1. modos de relacionamiento, el ambiente: lo lúdico, la escucha, el respeto, el apoyo, las interrupciones, la concentración, el rechazo, la dispersión, la tensión de la mirada de los otros, lo planificado, lo imprevisto.
2. espacio dialógico: el habilitar y disponerse a espacios de intercambio de ideas, reflexiones, confrontaciones, entendimiento, lo intersubjetivo.
3. espacio propositivo: habilitar y disponerse a incidir en la toma de decisiones, de lo que va enseñarse y cómo.
4. relación teoría-práctica: la enseñanza de expresión-corporal y danza, el conocimiento encarnado. La heterogénesis del pensamiento. Los distintos dominios del conocimiento: la ciencia, la filosofía y el arte integrados. El aprendizaje incorporado.

5. estilos y técnicas corporales de danza: tensiones, resistencias. Posibilidad de confrontación a partir de las diferencias de expectativas, deseos, intereses. La resistencia al encauzamiento del sujeto y la resistencia como posibilidad de generar algo nuevo. La verdad no como lo que siente y piensa el sujeto como singular, sino en la confrontación con los otros sujetos y con los marcos de acción y pensamiento. Los puntos de inflexión que posibilitaron los cambios.
6. La importancia de la diversidad de propuestas del curso ante estudiantes con intereses diferentes.
7. la investigación en el aula.
8. la hermenéutica: el conocimiento de lo artístico, la interpretación como vía de conocer la realidad.
9. experiencia estético-artística: posibilidad de ser transformado por la experiencia, cambios en la percepción del cuerpo, del sujeto. Intensificación de la conciencia. Arte de la existencia.
10. la integración interpersonal y grupal. Como contenido del curso y del programa de bachillerato artístico, como posicionamiento docente.
11. espacio de creación: la posibilidad del estudiante de encontrarse en relación con "sí mismo", para algunos como forma de libertad.
12. enunciación y experiencia: la posibilidad de los estudiantes de expresar lo que vivieron, percibir sus cambios y los de los otros. Conceptualizar a partir de la experiencia, y producir modos de existencia.
13. la danza como organización compleja del pensamiento, el pensamiento del cuerpo en movimiento, la toma de conciencia y de decisiones, pensar con mover. Aprender a escuchar y mirar de otros modos. La danza como sistema complejo de comunicación.
14. la enseñanza de danza como actualización de la cultura. La relación de las construcciones sociales, las concepciones de cuerpo, la función social de la danza histórica y las posibilidades de su actualización en la clase de liceo.

Esta investigación etnográfica permitió conocer de cerca una experiencia de enseñanza de expresión corporal y danza, cuya implementación es bastante reciente (con la Reformulación del bachillerato y creación de la opción Arte y Expresión, en 2007). Dada esta característica existen pocas investigaciones y producciones académicas sobre el tema en nuestro país, por tal motivo este trabajo pretende ser un aporte a este campo que pueda favorecer no solo al conocimiento científico sino también para el pienso de las políticas educativas.

No obstante es importante volver a mencionar que por el tipo de estudio, no es

posible obtener conclusiones universales, ni es la finalidad realizar proposiciones generalizables, los resultados tienen sentido en el marco que se produjeron. No por esto deja de ser un aporte a la mirada global sobre la enseñanza de danza en el sistema educativo.

Se hizo foco en un proceso de enseñanza particular profundizando en la complejidad y riqueza que ese dispositivo involucraba, afectando y dejándome afectar como investigadora, transitando de lo familiar al extrañamiento de lo cotidiano de las clases. De este modo se logró hallar las diferentes relaciones y aspectos que al escribirlos posibilitan su visibilidad e identificar la potencia que ello conlleva, como efecto multiplicador.

Cabe reflexionar cómo una práctica de enseñanza usualmente puede pasar desapercibida, como cualquier espacio cotidiano de aula, reservado a la intimidad de la relación docente-estudiante, y esta posibilidad de investigar acompañando ese proceso de aula, fue una interesante oportunidad de ser parte de esa experiencia, del acontecimiento, aquello que de otro modo no hubiera sido posible captar. La amplitud de la danza, desde una perspectiva contemporánea posibilita el despliegue de habilidades, estrategias que no se restringen al bailarín virtuoso, que se caracteriza por el disciplinamiento del cuerpo, de modo de excelencia, cuerpo esbelto. La vinculación con lo cotidiano habilita su aproximación como disciplina desde cualquier punto de partida de la persona, no hay jerarquía de una habilidad sobre otra, es decir de la mano de lo performático, de la tendencia del arte contemporáneo el abordaje del cuerpo y el movimiento se produce desde diferentes enfoques.

Esto puede constituir una ventaja al enfrentarse a un grupo de estudiantes con intereses diversos, con o sin experiencia previa. Todos podemos tener un lugar en la danza, sin necesidad de contar con habilidades o cualidades a priori, como las exigidas por la danza clásica académica como la flexibilidad, elongación, destrezas físicas “ideales”.

La danza entendida desde el enfoque contemporáneo podría posibilitar romper con los modos convencionales de relacionamiento, las costumbres, los patrones y la relación de la preparación de los cuerpos con el mundo del trabajo, de forma funcional.

En este sentido podría ofrecer formas de accionar que las clases tradicionales de educación no plantean: la disposición espacial del salón, los pupitres, entre otras. Asimismo posibilita la reproducción de la cultura, en términos de transmisión y conservación de tradiciones.

Por citar ejemplos concretos, la danza utiliza la superficie del suelo, inversiones, caer, gatear, rolar, maneras de estar que no se practican en nuestro habitar cotidiano. Posibilita el desarrollo de movimientos que no son automatizados. Desde el posicionamiento crítico de la danza, la enseñanza de esta disciplina podría operar a partir de marcos de referencia y acción que pueden proponer otros modos de movimiento corporal en relación a las estructuras socio-culturales, políticas que disponen, e imponen. Con respecto a esto se hace referencia al Proyecto de la Modernidad, como sujeto universal con modelos ideales de cuerpo vinculados al sistema capitalista con relación al mundo de trabajo de la industrialización y las transformaciones producidas en el neoliberalismo. Se refiere asimismo a la relación saber-verdad-sujeto, entendiendo que la modernidad se ha caracterizado por la razón instrumental y pragmática del mundo como modos hegemónicos de relacionarse y conocer.

