



**Autoras: Rodríguez, Karina Eda, Marcantonelli, Ivanna Verónica, Macchione, Marina,
Brochero, Victoria Soledad y Bosio, María Virginia**

Libro

La danza va a la escuela. Procesos de escolarización de la danza en el sistema educativo cordobés

Año: 2020

Rodríguez, K. E., Marcantonelli, I. V., Macchione, M., Brochero, V. S., y Bosio, M. V. (2020). *La danza va a la escuela. Procesos de escolarización de la danza en el sistema educativo cordobés*. Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba. <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/196>

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA



REPOSITORIO.UPC
Repositorio Digital Institucional

Documento disponible para su consulta y descarga en el [Repositorio Digital Institucional
Universidad Provincial de Córdoba](#)

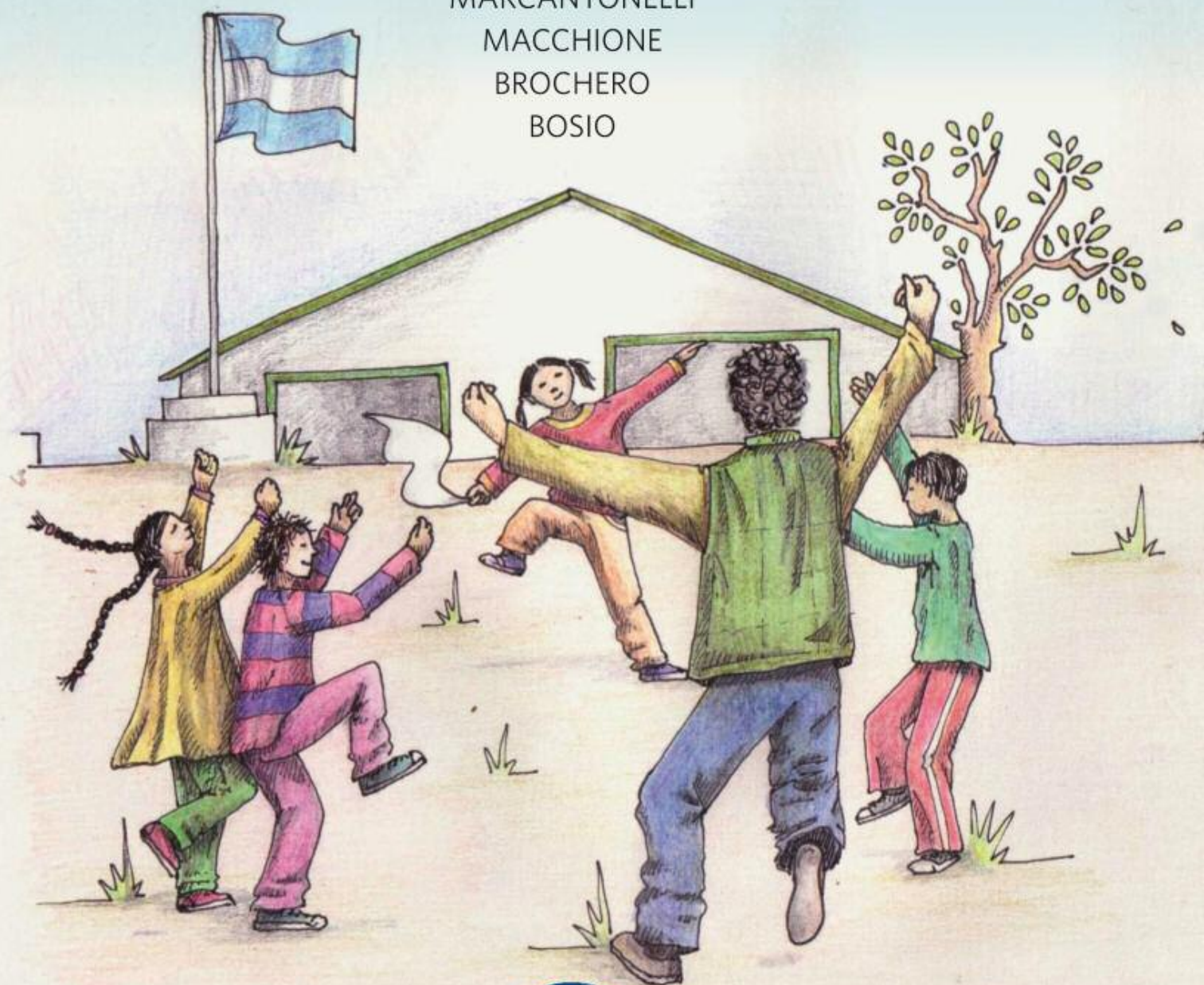


Esta obra está bajo una [Atribución–No Comercial–Sin Obra Derivada 4.0
Internacional](#)

LA DANZA VA A LA ESCUELA

PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN DE LA DANZA EN EL SISTEMA EDUCATIVO CORDOBÉS

RODRÍGUEZ
MARCANTONELLI
MACCHIONE
BROCHERO
BOSIO



LA DANZA VA A LA ESCUELA

LA DANZA VA A LA ESCUELA

PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN DE LA DANZA

Karina Rodriguez
Ivanna
Marcantonelli
Marina Macchione
Victoria Brochero



La danza va a la escuela: procesos de escolarización de la danza en el sistema educativo cordobés / Karina Rodríguez... [et al.]. - 1a ed. - Mayu Súmaj:

Quo Vadis Ediciones Visionarias, 2020.

180 p.; 21 x 15 cm.

ISBN 978-987-4996-30-5

1. Educación Cultural. I. Rodríguez, Karina.

CDD 370.118

© 2020 - Karina Rodríguez; Ivanna Marcantonelli; Marina Macchione;
Victoria Brochero y Virginia Bosio.

Ilustración de tapa: La Levina

Fotografías: Laura Avalos

Corrección ortográfica: María Inés Medina

Los lectores, que deseen intercambiar sus opiniones y vivencias o aportar datos de relevancia, podrán enviar sus mensajes a la dirección de correo electrónico de las autoras:

Karina Rodríguez: karinarodriguez@upc.edu.ar

Marina Macchione: macchionemarina@gmail.com

Verónica Marcantonelli: ivannamarcantonelli@gmail.com

Victoria Brochero: victoriasoledadbrochero@gmail.com

María Virginia Bosio: vickybosio79@gmail.com

© QUO VADIS EDICIONES

Director: José Oviedo Oller

Los Abedules 1 - Tel.: (03541)15622704 - 496196

(5153) Mayu Sumaj - Córdoba - Argentina

E-amil: quovadisediciones@hotmail.com

Facebook: Quo Vadis Ediciones

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

ISBN 978-987-4996-30-5

Primera edición. Impreso en Argentina

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o por fotocopia, sin previa autorización de las Autoras.

Agradecimientos:

A las y los docentes que abrieron sus espacios, nos convidaron con sus propuestas y dieron testimonio con su voz y experiencia.

A las instituciones que nos posibilitaron observar, entrevistar y dialogar, confiando en nuestro compromiso.

A quienes han leído los borradores, apuntes, desgrabaciones, notas de campo, proponiendo pistas para reflexionar y volver a escribir.

A las y los profesores que han propuesto partes de este libro a sus estudiantes, en los PDF que siempre pusimos a disposición.

A Aldo y Candela, por el incesante apoyo para que el libro sea texto que circule.

A Mario, Valentín y Franco, por su amoroso acompañamiento y apoyo incondicional para hacer realidad un sueño.

A Rodolfo, Rocío, Ángeles y Danila, por compartir, acompañar y apoyar con entusiasmo este proyecto.

A Norma y José Luis, por la escucha amorosa de cada experiencia y el acompañamiento de siempre.

A la familia que nos toca y la que elegimos, porque ambas son indispensables para la vida.

A la amistad que fuimos cultivando con charlas, trabajo, mates y muchas harinas...

A la palabra compartida, porque un grupo de

mujeres siempre hace circular la palabra, de manera que cada una es preocupación de las demás.

A "la Kary" quien supo compartir sus saberes, tender puentes para encontrarnos, escuchar inquietudes, trabajar incansablemente para llevar adelante este proyecto, nuestra gran maestra. Por su generosidad, sensibilidad y compromiso, por caminar hacia lo que siempre ella dice: "*Devolvernos entre todos lo que nos pertenece, la cultura de este maravilloso y poco conocido suelo.*"

Prólogo

La danza va a la escuela es un libro que nos da idea de movimiento - la danza va- y de espacio -la escuela-. Un libro que nos invita a pensar en el valor de un saber que se ofrece en el sistema educativo a través de la escuela, de la mano de estudiantes y docentes, desde los diseños curriculares y de las políticas públicas. Va de la mano cómo metáfora del cuerpo, la danza como saber in-corporado, como disposición y gusto, pero también como inhibición, carencia y prejuicio. Por todas estas razones pensar la danza desde los procesos de escolarización en el sistema educativo de Córdoba, como así también del país, nos habilita a pensar que es un saber cultural necesario a ser aprendido como capital cultural y simbólico. En efecto y por todas estas razones, se constituye en uno de los derechos humanos a ser aprendido en el espacio escolar.

Este libro es un acto de generosidad y de comunicación por parte de las autoras, quienes comparten aquellas investigaciones y experiencias nutridas por años de docencia y de estudio, por años de encuentro con otras y otros, por discusiones y

ensambles que recuperan historias institucionales y de sujetos que trazaron y trazan caminos en la y las danzas. Caminos que se juntan como también paralelos, en este caso los que se cruzan prefiero, parafraseando a Peteco Carabajal (1996) en la chacarera "Camino al amor".

Ese camino de las autoras que va desde sus infancias a la formación como docentes, al ejercicio de la docencia y de la investigación. Camino que también pasó por la cocina del diseño curricular de la danza, por la danza como práctica cultural y curricular, por caminos con escollos y con obstáculos para la puesta en valor de una asignatura soslayada durante años, por mojones de experiencias y prácticas educativas inclusivas.

Un camino para bailar entre todos y todas con media vuelta y giro final en la escuela y de allí a todo espacio que un sujeto habite. Medio bailando y medio girando se van construyendo *sentidos* de la enseñanza de la danza en la escuela, en la formación docente y en la cultura popular. Danzas que resignifican legados de tradiciones, nuevas búsquedas que construyen subjetividades y otros rostros posibles que habitan en la escuela. Esto se liga a la diversidad de perspectivas metodológicas para la *transmisión*. El viejo esquema de los cuadros coreográficos y movimientos miméticos para aprender, van encontrando otros giros para coronar un movimiento con otros, un juego con sentido y significado histórico y subjetivo, un ritmo que se apropia de los cuerpos en el disfrute.

Las autoras dieron visibilidad a las danzas habili-

tadas y legitimadas por un presente que convalida la formación docente y los diseños curriculares del sistema educativo obligatorio. Por otra parte, dieron visibilidad a la historia y a las voces de colegas que sembraron danza para seguir coreografiando en un momento en que el espesor de los derechos grita por la efectiva aplicación de la Ley 27535 “Derecho a recibir educación sobre el folklore”. Es por esto que *la danza va a la escuela*.

Marcela María Cena

Introducción

¿Por qué importaría rastrear la escolarización de la danza, su legitimación curricular, su posibilidad de extensión masiva en el ámbito escolar? Cuando un objeto cultural como la danza se transforma en asignatura, se presenta con una lógica que entra en tensión con el formato escolar, así nos encontramos con los avatares de una asignatura soslayada, que irrumpe con el vigor de lo instituyente y se va institucionalizando con la cadencia que le ofrecen las posibilidades institucionales y las políticas jurisdiccionales.

Asistimos a un momento histórico: por primera vez en la historia de la educación de la provincia de Córdoba, la danza se constituyó en una disciplina escolar. Abordar este proceso de pedagogización de la danza que toma elementos del campo disciplinar y cultural, para adentrarse en el campo de la enseñanza, implica mirar un proceso en tensión, en tanto se entraman discursos y prácticas de ámbitos y sujetos que buscan otorgar legitimidad a este saber-práctica.

Las huellas de la danza en la escuela pueden rastrearse desde el origen del sistema educativo, como

herramienta privilegiada de la educación, al servicio de la construcción de la Nación, en tanto práctica escolar integrando otras asignaturas escolares como la educación física o la música y su materialización en las efemérides, que convalidaron su presencia en la escuela. La coyuntura histórica actual permite legitimarla como un cuerpo disciplinar con identidad propia, dotándola de un status diferente al conformarse como una producción curricular.

Desandar lo que llamamos la cocina del diseño curricular nos permitió mirar las formas que adquiere la danza en proceso de escolarización en la educación primaria y secundaria del sistema educativo cordobés, construyendo la sospecha de que cuando la danza se pedagogiza, transita sucesivas transformaciones que la van configurando como un nuevo saber, donde cada interlocutor toma decisiones que operan en esa transformación, atravesando el campo jurídico-normativo, político-educativo, organizativo-administrativo, epistemológico y pedagógico, en una trama que interpela las formas instituidas de lo escolar.

Sostenemos como argumento dos pasajes que la danza atraviesa: de práctica cultural a espacio curricular y el diálogo con el universo de las prácticas cotidianas donde estos diseños se materializan, desde la potente idea de proceso curricular y proceso de escolarización, al considerar los campos cultural, disciplinar y pedagógico en interacción, abordando las formas que adquiere la danza en este incipiente proceso de institucionalización.

Al recapitular el inicio de este trabajo de investigación y revisar las preocupaciones que posteriormente fueron marcando un sendero por donde transitar el campo investigativo, recuperamos el aporte generado en la problematización e indagación de un campo de saberes y prácticas con escasa legitimidad al interior de la propia casa formadora, el IPEF¹, que nos albergaba como equipo, ya que en el universo de las prácticas corporales, las gimnasias y los deportes presentan mayor desarrollo que las construcciones teórico-metodológicas asociadas al danzar en general y al movimiento expresivo en particular. Asimismo el profesorado de Educación Física, IPEF², aparece como pionero en la enseñanza de la danza en el contexto de la provincia de Córdoba a nivel de la formación de docentes, hasta la creación del Profesorado de Danza en el año 2012 en la Escuela Superior Integral de Teatro Roberto Arlt, perteneciente hoy a la FAD-UPC³, que surge ante la necesidad de formar docentes al incorporarse la danza como asignatura en el diseño curricular de los niveles obligatorios del sistema educativo cordobés.

Este suceso inédito propició formular el trabajo de investigación que da inicio al presente libro. A partir de la relectura y revisión del material de estudio y análisis que circula en las diferentes cátedras del

1_ IPEF Instituto Provincial de Educación Física.

2_ El IPEF se transforma en Facultad de Educación Física FEF, dependiente de la Universidad Provincial de Córdoba en diciembre del 2017, por Resolución Rectoral N° 210/17.

3_ FAD-UPC: Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba.

actual Profesorado de Danza que funciona en la referida escuela de Ciudad de las Artes, -hoy dependiente de la Universidad Provincial de Córdoba-nos interpelan varios desafíos. En primer lugar, nos gusta mirar la danza como metáfora de prácticas educativas divergentes, instituyentes, capaces de subvertir el orden instituido de lo escolar. En segundo lugar, consideramos necesario mapear la presencia de la danza en la escuela, ya sea desde los cargos creados en la asignatura educación artística: danza, como en los CAJ, los CAI⁴, los proyectos institucionales, la jornada extendida⁵, las iniciativas personales de maestros que deciden enseñar este saber y estas prácticas que llamamos danza, porque advierten su potencial pedagógico como lenguaje artístico en el heterogéneo, profuso y complejo territorio de lo escolar.

En lo personal, como directora del equipo, siempre me gusta volver a pensar en las enseñanzas de Lucía Garay cuando argumenta que, a pesar de las innumerables críticas que podemos hacerle a la escuela, siempre regresamos a ella en tanto institución que escolarizó las sociedades. Y allí mi corazón conecta con María Burnichón, cuando siendo aún estudiante nos decía que la escuela es el lugar de la distribución inapelable del conocimiento, enten-

4_ CAJ: Centro de Actividades Juveniles. CAI: Centro de Actividades Infantiles.

5_ La Jornada Extendida es parte del diseño curricular de la educación primaria del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba sustentado en los principios de igualdad y calidad, se implementa en el segundo ciclo de la educación primaria, con modalidad de aula taller, prolongando la jornada escolar, poniendo énfasis en campos de formación que se consideren necesarios. (Literatura y TIC, Ciencias, Expresiones Artístico-Culturales, Actividades Corporales y Ludomotrices y Lenguas Extranjeras).

diendo que el conocimiento no involucra solamente el intelecto, lo conjuga desde las corporalidades y la emoción. Cómo perdernos entonces este escenario tan potente, la escuela, tan de todos, por donde niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultas pasan, lo atraviesan, lo caminan, lo aman, lo odian, lo ignoran, lo observan y por seguro no lo olvidan.

Como equipo llegamos a una especie de conclusión coreográfica: la danza en proceso de escolarización adquiere la maleable forma de un pasaje: de práctica socio cultural re-contextualizada en el diseño curricular y de espacio curricular re-significada en las prácticas educativas. Cómo ocurre esto, es lo que tratamos de contar en un relato que nos involucra de manera singular.

El texto que presentamos ofrece el siguiente recorrido: en el capítulo uno retomamos las concepciones teóricas y metodológicas que hilvanaron los tres trabajos de investigación desarrollados; en el segundo y tercer capítulo, desandamos los procesos de escolarización de la danza en los diseños curriculares y las prácticas educativas apropiándonos de una metáfora “la cocina del diseño”, a modo de dar cuenta de la trastienda en la producción curricular; el cuarto capítulo se centra en mirar específicamente la danza folklórica en la formación docente y en las prácticas de enseñanza y el quinto, explora metodologías de enseñanza de las danzas populares.

No pretendemos ser exhaustivas en la trama del texto, lo pronunciamos porque nos atraviesa desde

nuestras biografías como mujeres, educadoras, bailarinas y buscadoras. La intención es socializarlo, que circule, que sea discutido y que desafíe a nuevas construcciones, sabiendo que desde los lenguajes del arte en la escuela y fuera de ella, resta mucho por hacer. Traemos aquí a Susan Reed, (1998, p. 99):

...en tanto los estudiosos de la danza y el movimiento exploren nuevas formas de pensar a través de y con el cuerpo, no hay duda de que seguirán desafiando las convenciones, socavando los dualismos arraigados (mente/cuerpo, pensamiento/sentimiento) criticando tipologías evolutivas, coloniales y nacionalistas (clásico/folklórico/étnico), dejando al descubierto los límites de las categorías (danza, arte)...

Nos gusta imaginar categorías que emergen de los datos, del corpus de información disponible, categorías que muchas veces pronuncian los entrevistados; tenemos un profundo respeto por los referentes conceptuales que consultamos y consideramos que debemos nombrar lo que somos y hacemos desde la cosmovisión de este maravilloso suelo, en el sentido de pacha, continente, que nos interpela a devolvernos entre todos la cultura que nos pertenece.

1. Precisiones teórico-metodológicas

Al intentar darle forma a una publicación que compile diferentes trabajos de investigación que durante el período 2007-2013 realizamos como docentes del Instituto Provincial de Educación Física, con sucesivos subsidios del INFD⁶, buscamos explicitar el hilo conceptual que sostienen los tres trabajos que aquí presentamos, que nos vinculan a la problemática cultural y sus transformaciones, pensadas desde el campo educativo, indagando fenómenos que consideramos relevantes en el contexto cordobés. Las investigaciones realizadas se articulan con la presencia de la danza en la formación docente, en sus prácticas de enseñanza y con la política educativa de la jurisdicción.

Si bien transitamos un camino que inicia indagando la presencia de las danzas folklóricas en la formación de docentes y en sus prácticas educativas, al advertir que la danza estaba presente en la escuela de la mano de los actos escolares y en las biografías de los actores institucionales, el presente libro recorre el camino inverso al que cronológicamente desarrollamos, ya que avizoramos un contexto socio-cultural y pedagógico donde la presencia de la

danza escolarizada va cobrando relevancia e interés, a la par de los movimientos artísticos, que la dotan de una fuerte presencia en el escenario local.

Revisar la estructura de los informes presentados al INFD y publicados en diferentes revistas de divulgación, para encontrar un nuevo orden que contenga los trabajos anteriores, nos invitó a repensar de manera entrelazada el encuadre teórico-metodológico con el que sostuvimos este proceso de indagaciones sucesivas, que nutrieron nuestra experiencia en tanto docentes con inquietudes investigativas.

Las investigaciones efectuadas se denominan de la siguiente manera y fueron realizadas en el orden aquí expuesto:

:: “Sentidos que porta la enseñanza y aprendizaje de las danzas folklóricas en la formación de docentes y en sus prácticas de enseñanza, en escuelas de capital y el interior cordobés”.⁷ (2007-2009)

:: “La Didáctica de la Danza Popular. Un estudio comparativo de experiencias locales en Córdoba capital”.⁸ (2009-2011)

:: “La incorporación de la danza como espacio curricular en la educación primaria y secundaria del sistema educativo cordobés”. (2011-2013)⁹

6_ INFD: Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación.

7_ Convocatoria INFD 2007. Informe concluido y publicado (2009) en la Revista Folklore Latinoamericano Tomo XII. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Instituto Universitario Nacional del Arte. (pp. 239-252).

8_ Investigación publicada en el texto virtual “Cosechando todas las voces: Folklore, Identidades y Territorios”, compilado por Ana María Dupey. (2018) Choele-Choel, Río Negro. Argentina. ISBN 978-987-42-8110-4. (pp. 168-185) <https://archive.org/details/dupey-cosechando-todas-las-voce-folklore-identidades-y-territorios>

La problemática que vincula las investigaciones realizadas está atravesada por ejes de discusión que provienen del campo cultural y se insertan en el ámbito educativo al abordar una expresión de la cultura, la danza, desde diversas concepciones que nos interpelan desde lo artístico, lo identitario, lo hegemónico y lo deslegitimado en el concierto de los saberes escolares. La temática de las corporalidades en la escuela, los posicionamientos en torno a la transmisión del conocimiento cuando estamos en presencia de un saber que se aprende en movimiento y las discusiones acerca de racionalidades unívocas, al reflexionar sobre otros modos de educar, en contextos diversos, nos desafía conceptual y metodológicamente.

Los trabajos se sostienen en la aceptación de que convivimos con una pluralidad de sistematizaciones racionales, simbólicas, al decir de Vázquez (1994) y donde lo provisorio de las construcciones conceptuales nos predisponen a mantenernos en un diálogo que replantea, reformula, construye y deconstruye para volver a revisar lo planteado.

Mirar de manera analítica prácticas sociales que provienen del territorio cultural exige deslindar algunas precisiones. Como expresa García Canclini

9_ Publicado en Investiga+, Publicación de la Secretaría de Posgrado e Investigación de la Universidad Provincial de Córdoba. ISSN 2618-4370, edición virtual. Año 1, N° 1- Diciembre 2018 (pp.210-214) http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_n1.pdf

(1990), “los sujetos coexistimos con múltiples cruces socio-culturales donde lo tradicional y lo moderno se mezclan para dar lugar a los procesos de la posmodernidad”. Un complejo mapa socio-cultural es el escenario donde los actores juegan sus posiciones en el campo de la cultura, imbricándose en procesos de múltiples interacciones, integraciones, rupturas y discontinuidades. Las mezclas de los bienes simbólicos que se encontraban organizados en sistemas definidos, la pérdida de la relación natural de la cultura con los territorios geográficos y sociales producto de la globalización socio-política, la transnacionalización de los mercados y las migraciones de sujetos que trasladan los bienes simbólicos en circuitos difíciles de concebirlos en una totalidad comprensiva que los abarque, invita a repensar la complejidad de estos cruces e intercambios culturales, que impactan por cierto en las relaciones sociales y más precisamente en las relaciones educativas, conjugando diversas aproximaciones disciplinares.

Las instituciones de la cultura albergan prácticas y representaciones atravesadas por sentidos polifónicos, sujetos multiculturales, significaciones multi-referenciadas. El concepto de culturas híbridas resulta una imagen potente que dibuja las complejidades entrelazadas del campo socio-cultural, y designa:

...los conglomerados heterogéneos multitemporales, gestados por tradiciones y memorias diversas y desiguales, modernidades múltiples e innova-

ciones truncas, identificados por elementos procedentes de diversas clases y naciones, cuyo resultado es, hoy, el ambiguo, contradictorio pero fascinante cruce entre lo popular, lo culto y lo masivo. (García Canclini, 1990).

