

2012

LA CLASE DE DANZA

Relaciones existentes entre la formación docente y la acción

NANCY CARPINELLI



ÍNDICE GENERAL

<u>ABSTRACT</u>	3
<u>TEMA</u>	4
<u>DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA</u>	4
<u>OBJETIVO GENERAL</u>	7
<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	7
<u>JUSTIFICACIÓN</u>	7
<u>ESTRATEGIA METODOLÓGICA</u>	9
<u>MARCO TEÓRICO</u>	10
<u>LA DANZA EN EL SISTEMA EDUCATIVO</u>	16
<u>HACIENDO HISTORIA</u>	18
¿Qué pasa con la orientación folklórica en la asignatura Danzas-Expresión Corporal?	18
<u>EL RECORRIDO DE LA INVESTIGACIÓN</u>	19
<u>A MODO DE CONCLUSIÓN</u>	25
<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	30

ABSTRACT

El presente trabajo tiene por objetivo indagar sobre las causas que generan determinadas formas de propuestas pedagógico-didácticas de los docentes de danzas en la escuela primaria.

La investigación, se centró en encontrar los orígenes de un determinado conjunto de fenómenos, indagando algunos soportes bibliográficos sobre el nuevo paradigma de la Educación artística en el sistema educativo y sobre el recorrido histórico de la enseñanza de la disciplina en la escuela primaria. Se trabajó con diseños curriculares para la formación docente y con registros de observaciones de clases de docentes en ejercicio.

Se concluye encontrando cuatro ejes fundamentales: tradición normalizadora, control ideológico, concepciones sobre el cuerpo y afectividad, desde los cuales se intenta dar respuestas a algunos de los interrogantes que dieron origen a la propuesta de investigación.

El presente trabajo pretende viabilizar la posibilidad de reflexionar sobre las prácticas de los docentes de danzas del nivel primario del sistema educativo formal. A partir del mismo se intenta dar cuenta del accionar de los profesores en relación a sus propuestas pedagógicas.

TEMA

Las prácticas docentes de los profesores de Danzas en la Escuela Primaria, relaciones existentes entre la formación y la práctica áulica del lenguaje.

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Por muchos años, una clase de danza –fuese cual fuese el estilo, corriente, área corporal o línea- se caracterizó por el refuerzo, atención y entrenamiento de una técnica a repetirse hasta dominarla o perfeccionarla, en un sentido virtuoso o espectacular. La danza tradicional tampoco escapó a esta condición en sus inicios, pero actualmente ha cambiado el paradigma de la educación artística y esto trae aparejado cambios en las formas de enseñar, qué, cómo y para qué enseñar danza en la escuela primaria. Esta nueva concepción generó la necesidad de hacer foco en las prácticas de los docentes de la especialidad.

Por estar a cargo de la Cátedra “Espacio de la Práctica Docente” en el Profesorado de Danzas (Orientación danzas Folklóricas), he comprobado acompañando a los alumnos practicantes a las observaciones de clases de docentes que trabajan en el nivel, que las propuestas pedagógicas se desarrollan con modelos estructurados y tradicionalistas, sin condecirse con

los objetivos que persigue la enseñanza de esta disciplina en la escuela primaria.

Una primera cuestión que surge tratando de encontrar explicaciones a esta situación es tratar de ver algún tipo de relación entre los procesos de formación docente y la práctica áulica.

En la estructura curricular del profesorado (Orientación Danzas Folklóricas), los alumnos tienen materias tales como: Danzas Folklóricas, Técnicas de Conciencia Corporal, Técnicas de Improvisación y Composición, Folklore, Psicología del alumno de los distintos niveles (Inicial, primario, secundario), Perspectiva Sociopolítica, Espacio de la práctica docente, Perspectiva Pedagógico-didáctica, Perspectiva político-institucional, Instrumentos Típicos regionales, entre otras. Muchas de estas materias se van repitiendo y profundizando a lo largo de los 4 años que dura el profesorado.

El título que obtienen tiene impacto en la enseñanza oficial dado que al egresar habilita se los habilita a dictar la materia “Danzas- Expresión corporal” en los niveles obligatorios de enseñanza.

Antiguamente, la currícula era más acotada, se limitaba a las materias generales de la formación pedagógica y las específicas tenían que ver con el folklore y su enseñanza.

Nos preguntamos:

¿Por qué si la estructura del profesorado prevé para la formación docente diversidad de asignaturas vinculadas con la profundización del conocimiento del lenguaje corporal las clases se reducen a la enseñanza del folklore tradicional?

¿Por qué no se utilizan los recursos aprendidos en materias como Instrumentos Típicos Regionales?

¿Por qué la mayoría de los egresados repite prácticas estereotipadas en sus clases a pesar de haber cursado asignaturas específicas de la formación

pedagógica (Didáctica, Psicología, entre otras) que les proveyeron de otros marcos de fundamentación para sus prácticas?

¿Por qué se utiliza un encuadre metodológico que no toma en cuenta las necesidades de cada etapa evolutiva proponiendo lo mismo tanto para niños de seis años como para adolescentes del secundario?

¿Cuáles son los dispositivos que provocan este accionar de los docentes, cuando los nuevos diseños fueron pensados en función del nuevo paradigma que persigue la educación artística?

¿Habría que revisar los marcos teóricos desde donde se fundamentan sus prácticas?

¿Habría que buscar las causas fuera de su formación profesional?

¿Cómo trabajar el problema de la repetición de viejas prácticas de enseñanza (metodología tradicional) en la materia Espacio de la Práctica docente III?

¿De qué manera es posible poner en discusión estos modos estructurados de trabajo con los alumnos de la materia Espacio de la Práctica docente III?, ¿bajo qué dispositivos, con qué textos?

Una posibilidad sería observar cómo trabajan los recién egresados y los que ya hace tiempo lo hicieron, y luego analizar la relación entre las prácticas y la formación. Tratar de pensar qué problema hay allí, qué tipo de desconexión existe entre la práctica y la formación.

