

LA DANZA COMO EXPERIENCIA DEL MUNDO. ALGUNAS CLAVES PARA PENSAR LA DANZA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Laura Noemí Papa

Profesora Nacional de Danzas y Licenciada en Ciencias de la Educación. Doctoranda del IUNA (Doctorado en Artes). Es Directora de la Especialización en Danza de la Facultad de Bellas Artes (Universidad Nacional de La Plata) donde dicta el seminario: *Técnicas, procedimientos coreográficos y expresión en la danza escénica occidental*. Fue Directora de carrera del Área Danza en el Departamento de Artes del Movimiento, IUNA. Es docente de *Análisis Coreográfico* e *Historia General de la Danza* (IUNA) y de *Teoría General de la Danza* (UBA). Ha dictado seminarios en Argentina, Cuba, Ecuador y Paraguay. Es investigadora del Instituto de Investigación del Departamento de Artes del Movimiento (IUNA). Ha sido becaria del Fondo Nacional de las Artes. Como periodista especializada en danza ha publicado artículos, entrevistas y críticas. Se ha desempeñado como intérprete de danza y coreógrafa.



Cuando a mediados del siglo XVII se originó la técnica del ballet, el imperativo de que el arte debía corregir y embellecer a la naturaleza condujo inexorablemente a una negación del cuerpo natural en pos de la construcción de una anatomía bella para la danza. Fue así como la danza académica elaboró un código de movimientos basado en el desarrollo de las posibilidades del cuerpo a partir de su riguroso disciplinamiento por medio de la técnica.

Surge de manera inmediata la asociación con los conceptos formulados por el filósofo Michel Foucault a propósito del surgimiento de las disciplinas:

La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). (Foucault, 2002)

Aunque el análisis de Foucault se detiene principalmente en las implicancias políticas de estas prácticas, me interesa encaminar la lectura hacia el impacto que ha provocado el disciplinamiento en la estética de la danza, y que aún subsiste en numerosas manifestaciones contemporáneas –ya se trate de expresiones escénicas o de prácticas vinculadas a la enseñanza–. Si se aplica la cita de Foucault al terreno específico de la danza, la disociación que se produce en relación con el poder del cuerpo, hace de este, por un lado, una aptitud, una capacidad que se trata de aumentar y, por otro lado, encauza la potencia expresiva del movimiento resultante, enmarcándola en los términos de una sujeción estricta a un código restringido, que denominamos “vocabulario técnico”.

Durante el Romanticismo la negación del cuerpo natural se llevó al extremo: el cuerpo real debía representar un espíritu inmaterial, ingrávido, descarnado y a la vez perfecto, una imagen de ensueño. Fue así como el arte de la danza le otorgó a la bailarina las zapatillas de punta y un delicado par de alas, símbolo de un encanto, una libertad y un poder tan irreales y efímeros como la existencia de la Sylphide. La bailarina ideal debía reunir un conjunto armónico de condiciones: contextura menuda, estatura mediana pero con extremidades longilíneas, una



cabeza pequeña y un cuello largo, pies arqueados, delgadez extrema y un bello “porte” (Papa, 1999).

La técnica del ballet se fue consolidando a lo largo del tiempo y hoy se encuentra presente en una vasta cantidad de manifestaciones de la danza. En algunas incluso veladamente, como forma de entrenamiento o como sustrato estético-ideológico. Esto quiere decir que, si bien Isadora Duncan, Mary Wigman o Martha Graham pusieron en tela

de juicio esa técnica, muchos de los valores que el ballet sostenía –como el virtuosismo, la homogeneidad o el cuerpo-apto-para-la-danza–, se hicieron visibles poco a poco también en las nuevas sistematizaciones de la danza moderna. Asimismo, su influencia como la principal danza de escuela occidental, la *danse d'école*, se hizo sentir en las manifestaciones escénicas de las danzas tradicionales nacionales, que para acceder a los circuitos teatrales o educativos de la “alta cultura”, en muchos casos, debieron sacrificar su vigorosa energía –su “rusticidad”–, sus dinámicas complejas o sus estilos individuales en pos de verse estilizadas, lo que significaba adquirir los valores del ballet como tendencia academicista dominante. Esta influencia de la danza académica primó a la hora de organizar los saberes acerca de las danzas populares y de homogeneizar sus ricas variantes para su transmisión.

En los primeros años de la década de 1960 las estructuras coreográficas tradicionales recibieron la crítica radicalizada de la Judson Church, un colectivo artístico que se convirtió en el principal representante de la danza posmoderna (*postmodern dance*). Estos artistas cuestionaron las bases mismas de la práctica dancística, haciéndose preguntas como: ¿qué es la danza?, ¿qué movimientos pueden ingresar en la danza?, ¿qué cuerpos son los cuerpos de la danza?, ¿qué relaciones establece la danza con las otras artes? En la Argentina, particularmente en el Instituto Di Tella, algunas experiencias locales también se hicieron eco de estos cuestionamientos.

En 1965, Ivonne Rainer, integrante del colectivo artístico de la Judson, escribió el *Manifiesto del No*, en el que condensaba el ideario del movimiento. Algunos de estos “No” incluían: No al espectáculo; No al virtuosismo; No a las transformaciones, la magia y el hacer creer; No al glamour y la trascendencia de la imagen de la estrella; No al compromiso emocional; No a la seducción del espectador por las artimañas del intérprete; No a la excentricidad.

Las búsquedas de la Judson Church adquirieron la sistematicidad de un análisis de laboratorio sobre el movimiento. De este modo se lo exploraba en su fisicalidad, en su tiempo y su duración reales, se analizaba la energía real que demandaba y el cansancio que producía. Se trabajó con el movimiento cotidiano, el movimiento encontrado (considerado como *objet trouvé* o *ready made*), los ejecutantes no entrenados y la realización de tareas simples (como vestirse/ desvestirse o apilar sillas). Siempre con la idea de abandonar las apariencias y la representación teatral.

Se introdujeron ideas que afectaron lo que se entendía por danza, como así también lo que se entendía por obra de danza, entre ellas la improvisación como un fin en sí misma –es decir que no tendía a fijarse luego en una coreografía– o la exposición del proceso creativo en detrimento de la importancia de su resultado. Los *happenings* y las *performances* en espacios no convencionales como plazas, paredes de edificios o museos abrían otras posibilidades para la danza, que entablaba nuevas vinculaciones con el teatro, las artes plásticas y la música.

A comienzos de los años setenta, Pina Bausch continúa la incorporación de cambios que serían decisivos para la danza de ahí en más. Al respecto señala Susana Tambutti:

Pina Bausch y sus procedimientos coreográficos terminaron de liquidar la idea de composición ordenada y linealidad del sentido al introducir en las escenas la simultaneidad y la yuxtaposición de imágenes, la ruptura de las “frases” coreográficas, la fragmentariedad y las alteraciones *des*-compositivas que producían transformaciones en la sintaxis coreográfica y la aparición del movimiento cotidiano como símbolo polisémico. (Tambutti, 2007)

Estas modificaciones en los modos de entender la danza como hecho escénico representaron nuevos modos de producción que a la vez acarrearón cambios en los modos de recepción e hicieron que ya no se intentara “leer” una obra linealmente, sino que se pudiera “entrar” a la obra a partir de cualquiera de sus partes. La pluralidad, la ambigüedad, el elemento lúdico y, por sobre todo, la exploración

de los límites de la danza terminaron con la separación entre movimientos de danza y movimientos cotidianos, así como también con la construcción lineal y sucesiva de la danza narrativa o de la danza de expresión (Tambutti, 2007).

La *postmodern dance* estadounidense trabajó con bailarines no entrenados e incluyó movimientos cotidianos en sus *performances*, oponiendo al virtuosismo del ballet un arte creado a escala humana. Sus cuestionamientos alcanzaron la definición misma de la danza. En consecuencia, la pregunta acerca de qué es la danza generó un proceso de reconfiguración dentro de la disciplina, que hasta la actualidad ha vuelto sus bordes bastante difusos.

Esto llevó al filósofo Graham McFee a preguntarse en su libro *Entendiendo la danza* acerca de qué es lo que hace que una secuencia de movimientos pueda denominarse *danza* y cómo es posible distinguirla de otras manifestaciones en donde el movimiento también tiene una fuerte presencia (la gimnasia, los rituales, los bailes de niños, etc.) (McFee, 1992).

