

Danzas folklóricas con perspectiva de género en las escuelas primarias del AMBA

Laura Aguilar y Sheila Loy

Palabras clave: Danzas folklóricas. Educación. Género. ESI. Latinoamericanismo.

Introducción

La presente ponencia intenta abrir un espacio de reflexión acerca de patrones patriarcales que se hallan en las Danzas Folklóricas que suelen practicarse en las Escuelas Primarias (EP) del Área Metropolitana de Buenos Aires, considerando bajo qué contextos se manifiestan y/o en qué momentos del año suelen practicarse.

Nos interesa hacer un análisis sobre las formas tradicionales de las Danzas Folklóricas y su modo de transmisión según la institucionalización hecha por la Escuela Nacional de Danza. Interpelando sentidos del Folklore Tradicionalista, de mirada nacionalista y con impronta eurocentrista; con corrientes más contemporáneas del Folklore, atravesadas por miradas que reivindican una formación de ciudadanos de pertenencia latinoamericanistas, con perspectiva de género, dentro de un marco que busca abordar la complejidad y la interculturalidad en los espacios áulicos. Todo eso, lo trataremos de poner en términos de movimientos, estructuras coreográficas, roles y dinámicas de movimiento, que es lo propio de nuestro lenguaje y nuestra práctica.

Como docentes de la materia Danza nos preguntamos ¿cuáles son las Danzas Folklóricas vigentes? ¿Cuales se enseñan en las escuelas primarias? ¿Qué es el Folklore? ¿Qué lugar tiene en las escuelas? ¿Que nos enseñaron sobre el Folklore en la escuela? ¿Cuál fue el formato pedagógico? ¿Qué espacio curricular tiene? ¿Cómo se aborda la perspectiva de género en las prácticas de enseñanza de las Danzas Folklóricas? ¿Cuáles son los aportes que estas danzas le dan a la construcción de ciudadanos? ¿Por qué deberían enseñarse? Estas son algunas de las preguntas que iremos abordando durante esta ponencia, y a la vez, generando otras que nos lleven a situarnos en las Danzas Folklóricas hoy. Descubriendo cómo puede llevarse a cabo una visión inclusiva y diversa desde la idea de la nostredad, e intentando una comprensión de nuestra cultura partiendo de las particularidades regionales en su contexto histórico.

Institucionalización y contextos históricos de las Danzas Folklóricas

Tomando como puntapié para reflexionar sobre el tema, dice Inés Palleiro (2017), las danzas son un vehículo de expresión privilegiado de identidad colectiva donde el folklore recrea modelos fijados diacrónicamente por la tradición, a lo largo del tiempo, para su actualización en el presente. Tales modelos se articulan en patrones coreográficos que, a

pesar de que son presentados en circuitos académicos como esquemas cristalizados, sirven como pretexto para su recreación en nuevos espacios.

Los primeros registros de patrones coreográficos los podemos encontrar en ciertos autores de referencia como: Carlos Vega; Ventura Lynch; Beltrame; Berruti; Chazarreta; Barceló; tales, resultan antecedentes teóricos que toma la Escuela Nacional de Danzas para transmitir sus “coreografías tipo” para la enseñanza (Aricó 2008: 17). Tales Danzas o “coreografías tipo” se dividen en diferentes generaciones que fueron resistiendo o perdiéndose con el transcurso del tiempo.

Durante el proceso de institucionalización de dichas danzas, las danzas aborígenes fueron poco conocidas y estudiadas dentro de la cosmovisión tradicionalista de Danzas Folklóricas. Fueron las danzas provenientes de las culturas europeas las que tomaron absoluta relevancia y dieron forma al repertorio eurocentrista como el modelo privilegiado (Citro 2012; Cerletti. 2012). En relación a esto, Carlos Vega, va a decir: “(...) los bailes europeos no arraigaron en América sin que sus fórmulas padecieran modificaciones por selección, hibridación, evolución o desgaste” (1956: 13). Cabe destacar, no es casual la selección del verbo: padecer, para calificar el proceso de aculturación de las danzas europeas por sobre las danzas de culturas preexistentes.