Este trabajo pretende acercarnos a los motivos en los que se sustenta este accionar y poder aportar en ese sentido proporcionando herramientas para comenzar a pensar posibles formas de orientar la enseñanza de las danzas persiguiendo los propósitos de los nuevos paradigmas de la Educación artística.

OBJETIVO GENERAL

- ✓ Indagar en las causas que generan determinadas formas de propuestas pedagógicas-didácticas de los docentes de danzas en la escuela primaria.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Analizar las formas en que son presentados los contenidos de este espacio curricular.
- ✓ Indagar al interior de la clase escolar teniendo en cuenta la formación de los docentes a cargo de las cátedras.
- ✓ Generar a partir de la investigación aportes para la didáctica de la danza.
- ✓ Generar un documento de trabajo que sirva como insumo bibliográfico para las clases de Espacio de la Práctica del Profesorado de Danzas.

JUSTIFICACIÓN

Orientar a los niños hacia experiencias gratificantes y creativas en el terreno del movimiento corporal suena atractivo.... ¿Pero cómo llevarlo a cabo? Si se tratara de la enseñanza de formas establecidas, el enfoque sería otro. La formación de un bailarín profesional requiere años de estudio y perfeccionamiento y una práctica constante. En cuanto a las danzas folklóricas y populares, su aprendizaje requiere mayor o menor habilidad en una gama amplísima de posibilidades. Pero en todos estos casos, desde las danzas destinadas a espectáculo hasta aquellas cuyo fin es el logro de satisfacciones personales o colectivas, desde las más simples hasta las más complejas, en todas existe un modelo al cual atenerse, estructuras definidas de forma y estilo que son las que se transmiten en un proceso de aprendizaje.

Sin embargo la escuela debe proveer una formación integral, entonces el aprendizaje de una forma de danza basada en la copia de modelos resulta limitado. Por el contrario, es más adecuado un enfoque que propicie en los niños la exploración personal del lenguaje del movimiento, su contextualización en el caso de las danzas tradicionales y el desarrollo de la creatividad y el pensamiento divergente.

“Los niños deberían ser capaces de hacer sus propios experimentos e investigaciones. Los maestros, por supuesto, pueden guiarlos proporcionándoles los materiales apropiados, pero lo esencial es que para que el niño entienda algo debe construirlo él mismo, debe reinventarlo. Cada vez que le enseñamos algo al niño le impedimos que lo invente él mismo. Por el contrario, aquello que le permitamos descubrir por sí mismo permanecerá visiblemente en él” (PIAGET, 1972).

Esta concepción del aprendizaje que Piaget postula es aplicable al terreno del movimiento. La propuesta de trabajo en Danzas para la escuela primaria debe apuntar a preservar la espontaneidad y a estimular una búsqueda imaginativa en el marco de un enriquecimiento creciente.

Es preciso señalar que el docente debe contar con las herramientas adecuadas para conducir un proceso consistente, de lo contrario, el trabajo con el movimiento puede transformarse para los niños en una búsqueda sin rumbo que lleve a los más rutinarios estereotipos, conduciendo por ende a los niños a una repetición en las formas de sus respuestas por falta de una adecuada estimulación, lo que contradice el propósito que se quiere lograr.

La propuesta del presente trabajo está orientada a profundizar la reflexión en torno a las prácticas áulicas de los docentes de danzas en función de los propósitos perseguidos de la enseñanza del arte en las escuelas primarias. Es necesario indagar en las formas en que se desarrollan las clases de danzas, optimizando al máximo los recursos aportados desde los nuevos diseños curriculares de las carreras de los profesorado de la disciplina.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La investigación se encuadra dentro de las de tipo explicativo. La misma se centró en determinar los orígenes o las causas de un determinado conjunto de fenómenos, donde el objetivo fue conocer porqué suceden ciertos hechos a través de la delimitación de las relaciones causales existentes o, al menos, de las condiciones en que ellas se producen.

Se indagaron algunos soportes bibliográficos de didáctica de la danza, como así también se realizó un breve recorrido histórico desde los orígenes de la carrera de formación docente en la disciplina, sus propósitos y fines, hasta la actualidad.

Se trabajó con registros de observaciones de clases de docentes en ejercicio realizadas en Instituciones Públicas Primarias, en donde la selección del educador fue funcional a la problemática planteada. Las clases elegidas alternaron entre las prácticas áulicas de maestros recibidos hace tiempo, cuya formación docente está enmarcada en diseños curriculares que ya no se encuentran vigentes; y en los profesores recibidos con las últimas reformas, que son los que han tenido una formación diferenciada en los profesorados de educación artística de los últimos años.

También se analizaron los distintos diseños curriculares para la formación docente y su vinculación con lo prescripto para el área Danzas en la Escuela Primaria.

Esta investigación se desarrolló en el marco de la Cátedra “Espacio de la Práctica Docente III” que está a mi cargo en el Instituto de Formación Artística “Escuela de Danzas Tradicionales Argentinas de Lomas de Zamora”.

Es una sistematización del trabajo que realizamos con los alumnos de la cohorte 2008, los cuales participaron en la recolección de datos y la indagación bibliográfica.

MARCO TEÓRICO

La escuela es un campo complejo de relaciones sociales, asegura Ferreiro Pérez. En las instituciones educativas se aspira idealmente al orden cuando en realidad se encuentran dominadas por el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre constituyendo espacios desconcertantes que se pueden recorrer de múltiples maneras. Es así como en medio de la confusión aparecen problemáticas a resolver y algunas verdades circunstanciales. En definitiva se trata de ir preguntándonos en el camino.

El docente va diseñando diferentes recorridos dentro de este campo, buscando variadas estructuras metodológicas, diferentes actividades y estrategias, que le permitan encontrar el rumbo correcto.

Esta concepción hace que podamos pensar la clase escolar como un lugar donde se manifiestan en cada momento diferentes situaciones, en las que se van generando nuevos saberes, nuevos significados, nuevas creaciones, por lo cual intentar aplicar una receta es imposible. Cada contexto, cada realidad, amerita un tratamiento diferente.

