

La transposición didáctica de las danzas folklóricas argentinas. Encrucijadas y reflexiones.¹

Silvina Lafalce (2016)²

Estas reflexiones surgen del cruce de tres aspectos que los teóricos de la Didáctica señalan como los ejes de la formación docente: la biografía escolar, la formación inicial y la socialización profesional. En ese orden aportan a esta comunicación mi historia como estudiante, mi formación docente en la antigua Escuela Nacional de Danzas (CABA)³, y mi experiencia de trabajo en la enseñanza de las danzas en distintos niveles de la educación formal. La resonancia de diversas lecturas de especialistas del Folklore, la danza y la música tradicional argentina, así como los aportes didácticos de Yves Chevallard mediante el concepto de transposición didáctica, y las valiosas conversaciones e intercambios con colegas acerca de la problemática de la didáctica de las danzas tradicionales, completan las referencias que construyen este trabajo.

El musicólogo Carlos Vega, (1956) define como

“bailes folklóricos o tradicionales argentinos...a todos aquellos que nuestras clases sociales recibieron, acogieron, adaptaron y transmitieron a las generaciones siguientes; a todos los que sintieron en su forma o en su estilo la imposición de las preferencias y apetencias socializadas en nuestros centros; a todos los que, por sobre su prístina capacidad de promover la descarga de tensión, el vínculo sentimental, la

¹ Sin desconocer las precisiones conceptuales que los especialistas han establecido al respecto – cuyo desarrollo excede los alcances de este trabajo – , a los fines de esta comunicación se emplearán indistintamente los términos *danza y baile*; así como también *folklórico y tradicional*. Teniendo en cuenta que las designaciones de las asignaturas que brindan estos contenidos en la educación formal tampoco son unívocas, cuando se mencionen los términos *danzas tradicionales, danzas folklóricas, bailes tradicionales o bailes folklóricos*, nos referiremos en todos los casos al repertorio coreográfico nacional de carácter vigente o histórico, anónimo, colectivo y popular que integra los contenidos de los planes de estudio de esta especialidad en los distintos niveles educativos.

² Este artículo es una versión corregida y actualizada de una ponencia inédita presentada en el *Tercer Congreso Internacional de Danza Folklórica*, organizado por la Escuela de Danzas tradicionales de La Plata (provincia de Buenos Aires, 16 al 18 de noviembre de 2010).

³ Creada a mediados del siglo XX en Buenos Aires, esta Escuela se dedicó a la formación de formadores en danza folklórica, clásica y expresión corporal, otorgando docentes de nivel terciario. En la actualidad, esta formación en la especialidad es de nivel superior universitario y se brinda en el Área Transdepartamental de Folklore de la Universidad Nacional de las Artes (CABA).

sensación de arte o la liberación del contorno diario, se cargaron de nueva *significación y particular sentido al influjo de los acontecimientos locales*”

Incluye en este concepto la síntesis de su teoría sobre el origen de las danzas tradicionales argentinas, al atribuir carácter determinante a los modelos coreográficos de los antiguos círculos cortesanos y altos salones civiles europeos como aquellos a partir de los cuales se gestaron posteriormente nuestras formas criollas. Vega puntualiza además tres factores que componen la danza: la forma, el estilo y la significación. *“La forma - dice - no es toda la danza”*, es apenas previsión de itinerarios, pasos, flexiones, argumentos, ademanes, es decir un esquema. Esta forma es potencial, esto es lo que llega - de Europa - y lo que se modifica. El estilo es la manera de hacer, la intención, los elementos complementarios que aderezan ese esquema, más una velocidad socializada. Para este autor, en nuestro país es posible reconocer por lo menos dos ambientes: el salón y la campaña. En ellos los modos de hacer y de ser producirán diferentes resultados según dónde, quién, cuándo baile. La significación es el sentido con el que se cargan las danzas, las que considera que son principalmente de carácter social y amatorio.

Es frecuente para los docentes que estamos a cargo de cátedras de danzas tradicionales, preguntarnos qué estamos enseñando cuando decimos que enseñamos danzas folklóricas. Si la danza no es solo previsión de itinerarios - repito las palabras de Vega *“La forma no es toda la danza”*- entonces ¿cómo hacemos, qué estrategias o modelos didácticos empleamos para que los estudiantes puedan apropiarse del estilo y de la significación? ¿Cómo introducimos en el aula lo que Vega denomina la situación folklórica?