Al respecto McFee señala el carácter convencional de la danza y del arte en general. Según el autor, no es posible formular una definición de la danza como objeto artístico que sea inherente a sí misma, es decir, plantea que no es posible hacer definiciones “esencialistas”, algo que sí se sostenía cuando el movimiento de danza era claramente diferenciable de otro tipo de manifestaciones bailadas no artísticas (McFee, 1992). Lo que hace que la danza como objeto artístico pueda ser definida es el contexto en el cual se inserta, los conceptos con los cuales se la analiza y todas las actividades que la involucran. Dice McFee:

[...] Qué es lo que hace que algunas manifestaciones sean danza, y como segundo paso, por qué son arte. [...] La conclusión es que no hay nada que haga que una secuencia particular de movimiento sea realmente danza y no cualquier otra cosa; esto es, nada por fuera de la actividad (tales como la crítica o la evaluación), el contexto, los intereses y las nociones analíticas empleadas. [...] una pregunta del tipo “¿Qué es la danza?” no nos permitiría encontrar una respuesta adecuada si no la incluimos en un contexto. (McFee, 1992: 37)

Al ser incluida en un contexto la pregunta “qué es la danza” pasaría a ser reemplazada por “cuándo hay danza”. Para McFee la danza es un objeto de construcción histórica y social, que va a ser delimitado por lo que él denomina la “República de la danza”. La “República de la danza” estaría integrada por coreógrafos, bailarines, críticos, curadores de festivales, espectadores, instituciones académicas de danza, teatros, etc., que se constituyen como agentes que puján,

cada uno desde su interés, tanto en el proceso de definición de la danza como en la delimitación de sus espacios de circulación y en la construcción de los medios para abordarla conceptualmente, es decir en la formación del gusto y del juicio artístico.

En este sentido, vemos que la definición de la danza constituye un proceso social complejo y como tal es variable de acuerdo con cada momento histórico. Por consiguiente, al ser incluida en este contexto sociohistórico la pregunta acerca de qué es la danza dejaría de ser relevante y pasaría a ser reemplazada por la pregunta acerca de cuándo hay danza.

Por lo general, la danza se define como el movimiento del cuerpo en el espacio. Realizada con o sin música, la danza se vale del movimiento del cuerpo para la expresión o la interacción social. Se identifica a un bailarín como aquel que danza con movimientos plásticos y virtuosos y se define al coreógrafo como a aquel que crea estructuras de movimientos. La asociación danza/movimiento nos parece, por lo tanto, absolutamente obvia y evidente. Incluso en expresiones metafóricas como “la danza de los planetas” o “las ideas en danza” hacemos referencia al movimiento.

En las últimas décadas, el coreógrafo propone una puesta en escena que trata de abarcar mucho más que el diseño de secuencias de movimientos. Esta situación trae aparejada una nueva conciencia de la creación coreográfica. En referencia a esta situación, Lepecki (2004) menciona que a comienzos de los años 90, numerosas producciones de danza contemporánea se dedicaron inclusive a repensar y cuestionar la naturalizada asociación entre danza y fluir del movimiento. Estos trabajos utilizan la detención y la inmovilidad para marcar puntos de quiebre, como una forma de incorporar en la danza la reflexión acerca de los cuerpos y su resistencia al movimiento entendido como celebración acrítica del progreso y la modernidad. Para Lepecki:

En la medida en que el proyecto cinético de la modernidad se convierte en la ontología de la modernidad [...], el proyecto de la danza occidental se alinea cada vez más con la producción y exhibición de un cuerpo y una subjetividad aptos para ejecutar esta imparable motilidad. (Lepecki, 2008)

Quizás, entonces, el agotamiento de la danza tenga que ver con una forma de agotamiento del disciplinamiento de la subjetividad moderna. Lepecki toma el concepto de “acto inmóvil” para nombrar esos momentos en que el sujeto

interrumpe el fluir histórico e instala un interrogante a las economías del tiempo. El acto inmóvil sería la escenificación de la suspensión.

André Lepecki analiza la obra *Self Unifished* (1998) de Xavier Le Roy¹ en relación con la detención de ese flujo del movimiento que tradicionalmente se asociaba con la idea de la danza. Por otra parte, el trabajo de Le Roy permite ilustrar un conjunto de aspectos de la danza contemporánea. Uno de ellos es que su formación académica es como doctor en Biología, y que Le Roy llega a la danza en el transcurso de ese doctorado, es decir, lo que tradicionalmente se consideraba como “demasiado tarde para dedicarse a la danza”. Además, posee uno de esos cuerpos que la tradición de la danza tampoco dejaba ingresar. Sin embargo hoy Le Roy es bailarín, performer y coreógrafo.

En el transcurso de la pieza, Xavier Le Roy va realizando transformaciones en su cuerpo a partir del trabajo con una remera negra, con la que hace que desaparezca su cabeza y con la cual puede generar imágenes ambiguas que hacen que el cuerpo por momentos se vea como uno y por momentos se vea como dos. También se coloca en posiciones invertidas que no permiten discernir dónde está la cabeza o dónde están los pies, lo que permite ver distintas figuras que hacen, inclusive, que no se reconozca la presencia de un cuerpo humano. Lepecki analiza este trabajo como una coreografía conceptual que muestra las posibilidades de la subjetividad de estar en permanente construcción y transformación. Cuando nosotros pensamos que tenemos ante nosotros un sujeto y que

ese sujeto está definido de una vez y para siempre, en realidad estamos frente a un proceso de construcción y de transformación permanentes.

Todas estas cuestiones que estoy mencionando se dan tanto en la danza argentina como a nivel internacional, sumadas a las situaciones coyunturales que cada país atraviesa en términos educativos, políticos, económicos y sociales. Este cimbronazo que hasta el día de hoy



1 - Se puede ver un fragmento en <http://youtu.be/G3rv1TeVEPM>.

repercute en el concepto acerca de qué es la danza también va a repercutir necesariamente en las nociones acerca de qué es coreografía, qué es una obra de danza. En este campo también nos interrogarnos acerca de qué es la coreografía y qué es la composición coreográfica. Muchas veces hablamos de coreografía y composición como sinónimos y hoy en día son muchos los coreógrafos que diferencian estos términos. Hay un deslizamiento del término coreografía y la modificación de su sentido inicial.

Algunas líneas de redefinición del término coreografía

La palabra coreografía proviene del francés *chorégraphie*, que a su vez proviene del griego χορεία (danza circular grupal) y γραφή (escritura). Literalmente designa la escritura de danza y este fue el sentido con que apareció utilizado por primera vez en 1700 por Raoul-Auger Feuillet (1659-1710), un maestro y coreógrafo francés, en su libro *Chorégraphie: ou l'art de décrire la danse par caracteres, figures et signes demonstratifs*, donde desarrolla su sistema de notación de danzas.

Con el tiempo el término fue ampliando aquello que denominaba pasando no sólo a referir a la notación sino también a:

- el arte de designar secuencias de movimientos;
- el diseño en sí mismo.

A lo largo del siglo XX los términos “coreografía” y “composición de danza” se han utilizado indistintamente designando el arte de crear estructuras de movimiento.

Por su parte, “composición” proviene del latín *compositio*, y en las artes visuales –en particular pintura, escultura, fotografía y diseño gráfico– hace referencia a la ubicación o disposición de los elementos visuales o ingredientes, y también puede ser pensada como la organización de los elementos del arte de acuerdo con los principios del arte. La composición –de acuerdo con el concepto de belleza formulado en el Renacimiento por Leon Battista Alberti (1404-1472)– es la armonía de las partes para la cual nada puede ser agregado ni quitado sin

destruir el conjunto. Aunque había movimiento implicado en las poses de las figuras y movimiento a través de la superficie de la composición pictórica, se trataba siempre de un movimiento digno, es decir, un movimiento que daba la impresión de calma.

Hoy en día, estas acepciones de coreografía y de composición se evidencian insuficientes para cubrir aquello que intentan nombrar, y esta limitación se pone de manifiesto en los programas y las prácticas pedagógicas que intentan organizar un plan de estudios ligado al quehacer coreográfico.

En su libro *Coreography and Narrative*, Susan Leight Foster reconsidera la cuestión de la coreografía proponiendo que las prácticas de danza han desarrollado una experticia en “configurar relaciones entre el cuerpo, la individualidad y la sociedad a través de sus decisiones coreográficas” (Leigh Foster, 1998). Esta autora postula a la danza, por lo tanto, como un campo de conocimiento en el cual lo que se vuelve conocido a través de las “decisiones coreográficas” es ese potencial del cuerpo danzante de trascender su mera estetización y, de este modo, reclamar su estatus como agente crítico de decisiones que involucran prácticas sociopolíticas.

André Lepecki señala que “históricamente, ni ‘presencia’ ni ‘cuerpo’ han sido centrales para la imaginación coreográfica occidental” (2004). En las danzas renacentistas, por ejemplo, el diseño geométrico de muchas de las coreografías y su simbolismo eran expresión de la tradición hermética del neoplatonismo, y debían ser “leídos” en los cuerpos. En la danza teatral, hasta bien entrado el siglo XX, el cuerpo siempre estaba en representación de otra cosa, ya fuese un personaje o la descripción de un estado emocional y no como presencia efectiva. Para Lepecki:

La danza como teoría y práctica crítica propone un cuerpo que es menos un significante vacío (ejecutando pasos preordenados mientras obedece ciegamente la estructura de la orden) que un material, un agente socialmente inscripto, un cuerpo no unívoco, una potencialidad abierta, un campo de fuerzas que está en constante negociación de su posición en la potente lucha por su apropiación y control (Lepecki, 2004).