La experiencia educativa es una realidad compleja y azarosa lo que exige al docente transformarse en un "artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones peculiares, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula". (GIMENO y PÉREZ GÓMEZ, 1992)

Cada aula, con la heterogeneidad que en ella habita, tiene sus problemas particulares y diferentes, por lo que no se puede aplicar una teoría o estrategias similares en todos los casos. Se necesita una actitud docente abierta y reflexiva para poder resolver con éxito esas situaciones.

Es de suma importancia que el docente conozca técnicas de transmisión de contenidos para que sea un proceso orientado, pero también que reflexione sobre sus prácticas creando nuevas estrategias a raíz de la experiencia vivida.

Esta realidad, que presenta el intercambio que se da en el salón de clases, demanda de los docentes la capacidad de poder responder artísticamente ante las situaciones que se le presentan, por lo que es indispensable ir buscando modelos alternativos, creativos, tomando en cuenta la reflexión crítica y la investigación, trabajando con experiencias más integradoras para el logro de aprendizajes realmente significativos.

Las contradicciones y obstáculos son lógicos en procesos de aprendizaje, por lo que no basta con modificar un programa de estudios, es imprescindible tener en cuenta el contexto donde se desarrollan las prácticas educativas y actuar creativamente en consecuencia.

Debiéramos preguntarnos cuál es la finalidad de la enseñanza, e hilando más fino, cuál es la finalidad de la enseñanza de la danza en la escuela.

Con respecto a la complejidad del aprendizaje, María Emilia López¹, resalta el valor que debiera tener el tema de la construcción de la subjetividad para los educadores y señala que en esta etapa histórica las instituciones de formación docente suelen privilegiar la adquisición de saberes medibles en términos de aprendizaje “útil” en sus alumnos, postergando la formación de aspectos afectivos, que resultan indispensables a la hora de pensar en chicos capaces de tener una conexión abierta y sensible a las personas, la naturaleza y los objetos. En este sentido, puede pensarse a la clase de danza como una práctica de movimiento que atiende a la construcción de subjetividades libres y creativas, en tanto en esas clases se privilegie por parte del docente la resolución personal con la que cada alumno encara lo propuesto, un docente cuya mirada esté puesta en la producción más que en el cumplimiento de las planificaciones previas.

¹ <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-71191-2006-08-10.html>

En el área de Educación artística, en Danzas puntualmente, se siguen privilegiando la disciplina y la realización de ejercicios. Esto puede asociarse a la importancia que se le otorga a los resultados del hacer, con lo cual el acento está puesto en algo que resulta exterior al proceso de aprendizaje mismo. En tanto que, cuando los alumnos participan de la construcción de la clase propuesta por el docente, lo que se está pretendiendo es que ellos puedan habilitar la experiencia, implicándose con su cuerpo, sus pensamientos, afectos, recuerdos e imágenes en la forma más totalizadora que cada uno pueda, valorizando en todos los casos el momento de producción del movimiento, más que el resultado del movimiento mismo. Es decir, que cada uno pueda asumirse como un yo.

En el caso de la propuesta de improvisación, se pauta un comienzo de búsqueda, de investigación, pero los caminos a los que ésta puede conducir son múltiples y variables, y la evaluación más incierta y dependiente de la flexibilidad con la que el docente pueda comprender lo producido en relación a los objetivos con los que orientó sus propuestas.

Los significados se van construyendo en grupo, en un mecanismo de interacción y de experimentación. A partir de allí podemos hablar de la finalidad de la enseñanza como construcción de esquemas de pensamiento, que en el caso particular de las artes del movimiento refiere a los esquemas corporales.

Todo docente a partir de un diagnóstico inicial, propone actividades que generan nuevas experiencias, experiencias que si bien se basan en otras pasadas, trabajadas en el contexto grupal se nutren de la situación y el momento educativo. Esta es la razón por la que ninguna estrategia didáctica o metodología de trabajo puede aplicarse a todos los grupos por igual como si fuera una fórmula, "ni las características del aprendizaje, ni las posibilidades de desarrollo de los individuos o los grupos, ni los métodos de trabajo, ni la forma de organizar la escuela y el aula, ni los modos de interacción que emergen en cada grupo de clase, ni la cultura específica que se genera y comparte en el aula, ni las expectativas que se abren a los individuos, ni los conflictos que se

enfrentan, ni la forma de solucionarlos configuran patrones fijos y cerrados" (GIMENO y PÉREZ GÓMEZ, 1992), por lo tanto el aula debe convertirse en un lugar de búsqueda, porque es allí donde convergen la incertidumbre y el azar. Toda actividad metodológica tendría que reconocer la existencia de significados grupales, y trabajar para la producción de conocimiento y de experimentación en la acción.

Es importante que los maestros seleccionen las tareas más adecuadas para el salón de clases. De esta manera se crearan condiciones para que el alumno pueda realizar aprendizajes múltiples, organiza la conducta del niño. Las actividades siempre tienen que ser claras y definidas para que el que aprende sepa cómo obtener el aprendizaje, como procesarlo y como será evaluado.

El orden de contenidos a enseñar y su impartición, de cualquier manera que se los agrupe, tiene que tener una secuencia lógica y significativa. En la disciplina que nos compete, que son las áreas del movimiento: danzas-expresión corporal, la secuenciación de contenidos debe ser aquella en la que se abordan los mismos temas desde perspectivas cada vez más complejas. A este tipo de encadenamiento de tareas se lo conoce como secuencias en espiral.

No hay fórmulas ideales ni criterios únicos para el diseño de este tipo de secuencias, sin embargo, -siguiendo a Gimeno Sacristán (1992)- Alejandra Ferreiro Pérez encuentra que en la enseñanza de la danza tradicional y popular existen al menos cinco posibilidades para construirlas:

“ ...