Entendemos la educación “como práctica social productora de una pluralidad de sentidos y susceptible de ser producida y leída desde ángulos diferentes (ideológico, político, económico, sociológico) a partir de los procesos histórico-sociales” (Puiggrós, 1984, p.12). Acercarse a las prácticas culturales como construcciones socio-históricas atravesadas por las problemáticas macro-estructurales de la cultura, la sociedad y el tiempo que habitamos, nos pone en un juego dialéctico donde las discusiones que sostenemos como equipo, buscan comprender el escenario local en el que la danza se inserta como materia en los diseños curriculares de la provincia, en consonancia con la legislación nacional, en un momento coyuntural que lo posibilita, adquiriendo la maleable forma de un pasaje que modifica las concepciones de lo que es bailar, al re-contextualizarse en un espacio curricular que se nutre a su vez del campo disciplinar de la misma y al re-significarse en las prácticas educativas concretas, singulares.

El abordaje del objeto de estudio implicó atender a la dimensión subjetiva de los actores considerando, desde los aportes teóricos de Bourdieu (1988), que los sujetos se distribuyen en el espacio social ocupando posiciones y estableciendo relaciones entre esas posiciones, según el volumen y estructu-

ra del capital económico, cultural y simbólico que dispongan, configurando recortes al interior del espacio social que se dibujan como campos, donde hay luchas por imponerse en el juego de las relaciones sociales.

Así miramos los procesos de re-significación de la danza en las prácticas educativas cotidianas y construimos categorías analíticas que nos resultaron potentes por su fuerza explicativa provenientes del campo artístico y pedagógico, re-conceptualizadas desde el discurso de los referentes empíricos entrevistados y observados, considerando a su vez el posicionamiento que como investigadoras sostenemos al introducirnos desde la investigación, en prácticas culturales de las que no somos ajenas. Adquirir la condición de extranjeras en el mundo simbólico de los nativos, exige de nuestra parte un ejercicio permanente de extrañamiento de los fenómenos que indagamos y problematizamos, ya que advertimos el pensamiento dicotómico, colonial, clasificadorio, que aparece indefectiblemente en nuestras biografías profesionales. Lógicas que jerarquizan el conocimiento que se produce en el ámbito académico por sobre otros saberes, entran en cuestión cuando estudiamos prácticas dancísticas provenientes del campo folklórico que buscan posicionarse con legitimidad en un escenario de disputas y luchas socio culturales. La heterogeneidad multicultural que constituye a las sociedades actuales y los incesantes procesos de interacción presentes en todos los ámbitos de la cultura invalidan una visión homogénea de las identidades. Esta percepción nos

parece necesaria también para comprender el entramado en el que se desarrollan los bienes simbólicos de la cultura, en contextos escolarizados.

Enfocar la mirada sobre los fenómenos educativos a partir de los cambios culturales operados en contextos de globalización supone deslindar conceptualmente el proceso de mundialización de la cultura, entendiendo que no hay una cultura mundial única, como lo profetizaban algunas perspectivas totalizantes en el debate modernidad-posmodernidad, sino diversas visiones del mundo (Altamirano, 2002). Entendemos así que “la globalización no es un simple proceso de homogenización, sino precisamente de reordenamiento de las diferencias sin suprimirlas, donde la concepción de multiculturalidad coadyuva al marco comprensivo” (García Canclini, 1995).

En el presente trabajo referimos a:

- El componente cultural identitario que valida las danzas folklóricas en los procesos de la formación docente, poniéndolo en cuestión con visiones esencialistas de la identidad.
- Los saberes que se legitiman para su transmisión en el contexto de la escuela, pasan por un proceso de selección cultural cuyo recorte deja fuera algunas prácticas, conocimientos y experiencias e incluye otras.

Esto último configura, en algunas oportunidades, binomios de oposiciones entre saberes populares y cultura legitimada, posicionando a esta última como

parte de los saberes escolares relevantes y a los saberes populares con dificultades de presencia y permanencia en la escuela.

Si la escuela abre el espacio a la danza lo hace dejando que niños y niñas irruman con sus ritmos, sus bailes, lo que les gusta cotidianamente, lo que está de moda. De este modo el reggaetón, la cumbia, el quarteto, las danzas árabes y lo folklórico aparece desde el lugar designado como tradicional. ¿Qué hace la escuela frente a la cultura mediática? Esto es un núcleo problemático. La enseñanza de las danzas y la música conllevan en su interior una tensión permanente entre lo que los estudiantes traen como saberes previos, fuertemente impregnados de los medios masivos de comunicación y la propuesta cultural que la escuela selecciona para ser enseñada.

Las prácticas ligadas a la cultura de lo corporal, lo expresivo y artístico parecieran circular con menor legitimidad que las asignaturas que privilegian lo intelectual, constituyendo otro binomio cuerpo-mente, donde lo cognitivo adquiere preeminencia en relación a lo corporal. La paradoja de este binomio parte de supuestos que ubican el hacer y el sentir en el cuerpo y el pensar en la cabeza, desconociendo múltiples dimensiones: lo corporal, emocional, intelectual como procesos cognoscitivos que interactúan en la experiencia vital del sujeto. Gran parte de las experiencias educativas en la escuela han negado este aspecto políglota (Furlán, 1997) y polisémico (Le Breton, 2006) del cuerpo, dejando de lado otras dimensiones de lo corporal como lo social, lo

erótico, lo sexual, lo expresivo, creando un monolingüismo que ha excluido estas dimensiones, como una suerte de silenciamiento de las diversas formas y sentidos que adquiere la corporeidad en la vida social.

El otro, las alteridades, la historicidad de los contextos, las defensas identitarias que solapan desigualdades infranqueables en las relaciones sociales; lo teórico-político con implicancias éticas, las idealizaciones sociales que obturan la mirada como investigadoras, la humanización del diferente, dibujan mapas de la diversidad, en un contexto particular y siempre histórico del presente.

Nos propusimos reconstruir un cuerpo teórico que nos contenga, que nos identifique, que pronuncie desde la fuerza de la palabra lo que fue indagado, maneras de interpretar el mundo y nuestra relación con él. En esta búsqueda, apelamos a diversas narrativas como oportunidad de permitirnos otros discursos, con nuevos sentidos, resignificando las propias identidades construidas como grupo de mujeres haciendo investigación, a la vez que volvemos a mirar el derrotero de la danza, en los escenarios educativos.

Narramos desde el presente, reconocedoras de un pasado que nos constituye y que se mixtura en reinterpretaciones y construcciones de sentidos respecto a nosotras mismas y al objeto de nuestras indagaciones. Narramos en este momento lo que ya hemos escrito hace un tiempo atrás, entre el 2007 y 2013, conocedoras de que este relato es un intento de detener el tiempo para volver la mirada sobre

nuestro recorrido como educadoras que se fueron empoderando en el encuentro, portadoras de múltiples identidades de género, de variadas trayectorias de formación y experiencias; identidades construidas en otros tiempos, con otros referentes, que se mixturaron en los encuentros de trabajo en torno a una práctica de investigación incipiente, tomando forma y contenido en el andar. Lo que contamos hoy es un corte, un momento de nuestra historia, una forma de mirar que seguramente cambiará porque ineludiblemente ya se modificó.

Asumimos una visión situacional-relacional en la que inscribimos los pasajes del danzar, de práctica cultural a práctica educativa y las transformaciones que operan en los espacios educativos, deviniendo en nuevas reconfiguraciones identitarias. Una forma de volver sobre las identidades, las propias y las de la danza, cuestiones que no fueron abordadas como objeto de estudio en las investigaciones, pero que sí constituyen un marco conceptual al problematizar una visión esencialista, en los procesos de formación docente.

Nos preguntamos entonces sobre las modificaciones culturales de estas prácticas en los procesos de escolarización, cuando la danza se traduce en definiciones curriculares y se resignifica en prácticas educativas en contextos escolares, adquiriendo en estas comunidades de destino, sucesivas interpretaciones a partir de los sentidos que históricamente les atribuimos y que, particularmente en referencia a la presencia de las danzas folklóricas en el origen del sistema educativo, hoy se ven interpeladas en su iden-

tividad, atendiendo a su continuidad como un saber legitimado en las definiciones curriculares. En momentos de darle forma final al presente texto se aprueba la Ley Nacional de Enseñanza del Folklore en las escuelas, que seguramente dará lugar a nuevas re-conceptualizaciones, en relación al cuarto y quinto capítulo de la presente publicación.

Abordamos el trabajo desde un diseño metodológico que buscó adentrarse en los procesos de escolarización de una asignatura como la danza, los procesos de re-contextualización en los diseños curriculares de nivel primario y secundario y la re-significación que los docentes realizan al construir prácticas educativas en contextos escolares específicos.

Nos propusimos mirar la incorporación de la danza en el sistema educativo de la provincia de Córdoba en el período 2011-2013. Durante el trabajo de campo nos fuimos encontrando con una realidad heterogénea en relación a las formas que va adquiriendo la incorporación de la danza en el espacio curricular Educación Artística, por lo que decidimos acotar el abordaje empírico, priorizando los niveles educativos primario y secundario. Los casos se seleccionaron por su capacidad para generar información relevante respecto al problema planteado en los que la danza estaba siendo incorporada como espacio curricular y como unidad didáctica. Efectuamos entrevistas a docentes, coordinadores y especialistas participantes de los diseños curriculares de nivel primario, secundario y superior para abordar el trabajo. Las técnicas de recolección de datos elegidas responden a criterios complementa-

rios entre sí que nos posibilitaron triangular la mirada, complejizando el abordaje del objeto de estudio desde diferentes ángulos de observación y análisis:

:: las entrevistas a docentes y especialistas que participaron en la elaboración de los diseños curriculares nos permitió contactarnos con información contenida en la biografía de los informantes desde sus configuraciones subjetivas,

:: la lectura y análisis de los diseños curriculares de la provincia de Córdoba nos vincula con las orientaciones conceptuales que estructuran las propuestas que posteriormente se traducen en prácticas institucionalizadas.

Analizamos comparativamente el diseño curricular de Educación Primaria y Secundaria que incorpore la danza en los niveles obligatorios de la escuela común. Para el análisis se procedió:

:: a la codificación de los datos, mediante la elaboración de un cuadro comparativo de los diseños curriculares de Educación Artística de la provincia, focalizando la mirada en el espacio curricular Danza. El cuadro comparativo fue confeccionado de acuerdo a las siguientes variables en Educación Primaria y Secundaria: Concepción de Educación Artística, Estructura del Espacio Curricular Danza, Concepción de la Danza, Especificidades según niveles y Objetivos. (Ver anexo)¹⁰

:: y al diseño de una matriz de datos que condensa variables que emergieron del discurso de los entrevistados, agrupándolos de manera comparativa entre docentes de nivel secundario y docentes de nivel primario y matriz de especialistas que partici-

paron en los diseños curriculares, advirtiendo recurrencias y diferencias respecto del objeto abordado.

Procedimos a elaborar categorías analíticas y conceptuales que, partiendo del trabajo empírico, posibilitaron interpretar y comprender las formas de escolarización que adquiere la danza en los diferentes niveles, poniendo en diálogo el material teórico con la lectura del universo empírico seleccionado. Resultó de singular complejidad al categorizar y codificar el corpus de información disponible, advertir diversos planos discursivos que conceptualmente se configuraron para el equipo de investigación en campos diferenciables a los fines analíticos, pero entramados en la realidad social observada.

Al intentar desentramar el discurso de los docentes y especialistas, el texto escrito de los diseños de danza y las observaciones, fue preciso atender a diversos procedimientos de distanciamiento metodológico en un encuentro dialógico entre datos empíricos, referentes conceptuales y percepciones subjetivas del grupo investigador.

Esto permitió objetivar los procesos de involucramiento en los que inevitablemente nos vimos sumergidas como docentes partícipes de algunos escenarios de la problemática abordada.

Asumimos la perspectiva de Achilli (2000), quien postula la construcción del objeto de estudio

10_ El cuadro comparativo de diseños curriculares aparece en el anexo del capítulo 2.

como un procedimiento que termina de configurarse al finalizar el proceso de investigación. De esta manera logramos un trabajo que aborda la institucionalización de una práctica cultural, transformada hoy en espacio curricular en todos los niveles obligatorios de la escuela común.

2. La cocina del diseño curricular, el primer pasaje

En las prescripciones curriculares de la provincia de Córdoba, la danza aparece por primera vez como lenguaje en el año 2011, en el espacio curricular Educación Artística para la educación primaria y secundaria. Hasta entonces si la danza ha tenido un lugar al interior del sistema educativo cordobés ha sido por iniciativas institucionales o personales de docentes que decidieron proponer estos aprendizajes para sus estudiantes, por múltiples razones que ya hemos expuesto en un trabajo anterior. (Rodríguez, Marcantonelli, Corso, y Bosio, 2009)¹¹. Al materializarse la danza como espacio curricular en diferentes niveles y modalidades, la Dirección General de Educación Superior consolidó la decisión de abrir por primera vez el Profesorado de Danza en el año 2012, lo que supuso un hito histórico para la educación artística de la provincia de Córdoba.

A partir de la sanción de la Ley de Educación

11_ Como lo sugerimos en el trabajo referenciado, el uso de la danza en la escuela tiene su huella en la subjetividad del docente (historia de vida, decisiones personales, significación de la propuesta) y no en lo curricular. "Sentidos que porta la enseñanza y el aprendizaje de las danzas folklóricas en la formación de docentes y en sus prácticas de enseñanza, en escuelas de Capital y el interior cordobés" Convocatoria INFD 2007. Informe concluido y publicado.

Nacional 26.206/06 y con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, las políticas jurisdiccionales redefinieron durante el período 2006-2011, la transformación curricular como una de las principales acciones estratégicas de la política educativa. La Ley de Educación Nacional define a la Educación Artística en el artículo 17 de la misma, como una de las ocho modalidades que conforman el Sistema Educativo Nacional caracterizada, principalmente, por el tipo y especificidad de conocimientos que transmite.

En la actualidad se reconocen, como parte del área de Educación Artística para la educación común y obligatoria, cuatro lenguajes artísticos, Artes Visuales, Danzas, Música y Teatro - cuyos campos de desarrollo presentan, a su vez, complejidades propias y específicas. (Recomendaciones Nacionales para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorados de Educación Artística. Versión Borrador, 2007; p. 4)

En este contexto es preciso remarcar que la danza aparece como parte de los lenguajes del arte, en el marco legal de la provincia de Córdoba, con la promulgación de la Ley 9870/10, como se transcribe a continuación:

Artículo 72.- La educación artística es la modalidad que comprende la formación en los distintos lenguajes del arte: música, artes visuales, teatro, danza, plástica y otras que pudieran conformarse, admitiendo -en cada caso- distintas especializaciones. La misma se brinda para la educación de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos de todos los niveles y modalidades.

Artículo 74.- Formación específica. Todos los alumnos, en el transcurso de su escolaridad obligatoria, tienen la oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en al menos dos (2) disciplinas artísticas. En la educación secundaria la modalidad artística ofrecerá una formación específica en música, danza, artes visuales, plástica, teatro y otras que pudieran conformarse, admitiendo -en cada caso- diferentes especializaciones. La formación específica brindada en las escuelas especializadas en artes podrá continuarse en establecimientos de nivel superior de la misma modalidad.

Frente a lo expuesto consideramos oportuno plantearnos ¿cuáles son los procesos de re-contextualización que atraviesa la danza, en tanto objeto cultural, al ser elegida como espacio curricular? y ¿cómo dialogan los procesos de definición curricular y el universo de las prácticas cotidianas donde estos diseños se materializan?

Nos proponemos así describir las formas que adquiere la danza en proceso de escolarización en los diseños curriculares y en las prácticas educativas de los diferentes niveles del sistema educativo cordobés, reseñando cuáles son los procesos de re-contextualización que atraviesa la danza como práctica cultural al transformarse en un espacio curricular y reconstruyendo cómo los sujetos resignifican los diseños curriculares en sus prácticas educativas.

Partimos del supuesto de que la danza ha ocupado lugares tangenciales en las prácticas educativas junto a otras expresiones lúdicas y corporales, quedando su abordaje a cargo de los docentes de educación física, de música o de las áreas sociales en el

contexto escolar. Si la presencia de la danza a nivel curricular es incipiente en la historia del sistema educativo cordobés, las investigaciones que operan de antecedentes para el presente trabajo se enmarcan en indagaciones que recuperan abordajes educativos, relevamientos históricos y miradas analíticas de la danza en tanto práctica corporal, artística, pedagógica y social.

La danza como objeto cultural que se selecciona, se recorta como objeto de enseñanza y se re-contextualiza en un diseño curricular, requiere ser analizada desde una perspectiva que aborde a la misma como construcción sociocultural. En este sentido recuperamos el aporte de Hirose (2010) en su trabajo acerca de la profesionalización de la enseñanza de las danzas folklóricas en Argentina.

La carencia de este tipo de abordajes y la escasa existencia de estudios locales que aborden la presencia de la danza a nivel curricular, nos invitó a retomar algunas premisas que sostuvimos en las indagaciones previas con las que contaba el equipo.

En el trabajo acerca de los sentidos que porta la enseñanza y el aprendizaje de las danzas folklóricas en la formación de maestros y en sus prácticas de enseñanza, en escuelas de capital y el interior cordobés, (Rodríguez et al., 2009) recuperamos el sentido que históricamente tuvo la presencia de las danzas en los diseños curriculares de la formación de docentes, puntualizando que desde mediados del Siglo XX en Córdoba, se ha sostenido de manera sistemática la enseñanza de la danza en los planes de estudio que forman profesores de educación física¹².

Por otra parte, debemos mencionar instituciones pioneras como Collegium¹³, en cuanto a la incorporación de las danzas folklóricas en la formación de profesores de música desde el cambio curricular operado en los IFD¹⁴ de la provincia en el año 2001; el Instituto de Culturas Aborígenes, en la carrera de Técnicos en Folklore, a finales de los años `90; el Centro Polivalente de Artes¹⁵ de Bell Ville formando Maestros Nacionales de Danzas Folklóricas y Danzas Clásicas, luego transformado en Centro Superior Polivalente de Arte Martín Malharro dependiente de la Dirección General de Educación Superior, con la Tecnicatura Superior en Danzas con Orientación en Danzas Folklóricas Argentinas y el Instituto Superior de Educación Artístico Musical Domingo Zípoli, en la formación de maestros de coro. En el caso de la formación de maestros no ha existido un espacio curricular que sostenga de manera institucionalizada las danzas, quedando supeditada la presencia de las mismas al criterio de los docentes que consideraran valioso transitar por estos aprendizajes.

En el trabajo que aborda las concepciones didác-

12_ Desde su creación en el año 1946, el Instituto Provincial de Educación Física ha dictado las materias Danzas Folklóricas y Danza Creativa Educacional, agrupadas y nominadas posteriormente Movimiento Expresivo 1 y 2.

13_ Centro de Educación e Investigaciones Musicales, institución privada cooperativa que forma profesores de música, en la ciudad de Córdoba.

14_ Institutos de Formación Docente.

15_ En el año 1974, desde la Nación se crean los Centros Polivalentes de Arte en varias provincias, para formar Maestros Nacionales en diversas disciplinas artísticas. (Hasta el momento de escritura del informe de investigación) rastreamos que existen 28 escuelas Especializadas en Arte, ex Centros Polivalentes de Arte, en todo el territorio nacional.

ticas presentes en la transmisión de la danza folklórica (Rodríguez, Marcantonelli, Bosio y Brochero, 2010), consideramos importante destacar a nivel nacional la creación de la Escuela Nacional de Danzas en el año 1948. Junto a esta iniciativa se crean otras instituciones superiores de arte, formadoras de docentes en danzas y disciplinas artísticas, en La Plata (1948) y desde la reapertura democrática, en La Rioja, Catamarca, Tucumán, Jujuy, Rosario, entre otras, lo que incentivó la incorporación de las danzas en las escuelas de nivel primario y medio con modalidades muy diversas en el país.

En el escenario provincial, la danza clásica ha conservado un lugar institucionalizado en el Seminario de Danza Clásica Nora Irinova como escuela oficial de ballet desde marzo de 1961, dependiente de la Dirección de Cultura de la provincia. Al decir de Comini¹⁶ en el seno de esta institución se formaron generaciones de bailarines en técnica académica. En el año 2005 se crea la Tecnicatura Superior en Métodos Dancísticos con la iniciativa de formalizar otro espacio de estudio y formación en los lenguajes de la danza con una perspectiva centrada en la danza contemporánea, dependiente de la Escuela Superior Integral de Teatro Roberto Arlt.

En el año 2012 se abre la primera cohorte de

16_ Entrevista realizada a Cristina Gómez Comini, Directora del Seminario de Danza Clásica Nora Irinova de la provincia de Córdoba, en oportunidad de la creación del primer Profesorado de Danza año 2011.

ingresantes al Profesorado de Danza, primera carrera de formación de docentes en el área, que tuvo su camada de egresados en el año 2015, carrera que inicia sus pasos bajo dependencia de la Dirección General de Educación Superior DGES, en cuyo ámbito se elabora el diseño curricular que está en vigencia (hasta el momento de escritura de este libro) y desde agosto del año 2013 pasa a depender de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba, siempre en el seno de la Escuela Superior Integral de Teatro Roberto Arlt. Al inicio del 2015 se abre también la Licenciatura en Composición Coreográfica y la Tecnicatura Universitaria en Danza Contemporánea, reestructurando sustancialmente el plan de estudios de la Tecnicatura en Métodos Dancísticos, ya referenciada, ambas en el seno de la FAD-UPC. En este contexto donde se avizora un progresivo proceso de incorporación de la danza en los niveles y modalidades del sistema educativo cordobés, resulta potente y necesario rastrear, reconstruir y acompañar con una mirada analítica este incipiente proceso de escolarización de la danza como objeto de enseñanza y práctica educativa, que contribuya a enriquecer el debate en torno a la escolarización de la misma y las formas que va adquiriendo en este proceso.

La danza en tanto disciplina, lenguaje, técnica, objeto cultural a ser enseñado y aprendido, como bagaje cultural heredado, como construcción social con formas culturales hegemónicas y la presencia de otros lenguajes de la danza ligados al ámbito popular, ofrece un campo de tensiones, de luchas,

de posiciones que reclaman ser objetivadas desde la tarea investigativa. Consideramos relevante propiciar un ámbito de estudio y discusión acerca de los procesos que se entrelazan entre diseños curriculares, contextos institucionales y prácticas educativas, desde una mirada socio crítica que posibilite dar cuenta de las transformaciones curriculares que otorgaron a la danza presencia o ausencia en los planes de estudio de la formación docente y los niveles de destino.

Preguntarnos sobre una práctica cultural como el danzar en proceso de escolarización, supuso abordar la complejidad de su conformación como objeto de enseñanza, proceso en el que participaron en su producción, ámbitos y sujetos con prácticas y códigos diversos que interactuaban entre sí. En la elaboración del currículum de arte, se produce una selección de saberes culturales y artísticos considerados significativos para transmitir en los contextos educativos y en el que los sujetos definen posiciones epistemológicas, axiológicas, pedagógicas sobre la danza como objeto cultural, traducido a objeto de enseñanza.

En este proceso de definición curricular participaron sujetos con lógicas de producción de conocimientos acorde a campos de fuerza complejos que se vinculan con la pretensión de construir un objeto curricular considerado significativo para ser transmitido en la escuela. Estuvieron involucrados en este proceso de re-contextualización, el campo académico, los especialistas en la elaboración de los diseños curriculares y los equipos técnicos de edu-

cación artística, articulando posiciones, relaciones de poder y autoridad en las definiciones de la danza como asignatura escolar.

En el presente trabajo dilucidamos cómo se articulan estas instancias, considerando la tensión entre el diseño y la puesta en práctica del currículo que se vive en los heterogéneos contextos escolares, dando cuenta de las acciones de resignificación del mismo, llevadas a cabo por los sujetos que habitan lo escolar, a partir de su especificación en proyectos educativos institucionales y en las prácticas educativas cotidianas.

El concepto de procesos curriculares de Terigi (1999) da cuenta del protagonismo de los sujetos en la definición del currículum, entendiendo que lo prescripto sufre transformaciones por las acciones de los sujetos, en términos de rechazo, aceptación, redefinición, contribuyendo así a la construcción del mismo. El currículum se va especificando en tanto los sujetos se apropian de las prescripciones curriculares, las redefinen, y elaboran propuestas educativas a partir de la construcción de una propuesta pedagógica de enseñanza de saberes ligados al danzar y que adquieren identidades propias, de acuerdo a los contextos escolares particulares. Entendemos que la producción del currículum de danza remite a dar cuenta de los criterios de selección del saber, los procesos de producción de un objeto a ser enseñado, los criterios de organización y secuenciación de los contenidos, los posicionamientos epistemológicos sobre ese saber y definiciones sobre el enseñar y aprender que involucra a educadores y estudian-

tes en las prácticas cotidianas.