Dejo planteados estos interrogantes para avanzar revisando las reflexiones de otros estudiosos. Norma Inés Cuello (1979), presenta una propuesta taxonómica de carácter general que clasifica a la danza desde la perspectiva comunicacional y la divide en tres tipos - social, artística y ritual - teniendo en cuenta los vínculos que se establecen en cada caso entre los participantes. Me voy a circunscribir a la danza social, a la cual la autora caracteriza como

“vinculada a los comportamientos usuales del individuo y relacionada con el ser mismo, en tanto durante su ejecución nos da una indicación de pertenencia a determinado grupo y del grupo a la sociedad...tiende al esparcimiento y a la comunicación entre los sexos”

Héctor Aricó (2015) también postula una clasificación general y tripartita, pero a partir de lo que establece como una tipología del propósito e introduciendo las siguientes categorías: danzas de invocación, de esparcimiento y de exhibición. Siendo la de esparcimiento aquella realizada en

situación de entretenimiento y/o conquista amorosa, y donde los bailarines se identifican con el repertorio que practican.

De estas propuestas taxonómicas surgen algunos desafíos para la didáctica. Si queremos abordar la enseñanza de la danza tradicional como una expresión integral y genuina es menester ubicarla en su contexto o en la situación folklórica como dice Vega, identificar el tipo de comunicación establecida por los participantes de la misma en palabras de Cuello, discernir su propósito según Aricó, y como expresa la Dra. Olga Fernández Latour de Botas (1997) entender que

“estudiar un hecho cultural en su contexto no puede significar solamente describir el momento de su captación por parte del documentador, sino establecer el sentido y función que este tiene dentro del bagaje cultural de su portador- emisor-circunstancial (informante) y de los demás integrantes de la comunidad cuya identidad está dada por la aceptación de este y otros hechos como parte de sus habencias”

Es fundamental para la didáctica especializada tener en cuenta el sentido de pertenencia y de identidad cultural que porta la danza tradicional. De no trabajar estos aspectos, se dificulta la apropiación del estilo y significación de las mismas por parte de los estudiantes. Resulta central entender y comunicar a los mismos que la danza tradicional no surge como forma académica ni de espectáculo⁴, y que el hecho mismo de su inclusión en los programas de estudio en el nivel formal, aunque se tomen los recaudos necesarios, implica que algo se pierde en ese proceso: la espontaneidad y el sentido de pertenencia con que los integrantes de una comunidad la aprehenden, genuinamente, en un proceso de construcción identitario. Su recuperación o reconstrucción - por aproximación - es el desafío que nos convoca diariamente en el aula.

En esa línea de trabajo, la ya citada Escuela Nacional de Danzas sentó las bases para la formación académica, con contribuciones de trascendencia. En primer lugar, por la implementación de una metodología para la enseñanza de las danzas folklóricas argentinas cuya aplicación oficial data de 1939⁵, metodología que fue utilizada

“para la caracterización, fijación y transmisión de los pasos, las figuras y demás elementos de las danzas sociales del folklore argentino” (Fernández Latour de Botas, 2008)

⁴ Aunque entendemos que la dinámica de los procesos culturales pueden hacer que una danza creada para el espectáculo devenga en una expresión popular y viceversa.

⁵ Según refiere la Dra. Olga Fernández Latour de Botas en el Capítulo “Danza Argentina” del libro *Historia General de la Danza en la Argentina* (2008)

Dicha metodología constituye todo un ejemplo de transposición didáctica que aborda principalmente el aspecto formal de la danza. El concepto de transposición didáctica proviene de las Ciencias Matemáticas pero en la actualidad ha sido incorporado al campo general de la Didáctica. Su autor es Yves Chevallard, didacta francés contemporáneo quien ha desarrollado a partir de estas ideas una Teoría Antropológica de la Didáctica (TAD).

Se denomina transposición didáctica al proceso por el que un saber se convierte en un objeto de enseñanza; por el cual ciertos contenidos seleccionados como aquellos que se deben enseñar en un tiempo y lugar dados, son transformados en contenidos enseñables. Para ello se debe operar un doble proceso de descontextualización y re contextualización que transforma el contenido inicial en contenido con fines pedagógicos. En la metodología creada por el Profesor Antonio Ricardo Barceló⁶, asistimos en muchos casos a lo que dentro de esta teoría se denominan creaciones didácticas de objeto, es decir contenidos designados como contenidos a enseñar que en términos de Chevallard “*suscitados por las necesidades de enseñanza*” resultan en nuevos elementos. Tal es el caso por ejemplo, de la enseñanza del “zarandeo” mediante el recurso de la figura geométrica del rombo. Se trata, en términos de Chevallard, de una creación didáctica de objeto⁷ de lo que los recopiladores recogen en el habla popular por ejemplo como “floreo” o “pasear el baile”, pero que no existía designada con ese nombre técnico en su manifestación genuina, al menos hasta antes de que se creara la metodología de referencia. Podríamos mencionar a modo ilustrativo otras creaciones didácticas de objeto o formas de la transposición didáctica tales como la mecanización y fonética de los zapateos mediante el uso de términos como “talega de pan”⁸ o “papito papá” que funcionan como apoyatura rítmica para transformar un contenido de saber en un contenido enseñable.