- *Secuencias que tienen relación con la apropiación del cuerpo. Estas secuencias se refieren a la exploración de las posibilidades de movimiento de las diferentes partes del cuerpo, lo que supone la experimentación de distintas calidades de movimiento, es decir, recorridos por la gama de intensidades energéticas, variaciones en tiempo y ritmo, reconocimientos del espacio corporal y total, así como la*

vivencia de la acción totalizadora del movimiento que se conoce como flujo del movimiento.

- *Secuencias que tienen que ver con las relaciones entre los elementos y las dependencias que existen entre ellos. Una secuencia de este tipo contempla un ordenamiento de las dificultades que implica el logro de un aprendizaje. La construcción de este tipo de secuencias exige la definición clara de los grados de dificultad de cada uno de los elementos que intervienen en el aprendizaje, por lo que en ellas se ordenarán los niveles de dificultad advirtiendo las relaciones de éstos con movimientos posteriores. Un ejemplo muy sencillo lo tenemos en el aprendizaje del zapateo, en el que es necesario dominar previo a su enseñanza, el cambio de peso, la diferencia entre apoyo y golpe, así como la discriminación de diversas acentuaciones en movimientos de tres tiempos, y por supuesto implica una ejecución correcta del valseado.*
- *Secuencias ligadas a procesos de indagación. Se derivan de procesos de generación, descubrimiento o verificación del conocimiento. En el caso de la danza las pienso como aquéllas que muestran el proceso de construcción de un movimiento, su evolución técnica: desde la ejecución más simple hasta su máximo nivel de complejidad que generalmente se relaciona con la velocidad a que se realiza y el número de elementos que combina. Este tipo de secuencia es conocida como desglosamiento de pasos.*
- *Secuencias que encadenen diferentes tipos de aprendizaje para alcanzar otros más complejos. Por ejemplo, combinaciones de varios elementos y partes del cuerpo, a diferentes velocidades, variando las acentuaciones y ritmos, en distintas direcciones, con desplazamientos, etcétera. El orden de los elementos implica considerar grados de internalización del movimiento, requisitos de experiencia anterior. El desarrollo de la técnica específica es un claro ejemplo de este tipo de secuencias, porque supone la coordinación de pisadas, cabeza, torso y movimiento de la falda para lograr un estilo peculiar.*

- *Secuencias relacionadas con la utilización del aprendizaje en contextos específicos: elaboración de secuencias de movimiento con un objetivo técnico específico, elaboración de secuencias creativas de movimiento con relación a un tema dado, elaboración de secuencias de movimiento que resuman un proceso de generación de movimiento, elaboración en base a la improvisación individual y grupal.” (FERREYRO PÉREZ)*

Ferreyro Pérez nos muestra como la forma pedagógica de la tarea es indisociable del contenido. Por tal razón, debemos tener en cuenta que forma y contenido son uno mismo. Las actividades deben tener relación entre sí para no generar aprendizajes fragmentados y con poca coherencia. Los elementos utilizados en la clase deben ser retomados en varias instancias de las mismas, en diferentes situaciones, con objetivos diferentes, logrando el aprendizaje por caminos alternativos.

Los niños se apropian de los contenidos de distinta manera, tienen ritmo y nivel desigual cada uno de ellos. Por eso es indispensable en la clase escolar, plantear secuencias de movimientos que permitan acercarse a las diferencias para que cada individuo pueda relacionarse con el contenido e incorporarlo.

Cada profesor debe diseñar su propia metodología acorde al grupo de alumnos. No es lo mismo plantear una clase en una escuela de periferia o en una donde gran parte de la población es de origen boliviano, o en un instituto de menores, o en un hogar-escuela. Hay saberes previos e intereses diferenciados que se deben tener en cuenta.

El proceso educativo que se da en la enseñanza de la danza, tiene como fundamento principal que el niño pueda desarrollar estrategias para poder conocer, modelar y descubrir posibilidades de movimiento.

Pero este cuerpo del que hablamos, es una totalidad cuerpo-psiquis, por lo cual modificar hábitos motores trae aparejado una transformación profunda en el sujeto, por lo que es necesario que todo docente conozca además de los contenidos específicos de la disciplina: técnica de la danza, anatomía y

fisiología del cuerpo humano, etc., la relación que existe entre este cuerpo y la vida emotiva y psíquica.

La enseñanza de la danza ayuda a la mejora corporal, proporcionando al individuo herramientas para relacionarse con su cuerpo y ampliar las posibilidades de conciencia de la vida interior, psíquica y emotiva. Paralelamente, al ir adquiriendo capacidades espaciales y temporales se van relacionando de manera mejor con las demás personas.

El maestro debe tener amplia experiencia y conocimiento sobre las diferentes posibilidades de movimiento. De esta forma podrá tomar conciencia de la transformación que ha vivido su propio cuerpo y encontrará los medios más propicios para favorecer el desarrollo de sus alumnos y comprender la complejidad del fenómeno a enseñar.

LA DANZA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

La concepción actual de la Educación Artística que en la Provincia de Buenos Aires se sustenta, plantea la necesidad de realizar profundos cambios que contemplen la revisión de los saberes disciplinares y las cuestiones pedagógico-didácticas, desde los planteos estéticos que hoy comprometen al arte.

La danza, no escapa a estas consideraciones generales a pesar de no haber tenido en la escuela el mismo desarrollo que los otros lenguajes artísticos. Hasta la sanción de la Ley Federal de Educación, esta disciplina no tenía lugar en la currícula oficial, aparecía en el ámbito escolar solo en los festejos, como recurso auxiliar, o en algunas pocas escuelas de la Provincia como cargos de la materia “Danzas Tradicionales” del nivel Primario.

Con la Transformación Educativa, este lenguaje adquiere un espacio propio. Aquí se hizo necesario hacer un diagnóstico de la situación y rediseñar su implementación a la luz de los nuevos lineamientos.