Al focalizar la mirada de la danza en proceso de escolarización, remitimos a un concepto largamente desarrollado por Garay (2003), quien refiere a la dinámica de momentos que interactúan entre lo instituido, como lo establecido en las instituciones sociales, lo instituyente advirtiendo las fuerzas de cambio que operan al interior o desde fuera de las instituciones y el proceso de institucionalización como el momento de pasaje entre lo dado y lo nuevo. Nos resulta potente tomar el concepto de proceso de escolarización, en tanto proceso de institucionalización, como metáfora para mirar la introducción de la danza en los diseños curriculares de la provincia y la re-contextualización que la misma atraviesa de ser práctica social hasta convertirse en asignatura curricular, entrelazando a su vez la resignificación que docentes, directivos y estudiantes realizan del espacio curricular al traducirlo en práctica educativa al interior de la institución escuela.

“(...) yo pensaba en el término de democratizar la danza en el espacio escolar y me parece que lo planteo en términos de lo que se hace cuando se diseña un currículum, en término de horizontes posibles, de esperanzas, es así, cuando diseñás un currículum vos pensás en lo mejor, vos pensás en las mejores prácticas, en lo copado que va a ser que en una escuela los niños tengan un espacio donde haya un docente que le enseñe o que compartan el bailar, el danzar, que se interrelacione con el profe de música, con el de teatro o con las áreas sociales donde los chicos conozcan los diversos lenguajes que la danza ha tenido en la historia de la humanidad y puedan incorporarlo como un bagaje cultural más”.

(Entrevista a Curriculista).

Al decir de Garay (2002), pocas veces asistimos a los momentos fundacionales de nuevas instituciones sociales y menos aún nos ocupamos de visualizar los procesos de institucionalización que conllevan. Nuestra preocupación fue observar y acompañar, desde una mirada reflexiva, este momento inaugural en la incorporación de la danza al sistema educativo de Córdoba.

Recuperamos la noción de campo cultural, disciplinar y pedagógico, en el sentido que Bourdieu (1988)¹⁷ propone, visualizado como trama donde se imbrican los pasajes que procuramos desentrañar en el análisis, dando cuenta de las formas que adquiere la danza en proceso de escolarización. Un primer pasaje situado entre la danza como práctica socio cultural y su re-contextualización al configurarse en un espacio curricular en los diseños de educación artística y otro pasaje, el que realizan los docentes al resignificar los diseños curriculares en prácticas educativas, en contextos institucionales singulares.

2.1. Procesos de re-contextualización que atra-

17_ Hacemos uso de la noción de campo desde la perspectiva de Bourdieu como espacio de juego con leyes de funcionamiento propias, en el que los sujetos ocupan posiciones y relaciones entre esas posiciones que pugnan por imponer lo que es legítimo en cada campo.

viesa la danza: de práctica cultural a espacio curricular

A partir del análisis de las entrevistas a especialistas que participaron en el proceso de elaboración de los diseños curriculares de nivel primario y secundario de la provincia, rastreamos los complejos procesos de construcción de este saber y el entramado de lógicas, discursos y posicionamientos de los sujetos que intervienen en la producción del currículum.

Diferentes instancias y sujetos intervienen en la construcción del espacio curricular Danza, dentro del área de la Educación Artística en los diseños curriculares de nivel primario y secundario del sistema educativo cordobés. Al adentrarnos en la cocina del diseño curricular de danza, advertimos que en este proceso conviven campos en tensión y luchas por la definición acerca de qué es lo legítimo a ser puesto en dicho diseño.

La determinación del contenido a enseñar en el sistema educativo no depende solamente de las ideas pedagógicas. Un elemento cultural llega a ser un contenido a enseñar cuando es impuesto a través de un proceso complejo de presiones y negociaciones en el cual quienes ejercen el poder, la autoridad y la legitimidad social en cada campo tienden a determinar lo que debe ser considerado como saber oficial o saber oficializado. (Gvirtz y Palamidessi, 2004, p. 31)

En este sentido diferenciamos cinco campos o instancias en el proceso de construcción curricular visualizados desde el material empírico disponible:

2.1.1 Campo jurídico-normativo

Consideramos el marco regulatorio nacional y provincial como el encuadre normativo que posibilita la presencia de la disciplina danza dentro del área de Educación Artística y su inclusión en los niveles de la educación obligatoria. Hacemos referencia a la Ley de Educación Nacional 26.206 y las Resoluciones del Consejo Federal de Educación, en particular la N° 111/10, que establece precisiones acerca de la Educación Artística, las recomendaciones nacionales para la elaboración de Diseños Curriculares y la Ley Provincial de Educación 9870/10. Este marco regulatorio nacional se configuró a través de consensos federales en el que intervinieron las diferentes jurisdicciones. Córdoba ha tenido presencia permanente, con el equipo técnico de educación artística de la provincia y con la particularidad de avanzar en el desarrollo curricular antes de que estuviesen concluidas las normativas nacionales.

Los curriculistas¹⁸ entrevistados dan cuenta de

18_ Llamamos curriculistas a especialistas que formaron parte del proceso de elaboración del diseño curricular, ej: especialistas en danza que fueron contratados por el Ministerio de Educación, técnicos de los equipos de educación artística de la provincia.

que en los criterios para la construcción curricular hubo participación y elaboración de acuerdos consensuados, en el marco de debates federales, con la participación de especialistas en danza y miembros de los equipos técnicos de las diferentes jurisdicciones, que sostuvieron posicionamientos epistemológicos en tensión, buscando acuerdos que luego se traducen en Resoluciones del Consejo Federal de Educación.

El campo normativo se articula y entrecruza con decisiones inherentes al campo político, que se observan en la relación entre la política educativa nacional y la provincial, ejecutada por el equipo técnico de educación artística de la provincia y la Coordinación Nacional de Educación Artística. Entendemos que hay diferentes niveles que condicionan la definición curricular: las prescripciones nacionales y provinciales, las pautas de los equipos técnicos de la Nación y de la provincia, por lo que resulta de particular interés visualizar el campo que hemos denominado como instancia política que interviene en el proceso de producción del currículum.

2.1.2 Campo político-educativo

Como referimos en el apartado anterior hay un campo normativo que legitima la presencia de la danza y legisla su incorporación en todos los niveles de la educación obligatoria del país. A la vez, hay un campo de las decisiones políticas jurisdiccionales,

de la gestión de las instituciones educativas y de los recursos que se asignan para la efectiva implementación del espacio curricular, que posibilitan, restringen o condicionan su presencia en la escuela. Cuando nos adentramos a mirar las decisiones de orden político que procuran la inserción de la danza en la provincia, se vislumbran posicionamientos con diferente grado de incumbencia.

Desde la sanción de la Ley Provincial de Educación 9870/10, el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba regula la Educación Artística desde la sala de 3 años hasta el 6° año del secundario, en el Ciclo Básico, en el Ciclo Orientado y en los secundarios Especializados, prescribiendo que a lo largo de todo el trayecto formativo es obligatorio transitar, al menos, por tres lenguajes artísticos. Sin embargo, la efectiva presencia de la danza en las escuelas aparece de manera soslayada por razones diversas: el incipiente proceso de escolarización de este lenguaje artístico se presenta por primera vez en el sistema educativo cordobés, la incipiente presencia de docentes titulados oficialmente en danza, la reciente creación del espacio de formación de profesores de danza, la inexistencia de una Dirección de Educación Artística y la ausencia de cargos de Educación Artística: Danza, en el nivel primario público. Vale aclarar que la jornada extendida¹⁹, que contempla la Expresión Artístico Cultural, ha incorporado la presencia de maestros con idoneidad en el área y progresivamente docentes de arte.

Las diversas instituciones del Estado que regulan la producción del currículum traducen el marco nor-

mativo en prácticas educativas. En la provincia de Córdoba la gestión curricular ha atravesado distintas instancias. A partir de la creación de la Coordinación Nacional de Educación Artística en el año 2008, Córdoba se incorpora al proceso de construcción de los NAP²⁰ desde la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, instancia del Ministerio de Educación de la provincia y a través del equipo técnico del área de Desarrollo Curricular, integrada por especialistas.

“... cada jurisdicción debe tener al 2012 una dirección particular de la Educación Artística, así lo menciona la Resolución 120. Córdoba es una de las cuatro jurisdicciones del país que no tiene gestión de la Educación Artística, el resto lo tienen todas.” Entrevista a especialista del equipo técnico de educación artística del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

Es el campo normativo el que legitima las decisiones políticas en un juego de tensiones y relaciones

19_ La Jornada Extendida se implementa primero como un Programa del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba y actualmente es parte del diseño curricular de educación primaria, universalizado en todas las escuelas primarias de la provincia y sustentado en los principios de igualdad y calidad, que apunta a “fortalecer la construcción de estrategias socio-cognitivas que resulten más potentes para continuar la escolaridad obligatoria”. Se implementa en el segundo ciclo de la educación primaria, con modalidad de aula taller, prolongando la jornada escolar, poniendo énfasis en campos de formación que se consideren necesarios. (Literatura y TIC, Ciencia, Expresiones Artístico-Culturales, Educación Física y Lenguas Extranjeras – Inglés). Diseño Curricular de la Educación Primaria 2012-2015. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

20_ Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.

donde la interacción entre ambos campos no siempre es convergente, siendo el campo organizativo-administrativo el que operativiza las decisiones políticas que posibilitan u obturan la incorporación de la danza en el espacio curricular de la educación artística.

2.1.3 Campo organizativo-administrativo

Si bien en el diseño curricular de la educación primaria y secundaria se prevé la presencia del espacio curricular Educación Artística: Danza, hasta el momento de escritura de este libro, no se han generado cargos de maestros de danza en la educación primaria pública de la provincia de Córdoba, aunque sí se encuentra presente en el segundo ciclo de este nivel, en el marco de la jornada extendida. En Educación Artística se puede designar docente a cargo, en cualquiera de los cuatro lenguajes previstos en la normativa; si queda vacante ese cargo y en el listado de orden de mérito hay un Profesor de Danza titulado oficialmente, podría ser nombrado para desempeñarse en ese espacio.

En el Ciclo Básico de la Educación Secundaria “cada institución elegirá dos de los siguientes lenguajes: Música, Teatro, Danza y Artes Visuales. Desarrollará uno en primer año y otro en segundo año. En tercer año, el estudiante optará por uno de los dos lenguajes que la institución propuso”²¹. De manera que la elección de los lenguajes artísticos queda sujeta a variables institucionales y consuetu-

dinarias, entre otras.

Merece una atención particular el Ciclo Orientado para la Educación Secundaria que propone para el espacio curricular Educación Artística: “en este espacio la escuela deberá desarrollar tres lenguajes como mínimo, uno por año (4º, 5º y 6º) dando continuidad a los dos elegidos en el Ciclo Básico y agregando uno nuevo”²². En el caso de los Ciclos Orientados en Arte se establecen dos espacios curriculares específicos, por ejemplo en Arte - Danza son: Lenguaje de la Danza y Producción en Danza, cuya enseñanza queda a cargo de un docente con formación específica, con carga horaria semanal regular y extensión anual. Se agregan dos espacios de opción institucional que buscan contextualizar, articular, profundizar y ampliar los aprendizajes y contenidos de la formación específica de cada orientación, como Arte e Industrias Culturales, Gestión y Administración Cultural, Arte, Cultura y Sociedad, Artes Integradas y otras. En el espacio Educación Artística, la escuela deberá desarrollar los tres lenguajes restantes al optado en la orientación, uno por cada año.

Existen tres tipologías de instituciones educativas de Nivel Secundario con Orientación en Arte: las escuelas Orientadas, las Especializadas y las

21_ Extraído del diseño curricular de Educación Secundaria. Ciclo Básico. 2010 Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, (pág. 15)

22_ Por ejemplo: si en el ciclo básico eligieron Teatro y Danza, en el ciclo orientado deberán dar continuidad a estos dos lenguajes y optar por uno de los otros dos lenguajes (Música o Artes Visuales). Documento síntesis de las orientaciones. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa.

Artístico Técnicas. Córdoba tiene, hasta el año 2019, la siguiente distribución: Escuelas Orientadas en Arte: 25 en Artes Visuales, 5 en Música, 2 en Teatro, 1 en Audio Visuales y 4 en Multimedia, ninguna en Danza. Las escuelas Artísticas Especializadas son dos; una en Música y otra en Danza y Artes Visuales, no teniendo ninguna Escuela Artístico Técnica. En el espacio curricular Educación Artística²³, desde la educación primaria y durante la educación secundaria, la normativa provincial prevé el tránsito en al menos tres (3) disciplinas artísticas en la escolaridad común y obligatoria.

La educación en los lenguajes del Arte en el Ciclo Orientado enfatiza criterios de producción e interpretación desde un enfoque multidisciplinar que se traduce en la presencia de dos espacios curriculares: Lenguaje y Producción del Lenguaje Artístico correspondiente, además de los espacios de opción institucional y la elección de los tres lenguajes del arte restante al optado en la Orientación, bajo la concepción de que la Educación Artística configura un campo de saberes y prácticas específicas.

2.1.4 Campo epistemológico

En la construcción curricular intervienen diferen-

23_ Ver cuadro comparativo de diseños curriculares, en anexo al final del capítulo.

tes especialistas con posicionamientos teóricos y trayectorias profesionales diversas, que debaten y buscan acuerdos respecto a la definición del currículum de danza. Diversos géneros de la misma, convergen para dar forma a los trayectos de formación y aprendizaje propuestos a nivel curricular. En este sentido, hay tres tradiciones del danzar que aparecen prescriptas desde las recomendaciones nacionales para pensar la danza en la formación docente: clásica, contemporánea y folklórica. A su vez, al interior de estas tradiciones se han ido configurando perspectivas epistémicas de la danza que constituyen paradigmas para mirar su enseñanza y aprendizaje, dentro y fuera de la escuela. En el campo disciplinar se ponen en tensión concepciones, posicionamientos, aparece la negociación y la discusión al interior de los campos disciplinares, en función de una concepción de la danza y en la definición de los saberes a ser enseñados, como estrategia de construcción del currículum.

En los diseños curriculares de la provincia, aparece de manera explícita una concepción de danza como práctica corporal, multidimensional, compleja y polimórfica, situada en un contexto sociocultural determinado, que intenta superar los estereotipos en los modos del bailar, lenguaje expresivo con componentes simbólicos, metafóricos y plurales, cuyo objeto de estudio es el movimiento.

Las discusiones remiten a cómo pensar una danza posible de ser enseñada y aprendida en el territorio de lo escolar, habitando un lugar que comparte los desafíos de las "materias especiales"

como la educación física, la música, las artes en general; todas las disciplinas que abordan lo expresivo, vivencial, motor, emocional, saberes que históricamente han tenido un lugar tangencial en el escenario escolar.

“...como que el sistema educativo es un lugar que para mi todavía no está preparado, pero es como el huevo o la gallina, esperar que esté preparado para que entre la danza o que entre la danza y se vaya preparando...”

(Entrevista a curriculista especialista)

Entendemos que hay diferentes niveles que condicionan la definición curricular como las prescripciones nacionales, las pautas de los equipos técnicos provinciales, sujetas a su vez a las definiciones políticas de cada instancia. En la escritura del diseño hay un formato estándar al que el especialista debe ajustarse, en el caso de la danza se presentan dos ejes de aprendizajes y contenidos: en relación con la práctica del lenguaje y en relación con la contextualización.

Los equipos técnicos realizan correcciones que muchas veces modifican aquello que el especialista escribe, lo que genera, en algunas ocasiones, contradicciones entre lo que se sostiene desde la mirada del curriculista y lo que plantean los equipos técnicos.

La formalización del lenguaje referenciado a la danza es parte de la cocina del diseño curricular, supone encontrar un lenguaje técnico pertinente para nombrar, por ejemplo, los pasos de la danza y

diferenciar las nominaciones académicas de las populares. Sostenemos que en este proceso las formas en que se nombran los elementos propios del lenguaje de la danza remiten a posicionamientos epistémicos sobre este campo de saberes. Consideramos que en el campo epistemológico convergen definiciones sobre la danza como objeto de enseñanza, y la preocupación por quienes van a leer el diseño, en la que subyace la intención de que el currículum sea apropiado por otros.

La problemática del saber y la de los sujetos que reelaboran el saber dan cuenta de la complejidad de los procesos curriculares. Los especialistas en danza que han intervenido en la construcción curricular ponen en evidencia un esfuerzo por traducir saberes, prácticas, investigaciones, trayectorias, tradiciones vinculadas a la danza como parte del campo cultural y del campo disciplinar, configurando un nuevo saber propio del campo pedagógico que atiende los modos de transmisión y apropiación del mismo.

2.1.5 Campo pedagógico

En esta instancia hacemos referencia al ámbito en el que el diseño curricular toma forma educativa en términos de orientaciones para la enseñanza, reconociendo como aspectos claves la problemática de los procesos del enseñar y aprender. Recuperamos la voz de los curriculistas y el análisis comparativo de los Diseños Curriculares de Educación Artística

de Primaria y Secundaria, según aspectos que consideramos dimensiones analíticas: concepción de la Educación Artística, estructura del espacio curricular Danza, concepción del lenguaje artístico Danza, especificidades según niveles y objetivos. (Ver cuadro comparativo en el anexo).

Los Diseños Curriculares de la Educación Artística de la provincia de Córdoba se configuran como un campo de saberes y prácticas específicas, pensadas como contenido y recurso para abrir a otros campos de aprendizajes. El arte es visto como patrimonio cultural, vehículo de percepciones, concepciones y significaciones del mundo, que posibilita una comprensión crítica, divergente y metafórica del entorno. En la educación primaria se propone un acercamiento directo y vivencial a la producción de los artistas locales y universales, priorizando aprendizajes experienciales.

En el Ciclo Básico y Orientado de la educación secundaria se enfatizan procesos de apreciación, producción e interpretación, vinculados al pensamiento creativo y divergente. Puntualmente en el Ciclo Orientado se posiciona al estudiante como partícipe, protagonista y espectador, priorizando el abordaje del lenguaje de la danza también como campo laboral. Se visualiza a lo largo de todo el trayecto escolar una progresión en la apropiación del lenguaje artístico desde la experiencia vivencial, transitando lo creativo, para consolidar el abordaje del lenguaje como campo profesional.

En cuanto a la estructura del espacio curricular Danza en la educación primaria, tanto los objetivos

como los aprendizajes y contenidos están ordenados por ciclos y grados. En el ciclo básico de la educación secundaria, se organizan en Danza I y Danza II. En el Ciclo Orientado Arte Danza los contenidos se organizan en Lenguaje de la Danza, Producción en Danza y dos espacios de opción institucional que son saberes de la formación específica de cada orientación.

En el apartado aprendizajes y contenidos, en el eje vinculado a “la práctica del lenguaje de la danza”, se advierten lugares comunes con otras disciplinas que abordan el movimiento en el nivel primario, mientras que “en relación con la contextualización del lenguaje de la danza” se la propone como objeto cultural vinculada a construcciones sociohistóricas. En el nivel secundario aparecen de manera específica los códigos del lenguaje danza tanto en el ciclo básico como orientado.

En Orientaciones para la Enseñanza se sugiere el formato de aula taller tanto en primaria como en secundaria, mientras que en primaria se prioriza el componente lúdico, en secundaria se aborda como ámbito de conocimiento y producción, siempre con la premisa de favorecer aprendizajes desde la experiencia.

Desde los curriculistas aparece la preocupación por proyectar quiénes leerán el diseño curricular, puntualizando la mirada del documento como guía de carácter público y abierto, como marco orientador, herramienta de carácter pedagógico que posibilite reinterpretaciones desde el lugar del docente, lo

cual hace que el diseño no culmine en sí mismo, sino que genere la posibilidad de su reconstrucción desde un posicionamiento activo y protagónico.

El campo pedagógico es la trama donde convergen la re-contextualización de la danza de práctica cultural a espacio curricular y la resignificación que realizan los docentes al transformar el diseño curricular en práctica educativa.

Anexo: Análisis comparativo de los Diseños Curriculares de Educación Artística de la provin-

	EDUCACIÓN	EDUCACIÓN SECUNDARIA	
		Ciclo Básico	Ciclo Orientado
CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN	<p>Incorporación a todos los niveles de la escolaridad obligatoria.</p> <p>Campo de saberes específicos, pensado como contenido y recurso para abrir a otro campo de aprendizajes.</p> <p>El arte como patrimonio cultural, vehículo de percepciones, concepciones y significaciones del mundo, que posibilita una comprensión crítica, divergente y metafórica del entorno.</p>		<p>“La Orientación en Arte - Danza enfatizará la producción artística de la danza -la composición, interpretación, difusión y proyección- desde una perspectiva multidisciplinar”²⁴.</p>
	<p>Se reconocen como lenguajes artísticos: música, danza, teatro y artes visuales.</p> <p>Se propone un acercamiento directo y vivencial a la producción de los artistas locales y universales, priorizando aprendizajes experienciales.</p> <p>La concepción del arte no supone una mirada unívoca, por lo que el abordaje debe tener en cuenta la interculturalidad y la diversidad.</p>	<p>Se reconocen como lenguajes artísticos:</p> <p>la música, las artes visuales, la danza, el teatro, los lenguajes audiovisuales y multimediales.</p> <p>Se enfatizan procesos de interpretación, producción y apreciación artística, como ejes de trabajo vinculados al pensamiento cre-</p>	<p>Proporcionar conocimientos acerca del arte en general y poner a los estudiantes en diálogo con el lenguaje de la danza como fenómeno estético y cultural.</p> <p>La orientación en arte pretende que la escuela se torne en un lugar de debate y análisis de aspectos relacionados con la cultura, el arte, la sociedad, la realidad de adolescentes y jóvenes.</p> <p>Posiciona al estudiante como participante, protagonista y espectador.</p> <p>Se propone abordar el lenguaje de la danza como campo laboral y profesional.</p>

24_ Documento Síntesis de las Orientaciones. Documento de Trabajo 2010-2011. (Validación y Consulta) Ministerio de Educación, provincia de Córdoba.