En estas posiciones, vemos cómo emerge una diferenciación entre danza y coreografía. La danza entendida como el concepto que abarca a la coreografía, una praxis que es a la vez artística y social, histórica y presente, y la coreografía

enmarcada en una concepción más estrecha, que desde la perspectiva de Lepecki involucra la ejecución ciega de una serie de pasos preordenados por la voluntad del coreógrafo, aquel que estructura el orden, pero también, desde la perspectiva de Leight Foster, un campo de decisiones, de toma de posición y de conocimiento.

En relación con el análisis de ciertas obras que han ingresado al canon de la danza de los últimos años, como *Trío A*, *Café Muller* y *Rosas Tanz Rosas*, Ramsay Burt advierte que estas obras corren permanentemente “el peligro de ser reificadas por el discurso de la historia de la danza al tiempo que esta crea el canon de la *postmodern dance* del siglo XX” (Burt, 2004). En este proceso de reificación los desafíos a las ideas normativas acerca del cuerpo y la presencia, que habían sido hechos a través de la presentación de estas obras, comenzó a ser desplazado por las preocupaciones acerca de la identidad estilística de los coreógrafos individuales y su lugar en una narrativa de innovación estética y formal.

Ramsay Burt señala que existe tal peligro cuando el análisis de la danza quiere decir el análisis de una esencia ideal no corpórea convencionalmente llamada “coreografía”, más que el análisis de la puesta en acto (*performance*) de esa coreografía por cuerpos danzantes con una materialidad y, a veces, en forma perturbadora y preocupante (Burt, 2004).

Precisamente, lo que estos autores quieren desterrar es la posibilidad de que existan “verdades estéticas atemporales” y reclaman para la danza y su estudio una deconstrucción radical de los modos normativos de la representación de danza.

Por todo lo expuesto, vemos que hoy en día es necesaria la redefinición del rol del coreógrafo como alguien que va mucho más lejos de ser un virtuoso de la disposición de movimientos en el tiempo y en el espacio, así como tampoco el bailarín es un virtuoso de la ejecución del movimiento.

Para qué la danza

En nuestro quehacer pedagógico es imprescindible considerar que toda concepción y práctica sobre el cuerpo se funda en representaciones del ser humano y del mundo. Toda práctica sobre el cuerpo transporta esas cosmovisiones y las inscribe en él. Asimismo, se funda en cómo concebimos a nuestra disciplina, en

este caso la danza. Por eso me parece de fundamental importancia preguntarnos ¿qué implica la danza hoy en día?, ¿cuáles son los alcances de la danza en la actualidad?, ¿creemos acaso que nuestra tarea en relación con el cuerpo del alumno es entrenarlo para que se acerque al ideal de un modelo perfecto?, ¿lo consideramos un sujeto capaz de percibir, interpretar y modificar su realidad de manera creativa?, ¿qué puede darle la danza, en tanto experiencia de educación artística, a un alumno que tal vez no vaya a dedicarse nunca profesionalmente a ella?

Para Elliot Eisner, la educación puede verse como un proceso interesado en expandir y profundizar el significado que la gente puede extraer de su vida. La construcción de significado depende de la capacidad del individuo de experimentar e interpretar la significación del entorno, incluyendo la manera como otras personas de su cultura han construido y representado el significado. En este sentido, las formas de representación –visual, auditiva, cinestésica, lingüística, matemática– son modos como los miembros de una cultura “codifican” y “decodifican” singularmente el significado (Eisner, 2002). De acuerdo con el planteo del autor, los significados que pueden extraerse de la danza, por ejemplo, no tienen una contrapartida idéntica en ninguna otra forma. Y además, “la capacidad de extraer significado de esas formas no es innata, sino que se desarrolla” (Eisner, 2002). Hay un ingreso en las convenciones de la danza, en formas de organizar el movimiento, en modos de ver y comprender el cuerpo cuyo desarrollo va a ser afectado por el currículo de cada escuela.

Para Eisner, esta capacidad de codificar y decodificar el significado puede concebirse como una forma de alfabetismo, dado que concibe el alfabetismo como la capacidad de construir el significado en cualquiera de las formas utilizadas en la cultura para crearlo y transmitirlo. Lo que no puede crearse o transmitirse con palabras, a menudo es posible por medio de imágenes visuales, movimientos o música. La razón por la cual la capacidad de leer estas imágenes es tan importante tiene que ver con tres objetivos educativos críticos. El primero es el de aumentar la variedad y la profundidad de los significados que la gente puede extraer de su vida. El segundo concierne al desarrollo del potencial cognitivo, y el tercero, a la existencia de una igualdad educativa en nuestras escuelas. Según el autor, la capacidad de “dar sentido” a partir de las formas de representación no es solamente un modo de extraer significado sino también un medio de desarrollar destrezas cognitivas.

En una charla que dio en La Plata en 2012, el coreógrafo francés Xavier Le Roy decía: “no me importa lo que la danza es, sino lo que la danza hace”. Al respecto, en nuestro caso particular, las formas de pensamiento que los alumnos son capaces de usar están profundamente influidas por el tipo de experiencia que pueden tener en relación con la danza, ya se trate de danzas folklóricas, hip-hop o una actividad de improvisación. Por supuesto que ningún docente puede garantizar que el alumno vaya a tener un tipo de experiencia y no otra, pero sí puede controlar los contenidos y estructurar las tareas en el aula, organizando condiciones en clase que influyan en la experiencia del alumno. El desarrollo cognitivo de los alumnos es afectado por las formas de representación de que disponen.

Entonces... ¿Para qué la danza?

La danza, por ejemplo, como una oportunidad para explorar ese espacio de experiencia de lo concreto, que hoy en día está bastante reducido porque muchos chicos están quietos frente al televisor, la computadora, la tablet, el celular, los juegos, Facebook, etc. Actividades no cuestionables en sí, pero que implican una reducción del tiempo dedicado al juego social, a la interacción, a la manipulación de objetos concretos, al tránsito de espacios como la vereda o el baldío, que en algunos casos ya no existen o son considerados potencialmente peligrosos.

Hay un espacio concreto de actividad que el movimiento en el jardín o en la escuela puede fortalecer. Ahí, en ese lugar, el cuerpo de los chicos, situado espacio-temporalmente, les permite experimentar a través del movimiento y el juego, el ritmo, la lateralidad, la inhibición del movimiento, abstracciones en términos de recorridos establecidos: de lo cercano a lo lejano, del adentro al afuera, de lo presente a lo pasado o de lo uno a lo múltiple.

Con su cuerpo, un cuerpo cognoscente puesto en acción, los alumnos recorren espacios y usan objetos, y a través de esas experiencias los piensan en términos de superficies para correr, de volúmenes para esconderse, de pesos para levantar, de aceleraciones y desaceleraciones, de impulsos y fuerzas aplicados a distintas partes de los cuerpos, de simetrías y asimetrías, de figuras, de coordenadas, de equilibrios, desequilibrios y reequilibraciones, de posicionamientos en relación con otros cuerpos y de respeto por los espacios compartidos. Se trata de un mundo donde la física, la aritmética y la geometría no son abstracciones lejanas sino la cotidianidad de un espacio conocido y confiable.

Nuestra tarea en relación con el cuerpo del alumno no es entrenarlo para que se acerque al ideal de un modelo perfecto porque ya no hay modelos perfectos, al menos no para el arte. Tenemos un enorme margen de libertad que nos da el arte contemporáneo para movernos como necesitemos; usémoslo. No es un “todo vale”, todo lo contrario. Esta enorme libertad implica que ya no hay una normativa externa acerca de cómo el arte debe ser visto ni un esencialismo que diga claramente qué es arte y que no. Pero esto reconduce las preguntas acerca de qué es la danza al campo teórico, a la vez que lo hace con la responsabilidad en la elaboración consciente de un programa artístico o pedagógico sobre la base de un conocimiento y de una reflexión profunda acerca de nuestra disciplina.

Desde la perspectiva de la psicóloga social Ana Quiroga:

[...] el orden social significa al cuerpo, le otorga un lugar, lo afirma o lo niega, lo estigmatiza o lo rechaza, lo reprime, lo transforma en mercancía. Desde allí se definen a grandes rasgos las relaciones que los hombres y mujeres de una cultura tienen con su cuerpo y el cuerpo de los otros; lo que se expresará en la familia, la escuela, el ámbito laboral. Es decir, en los distintos ámbitos de la cotidianidad. (Quiroga, 1992)

Este tipo de reflexiones resultaron ajenas a la danza tal como Occidente la concibió hasta los años sesenta. Y creo muy importante tener en cuenta este aspecto para llevar adelante prácticas corporales coherentes con aquellas experiencias que nos interesa que el alumno explore y construya desde su cuerpo. Desde la danza podemos, por ejemplo, devolver una experiencia de encuentro y satisfacción con el propio cuerpo y así ofrecer alternativas a los modelos de belleza física que imponen los medios. En ejercicios sencillos de improvisación, por ejemplo, donde un alumno improvisa y los demás lo imitan y donde toda producción del otro se entiende como una potencialidad a cuidar por parte del grupo.