El enfoque que se desprende de los materiales curriculares actuales propuestos para el abordaje de la danza en la escuela, prioriza el desarrollo de un lenguaje corporal propio como objetivo central. La mayoría de los estilos, corrientes, o escuelas de Danzas sustentan su enseñanza en la copia de un modelo, mientras que esta línea de trabajo implica la búsqueda de respuestas personales de movimiento impulsadas desde procedimientos de exploración y producción.

La disciplina diseñada para la enseñanza escolar se denomina “Danza-Expresión corporal”, uniendo a través de esta definición los dos principios fundantes de esta propuesta: por un lado y en primer lugar, concebirla como una forma de danza y, por el otro, plantear su abordaje desde la improvisación pautada y orientada en función de la construcción de discursos corporales genuinos.

La exploración pautada de las posibilidades del movimiento, las técnicas de improvisación, el diálogo corporal, la concertación grupal para la composición coreográfica, el uso de objetos, de músicas de diverso estilo y origen, la utilización de imágenes y de estilos provenientes de otros lenguajes artísticos constituyen algunos de los modos singulares que identifican a esta modalidad.

Por otro lado, en los diseños actuales, se han incorporado contenidos que refieren al campo de la recepción y al contexto sociocultural, promoviendo una relación equilibrada y dinámica entre percepción, interpretación y valoración estética. La inclusión de estos ejes en el diseño curricular, implica profundizar en la reflexión y comprensión de los discursos artísticos, hecho que resulta un avance significativo para la enseñanza estética en general y de la Danza en particular.

Desde estos fundamentos, se asigna un nuevo sentido a la enseñanza de la danza en la escuela, su abordaje en la escuela deberá planificarse, en primera instancia, como un modo de desarrollar, desde los saberes específicos, la capacidad de comunicación y abstracción, la elaboración de mensajes

significativos, la interpretación simbólica de la realidad y la capacidad de analizar y reflexionar críticamente, entre otras competencias complejas.

HACIENDO HISTORIA

¿Qué pasa con la orientación folklórica en la Asignatura “Danzas-Expresión corporal”?

Ismael Moya, plantea en su libro “Didáctica del Folklore” que: “la pedagogía folklórica tiene un objeto central que es el de que el niño siga el ritmo espiritual de su pueblo y le alcance la emoción de lo tradicional con las ventajas de carácter social, científico y estético. Desde la escuela podrá la Tradición llegar hasta el hogar, nativo y extranjero y despertar y acrecentar simpatías, interés por las costumbres sobre los que la colectividad actual asienta sus modos de vivir y sostiene sus instituciones. Esta consecuencia de arraigo al corazón del ser nacional, es una necesidad social en los países aluvionarios como las que forman las Américas”

El Dr. Ismael Moya fue Profesor en letras y Dr. en Filosofía y Letras de la UBA. Realizó una amplia labor como docente e Inspector en la Provincia de Buenos Aires, inculcando la incorporación del Folklore en las currículas de la Escuela Normal a partir de considerar la necesidad de que los futuros docentes sepan con seguridad en qué consisten los hechos folklóricos, sus especies y su aplicación metodológica.

Como inspector de escuelas fomentó la “Hora Recreativa” en la que los maestros inducían a los niños a trabajar con textos referidos a “los encantos de la tradición”.

“La visión del pasado se refleja en las expresiones del Folklore. Así, éste es historia en cuanto transparenta la vida de la colectividad en épocas anteriores. Rama vigorosa de la Tradición, ofrece incentivos de orgullo cívico y de evocación patriótica. Es lección permanente de nativismo y fuente de moral.

Desde el punto de vista educativo, el Folklore constituye un valioso recurso para que el niño conozca más hondamente el espíritu de su pueblo en todas sus proyecciones” (MOYA, 1948).

En este contexto y con esta ideología nace en Buenos Aires la primer “Escuela de Danzas Tradicionales Argentinas”. Antonio Barceló quien fuera su primer director fue autor de una metodología para la enseñanza de las danzas folklóricas argentinas cuya aplicación oficial data de 1939, y que enriquecida por el aporte de sus compañeros a quienes convocó para acompañarlo en la citada escuela, constituye hasta hoy la base técnica pedagógica que Olga Fernández Latour de Botas denomina “estructural”, única en su género, para la caracterización, fijación y transmisión de los pasos, las figuras y demás elementos de las danzas sociales del folklore Argentino.

En zapateo, por su parte, era docente único en esos años primeros de la Escuela Nacional de Danzas otro creador de métodos didácticos: el Profesor José Abelardo Lojo Vidal, quien difundía su sistema para la enseñanza del zapateo criollo.

Otra docente destacada de esa Institución fue la Profesora Beatriz Durante, quien desarrollo un rica metodología para la enseñanza de las danzas Folklóricas Argentinas que volcó en un libro con la colaboración del maestro Waldo Belloso que se titula “Método para la enseñanza de las danzas folklóricas argentinas, su coreografía y su música” en 1964 con el apoyo del Fondo nacional de las Artes.

EL RECORRIDO DE LA INVESTIGACIÓN

Realmente me inquietaba saber qué estaba pasando en el espacio de la práctica y en las prácticas pedagógicas de los docentes del área de Educación Artística, en Danzas-Expresión Corporal específicamente, porque me daba cuenta que cuando íbamos a realizar las observaciones en el campo, generalmente estas prácticas eran muy estructuradas, observaba que había

cierta formación en la actualidad que no se tenía en cuenta, ciertos recursos que los alumnos habían trabajado durante su paso por el profesorado, que a la hora de dar clases y de plantear estrategias didácticas eran obviados y se caía en lo que antiguamente era una clase de danza, muy estructurada y con objetivos que tenían que ver solamente con la enseñanza de las danzas tradicionales propiamente dichas, de la historia de la danza. Hoy en día el paradigma de la enseñanza de las artes del movimiento en la escuela ha cambiado, han cambiado los diseños curriculares y estamos orientados a brindar otro tipo de formación, en primaria sobre todo, que tiene que ver con liberar al cuerpo de las tensiones, de conocerlo a través de la danza, de utilizar la danza como un medio para lograr un aprendizaje general.