	EDUCACIÓN	EDUCACIÓN SECUNDARIA	
		Ciclo Básico	Ciclo Orientado
ESTRUCTURA DEL ESPACIO CURRICU-	<p>Presentación</p> <p>Objetivos Por Ciclo y Grados.</p> <p>Aprendizajes y contenidos Por Ciclo y Grados.</p> <p>Orientaciones para a enseñanza:</p> <p>Diagnóstico</p> <p>Temas generales para abordar en danza.</p> <p>Espacio físico y materiales Relación con otras áreas.</p> <p>La práctica en el proceso de aprendizaje.</p> <p>El formato de aula taller se presenta como el más adecuado, con dinámicas participativas, experienciales y lúdicas.</p> <p>Evaluación</p> <p>Contexto artístico</p>	<p>Presentación de la Educación Artística: Danza en la Educación Secundaria.</p> <p>Objetivos: Danza I y Danza II</p> <p>Aprendizajes y Contenidos en Danza I y Danza II</p> <p>Orientaciones metodológicas:</p> <p>El cuerpo como instrumento, concepción de Stokoe. Identificación de códigos en las interpretaciones coreográficas. Se prioriza el formato taller para desarrollar la propuesta pedagógica en tanto espacio de conocimiento y producción. Se propone también formato laboratorio experiencial.</p>	<p>La educación en los lenguajes del arte en el ciclo orientado para la educación secundaria propone dos espacios curriculares específicos, cuya enseñanza queda a cargo de un docente con formación específica, con carga horaria semanal regular, extensión anual y diversos formatos curriculares y pedagógicos:</p> <p>Lenguaje de la Danza</p> <p>Producción en Danza</p> <p>Dos Espacios de opción institucional: que pretenden contextualizar, articular y profundizar y ampliar los aprendizajes y contenidos de la formación específica de cada orientación.</p> <p>Arte e Industrias Culturales. Gestión y Administración Cultural. Arte, Cultura y Sociedad. Artes Integradas y otras.</p> <p>La elección de los tres lenguajes del arte restantes al</p>

	EDUCACIÓN	EDUCACIÓN SECUNDARIA	
		Ciclo Básico	Ciclo Orientado
EJES DE CONTENIDOS Y APRENDI-	<p>En relación con la práctica del lenguaje de la danza: Segmentos corporales, superficie de sustentación, apoyos, peso, tensión, relajación, respiración, lateralidad, posturas corporales, la voz, los sentidos, calidades de movimientos, equilibrio, Espacio: niveles, direcciones, trayectos, distribuciones, objetos. Tiempo: estructuras rítmicas, ritmo personal y grupal. Juegos de improvisación. Frases de movimientos. Capacidad expresiva. Series coreográficas.</p>	<p>En relación con la práctica de la danza: Aspectos técnicos del movimiento El movimiento y su relación con el espacio. El movimiento y su relación con el tiempo. Calidades de movimiento. La comunicación en el movimiento. Organización del movimiento.</p>	<p>Lenguaje de la Danza: Aprendizaje y manejo de elementos específicos del lenguaje de la danza, teniendo en cuenta particularidades de diversas danzas, profundizando las posibilidades de movimiento del cuerpo. Aprendizaje dirigido a un cuerpo propio, en permanente cambio y adaptación desde la realidad corporal y contextual de los jóvenes. Elementos básicos: espacio- tiempo- peso- energía y la relación consciente de estos con el cuerpo. Adquisición de habilidades y destrezas corporales.</p>
	<p>En relación con la contextualización del lenguaje de la danza. Danzas rituales, danzas académicas, folklóricas, populares. Bailes de pareja, individual y colectivos. Diversidad de ritmos y contextos sociales, artísticos, culturales, locales,</p>	<p>En relación con la contextualización socio cultural.</p>	<p>Producción en Danza: Pautas de improvisación y elementos para la composición coreográfica. Danzas de diferentes géneros, estilos, repertorios y contextos de origen académico y no-académico.</p>

	EDUCACIÓN	EDUCACIÓN SECUNDARIA	
		Ciclo Básico	Ciclo Orientado
CONCEPCIÓN DE LA DANZA	Visualizada como fenómeno universal, polivalente, práctica corporal compleja, multidimensional, polimórfica, la danza en la escuela es una disciplina que aporta a una educación plural, contribuyendo al desarrollo de las potencialidades humanas.	<p>“La danza como hecho estético y cultural situado en un contexto socio cultural determinado”.</p> <p>Aspecto que se pone en evidencia en los objetivos planteados que priorizan las contextualización del lenguaje danza en las producciones artísticas del entorno y en la resignificación que se le otorga al arte en el</p>	<p>Se propone abordar danzas de origen académico como no académico, superando estereotipos en los modos del bailar.</p> <p>Desde una perspectiva de género poner en cuestión las formas de participación de varones y mujeres.</p> <p>Lenguaje expresivo con componentes simbólicos, metafóricos y plurales.</p>
	<p>En lo específico es una disciplina artística que tiene como objeto de estudio el movimiento. Implica el desarrollo del sentido kinésico, potencialidad motriz, técnica, expresiva y estética.</p> <p>Búsqueda de aprendizajes placenteros</p> <p>Se puntualiza una concepción holística del cuerpo. La danza como profesión. Rol del bailarín en un contexto socio laboral. La danza como expresión de la cultura.</p> <p>Danzas académicas: clásica, moderna, jazz y contemporánea.</p> <p>No académicas: originarias, folklóricas, afroamericanas y de encuentro social.</p> <p>Expresión corporal- danza. Individuales, de grupo y colectivas.</p>		

	EDUCACIÓN	EDUCACIÓN SECUNDARIA	
		Ciclo Básico	Ciclo Orientado
ESPECIFICIDAD	<p>Estimular la evolución del esquema corporal.</p> <p>Preservar la espontaneidad del movimiento.</p> <p>Favorecer el placer de habitar el cuerpo.</p> <p>Oportunidad para gozar como participante y espectador.</p> <p>Proceso de descubrimiento y aprendizaje.</p> <p>Lo lúdico se presenta como componente metodológico para otorgarle sentido a la propuesta.</p>	<p>Formación estética para producir, valorar y comprender su medio cultural.</p> <p>Desarrollar habilidades interpretativas que posibiliten comprender el entorno.</p> <p>Recuperar obras de arte y producciones artísticas locales.</p> <p>Se advierte que la enseñanza escolar no quede reducida al repertorio de un género determinado.</p> <p>Priorizar el respeto por la diversidad de cuerpos.</p> <p>Adquisición de habilidades físicas como trabajo orgánico y consciente.</p> <p>Aprendizaje experimental, práctico y conceptual con terminología técnica específica.</p>	<p>“Centrar el abordaje en el conocer, comprender, participar, intervenir, operar y producir experiencias artístico estéticas de la danza que se originen en el ámbito escolar o fuera de él.</p> <p>Analizar y reflexionar acerca de los fenómenos culturales, sociales y políticos en los que el arte y los jóvenes intervienen.</p> <p>Propiciar una mirada del arte en virtud de los intereses de los jóvenes, que profundice e indague en la cultura, los medios de información, comunicación y difusión, la incidencia de la industria de la cultura y el mercado y la relación con la práctica en los diferentes contextos y en su propia comunidad.”²⁵</p>

25_ Diseño Curricular de Educación Secundaria. Orientación Arte Danza. Documento de trabajo 2010-2011. Ministerio de Educación Provincia de Córdoba.

	EDUCACIÓN	EDUCACIÓN SECUNDARIA	
		Ciclo Básico	Ciclo Orientado
OBJETIVOS	<p>Primer y segundo ciclo objetivos comunes: Esquema corporal global y analítico.</p> <p>Apoyo y superficie de sustentación, equilibrio corporal.</p> <p>Posibilidades de postura corporal/equilibrio dinámico y estático.</p> <p>Flexión y extensión global y segmentaria del cuerpo.</p> <p>La voz. Sentidos.</p> <p>Espacio, niveles, direcciones, trayectos, figuras, formas.</p> <p>Tiempo, ritmo.</p> <p>Calidades de movimiento.</p>	<p>Comprensión de un lenguaje artístico.</p> <p>Adquirir recursos técnicos, expresivos y analíticos propios del lenguaje danza.</p> <p>Incorporar saberes corporales y ampliar movimientos.</p> <p>Favorecer que los estudiantes puedan resignificar y reconstruir sus relaciones con las manifestaciones estéticas de su contexto cotidiano.</p>	<p>Adquisición de capacidades para la apropiación permanente de nuevos conocimientos.</p> <p>Formación para participar en la vida ciudadana.</p> <p>Promoverla continuidad de estudios superiores.</p> <p>Favorecer la inclusión en el mundo del trabajo.</p> <p>Enriquecer el lenguaje, conocer sus sentidos múltiples y ampliar las posibilidades expresivas del cuerpo.</p> <p>Conocer expresiones de la danza de contextos culturales ajenos al estudiante y el de pertenencia.</p>

3. Avatares de una asignatura soslayada: el segundo pasaje, procesos de re-significación de la danza en las

En este apartado queremos detenernos en la resignificación que los docentes realizan del currículum a nivel institucional. El docente elabora propuestas pedagógicas desde una concepción del danzar en la escuela, considerando las prescripciones curriculares a partir de sus experiencias formativas y trayectorias de vida, posibilitando interpretaciones diversas del diseño y adecuándolas a las condiciones institucionales, a las características del grupo clase y a la dinámica escolar.

En el abordaje de la danza como contenido escolar el docente construye su propuesta en dos planos o niveles: el de la intencionalidad y el de la realización del currículum. Ambos planos remiten a la tensión entre lo pensado y lo posible, trama que da cuenta de la complejidad de los procesos curriculares donde los sujetos viven esta tensión y lo redefinen tomando opciones pedagógicas.

3.1 Cuando la danza irrumpe en la escuela

La trama de elementos materiales y simbólicos que habitan lo escolar constituye lo que consideramos la dinámica institucional. El ingreso de nuevos saberes y prácticas educativas, en este caso asociadas con el danzar, generan movimientos en las formas de lo instituido que se diferencian de lo que habitualmente se espera acerca de lo que los sujetos enseñan y aprenden.

La danza en la escuela propone el pasaje de los estudiantes por vivencias de disponibilidad motriz, sensible, expresiva, artística, posibilitando experiencias de aprendizaje asociadas a una concepción del sujeto aprendiente, donde lo sensible cobra relevancia, incomodando los modos instituidos del trabajo escolar. Nos encontramos con prácticas educativas que interpelan el lugar del cuerpo en la escuela, como cuerpo dócil, sedentario, disciplinado y van transformando e instituyendo lógicas diversas en la trama escolar.

“Cuando vos haces algo diferente, por ejemplo si estamos en clases descalzos, viene alguien y lo ve... las maestras nuevas no te miran muy bien, pienso que en los magisterios la enseñanza es muy estructurada a veces. Entonces, si pones algo fuera de la estructura te puede ir en contra.” (Entrevista a profesora de Educación Física en escuela primaria pública)

Las condiciones institucionales remiten a los aspectos materiales de la organización escolar que configuran un formato en relación a la distribución

del espacio, los tiempos, la infraestructura y los recursos disponibles. Los mismos condicionan la propuesta de enseñanza, invitando al docente a imaginar diferentes modos de abordaje de la danza como contenido escolar.

“Yo doy debajo de las escaleras, en un pasillo. No hay aulas. Podés sacar todos los bancos, pero debes guardar todo de nuevo.” (Entrevista a Profesora de Danza en escuela secundaria pública rural).

“Me habían puesto dos días, uno a las 7 de la mañana una hora, era un garrón, no había forma. Empecé a darles la parte teórica en ese horario, y no era muy temprano. Entonces le pedí si me podían cambiar y me dijeron que sí. Son tres horas.” (Entrevista a Profesora de Danza de escuela secundaria pública).

3.2 La danza como contenido inclusivo

El sentido de la danza en la escuela está estrechamente relacionado con las características del grupo clase, lo que requiere mirar la conformación socio-cultural de los estudiantes, sus edades, sus identidades. En ocasiones aparece ligada al acto escolar y la posibilidad de replantear la danza desde un sentido de integración con la comunidad. Por otro lado, posibilita la cooperación en lugar de la competitividad. Los docentes manifiestan que desde las posibilidades de cada uno se puede potenciar lo que el sujeto trae, valorando saberes y experiencias previas, superando los estereotipos del danzar en la

búsqueda de la expresión y la sensibilización. Se trata de incluir a los sujetos del aprendizaje a través de la danza de maneras diversas. Es como adentrarse en otra lógica capaz de transformar las fuerzas de lo instituido, habilitando otras prácticas escolares que potencian experiencias, en las que las dimensiones social, corporal y emocional cobran valor educativo.

“Yo he tenido alumnos que han estado mudos y totalmente tapados todo el año y ha llegado el momento de bailar y han sido niños que han encontrado un espacio ahí, que yo no lo puedo creer... y las prácticas corporales hegemónicas no dan ese lugar, o por lo menos le darán a un montón de gente, pero hay gente que queda afuera, que vos no te das cuenta qué es, hasta que propones algo, de un orden tan diferente... la danza.” (Entrevista a profesora de Educación Física de escuela primaria pública).

A partir del relato de las docentes entrevistadas, el contenido escolar danza pareciera requerir modos de abordaje didáctico por proyectos, en articulación con otras asignaturas, donde es posible la vinculación con otros docentes, con la comunidad, con otras instituciones en las que adquieren relevancia compartir experiencias y mostrar las producciones para que “otros” las vean y las valoren como parte del proceso del aprender.

“...usamos máscaras, vamos descalzos, mucho suelo, trabajamos con otros profes, de tecnología, teatro...” (Entrevista a profesora de Educación Física de escuela primaria pública).

“Y lo presentamos en público. Lo subieron al face²⁶ y estaban chochos. Porque también es esto de ver que ellos pueden hacer cosas. Y eso es lo que siento también, esto de motivar a que ellos pueden producir, se pueden organizar, pueden pensar a nivel grupal, y que tienen el empuje de hacer lo que tengan ganas de hacer”. (Entrevista a Profesora de Danza en escuela secundaria pública).

3.3 Concepciones del danzar en la escuela

La danza no está presente en el imaginario escolar como contenido a enseñar y a aprender. Si bien es un saber usado en diferentes oportunidades y sobre todo de la mano de los actos escolares, ahora ingresa con status de espacio curricular. La prescripción curricular legitima la danza, al formar parte de un recorte cultural que se institucionaliza en el diseño, pero que supone un proceso diferente de institucionalización en las prácticas educativas al interior del escenario escolar. Mirando los actores escolares advertimos que tiene un peso relevante la significación que le otorgan estudiantes y docentes.

“Tenían una negación total con la materia. No querían bailar. Tenían un gran problema con el tema de la homosexualidad. “Eso es de chicas”... “eso los varones no lo hacen”, “esos movimientos no son para nosotros”. Las chicas me dijeron:

26_ Refiere a la red social virtual denominada Facebook.

“¡no pienso venir desde las siete con un jogging!”.
(Entrevista a Profesora de Danza en escuela secundaria pública).

En relación a las y los estudiantes podemos decir que en sus representaciones prevalecen estereotipos de género, concepciones del cuerpo y del uso de vestimenta que cuestionan la propuesta del docente, donde pareciera que la presencia de la danza viene acompañada del código social de uso que porta. La enseñanza de las danzas conlleva en su interior una tensión permanente entre lo que los alumnos traen como saberes previos fuertemente impregnados de la cultura mediática y la propuesta cultural que la escuela debe seleccionar para ser enseñada.

“...la paradoja que aparece es que lo que se arma en la escuela tiene que ver mucho con el planteo de las danzas que plantea Tinelli²⁷, la tinellización de la danza, entonces yo empiezo a romper y a generar pensamiento acerca de qué es lo nuestro, qué es lo de afuera, qué es lo que pasa, qué representa, qué pasa con las mujeres...”
” (Entrevista a profesora de Educación Física, primaria pública).

Cuando el docente tiene que generar las condiciones para que un contenido nuevo se institucionalice, tiene que negociar con las percepciones que los actores institucionales tienen de esta práctica. Hay

27_ Marcelo Tinelli es el conductor de un programa televisivo en el que se muestran diferentes expresiones dancísticas.

un saber que se legitima desde lo curricular, lo que no indica que esté legitimado en las prácticas escolares. En términos reales aparecen resistencias, por tratarse de un saber y una práctica que atraviesa fuertemente lo subjetivo, la interioridad del sujeto y el cuerpo que se muestra, que se expone a la mirada del otro. Hasta pareciera ser un contenido que incomoda.

“El director tenía mucho miedo de cómo hacer que esa materia no fuera muy de joda y se la tomara más en serio”. (Entrevista a Profesora de Danza en secundario público).

El currículum adopta lecturas divergentes, hay docentes que lo abordan desde el eje de la contextualización, otros desde el eje de la producción de la danza, prescriptos en el diseño de la provincia de Córdoba. Observamos que estas decisiones sobre el abordaje del espacio curricular se toman desde la historia formativa de cada docente, quienes expresan que el planteo del diseño curricular es muy amplio en relación a lo que se puede hacer en la escuela.

Nos preguntamos sobre los modos posibles de la relación entre el currículum prescripto y el currículum real, parafraseando a Terigi (1999). Reconocemos en los docentes entrevistados, interpretaciones en torno a los diseños curriculares, algunos de ellos en clave de aplicación, donde los procesos de definición curricular son jerárquicos y verticalistas, priorizando una lectura en términos de bajada de contenidos a enseñar que requieren ser

sostenidos como parte de los procesos de enseñanza de la danza. Por otro lado, observamos lógicas de disolución donde pareciera haber un quiebre entre las prescripciones curriculares y lo que se decide enseñar, quiebre asociado a un cuestionamiento de los diseños, que habilita en el docente el desarrollo de un currículum que se construye desde las experiencias en el aula. Por último, reconocemos el protagonismo de los sujetos en los procesos curriculares, considerando que los mismos elaboran propuestas singulares, donde asumen un posicionamiento epistemológico y pedagógico en torno a la danza como espacio curricular, resignificando el diseño en clave de apropiación, generando un nuevo saber que adquiere sentido y significado en los contextos institucionales específicos en donde las propuestas se llevan a cabo.

Los curriculistas dan cuenta de una preocupación acerca de la perspectiva con la que se mira el diseño curricular al introducir la danza en la escuela, advirtiendo la disyuntiva entre un modelo estereotipado, reproductor, de imitación, o un modelo creativo, transformador.

Hemos dicho que el proceso de escolarización de la danza se presenta en dos momentos diferenciables. Uno, el de la política educativa que desde lo jurídico normativo la prescribe para todos los niveles del sistema educativo, otorgándole jerarquía de espacio curricular en el diseño curricular de la provincia y otro momento, el de la inserción institucional, donde la danza como espacio curricular se va acodando, se va abriendo paso entre los intersticios

que las condiciones institucionales le posibilitan. De manera que las formas escolares que va adquiriendo son tan singulares como el docente que ocupa el cargo con su trayectoria formativa y las diversas titulaciones que lo habilitan, los espacios institucionales que se le otorgan, la distribución horaria, las características de las y los estudiantes, los abordajes metodológicos, la selección curricular y el sentido que le otorgan a la danza los actores institucionales.

3.4 Media vuelta y giro final

Las formas que adquiere la danza en proceso de escolarización presenta dos pasajes: de práctica cultural a espacio curricular y de espacio curricular a práctica educativa, por lo que transitamos el análisis focalizando la mirada en los procesos de recontextualización que adquiere la danza en el primer pasaje y los procesos de resignificación que le otorgan los docentes en el segundo pasaje.

El campo jurídico normativo nacional y provincial le otorga legitimidad a la incorporación de la danza como espacio curricular en los diseños de la provincia, aunque es en el campo de la política educativa donde se juegan las decisiones que posibilitan su implementación escolar. Si bien el marco normativo establece la obligatoriedad de la asignatura danza en todos los niveles del sistema educativo, el panorama provincial muestra desde el campo organizativo -administrativo la paulatina creación de horas de

danza en la educación secundaria, tanto en el ciclo básico como orientado no habiéndose creado aún²⁸ cargos en la educación primaria pública a excepción de la jornada extendida en el área de Expresiones Artístico Culturales.

La fuerza que le otorga al diseño curricular la legitimidad de las decisiones políticas, amparadas en el instrumento legal, parecieran debilitarse en la ausencia de nombramientos de cargos, en la inexistencia de la Dirección de Educación Artística en la jurisdicción y en el incipiente egreso de docentes titulados en danza con la creación del primer Profesorado de Danza de la provincia que tuvo su primera cohorte de egresados en el año 2015. El interés en desovillar los principales componentes en la producción del currículum de danza, posibilita dar cuenta de los procesos de conformación del mismo como configuración de un nuevo saber, acunado en el proceso de escolarización, para advertir los sucesivos pasajes referenciados.

Las formas que adquiere la danza en el diseño curricular y en las prácticas educativas son dúctiles, expresan traducciones sucesivas y diversas que se visualizan en la definición del contenido a enseñar, en las concepciones de educación artística, en la estructura del espacio curricular danza, con sus objetivos y contenidos secuenciados por ciclos y grados, organizados en ejes y especificidades según niveles, en opciones metodológicas, en los condicio-

28_ Hasta el momento de escritura de la presente publicación.

nantes institucionales. Decimos entonces, que la danza en proceso de escolarización adquiere la maleable forma de un pasaje.

La danza irrumpe como un contenido nuevo, que abre posibilidades impensadas dentro del formato escolar, en este sentido, utilizando la metáfora del extranjero, al decir de Cerletti (2004, p. 131) aparece y produce un “desconcierto en el (buen) orden establecido”, la danza porta un sentido transgresor donde la conjunción de lo cognitivo, lo corporal y lo emocional, desafían el formato escolar que se estructura en lo disciplinar. Cuando el docente se posiciona en esta concepción del danzar en la escuela, propone subvertir algo de lo establecido.

Asistimos a un momento histórico en el que la danza se constituye por primera vez, en la historia de la educación de nuestra provincia, en una disciplina escolar. El proceso de escolarización del conocimiento supone la transformación de un saber de fuerte significado y presencia en las prácticas culturales de nuestra sociedad a un contenido escolar, cuyo tratamiento pedagógico remite a la problemática curricular que pone el acento en la producción de un discurso pedagógico propio de las prácticas y saberes escolares. De Alba y Dussel, citadas en Pinkasz (2001) señalan que:

Los procesos por los cuales se produce y cristaliza esa selección cultural son complejos dado que intervienen en ella múltiples sujetos, con propósitos, intereses y perspectivas culturales diferentes, no siempre conciliables, y que dicha selección se basa y al mismo tiempo funda legitimidades y autoridades. (p. 21)

Asumimos una lectura del currículum como producción histórico social, considerando las posibles relaciones entre lo prescripto, como plan de carácter público que condensa un proyecto cultural, y la realización sostenida por sujetos que hacen del mismo un instrumento que mide la temperatura de las prácticas escolares gracias a la acción transformadora que inscribe a la escuela no como puerto de llegada, sino como punto de partida del currículum, esto es, como productora de cultura. (Furlán, 1996)

En el juego que se establece entre lo instituido, lo instituyente y el proceso de institucionalización de la danza, emergen temas que han sido solapados en el contexto escolar. La problemática de género, la corporeidad, la estigmatización de ciertos estudiantes en relación a aprendizajes considerados menores, así el trabajo con el cuerpo en movimiento, posibilita puertas de ingreso y diálogo con estos saberes, pensamos que articular proyectos institucionales o interinstitucionales en torno a los temas antes mencionados, potencia el trabajo pedagógico al interior de la escuela y con la comunidad.

Consideramos que en los procesos de escolarización de la danza, las formas de lo escolar (Ávila, 2008) requieren de perspectivas de abordaje curricular que contemplen la diversidad constitutiva de las identidades culturales. En este sentido sostenemos que una propuesta curricular gestada desde la diversidad, implica una pedagogía intercultural que abrace las diferencias y que las invite a dialogar

4. Sentidos que porta la enseñanza

El presente capítulo condensa el primer trabajo de investigación que realizamos durante los años 2007-2009²⁹ a partir de la convergencia entre las unidades curriculares Investigación Educativa y Movimiento Expresivo que se dictaban en el IPEF³⁰, atendiendo a las problematizaciones que los estudiantes planteaban en torno al aprendizaje y la enseñanza de las danzas en su carrera de formación, lo que nos condujo a pensar en esto como un campo de indagaciones.

Rastreamos los sentidos que circulan en la enseñanza y el aprendizaje de las danzas folklóricas en el sistema educativo, desentrañando percepciones desde diferentes actores, docentes que se desempeñan en el contexto escolar, formadores de docentes y estudiantes de profesorado, focalizando la mirada en la pregunta de investigación: ¿qué significaciones tienen las danzas folklóricas en la formación de docentes y en sus prácticas de enseñanza?

29_ El título original del informe de investigación es: "Sentidos que porta la enseñanza y el aprendizaje de las danzas folklóricas en la formación de docentes y en sus prácticas de enseñanza, en escuelas de capital y el interior cordobés", trabajo realizado durante los años 2007-2009. Autores: Karina Rodríguez, Ivanna Marcantonelli, Aldo Corso y María Virginia Bosio.

30_ IPEF: Instituto Provincial de Educación Física.

El estudio permitió reconocer la convivencia de tres perspectivas metodológicas en la enseñanza de las danzas que priorizan por momentos aspectos técnico-coreográficos, lúdico-expresivos y/o socio-culturales.

Una de las conclusiones que recuperamos fue la escasa presencia de las danzas en la formación docente, aunque sea un contenido abordado en la escuela y validado por su impronta identitaria. Si se lo enseña es por la huella subjetiva que el aprendizaje de la danza marcó en el docente. Su uso escolar está impregnado de una estética propia de otras épocas. La investigación permitió dar cuenta de la escasa presencia de contenidos vinculados a la cultura popular en la formación docente, el reconocimiento del valor de las danzas asociado a las tradiciones, aspecto que legitima su abordaje en el contexto escolar pero que por carecer de espacios de aprendizaje sistemáticos, se sostienen como saberes escasamente instituidos, débilmente legitimados, aunque validados como necesarios.

También se pudo visualizar la necesidad de instancias de formación en este lenguaje artístico que se materializó con la propuesta del Instructorado en Danzas Folklóricas dictados durante los años 2009-2010, posteriormente transformado en el Postítulo de Actualización Académica en Danzas Folklóricas, que funcionó en el IPEF desde el 2011 al 2015.³¹

31_ Publicado en Revista Investiga+ N° 2. ISSN 2618-4370: "Postítulo en Danzas Folklóricas, una experiencia formativa del interior del país." En coautoría con Aldo Corso. Publicación de la Secretaría de Posgrado e Investigación de la Universidad Provincial de Córdoba. Córdoba, Argentina, año 2, número 2 Periodicidad anual. Diciembre del 2019. (pp.48-60) http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a2n2.pdf

4.1 Sentidos y sentires en torno a la danza folklórica

El contexto multicultural que nos rodea y en el que diariamente convivimos, invita a pensar que en pleno siglo XXI debemos necesariamente abrir nuestras concepciones sobre los bienes culturales que transmitimos y contribuimos a reproducir, a la vez que transformar.