En el análisis de las experiencias y sus conexiones se ve que el cuerpo produce subjetividad, produce formas especiales de vincularse con el mundo y con los otros, produce conocimiento. No hay duda de que el cuerpo es producido desde una historia colectiva, desde una biografía personal, familiar y vincular, desde un contexto histórico, desde un grupo social, desde situaciones, relaciones, miradas y controles. Pero el cuerpo no es sólo receptor, el también produce, desde él se produce. Con el cuerpo también se conoce, y a la vez lo que nos pasa en el cuerpo impacta en la construcción de la subjetividad. (Mora, 2010, p. 291)

La autora Farina (2005) refiriendo a una artista expresa. “en su arte, el cuerpo practica la formas de experiencia y la intensificación de su conciencia” (p.9) Esto nos es posible reflexionar que en el cuerpo, en la práctica corporal, se disuelven las dicotomías, cuerpo-mente, cultura-naturaleza, sujeto-objeto, porque estas dicotomías son producto del pensamiento racional analítico, que separa en partes para estudiar los fenómenos. La práctica corporal desarrolla otros modos de conocer, integrando capacidades del cuerpo que no se reducen a lo racional- instrumental. “La danza como pensamiento del cuerpo” (Katz, 2005)

Farina expresa, “el arte en el cuerpo altera sus propias formas y potencia la conciencia” (p.9)

“En el cuerpo de la artista, se encuentra su arte y en su arte se dan encuentro la experiencia, la percepción y la conciencia. En su arte el “yo” se encuentra con lo inidentificable, la experiencia con lo que rebasa, la percepción con lo irreconocible. Unas formas del ser del cuerpo se encuentran con lo que las afecta, con lo que las transforma. Las formas del sujeto oscilan. Su percepción y

experiencia son puestos en movimiento mediante una práctica estética. Es decir, el modo de ser del sujeto, y la percepción que este sujeto tiene de ello, son alterados por una experiencia que modifica sus modos de funcionamiento. La experiencia estética es lo que desestabiliza la percepción y la conciencia, y, al mismo tiempo, la materia con la que se las puede reconfigurar, si el sujeto se dispone a hacer algo con lo que le afecta. Una experiencia de formación se constituye de la disposición del sujeto a lidiar con lo que le afecta, con las fuerzas que alteran sus formas de percibir y entender las cosas. La formación concierne a una experiencia que une el acontecimiento y el ejercicio de la voluntad, lo irregular y la normalidad, la irrupción y el trabajo con lo que irrumpe” (Farina, 2005, p.10),

“... la percepción y el cuerpo se forman mediante una política de las formas, mediante un orden estético que produce subjetividad.(...) los cambios en la percepción del cuerpo cambian el cuerpo mismo, pues la percepción se produce en él y se ejerce sobre él. Y una política de la percepción pone en juego las formas de ver y saber que producen las formas de ser del sujeto, cotidianamente. En ese contexto, la relación entre saber, cuerpo y formación se plantea a partir de este problema: ¿cómo producir un conocimiento capaz de acoger y cuidar lo discontinuo, lo heterogéneo y lo paradójico que en la formación de la experiencia del sujeto? ¿cómo pensar una formación que pase por la noción de sujeto desvanecida y por un cuerpo mutable?” (p.15)

El posicionamiento como investigadora fue desde un principio tratar de reconocer y dar cuenta de la heterogeneidad de procesos, de la multiplicidades de aspectos que se pusieron en juego.

Esta búsqueda se relaciona con entender las relaciones sociales en términos de diferencia en oposición a un pensamiento único. Se orienta a la pedagogía de la diferencia...

¿Puede la danza generar condiciones para se produzcan rupturas con las estructuras sedimentadas, más rígidas que disponen formatos de moverse, de estar y relacionarse en el mundo?, ¿cómo sería? Se pueden extraer las ideas de vinculación de las artes del movimiento al contexto socio-cultural, en el texto de Laban, en la introducción a la Danza educativa moderna. (p: Podemos pensar dos niveles de análisis, uno en el plano empírico de la práctica y otro más epistemológico. El ballet, de acuerdo con el relato de Tambutti (2009) fue el alcance más virtuoso que alcanzó la danza en la historia progresiva de acuerdo a su recepción. En este sentido la complejidad de movimientos, presentaban una distancia con lo vida cotidiana. En relación a sus principios y fundamentos, estaría vinculado a un sistema cartesiano de pensamiento, característico de la época, en este sentido no está despegado del contexto socio-cultural.

A nivel de función social el ballet estaba al servicio de la corte, de una clase social. Si pensamos la época moderna, en relación a la industrialización, de preparar el cuerpo para el mundo de trabajo, y la producción,.la danza moderna mostraba estilos y calidad de movimientos, que se podían vincular con el trabajo industrial en serie,

automatizado.

Dos caras de la danza. La danza se construye con búsqueda de “imposibles”, como volar, flotar, etc, en este sentido la exploración rompe con formas de andar cotidianas. Esto no significa que luego de haber incorporado técnicas de danza, no se generen patrones de movimiento.

Pienso que romper los patrones de movimiento cotidianos es un imposible, una fantasía, una ficción, siempre que rompemos con un patrón generamos otro. O en otras palabras, la danza se relaciona permanentemente con el caos y el vacío, no se puede vivir en el caos, por eso le ponemos nombres a las cosas. El desafío del bailarín contemporáneo puede ser la búsqueda permanente por “desprogramar” el cuerpo de lo aprendido para generar otras posibilidades de movimiento, y estéticas diferentes.

El señalamiento de los estudiantes sobre su preferencia por la enseñanza de coreografía o la improvisación me condujo a reflexionar sobre de dónde provienen las diferentes técnicas, cuáles son las concepciones y fundamentos que sostienen para poder reflexionar las estrategias que se implementan en los cursos de expresión corporal y danza actuales. Esta vigilancia epistemológica y metodológica nos puede aportar para revisar en las prácticas qué componentes reproducen modelos que surgieron en otro momento, de acuerdo a necesidades de otro contexto y que actualmente requieren de cambios que se vinculen a las necesidades contemporáneas, produciendo nuevos sentidos.

En relación a la expresión corporal-danza, tal como ha sido planteado el objeto y sus fundamentos presenta ambigüedad y dificulta encontrar sustentos teóricos, como la “búsqueda de lenguaje propio”, así como reproduce las dualidades: interior-exterior, sujeto-objeto, individuo-colectivo. En ese sentido, las dualidades, la centralidad en el individuo no sería un abordaje contemporáneo desde el arte contemporáneo. (esto expresa la diferencia de los abordajes de la ciencias sociales, la filosofía en relación a los estudios de la sociedad actual pensando los legados, la continuidad del proyecto moderno de sociedad con los planteos del arte, en términos de posmodernismo, contemporaneidad. Hay una diferencia clara a nivel epistemológica). Se podría plantear que los principios de la expresión corporal y la danza educativa se vincularían más al proyecto moderno de sociedad. Si bien hay planteos sociológicos que fundamentan la posmodernidad, estas teorías han sido cuestionadas en tanto las caracterización de la sociedad actual mantiene continuidad con el proyecto moderno, vinculado al sistema capitalista, donde los cambios producidos reproducen el modelo de este sistema. Mientras que en el arte, diferentes teóricos plantean cambios radicales al moderno, en términos de cambios de

producción estético y artístico. El abordaje contemporáneo de la danza (como más abarcativo que danza contemporánea) responde a las corrientes estéticas y artísticas contemporáneas, como poshistoria. Las explicaciones se vinculan a planos conceptuales diferentes, uno más desde la ciencia y otro desde el arte; quizá el filosófico oscila entre ambos.