Comenzamos a trabajar con los alumnos del “Espacio de la Práctica” indagando qué era lo que había que enseñar y aprender en la asignatura “Danza-Expresión corporal” en la escuela primaria, para en un paso siguiente visitar las escuelas a observar qué se enseñaba y se aprendía realmente.

Con estos objetivos analizamos el diseño curricular para el Nivel Primario, trabajamos con bibliografía de didáctica de la danza, que por cierto es escasa, consideramos autores como Laura Falcoff, Patricia Stokoe, Ileana Melas, Mónica Penchansky que tienen una propuesta didáctica de trabajo con los niños muy interesante.

La mirada estuvo puesta fuertemente en observar el trabajo áulico y pensar cómo se podía proponer una clase en la que los alumnos participen de forma más libre y placentera ya que las observaciones realizadas en años anteriores daban cuenta de una propuesta de trabajo muy estructura y anclada en viejos paradigmas.

Nos planteamos realizar entrevistas y observaciones con el ojo puesto en esta temática y tratando de vislumbrar una respuesta y un aprendizaje para ver qué se puede modificar en los años venideros y por otro lado ver si realmente es como lo pensamos.

También analizamos bibliografía más antigua en lo que respecta a la Didáctica de la danza e indagando en este insumo bibliográfico fuimos vinculando los inicios de la incorporación de esta disciplina en la escuela con la tradición normalizadora de la que nos habla Davini, que por cierto fue el haz de luz fundamental a la hora de hilvanar y sacar conclusiones finales.

Así estuvo planteada la primera etapa en el Espacio de la Práctica docente.

Visitamos a distintos profesores, cuya labor estaba enfocada desde una perspectiva diferente, el trabajo se planteó en observar docentes en ejercicio con titulaciones de la misma casa, pero de diferentes planes de estudio. Por cierto se encuentran en relación directa con las edades de los docentes observados.

A partir de la bibliografía seleccionada tanto del área de la fundamentación pedagógica como de la expresión corporal se precisaron diversos aspectos para analizar sus prácticas.

En las entrevistas se trabajaron cuestiones vinculadas con lo que fue específicamente la formación del docente, titulación, época en la que se recibió, vinculándola con el momento histórico que se vivía en el país, si siguieron capacitándose, bibliografía que utilizaban, preguntas vinculadas a la actualización en la nueva perspectiva que mantiene la dirección de enseñanza artística y la danza en particular, tipos de estrategias que utilizaban, actividades. Se consultó sobre las dificultades que observan y cuáles son las formas de soluciones que plantean, si planifican o no. Si respetan y comparten los contenidos que prescribe el diseño.

Otra cuestión en la que indagamos fue en el respaldo de las instituciones donde se dictan estas materias de educación artística. Si la escuela está equipada con lo necesario para ofrecer clases de esta naturaleza, si los directivos realizan o no aportes sustanciales con respecto al área.

Cuando comenzamos a hacer las entrevistas encontramos muchas fortalezas dentro de lo que planteaban los profesores. En su gran mayoría consideraban que esta asignatura incorporada a los planes de estudio producía

un cambio social en el alumnado, ya que a través de esta práctica se iba fortaleciendo la comunicación y la solidaridad entre pares.

En general todos están a favor de seguir capacitándose y de encontrar el camino para llegar al cambio estructural de lo que se plantea como nuevo paradigma de la educación artística, aunque lo que se vislumbra en general es cierto descontento en cuanto a las condiciones en que están trabajando en los establecimientos como en la formación inicial que recibieron en el profesorado.

Encontramos que tienen ciertas problemáticas vinculadas al uso de los recursos didácticos que se necesitan para dar la clase. En las escuelas no existen los espacios físicos adecuados ni los recursos tecnológicos, entonces los profesores deben adaptar su práctica a la realidad institucional, no hay equipos de sonidos. En cuanto al espacio, no existen los salones para la clase de danza con piso acorde a la actividad, ni espejos, que sería muy útil. Los docentes del área sienten que no hay acompañamiento de pares ni de equipo directivo. Se percibe la necesidad de estos docentes de que se acompañe esta tarea y que el objetivo fundamental no pase por el armado de un acto escolar.

“Los primeros que tienen que dejar de pensar la hora de danzas como la hora libre son los maestros de grado y los directivos”, argumenta un docente del área entrevistado.

En cuanto a la formación, sostienen en su gran mayoría, no poseer los conocimientos necesarios para el abordaje de los contenidos en el área, sobre todo para el nivel inicial. Consideran que les falta capacitación para la implementación de nuevas estrategias didácticas

Encuentran en general que no existe capacitación en servicio gratuita para esta disciplina, que pueda ayudarlos a mejorar la tarea áulica

Hay un porcentaje muy alto de profesores arraigados al antiguo paradigma, que siguen considerando que los contenidos vinculados a las tradiciones populares, focalizadas en las danzas folklóricas, son lo único importante a la hora de plantear sus clases.

Las observaciones realizadas directamente en la clase de danzas, la forma en que eran planteados los contenidos diferían notablemente del discurso que mantenían los profesores en sus entrevistas. Volvimos a constatar que mayoritariamente respondían a estructuras muy cerradas, cuyas actividades propuestas no respondían en absoluto a lo planteado por el nuevo diseño curricular. Como problemática general encontramos que hay una terrible despersonalización del alumno, y que en muy pocos casos se tienen en cuenta sus intereses y necesidades.

La clase pensada para el desarrollo de libertad y de la creatividad no encuadraba dentro de la mayoría de las clases observadas. No se encontraban implicadas las personalidades de los niños, cuerpo, palabra, historia, experiencias, afectos. Faltan juegos para que ellos puedan estimular su capacidad e inventiva, para ayudarlos a encontrar nuevos instrumentos que pudieran utilizar. Faltaron situaciones de aprendizaje donde los alumnos contaran con los elementos suficientes para poder actuar y resolver y ayudarlos a descubrir los mecanismos de creación y por otro lado comenzar a liberar su propio cuerpo, para que se conozcan a sí mismos, para que puedan comunicarse con el otro.