Consideramos que existen modos diferenciados de abordar el movimiento corporal, sean formales o no formales, sistemáticos o espontáneos y entre estos modos, el danzar forma parte de una de las actividades corporales más practicadas por todas las culturas del mundo. De este modo proponemos conocer qué sentido porta la enseñanza y el aprendizaje de las danzas folklóricas en el sistema educativo, situándonos desde la historia de formación de los bailes nativos argentinos que mantienen vigencia en el tiempo y actualmente son reinterpretados contribuyendo a formar grupos de identidades distintas y distintivas. Esto a su vez, forma parte del Folklore, disciplina que estudia los fenómenos culturales populares, abarcando manifestaciones como la canción, los juegos, la tradición oral, las comidas y vestimentas propias de un lugar, las costumbres, creencias, modos de vivir.

La pregunta de investigación que abordamos durante el año 2007-2009 intentó focalizar la mirada en las significaciones que tienen las danzas folklóricas en la formación de docentes y en sus prácticas de enseñanza. Dos supuestos iniciales orienta-

ron las primeras indagaciones: en primer lugar, pareciera que la enseñanza de las danzas folklóricas es patrimonio del profesor de Educación Física o del docente de Música aunque la formación recibida al respecto sea de carácter tangencial y advertimos que una de las actividades corporales más utilizadas en la escuela durante los actos escolares son las danzas folklóricas, sin tener en la gran mayoría de los casos un previo proceso de aprendizaje.

Los sujetos sociales convivimos con manifestaciones culturales que portan sentidos de pertenencia de grupos, construyendo rasgos de identidad colectiva que guardan en su proceso de conformación aportes socioculturales de diversas geografías. La presencia de los pueblos originarios de América, la posterior irrupción de los pueblos negros africanos esclavizados en este continente, la llegada del hombre europeo y las sucesivas corrientes migratorias en diferentes momentos de la historia de nuestro país, fue aportando un entramado socio-demográfico sobre el que se estructuran las características de la gran variedad de culturas regionales.

Nos propusimos dilucidar entonces las significaciones que tienen las danzas folklóricas en la formación de maestros, rastrear el lugar de las danzas en las trayectorias personales y escolares de los docentes, diagnosticar el lugar y los sentidos que tiene el uso de las mismas en las prácticas de enseñanza cotidianas, reconocer el lugar que ocupan las dimensiones corporales, estéticas, expresivas y artísticas en la formación de maestros y en sus prácticas de enseñanza para proponer estrategias

que propician el espíritu presente en la Ley Nacional de Educación 26.206/06, respetando la diversidad cultural que conforma el país.

En la formación y en las prácticas de los docentes visualizamos carencias y ausencias de contenidos vinculados a la cultura popular considerados estos como de un tenor de baja importancia en comparación con otros aspectos de la cultura escolarizada. Es importante para la tarea educativa que cotidianamente se desarrolla en las escuelas dilucidar la diversidad de aportes multiculturales que nos conforman, para reflexionar-nos desde una mirada que pueda situar a los sujetos que conviven en el ámbito escolar desde sus caracteres de identidad grupal, recuperando la danza y la música como recurso que puede rescatar estos aportes desde la lúdica del movimiento.

La experiencia que se viene acumulando en torno a considerar en los espacios educativos, no sólo la dimensión intelectual de educadores y educandos, sino sus aspectos emocionales y sus implicancias subjetivas, permite visualizar que la utilización de recursos lúdicos, artísticos, expresivos, posibilita el desarrollo de capacidades soslayadas por la organización lógica, racional y eminentemente intelectual de los sistemas de aprendizaje. Allí reside el potencial pedagógico de estos recursos, con los que además de apropiarse de la disciplina que se pone en juego, como la danza, la música, el teatro, o las artes visuales, se trabaja sobre el desarrollo de actitudes que los lenguajes simbólicos de las disciplinas artísticas incentivan.

Las prácticas culturales nominadas folklóricas, como danzar, cantar o evocar un relato vienen desarrollándose con fuertes cambios en sus códigos estéticos, de comunicación, de expresión y de producción. Hasta hace unos años la bibliografía dedicada al tratamiento de los hechos folklóricos aludía a éstos refiriéndose a bienes culturales anónimos, rurales, transmitidos oralmente, pertenecientes a grupos sociales aislados y homogéneos; desconociendo de alguna manera la producción de un folklore de caracteres ciudadanos. Se constituye así para la folklorología un modelo campesino del fenómeno que estudia, que es reformulado por los teóricos de este campo disciplinar. Blache, Cousillas, Dupey y Martin (1994) señalan que

El folklore es un fenómeno social y como tal supone una participación grupal, que se manifiesta de maneras diversas (actitudes, objetos, expresiones), produciendo mensajes que responden a un código compartido. Puede darse en todo grupo humano prescindiendo del estrato social, de su localización geográfica y de su forma de transmisión o comunicación. (pp. 53-54)

Diversas aproximaciones disciplinares al campo de la cultura popular nos indican que considerar las influencias culturales posibilita ver que las prácticas folklóricas se nutren de una gran diversidad de aportes musicales, coreográficos, poéticos, idiosincráticos que se amalgaman en una nueva geografía y en un contexto socio histórico particular, las diferencias regionales son el producto de cómo un mismo elemento cultural es transformado por los

sujetos que lo practican, según la funcionalidad que esa práctica tiene en cada ámbito.

Cuando aludimos a la danza folklórica se hace necesario establecer algunas precisiones conceptuales en función de las variadas formas con las que nominamos esta práctica cultural. Por momentos referimos a danzas nativas, criollas, populares o folklóricas; según Vega (1956) las danzas folklóricas argentinas son todas aquellas que tuvieron vigencia en el país y se transformaron y adaptaron a nuestra idiosincrasia, "llamamos bailes folklóricos tradicionales argentinos a todos aquellos que nuestras clases sociales recibieron, acogieron, adaptaron y transmitieron a las generaciones siguientes, a todos los que se cargaron de nuevas significaciones y particular sentido al influjo de los acontecimientos locales..." (p. 93)

Siendo un referente teórico ineludible del campo folklórico, las construcciones de Vega se sitúan a mediados del siglo pasado y exigen repensar los géneros, especies y ritmos que caen bajo esta nominación, considerando la discutida tesis del mencionado autor (Falcoff, 1997) respecto a que las danzas criollas americanas provienen de Europa, frente a posturas que entienden que la cultura local se conforma por un complejo entramado socio demográfico en el que es difícil discernir hoy cual es su lugar de procedencia. Ante la complejidad de la mixtura cultural que nos constituye utilizamos la noción de danzas folklóricas en tanto construcciones sociales, amalgamadas en esta geografía por la confluencia de tres grandes presencias culturales lo autóctono

americano, las comunidades afrodescendientes y el hombre europeo que configuraron la complejidad de nuestro mestizaje, en momentos socio históricos particulares.

Asumiendo una búsqueda de marcos interpretativos que nos posibilitaran articular aproximaciones comprensivas a las prácticas socio-culturales que abordamos como objeto de estudio, prácticas en las que no estamos posicionadas externamente, sino que en instancias diversas protagonizamos, tomamos aportes de disciplinas como el folklore, la antropología sociocultural y la pedagogía.

La cultura, según lo grafica conceptualmente Geertz (1987), es esa urdimbre o trama de significados en la que los sujetos vivimos y a su vez entretejemos, configurando el substrato material y simbólico que otorga significaciones variadas al comportamiento humano, según el contexto de uso de los significantes.

Para conocer los sentidos que porta la enseñanza y el aprendizaje de los bailes populares en el sistema educativo indagamos los siguientes aspectos: presencia de la danza en la formación docente, rastro de la danza en la trayectoria personal y escolar y modos de implementación de las danzas folklóricas en la escuela. Se trató de un estudio exploratorio que buscó mapear los sentidos que se vehiculan en torno a la enseñanza y el aprendizaje de las danzas folklóricas en el contexto escolar. Para ello consideramos tres universos poblacionales diferenciados por sus características contextuales: estudiantes en formación como futuros docentes,

docentes de nivel primario y formadores de docentes. Mediante un muestreo intencional se procedió a la selección de sujetos que aporten reflexiones significativas a la problemática planteada, se administró una encuesta semiestructurada a los estudiantes de profesorado y se realizaron entrevistas a docentes. El trabajo empírico se localizó en dos Institutos de Formación Docente de la ciudad de Córdoba y en escuelas de nivel primario, de capital y el interior cordobés. Al categorizar el corpus de información recuperamos los temas que emergen del discurso de los informantes, buscando recurrencias, semejanzas y diferencias, configurando así las categorías analíticas que agruparon los datos.

4.2 Presencia de la danza folklórica en la formación docente

“...una de las experiencias vinculadas al movimiento que se legitimó desde el origen de la educación física, fueron las danzas nativas llamadas así antes que folklore, a comienzos del Siglo XX y la gimnasia sueca, digamos la gimnasia metodizada, las rondas, pero lo que en todo plan de estudio de formación docente en educación física siempre apareció fueron las danzas nativas, luego llamadas folklóricas.” (Entrevista a docente del IPEF)

La consolidación del Estado Nacional a través de la educación supuso la prescripción de contenidos curriculares que no sólo permitieran alfabetizar a la población sino también transmitir saberes con fuerte contenido simbólico, entre ellos las danzas folkló-

ricas, como formas escolarizadas de afianzar el sentimiento de identidad cultural. En este sentido aparecen como parte de la Educación Física formas legitimadas de prescripción de lo corporal, a saber los “bailes nativos” con una fuerte impronta civilizadora, conforme a los principios de modernización social.

Recuperando el sentido que históricamente tuvo la presencia de las danzas folklóricas en los diseños curriculares de la formación de docentes³², advertimos que el único ámbito de formación de maestros y profesores que ha sostenido de manera sistemática la enseñanza de las danzas folklóricas desde comienzos del Siglo XX, en la ciudad de Córdoba, es el de los planes de estudio que forman profesores de Educación Física, donde el tratamiento de la enseñanza y el aprendizaje de las danzas ha quedado circunscripto al campo de la educación de lo corporal.

En escasas circunstancias se registra la enseñanza de las danzas en la formación de profesores de Música³³, y en el caso de la formación de maestros no ha existido un espacio curricular o una asignatura que lo sostenga de manera institucionalizada,

32_ Cabe aclarar que por la circunscripción metodológica abordamos los diseños curriculares de IFD de la ciudad de Córdoba, aunque por el desarrollo empírico del trabajo hemos conocido diseños curriculares de otras provincias vinculados específicamente a la formación de profesores de danzas con diversas orientaciones.

33_ En la ciudad de Córdoba debemos mencionar instituciones pioneras en la incorporación de la danza folklórica en la formación de profesores de música en Collegium desde el cambio curricular operado en los IFD de la provincia en el año 2001; el Instituto de Culturas Aborígenes, en la carrera de Técnicos en Folklore, a finales de los años `90 y el Polivalente de Artes de Bell Ville formando Maestros Nacionales de Danzas Folklóricas, hoy transformado en Secundario Especializado en Artes y Tecnicatura como parte del Nivel Superior.

quedando supeditada la presencia de las danzas folklóricas al criterio de los docentes que consideran valioso transitar por este aprendizaje.

:: La voz de las y los docentes:

“Yo soy recibida en el ‘86 de maestra superior; allí tuvimos tristemente Seminario de Folklore; digo tristemente porque fue un seminario que duró dos meses nada más, con distintas charlas, encuentros, pero que sería importante que realmente fuera una materia dentro de la currícula de los profesorados. Por eso te digo que la formación incluía eso, desconozco si se sigue llevando adelante” (Entrevista a Directora de Escuela Primaria Pública)

A partir del análisis de las entrevistas realizadas registramos experiencias formativas vinculadas a la enseñanza del folklore en la formación de maestros tales como: seminarios específicos, tratamiento de las danzas en la preparación de actos en la residencia, o docentes de Educación Física y Música que lo abordan como parte de su disciplina. En todos los casos se trata de experiencias puntuales que dependen más de una decisión personal del docente a cargo de la materia, o una opción institucional, pero no registramos que la incorporación de estos saberes sea sistemática, permanente, ni menos aún instituida en el diseño curricular³⁴.

El componente cultural identitario aparece sin dudas desde el discurso de los docentes en ejercicio, argumentando lo significativo que es aprender

danzas y ritmos folklóricos como elementos, contenidos, saberes, prácticas que posibilitan encuentro, difusión, recreación del patrimonio cultural argentino. Todos los informantes sostienen el valor simbólico que portan estos saberes en la transmisión de la cultura.

“Sí son nuestras raíces, nuestra base, nuestros referentes, los bailes son sumamente útiles en nuestra labor docente, muchas veces no me animo a prepararlos por no conocerlos en particular”. (Entrevista a Docente de Escuela Primaria Pública)

En igual medida que se reconoce su importancia se admite tener desconocimiento para la transmisión y enseñanza de las danzas en la escuela por carecer de formación específica al respecto.

:: La voz de las y los estudiantes:

Las razones que los estudiantes esgrimen para

34_ En el momento de escritura del presente trabajo, año 2009, la provincia de Córdoba estuvo abocada a la implementación de una optimización curricular para los Profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial que replantean la presencia de los lenguajes artísticos y entre ellos el lenguaje corporal como parte del campo de la formación general, introduciendo la consideración de las artes del movimiento como saberes a ser aprendidos por los docentes en formación, “pretendiendo incidir en las disposiciones subjetivas de enseñantes y aprendientes, ampliando e incrementando la sensibilidad a diversas expresiones y experiencias culturales” (Documento curricular aprobado en diciembre 2008. Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Superior. Provincia de Córdoba).

avalar la incorporación de las danzas en sus prácticas pedagógicas son variadas, predominando fuertemente los sentidos vinculados a:

:: la construcción de la identidad cultural en tanto las danzas posibilitan un contacto con saberes y prácticas del patrimonio nacional,

:: la interrelación de las danzas con disciplinas de las ciencias sociales como la historia y la geografía, argumentando que las danzas folklóricas se constituyen en un recurso pedagógico para aprender "otras cosas de la cultura, la historia, las regiones geográficas".

:: El aprendizaje del bagaje motriz, coordinativo y expresivo, en el caso específico de estudiantes de Educación Física.

:: y propuestas diferentes, más placenteras en las que niños y niñas puedan disfrutar del movimiento corporal expresivo.

El aprendizaje de las danzas y ritmos folklóricos en función de la identidad cultural aparece validado desde la voz de estudiantes y docentes, aunque nos parece importante recuperar que se lo vincula a una identidad unitaria, como si se tratara de una visión homogénea dominante en la construcción de la identidad. La heterogeneidad multicultural que constituye a las sociedades actuales y los incesantes procesos de interacción presentes en todos los ámbitos de la cultura, invalidan una visión homogénea de la identidad cultural. Esta percepción parece necesaria para comprender el entramado en el que se desarrollan los bienes simbólicos de la cultura, en

particular en el contexto de transmisión, apropiación y recreación de saberes que promueven las casas formadoras de docentes.

4.3 Lugar que ocupa la danza folklórica en la subjetividad del docente

“...y empiezo a abocarme más a lo que es la danza folklórica, entonces esto también empieza a reflejarse en mis prácticas con los chicos.” (Entrevista a Profesora de Educación Física)

“...estudié folklore, por una cuestión de sangre por parte de madre tengo descendencia española, pero por padre tengo descendencia indígena, de los indios ranqueles.” (Entrevista a Docente de Escuela Primaria Pública)

Rastreando la vinculación de los docentes con el aprendizaje de las danzas folklóricas en sus trayectorias escolares y en sus historias de vida, advertimos que la huella del origen no está en lo curricular sino en la trayectoria personal, lo que motiva la decisión de trabajar la danza como contenido en su práctica profesional, independientemente de que se lo haya considerado o no en la formación del docente.

En este sentido, adquieren una fuerte carga simbólica las historias de vida, los mandatos familiares, las búsquedas personales, los aprendizajes ocurridos en espacios no formales como instancias estructurantes del lugar, el sentido, la prioridad que

ocupan las danzas en las subjetividades y luego en las intenciones que subyacen para la transmisión de estos saberes en el espacio de la escuela.

De acuerdo a los relatos de las docentes entrevistadas hay evidencias de que las prácticas sociales acontecidas en las historias de vida de los sujetos, actúan como un fuerte determinante en las decisiones pedagógicas de trabajar en los procesos de enseñanza y aprendizaje estos saberes. Podemos caracterizar estas influencias sociales como: una inclinación a buscar en el aprendizaje de las danzas instancias de crecimiento personal del docente, un disfrute de estas prácticas afianzado en la historia socio familiar del sujeto, su identidad familiar, sus ascendencias socio culturales, otras por mandato trasladado de padres a hijos, también como forma de vincular el folklore con sentimientos, afectos por los seres queridos.

4.3.1 Rastreo de la danza en la biografía escolar

El aprendizaje de las danzas folklóricas en las historias escolares transcurre en su gran mayoría durante la escolaridad primaria y vinculada a la preparación de los actos, con una metodología de pasos dibujados en el piso, mediante la repetición, la copia y el seguir a la maestra. Los datos de las encuestas permiten afirmar el sentido instrumental de la enseñanza y el aprendizaje de las danzas folklóricas en las historias escolares.

Al rastrear cómo impactó el aprendizaje de las

danzas en la biografía del docente encontramos los siguientes agrupamientos: quienes lo aprendieron por mandato familiar, cuyas decisiones de llevarlo a la escuela son nulas, quienes no lo aprendieron ni en su historia de vida, ni en la formación docente y al tener que abordar la danza para los actos escolares lo hacen de un modo fuertemente prescriptivo y quienes al haber aprendido danzas, denotan un cambio neurálgico en su vida personal y deciden transmitir las en la escuela de un modo vivencial y significativo. Los sentidos que subyacen en las formas que adquiere la transmisión de las danzas en la escuela no son ajenos a los procesos de internalización que ocurren con otros saberes en el campo de la cultura, influenciados decisivamente por cómo estos fueron aprendidos. Es así como registramos la huella de lo subjetivo y su impacto en las decisiones de enseñanza que el docente operativiza en la inmediatez de su práctica cotidiana.

4.4 Incorporación de la danza folklórica en la escuela

Intentamos dar cuenta de la trama simbólica que otorga sentidos a las representaciones que los sujetos comparten acerca del lugar que tienen las danzas folklóricas en la estructura escolar. Desde las percepciones recabadas encontramos una reiterada y necesaria presencia de las danzas en los actos escolares aunque estas no sean trabajadas como contenido durante el ciclo escolar. Al caracterizar

los sentidos que adquieren las danzas en la escuela advertimos pares conceptuales o binomios, que han actuado para el equipo de investigadoras como categorías analíticas que organizaron el material empírico.

4.4.1 Binomio Danzas - Actos Escolares

Institucionalmente las danzas son legitimadas en los actos escolares. Esta práctica moviliza a toda la comunidad educativa aglutinando intenciones que no están habitualmente presentes en el aula. La lógica de abordaje está ligada al espectáculo, desvinculándolo de las lógicas del aprendizaje y del sentido social y cultural de las danzas. En gran parte de las experiencias registradas se trata de un aprendizaje impuesto, descontextualizado, en el que prima la lógica del mostrar por sobre la construcción cultural. Esto está acompañado de un imaginario social que la comunidad educativa reproduce alentando esa lógica, los padres quieren ver actuar a sus hijos, la puesta en escena de los bailes, la vestimenta, los trajes, la producción del espectáculo. (Blázquez, 2012)

Las danzas no conforman en sí parte de un proyecto institucional sino que están estrechamente asociadas a las efemérides y en este sentido registramos que las docentes vivencian como problemático la preparación de actos que incluyen el armado de una danza para una fecha patria. La preocupación entonces reside en tener que recurrir a alguien

que sabe para enseñar las danzas a los niños, que puede ser de la comunidad inmediata como padres, vecinos o los mismos niños que concurren a academias de danzas.

Vemos que los docentes saben bailar las danzas pero no saben cómo enseñarlas.

“Yo me siento capaz para un montón de cosas, para hacer glosas, títeres, teatro; mi participación en los actos escolares es muy buena. Pero donde yo siento que hago agua siempre es en los bailes. Siempre tengo que estar pidiendo colaboración a compañeras mías o a gente fuera de la escuela, como me pasó ahora para el acto de fin de año” (Entrevista a docente de 6° grado de escuela pública).

El binomio danzas - actos escolares propicia un modo de aprendizaje supeditado al producto y pocas veces al proceso.

“Venía la fecha patria, venía el acto entonces ahí dos semanas antes empezaba el ensayo y ahí se enchufaba la danza folklórica” (Entrevista a maestra del apoyo escolar, en la escuela).

Para algunos docentes el uso de recursos artísticos en el acto escolar posibilita el desarrollo de otras capacidades en los y las estudiantes que en el contexto áulico no son legitimadas como aprendizajes válidos; hay niños y niñas que al actuar denotan habilidades, destrezas, saberes que los posiciona de manera diferenciada en relación a sus desempeños ante los contenidos exclusivamente intelectuales.

Advertimos que en su gran mayoría, las docentes argumentan que las danzas folklóricas debieran usarse no sólo para los actos escolares sino como un proceso de aprendizaje durante el año, integrado a otras materias.

4.4.2 La enseñanza de la danza folklórica en la escuela

Las danzas folklóricas constituyen un cuerpo de conocimientos teórico-prácticos sistematizados a lo largo del tiempo que requieren para su transmisión de una serie de elementos técnicos como: la sensibilización rítmica, la internalización de los pasos, el aprendizaje de los diferentes esquemas coreográficos y el conocimiento de las estructuras tradicionales de los géneros musicales y coreo-gráficos folklóricos.

Consideramos que en la enseñanza de las danzas subyacen posicionamientos teórico metodológicos respecto a lo que son las danzas, sus sentidos, su conformación histórica; aspectos que están involucrados en las maneras en que los docentes se apropian y transmiten las mismas, que conlleva opciones didácticas que priorizan por momentos lo coreográfico, lo rítmico, lo expresivo, la composición, la recreación de estas prácticas y saberes. Los modos de enseñanza, que podemos categorizar en función de la lectura de los datos, están agrupados según prioricen en mayor o menor medida algunos de estos aspectos arriba mencionados. Entonces deci-

mos:

:: Lo coreográfico ligado al mostrar pareciera quedar vinculado a modos de enseñanza técnico.

:: La revalorización de lo rítmico y expresivo vinculados a modos de enseñanza artísticos y creativos.

:: La propuesta como construcción socio cultural sitúa las danzas en su contexto de origen e intenta dar cuenta de sus transformaciones.

4.4.3 Lo coreográfico ligado al mostrar

Cuando en las prácticas de enseñanza de las danzas folklóricas se priorizan cuestiones ligadas a lo coreográfico y el modo de abordaje metodológico tiene por finalidad el "mostrar" priman procedimientos de enseñanza técnico/ instrumentales, enfatizando aprendizajes en términos de resultados observables en conductas motoras, ligadas a la resolución de los pasos, destrezas, posturas, coordinación de movimientos, memorización de esquemas coreográficos. El ámbito en el que estos saberes se materializan son generalmente los actos escolares. En este abordaje de las danzas en la escuela prima un hacer instrumental, copiando técnicas y pasos, no hay procesos de aprendizaje vivenciales, el docente ocupa un lugar central de protagonismo en la transferencia.

Esta opción metodológica también está ligada a la selección de las danzas a ser enseñadas en el contexto escolar, priorizándose un modo de bailar

ligado a la estética del siglo XIX, sin considerar su evolución dinámica en el tiempo, o adhiriendo a las versiones competitivas y hegemónicas por donde circulan estas prácticas culturales.

“Curricularmente han quedado fuera las danzas aborígenes... Se legitima una forma de folklore, lo que se manifiesta en mencionar “ciertas” danzas en la escuela” (Entrevista a maestra de 5º grado de escuela pública).

Como todo saber centrado exclusivamente en lo técnico, la transmisión de las danzas y ritmos populares simplifican su sentido, se las baila mecánicamente, de manera que el aprendizaje de las danzas se va separando de la función social con la que se gestó, fuera del contexto de creación y sin otorgarle una nueva significación más que la de mostrar una práctica cultural considerada del pasado.

“La escolarización con las características tan fragmentadas, estereotipadas, mecanizadas, a través de la repetición del paso y la coreografía como eje central. Y bueno también del simbolismo de lo que representa cada danza. O las características particulares de cada región. No existe en las escuelas, está ausente, y por eso digo se trabajan características desde la rigidez de las posturas. Desde una visión solo histórica, lo que se bailaba en el 1800 y con las características del 1800. No la posibilidad de apropiarse de recrearla, desarmarla, jugar con ella y...” (Entrevista a Profesora de Educación Física de escuela pública primaria).