En este sentido puede dar lugar a diferentes interpretaciones y posibilita integrar en ese universo diferentes abordajes del cuerpo y el movimiento.

La diferencia principal de la expresión corporal-danza que la demarca de otras danzas, es que el foco está centrado en la experiencia como un fin en sí mismo y no una práctica para lograr una estética, o producir arte. La práctica se relaciona con el bienestar en términos terapéuticos y de la formación del individuo para la vida y no para un desarrollo profesional de bailarín. Aunque en tanto se convierte como una carrera en el caso de Argentina, tiene también un fin instrumental, aprender para luego enseñar.

El juego, la improvisación son modos principales para la exploración de las posibilidades de movimiento.

Ahora bien, si el fin es la búsqueda de un lenguaje propio, la formación integral del individuo, no habría por qué vincular la expresión corporal a una única metodología. De acuerdo a este marco de acción se podrían incluir diferentes propuestas metodológicas que se reconocen dentro del campo de la danza: danza integradora (danceability), contact-improvisation- pequeña danza, artes marciales, artes escénicas (improvisación teatral, teatro coreográfico, acciones físicas, estados corporales, danza y escritura). Cualquiera de estas estrategias pueden entrar en el campo de la expresión corporal, lo que cambia es el objetivo que se persigue.

Como visión personal y por mi experiencia de haber tenido la posibilidad de haber recibido distintos cursos de danza, el desarrollo de una técnica de una artista-bailarín-investigador se construye como verdad. Me parece interesante poder problematizar la creencia de esa verdad como “la verdad”, como única. Muchas de las técnicas que he experimentado presentan muchos aspectos en común.

Dado el contexto de surgimiento de la expresión corporal según Stokoe, deja abierto a muchas interrogantes. Desde mi punto de vista fue una vía de inserción en el sistema educativo, y eso es muy valioso.

Lo que me parece es que con una mirada contemporánea de la danza, con foco en lo educativo, dentro de la expresión corporal pueden entrar diferentes estrategias que pueden provenir de distintos métodos, técnicas. Lo que cambia es el foco del abordaje del cuerpo, puede ser por la experimentación en sí misma o para producir una estética, una obra. Quizás en esto radica la diferencia entre expresión corporal- danza y danza

contemporánea.

Pensar la danza en la currícula del liceo no aislada ni desvinculada de las materias comunes a los distintos bachilleratos. El modo de enseñar a través del cuerpo y movimiento puede contribuir a otras pedagogías y áreas de conocimiento. Esta propuesta escapa a esta disciplina es una propuesta más bien de la educación en general.

## 6.2 Experiencia y conocimiento Universal

Retomaremos para esta discusión algunos conceptos teóricos generales. A partir de lo analizado en los capítulos anteriores, se puede pensar acerca de las condiciones de posibilidad del dispositivo de enseñanza de danza en una clase de liceo para la producción de saber y de constitución de sujeto. Lo novedoso de la propuesta, disloca las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje, actualiza. Partimos para el análisis de las ideas de dispositivo de Deleuze (1999),

“Pertenece a ciertos dispositivos y obramos en ellos. La novedad de unos dispositivos respecto de los anteriores es lo que llamamos su actualidad, nuestra actualidad. Lo nuevo es actual. Lo actual no es lo que somos sino que es más bien lo que vamos siendo, lo que llegamos a ser, es decir, lo otro, nuestra diferente evolución. En todo dispositivo hay que distinguir lo que somos (lo que ya no somos) y lo que estamos siendo: *la parte de la historia y la parte de lo actual*” (Deleuze, 1999, p.159).

La posibilidad de acompañar un proceso permitió hacer visible la construcción de sujeto, en el acontecer, como invención de sí mismo, en un proceso de transformación permanente y no acabado. El arte de la existencia, el sujeto va siendo. No como un sujeto ideal, universal. Se hicieron visibles las tensiones, las resistencias, los

conflictos, las alegrías y tristezas, las mismas clases se vivían de maneras diferentes, lo que potenciaba de las clases para unos era una cosa para otros, otras. Más allá del gusto o no por la materia lo interesante fue como cada estudiante fue atravesando el proceso, y como fue cambiando sus modos de relacionarse, sus posicionamientos, evidenciándose la producción de saberes. En este se podría afirmar que se ha producido experiencia porque el sujeto ha salido transformado de ese proceso.

Para comprender las conclusiones que se plantean a continuación retomemos los conceptos de sujeto y saber. “El ser es el efecto de experiencias reales que lo experimentan y está “constitución” depende de una forma, la forma que sume el “el juego de la verdad” en un momento dado” (Jambet, 1999, p.231). Foucault refería a la “voluntad de verdad”, lo que determinaría lo que permite lo verdadero y lo falso, lo que autentifica conductas y aserciones. La verdad se corresponde con todo lo que es verdadero a una experiencia (pp. 231-232). Esto sería opuesto al logicismo, dado que lo verdadero no refiere a una experiencia o una coherencia entendidas como eternamente válidas sino que verdadero sería “todo lo que cobra ser en un discurso de verdad” (p.232). El nexo de verdad entre prácticas y saberes no podría sostenerse si no es válido para el sujeto, “ese nexo tendrá la experiencia de lo real. Este lazo entre verdad, sujeto y experiencia es indefectible” (p.232). Según Foucault “el sujeto es ante todo una relación consigo mismo” (p.232),

Las formas del "sí-mismo" no dependen de “los juegos de una intersubjetividad”, sino de las condiciones por las cuales puede problematizarse una libertad que se sustenta en un sujeto” (p.232), “la libertad es, pues cierta forma de relación del individuo consigo mismo” (p. 233).

Compartiendo con lo expuesto, por una parte se considera en esta investigación que no es suficiente el saber, los afectos que se producen en la intersubjetividad, en la interanimación dialógica (producción de sentidos), sino la importancia de conocer las condiciones que posibilitaron esas relaciones. Es posible identificar una trama de relaciones en las que están en juego diferentes aspectos sociales, culturales, políticos, que se entretajan en las relaciones entre sujetos, tecnologías, saberes y poderes. En la clase, por ejemplo, esta red produce un conjunto de tensiones que deben ser resueltas, entre lo que los estudiantes esperan y desean y entre lo que se quiere enseñar. Esto no se refiere a intereses particulares, sino que se relaciona con los saberes de la expresión corporal y danza que están presentes en la cultura y sociedad. Un papel importante juegan las instituciones, los medios de comunicación y las políticas culturales y con construcciones socio-históricas eurocéntricas. La

concepciones de cuerpo, las funciones de la danza, los estilos de danza legitimados.