Todos los chicos sanos durante esta etapa de crecimiento tienen un impulso natural al movimiento, necesitan saltar, correr, rodar, ir probando distintas capacidades y conquistas motrices por lo que es sumamente contradictorio con su formación natural tratar de imponerles actividades desde el área corporal que se repitan en forma estructurada.

Por otra parte, es fundamental el trabajo del docente sobre sí mismo, que conozca su cuerpo, que comprenda que es necesario tener en cuenta también que otros aspectos no tan evidentes se movilizan cada vez que alguien muestra su cuerpo, comparte un espacio, se mueve, se contacta, toca al otro.

Para ello es sumamente importante, rescatar estos temas como contenidos dentro de la formación docente. Hacer consciente lo inconsciente.

De esta manera, surgió la necesidad de volver a replantearme los contenidos que se trabajarían en el Espacio de la Práctica Docente, ya que no

fue suficiente por muchos años trabajar sobre los diseños curriculares y la confección de proyectos pedagógicos para el dictado de las clases. Hay, como fuimos viendo un entramado de factores que inciden a la hora de dar una clase, factores que no podemos dejar de tenerlos en cuenta, saberes que debe poseer cualquier docente, de cualquier asignatura.

Nosotros, trabajamos con el cuerpo, y más allá de que los niños bailen o no, debemos formarlo para la vida, una vida a la que tienen que enfrentar todos los días poniendo “el cuerpo” y conociéndose a sí mismos, aceptándose, teniéndose confianza, pensando que sí se puede.

Los profesores de danzas debemos analizar estas cuestiones para poder intervenir en contextos diversos: tradición normalizadora, control ideológico, concepciones sobre el cuerpo y afectividad (entre otras, por supuesto). No basta con conocer los contenidos de la disciplina y diseñar proyectos estandarizados, solo a partir de allí podrán delinear las estrategias de intervención en el aula con éxito.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La formación docente constituye un campo complejo en el que se entremezclan tradiciones, instituciones, sujetos, saberes; formas de hacer.

En la primera etapa del trabajo nos abocamos con los alumnos del Espacio de la Práctica III al análisis de las diversas documentaciones y la lectura de las entrevistas realizadas a la luz del marco teórico seleccionado, esto nos permitió reconocer que es necesario partir de los orígenes de las instituciones, recuperando sus procesos históricos. Las prácticas de los fundadores se hacen presentes de diferentes maneras en los hábitos y lógicas institucionales. A pesar de las transformaciones y los cambios sociales éstas pueden percibirse en el interior de las mismas.

Encuentro varias cuestiones que creo son los ejes fundamentales de la problemática planteada en el presente trabajo, posibles de trabajar al interior de la cátedra para ir revirtiendo o haciendo consciente dicha situación:

Tradición normalizadora

Control ideológico

Concepciones sobre el cuerpo

Afectividad

Considero que la tradición normalizadora-disciplinadora (de los alumnos y de los docentes) sigue presente en la actualidad. Si bien sus rasgos básicos han sido reforzados por procesos sociales de evolución histórica posterior, pueden identificarse algunos resultados en el presente de esta matriz histórica.

Davini plantea que “en estos rasgos se destaca una oferta de formación docente de carácter instrumental, ligada al “saber-hacer”, al manejo de materiales y rutinas escolares, con débil formación teórica y disciplinaria; predomina una visión utilitarista de la formación: un mínimo de saber básico y de técnicas de aula, sin mayor cuestionamiento de sus enfoques, paradigmas o intereses. Posteriores acciones de reforma no han conseguido remover estos puntos enquistados.”

Las características del pensamiento normalizador se han mantenido y ha colaborado con la tendencia a manejarse a través de modelos a los cuales los sujetos deberían adaptarse dentro del enfoque socializador y disciplinario, lo diferente es tratado como el desvío del modelo, cuestión muy problemática cuando se trata de la acción escolar que trata con poblaciones socialmente heterogéneas como es el caso de las escuelas en las que trabajan los docentes de danzas que fueron entrevistados: comunidades donde habitan inmigrantes de países vecinos, bolivianos y paraguayos mayoritariamente.

La incorporación del Folklore en las escuelas viene de la mano de este pensamiento normalizador que hasta la fecha nos es muy difícil revertir a pesar de todos los cambios producidos en las últimas décadas.

Por otra parte, las dictaduras en la Argentina, sometieron a la escuela y a la formación de los docentes a una suerte de oscurantismo a través del control ideológico y de las fuentes de conocimiento. El cuerpo, es controlado por esos días, implícitamente desde los contenidos propuestos en los diseños curriculares, así, podemos encontrarnos con fijaciones en relación al mandato social y la identidad que debiera tener esta práctica física que, según el diseño, daría **"...prioridad a la formulación del proyecto de hombre, individual y colectivo para una sociedad cambiante"** En Argentina sabemos cómo la última dictadura militar utilizó para publicidad de su gobierno las condiciones nacionalistas de una filosofía tendiente a la búsqueda del "Ser nacional" y de cómo sujetó ese proceso de subjetivación, para exterminar y hacer desaparecer lo "distinto", lo "diferente" al "ser nacional". Fue este proceso, el afianzamiento nuevamente de la normalización de los primeros años de enseñanza obligatoria.

Este cuerpo, como señala Mijail Bajtin, durante los siglos anteriores estuvo presente en la plaza pública desenfadado y ruidoso, y a partir del SXVII se constituirá en el objeto privilegiado de control a través de la disciplina.