El movimiento tradicionalista, como lo llama Carlos Vega, o la primera promoción nativista, como prefiere llamarlo Bruno C. Jacovella, tuvo a la llanura pampeana como primer escenario de inspiración y elevó a categoría de arquetipo nacional un tipo social que desaparecería: el Gaucho. Sus inicios los podemos encontrar entre 1872 y 1879 con la aparición de las dos partes de *Martín Fierro*. El Circo Criollo fue el principal promotor de la primera corriente tradicionalista a través de bailes y cantos, en la representación gauchesca del Juan Moreira, con las payadas públicas de contrapunto, la proliferación de los círculos criollos, y hasta los desfiles de carnaval. (Pérez Bugallo 1985)

La segunda corriente tradicionalista tuvo mayor base documental, de la mano de Andrés Chazarreta, al recopilar el repertorio musical antiguo en recorridos por la provincia de Santiago del Estero, en su rol de inspector de escuelas, que luego difundiría con arreglos propios por medio de partituras impresas. Como así también, al conformar la Compañía de Arte Nativo (1911) dio lo que P. Bugallo (1985) denominó como una “resiembrado de danzas y canciones criollas en desuso”, que para la mayoría del público urbano de aquel entonces, eran desconocidas.

Las Danzas Folklóricas en la Escuela Primaria

Según nuestra experiencia como alumnas, primero, y como docentes de Danza en escuelas primarias, después, sumado a intercambios con colegas docentes de escuelas primarias del AMBA, llegamos a la conclusión de que las Danzas Folklóricas que tienen vigencia en los ámbitos educativos son, de la primera generación: Gato, Chacarera y Zamba. De la tercera el Pericón y Cielito. Y en menor medida: Tango. El ámbito que se destaca por excelencia para sus manifestaciones, son siempre dentro del marco de las efemérides, en actos escolares, casi exclusivamente.

Notamos que persiste en varios autores una idea de Danzas Folklóricas donde los roles son fijos, estratificados (¹), de pareja y heteronormativos. No porque figure de este modo en los diseños curriculares vigentes del AMBA, sino porque, inferimos, la difusión de dichos formatos de realización de las danzas se encuentra en textos de enorme divulgación

¹ Esta idea es clara y evidente en la Danza del Tango, donde el varón es el que guía, conduce, le da indicaciones a la mujer que debe estar receptiva y obediente a las marcas del varón.

en los espacios académicos, desde las primeras fuentes documentales de descripciones coreográficas de J. Wilde (1881), A. Berruti (1882), Ventura Lynch (1883), A. Chazarreta (1916), M. Gómez Carrillo (1920), J. Furt (1927), A. Beltrame (1931) que por primera vez detalla aspectos pedagógicos, C. Vega quien ahonda en algunos aspectos de contextualización histórica, geográfica y social, hasta las difundidas por la Escuela Nacional de Danzas, a partir de su creación en 1948.

Aún más contemporáneo, hallamos estas danzas anteriormente mencionadas en el libro de Rosita Barrera *El folclore en la Educación* que sugiere formatos de actos escolares según las fechas específicas de las efemérides. Suponemos que, tanto textos como el A.C.T.A.E., como el de Rosita, han sido libros de difusión informal en los ámbitos educativos, donde sus referentes: directivos, maestras/os, profesores de música, de educación física, etc, posiblemente los hayan tomado como modelo para los actos escolares. En dichos libros, no hemos encontrado sugerencias de danzas circulares, ni de pueblos originarios. Tampoco la sugerencia de un acto escolar para el 12 de Octubre.

Diferentes investigaciones, como por ejemplo, las que propone S. Citro (2012), postulan que las danzas aborígenes siempre fueron en ronda, por ello es que nos interesa recuperar este formato coreográfico dancístico para que la participación del grupo se encuentre en una mirada horizontal, reivindicando lo holístico, lo colectivo y la grupalidad en el espacio educativo. Lo grupal se convierte en contenido y en metodología, simultáneamente, en nuestras prácticas, abriendo la posibilidad de una enseñanza y un aprendizaje mutuo y recíproco, dinámico, complementario y espiralado.