Chevallard señala que en el proceso de enseñanza – aprendizaje no hay identidad absoluta entre el contenido erudito y el contenido a enseñar. El saber erudito no es algo que se pueda entender absolutamente, sólo llegamos a él por meras aproximaciones. En virtud de lo anterior, es fundamental que los docentes implementen una vigilancia epistemológica que permita diferenciar el contenido a enseñar – es decir la adaptación didáctica – del contenido original.

⁶ Fundador y primer director de la Escuela Nacional de Danzas.

⁷ Al cual se le puede reconocer inspiración en las variadas formas referidas en los documentos y recopilaciones.

⁸ Este caso, del cual también se apropió la didáctica de la danza folklórica, merecería un párrafo aparte, debido a que es portador de sentido para la cultura tradicional, al hacer referencia a una bolsa para transportar objetos, características de los usos y costumbres populares.

Es esperable que estas cuestiones se expliciten a los estudiantes, en la medida de lo posible y de acuerdo al nivel y modalidad. Por otra parte, constituye un deber insoslayable en la formación de formadores.

Otra contribución fundamental de la Escuela Nacional de Danzas es su doble formación, esto es la titulación de sus egresados como Profesores de Danzas Nativas y también de Folklore. Las asignaturas teóricas han aportado elementos para que la enseñanza de la danza se realizara contextualizada en tiempo y espacio, brindando referentes para la comprensión de su estilo y significación. Esta fuerte presencia de lo disciplinar tanto en la titulación como en el resto de la currícula es lo que no debiera diluirse cuando se revisan o construyen nuevos planes de estudio en la especialidad. Por supuesto que sin desatender un nivel de trabajo corporal y de sensibilización que es necesario que experimente el bailarín y que no puede ser reemplazado por el conocimiento teórico. Ambos aspectos merecen conjugarse aportando a la construcción de un discurso transdisciplinar. Por ello es de fundamental importancia por parte del maestro considerar la posibilidad de otros enfoques que acompañen y complementen el proceso de aprendizaje, generando espacios para que el estudiante pueda hacer - por ejemplo - observaciones de campo en el caso de las danzas vigentes, analizar registros visuales y sonoros de las mismas o realizar lecturas de documentos en el caso de danzas históricas, que le brinden el contexto apropiado de producción del fenómeno coreológico. Me refiero también a la posibilidad de no descartar las aproximaciones hermenéuticas y etnográficas.

El caso de la enseñanza de las danzas tradicionales en el marco de otras carreras merece un análisis que excede esta comunicación. En mi trabajo con estudiantes de estas formaciones, he experimentado que para no caer en la transmisión de una mera forma, es viable acompañar el proceso de formación con un andamiaje conceptual que encuadre esta expresión en la cultura de referencia, mediando un proceso de sensibilización que implica el empleo de variados recursos sensoriales.

Cierro estas reflexiones con algunas conclusiones abiertas que ofrezco al debate sugiriendo que es esperable que la enseñanza universitaria de la danza tradicional principalmente, pero toda acción pedagógica en ese sentido, cualquiera sea su nivel o modalidad, incluya por parte de los docentes y estudiantes una apropiación de la forma, el estilo y la significación, junto con un conocimiento situado, histórico, integral y contextualizado de las condiciones de producción y reproducción de las mismas. Para lo cual contribuyen de manera importantísima la posibilidad de un abordaje transdisciplinario y una doble formación, que implique una fuerte presencia de lo disciplinar tanto en la titulación como en la totalidad de la currícula. Me refiero a un trabajo de movimiento y sensibilización corporal articulado con el acercamiento teórico y

práctico a las genuinas externalizaciones de las danzas tradicionales⁹, y que no resigne la enseñanza de las mismas a una mera forma o lenguaje corporal.

Bibliografía

Aricó, Héctor. 2015. "Breves reflexiones sobre la danza". En: Danzas tradicionales argentinas; una nueva propuesta. Buenos Aires: Escolar.

Chevallard, Yves. 1998. La transposición didáctica; del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.

Cuello, Norma Inés. 1979. "Acerca del concepto y la práctica de la danza folklórica". En: Congreso Nacional de Folklore de Laguna Blanca. Formosa.

Fernández Latour de Botas, Olga. 1997. Acerca de algunos términos usados en Folklore. Buenos Aires.

Fernández Latour de Botas, Olga. 2008. "Danza Argentina". En: Historia General de la Danza en la Argentina. Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes.

Vega, Carlos (1956) El origen de las danzas folklóricas. Buenos Aires: Ricordi.

⁹ Excede esta ponencia abrir el debate sobre la necesidad de considerar e incluir en los espacios curriculares las danzas populares vigentes, labor que por supuesto compromete a los especialistas. Tanto en abocarse a un serio trabajo de recopilación como a reflexionar acerca de su transposición didáctica, desafío más que interesante dado que la vigencia de estas expresiones resiste fuertemente todo tipo de cristalización coreológica, debiendo indagar en los patrones coreográficos que les otorgan singularidad como expresiones dancísticas.