Eisner (2004) también señala que lo que las artes enseñan está tan influido por lo que se enseña como por la manera de enseñarlo. En este sentido tenemos que tomar conciencia de que el ballet, como la forma más tradicional de la danza escénica, es también una técnica que ha involucrado prácticas reaccionarias que ya es hora de abandonar definitivamente. Pero además, que estas prácticas disciplinarias se transmitieron como valiosas a otras formas de la danza como el folklore o el tango.

En muchos casos, todavía hoy, enseñar danza implica un maestro que muestra y alumnos que copian, en una práctica que hace hincapié en la enorme

distancia entre el docente y los alumnos. El docente corrige al alumno “ignorante” y le señala permanentemente aquello que no sabe o no puede realizar.

En un seminario de improvisación que dictó en Buenos Aires en 2008, el maestro Andrew Morrish decía que, si pensase en los términos planteados anteriormente, directamente no podría moverse. Para él, el momento de la improvisación necesita de un estado de cierta certeza, para que una idea convoque a la otra. En su explicación, establecía una analogía y comparaba la improvisación con un ciervito: si lo vamos a buscar directamente se asusta y se escapa, en cambio si nos ve ocupados en otra cosa se acerca despacio. Morrish decía que tenemos que partir de alguna certeza, para que la improvisación –eso que todavía no conocemos y no controlamos– tenga la posibilidad de emerger. En sus ejercicios, un alumno comenzaba improvisando solamente para un pequeño grupo de tres miembros, durante menos de un minuto. Cada uno de los miembros mostraba al resto su trabajo y, al final, la crítica del grupo consistía en rescatar lo bueno de cada trabajo, los aciertos, los logros del compañero. De esta manera, poco a poco se iba trabajando la confianza de cada uno acerca de los materiales que producía y acerca de lo que era capaz de hacer. Doy este ejemplo para que veamos rápidamente cómo cada experiencia y el modo en que fue transitada generan también una relación con la danza y con el lugar de uno en la danza.

Por su parte, el coreógrafo João Fiadeiro también trabaja la improvisación con grupos pequeños. Para Fiadeiro la gran pregunta que guía su investigación es ¿cómo podemos llevarnos mejor viviendo en sociedad? En los trabajos alguien propone un movimiento cualquiera y el esfuerzo de los demás consiste en construir algún tipo de patrón grupal a partir de la acción del primero. La responsabilidad de cada uno está en hacer crecer el trabajo respetando lo que los otros compañeros realizaron previamente y ese respeto se da en términos creativos, en términos de decodificar atentamente lo que el otro propone. No hay un orden estipulado, solamente una decisión responsable de hacer o de no hacer, midiendo las consecuencias de nuestra intervención.

Otro tema a tener en cuenta es entender al alumno como un sujeto que está en un entramado social y pensar cómo desde la danza es posible explorar esa identidad. Por ejemplo, hacer ingresar en los contenidos esas danzas que se asocian con el lugar de pertenencia de los chicos, sus padres o sus abuelos.

¿Hay una presencia importante de salteños en el barrio? Investigar con los alumnos sobre las danzas y costumbres de su comunidad de pertenencia. Lo mismo si son paraguayos, judíos, mapuches o japoneses. Establecer vínculos con esa comunidad e invitar, por ejemplo, a algún representante a enseñar una danza y ver de este modo cómo la danza también puede ser una excusa para la diversión, la identidad grupal y el respeto por la diversidad.

Así como a través de la práctica artística podemos crear lazos comunitarios, también es una manera en que nos singularizamos, nos autoconocemos, definimos nuestros intereses o nuestras inclinaciones. De este modo, la danza puede convertirse en un espacio muy fructífero para el trabajo con adolescentes, por ejemplo, a través de la creación de secuencias generadas a partir de sus propias elecciones de materiales de movimiento o poniéndolas en diálogo con algún estilo canónico de danza.

Hay una pieza coreográfica de 1905, del coreógrafo Mijail Fokine, que se llama *La muerte del cisne*. La estrenó Anna Pavlova y muchas bailarinas consagradas como Maia Plisetskaya o Uliana Lopatkina la bailaron, porque la imagen del cisne agonizante que termina muriendo se convirtió en todo un símbolo de la belleza.

John Lennon da Silva realiza una reapropiación de ese ícono del cisne trabajado a partir del lenguaje del *break dance*, de la danza callejera, por parte de un adolescente.² Usa la música original pero no la coreografía original; sin embargo, conserva algunos elementos del original, por ejemplo el modo de desplazamiento espacial deslizado o las ondulaciones de brazos. De este trabajo de reelaboración de una obra canónica surgió una obra nueva en un lenguaje de movimiento afín al intérprete. Este trabajo pone de manifiesto las posibilidades de cruces y encuentros entre estéticas que no tienen por qué pensarse como incompatibles.

A modo de cierre

Para terminar quiero retomar el planeo de Eisner acerca de que la educación puede verse como un proceso interesado en expandir y profundizar el significado que la gente puede extraer de su vida.

Para André Lepecki la subjetividad no debe confundirse con una identidad

2 - Puede ver un fragmento en <http://youtu.be/dVciPFSPXbM>.

fija, sino que debe entenderse como un concepto dinámico, que hace referencia a modalidades de acción (política, de deseo, coreográfica) que revelan un proceso de subjetivación, es decir, la producción de un modo de existencia. La subjetividad debe entenderse como un poder realizativo (performativo), como la posibilidad de que la vida sea constantemente inventada y reinventada.

En la actualidad, la danza escénica cuenta con múltiples estrategias para desarrollar sus formas expresivas. Explora un universo de posibilidades que se le abre en su interrelación con

otras artes como el teatro, las artes multimediales, las artes plásticas y con otras formas de movimiento como las artes marciales, el deporte y las danzas populares (cuarteto, murga, cumbia, hip-hop, etc).

La danza es un fenómeno vivo que trasciende su sistematización en técnicas destinadas a la transmisión pedagógica. Tampoco es necesariamente un hecho que acontece siempre con una finalidad escénica, y aunque puede asumir formas altamente estetizadas, sus fines pueden ser además la exhibición de destrezas, el encuentro, la celebración, la expresión grupal, la competencia, y muchos más. Teniendo en cuenta las sistematizaciones que aportan herramientas fundamentales para la enseñanza, a la vez es necesario no perder de vista la riqueza de manifestaciones de la danza que asumen muy variadas formas: la peña folklórica, la milonga, la *rave* urbana, la competencia (de malambo, de danzas callejeras, de danzas de salón), el teatro musical, el videoclip, el espectáculo infantil, la ceremonia ritual, el carnaval, la bailanta, el baile entre amigos o familia, etc.

Entonces... ¿Para qué la danza?

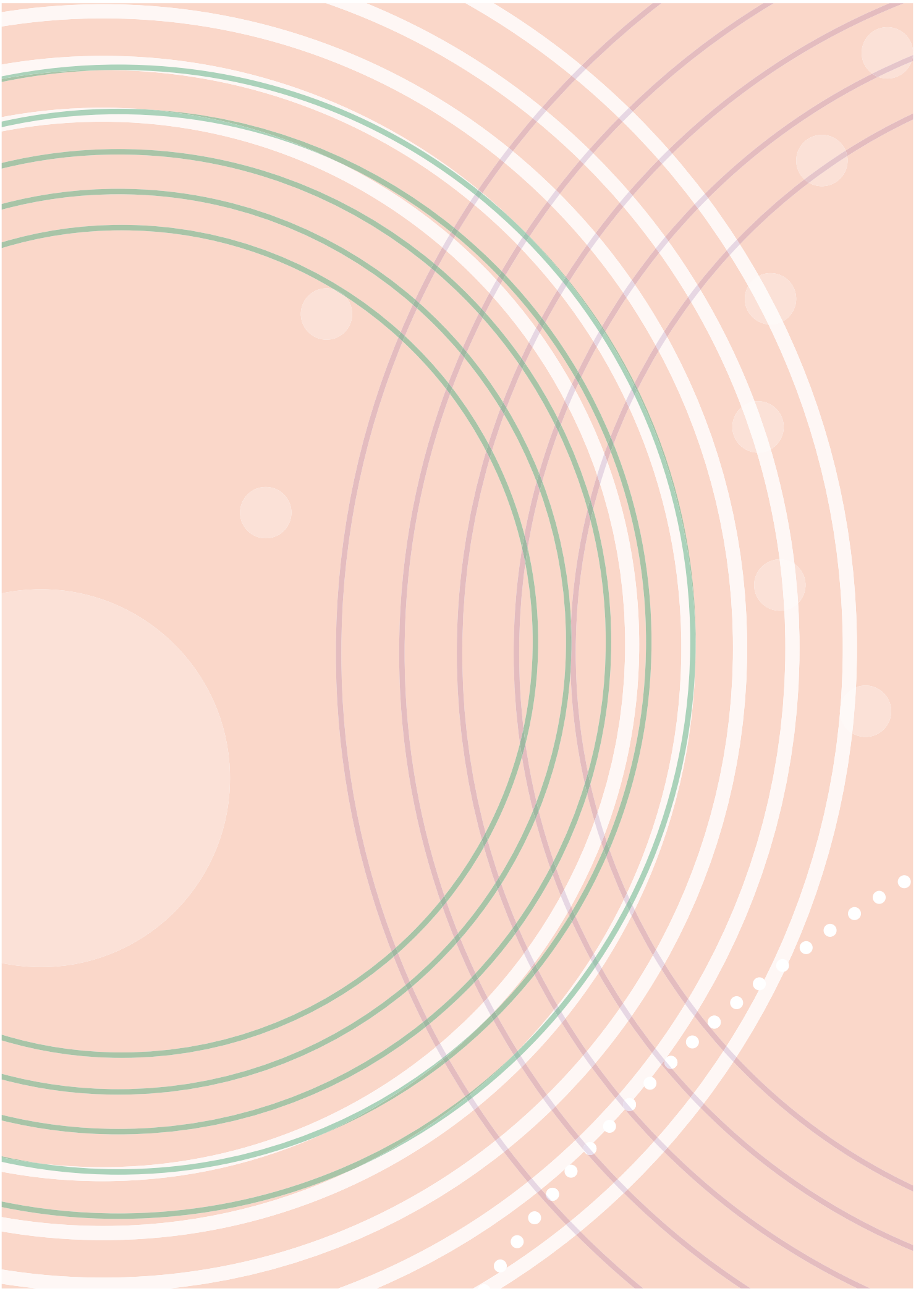
Para tener una vida más rica en experiencias que enseñen, para desarrollar capacidades cognitivas que solamente la danza desarrolla o que, en todo caso,