4.4.4 La revalorización de lo rítmico y expresivo

Cuando en las prácticas de enseñanza de las danzas folklóricas se priorizan cuestiones ligadas a lo expresivo, se apunta a un aprendizaje vivencial desarrollando lo motriz, emocional e intelectual de modo integrado, recuperando una forma personal de aprendizaje, donde el sello de cada persona se manifiesta en consonancia con sus bagajes contextuales. Lo expresivo recupera el contacto con el juego, el propio cuerpo, el compartir un espacio colectivo. Parte de lo sensorio-perceptivo, abordando primero la comprensión afectivo-corporal y posteriormente la apropiación intelectual de los bienes culturales que se proponen transmitir, integrando estas dimensiones a veces escindidas en nuestra cultura.

“...la coreografía uno la puede copiar de cualquier libro, pero la vivencia y el sentido expresivo, el significado que tiene un pañuelo, un castaño, o por qué los brazos...no” (Entrevista a docente del IPEF).

Cuando el docente se corre del hacer instrumental, de la repetición del paso, del énfasis en la coreografía, para posibilitarles a niños y niñas el placer por bailar, necesita recuperar los saberes que traen, se arriesga a introducirse en un lugar que no sabe adónde lo conduce; pareciera adoptar una perspectiva que no centra el eje en la cultura escolar sino que se corre hacia las expresiones culturales que los y las estudiantes poseen.

En el saber instrumental los aprendizajes se cen-

tran en objetos culturales que están fuera del sujeto que aprende y hay que internalizarlos, mientras que la perspectiva vivencial pretende partir de los saberes previos, de sus entornos culturales, con la pretensión de reconstruirlos a partir de la vivencia del sujeto.

Desde una concepción de enseñanza vivencial el docente actúa como una suerte de andamiaje que se retira progresivamente, lo que supone para la escuela tolerar la incertidumbre de ver qué hacen los chicos, qué traen y superar concepciones de lo disciplinador. Hay docentes que sienten que la clase se descontrola cuando niños y niñas van, vienen, deciden, proponen, hacen, traen sus saberes, irrumpen en el espacio. La perspectiva de lo vivencial prioriza el protagonismo de estudiantes en la construcción del aprendizaje y concibe al grupo-clase con igualdad de posibilidades para el desarrollo de sus potencialidades. De esta manera se genera un ámbito donde todos y todas puedan bailar y no sólo los que saben.

La enseñanza vivencial de las danzas supone transitar con las y los estudiantes un camino de sensibilización rítmica, de predisposición corporal, para abordar diferentes formas musicales y coreográficas, de contacto con las posibilidades motrices, preparando al sujeto para encontrar por descubrimiento, orgánicamente y no por imposición, las formas coreográficas. El contenido asume así un rol preponderante sobre las formas convencionales de las danzas folklóricas. La vivencia pasa por una dimensión

fuertemente subjetiva que involucra lo racional, lo emocional y lo corporal de un modo placentero para el sujeto del aprendizaje.

“en un momento de la clase, ¿viste esta cosa del bailar?, y yo no los dejaba, porque era primero el paso, segundo la vuelta y tercero el zarandeo, no los dejaba bailar, porque eso no es bailar, después me di cuenta, los chicos empezaron a decir, déjenos, déjenos a nosotros, pero yo digo si ustedes no saben bailar la chacarera, bueno, dije no importa... dejen...y efectivamente pude dejarlos y les puse la música y ellos bailaron su chacarera recordando y recuperando lo que ellos ya han bailado alguna vez y la verdad es que fue una experiencia increíble y ellos lo disfrutaron y lo disfrutamos nosotros.” (Entrevista a maestra de educación física en escuela pública).

4.4.5 La propuesta de enseñanza como construcción socio cultural

La perspectiva de enseñanza que acentúa lo sociocultural sitúa a las danzas folklóricas desde una visión amplia, considerándolas como una práctica más dentro de las expresiones culturales folklóricas; privilegia la recuperación del sentido histórico que portan, reconstruyendo en su transmisión el contexto de creación, pero no con una mirada anqui-

losada en el tiempo, sino con una visión transformadora de la tradición, articulando lo tradicional con las manifestaciones culturales actuales, de un modo dinámico.

Esta perspectiva de enseñanza de las danzas en la escuela, refiere a la posibilidad de recuperar los sentidos de las mismas, posibilitando su reconstrucción actual, con las características que niños y niñas, adolescentes y jóvenes tienen hoy. Esta mirada en términos de metodología de la enseñanza recupera el aspecto experiencial en la transmisión y apropiación de las danzas y la música, pero ampliando la concepción en sus aspectos macro sociales y propiciando desde la escuela un rol más protagónico en esta opción cultural, política y pedagógica, siendo necesario dar cuenta de lo folklórico, como construcción histórico cultural, desde la confluencia de diversos campos disciplinares, de las ciencias sociales y artísticas para su tratamiento curricular en la escuela.

En este sentido la propuesta de abordaje interdisciplinario va en consonancia con esta mirada que supone una práctica de trabajo institucional con escasa tradición en la escuela.

“...desde allí partir hacia la enseñanza de la lengua, la relación con la geografía, con la historia, con un recorrido para que los niños puedan entender cómo se fue gestando la patria desde los primeros aborígenes hasta la época de la colonización, las invasiones... se puede hacer perfectamente relación y es más, estoy convencida que los niños entenderían nuestro ser nacional y de dónde venimos y entenderían muchas cuestiones que en

el mundo de hoy suceden en nuestra política y economía". (Entrevista a docente de escuela secundaria, dicta la materia folklore).

En el escenario de las prácticas de enseñanza de lo corporal en la escuela, pugnan fuerzas instituyentes que posibilitan otros modos de abordar la danza y la cultura popular, develando estrategias innovadoras, institucionalmente acompañadas por proyectos educativos que le dan a las danzas espacios más jerarquizados en el escenario de las prácticas educativas.

4.5 El rostro de la cultura popular en la escuela

Las danzas ocupan una posición tangencial en relación a otros saberes más legitimados socialmente en la escuela. Entre las docentes entrevistadas hay posiciones que reconocen esta jerarquización del conocimiento, enmarcando las danzas folklóricas en el campo de la cultura popular y en este sentido perciben ausencias, desconocimientos, concepciones erróneas, descontextualizadas, ligando a su vez este diagnóstico de situación, a la cultura escolar que fragmenta los aprendizajes. En el contexto de la escuela, los saberes que se legitiman para su transmisión pasan por un proceso de selección cultural cuyo recorte deja fuera algunas prácticas, conocimientos y experiencias e incluye otras, configurando el binomio que denominamos saberes populares-cultura legitimada; posicionando esta

última como parte de los saberes escolares relevantes, y los saberes populares con dificultades de presencia y permanencia en la escuela. Esto se manifiesta en: las danzas que no se conocen, la desvalorización de lo autóctono y el silenciamiento de las expresiones populares.

“... Los árboles autóctonos los conocen más los chicos que los maestros. Los maestros pueden saber los nombres pero los chicos te dicen ese es... Entonces todo lo que es la zona de las sierras por ejemplo los chicos lo tienen absolutamente claro.” (Entrevista a docente del IPEF)

Las prácticas ligadas a la cultura de lo corporal, lo expresivo y artístico parecieran circular con menor legitimidad que las asignaturas que privilegian lo intelectual, constituyendo lo que llamamos el binomio cuerpo-mente donde lo intelectual adquiere preeminencia en relación a lo corporal. La paradoja de este binomio parte de supuestos que ubican el hacer y el sentir en el cuerpo y el pensar en la cabeza, desconociendo las múltiples dimensiones: lo corporal, emocional, intelectual como procesos cognoscitivos que interactúan en la experiencia vital del sujeto.

El cuerpo es una construcción simbólica y social que en el ámbito escolar adquiere un sentido particular. Le Breton (2006) hace referencia al cuerpo polisémico en tanto infinidad de percepciones de y sobre el cuerpo que existe cuando el hombre lo construye culturalmente, argumentando que los significados de lo corporal se van modificando con el

tiempo y con los cambios sociales. Furlán (1997) aporta la categoría de cuerpo políglota para hacer referencia a la multiplicidad de variables que atraviesan a un sujeto y que se expresa simbólicamente en muchas lenguas, el gesto, el porte, la vestimenta, las destrezas, las formas de moverse como algunas de las formas de expresión en las que se manifiesta.

Gran parte de las experiencias educativas en la escuela han negado este aspecto políglota y polisémico del cuerpo, dejando de lado otras dimensiones de lo corporal como lo social, lo erótico, lo sexual, lo expresivo, creando un monolingüismo que ha excluido estas dimensiones, como una suerte de silenciamiento de las diversas formas y sentidos que adquiere la corporeidad en la vida social. Estereotipos culturales del movimiento y del uso del cuerpo que impregnan las prácticas escolares.

4.5.1 Cultura mediática y escuela

Cuando los actores institucionales intentan proponer ritmos y danzas populares para abordar en la escuela, aparecen primero, las prácticas culturales que los medios de comunicación ponen en la escena mediática, instalados como modas permanentemente cambiantes y emergen prioritariamente los ritmos que circulan de modo comercial. Si la escuela abre el espacio a la danza lo hace dejando que niños

y niñas irrumpen con sus ritmos, sus bailes, lo que les gusta cotidianamente, lo que está de moda, reggaetón, cumbia, quarteto, árabe y lo folklórico aparece desde el lugar de lo tradicional y se ponen de manifiesto los cambios actuales, producto de la globalización y la mercantilización de los productos culturales. Advertimos que los medios de comunicación determinan en gran medida las elecciones de niños y niñas y también algunas opciones pedagógicas de docentes, en un intento por recuperar lo que los y las estudiantes traen como bagaje cultural. Ahora bien, cuando la escuela tiene que proponer contenidos que involucran la cultura local, regional, las identidades que conforman el entramado cultural de este país, priman experiencias de desconocimiento e incertidumbre. De algún modo nos encontramos con una escuela que reclama aprender a trabajar con el bagaje cultural autóctono.

¿Qué hace la escuela frente a la cultura mediática? Es un núcleo problemático no resuelto, que fluctúa entre la política educativa, las prácticas instituidas, y las propuestas personales de docentes que intentan introducir modos alternativos, divergentes de abordar lo cultural, lo artístico, lo expresivo. La enseñanza de las danzas y la música conlleva en su interior una tensión permanente entre lo que los alumnos traen como saberes previos, fuertemente impregnados de lo mediático, y la propuesta cultural que la escuela debe seleccionar para ser enseñada.

La institucionalización de nuevas formas parece exigir un proceso que pueda desbordar el formato escolar conocido, para imaginar otros modos posi-

bles de trabajar. Y es en esa frontera difusa entre lo instituido y lo instituyente que los docentes reclaman la institucionalización de procesos que recuperen el trabajo con la corporeidad, con el cuerpo expresivo, lúdico, comunicativo, sensible y con los múltiples ámbitos de las manifestaciones populares de la cultura local.

“en mi programa, tengo una unidad temática que es la expresión corporal con acento en la danza y en contra de mis supuestos es la unidad que más convoca donde abre el espacio para todos, donde todos participan... yo no he encontrado un contenido que sea tan funcional a la inclusión, como la danza.” (Entrevista a docente de educación física de escuela primaria pública).

4.6 Recapitulando para seguir

Damos cuenta de la escasa presencia de las danzas folklóricas en la formación docente, aunque se reconozca el valor identitario que justificaría su abordaje en el currículum de la formación docente y dejamos abierta la pregunta sobre la significación de este componente en el marco de la heterogeneidad multicultural de las sociedades actuales.

A partir de los resultados obtenidos en el cotejo de las entrevistas y encuestas realizadas a los sujetos y actores que intervienen en estas prácticas, se

reconoce la necesidad y la importancia de conocer como docentes, las danzas y la música de este país bajo el sentido de la identidad cultural, de la transmisión de las raíces, aunque no haya instancias sistematizadas o instituidas en la estructura escolar que lo posibiliten hasta el momento.

En igual medida que se reconoce la importancia cultural que tienen estos saberes en la conformación de la identidad colectiva, se admite tener desconocimiento sobre su transmisión y enseñanza en la escuela por carecer de formación específica al respecto, aunque en algún momento de la trayectoria, los docentes en ejercicio hayan recurrido a estos saberes escasamente institucionalizados en el concierto de las prácticas escolares. La danza es un contenido abordado en la escuela, pero por carecer de espacios de aprendizaje sistemáticos es un saber escasamente instituido, débilmente legitimado, pero validado como necesario, por diversos sentidos.

Consideramos que los contenidos vinculados a las danzas folklóricas están asociados a la trayectoria personal del docente. En el análisis se fue configurando la hipótesis interpretativa de que la enseñanza de las danzas folklóricas en la escuela está legitimada más por la trayectoria de vida del docente que por propuestas pedagógicas institucionales. Pareciera que la apropiación de estos saberes, escasamente instituidos en la trayectoria escolar, que se dan fuera de la escuela, en el seno familiar o en espacios socioeducativos, cobra dimensiones significativas para el docente cuando está anclado en vivencias configurantes de la personalidad; el sentir,

el hacer, el pensar del sujeto. Podemos afirmar que los modos de transmisión de las danzas y sus sentidos en la escuela están íntimamente relacionados con las formas en la que estas prácticas culturales fueron aprendidas en su historia de vida, en sus vínculos, gustos y opciones culturales.

En esta búsqueda, logramos dilucidar los diversos sentidos que adquiere la danza folklórica en la escuela y vinculamos estos sentidos a perspectivas de enseñanza, tratando de explicitar las concepciones que subyacen en la transmisión y apropiación de estos saberes, que suponen opciones didácticas. De esta manera pudimos reconstruir tres sentidos asociados a su vez a binomios antagónicos y/o funcionales: danzas-actos escolares; enseñanza instrumental-enseñanza vivencial; cuerpo-mente y saberes populares -cultura legitimada.

Los sentidos que tiene la enseñanza de las danzas en las escuelas se agrupan en las siguientes categorías: lo coreográfico, lo rítmico-expresivo y lo socio-cultural, remitiendo a opciones didácticas que potencian los aspectos técnicos o instrumentales, artísticos o creativos y políticos culturales. En estas perspectivas de enseñanza que reconstruimos subyacen posicionamientos de docentes e instituciones respecto a la finalidad educativa de abordar las danzas en la escuela. Los sentidos son diversos y complejos, pero transitan los caminos del hacer y el mostrar, también los del sentir y vivenciar, hasta los de reconstruir las identidades sociales.

El abordaje de las prácticas culturales vinculadas a la enseñanza y al aprendizaje de las danzas impli-

ca atravesar, de múltiples maneras, significaciones que se explicitan con mayor rigor desde el lenguaje de la corporalidad que el de la palabra. El trabajo desarrollado invita a dilucidar qué tiene para aportarle la danza al campo educativo, desde un recorte muy específico como lo es la danza folklórica y las connotaciones que ésta tiene en el sistema educativo, en el contexto cultural de una ciudad, propiciando narrativas instituyentes en la escuela.

Desde estas consideraciones alentamos el diseño e implementación de propuestas en el contexto escolar que contemplen en sus formulaciones a los sustratos culturales heterogéneos, las idiosincrasias regionales, barriales, comunitarias, locales, que componen grupos sociales muy diversos con los que hoy se encuentra la tarea educativa; de manera tal que se visualicen estas expresiones en su carácter de vigencia, funcionalidad social y como portadoras de cosmovisiones propias del entorno sociocultural en el que se desarrollan para la formación de sujetos multiculturales, capaces de coexistir y convivir en esta diversidad de mundos culturales que habitamos y nos habitan.

5. La danza folklórica

El presente capítulo expone el segundo trabajo de investigación que realizamos durante los años 2009-2011³⁵ a partir de preguntas planteadas al interior de las propuestas formativas que desarrollamos desde el área de Extensión en el IPEF. En la experiencia del Postítulo de Actualización Académica en Danzas Folklóricas y Regionales, ya mencionada, se comenzaron a perfilar nuevas líneas de indagación respecto a la enseñanza de las danzas folklóricas, propiciando instancias de debate y reflexión sobre los abordajes teórico-metodológicos en este campo del saber, que dieron lugar al trabajo que aquí proponemos.

El material explora diversas metodologías de enseñanza de las danzas populares en la formación de docentes y animadores culturales y buscar res-

35_ Este capítulo es parte de un texto virtual ya publicado en la compilación que realiza Ana María Dupey, (2018) en "Cosechando todas las voces: Folklore, Identidades y Territorios", Choele-Choel, Río Negro, con el título "La Didáctica de la Danza Popular. Un estudio de experiencias locales en Córdoba capital", trabajo de investigación realizado durante los años 2009-2011. Autoras: Rodríguez Karina, Marcantonelli Ivanna, Brochero Victoria y Bosio Maria Virginia. <https://archive.org/details/dupey-cosechando-todas-las-voces-folklore-identidades-y-territorios>

ponder interrogantes como ¿qué estrategias metodológicas se abordan en la enseñanza de las danzas folklóricas en diferentes experiencias formativas de Córdoba capital?, con el objetivo de reconstruir las concepciones didácticas que se ponen en juego en la transmisión de la danza folklórica. Para este fin, abordamos las trayectorias de ocho referentes de la danza folklórica mediante entrevistas y registros etnográficos de experiencias locales en la enseñanza de las danzas en la ciudad de Córdoba y rastreamos dos posiciones metodológicas en la enseñanza de las danzas: la académica y la expresiva.

La concepción académica enfatiza el objeto de enseñanza como una práctica cultural heredada, transmitida según pautas consideradas tradicionales. Las corrientes expresivas, enfatizan la danza como un objeto de enseñanza posible de resignificarse con códigos expresivos, estéticos y comunicativos de los sujetos en su contexto actual. Durante el transcurso del trabajo se fue configurando la siguiente hipótesis interpretativa: en las decisiones teórico-metodológicas en torno a la enseñanza de las danzas folklóricas subyacen concepciones de cultura, arte, danza, música, folklore y tradición, que se operativizan en la construcción metodológica de la clase de danza.

5.1 Más allá del cuadrado imaginario

Preguntas, respuestas, modos de decir el hacer, un hacer que es bailar y enseñar a otros a bailar,

observar clases de danza de diversos estilos, géneros; propuestas que se parecen y diferencian, profesores y maestros que articulan en sus clases y talleres lo que saben, lo que aprendieron en la mayoría de los casos siendo aún niños, reeditando también sus búsquedas, intentos por trascender las formas anquilosadas y estereotipadas del bailar, recuperando sentidos, historias, evocando orígenes remotos, pero dotándolos de significaciones vigentes. Entrelazando identidades ocultas, soslayadas y revivificándolas en ritmos, danzas, costumbres; desmantelando prácticas culturales mantenidas cual piezas de museo de interés antropológico, y transformándolas en vivencias subjetivas reeditadas y resignificadas en el cantar, danzar, componer, crear de jóvenes, adultos, niños y niñas hoy.

Reconocernos como sujetos productores de cultura, sin desconocer el bagaje tradicional, apareció como un sentir unánime en la voz de los entrevistados y en los comentarios de los participantes.

La pregunta que sostuvimos como problema era: ¿cómo lo hacen?, ¿mediante qué estrategias, con qué metodologías y desde qué posicionamientos estos docentes amantes de las danzas folklóricas y populares, argentinas y latinoamericanas, transmiten una práctica cultural como el danzar? Desde qué concepciones mantienen el patrimonio heredado y lo reinterpretan en el contexto actual de una ciudad diversa, multicultural, multifacética, atravesada por múltiples identidades colectivas que buscan posicionarse en el escenario artístico, pedagógico y social.

El andamiaje cultural sostenido por diversos referentes de la danza a nivel provincial y nacional como Silvia Zerbini, Mariela Cazón, Pablo Rivero, Jorge Valdivia, Oscar Arce, Segundo Pereyra, Patricio Mulhall y Martín Cagliero, nos proporcionó un material enriquecido por la experiencia, sumando a la palabra, los registros de las prácticas. Para tal fin observamos, filmamos y fotografiamos clases de danzas en los Seminarios de Danza Popular de la Universidad Nacional de Córdoba, en el Instructorado en Danzas Folklóricas del IPEF, en el dictado de la materia Danzas Folklóricas en el Instituto de Culturas Aborígenes y desde este anclaje empírico que reconocemos limitado, fueron apareciendo algunas ideas fecundas que nos resonaron por su fuerza interpretativa.

Se estudiaron experiencias de la ciudad de Córdoba, considerando diferentes unidades de análisis por sus características contextuales, aunque todas compartían un universo poblacional ya que pertenecían a instancias incipientes de institucionalización de las danzas populares, como campo de saberes en proceso de sistematización. Las instituciones abordadas fueron:

- :: el Instructorado en Danzas Folklóricas que se desarrolló en el IPEF;³⁶

- :: la Tecnicatura de Folklore en el Instituto de Culturas Aborígenes;³⁷

- :: los Seminarios de Danza Popular de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNC.³⁸

De este modo, abordamos la investigación desde

un diseño que privilegió conocer y comprender los posicionamientos de los sujetos involucrados en la enseñanza de las danzas folklóricas y sus perspectivas metodológicas en la implementación de las mismas en el contexto educativo.

En la ciudad de Córdoba conviven prácticas folklóricas diversas y heterogéneas en su manera de manifestarse en el campo cultural; existe por un lado un movimiento folklórico local, sustentado por músicos cordobeses o de otras provincias aquí arraigados para la producción de sus trabajos, por bailarines y aficionados, por escritores, poetas y retroalimentado por numerosos estudiantes que participan en peñas y recitales. Adquieren difusión a su vez, grupos folklóricos de carácter nacional sustentados

36_ **El Instructorado en Danzas Folklóricas** se dictó en el Ipef durante los años 2009 y 2010, con el objetivo de formar docentes de nivel inicial y primario, de diferentes disciplinas artísticas, de educación física, y docentes vinculados a las ciencias sociales, que se desempeñan con niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as, bailarines y aficionados a las danzas populares; mediante el abordaje de ritmos y danzas de raíz folklórica plausibles de ser recreados en el contexto escolar y ámbitos no escolares. Dependió del área de Extensión del Instituto Provincial de Educación Física y posteriormente se transformó en el Postítulo de Actualización Académica en Danzas Folklóricas. Contó con dos niveles de formación.

37_ **La Tecnicatura de Folklore en el Instituto de Culturas Aborígenes**, es una carrera de nivel superior dependiente de la Dirección de Institutos Privados de Enseñanza, que forma Técnicos Investigadores en Folklore, desde el año 1993, con tres años de duración, junto a otras carreras técnicas especializadas. En este espacio fueron observadas las clases de la asignatura danzas folklóricas.

38_ **Los Seminarios de Danza Popular**, constituyen una propuesta de formación artística y cultural que desde el año 2008 ofrecía la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba abierto a la comunidad. Sostienen que “la danza es para todos y no sólo para quienes poseen formación. El movimiento nos atraviesa, nos implica, nos afecta, nos convoca a decir desde otros lenguajes. Danzar es una forma de expresión de esos saberes que poseemos, es rescatar conocimientos dándoles formas estéticas particulares atravesadas por una realidad concreta que también condiciona nuestras prácticas”. (Fundamentos 2009-2010 del proyecto SEU) Este espacio formativo convocaba bailarines, a través de talleres coordinados por referentes reconocidos de la danza popular en el país y la realización de un encuentro de intercambio anual.

por la industria del espectáculo y los medios masivos de comunicación, quienes parecieran convocar otro público, también numeroso (Rodríguez, 2000).

En lo que respecta específicamente a la enseñanza de las danzas folklóricas, conviven diversidad de estilos; por un lado están las academias, escuelas de baile donde se aprenden las danzas y costumbres nativas, siguiendo un plan de varios años de aprendizaje, estilo que es denominado como tradicional, estilizado, académico, o de proyección, según se dediquen a la docencia o al espectáculo realizando actividades de ballet folklórico. Por otro lado, están los talleres de folklore en los que pareciera alentarse la práctica de danzas y ritmos nativos modificados por la dinámica de los tiempos actuales, incorporando en estos espacios el aporte de otras disciplinas como la expresión corporal, la danza contemporánea, el teatro, entre otras.

Desde este sentido es que consideramos necesario focalizar la mirada en diferentes experiencias formativas que se desarrollaron en la ciudad de Córdoba que convocaron a docentes, promotores culturales, bailarines, músicos y aficionados a las manifestaciones culturales de carácter popular, por lo que nos interesó mirar ¿qué estrategias metodológicas se abordan en la enseñanza de las danzas folklóricas en diferentes experiencias formativas de Córdoba capital? En este rastreo objetivamos perspectivas de enseñanza y posicionamientos teórico metodológicos de los docentes.