En relación a la operatividad de dispositivos efectivos para las clases de Danza, la ronda nos permite que la imparidad de alumnos/as y/o la diversidad de géneros en el grupo, no sean factores excluyentes a la hora de enseñar o aprender Danzas Folklóricas. Además, y no menor, la ronda le imprime un sello latinoamericanista, comunitario y regional, al recuperar dicho formato coreográfico ancestral de nuestros pueblos originarios.

Por otra parte, cabe señalar, la enseñanza tradicionalista de las Danzas Folklóricas propone un único formato de pareja heteronormativa, no aggiornándose a la Ley de Educación Sexual Integral N°26.150 año 2016, ni a las nuevas corrientes con perspectiva de género que proponen un sujeto/a fuera del paradigma binario varón - mujer en roles fijos y estratificados.

Al seleccionar saberes según el género, como por ejemplo: el zapateo para varones, y zarandeo para mujeres, o bien, el rol conductor para el varón en el Tango y para la mujer el rol conducida únicamente, se restringen saberes según cada genitalidad, y al seleccionar saberes a enseñar según el sexo, no sólo se reafirman estereotipos de hombre y mujer que no se condicen con la sociedad que vivimos hoy, sino que se desentienden de los marcos normativos legislativos.

Para conceptualizar esto, Elliot Eisner (2007) acuña el término de curriculum nulo. Tal concepto abarca aquellos contenidos o temas de estudios que no se enseñan, siendo que son parte del diseño y se dejan de lado, o son considerados como contenidos superfluos, o bien, en este caso, discriminados por paradigmas biologicistas de los docentes.

La propuesta heteronormativa del Tradicionalismo para las Danzas Folklóricas en parejas, exclusivamente, remarca principios patriarcales dentro de lo folklórico. Fija, no solamente roles o formatos coreográficos, sino también lugares espaciales específicos preestablecidos para mujeres y varones.

Nuestra propuesta se posiciona dentro del marco legislativo vigente, desde una cosmovisión pluricultural y con perspectiva de género, que brega porque todos los saberes

deben ser enseñados y aprendidos, sin distinción alguna de género ni de ninguna otra clase. Así es que, para trabajar estructuras coreográficas en parejas, la consigna siempre será enunciada desde el ponerse “de a dos” libremente, y no hombre - mujer. Esto le da la posibilidad a les alumnes que puedan elegir con quien se sienten más seguras para trabajar, y con ello fortalecer vínculos de confianza entre ellos para realizar la tarea. De igual modo proponemos cambios de compañeros y roles para el aprendizaje de todos los conocimientos y la participación entre todes, lo que estimula la socialización.

Postulamos otra diferencia en contrapartida a la propuesta del “Tradicionalismo gauchesco o pseudo gauchesco” en términos de P. Bugallo: “que gusta de lucir un curioso Gaucho de utilería, y atuendos con floridos bordados” (2005: 2), distante de la realidad de la época en su contexto de origen, y que tiene que ver con una puesta estética, o un tipo de vestuario específico en las Danzas Folklóricas. Observamos que esta imagen pseudo folklórica del gaucho fue modificándose a lo largo del tiempo. Barrera (2011) describe que el Gaucho adopta primero el poncho, el chiripá, botas de potro y vincha del indio que estaba en América, y con la llegada de los españoles hereda la chaqueta, la camisa con mangas holgadas, los tiradores, el pañuelo de cuello, y el sombrero. Para 1884, con la difusión del Circo Criollo de Alberto Podestá, se retoma la vestimenta del gaucho pero utilizando elementos no propios de la vestimenta histórica; se adornaban con bordados, por ejemplo, para llamar la atención del espectador, o bien, se elige colores según la funcionalidad para la escena. Esta imagen de gaucho es imitada en el teatro, luego en el carnaval, y posteriormente, lo adopta el Tradicionalismo dándole amplia difusión a esta estética, creando una falsa idea del gaucho que se tornó como estampa criolla a la hora de la representación escénica inclusive en los actos escolares, certámenes, etc. sin validez en el registro histórico, tal como lo afirma H. Aricó en su libro sobre atuendo tradicional.