la danza desarrolla de una manera particular. Para estar mejor juntos, para respetar el cuerpo del otro, el espacio del otro y las propuestas del otro. Para respetar el propio cuerpo. Para que los alumnos, por sus propios medios, actúen con sus cuerpos, sus mentes y sus emociones en relación con sus pares y el mundo que los rodea. Para transformarse en personas que interpretan el mundo más plenamente. Para divertirse y ser más felices.

Bibliografía

- Burt, Ramsay (2004):** “Genealogy and Dance History. Foucault, Rainer, Bausch, and de Keersmaeker”, en André Lepecki (ed.), *Of the Presence of the Body: Essays on Dance and Performance Theory*, Middletown, Wesleyan University Press.
- Eisner, Elliot (2002):** *La escuela que necesitamos: ensayos personales*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Eisner, Elliot (2004):** *El arte y la creación de la mente*, Barcelona, Paidós.
- Foucault, Michel (2002):** *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Leigh Foster, Susan (1998):** *Choreography and Narrative: Ballet’s Staging of Story and Desire*, Indiana, Indiana University Press.
- Lepecki, André (2004):** “Introduction: Presence and Body in Dance and Performance Theory”, en André Lepecki (ed.), *Of the Presence of the Body: Essays on Dance and Performance Theory*, Middletown, Wesleyan University Press.
- McFee, Graham (1992):** *Understanding Dance*. Londres y Nueva York, Routledge.
- Papa, Laura (1999):** “La insoportable levedad del cuerpo”, *Tiempo de Danza*, a. 5, N° 22, octubre/noviembre, Buenos Aires, El Bosque.
- Quiroga, Ana (1992):** *Matrices de aprendizaje*, Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- Tambutti, Susana (2007):** “Herramientas de la creación coreográfica ¿Una escalera sin peldaños?”, en P. Dorín (comp.), *Creación coreográfica*, Buenos Aires, Libros del Rojas, UBA.



LA INCLUSIÓN DE LA DANZA EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Sandra Reggiani

Profesora de Artes en Danza. Profesora de Expresión y Lenguaje Corporal. Licenciada en Composición Coreográfica con mención en Expresión Corporal. Se desempeñó como docente en nivel Primario, Secundario y Superior general y especializada desde 1987. Actualmente participa de la investigación en Danza y Tecnología radicado en el Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA). Es Profesora Titular de Improvisación (IUNA-DAM) y directora del proyecto independiente *Ventana al Imaginario* y del Grupo de Experimentación en Artes del Movimiento (IUNA-DAM).



Nos convoca en este Primer Encuentro de Docentes de Danza la necesidad de desplegar conectores y resonancias respecto del vínculo que la Educación en Danza establece con la educación obligatoria.

Contextualizada en la Ley de Educación Nacional 26.206, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 111/10 propone a la Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional, contempla su abordaje para la Educación Común y Obligatoria, considera la Educación Artística Específica: vocacional, orientadas y especializada, y despliega lineamientos para la Educación Superior, tanto en sus perfiles escénicos como pedagógicos.

Dicho documento analiza la valoración de las prácticas artísticas y propone un claro corrimiento de las concepciones modernas respecto de la Educación Artística, que encuentran en el arte un complemento del conocimiento –entendido como unívoco y universal– surgido a través de procedimientos no racionales y por lo tanto reducido a la esfera de lo sensible, opuesta a lo inteligible.

Estas concepciones modernas, en el acto mismo de jerarquizar las manifestaciones “cultas” y los cánones establecidos como válidos, proponen estrategias de copia, imitación y reproducción de modelos secuenciados de manera acumulativa para la adquisición de saberes y destrezas. También al destinar la formación sólo a aquellas personas consideradas con condiciones particulares para la danza, esta no fue parte de los diseños generales de educación. Respecto de su inclusión en la Educación General, señala dicho documento las dificultades que estas concepciones han encontrado para responder a los proyectos educativos destinados al conjunto de la población. Reconoce los aportes y las limitaciones que ofreció la inclusión de algunos lenguajes artísticos en el marco de la Ley N° 1420, así como las transformaciones que dieron a luz las modificaciones de la Constitución en 1994 y los Tratados Internacionales que integran la producción artística y cultural en la proyección del desarrollo social, económico y político de la Nación.

Por lo antes mencionado se explicita la inquietud de interrogarnos acerca del sentido de la enseñanza del arte en las instituciones educativas y cuáles son los

desafíos que nos ofrece en la actualidad el contexto contemporáneo. Sin dudas, este cambio de paradigmas –que se visibiliza en la legislación– nos compromete a ensamblar nuestros esfuerzos para poder abordar una danza acorde a estos tiempos y estas realidades.

Identificamos como características de la contemporaneidad la profusión de producción e información. Herramientas y dispositivos de comunicación estructuran de modo distinto el vínculo con los materiales de estudio. Si en otros tiempos llegar a la información era costoso, en estos tiempos no es el acceso sino el procesamiento de la información, el desafío. En función de esto es relevante destacar la importancia de la accesibilidad a herramientas que posibiliten la contextualización, el análisis y la interpretación que los materiales portan respecto de dichas producciones.

La contemporaneidad nos muestra el reconocimiento que el arte tiene en tanto campo de conocimiento, productor de imágenes ficcionales y metafóricas portadoras de sentidos y valoraciones sociales y culturales. El documento antes mencionado destaca cómo la capacidad de interpretación acompaña los procesos de producción artística y de este modo pone de manifiesto la diversidad y la divergencia, legitimando la convivencia con la incertidumbre como instancia propia del campo de lo artístico, “distante de las verdades universales y de la realidad unívoca” (Res. CFE 111/10).

Estas perspectivas nos acercan a estrategias que desarrollen la danza, concebidas a partir de las capacidades de los practicantes. Es decir que necesariamente la danza acontecerá en los sujetos y no serán los sujetos que bailen aquellos que se adecuen a los requerimientos físicos de determinada danza.

Se trata de garantizar un abordaje de la danza que sea accesible a todos los cuerpos. Hacer visibles no sólo las capacidades motoras, sino también aquellos aspectos sensibles, emocionales, cognitivos, vinculares. Esto implica que la danza se desarrolle mientras en sus prácticas se habilita la emocionalidad de los practicantes, donde sus capacidades intelectuales –tales como el análisis, procesos de selección, construcción e interpretación– constituyan el hacer de la danza con el fin de lograr que la singularidad se encarne en la danza, sin suponer que será el genio creador el responsable de los cambios.

Destaca la importancia que la contextualización, la producción y la interpretación conllevan en las prácticas artísticas. De este modo las prácticas de danza

ofrecen visibilidad a la heterogeneidad de subjetividades personales, vinculares, sociales y culturales y permite la valoración de las diferencias en términos inclusivos e integradores.

A través de la resolución citada se sugieren al menos tres propósitos educativos fundamentales con los que la danza dialogará en el marco de las instituciones educativas: la formación de ciudadanía, el abordaje respecto de la cultura y la preparación para el mundo del trabajo.

Entonces, ¿cuáles son las perspectivas en la danza que se ajustan a estas características y pueden ser instrumentadas en la escuela hoy? ¿Cuáles son los criterios y categorías que aplicamos para pensar la Danza en la escuela? Seguramente respondiendo a estos interrogantes encontraremos los caminos que nos acerquen a la instrumentación de la danza en el marco de la Educación Obligatoria. En relación con su inclusión, la Resolución CFE 111/10 expresa algunos lineamientos que orientan el diseño de las prácticas. En primera instancia se explicitan los aportes que la Educación Artística ofrece a la formación ciudadana, con el reconocimiento del bagaje de saberes, modos de producción y valores simbólicos de una sociedad determinada, en el tiempo, en el espacio, y por la heterogeneidad de los grupos sociales que la constituyen, entendidas estas producciones como instancias para la interpretación y transformación de la realidad. Se explicita también la importancia que esta inclusión reviste para la formación de los ciudadanos, no para la formación de artistas. Enuncia al respecto:

En tal sentido, se requiere desarrollar una línea político-educativa que contemple las diversidades culturales como rasgos inherentes de la realidad, en tanto diferencias enriquecedoras y no como barreras para justificar la desigualdad social.