Ligado a la producción de saber el vínculo docente-estudiantes es señalado como importante. De lo que fue señalado por los estudiantes, se rescata la posibilidad de diálogo, de intercambio entre estudiantes y docentes, teniendo la posibilidad de exponer sus ideas, posicionamientos, y cuestionar. Relacionado a esto poder de tomar decisiones y incidir en el curso. Lo plantean en un plano de horizontalidad. Una de las condiciones que favorecía esa relación era el ambiente de la clase, generado tanto por la docente y estudiantes, habilitado y concedido, que generaba la disposición a moverse, a asumir los desafíos, haciendo circular los afectos que favorecían la realización de la tarea. El contagio de unos a otros desde lo lúdico (la broma, la risa, el juego) ayudaba a distender de las tensiones que provocaba el esfuerzo así como la mirada de los otros, pero en un nivel de tensión con el trabajo, con lo “serio” y obligatorio.

Por otro lado, una tensión en relación a vínculo-saber puede estar en la relación de cómo se transmite el conocimiento, en el lugar del profesor. Si nos referimos en términos de experiencia desde la perspectiva benjaminiana, nos preguntamos cómo y desde dónde narra el docente de modo que se produzca la escucha. La tensión puede colocarse entre una postura subjetivista, donde la transmisión se produce desde el saber de la experiencia, únicamente y una postura más racionalista y despegada del sujeto que es afectado por ese conocimiento. Así es como se conjugan el repertorio de conocimientos: técnicas, teorías, estilos de danza en conjunto con la experiencia, como saber finito, encarnado.

El vínculo docente-estudiante sería inseparable del saber en una clase de liceo. Obviar uno (contenidos) u otro (afectos, ética, política) no favorecería el proceso de aprendizaje. El docente puede ser entendido como un mediador entre conocimientos y otros sujetos, pero si esto fuera así, ¿cuál es la diferencia entre la presencia del docente o lo que haría una computadora?

Esto me recuerda a la experiencia estética aurática (Benjamin, 1936/1989), que se produce en la relación del espectador con una obra de arte, cuando es de forma directa sin mediación, con el original, anterior a la época de la reproductibilidad técnica. Como planteó también Dubatti (2010) es una característica del teatro, del arte escénico, el convivio. En esto se perciben puntos de encuentro entre el arte escénico y la educación: el convivio, lo efímero, el acontecimiento. El proceso de enseñanza y

aprendizajes de expresión corporal y danza en un aula produce experiencias estético-artísticas, en el sentido de arte moderno, que no son reproducibles. Puede filmarse una clase y transmitirse después por medio audiovisual pero todo lo que se produce en las clases, las vivencias en el lugar no todo es transmisible de ese modo.

Es necesario un paso más entonces de la experiencia narrada a la experiencia coporizada, que se aprende y transmite por transmisión corporal, imitación, demostración, a través de correcciones por contacto. Las imágenes, sensaciones que no se pueden poner en palabras, ¿qué lugar ocupan? Y esto mismo nos lleva a pensar en las singularidades y como estas se expresan y negocian en el colectivo. Las singularidades y lo colectivo. Lo heterogéneo y lo homogéneo. ¿Cómo trabajar con un grupo con diferentes experiencias previas de danza, con intereses diferentes? Las razones por las que se elige estudiar bachillerato artístico si bien convergen en varios aspectos se diferencian de acuerdo a la opción profesional que se proyecta el estudiante.

Dada la oferta posible de estudios que se pueden continuar: desde las disciplinas artísticas más específicas, como profesorado y educadores de distintas áreas, la informática y tecnologías, ciencias humanas y sociales, entre otros, los intereses son variados. El preferir una disciplina artística no significa un interés por las artes en general. Puede ser la búsqueda profesional en un arte específico o puede ser entendido el arte como medio, como herramienta de trabajo por ejemplo en la educación. Estas diferencias se expresan en las motivaciones y expectativas ante un curso de danza.

En el presente estudio, de 25 estudiantes había una estudiante que había elegido estudiar danza, ya previamente al bachillerato, y pensaba continuar sus estudios. Algunas estudiantes expresaron el interés por la danza pero no como primera opción como posibilidad de hacer junto con otra carrera. Para el resto del grupo la danza no constituiría un horizonte de posibilidad ni antes ni después del curso. Esto no es algo que se pueda generalizar de los bachilleratos, porque es un caso concreto. Lo que si se considero interesante reflexionar es ¿cuál es la diferencia entre una clase de danza de otras disciplinas artísticas o de educación corporal? ¿es posible identificar especificidades de esta área de conocimiento? ¿tiene relevancia preguntarse por la especificidad?

De acuerdo al dispositivo de relevamiento de información se puede plantear las

siguientes diferenciaciones:

1. el bachillerato artístico de otros bachilleratos.
2. las materias que se aprenden mediante práctica corporal con respecto a las que se aprenden sentados en bancos.
3. definiciones de la danza, de las cuales pueden extraerse algunos elementos específicos de la disciplina.

Se comparte con Freire (2001), que un programa educativo, desde un enfoque inclusivo debe contemplar las siguientes metas: la búsqueda de un individuo integral a través del movimiento consciente; ampliar el repertorio de movimientos; facilitar el autoconocimiento corporal por medio de la interacción social; observar y analizar el movimiento; promover la formación estética; favorecer que los participantes puedan opinar sobre las actividades; buscar técnicas propicias, de acuerdo a las singularidades de cada cuerpo; producir conocimiento a partir de la experiencia y divulgar. (traducción propia, p.51).

Para ello es necesario pensar el dispositivo de la educación como posibilitador de la experiencia, experiencia/sentido, como plantea Larrosa (2003), que para el autor permite pensar, visibilizar, expresar aspectos desde otro punto de vista, “configurando otras gramáticas y otros esquemas de pensamiento, tal vez produciendo otros efectos de verdad y otros efectos de sentido” (p.1). Esta concepción de experiencia en contraposición con la filosofía clásica, como modo de conocimiento inferior, o para la ciencia como obstáculo para la verdadera ciencia. La división de mundo sensible y mundo intelegible que proviene de la tradición del pensamiento de la antigua Grecia, con diferentes planteos, para Platón la experiencia cercana a la opinión (mundo sensible, cambiante) y no a la verdadera ciencia (intelegible, inmutable), para Aristóteles es necesaria pero no suficiente, no es la ciencia, la experiencia (empeira) es inferior al arte (techné) y a la ciencia. Esto es fundamentado porque el saber de la experiencia es singular y el de la ciencia universal. La filosofía clásica busca verdades independientes de la experiencia “La razón tiene que ser pura, (...) la experiencia es siempre impura”,(Larrosa, 2003, p.2).

Por eso, según el mencionado autor, cuando se hace uso de la razón, para pensar y actuar racionalmente se desconfía de la experiencia, “el logos del saber, el lenguaje de la teoría, el lenguaje de la ciencia, no puede ser nunca el lenguaje de la experiencia” (p.2). “En la ciencia moderna lo que le ocurre a la experiencia es que es

objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida en experimento (...). Pero con eso elimina lo que la experiencia tiene de experiencia y que es, precisamente, la imposibilidad de objetivación y la imposibilidad de universalización" (Larrosa, p. 3)

Las ideas que se plantean en esos párrafos, como la fragilidad, exposición y la apertura, y la noción de acontecimiento, se pueden vincular con las características del arte escénico que plantea Dubatti (2011), la experiencia como el acontecimiento teatral, que se produce con el convivio. Se puede relacionar la fragilidad del actor con la fragilidad de quien comparte su experiencia. La experiencia como modo de existencia, "el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros" (Larrosa, 2003, p.5).