La visión estética tradicionalista, en el uso de la falda, detalla hasta la toma de la falda, y su movimiento como exclusivo de la mujer. En el libro de Beatriz Durante, y Walter Belloso, *Método para la Enseñanza de las Danzas Folklóricas su coreografía y su música*, se pueden leer tales directivas:

“Posición de zarandeo: esta posición es la que adopta la dama para el zarandeo. La mano izquierda se apoya en la cintura, colocando el pulgar hacia atrás, mientras la mano derecha toma delicadamente la falda (sin levantar), o bien, ambas manos pueden tomar la falda” (1965: 3).

Resulta notorio el nivel de especificación en el uso y movimiento de la falda, quitándole posibilidad de explorar otros movimientos con la misma, postulando un único modelo de posición, de movimiento y de estética a seguir, un modelo de damisela propio de épocas coloniales: delicada, sin levantar demasiado la falda, muy conservadora.

Consideramos que una propuesta educativa flexible para todes debe incluir también lo estético. De aquí que pensamos en un atuendo del cotidiano o guardapolvo para lo escénico en los actos escolares, fundamentado en comprender a lo folklórico como algo vivo, donde “La circulación libre de factores culturales es el alimento vital que permite a lo folklórico su perduración” (Bugallo 1985: 3).

Otro punto a tener en cuenta es la determinación del uso de los pañuelos blancos y celestes según género. La inclusión de los pañuelos de colores blanco y celeste en las danzas fue propio y difundido por el Circo Criollo y surge de la necesidad de adoptar una identidad y sentimiento nacional. Fue propuesto por la Generación del 80, dada la fuerte y amplia corriente inmigratoria europea con ideas anarquistas y socialistas propias de fines del siglo XIX. Tal es así que la Danza, como elemento eficaz para darle cuerpo a las ideologías nacionales a través de la creación de sujetos que las actúen y las actualicen en su práctica, su representación y sentir emocional, respondió a necesidades tanto estéticas,

como políticas y de gobernabilidad (Citro 2009). Estos formatos ideológicos nacionalistas son los que posteriormente adopta el Tradicionalismo.

La inclusión y proliferación de la utilización de la Whipala en los espacios de práctica social folklórica actual y en los actos escolares, junto a la diversidad de colores en los pañuelos, le da un estilo latinoamericanista y con perspectiva de género a la utilización de los mismos, diferenciándose, una vez más, del modelo Tradicionalista, que permite solo dos, atendiendo también a la Ley de E.S.I transversal a la materia Danza.

Para finalizar, queremos mencionar algunos de los momentos y/o espacios donde las Danzas Folklóricas cobran vida en su práctica cotidiana y en su expresión escénica en las escuelas primarias del AMBA. Fácilmente, podemos encontrarlas en los actos escolares, referidos a las efemérides: 25 de Mayo, 20 de Junio, 9 de Julio, como los principales momentos del año de su difusión y muestra. Suelen bailarse: El Pericón, la Chacarera y el Gato en mayor medida.

Partiendo de la hipótesis de que los rituales y/o efemérides son una herramienta constitutiva de la memoria y la identidad colectiva, pensamos que, si garantizamos espacios para la producción de instancias significativas, las personas construyen vínculos o lazos que generan sentimientos de pertenencia a una comunidad (Cialceta 2017). Creemos, entonces, de vital importancia reflexionar y pensar sobre más espacios y momentos para aprender, difundir y mostrar las Danzas Folklóricas en las escuelas. Tales podrían ser: la Semana de las Artes, Día del Maestro, 17 de Agosto, Día de la Primavera, Día del Respeto y Diversidad Cultural, cierres de ciclo lectivo, entre otros.