Estas perspectivas visibilizan el derecho a la pluralidad y nos invitan al reconocimiento de la danza en distintos escenarios y con heterogeneidad de modalidades y lenguajes. Legitimar el derecho a la pluralidad en la producción es una resonancia directa que se ensambla con la pluralidad de cuerpos y culturas.

Formar ciudadanos que se apropien de sus capacidades expresivas en la danza, y bailen, que puedan capacitarse para la enseñanza y el ejercicio de esta arte y que puedan interpelar la construcción activa de la cultura que los atraviesa, forman parte de las premisas que contextualizan la inclusión de la danza en la escuela.

En segunda instancia, prevé que la Educación Artística realice aportes para la formación en el mundo del trabajo, legitimando la instancia laboral que revisten las prácticas artísticas y su consecuente formación. Aun cuando la formación en danza que reciban los estudiantes en la escuela secundaria no es el tramo final de capacitación para el trabajo, sí lo es en tanto articulación para su capacitación de grado. Enuncia la resolución, al respecto:

En este marco, resulta necesario que el proyecto político-educativo para las próximas décadas aborde en su conjunto la cuestión de la Educación Artística y el mundo del trabajo, colocando los esfuerzos en las articulaciones efectivas con los organismos del Estado y sociales vinculados a esta temática. Esto, sobre todo respecto de los acuerdos en materia de política educativa con organismos como el INET y el INFOD, las secretarías de Cultura Nacional, provinciales y municipales. Dichas articulaciones resultarían claves en los niveles de la Educación Secundaria con Modalidad Artística e Institutos de Arte de Nivel Superior, con sus carreras y planes de formación específica.

Que la danza contribuya en la formación para el trabajo de todos los habitantes del suelo argentino alfabetizados nos invita a ampliar aquellos recursos corporales, expresivos y culturales que inciden en las operatorias laborales no sólo de los futuros bailarines, coreógrafos o maestros de danza. Esto supone que nosotros, pedagogos de la danza, podamos concebir prácticas vinculadas con la ciudadanía, con el desarrollo identitario de los sujetos sociales, además de atender a las problemáticas que nos ofrecen las técnicas y estéticas de determinadas formas de la danza.

En relación con la capacitación disciplinar para el trabajo, abordar los aspectos propios de la danza en diálogo con los contextos laborales es fundamental para su desarrollo, circulación en el mercado del trabajo, profesionalización de sus prácticas y la autosustentabilidad de sus protagonistas, sean estos educadores, investigadores, compositores o bailarines. Entender las prácticas artísticas de modos contextualizados y en diálogo con las obligaciones y derechos propios del mundo del trabajo es una instancia en pleno desarrollo y vigencia creciente.

Volvemos la mirada sobre la danza en la educación obligatoria y sabemos entonces que esta danza será una danza para cuerpos heterogéneos, con disímiles capacidades motrices y expresivas, diversas procedencias e identificaciones culturales, en etapas evolutivas semejantes y acotadas. Esta polifonía de perspectivas contextualiza los diseños curriculares y las prácticas de danza en la escuela primaria y secundaria general, orientada y especializada.

Si atendemos a las apreciaciones que ofrece sobre los aportes en el ámbito de la cultura, estas se referencian en la valoración de la cultura que ofrece en 1982 la UNESCO, que la define como “el conjunto de rasgos distintivos, materiales, espirituales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social”. De este modo, las producciones artísticas participan de un escenario más complejo y abarcativo y se amalgaman con otras prácticas. Si bien en las últimas décadas, gracias a los procesos de globalización, vincularse resultó más fácil, el acceso a bienes y servicios y su distribución desigual hace que para algunos esto siga siendo un obstáculo. Desplegar estrategias educativas en la contemporaneidad globalizada necesita del énfasis sobre el desarrollo autónomo del sujeto, favoreciendo oportunidades para que cada persona construya críticamente, interpelando la realidad y sus modos de sentir, pensar y actuar.

De este modo contextualizadas, las prácticas en danza requieren desplegar otras estrategias áulicas además de la copia, la repetición y la secuenciación de pasos. Requieren, al menos, de poder contextualizar estas prácticas y estas danzas, ponerlas en valor en la escena contemporánea en que son apreciadas, tomar registro de las resonancias personales e intersubjetivas que provocan, y participar en la construcción de vínculos que actualicen su valor, de modo tal que la producción artística no se reduzca a la perpetua imitación de modelos preestablecidos.

Se trata de apreciar en los estudiantes potentes actores y transformadores sociales que se identifican y pueden reconocerse en sus prácticas, facilitando de este modo un acceso más justo a los recursos materiales y simbólicos, gestionando una dinámica que permita incorporar, satisfacer y reforzar las necesidades de cohesión de toda sociedad que se quiera más justa y equitativa.

Con claridad, esta propuesta requiere de vínculos que exceden las experiencias áulicas, la articulación con organismos y programas que promuevan la participación cultural y la inclusión de los alumnos con su bagaje cultural en el sistema educativo. Para ello se necesitan políticas de Estado como las vigentes, que den sustentabilidad a estas propuestas.

Vuelta la mirada sobre nuestras prácticas áulicas, los docentes, según los contextos, las circunstancias, los estudiantes, los diseños, necesitaremos generar, operar, modificar, instrumentar un acercamiento entre lo que existe y su trama, con el contexto o el diseño, no como una escisión entre lo que existe por fuera del marco de la escuela y lo que sucede dentro de la escuela.

En este sentido, debemos trabajar por una escuela integradora, que permita resignificar, actualizar, construir, profundizar y generar entramados con otras posibilidades expresivas de lo existente, no a costa de escindir, ausentar, deslegitimar, descalificar. Es difícil pensar en una política de educación inclusiva si las prácticas áulicas se sostienen en descalificaciones sistemáticas respecto de los cuerpos, los vínculos y las manifestaciones artísticas.

La puesta en diálogo aparece como un articulador fundamental en el aula y es el primer conflicto con el que nos encontramos. Aprender a leer las huellas que nuestros alumnos traen y tomarlas como lugares de anclaje de las experiencias previstas para aprender danza es una posibilidad. Vislumbrar modos de dialogar con lo existente aparece como el primer gran desafío pedagógico dado que lo existente nunca es un cuerpo vacío. Es un cuerpo con historia, es un cuerpo con familia, es un cuerpo con representaciones de la belleza, es un cuerpo con carencias y con logros que pueden o no acercarse a lo que esperamos, que pueden o no ser dúctiles a nuestras propuestas y que en todo caso necesitaremos nosotros encontrar o acercar estrategias para que encuentre resonancia entre lo que lo nombra y lo que se le propone.

De eso se tratan nuestros lugares, nuestros conflictos y, si bien todo esto no nos resulta ajeno, probablemente asumir estrategias inclusivas respecto de las historias personales y la heterogeneidad de culturas sea un desafío innovador que posibilite a la danza entrar en circulación entre los saberes básicos y necesarios para la educación de los ciudadanos que habitan el suelo argentino.

Problematizaciones de las prácticas de danza contextualizadas en la escuela

Visualizamos con claridad en los párrafos anteriores algunos organizadores que distinguen y caracterizan el ingreso de la danza en la Educación Obligatoria. En el mismo acto de contextualizarla surge una segunda instancia que es la problematización de las prácticas existentes.

Haciendo referencia a nuestra especificidad disciplinar nos encontramos con múltiples diferencias al interior de la disciplina, que confluyen en la mirada sobre el abordaje de la danza en la escuela obligatoria: unificamos en el nombre

de la danza una heterogeneidad de perspectivas estéticas, metodológicas y paradigmáticas. Mismos núcleos y diferentes perspectivas, heterogeneidad de premisas estéticas, algunos lugares comunes.

Discernir los aportes que desde cada especificidad se ofrecen para implementar la danza en la escuela e identificar aquellas perspectivas que necesitan ser reconsideradas y ajustadas en función del desafío innovador que nos ofrece incorporar prácticas de danza en la escuela obligatoria son algunos de los objetivos de presente trabajo. ¿Cuáles serán, entonces, los abordajes al cuerpo del estudiante que transita la escuela obligatoria, que nos permiten construir ciudadanía y acercarlo a prácticas de danza?

Desde sus inicios, y en la actualidad, las instituciones educacionales de danza implementan ingresos selectivos que diferencian capacidades y condiciones habilitantes para la formación profesional. Incorporar danza en la escuela a la que sujetos con heterogéneas condiciones y motivaciones respecto de la disciplina asisten e implementarla para su desarrollo ciudadano, su formación para el trabajo y la ampliación de su bagaje cultural, es el paradigma que sostiene esta propuesta y construye una mirada nueva al respecto.