Partimos de dos hipótesis que sustentaron las indagaciones iniciales: la reflexión didáctica en la

enseñanza de las danzas folklóricas es escasa, y en la enseñanza de las mismas conviven diferentes concepciones metodológicas, que priorizan por momentos aspectos técnico-coreográficos, lúdico-expresivos y/o socio-culturales. En la búsqueda de marcos interpretativos que nos posibiliten articular aproximaciones comprensivas a las metodologías de enseñanza de las danzas populares, tomamos aportes de disciplinas como el folklore, la antropología socio-cultural y la pedagogía. Se recuperan los aportes de García Canclini (1995), Geertz (1992), y Bourdieu (1988), por constituirse en referentes socioantropológicos circunscriptos al campo³⁹ de la cultura, que nos aportaron categorías conceptuales que resultan potentes por su fuerza explicativa. Recapitulamos las construcciones teóricas del Folklore como disciplina, desde los aportes de Blache (1994), Dupey (1988) y Colombres (1996).

Consideramos a las estrategias metodológicas como construcciones del docente destinadas a elaborar una propuesta de enseñanza orientada a la promoción de los aprendizajes de sus estudiantes. Entendemos que lo metodológico posiciona al docente en un acto creativo de articulación entre la lógica propia de los saberes artísticos, entre ellos las danzas, las posibilidades de apropiación de estos

39_ Utilizamos el concepto de "campo" desde las concepciones sociológicas de Bourdieu, estableciendo que campo es un recorte que hacemos del Espacio Social y al igual que éste es una construcción.

saberes por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. En la construcción metodológica se expresan “visiones del mundo”, es decir, posicionamientos axiológicos, ideológicos sobre un campo de saber, que inciden en las formas de vinculación con el conocimiento y se materializan en prácticas singulares donde podemos identificar decisiones, opciones que toma el docente, vinculadas a la estructuración de los saberes y las actividades, la organización de los materiales y las interacciones en la clase (Furlán, 1989). Aspectos que se expresan tanto bajo la lógica de la planeación en un diseño didáctico como en las prácticas educativas de la clase.

En la exploración de antecedentes buscamos circunscribir investigaciones que aborden el campo de las danzas folklóricas y revisamos en primer lugar las grandes construcciones de folklorólogos como Carlos Vega (1959), Isabel Aretz (1952) (argentinos), Nicomedes Santa Cruz (1970) (peruano) y la de sus seguidores y teóricos de este campo de la primera mitad del siglo veinte. Es preciso advertir que, en las investigaciones vinculadas a las danzas folklóricas en nuestro país, ha prevalecido la perspectiva historiográfica, destacando en los trabajos la época en la que se bailó o tuvo vigencia social, la vestimenta con la que se interpretaron los diferentes géneros, las regiones geográficas en las que adquirieron mayor difusión y las variantes interpretativas tanto a nivel coreográfico como musical. Hecho que consideramos está íntimamente relacio-

nado a las perspectivas teórico-metodológicas con las que se abordaron los estudios folklóricos en general. Como lo exponen Blache, Cousillas, Dupey, Gravano, Losada y Martin (1994), hasta hace unos años la bibliografía dedicada al tratamiento de los hechos folklóricos aludía a éstos refiriéndose a bienes culturales con las siguientes características: anónimos, rurales, transmitidos oralmente, pertenecientes a grupos sociales aislados y homogéneos. Se constituye así para la folklorología, un modelo campesino del fenómeno que estudia que es hoy reformulado por los teóricos de este campo disciplinar, estableciendo que: el folklore es un fenómeno social y como tal supone una participación grupal, que se manifiesta de maneras diversas (actitudes, objetos, expresiones), produciendo mensajes que responden a un código compartido. Puede darse en todo grupo humano prescindiendo del estrato social, de su localización geográfica y de su forma de transmisión o comunicación (Blache y otros, 1994, pp.53-54).

Continuando con la perspectiva mencionada podemos ver que hasta la década del 30 prevaleció en los estudios folklóricos una orientación literaria; se asociaba el folklore y sus manifestaciones con el sector campesino rústico, iletrado, aislado, por lo que el folklorólogo realizaba una labor de rescate. Entre las décadas del 40 al 60 se revierte el interés centrado en los relatos en sí, para desplazarlo hacia el grupo que los comparte. Y en las tres últimas décadas del siglo XX, las producciones intentan superar las etapas descriptivas y clasificatorias del

fenómeno folklórico para comenzar a interpretar las significaciones que el comportamiento folklórico tiene para quienes participan de ellos; se abre el camino hacia el estudio de los efectos identificatorios que las prácticas folklóricas producen, se hace extensivo a todo grupo humano no sólo el rural y se privilegia la mirada en los grupos de identidades diversas dentro de la aparente uniformidad de las ciudades.

En el campo específico de las danzas folklóricas merecen atención especial las indagaciones de Félix Coluccio, Pedro Berrutti, Rosita Barrera, Juan de los Santos Amores, Olga Fernández Latour de Botas y Héctor Aricó, quienes centraron sus preocupaciones en aspectos diversos de la danza folklórica, historiografías, vestimentas, ámbitos de difusión, presencia en los actos escolares, origen, procedencia, divulgación, documentación, entre otros. En los congresos de Folklore circulan numerosos trabajos vinculados al uso de la danza folklórica como recurso pedagógico y en tanto contenido de aprendizaje, gran parte de los estudios sustentan la preocupación por esclarecer la dicotomía siempre presente entre lo artístico y lo pedagógico, la danza para escena y la danza como objeto cultural en la transmisión de saberes (Calvo y Veiga, 1999).

En el estudio precedente del equipo, advertimos tres sentidos que adquiere la transmisión de estos saberes prácticos en la escuela: desde un punto de vista estrictamente coreográfico ligado al mostrar, desde una perspectiva que recupera el valor expresivo - vivencial en la enseñanza y el aprendizaje de

las danzas, y desde una construcción socio cultural situada históricamente y con posibilidades de transformación en el contexto actual. Los sentidos que tiene la enseñanza de las danzas en las escuelas fueron agrupados en las siguientes categorías: lo coreográfico, lo rítmico - expresivo y lo socio - cultural, remitiendo a opciones didácticas que potencian los aspectos técnicos o instrumentales, artísticos o creativos y político culturales. En virtud de la carencia de estudios que focalicen la mirada en las estrategias didácticas que se implementan en la transmisión de las danzas tanto en el ámbito formal como no formal, hemos desarrollado esta investigación acerca de una práctica cultural con fuerte presencia en el escenario local.

5.2 Posiciones metodológicas en la enseñanza de las danzas folklóricas

Resulta pertinente destacar el abordaje didáctico en la transmisión de las danzas folklóricas, en virtud de algunos avances registrados en la investigación anterior realizada por el equipo y su escaso tratamiento en el concierto de las investigaciones locales que toman la danza en tanto objeto de estudio. Se trata de un estudio exploratorio- descriptivo que busca caracterizar las estrategias didácticas en torno a la enseñanza de las danzas folklóricas, dilucidando similitudes y diferencias en el tratamiento de aspectos que aluden a la trayectoria formativa y laboral de los entrevistados, sus opciones didácticas

respecto de la clase de danza y sus concepciones artístico culturales en torno al folklore, las tradiciones, el danzar, el uso de la técnica y la música, entre otras. Para lo que se consideraron los siguientes aspectos:

Trayectoria formativa y laboral de los docentes entrevistados.

Núcleo Didáctico: planificación de la clase de danza, sujeto del aprendizaje, sujeto de la enseñanza, recursos, lugar de la música, secuencia de actividades, contenidos, enseñanza de la técnica y metodología.

Concepciones artístico culturales: cultura popular, folklore, tradición, concepción de danza, técnica, academia/ talleres, como dos modalidades del enseñar y aprender danzas folklóricas.

La mirada comparativa de las categorías mencionadas posibilitó primero describir las trayectorias formativas y laborales de los docentes entrevistados, para arribar a sus concepciones didácticas y a los posicionamientos artístico culturales que sustentan la construcción metodológica (Edelstein, 2001), entendida como la articulación entre la lógica de selección y elaboración del contenido a enseñar y la lógica del aprendizaje, considerando las particularidades contextuales.

5.2.1 Respecto a la trayectoria formativa y laboral:

:: Todos los entrevistados refieren haber aprendido danzas en academias tradicionales, con el “método formal”. Ponen de relieve la exclusividad de las academias en la transmisión y formación en danzas folklóricas, sobre todo en sus infancias.

:: Los entrevistados argumentan que las titulaciones recibidas en las academias, no les sirvieron para insertarse laboralmente a nivel oficial.

“...yo asumí la idea de ser profesor por una cuestión laboral me encontré que no servía ese título, que no tenía inserción en algún aspecto oficial” (Entrevista a Martín Cagliero, docente del ICA, Instituto de Culturas Aborígenes).

:: Se legitima su trayectoria de formación, más que el título en su rol docente. Todos enseñan, pero no necesariamente con la habilitación oficial. Sólo uno tiene título de validez nacional. Las demás titulaciones habilitantes no son específicas al ámbito de las danzas.

:: Las academias aparecen como instancias de aprendizaje sistemático que permite codificar los saberes de las danzas folklóricas y perpetuarlos para su transmisión según un modelo tradicional, por lo que todos los entrevistados en sus trayectorias formativas han inaugurado nuevas búsquedas en otras disciplinas: danza clásica, expresión corporal, español, teatro, música, tango, danzas del folklore universal.

“...comienzo una apertura a tomar clases de otras cosas, tomar clases de tango, clases de danza teatro, tomar clases de técnicas de danza clásica, porque básicamente

camente lo que se hacía en el ballet era casi todo estilización". (Entrevista a Oscar Arce, director de la Compañía Esencia de Mi Pueblo).

5.2.2 Respecto al núcleo didáctico

:: La preparación o planificación de la clase se sustenta en los siguientes criterios: elaboración de la propuesta metodológica según las características del grupo y del bagaje cultural que poseen, la escucha musical que posibilite seleccionar el material auditivo para la clase, pensar herramientas como diversidad de recursos que permitan dar respuestas. En todos los casos se trata de una planificación abierta, dinámica que se reestructura en función de las necesidades de los estudiantes.

"Estructura flexible pero no blanda, estricta pero no rígida". (Entrevista a Silvia Zerbini).

"... producto del resultado de cada clase anterior yo voy elaborando la próxima. Y a mí me fascina eso, lo previo, toda esa semana de escuchar..." (Entrevista a Jorge Valdivia).

"Es como que tuviera una caja de herramientas y en esa caja tengo las músicas que uso con sus estilos." (Entrevista a Patricio Mulhall).

:: Aluden al proceso que vivieron al tener que enseñar a bailar a otros, argumentando que no tenían intencionalidad metodológica. En general no se

proponían conscientemente enseñar, querían ser bailarines; diferenciando el ser bailarín, del ser docente de danza. Aparece la necesidad de replantearse cómo están enseñando a raíz de un suceso particular que invita a mirar al sujeto del aprendizaje.

“No se puede enseñar sin mirar al otro que aprende. Es un obstáculo no fijarte en el material humano que tenés”. (Entrevista a Mariela Cazón, docente procedente de Humahuaca invitada a los Seminarios de Danza Popular de la SEU, UNC.).

:: Se concibe al sujeto del aprendizaje capaz de disfrutar del bailar, recuperando sus saberes previos, desde lo corporal, socio afectivo y cultural, lo que supone una concepción de conocimiento, que se propone rescatar el saber internalizado, práctico, intuitivo que los sujetos portan.

“...la gente cree que no sabe.... buscar desde lo que la gente ya tiene y me va a servir en la clase...” (Entrevista a Silvia Zerbini, docente y bailarina invitada al Instructorado de danzas Folklóricas en el IPEF.).

:: El sujeto enseñante se posiciona como un animador socio cultural, un facilitador que propicia la reinterpretación de una práctica cultural como el danzar, resaltando la horizontalidad en el vínculo pedagógico, donde el aprendizaje es del que enseña y del que aprende.

“Aprendo del discípulo todos los días, soy capaz de decirle esto no lo sé, y esto contribuye a un aprendizaje de ambos...” (Entrevista a Silvia Zerbini).

“... yo ocupaba un lugar de facilitador así, a la hora de un alguien que quiera moverse. Entonces siempre ocupe un lugar de acompañante de otro. Yo armaba un contexto, invitaba y ahí aparecía el otro haciendo esos procesos que más que procesos grupales eran individuales.” (Entrevista a Segundo Pereyra, investigador).

:: En el proceso de enseñanza de las danzas se apela a diversos recursos como la poesía, el teatro, el juego, la literatura, el canto, músicos en vivo, instrumentos, percusión y todos los elementos que contribuyan a contextualizar la danza en un tiempo y espacio particular.

“siempre me gusto trabajar clases con alguna poesía, con algún ambiente musical, que la letra les diga algo, que les haga reflexionar para trabajar también lo contextual de la danza. Con las danzas bolivianas trabajamos todo lo que es la vida y la cultura andina.” (Entrevista a Martín Cagliero).

:: La música es un eje estructurante de la clase, la selección que se realiza de la misma, organiza los contenidos y los momentos, la música alberga el componente coreográfico, por lo que cada docente elige cuidadosamente los temas musicales según los objetivos que persigue en el diseño metodológico de la clase.

:: Los entrevistados manifiestan una secuencia metodológica propia de los talleres de danza que presenta algunas estrategias comunes: parten de la

preparación del cuerpo, algunos le denominan "*laboratorio corporal*", "*afinar el instrumento*", "*calentamiento*", "*entrada en calor*", "*estiramiento*" con el objetivo de lograr la concentración, conectarse con uno mismo, buscando la unidad emocional y corporal.

"Para cualquier observador externo no distaría de una "entrada en calor", para ella la instancia de centramiento en uno mismo tratando de no pensar en nada, huyendo del pensamiento mecánico. Desde mi lugar significó un reconocimiento de mi propio cuerpo, "recordar" lo que tenía olvidado, sentir desde mi respiración hasta el cosquilleo en los pies, la sensación de paz y serenidad, no pensar, si sentir... Me parece que el desarrollo de lo que después vino no se hubiera sostenido sin esta primera instancia de trabajo." (Notas de campo).

En un segundo momento se prioriza la exploración rítmica, expresiva, vivencial, lúdica, comunicativa, la recreación progresiva de figuras y pasos para llegar a la construcción coreográfica, con la intención de despertar la espontaneidad, evocar lo que ya saben, sacar de adentro hacia afuera un saber y vivencias que están en el otro.

"... registro de lo espontáneo, lo más difícil es que vuelva a repetirse lo que salió sin ser pensado, registrar la libertad que manifiesta tu expresión, inducción que el cuerpo traiga, recuerde lo que ya tiene, sin pasarlo por la intelectualidad." (Entrevista a Silvia Zerbini).

"... yo siento que les abro la puerta para ir a jugar... yo tengo como un método que apunta a despertar el dinamismo, el movimiento, el sentir de uno mismo..." (Entrevista a Mariela Cazón).

“... yo trato de trabajar con la gente de que cada uno pueda encontrarse consigo y sacar desde adentro lo mucho que tiene, en vez de ponerle cosas, sacarles.” (Entrevista a Jorge Valdivia).

En un tercer momento se enfatiza el armado coreográfico, lo que supone “poner en el frasquito el mensaje ancestral y social de la coreografía y los significados que portan los ritmos, su simbología...” al decir de Zerbini. Internalizando la coreografía convencional de la danza y los ritmos abordados. En esta instancia se posibilita que los participantes bailen colectivamente, recuperando los aprendizajes que van incorporando en cada clase. En algunas propuestas la secuencia culmina con un relato conceptual de lo vivenciado, una puesta en común de lo aprendido.

Por otra parte, Oscar Arce da cuenta de una secuencia metodológica propia de las clases en las academias de danza que procede en el siguiente orden: se selecciona una danza, se plantea el esquema coreográfico, los pasos y las variantes rítmicas y coreográficas. Por último se trabaja la interpretación escénica.

“Se toma una de las coreografías más documentadas y se la expone, se le explica al alumno que hay variantes denominadas que tienen que ver con visiones tanto de viajeros, escritos, investigadores o folkloristas que se dedican al tema. El primer paso es plantear el esquema coreográfico, la sucesión de pasos y esquemas. Yo siempre digo “empiezo de abajo hacia arriba” en la forma de enseñar. Ver si tiene variables de ritmo por ejemplo en

el cuándo que tiene dos tiempos, como la zamba alegre. Luego plantear el esquema del dibujo coreográfico, el sentido de las figuras y en eso ver cuál es la parte expresiva que voy a dar". (Entrevista a Oscar Arce).

A partir de la información recabada se han rastreado dos posiciones metodológicas en la enseñanza de las danzas, a las que hemos denominado Académica- tradicional y Expresiva-vivencial.

La concepción académica enfatiza el objeto de enseñanza como una práctica cultural heredada, a ser transmitida según pautas consideradas tradicionales y las corrientes expresivas enfatizan la danza como un objeto de enseñanza posible de resignificarse con códigos expresivos, estéticos y comunicativos de cada sujeto y del contexto. Ambas perspectivas las presentamos en el cuadro siguiente diferenciando sus caracteres más relevantes, aunque en las prácticas de enseñanza conviven y se manifiestan en la trayectoria profesional de los entrevistados, en diferentes momentos de sus vidas.

	Académica - tradicional	Expresiva- vivencial
Transmisión del contenido	La transmisión del contenido ocurre de afuera hacia adentro, se prioriza en el proceso educativo la adquisición de las formas coreográficas de las danzas folklóricas en su contexto histórico de creación. El contenido es la coreografía de las danzas.	En el proceso educativo se prioriza un abordaje que va de adentro hacia afuera y el contenido es la expresión de una vivencia cultural. La danza es recurso lúdico, comunicativo, expresivo y a su vez un contenido enmarcado en una concepción de construc-
Enseñanza de la técnica	Se aborda la enseñanza de la técnica mediante un procedimiento analítico descriptivo, se desglosa la danza en secuencias pautadas de movi-	Parte de la audición del componente rítmico y busca su representación corporal según las posibilidades de cada sujeto. Predomina la construcción rítmico - exploratoria de las
Secuencia metodológica	Metodológicamente se procede de la conceptualización teórica a la práctica corporal. Predominan los componentes convencionales (posturas, ubicación en el espacio, pasos, coreografía) de las danzas y sus variantes.	Procedimiento inductivo, de lo particular a lo general, de la vivencia corporal a la conceptualización de la danza como
Concepciones culturales	Hay una concepción estática y esencialista de la tradición, que recupera las danzas del patrimonio histórico como prácticas culturales heredadas para ser enseñadas según los códigos estéticos de su momento de conformación, que han sido documentados.	La tradición es concebida como una construcción dinámica y vincular, atravesada por diversas relaciones entre sujetos en un contexto multicultural. Se vincula lo folklórico con los procesos de hibridación cultural propios de la actualidad. Las danzas folklóricas vigentes son elegidas para su enseñanza por su significación social actual.
Sujeto del aprendizaje	Se enfatiza al sujeto del aprendizaje como receptor de formas culturales convencionales.	El sujeto del aprendizaje es considerado como <i>productor</i> de cultura y como tal portador de saberes que se resignifican.

	Académica - tradicional	Expresiva- vivencial
Metodología	En la propuesta metodológica de enseñanza se prioriza la prescripción de las formas convencionales de la danza, centrada en lo coreográfico, a partir de un modelo de instrucción cuyo soporte es la técnica. La relevancia de la forma.	La propuesta metodológica de enseñanza prioriza los aspectos emocionales, vivenciales y comunicativos de los sujetos y desde allí aborda lo coreográfico, resaltando las posibilidades expresivas de los ritmos y danzas trabajados.
Selección de contenidos	La selección del contenido responde a la diferenciación entre danzas del patrimonio histórico y danzas vigentes, están ausentes en esta selección las danzas de raigambre negra y aborígen ya que se enfatizan las danzas denominadas criollas que tuvieron presencia hegemónica en el momento de creación de la Nación.	Se prioriza en la selección las danzas vigentes, es decir las que aún se bailan por su significación social y se recuperan las danzas de los pueblos originarios, la de los afrodescendientes y las danzas criollas de diferentes regiones del país y Latinoamérica.

Como argumentamos en el capítulo anterior la enseñanza de las danzas folklóricas constituye un cuerpo de conocimientos teórico-prácticos sistematizados a lo largo del tiempo, que requieren para su transmisión de una serie de elementos técnicos como: la sensibilización rítmica, la internalización de los pasos, el aprendizaje de los diferentes esquemas coreográficos y el conocimiento de las estructuras tradicionales de los géneros musicales y coreográficos folklóricos. En la transmisión de las danzas subyacen modos de concebirla, posicionamientos teórico metodológicos respecto a lo que son las danzas, sus sentidos, sus formas de conformación histórica, aspectos que están involucrados pedagógicamente en los modos de apropiación y transmisión de las

mismas, que conlleva opciones didácticas que priorizan por momentos lo coreográfico, lo rítmico, lo expresivo, la composición, la recreación de estas prácticas y saberes.

5.2.3 Respecto a las concepciones artístico-culturales

La propuesta metodológica de enseñanza que asume cada docente, está signada por sus posicionamientos éticos, estéticos, ideológicos y pedagógicos en relación a concepciones que sustentan sus decisiones y acciones, configurando la construcción metodológica como creaciones del docente destinadas a elaborar una propuesta de enseñanza orientada a la promoción de los aprendizajes de sus estudiantes. Entre las recurrencias y contradicciones que encontramos en el discurso de los docentes entrevistados recuperamos los siguientes aspectos:

:: Posiciones sobre lo técnico y lo académico:

“Hay una técnica específicamente del folklore como hay expresividad específicamente del folklore y un concepto rítmico... si no conocemos esa base y esa técnica pura del folklore difícilmente podamos proyectarla hacia adelante. Cuando vos ves a ese viejito moverse, un pasito que te haga, cómo te pone un pie, bueno ahí, hay un secreto de técnica pura, que hace a la danza folklórica. Entonces ahí encontrás una técnica, que después se elaboró académicamente por los diferentes estudiosos que empiezan a hacer las recopilaciones y crean las escuelas

de danza en nuestro país de las cuales salen todas las líneas de academias en las diferentes provincias, lo han codificado a ese pasito de ese viejo para que lo podamos recibir hasta ahora, pero fue solamente una codificación. El trabajo que han hecho las academias en ese aspecto es tremendo, yo siempre lo comparo como la biblioteca popular donde están todos los libritos acomodados, ese trabajo hizo la academia y las escuelas de danza, acomodar toda la información para que la podamos recibir, desgraciadamente en ese acomodamiento ...se quedó con la forma, resguardando la forma para que no se pierda y que gracias a la academia nos llega como un hecho histórico, conocer que en algún momento se bailó y gracias a la academia llegaron algunas vigentes que se bailan ahora. Pero bueno, el resguardo de la forma ha hecho perder la espiritualidad funcional de cada danza, por eso vemos academias que bailan todos igualitos, pero lo digo con todo respeto yo vengo de academias también." (Entrevista a Pablo Rivero, invitado a la experiencia formativa del IPEF).

En esta dinámica, el lugar de la técnica entendida como repetición de pasos, memorización de estructuras coreográficas, mecanización de pautas de movimientos, adquirió un sentido preponderante en la enseñanza de las danzas folklóricas en el seno de las academias; en contraste con esta concepción de la técnica y su enseñanza, aparece otra práctica y conceptualización de la misma que flexibiliza las formas del bailar.

Los entrevistados refieren al concepto de técnica pura cuando aluden al bailar en el contexto de creación y práctica espontánea, donde el danzar es un fenómeno socio cultural producido y apropiado por un grupo con identidad y sentido de pertenencia de

ese bien cultural. Se reconoce esa técnica como un elemento básico, sin el cual no hay aprendizaje, ni transmisión del hecho folklórico; la disyuntiva se presenta cuando en los procesos de institucionalización de la enseñanza de la danza en las academias, la técnica ayuda a codificar los bailes folklóricos, lo cual es reconocido como un aporte ineludible a la continuidad en la transmisión de los mismos, pero también promueve una versión estereotipada y anquilosada de las danzas, lo que advertimos está siendo revisado por los mismos docentes. Esta concepción de la técnica nombrada como académica prioriza procedimientos de enseñanza instrumental, en los que se enfatizan aprendizajes que tienden a homogeneizar las formas del bailar; las revisiones que advertimos a esta concepción, priorizan la expresividad e interpretación de cada sujeto, con sus particularidades, en su contexto y reconociendo el mensaje simbólico que portan las formas coreográficas. En este sentido una de las entrevistadas habla de continuidad en lugar de tradición.