Cuando se hace referencia en este trabajo a la posibilidad de producir heterogeneidad, se plantea en base a la potencia de la experiencia, como producción de diferentes modos de existencia (sentir, pensar, actuar). Larrosa (2003) plantea que la experiencia es siempre "**subjetiva, es siempre de** aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma". Ahora bien, se puede reflexionar si esto inhabilita que la experiencia sea compartida, que sea intersubjetiva.

En el estudio aquí relatado, la experiencia permitió enriquecer la conceptualización que es por definición sistemática y por ende compartible, perteneciente al dominio de lo intersubjetivo. Lo que los estudiantes piensan, sienten, expresan, parte de las vivencias no con pretensiones de universalizar, estabilizar y homogeneizar, ni con pretensiones de plantear un debe ser, sino que les permite reconocer su finitud en la contingencia, dando lugar a diferentes posibilidades. Una de las características que plantea Larrosa (2003) es poder pensar la experiencia desde la pasión más que desde la acción, como receptivo, abierto y expuesto. No quiere decir inactivo, porque de la pasión se desprende lo ético-político, lo epistemológico, y una pedagogía.

Se comparte el planteo de Larrosa (2003) de reconocer el valor de la experiencia, demarcándose de lo que la filosofía y la ciencia moderna desprecian: "la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida (p.4). No obstante un aspecto que surge claramente de nuestro estudio es que los jóvenes desarrollaron conceptos y explicaciones que le permitieron enriquecer su bagaje

conceptual, pero emergiendo directamente de la actividad corporizada. Esto parece contradecir a Larrosa, cuando el autor refiere a que la experiencia permite descubrir, lo que “una y otra vez escapa a nuestro saber, a nuestro poder y a nuestra voluntad”.

tal vez haya que pensar la experiencia como lo que no se puede conceptualizar, como lo que escapa a cualquier concepto, a cualquier determinación, como lo que resiste a cualquier concepto que trate de determinarla... no como lo que es sino como lo que acontece, no desde una ontología del ser sino desde una lógica del acontecimiento (p.5)

Quizás la forma de evitar esta contradicción radique en la noción de cognición corporizada. De cierta forma aprender con el cuerpo también es conceptualizar.

## **Bibliografía**

- Administración Nacional de Educación Pública, (2008) Programa De Educación Inicial y Primaria, 2008).
- Administración Nacional de Educación Pública - Uruguay Educa (1 de Junio de 2009.) Contenidos de áreas y disciplinas que integran el currículo oficial. Una mirada al nuevo Programa Escolar <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=202567>
- Alonso, V. (2014) *Didáctica del Cuerpo* Ponencia presentada en Jornada de Danza y Educación, organizada por ProArte, ANEP y CES. Facultad de Arte, Universidad de la República.
- Adorno, T. & Horkheimer, A. (1973). *Crítica a la razón instrumental*. Recuperado Marzo 18, 2012, de Centro Estudios "Miguel Enríquez" <http://www.archivochile.com/>
- Alvarez, C.. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 267-279.
- Aharonián, C.. (2014). Preguntas en torno al tango. En *El tango ayer y hoy* (431- 477). Uruguay: Centro Nacional de Documentación Lauro Ayestarán; Banda Oriental.
- Axpe, M. A. (2003). *La investigación etnográfica en el campo de la educación. Una aproximación meta-analítica*. Tesis de doctorado. Universidad de la Laguna. Recuperado de <ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs126.pdf>
- Ayestarán, L. (1968). *Teoría y práctica del folklore*. Montevideo: Arca.
- Badiou, A.. (2013). *Las condiciones del arte contemporáneo*. Diciembre 20, 2015, de Brumaria. Recuperado de: <http://brumaria.net/documentos/284-las-condiciones-del-arte-contemporaneo/>
- Barba, Eugenio (1981) Pre Expressivity – Improvisation [Pre-expresividad/Improvisación] en II ISTA en Volterra, Italy, 5 August - 7 October 1981, Recuperado (en inglés) de <http://www.odinteatret.dk/research/ista/international-sessions/1981-volterra-and-pontedera,-italy.aspx>
- Barrera Sanchez, O. (2011). *El cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault*. Iberoforum, Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana 11, 121-137.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. (trad. Mirta Rosenberg y Jaime Arrambide) Squirru—Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (2002). *Libertad o capitalismo. Conversaciones con Johannes Willms*. Barcelona: Paidós.
- Benjamin, W. (1975). *El autor como productor*. s.d. Recuperado de [http://www.bolivare.unam.mx/traduccion/autor\\_productor.html](http://www.bolivare.unam.mx/traduccion/autor_productor.html)
- Benjamin, W. (1936/1991). *El narrador*. (Trad. Roberto Blatt) Madrid:Taurus.
- Benjamin, W (1936/1989) La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica Publicado en BENJAMIN, Walter Discursos Interrumpidos I, Taurus, Buenos Aires.
- Benjamin, W (1919/1991) Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los humanos. Publicado en "Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV", Taurus, Buenos Aires..

- Bentivoglio, L. (1985) *La Danza Contemporánea*. Manual Longanesi & C. Milano. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/134535386/Bentivoglio-Leonetta-La-danza-contemporanea-Milano-Longanesi-1985-l#scribd>
- Berté Sinvaldo, O (2014) Movimentos afetivos: modos do corpo se (mo)ver na dança. ANAIS DO III CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA – Setembro, 2014 Recuperado de <http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2014-14.pdf>
- Bidaseca, K. (2010): *Perturbando el texto colonial. Los Estudios (Pos) coloniales en América Latina*, Buenos Aires.: SB
- Bidaseca, K. (2011). "Mujeres blancas buscando salvar a mujeres color café": desigualdad, colonialismo jurídico y feminismo postcolonial. *Andamios. Revista de Investigación Social*, Septiembre-Diciembre, 8(17), 61-89.
- Binetti, Q.; Cima, F. (2004). Improvisar - Experimentar el Instante. *Revista Luciérnaga*. N° 18. Recuperado en enero 31, 2016 de: [http://www.luciernaga-clap.com.ar/articulosrevistas/18\\_improvisar.htm](http://www.luciernaga-clap.com.ar/articulosrevistas/18_improvisar.htm) .
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Boggio, K. (2001). Narrativas migratorias: formas de nombrar y representar lo migratorio. En Bianchi et. al. *Investigación en psicología en el SXXI*. (pp. 7 – 16). Montevideo: Universidad de la República.
- Bourdieu, Pierre (1986). "Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo" en *Materiales de Sociología Crítica*. Madrid, La Piqueta.
- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- Bourdieu, Pierre (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* . Madrid, Taurus.
- Bourdieu, Pierre (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona, Anagrama
- Bourdieu, P. ; Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*, Chicago, Chicago University Press.
- Bover, T.; Mora, A.S. (2012) *Policías y bailarinas en una antropología de y desde el cuerpo*. (blog) Recuperado de: <https://isaconf.confex.com/isaconf/forum2012/webprogram/Paper26154.html>
- Buquet, G. (2015). Una mirada a las políticas desarrolladas por el Departamento de Cultura de la Intendencia de Montevideo: Informe de Gestión 2010-2015. Intendencia Municipal de Montevideo. Montevideo cultura. Uruguay. Recuperado 25de enero de 2016, de <http://www.montevideo.gub.uy/sites/default/files/Informe%20CULTURA%20IM.pdf>
- Butler, J. (1999 o 2007) "El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad", (Trad. M. Antonia Muflo. Primera ed. 1990. Ed. Paidós Ibérica. Barcelona.
- Caillois, R. (1986) *Los juegos y los hombres*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.
- Castro E., (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal. Recuperado el 18 de enero de 2016 de:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89351/228559.pdf?sequence=1>