Las prácticas de danza en este contexto necesitan ser diseñadas para todos los estudiantes escolarizados. Se vuelve obsoleto suponer que esos cuerpos son cuerpos neutros, sin historia, que se adecuan con mayor o menor precisión a la ejecución de ciertos movimientos y habilidades motoras, organizados en el tiempo y en el espacio de modo sucesivo con más o menos musicalidad y que en el conjunto de esas acciones exitosas acontece la danza.

Es, sin dudas, un cuerpo con historia, con facilidades y dificultades, con capacidades desarrolladas y otras potenciales, con costumbres e identificaciones familiares, sociales, artísticas, con afinidades y gustos definidos, con valoraciones positivas y negativas respecto de sí mismo más y menos ajustadas a sus



Archivo General de la Nación - Dpto. Doc. Fotográficos

capacidades concretas; en definitiva, con construcciones sociales asumidas en su ser y estar en situación en un contexto educativo y social que se propone facilitarle herramientas para su autonomía.

Asumir esta caracterización del cuerpo nos compromete a generar experiencias que les den cabida de forma concreta y que evidencien que esta danza surge en este contexto con estos sujetos, portadores de estos intereses y motivaciones, con determinadas capacidades para analizar las producciones artísticas existentes e identificarse con ellas.

Todas las experiencias que acontecen en el cuerpo inciden en la identidad a través de las modificaciones que ofrecen en la configuración de la imagen y el esquema corporal. De modo tal que asumir el protagonismo que las experiencias corporales tienen respecto de la identidad de los sujetos nos pone en situación de identificar como protagonistas a los destinatarios de las prácticas de danza, a través de considerar sus particularidades como el escenario en donde las experiencias se realizan y transforman, en ese acto, las condiciones dadas y las representaciones constituidas.

Apropiarse de la potencia que las construcciones perceptivas y valorativas tienen respecto de las experiencias motoras nos ubica frente a los procesos de subjetivación o de enajenación respecto del aprendizaje, y estos procesos se dan siempre en los vínculos intra e interpersonales tanto como grupales.

Según Guido (2009), sobre la base de una concepción social y emocional de la construcción humana, Schilder toma al cuerpo y su imagen en el mismo sentido, ligando la dimensión biológica a la emocional y social: el cuerpo y la imagen surgen de la relación y construyen una representación interna.

¿Cuáles estrategias, entonces, nos acercan a la construcción de experiencias subjetivantes y subjetivadoras? ¿Bajo qué circunstancias estas mismas experiencias pueden volverse enajenantes? Si bien estas preguntas pueden ocuparnos todo un encuentro de debate, podemos presentar ahora que el vínculo entre el aprendizaje y la subjetividad se organiza fundamentalmente a través de la motivación.

Las experiencias se vuelven transformadoras en la medida que atraviesan al sujeto y lo involucran plenamente en dicho suceso. Que el pasaje por la escuela sea transformador dependerá sin dudas de la capacidad recíproca entre la escuela y sus actores y entre el estudiante y su contexto, para atravesarse y

transformarse recíprocamente, de igual modo con las prácticas de danza. Una de las grandes diferencias entre moverse y bailar se centra en la intencionalidad. Cuando esta intencionalidad involucra al bailarín, él se vuelve uno con su danza y su público, superándose también recíprocamente.

Vemos hasta aquí cómo el abordaje respecto del cuerpo se ensambla directamente con el abordaje de las construcciones establecidas, tanto en el orden personal como en el social y en el artístico. Moverse es actualizar cada vez este conjunto de creencias y dialogar con ellas de modos más o menos amorosos también.

El diálogo con los modelos aparece entonces como otra instancia que requiere ser revisada ante la inclusión de la danza en la Educación Obligatoria. Modelos respecto de la salud, respecto de la belleza y de la danza son interpelados por los estudiantes que probablemente no se identifiquen espontáneamente con nuestros modelos estéticos ni de formación.

¿De qué modo estamos vinculados nosotros, docentes, con los modelos? ¿Reconocemos un solo modo de belleza? ¿Podemos identificar otros modelos de belleza posibles? ¿Identificamos heterogeneidad en la belleza que se manifiesta en el aula?

Respecto del abordaje de la estética, encontramos la escuela actual atravesada por una multiculturalidad que espera ser abordada y asumida. Tanto los medios de comunicación como la pluralidad étnica proveniente de las inmigraciones anteriores y actuales nos traen al aula heterogeneidad y diversidad también en la danza y sus modos de producción, que necesitan ser tratados.

En la medida en que seamos nosotros inclusivos respecto de la aceptación activa de las diferencias existentes, podremos construir estrategias que otorguen a todos los sujetos el protagonismo que merecen. Nos encontraremos con muchas dificultades para realizar experiencias sustantivas en la escuela, si partimos de una modelización de la danza cerrada y ajena a la interpelación de los estudiantes. Contextualizar las experiencias en un marco plural e inclusivo respecto de las estéticas y sus modelizaciones nos facilita la gestión de situaciones transformadoras y retroalimentadas al convocar a los intereses y motivaciones de sus participantes.

Preguntarnos respecto de las maniobras que implementamos para entrar en la escuela y en el aula así como de los modos de representación que tienen



los estudiantes respecto de la belleza para poder ponerlas en diálogo entre sí, y con otras construcciones es una estrategia que puede acercarnos a encontrar respuestas satisfactorias.

Implementar dispositivos para el análisis, la contextualización y la reflexión respecto de estas producciones culturales y las vivencias áulicas promueve una modalidad de realizar la danza que vuelve la mirada sobre sus prácticas.

Otro abordaje en el análisis de los modelos lo encontramos en la salud y los hábitos posturales. Dialogamos con esos modelos cuando abordamos la salud postural y el desarrollo de capacidades motoras. ¿Es el cuerpo un objeto de adiestramiento y transformación respecto de un modelo exterior y de capacidades valoradas universalmente como necesarias y satisfactorias? ¿O es el sujeto un desarrollador de ciertas capacidades en el diálogo con las experiencias que transita? ¿Es descriptivo o categorizador el abordaje que asumimos respecto de la realidad corporal y postural del estudiante? ¿Cuáles son las categorías que prevalecen en ese abordaje?

Una vez más nos encontramos con la necesidad de apelar a dispositivos, actividades y estrategias que flexibilicen los registros y las capacidades existentes en el diálogo activo con las necesidades del estudiante. Transformar el “parate derecho” por el “reconocé los puntos de apoyo de los pies en el suelo, balanceá el peso, identificá la organización de la columna allí, explorá la alineación entre los pies, la pelvis, los hombros y la cabeza”, probablemente facilite que nuestros estudiantes encuentren en las prácticas de danza en la escuela modos operativos de acercarse a sus propios recursos de manera diferente y transformadora, en lugar de estar necesitando permanentemente conquistar algún saber ajeno a su propia realidad.

Observamos en este ejemplo aspectos biológicos que no son cuestionables. Que la cintura escapular se alinea sobre la cintura pélvica al estar erguidos no es estético, es orgánico. Considerar las posibilidades expresivas que el gesto porta es otra mirada que también podemos ofrecer, no para sustituir la importancia que revisten los aspectos orgánicos sino para ampliar los recursos disponibles y realizar también un abordaje abarcador. Según Brikman:

[...] encarar creativamente al movimiento significa no violentar, no forzar, ni golpear, ni sobreesaturar la respuesta corporal. Es la armoniosa ubicación la que favorece la transmisión de imágenes, ideas, sentimientos, afectos a través de un ser integrado que le permite transformar no sólo el mundo que encuentra, sino también el mundo que él rehace permanentemente. (Brikman, 1981)

Al descategorizar de su connotación negativa determinadas posturas o hábitos corporales generamos movilidad psíquica y desde allí las posibilidades de resignificar/nos es inminente. Tal como desarrollamos anteriormente, el cuerpo es la identidad. No somos ajenos a lo que reconocemos de nosotros mismos. Nuestra espalda nos nombra, nuestras piernas encarnan experiencias previas. Nuestras manos sintetizan en cada gesto la integración de experiencias que nos permiten operar en el presente. Los cuerpos de nuestros estudiantes portan toda su historia y mantienen huellas de sus experiencias en la vida. Si el docente, como un cirujano, elige recortar determinado aspecto y ordenarlo, propone recortarlo de su historia. Invita a “operarlo” de alguna cuestión de su vida personal que está impresa y su actualidad mantiene vigente. De tal modo se vuelve imperioso revisar las construcciones desde las cuales nos vinculamos con ellos.

Una mirada plural en la relación con el modelo que tiene el docente para conectarse con el alumno que a su vez se conecta con la danza será la facilitadora de experiencias transformadoras. No sabemos si el estudiante elige el espacio curricular, está en la grilla. Ignoramos si quiere ser bailarín, pero quizás pueda. Probablemente muchos interrogantes queden sin respuesta si no nos ofrecemos recíprocamente el permiso para transitarlos.