:: Concepciones sobre la danza

Los entrevistados sostienen diferentes significados asociados a la danza, construcciones que reflejan sus propias experiencias, formas de vida, el posicionamiento construido en las trayectorias como bailarines, como músicos, como educadores, en las que podemos rescatar los siguientes sentidos: una entrevistada sostiene que “las danzas, los ritmos y

las coreografías portan un mensaje ancestral”, aludiendo a simbologías presentes en los mismos que son retransmitidos en el proceso de enseñanza. En otra de las experiencias observadas la docente elige comenzar su seminario con una danza, “la cuarteada”, de profundo significado en el contexto norteño, intenta transmitir esto al grupo, los significados socioculturales que sostienen esta expresión popular, los sentires de los pobladores, ella lo transmite desde el lugar del conocimiento que da, la vivencia de esta celebración en el lugar que habita, Humahuaca.

Hay una transmisión de un mensaje que se recrea y reconstruye desde las prácticas corporales de los integrantes del grupo, en este otro contexto particular de la clase, en la ciudad de Córdoba.

La danza aparece considerada entonces, como una construcción socio cultural histórica, dinámica y cambiante. La danza es parte de una filosofía de vida. La danza es una forma de encontrarse consigo mismo. La danza es cadencia y forma, con ello se expresa que cada danza posee un lenguaje corporal que constituye la identidad de cada una.

:: Concepciones acerca de la tradición, el folclore y lo popular

Advertimos dos miradas, una que refiere a la vigencia de ritmos tradicionales que hoy se bailan con características de la contemporaneidad y otra en que lo tradicional es nombrado como “lo genuino”, el patrimonio regional de zonas rurales que, al ser reinterpretado en otros contextos que no son los de producción de ese hecho cultural, pierden su carácter de tradicionales.

“para mí es lo bailado, lo actuado en el ámbito determinado de formación y creación de ese espacio. Distinto a lo popular. El termino popular hace que se recreen esos espacios de danza tradicionales en distintos ámbitos, donde está el proceso de apropiación cultural como puede ser en Villa Libertador con la comunidad boliviana...”. (Extracto de entrevista).

Desde esta visión la tradicionalidad de los hechos folklóricos queda anclada en el pasado o en escasas experiencias rurales que conservan algo de esta “esencia pura” a la que en diversas oportunidades aluden los entrevistados. Cuando lo tradicional tiene lugar en las fiestas populares actuales se expresa con un nuevo sentido donde los actores sociales son protagonistas en la transmisión y recreación de la cultura.

“Sé que lo que estamos haciendo ahora es de este momento, del momento en que vivimos. Por ahí se dice que tradicional folklórico tiene que ver

con que te tenés que vestir de gaucho, y yo creo que es un elemento más... yo nunca condiciono a nadie que para que dance nuestras danzas se tenga que poner... sí saber que si vas a hacer un trabajo que represente a determinada época, está bueno estudiar qué se usó en esa época, pero para mí da igual si vas descalzo o con una alpargata." (Entrevista a Jorge Valdivia, invitado como docente al espacio formativo del área de extensión del IPEF.).

5.3 Giro y coronación

Recuperando el trabajo realizado por Hirose, (2010) acerca de la profesionalización de la enseñanza de las danzas folklóricas en la Escuela Nacional de Danzas argumenta que:

Todas las danzas clasificadas como folklóricas o tradicionales y apropiadas en contextos de construcción de estados nacionales, han pasado por un proceso de re contextualización: es decir, son formas originarias de un tiempo y espacio determinados que se documentan con el fin de ser presentadas en otro momento y lugar (...) Al menos en el caso de las danzas folklóricas convertidas en nacionales, este proceso no comenzó en el interior, de donde abrevaban los eruditos para elaborar manuales, dar clases y extraer inspiración, sino en el centro político nacional (p.189).

Además de este proceso de re-contextualización política de una práctica cultural como el danzar, se le imprime a las danzas otro proceso de transforma-

ción de carácter didáctico, que remite a los procesos de selección, organización y secuenciación de estos saberes para su transmisión. En este sentido junto con la definición epistemológica de la danza por parte de los estudiosos, que supone la legitimación de un recorte cultural, se procede a proponer una didáctica de la danza de fuerte base prescriptiva y normativa, posicionando a la enseñanza como ciencia aplicada, instrucción orientada por un método, anclada en la consecución de pasos analíticos y graduados a partir de la fragmentación de movimientos, como estrategia de enseñanza del danzar, cuyo eje lo sostiene la pauta coreográfica de un grupo de danzas denominadas criollas.

En este proceso de transformación de la danza, de un bien cultural a un objeto de estudio y consecuentemente a un objeto de enseñanza, en el contexto nacional de comienzos de siglo XX, identificamos que en la enseñanza de las danzas folklóricas predominó un estilo instrumental, asociado a concepciones normativistas y prescriptivas que imprimen perspectivas metodológicas que denominamos académica-tradicional.

En las últimas décadas, en contraste con esta concepción de la enseñanza de las danzas y la consonancia con fuerzas instituyentes producidas en el seno de los movimientos populares del danzar, permitieron la problematización de lo metodológico, adquiriendo un giro sustancial en cuanto a la construcción de nuevas miradas, que posicionan al enseñante como sujeto creativo en la construcción de una propuesta formativa, que deviene de los posi-

cionamientos que asume el educador y que se proyectan en la adopción de una propuesta metodológica. En este sentido se reconoce que las concepciones del enseñar y aprender de lo artístico cultural, no son ajenas a las opciones metodológicas y que la problemática del sujeto que aprende, junto con la problemática del contenido, imposibilitan pensar en un método único. Por el contrario, se sostiene la heterogeneidad de procedimientos signados por el posicionamiento que el educador construye sobre el saber y que se traducen en la construcción metodológica (Edelstein, 2001). Identificamos ésta problematización en aquellas propuestas metodológicas de enseñanza que denominamos expresivo-vivencial. En las propuestas observadas los pasos de la danza no constituyen lo más importante de la clase, en todo caso son parte de un proceso que comienza en la intimidad del sujeto danzante, priorizando la manera en que cada uno expresa sus sentires, desde sus posibilidades motrices y expresivas. En estas experiencias formativas hay un reconocimiento respetuoso de las tradiciones, como historia acumulada colectiva de los pueblos, posible de ser recreado en cada momento del danzar.

El trabajo de investigación abordado nos sigue interpelando en la construcción de interrogantes en relación a las danzas y sus procesos de transmisión. ¿Es la técnica una convención social producida en una coyuntura histórica; refleja el bailar del pueblo, refleja la imposición de grupos de poder que instituyen las formas correctas del danzar? ¿Dónde están los bordes, las fronteras entre la reproducción y la

transformación de la danza?, ¿hasta qué punto podemos recrear las danzas folklóricas sin diluir los rasgos identitarios que las constituyen?

Nos propusimos reconstruir las concepciones didácticas que se abordan en la transmisión de las danzas folklóricas y desde el proceso de interpretación y análisis de las experiencias y discursos de los entrevistados, podemos sostener a modo de hipótesis interpretativa que a las decisiones teórico metodológicas en torno a la enseñanza de las danzas subyacen concepciones de cultura, arte, danza, música, folklore, tradición que se operativizan en la construcción metodológica y las opciones didácticas que esto conlleva; parece pertinente continuar indagando en las transformaciones estéticas, coreográficas y simbólicas, que se vienen operando al interior de los espacios dedicados a la enseñanza de las danzas folklóricas y populares en permanente proceso de resignificación.

6. Palabras que invitan

“Más allá de los diversos lenguajes, el baile sigue siendo el lenguaje de las almas. Bailar es tomarle el pulso al mundo, entrar en su ritmo.

La danza es el punto de encuentro e intercambio entre los valores de lo irracional y lo racional. Bailar equivale a evitar que la norma se paralice, se petrifique en la inmovilidad mortal del consenso; significa, en definitiva, recobrar la esencia de la democracia: lo diverso y lo inconcluso, el movimiento en libertad.”

Werner Lambersy

A doce años de haber iniciado estos trabajos de investigación que aquí publicamos, luego de haberlos macerado, junto a estudiantes, docentes, compañeros de ruta, advertimos que mucho resta por decir, escribir, dibujar desde la palabra escrita lo que los cuerpos trazan en el espacio cuando enseñan, aprenden, cuando disfrutan del danzar.

Como Coordinadora del Profesorado de Danza de la Escuela Superior Integral de Teatro Roberto Arlt, de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba, me gusta imaginar escuelas pobladas de improvisaciones danzantes, escuelas

habitadas por una danza que sea capaz de expresar lo que nos pasa, una danza que pueda transformar los modos de convivir en el espacio escolar, poder mirar al otro, reconocernos diferentes y en igualdad de derechos a conquistar y sostener.

Hoy más que nunca seguimos procurando trabajar desde los lenguajes del arte por una sociedad que valore la diversidad cultural que conformamos; la danza, las danzas expresan una parte de esas diversidades que portamos desde nuestras genealogías, desde nuestras posibilidades físicas, expresivas, sociales, comunicativas y culturales. Año a año ingresan a la Universidad Provincial de Córdoba alrededor de 300 personas inquietas por aprender a bailar, transitando el ingreso y desandando las carreras elegidas, se dan cuenta que la danza es algo más que la repetición de una rutina, marcar una coreografía, evocar una tradición, o circunscribirse a un género dancístico y si además empiezan a realizar prácticas educativas en el territorio escolar, advierten con preocupación de docentes bailarines, que cada contexto amerita una propuesta situada, pensada para esos niños y niñas, adolescentes, jóvenes, adultos, adultas que acceden a la escolaridad donde aún apelamos al reparto del bagaje cultural acumulado.

“La danza va a la escuela” es la metáfora que encontramos como equipo de investigación para invitar a otros a seguir indagando la presencia de las disciplinas artísticas en el campo escolar, a seguir pensando las corporalidades, el lugar de los afectos, la aparente preeminencia de lo intelectual, la bús-

queda de otros modos de enseñar y aprender, provenientes del amplio universo de la cultura.

Iniciamos nuestro recorrido allá por el 2007 preguntándonos por la ausencia o presencia de las danzas folklóricas en la escuela, en la formación de profesores y en sus prácticas cotidianas de enseñanza. Al generar la experiencia formativa que se llamó Postítulo de Danzas Folklóricas, nos inquietamos por lo metodológico, preguntándonos ¿cómo se enseña a bailar folklore? ¿Hay diferentes perspectivas? Y en el diálogo con algunos maestros de la danza folklórica, fuimos desmenuzando aspectos que llamamos didácticos y forman parte de las clases de danzas. Ya en el año 2011 nos abocamos a indagar la incorporación de la danza en los diseños curriculares de la educación primaria, secundaria y superior de la provincia de Córdoba.

Hoy somos parte de un sueño que tiene materialidad cotidiana, trabajamos en el profesorado de danza, acompañamos residentes, promovemos que los egresados ocupen los espacios educativos que les corresponde en el sistema educativo y corporizamos una composición de diferentes coreografías que se imaginan, se ensayan, se transpiran, se recrean.

La danza en la escuela acompaña debates sociales como la inclusión, la perspectiva de género, la accesibilidad, la educación para la paz, la convivencia intercultural, la erradicación de prejuicios raciales, religiosos, culturales, las corporalidades, la regionalización del currículum escolar, la afectividad en el aprendizaje, las subjetividades de enseñantes

y estudiantes, los saberes deslegitimados, la política en el aula, la estrecha interrelación entre producciones artísticas y la sociedad que protagonizamos.

“La danza va a la escuela y tal vez altera las formas de lo instituido”, decimos en el texto; tal vez modifica subjetividades, a veces se instala como dispositivo capaz de generar otros modos de aprender, en algunas experiencias se estereotipa, en otras pretende subvertir desde los cuerpos danzantes, las lógicas escolarizadas de apropiación de saberes; que hay mucho por indagar es una certeza que invita a seguir improvisando caminos danzantes, que *no es lo mismo que ser un improvisado*, al decir de Silvia Zerbini, la maestra que nos inició en este camino del enseñar a otros a danzar.

Karina Rodríguez

Directora del Equipo de Investigación
(2007-2013)

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde.
- ALTAMIRANO, C. (2002). *Términos de sociología de la cultura*. Buenos Aires. Paidós.
- ARETZ, I; (1952) *El Folklore Musical Argentino*, Buenos Aires. Editorial Ricordi.
- ÁVILA, S. (2008). *Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades*. En R. Baquero, G. Diker & G. Frigerio (comp.), *Las Formas de lo Escolar* (pp.135-151) Buenos Aires: Del Estante editorial.
- BLACHE M; COUSILLAS A., DUPEY A.; y otros (1994). *Perspectiva del Folklore*. En M. Lischetti (Comp.) *Antropología* (pp.53-66) Buenos Aires: Eudeba.
- BLÁZQUEZ, G. (2012). *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BOURDIEU, P. (1988). *Espacio social y poder simbólico*. En P. Bourdieu (Ed.), *Cosas Dichas*. (pp. 127-142). Buenos Aires: Gedisa.
- CALVO, V Y VEIGA C. (1999) *La Danza Popular como recurso Pedagógico, en Jornadas Nacionales de Folklore*, mimeo Neuquén Patagonia Argentina.
- CERLETTI, A. (2004). *La disrupción de lo nuevo: un*

- lugar para el sujeto en la educación institucionalizada. En G. Frigerio, G. Diker (compiladores) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp127-140) Buenos Aires: Novedades Educativas.
- COLOMBRES, A. (1996). *Sobre la cultura y el arte popular*. Buenos Aires, Ediciones del Sol.
- DUPEY, A.M. (1988) *Tres Abordajes a la Diversidad Cultural: cultura popular, elite y folklore*. Revista de Investigaciones Folklóricas N.3 Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G. (2001) *Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo*. En Camilloni, A., *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- FALCOFF, L. (1997) *Los orígenes. Del dossier: El baile criollo*, pp. 22-25. Revista Tiempo de Danza, año 3 N° 11. Buenos Aires. El bosque Editora
- FURLÁN A. (1989) *Metodología de la enseñanza en Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior*, México. ENEP Iztacala, UNAM.
- FURLÁN, A. (1996). *El currículum pensado y el currículum vivido*. En *Currículo e institución* (pp 21-29) México: Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- FURLÁN, A. (1997, septiembre) *Cuerpo políglota*. Ponencia presentada en el Instituto del Profesorado en Educación Física, Córdoba, Argentina.
- GARAY, L. (2002). *Intervenir en las escuelas desde la clínica institucional*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Educación. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- GARAY, L. (2003). Seminario Taller Prácticas de

intervención en asesoramiento y gestión pedagógica. Maestría en Pedagogía. Reelaboración de trabajos de la autora. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

GARCÍA CANCLINI, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la Modernidad*. México: Grijalbo.

GARCÍA CANCLINI, N. (1995) *Consumidores y ciudadanos. Conflictos Multiculturales de la Globalización*. México: Grijalbo.

GEERTZ, C. (1987). *La Interpretación de las Culturas*. México: Gedisa.

GÓMEZ COMINI, C. (2012). *Seminario de danza clásica de la provincia de Córdoba. 50 años de historia*. Edición del Gobierno de la Provincia de Córdoba.

GVIRTZ, S. Y PALAMIDESSI, M. (2004). *La construcción social del contenido a enseñar*. En S. Gvirtz y M. Palamidessi (Ed. Aique), *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza* p.31 (3ª. Ed., 2ª. Reimp.) Buenos Aires: Autores.

HIROSE, M. B. (2010). *El movimiento institucionalizado: danzas folklóricas argentinas, la profesionalización de su enseñanza*. *Revista del Museo de Antropología*, 3, 187-194, 2010/ ISSN 1852-060X (impreso)/ ISSN 1852-4826 (electrónico) Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba - Argentina.

LE BRETON, D. (2006). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

PINKASZ, D. (2001) *Continuidades y rupturas en la escuela y el curriculum de la modernidad*. En S.

Finocchio, N. Romero (comp.), *Saberes y prácticas escolares* (17-39) Rosario: Hommo Sapiens ediciones.

PUIGGRÓS, A. (1984). *La educación popular en América Latina*. Orígenes, polémicas y perspectivas. México: Nueva Imagen.

REED S., 1998. "*La política y la poética de la danza*" en *Cuerpos en Movimiento*. Antropología de y desde las danzas. Compilado por Citro Silvia. Coordinadoras Citro S. y Aschieri P. 2012. Buenos Aires, Editorial Biblos.

RODRÍGUEZ, K. (2000). *Desde los Talleres Universitarios de Folklore hacia la comunidad, una experiencia que se multiplica*. Informe Final de Beca. Secretaría de Extensión Universitaria, UNC. Inédito.

RODRÍGUEZ, K., MARCANTONELLI, I., CORSO, A., Y BOSIO, V., (2009). *Sentidos que porta la enseñanza y el aprendizaje de las danzas folklóricas en la formación de docentes y en sus prácticas de enseñanza, en escuelas de capital y el interior cordobés*. En *Revista Folklore Latinoamericano* Tomo XII, del Instituto Universitario Nacional del Arte. (pp. 239 - 252).

RODRÍGUEZ, K., MARCANTONELLI, I., BOSIO, V. Y BROCHERO, V., (2010). *La Didáctica de la Danza Popular*. Un estudio comparativo de experiencias locales. (Convocatoria INFD 2009) Córdoba: Instituto del Profesorado en Educación Física.

SANTA CRUZ, N. (1970) *Cumanana*. Antología Afroperuana. Décimas y poemas, danzas y canciones. Lima, Perú. Philips. Material discográfico y sus textos.

TERIGI, F. (1999). El currículum y los procesos de escolarización del saber. En F. Terigi, *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio* (pp 51-79) Buenos Aires. Santillana.

TERIGI, F. (1999). *Para entender el currículum escolar*. En F. Terigi, *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio* (pp 81-113) Buenos Aires: Santillana.

VÁZQUEZ, H. (1994). *La investigación socio-cultural*. Crítica de la razón teórica y la razón instrumental. Buenos Aires: Biblós.

VEGA, C. (1956) *El origen de las danzas folklóricas*. Buenos Aires: Ricordi.

DOCUMENTOS OFICIALES:

Argentina, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. (2012). *Diseño Curricular de Educación Primaria*.

Argentina, Ministerio de Educación Provincia de Córdoba, Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. (2010). *Diseño Curricular de Educación Secundaria. Ciclo Básico*.

Argentina, Ministerio de Educación Provincia de Córdoba, Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa.

Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. (2010). Diseño Curricular de Educación Secundaria. Orientación Arte Danza. Documento de trabajo 2010-2011.

Argentina, Ministerio de Educación Provincia de Córdoba, Dirección General de Educación Superior. (2008) Diseño Curricular Profesorado de Educación Inicial y Primaria. Argentina, Ministerio de Educación Provincia de Córdoba, Dirección General de Educación Superior. (2009) Diseños curriculares de Educación Artística de Nivel Superior.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2006) Ley de Educación Nacional 26.206/06. Buenos Aires: Autores.

Argentina, Ministerio de Educación Provincia de Córdoba (2010). Ley de Educación 9870/10. Córdoba: Autores.

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Resoluciones del Consejo Federal de Educación 111/10, 120/10.

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. (2007) Recomendaciones Nacionales para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorados de Educación Artística. Versión Borrador.

Acerca de las Autoras



Karina Eda Rodriguez

Vive en Cabana, Unquillo, provincia de Córdoba. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, egresada de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora de Danzas Nativas y Folklore Argentino, formada por la maestra Silvia Zerbini. Se desempeña como Coordinadora del Profesorado de Danza en la Escuela Integral de Teatro Roberto Arlt, de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba, desde el 2012, año de su creación.

Desde el año 2011 al 2015 ha coordinado junto a Aldo Corso el Postítulo en Danzas Folklóricas con destacados referentes de la cultura popular, en el Instituto Provincial de Educación Física. Ha dirigido y cofundado diversos Talleres de Danzas Folklóricas como el Taller del Sol en Facultad de Filosofía y Humanidades, el Taller de La Cripta, entre otras experiencias y protagoniza junto a la Tribu Chapanay, la obra Hembra del Desierto, Caudilla Chapanay.



E - m a i l :
karinarodriguez@upc.edu.ar

Ivanna Verónica Marcantonelli

Vive en Saldán, localidad de las Sierras Chicas de Córdoba. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, egresada de la Universidad Nacional de Córdoba.

Especialista en Formación de Formadores (UNED) actualmente cursa estudios de Maestría en Pedagogía (UNC). Se desempeña como docente de Didáctica General y de Ética y Construcción de Ciudadanía en la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba y en la cátedra de Práctica Docente y Residencia en la Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. Ha participado en equipos de investigación en diversas convocatorias del INFD y del MINCYT de Córdoba. Actualmente es Investigadora en el proyecto de investigación en Formación Docente y Didáctica: Iniciación a la docencia, saberes pedagógico-didácticos de egresados de los profesorados de Filosofía y de Ciencias de la Educación.



E-mail: imarcantonelli@upc.edu.ar

Marina Macchione

Vive en Río Ceballos, Córdoba. Profesora Nacional de Educación Física y Licenciada en Ciencias de la Educación, egresada de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA). Especialista en

Educación y Derechos Humanos (INFD). Actualmente se desempeña como Coordinadora Académica del Profesorado de Educación Física, de la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba y como docente de Problemáticas Socio Antropológicas en Educación y Práctica Profesional Docente de la misma casa de formación. Ha participado en equipos de investigación en diversas convocatorias del INFD y del MINCyT de Córdoba.

E-mail: macchionemarina@gmail.com



María Virginia Bosio

Vive en Unquillo, provincia de Córdoba. Profesora de Educación Física egresada del Instituto Provincial de Educación Física - IPEF- y Licenciada en Educación Física por la Universidad Nacional de Cuyo. Actualmente es docente de la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba y de escuelas secundarias. Se desempeñó en ONGs de la ciudad de Córdoba en programas socioeducativos. Realizó la Diplomatura de Acompañante Socio Comunitaria/o contra la violencia de género. Ha participado en equipos de investigación en diversas convocatorias del INFD y del MINCyT de Córdoba.

E-mail: vickybosio79@gmail.com

Victoria Brochero



Vive en Córdoba Capital. Profesora de Educación Física egresada del Instituto Provincial de Educación Física -IPEF- y Licenciada en Educación Física por la Universidad Nacional de Cuyo. Actualmente se encuentra en proceso de tesis en la Maestría

en Investigación Educativa con orientación Socio antropológica en el CEA/UNC. Se desempeña como docente de Práctica Docente I y III en el Profesorado de Danza de la Universidad Provincial de Córdoba. También es docente en escuelas primarias para Jóvenes y Adultos. Participó como docente del Postítulo en danzas Folklóricas en el IPEF. Ha integrado equipos de investigación en diversas convocatorias del INFD y del MINCYT de Córdoba. Entre algunas experiencias, fundó talleres de danzas de raíz folklórica en diversos centros de jubilados. Forma parte de la obra Hembra del Desierto, Caudilla Chapanay.

E-mail: victoriasoledadbrochero@gmail.com

INDICE

Agradecimientos	7
.....	
Prólogo por Marcela Cena	11
.....	
Introducción	13
.....	
1. Precisiones teórico- metodológicas	19
.....	
2. La cocina del diseño curricular de danza, el primer pasaje	
..... 33	
2.1 Procesos de re-contextualización	44
.....	
2.1.1. Campo jurídico-normativo	45
.....	
2.1.2. Campo político-educativo	46
.....	
2.1.3. Campo organizativo-administrativo	49
.....	
2.1.4. Campo epistemológico	52
.....	

2.1.5. Campo pedagógico	54
.....	
Anexo: Análisis comparativo de los Diseños Curriculares	58
3. Avatares de una asignatura soslayada,	
el segundo pasaje	65
.....	
3.1. Cuando la danza irrumpe en la escuela	66
.....	
3.2. La danza como contenido inclusivo	67
.....	
3.3. Concepciones del danzar en la escuela	69
.....	
3.4. Media vuelta y giro final	73
.....	
4. Sentidos que porta la enseñanza de la danza folklórica	
en la escuela	77
.....	
4.1. Sentidos y sentires en torno a la danza folklórica	79
.....	
4.2. Presencia de la danza en la formación docente	85
.....	
4.3. Lugar que ocupa la danza en la subjetividad del docente .	90
4.3.1. Rastreo de la danza en la biografía escolar	91
.....	
4.4. Incorporación de la danza folklórica en la escuela	

Este ejemplar se terminó de imprimir en octubre de 2020
en los talleres de **Gráfica Solsona**
Córdoba - Argentina

PRIMERA EDICIÓN