- Castro, S. y Ferrari, M. (2013). Sujeto pedagógico y vínculo educativo en el ámbito de la escuela especial. *Revista Praxis Educativa*. 17, 35-46
- Citro, S. (2004). "La construcción de una antropología del cuerpo: propuestas para un abordaje dialéctico". Ponencia en VII Congreso Argentino de Antropología Social, Córdoba.
- Citro, S. (2011). La antropología del cuerpo y los cuerpos en-el-mundo. Indicios para una genealogía (in) disciplinar. En Citro S. (Coord.). *Cuerpos plurales: antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.
- Consejo de Educación Secundaria (2006). Programa Reformulación de Bachillerato 2006. Recuperado 15 de mayo de 2015 de [https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com\\_content&view=article&id=680](https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=680)
- Consejo de Educación Secundaria (2008). Historia de Educación Secundaria 1935-2008. Recuperado 15 de mayo de 2015 de [https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/libros/Historia\\_de\\_Secundaria.pdf](https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/libros/Historia_de_Secundaria.pdf).
- Consejo de Educación Secundaria (2012). Informe Bachillerato de Arte y Expresión. S/d.
- Corti, M.L (2011). Abordaje de las prácticas corporales desde la teoría social contemporánea: el fitness y la danza en la ciudad de La Plata 2011. *Tesis de grado de la Licenciatura de Sociología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata*. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.857/te.857.pdf>
- Cosin, A. (2008). La improvisación como eterna pregunta. Recuperado 12 de enero de 2015 de <http://www.alternativateatral.com/nota296-la-improvisacion-como-eterna-pregunta>
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Kairós: Barcelona. (1ra ed. 1990)
- Da Matta, R. (1998). "El oficio del etnólogo o cómo tener "anthropological blues", En *Mauricio Boivin, Ana Rosato y Victoria Arribas, Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*, Bs As, Eudeba, p-222. 231
- Danto, A.C (1999) Después del final del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia, Barcelona: Editorial Paidós.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Paidós: Barcelona.
- Deleuze, G. (1999). ¿Qué es un dispositivo? pp. 155- 163. En *Michel Foucault, filósofo*. Balbier, E.; Deleuze, G; Dreyfus, L; Frank, M.; Glücksmann y otros. Gedisa: Barcelona.
- Deleuze, G. (2008) "En el medio de Spinoza" 2da ed. CACTUS: Buenos Aires.
- Deleuze, G. (2013), El saber. Curso sobre Foucault, (Trad. Pablo Ires y Sebastián Puente). Cactus Buenos Aires: Cactus.
- Dewey, J. (1945). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Díaz de Rada, A. (2010). La lógica de la investigación etnográfica y la mediación computacional de la comunicación. Viejos problemas con un nuevo énfasis. *Revista Chilena de Antropología Visual* 15, 40-57.
- Dirección Nacional de Cultura (2014). Desarrollo cultural para todos. Informe de Gestión Dirección Nacional de Cultura Ministerio de Educación y Cultura 2010-2014. Recuperado de <http://www.cultura.mec.gub.uy/innovaportal/file/62294/1/informe-gestion-dnc-web.pdf>
- Domènech, M. & Ibañez, T. (1998) La Psicología social como crítica. En *Antrophos*, 177, 12- 21.
- Dubatti, J. (2011) *Introducción a los estudios teatrales. Diez puntos de partida*, México, Libros de Godot.
- Elite Escuela de Arte y Danza (2016). Enciclopedia de Danza argentina. Breve Historia de la danza argentina. Argentina. Recuperado el 25 de febrero de 2016 de <http://www.elitearteydanza.com.ar/enciclopedia-breve-historia-argentina-folklore-gato.htm>
- Espinoza, B. (1980). *Ética*. Orbis: Madrid.
- Farina, C. (2005). Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones . Universidad de Barcelona. Tesis Doctoral. Barcelona.
- Falcoff, L (2014). El baile del tango: ayer, hoy mañana. Pp 35- 42. *El tango ayer y hoy*. Aharonián, C. (Coord). Montevideo: Centro Nacional de Documentación Lauro Ayestarán; Banda Oriental.
- Fianza, K. (2008). La estética de Kant: el arte en el ámbito de lo público. Revista de Filosofía Volumen 64, (2008) 49-63. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602008000100004> Acceso el 18.01.2016
- Fortin, S. (1999). Educação somática: Novo ingrediente da formação prática em dança. En *Estudos do corpo*. Greiner (coord). (Trad: Márcia Strazacappa) Cadernos do GIPE-CIT, Salvador, n. 2, p. 40-55.
- Foucault, M. (1987) Hermenéutica del sujeto. Ed. y Trad. Alvarez Uría. Piqueta: Madrid. Recuperado de [http://www.medicinayarte.com/img/foucault\\_michel\\_hermeneutica\\_del\\_sujeto.pdf](http://www.medicinayarte.com/img/foucault_michel_hermeneutica_del_sujeto.pdf)
- Foucault, M., (1986) Historia de la sexualidad. El uso de los placeres. España: Siglo XXI editores.
- Foucault, M., (1983) ¿Qué es la ilustración? En Obras Esenciales. Volumen 3. 1999, Paidós Básica. España
- Foucault, M. (1999): “Estética, ética y hermenéutica”. Obras esenciales, Volumen III. Paidós: Barcelona.
- Foucault, M (2002) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. 1ra. Ed (1975). Buenos Aires, Siglo XXI. 314p. (Trad de: Aurelio Garzón del Camino). Recuperado de <http://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>
- Freire, I.M. (2001) Dança-Educação: O Corpo e o Movimento no Espaço Do Conhecimento. Cadernos Cedes, ano XXI, no 53.
- Freire, P. (1993) Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI Editores