Tanto en las efemérides tradicionales como en estas otras fechas posibles, nos parece importante enseñar y mostrar todas las Danzas Folklóricas, desde las tradicionales hasta las más contemporáneas, con una perspectiva flexible que integre una mirada de género. También, resulta importante incluir las pertenecientes a Latinoamérica, ya que nuestras aulas se encuentran pobladas por inmigrantes o hijos de inmigrantes de países limítrofes. Desde estos nuevos espacios y danzas podemos provocar sentimientos de pertenencia y de comunidad, dentro del proceso de socialización, lo que es característico de la escuela primaria.

Lozupone (2018), en su ponencia nos dice que Folklore es una materia que no sólo genera conocimiento técnico sino que, además, propone la construcción de vínculos respetuosos, una integración de la diversidad cultural, acompaña el desarrollo de las identidades sexuales, que se favorecen en el intercambio grupal. La apropiación de las manifestaciones culturales presentes en los cuerpos y en sus raíces hace posible el abordaje de la diversidad cultural con una perspectiva regional, pero también nacional y universal: "Y las celebraciones son pequeñas batallas culturales. Formas de resistir el individualismo que impera en el mundo. La fiesta es siempre fiesta para todos. Y en la multiplicidad de contenidos y direcciones nos reconocemos, asumiendo que las contradicciones forman parte de la construcción del pensamiento popular"

Por su parte, Del Bono y Schiazzano (2018) sostienen que el hacer artístico posibilita la pertenencia real, construye soberanía, permite el diálogo, entabla un camino entre la tradición y lo que está por crearse, sostiene un entramado histórico entre generaciones y de este modo toma contacto con otros modos de pensar el mundo entre pares, no desde la individuación, no desde sistemas de valoración que excluyan sino que integren a todos los actores de la sociedad en igualdad de posibilidades.

A modo de conclusión

En el trabajo diario, el recuperar la ronda como dispositivo pedagógico didáctico, contribuye a que cada experiencia sea un aporte a la construcción del conocimiento colectivo, dándole relevancia a lo particular de cada estudiante, pero preponderando al grupo por sobre las individualidades; revitalizando valores ancestrales de nuestros pueblos latinoamericanos de profundas prácticas hacia el respeto por la biodiversidad, la ecología, y por los rituales populares que tienen su origen en la circularidad. El poder reconocernos entre nosotros en ronda, además, facilita el aprendizaje de las danzas en parejas al ampliar las posibilidades de vínculos, rompiendo con la heteronormativa, formato binario único varón-mujer.

Comprendemos que estamos saliendo de paradigmas rígidos, sólidos, con valores exclusivos y excluyentes, para poder indagar, entrar y explorar, en lo que Baumann denomina como modernidad líquida. Desarticulando estructuras fijas para volverlas flexibles y adaptables a las necesidades de cada estudiante. Atendiendo las particularidades plurinacionales de la comunidad educativa en la cual estamos insertas, y haciéndonos partícipes de una cultura que se co-crea desde la Danza, la diversidad, y la posibilidad de pensarse dentro de un grupo social y geopolítico aún más grande denominado Latinoamérica. Dada la enorme inmigración de familias provenientes de países latinoamericanos, la población en las escuelas primarias se ha visto modificada en las últimas décadas. Por tal motivo, es que consideramos relevante que dichos estudiantes se sientan parte de un nosotros, y así, sumar su bagaje cultural y dancístico a nuestros actos escolares. Necesitamos confrontar con la idea de transmisión de las Danzas Folklóricas de enciclopedia o pieza de museo, ajenas a nuestra vida cotidiana.

El vínculo que existe entre educadores y estudiantes, pensamos, es siempre de un ida y vuelta, dinámico y dialéctico. Cuestionarnos, resignificarnos y deconstruirnos, sostenemos, es parte de nuestra tarea como docentes. Crear y pensar otras formas de ser desde las Danzas Folklóricas, en las escuelas primarias, como sujetos sociales de derecho, con perspectiva de género e identidad latinoamericanista, es nuestro postulado para esta ponencia.