Esto abre una tercera perspectiva de análisis respecto del vínculo con los modelos y es la relación con el ejercicio de la docencia. ¿Desde qué modelos entramos al aula, diseñamos los proyectos y planificaciones, nos vinculamos con nuestros estudiantes y con los propósitos que planteamos y los objetivos que les proponemos lograr?

Para ello necesitamos de estrategias que refuercen estos valores a través de sus prácticas. Si las prácticas de copia y repetición se instalaron desde el surgimiento de la formación académica en las aulas de danza para su transmisión, son insuficientes para sostener experiencias significativas de danza, en la escuela porque no garantizan la posibilidad de producir subjetividad en todos los sujetos. No se trata de eliminar las instancias de copia sino de incorporar experiencias que habiliten otras competencias como las exploratorias, las investigativas, las lúdicas y las reflexivas –entre otras– para que la subjetividad de las personas que no se identifican con las danzas hegemónicas encuentren otros modos de danzar.

El desarrollo de la imaginación y la creatividad son acciones proyectivas, es decir, actividades en donde el sujeto formaliza sus propias construcciones, representaciones y valoraciones. Estas instancias son posibles a través de encuadres permisivos y conducentes respecto de dichas valoraciones. Estrategias pedagógicas que acompañen las experiencias personales y grupales ampliando las posibilidades de valoración y significación, donde el error forme parte del aprendizaje, sin dudas caracterizan las aulas de danza que interpelan a sus practicantes y los convocan a involucrarse activamente en su desarrollo.

En las modalidades históricas de la pedagogía de la danza, la composición es abordada al final de las formaciones, mayoritariamente desde la interpretación. La improvisación no formó parte de las valoraciones posibles. Los cambios que durante el siglo pasado sucedieron en los dispositivos escénicos y dancísticos corporizan cambios globales que necesitan resonar en las aulas de formación general y especializada de danza. Las intervenciones, espacios no convencionales asumidos como escénicos, los videoclips, la videodanza, la composición en tiempo real, la danza interactiva, las danzas circulares, la danza comunitaria e integradora, entre otras manifestaciones, nos ponen de cara a nuevos desafíos que esperan respuesta. Propone Guido:

Trabajamos con lo efímero. El despliegue poético se genera entre el vacío y el puro acontecimiento. [...] La improvisación con sus componentes intrínsecos, la espontaneidad y la actitud lúdica [...]. De allí surgen los gestos, el movimiento, la dramática, el despliegue poético encarnado y encarnando pluriforme a cada instante para desaparecer en el vacío de donde surgió, dejando como testimonio o memoria, una estela que se multiplica en el cuerpo del espectador que pone en juego su propia apertura sensible. Ya sea como intérprete o como espectadores, la espontaneidad nos sitúa en el ojo del acontecer. (Guido, 2007)

Valorar y asumir lo efímero en las instancias educativas propone un corrimiento sustantivo respecto de la permanencia históricamente valorizada. Jerarquizar el acontecer y legitimar la espontaneidad como aspectos significativos de las construcciones artísticas y pedagógicas nos muestra las estrategias por donde la transformación consolida su presencia.

Posibilitar que esos abordajes subjetivantes se instalen desde el comienzo del desarrollo disciplinar, aun cuando la alfabetización no sea implementada en futuros especialistas, nos acerca a una modalidad de danza que se piensa a sí misma, dialoga con su tiempo e interpela a sus protagonistas.

Las improvisaciones aparecen entonces como estrategias y dispositivos que integran estos abordajes exploratorios, organizadores de nuevas agrupaciones y configuraciones, que pueden consolidarse en el tiempo o desvanecerse. Lejos de ser una manifestación aislada que el sujeto ejecuta durante un tiempo determinado, es la improvisación la oportunidad de experimentar en el instante sobre lo dado, modificándolo, alterándolo, repitiéndolo.

El acompañamiento a través de las consignas proporciona que dichas experiencias faciliten el desarrollo subjetivo en el diálogo con aspectos que ofrecen los otros, entendiendo por otros a los compañeros, el material de experimentación, el espacio físico, los recursos disponibles, la música, el docente y las mismas consignas.

Las composiciones como instancias de organización estable de estos y otros hallazgos visibilizados en un relato danzado se presentan sin dudas como un dispositivo fuerte para la materialización de esta construcción subjetivante que proponen los diseños.

Muchas modalidades de producción artística contemporánea de diversas procedencias despliegan momentos de improvisación o la asumen como composición instantánea. Ejemplo de esto lo encontramos en la danza interactiva, en la composición en tiempo real, en el rap, en la capoeira. Claramente las aulas de danza necesitan poder tomar registro de esto.

Habilitar un abordaje sensible y consciente en diálogo con la realidad personal y del otro, con su historia, con sus posibilidades, y que despliegue estrategias específicamente vinculadas con la construcción y transformación de nuestro lenguaje, es viable a través de la sensopercepción y la improvisación en tanto herramientas de conocimiento y de apropiación de materiales.

La improvisación se vuelve herramienta de construcción de Danza. Los jóvenes la instrumentan desde otros lenguajes con mucha facilidad: el rap es una modalidad que aplica improvisación al igual que la capoeira. Y son todos lenguajes por los que pasan nuestros adolescentes “rebeldes a la danza”. No quieren bailar, pero hacen capoeira. No quieren bailar, pero hacen otras cosas. Entonces ¿qué es lo que no quieren? ¿No quieren bailar o no quieren encarnar un modelo que no los identifica al bailar?

Tomar los emergentes como instancias que condensan intereses y conflictos de los estudiantes para acompañarlos en su transformación y atravesarlos en la puesta en diálogo con los saberes curriculares suele ser una estrategia altamente valorizada por la potencia que porta respecto del encuentro de intereses y motivaciones circulantes.

Desde estas perspectivas, tanto la improvisación como la composición son herramientas potentes para desarrollar conocimiento en danza, así como para desarrollar sujetos próximos a una gestión cultural autónoma, reflexiva, crítica.

Estas estrategias, sin dudas, pueden aplicarse a la enseñanza de modelos estéticos determinados o desplegarse para el desarrollo de la danza sin modelos preestablecidos. Sería superficial suponer que la subjetividad se desarrolla exclusivamente en experiencias que orientan a la diversidad de modelos tanto como suponer que si solamente proponemos actividades de repetición nuestros estudiantes se encuentran limitados para imaginar. Sin embargo, la inclusión de enfoques que contemplen otras capacidades y otras instrumentaciones se vuelve imprescindible para el crecimiento de la danza en todas sus posibilidades de desarrollo y esto sí da respuestas y oportunidades de acceso a quienes llegan a la danza sin una identificación espontánea con las modalidades hegemónicas del contexto.

Construir intersubjetividades en la ponderación de las valoraciones respecto del cuerpo, las estéticas y la danza es una estrategia que nos invita a transformarnos también como docentes; a poner en diálogo nuestros saberes con otras valoraciones y promover la construcción de un entramado transformador para todos los que participen de él más que a una sucesión en el tiempo de valoraciones ajenas a los contextos, los sujetos y las circunstancias.

Facilitar modalidades de vinculación con la realidad corporal, con la danza, con la multiplicidad de lenguajes y enfoques, con el procesamiento de la información

y las producciones existentes y con estrategias para la construcción y realización de nuevas realidades requiere de un posicionamiento y vinculación diferentes respecto del ejercicio de la docencia. Nos posibilita pensarnos como multiplicadores de capacidades en la interacción más que reproductores de valoraciones predeterminadas. Requiere volverse un facilitador de esas valoraciones, herramientas y estrategias puestas en el diálogo con los intereses, los diseños, los proyectos contextualizados en un tiempo y un espacio.

Es claro el reconocimiento respecto de la necesidad social y cultural que tenemos, de una alfabetización temprana también en danza, y un encuadre que posibilite a los sujetos volverse transformadores de su propia realidad más que reproductores de modelizaciones heredadas.

Nos ocupa, entonces, asumir este desafío innovador que las normativas vigentes nos invitan a transitar y que esta presentación procura problematizar con miras a la construcción de las instancias superadoras y transformadoras de nuestro presente.

Bibliografía

- Brikman, Lola (1999):** *El lenguaje del movimiento corporal*, Buenos Aires, Lumen.
- Grondona, Leticia y Norberto Díaz (1987):** *La expresión corporal, su enfoque didáctico*, Buenos Aires, Nuevo Extremo.
- Guido, Raquel (2009):** *Cuerpo, arte y percepción*, Buenos Aires, IUNA.
- Guido, Raquel (2007):** “Danza para Todos”, *Kiné*, la revista de lo corporal, Buenos Aires, a. 16, N° 77.
- Reggiani, Sandra (2009):** “La improvisación”, *Kiné*, la revista de lo corporal, Buenos Aires, N° 90
- Stokoe, Patricia (1990):** *Expresión corporal: arte, salud y educación*, Buenos Aires, Humanistas.
- Stokoe, Patricia (1990):** *Expresión corporal: arte, salud y educación*, Buenos Aires, Humanistas.
- Tambutti, Susana (2005):** “Cuerpos en fuga”, 1° Congreso de Artes del Movimiento, Buenos Aires, IUNA.