- Gago, V. (2012). El baile de la mente. Entrevista a Bardet. Página 12. 6 de noviembre. Recuperado 31 de enero de 2016 de <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-7645-2012-11-16.html>
- Gergen, K. (1985). The social constructionist movement in modern Psychology. *American Psychology*, 40 (3), 266-275.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del Yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Madrid: Península.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Ed. Morata.
- Greenwood, D. (2000). De la observación participante a la investigación acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas. *Revista de Antropología Social*. 9. pp 27-49.
- Greiner, C. (2006) *Gênese e migração das principais teorias do corpo. (pp 15-48). En O corpo. Pistas para estudos indisciplinados*. Annablume: Sao Paulo. 2Da ed.
- Greiner, C & Katz, H. (2006). Teoría do corpomídia. (pp 121-133). En *O corpo. Pistas para estudos indisciplinados*. 2ed. Annablume: Sao Paulo.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Paidós, Buenos Aires.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Ed. Siglo veintiuno, Buenos Aires.
- Guido, R. (2010). Proceso creador y dimensión lúdica en el arte. En: Matoso, E. (compiladora) *El cuerpo incierto*. (pp 135-164) Edición 2da. Buenos Aires: Letra Viva, UBA.
- Hammersley; Atkinson (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós (Publicación original en 1983).
- Haraway, D. (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Madrid: Cátedra.
- Heras Montoya, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Málaga, Aljibe.
- Huizinga, Johan. (1938) *Homoludens* Ed. Alianza Emecé, Buenos Aires.
- Huyssen, A. (2000) Seduzidos pela memória. Arquitetura, monumentos, mídia. Aeroplano, Rio de Janeiro Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/284860207/37483502-huyssen-andreas-seduzidos-pela-memoria-131118084611-phpapp01-1-pdf#scribd>
- Ibañez, T. (1994). Construccinismo y Psicología. *Revista Interamericana de Psicología*, 28(1), 105-123.
- Ibañez, T. (2006) El giro lingüístico. En *Análisis del discurso. Manual para las Ciencias Sociales*. Iñiguez Rueda (ed). (pp. 23-44) UOC:
- Jambet, Cristian. (1999). Constitución del sujeto y práctica espiritual. Observaciones sobre la Historia de la sexualidad. pp. 227- 241. En *Michel Foucault, filósofo*. Balbier, E.; Deleuze, G; Dryfus, L; Frank, M.; Glücksmann y otros. Gedisa: Barcelona.

- Katz, H. (2005) *Uno, dos, tres - La danza es el pensamiento del cuerpo*. FID - Foro Danza Nacional Editorial, Montevideo.
- Laban, R: V. (1991) *Danza educativa moderna*. (edición original 1948). Ed. Corregida y ampliada por Lisa Ullman. Ed. Paidós. México. 1991 (1ra. reimpresión).
- Larrosa, J. (2002). *Notas sobre a experiencia eo saber de experiencia*. Conferencia dicatada en el I Seminario Internacional de Educación de Campinas. Revista Brasileira de Educación.
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia y sus lenguajes*. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)
- Le Breton, D. (2013 ) *Por una antropología de las emociones*. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. 10(4), 69-79. Recuperado de <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewFile/208/145>
- López Gallego, L. (2014). *Proceso de reflexividad en un contexto de privación de libertad de adolescentes mujeres*. *Psicología & Sociedade*, 26 (3), 603-612.
- Liotard, J. F. (1991). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Cátedra: Buenos Aires.
- Malinowsky, B. (1986). *Los argonautas del pacífico Occidental*, Barcelona, Planeta-Agostini.
- Mauss, M (1979) *Sociología y Antropología*, (tr Teresa Rubio de Martín-Retortillo). Tecnos. Madrid.
- Mazzei, A (2007). *Secundaria incorpora el bachillerato en Arte y Expresión*. (Portal de periódico). Uruguay. Recuperado 15 de Mayo de 2015 de <http://www.espectador.com/sociedad/89733/secundaria-incorpora-el-bachillerato-en-arte-y-expresion>.
- Melo, N. (2016). *Pensar la danza, crear política. Aportes para la construcción de políticas públicas en el contexto uruguayo*. (Disertación de grado Licenciatura en Artes Escénicas). Universidad Mayor, Facultad de Artes, PET. Santiago de Chile.
- Midgelow, V. (2014). Conferencia en el III Congreso ANDA. (Asociación de Investigadores de Danza de Brasil). Salvador de Bahía.
- Millet, K. (2010) *Política sexual*. (1ra ed. 1969). Ed Catedra: Madrid. Recuperado de <https://katemilletlopersonalespolitico.wordpress.com/2010/09/08/kate-millet-cap-2-politica-sexual/#jp-carousel-5>
- Ministerio de Educación y Cultura - Dirección de Educación (2016) *Educación y Arte. Innova portal*. Recuperado el 30 de enero de 2016 de <http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/v/10002/5/mecweb/antecedentes?3colid=10000>
- Ministerio de Educación y Cultura (2006) *Comisión de Educación y Arte Aportes al Debate Educativo- Resolución 764 01/06/2006*. Recuperado de <http://educacion.mec.gub.uy/boletin7/educacionyarte.pdf>
- Ministerio de Educación y Cultura (2007). *Comisión de Educación y Arte. Aportes al Debate Educativo 2005-2007*. Montevideo. Acceso el 17 de abril de 2015.
- Ministerio de Educación y Cultura (2010). *Boletín electrónico. "La Educación cambia"*.

Recuperado de <http://educacion.mec.gub.uy/boletin/agosto2010/arte.html>.

- Ministerio de Educación y Cultura (2015) Plan Nacional de Cultura. Recuperado de <http://plandecultura.mec.gub.uy/wp-content/uploads/2015/09/DOCUMENTO-CULTURA-21-ACCIONES.pdf>
- Momm, C., y Vaz Fernandez, A. (2006). *Entre Memória e História: estudos sobre a infância em Walter. Benjamin*. Florianópolis. 116f. Dissertação (Mestrado em Educacao em Universidad Federal de Santa Catarina)
- Montes, C (2015) Narrativas de la judicialización de la violencia doméstica: aproximación etnográfica en el Juzgado Especializado de Familia de Montevideo (Tesis de maestría inédita). Facultad de Psicología. Maestría, Universidad de la República
- Mora, S. (2008). Propuestas desde la antropología para el abordaje de las dimensiones socio-culturales del cuerpo: Un aporte al debate Educación Física / Educación Corporal. En *Educación Física y Ciencia*, 10, 59-73. Recuperado de <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/rt/printerFriend>
- Mora, A. S. (2010) El cuerpo en la danza desde la antropología. Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias Naturales orientación Antropología, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://grupodeestudiosobrecuerpo.blogspot.com/2012/04/una-mirada-desde-la-antropologia-sobre.html>
- Mora, A.S. (2013)– Corporalidades reflexivas, resistencias encarnadas. *Question. Dossier-Cuestiones en línea*. 1(38), 28 – 41. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/29714/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/29714/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Muñoz, P (2011) Recorridos de la Danza en el Uruguay . Algunas referentes: Hebe Rosa, Graciela Figueroa y Florencia Varela. En Pérez Buchelli, E y Muñoz, P. *Primas Hermanas*. Proyecto de investigación en danza moderna y contemporánea. (pp.29-43). Taller Gráfico: Montevideo.
- Oliveras, E. (2008). *Cuestiones del arte contemporáneo; hacia un nuevo espectador en el siglo XXI*. S/d.: Emecé.
- Pérez Buchelli, E (2011). Danza moderna y danza contemporánea . Apuntes para la conceptualización de estas nociones. (pp. 13-28). En Pérez Buchelli, E y Muñoz, P. *Proyecto Primas Hermanas*. Proyecto de investigación en danza moderna y contemporánea. Taller Gráfico: Montevideo.
- Pavia, Víctor (2006) *Jugar de un modo lúdico*. Editorial Noveduc. Buenos Aires.
- Paxton, S. (1987) "Improvisación es..." *Contact Quarterly* , vol. XII, Nº 2, primavera/verano 1987. Trad. Alma Falkenberg y Vicky Abramovich
- Preciado, B. (2002). *El manifiesto contrasexual*. Anagrama: Barcelona
- Read, H. (1964) *Educación por el arte*. Ed. Paidós, Buenos Aires
- Rebellato, J.L. (1995) *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur, liberación*, Montevideo . Nordan
- Rey, J (2015) El acontecimiento en las prácticas psicológicas. (Tesis de maestría inédita). Facultad de Psicología, Universidad de la República.