Para cerrar, no queremos dejar de mencionar lo fundamental que son los espacios curriculares propios de Danza en las escuelas primarias. Entendiendo a la Danza como un lenguaje simbólico, de carácter metafórico, y como una forma particular de conocimiento que contribuye al pensamiento crítico y al desarrollo de la capacidad de abstracción, como lo postulan los diseños curriculares vigentes en el AMBA. Sostenemos que la implementación de más espacios curriculares para la asignatura Danza resulta clave e indispensable para la difusión y vigencia de las Danzas Folklóricas en nuestra comunidad educativa, y para el desarrollo integral de nuestros estudiantes. Como así también la reglamentación e implementación de espacios curriculares para la Ley de Enseñanza de Folklore 27535/19 en las escuelas, sin desatender la Ley ESI ni perspectivas Latinoamericanistas.

Bibliografía

- ARICÓ, Héctor. 2005. Acerca de las danzas tradicionales argentinas. Buenos Aires: el autor.
- ARICÓ, Héctor. 2008. Danzas tradicionales argentinas: una nueva propuesta. 3 ° ed. corregida y ampliada. Buenos Aires: el autor.
- ARICÓ, Héctor. 2011. Atuendo tradicional argentino. Buenos Aires: Editorial Escolar.
- BARRERA, Rosita, 2011 - El folclore en la educación. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

CIALCETA María Elisa, 2017 - Y con la biblioteca también... proyectos pedagógicos integrados. Buenos Aires: Editorial Dunken.

CITRO, Silvia, 2015. Interculturalidades en la danza. Conferencia y taller en "Encuentro Internacional Diálogos interculturales de la danza de y desde los cuerpos". Ministerio de Cultural y Patrimonio, Compañía Nacional de Danza de Ecuador. Ecuador. FLACSO.

CITRO, Silvia, 2017. Cuerpos que danzan. Hacia una teoría del discurso dancístico. Buenos Aires. Inés Palleiro Editora.

CITRO, Silvia y ASCHERI Patricia (Coordinadoras), 2012 - Cuerpos en movimiento: antropología de y desde las danzas. Buenos Aires: Editorial Biblos.

DEL BONO, Carolina y SCHIAZZANO, Franco 2018. *El arte emancipador pedagógico. La Sachapera*. XXIII Congreso Pedagógico UTE-CTERA. Disponible en

<https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/delbonoyschiazano>

DURANTE, Beatriz y BELLOSO, Walter. 1965. Danzas folklóricas argentinas. Buenos Aires: J. Korn.

EISNER, E. W. 1995 Educar la vision artistica. Barcelona: Paidos.

LOZUPONE, Maria Renata 2018. *La celebración. Experiencias pedagógicas populares en la Escuela Primaria de Adultos*. XXIII Congreso Pedagógico UTE-CTERA. Disponible en:

<https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/lozupone>

PALLEIRO, María Inés (Compiladora), 2017 - Cuerpos que danzan. Hacia una teoría del discurso dancístico. Buenos Aires: María Inés Palleiro Editora.

PÉREZ BUGALLO, Rubén, 1985. El folklore: Una teoría de la práctica. En Sapiens N°5. Chivilcoy: Museo Arqueológico Municipal. 1999. Tradicionalismo, nativismo y proyección folklórica en la música argentina. Labor y huella de los Gómez Carrillo. Estudios y documentos referentes a Manuel Gómez Carrillo, San Isidro: Academia de Ciencias y Artes de San Isidro.

PÉREZ BUGALLO, Rubén 2005. <http://www.fundacioncultural.org> Lugar de Publicación: http://www.fundacioncultural.org/revista/nota6_12.html. Fundación

Cultural Santiago del Estero.

VEGA, Carlos. 1975 [1952]. El origen de las danzas folklóricas. Buenos Aires. Ricordi. 1986 [1952]. Las Danzas populares argentinas I y II. Buenos Aires. Instituto Nacional de Musicología "Carlos Vega".