Para Michel Foucault, ese acrecentamiento del dominio del cuerpo en función de su utilidad irá acompañado de la disminución de sus posibilidades de resistencia en términos políticos, a eso contribuirán en muchos aspectos las nuevas instituciones de la modernidad: la salud hospitalaria, la justicia y

también la escuela; de allí que constituidos en la esfera pública como un fenómeno social, pueda afirmarse, como lo hace Judith Butler que “nuestros cuerpos son y no son nuestros”.

El análisis de la documentación, las entrevistas realizadas, la lectura de los autores que se han trabajado en el presente trabajo nos permite sacar a la luz cuestiones vinculadas con nuestra tarea. Por una parte: ¿de qué cuerpo hablamos cuando hablamos de cuerpo? Y por otra, en tanto nos parece prioritario hoy en día contribuir a la construcción corporal de un sujeto crítico y autónomo, ¿Cuál sería el camino más adecuado para lograrlo?

Creo que hay que planificar el trabajo adecuándose y adaptando las actividades al contexto socio-cultural en el que están inmersos, pero no como una estructura rígida, sino sólo como una organización de los contenidos, flexible a las necesidades de los alumnos, del docente y de la institución. En este sentido, algunos docentes sostienen que, después de varios años de experiencia docente, no es necesario planificar; esto es un grave error, pues es necesario planificar teniendo en cuenta no sólo el cambio del alumnado, sino el cambio social y las necesidades actuales de los niños.

Apuntar a la desinhibición del movimiento corporal, a la imaginación, la creatividad, a la improvisación, abordando las metodologías desde lo lúdico, el placer y el goce, incluyéndolos, valorando sus logros, como así también las producciones individuales y grupales, es el trabajo del docente de danzas, al cual debe comprometerse y lo debe guiar para alcanzar los propósitos que perseguimos para los alumnos, y para nosotros mismos, como formadores de pensamiento crítico, divergente, y de cuerpos libres y sin vergüenzas. Sin embargo esta tarea no resulta fácil, pues es necesario que, por una parte, el maestro pueda “disponer” de su cuerpo para entrar en el juego inter-cuerpos, que implica una tarea que se construye grupalmente, y por otra, que sea capaz de crear con su actitud un clima de confianza y seguridad que facilite el “probar”, el “largarse”, sin temores con el pensamiento, los afectos, con el cuerpo todo.

En cuanto a docentes egresados recientemente, notamos que, si bien plantean concepciones posmodernas sobre el arte, el movimiento y la danza,

su postura teórica, la mayoría de ellos no da cuenta de ello en su clase. Las instituciones de formación docente, suelen privilegiar la adquisición de saberes medibles en términos de aprendizaje “útil”, postergando la formación en aspectos afectivos, resultan indispensables a la hora de pensar en chicos capaces de tener una conexión abierta y sensible a las personas, la naturaleza, los objetos, y ese también es motivo para que en el futuro algunos egresados, si bien tienen en cuenta el significado de la danza, no se proponen este objetivo durante la clase, sino sólo el de enseñar y pautar coreografías. Frente a esta dificultad, los institutos de formación docente, deben hacer mayor hincapié en el perfil del alumno como un sujeto comprometido, crítico, participativo y sobre todo con una sensibilidad impaciente sobre las problemáticas sociales que los niños traerán consigo, para no sólo “tenerlas en cuenta” sino trabajar sobre esos condicionamientos que lo apresan.

Los lineamientos tradicionales son una gran problemática de enseñanza, creemos que no se da por una cuestión de ignorancia de los nuevos conceptos del área artística como espacio para la liberación del sujeto condicionado y la expresión de sus sentimientos, como su desarrollo frente a las capacidades de abstracción, sino que el conocimiento de ellos no se refleja en las estructuras de clase. Muchos de los docentes entrevistados plantean una “desestructuración” pero resulta imposible lograr ese objetivo a partir de una estructura rígida, y de un docente poco flexible, que no escucha a sus alumnos ni percibe sus actitudes frente a las propuestas. Por eso planteamos un docente sensible frente a la realidad de los alumnos, fuera y dentro del aula, pues depende de él en la tarea artística la actividad co-imaginativa, y la atención que requiere su quehacer para lograr la intersección que demanda construir con los chicos el mundo de la clase.

La tarea será entonces, trabajar desde estos conceptos, haciendo consciente que las problemáticas surgen a raíz de una historia en común, una tradición que atraviesa toda la formación docente, no solo la disciplina “danzas” y desde allí poder intervenir, favoreciendo la educación de los alumnos para la liberación.

Y por supuesto, seguir indagando porque todavía quedan muchas preguntas sin responder.

Alumnos que participaron de la investigación

- Dominguez Pablo
- García Pilar
- López, Juan Enrique
- Motta, Miriam de los Ángeles
- Ponce Carpinelli, Anahí

BIBLIOGRAFÍA

- Alfieri, F.(1995): Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad. Vol.I y Vol. II. Madrid, Morata
- Dropsy, Jacques(1987) Vivir en su cuerpo. Expresión corporal y relaciones humanas, Buenos Aires, Paidós
- Fernández Latour de Botas Olga y otros (2008): “Historia General de la Danza en la Argentina” Fondo Nacional de las Artes
- Ferreiro Pérez, Alejandra, “Algunas reflexiones en torno a la construcción metodológica en el proceso de enseñanza de la danza y el baile tradicional y popular mexicano”,
http://www.danzadance.org/bailetin/bailepopular_aferreiro.html
- Gimeno Sacristán, J(1989): El curriculum: una reflexión sobre la práctica, Madrid, Morata
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I.(1992) Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Morata
- Le Boulch, Jean (1992) Hacia una ciencia del movimiento humano, Barcelona, Paidós
- Morin, Edgar(1997) Introducción al pensamiento complejo, Barcelona, Gedisa
- Moya, Ismael(1948): “Didáctica del Folklore” Bs. As, El Ateneo
- Penchansky, Mónica (2009) “Sinvergüenzas. La expresión corporal y la infancia”, Bs. As, Ed. Lugar
- Piaget, Erikson y otros(1972): “Juego y desarrollo”, Barcelona, Grijalbo