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rolnik, S. (2011). *Transformações contemporaneas do Desejo. Cartografia sentimental*. Porto Alegre: Sulina; Ed. Da UFRGS .
- Scheines, G. (1998) *Juegos Inocentes, juegos terribles*. Eudeba Editorial. Buenos Aires.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, 7, 114-136.
- Spink, M.J. & Frezza, R.M. (2000). Prácticas discursivas e producao de sentidos: a perspectiva da Psicologia Social. (17-40). SPINK, M.J. (org).. 2da ed. *Prácticas discursivas e producao de sentidos no cotidiano. Aproximações teóricas e metodológicas*. Cortez editora: San Pablo.
- Spink, M.J. & Medrado, B. (2000). Producao de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico- metodológica para análise das práticas discursivas. pp. 41-62 SPINK, M.J. (org). 2da ed. *Prácticas discursivas e producao de sentidos no cotidiano. Aproximações teóricas e metodológicas*. Cortez editora: San Pablo.
- Spink, M.J. (2000) Prácticas discursivas e producao de sentidos no cotidiano. Aproximacoes teóricas e metodológicas (2da ed). Cortez editora, San Pablo:
- Spivak, G. C.i (1998) ¿Puede hablar el sujeto subalterno? En *Memoria Académica*. Año 3 no. 6, pp. 175-235. Orbis Tertius. Recuperado de: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf)
- Stokoe, P. (1983) *Expresion corporal. Arte, salud y educación*. Ed. Humanitas. Instituto de Ciencias Sociales y aplicadas. Buenos Aires.
- Strauss y Corbin (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría. (2a. ed.). Bogotá. CONTUS-Editorial
- Strazzacappa, M (2003). Dança na educação discutindo questões básicas e polêmicas. Pensar a Prática, Recuperado de: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/rt/printer...>
- Strazzacappa, M (2001). A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. Cadernos Cedes, 21, (53) Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S010132622001000100005>
- Suquet, A. (2008) Cenas. O corpo dançante: um laboratório da percepção. 24.04.2008 Recuperado de [ww.helenakatz.pro.br/interna.php?id=19](http://www.helenakatz.pro.br/interna.php?id=19)
- Tambutti, S. (2008). Itinerarios teóricos de la danza . *AISTHESIS* No 43 pp. 11-26 en Copeland, Roger, COHEN, Marshall, "What is Dance?", New York, Oxford University Press, 1983).
- Tambutti, S (2009<sup>a</sup>) Inicio de una poshistoria Steve Paxton, Merleau-Pony, los bordes difusos del cuerpo. En Curso Teoría Gneral de la Danza. [http://www.sanfelipe.edu.uy/imgs/documentos/205\\_1.pdf](http://www.sanfelipe.edu.uy/imgs/documentos/205_1.pdf)
- Tambutti, S. (2009b). Curso Teoría General de la Danza. Inicio de una poshistoria (p 1-30). Universidad de Buenos Aires.
- Tambutti, S; Gigena, M; Vignolo, A, et al (2009a). Curso Teoría General de la Danza. Introducción.(p -27) Módulo I. Primer momento: Racionalismo, Neoclacismo y

- Romanticismo: raíces comunes. (p 28-84) . Universidad de Buenos Aires.
- Tolman, D. & Brydon-Miller, M.(1997). Transforming Psychology: Interpretive and Participatory Research Methods. *Journal of Social Issues*, 53(4), 597-604.
- Ullman, L (1991) Introducción en Danza educativa moderna. (su primera publicación en 1948). Ed. Corregida y ampliada por Lisa Ullman.Ed. Paidós. México.
- Universidad de la República, (2010). Documento Plan de Estudios. IENBA-EUM. Montevideo.
- Vasilachis, I (2006) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa: Barcelona
- Vaz, Alexandre F. (2010) Educação, experiência, sentidos do corpo e da infância (um estudo experimental em escritos de Walter Benjamin). En: Pagni, Pedro A.; Gelano, Rodrigo (Org.). *Experiência, Educação e Contemporaneidade*. Marília: Poesis, Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Vazquez Laba, V. (2012). Las contribuciones del feminismo poscolonial a los estudios de género: interseccionalidad, racismo y mujeres subalternas. *Revista Perfiles de la Cultura Cubana*; Lugar: La Habana; Año: 2012 p. 1 – 20 Recuperado de [http://www.perfiles.cult.cu/article.php?article\\_id=267](http://www.perfiles.cult.cu/article.php?article_id=267)
- Velasco, H; Díaz de Rada, A (1997). “El trabajo de campo”. La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Madrid: Ed. Trotta. Recuperado de: <https://metodos.files.wordpress.com/2011/03/velascoderada.pdf>
- Vidart, D. (1967). *El tango y su mundo*. Montevideo: Tauro.
- Vocos, I. (2004). Sentir, percibir, actuar. *Revista Luciérnaga*. 19 - Julio Agosto. Recuperado de [http://www.luciernaga-clap.com.ar/articulosrevistas/19\\_bmc.htm](http://www.luciernaga-clap.com.ar/articulosrevistas/19_bmc.htm). Acceso el 31 de enero de 2016.
- Wiesenfeld, E.(2000) Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas. Volumen 1, No. 2, Art. 30 – Junio 2000
- Woods, P (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós
- Woodruff. D. (1999). Treinamento na dança: visões mecanicistas e holísticas. Tradução: Leda Muhana En *Estudos do Corpo*. Greiner. Cadernos do GIPE-CIT N. 2 Jan – 1999 Christine Greiner(coordenação), Luiz Cláudio Cajaiba e Renata Pitombo. Universidade Federal da Bahia. GIPE-CIT . Escola de Teatro . Programa de Pós-Graduação.