

Eje (c) Formación docente, prácticas pedagógicas, políticas educativas relacionadas al campo de la danza en Uruguay y en la región.

LAS DANZAS DE TRADICIÓN POPULAR, DESDE UNA PERSPECTIVA CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA.

Autoras: Analía Fontán. Investigadora y docente del Instituto Superior de Educación Física (UdelaR), Instituto de Profesores Artigas (CFE). Magíster en Educación y Técnica en Diseño de Sonido (Universidad ORT Uruguay), Licenciada en Comunicación, (UCUDAL), egresada de la Escuela Nacional de Danza, División Folclore (SODRE).

Laura Valle Lisboa. Doctoranda en Investigación en Humanidades, Artes y Educación en la Facultad de Bellas Artes en la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), España. Magíster en Psicología Social de la UDELAR. Magíster en Práctica Escénica y Cultura Visual, ARTEA-UCLM. Investigadora y docente del Instituto Superior de Educación Física (UDELAR).

Introducción

A partir de la puesta en marcha del Plan 2017 de la Licenciatura en Educación Física (Udelar) y en oportunidad de la reformulación de los contenidos y la reorganización de la enseñanza de la Unidad Curricular Ritmo y Danza, comenzaron a emerger una serie de preguntas, que impulsaron enriquecedoras discusiones a la interna del equipo docente. Esta ponencia es el resultado de la necesidad de poner por escrito los principales ejes de tensión planteados y dar cuenta de las reflexiones que atravesaron el debate desde una perspectiva curricular. Comenzamos preguntándonos, por ejemplo, ¿desde qué supuestos epistemológicos se ha sustentado históricamente la inclusión (y exclusión) de ciertos lenguajes de la danza, dentro de los contenidos de la formación docente en Educación Física en el Uruguay?. ¿Qué criterios han orientado las decisiones y definiciones en materia curricular en el campo de la danza en ese contexto?. ¿Qué tensiones, y orientaciones plantean respecto a las identidades, las culturas, la inclusión, y que perspectivas de reconocimiento podrían ponerse en juego para reconsiderar estos asuntos, desde un sentido justicia curricular (Fraser, 2008; Goodson, 2003; Connel, 1997)?

Apuntes sobre políticas de reconocimiento y justicia curricular

Habitamos un tiempo en que la discusión sobre justicia social parece desplazarse desde los escenarios de clase, de igualdad y redistribución económica, hacia el espacio de las identidades, las diferencias y las configuraciones culturales (Grimson, 2011). Han pasado más de dos décadas desde Taylor (1995) y Fraser (1995) concibieron la tesis en la que el problema de la redistribución —una de las grandes preocupaciones del siglo XX— comenzaba a ser eclipsado en gran medida, por los problemas vinculados al reconocimiento. Como apuntaba Anne Phillips (1997) “la diferencia parece haber desplazado a la desigualdad como asunto central de la teoría social y política” (143). La novedad señalada por Phillips está en la necesidad de preguntarnos acerca de cómo podemos orientar nuestras acciones hacia la igualdad, sin dejar de reconocer y considerar nuestras diferencias.

Estas perspectivas del reconocimiento guardan directa relación con la política educativa y particularmente con la justicia curricular. Como señala Goodson (2003), al examinar los currícula y sus contenidos, es importante establecer si los diferentes grupos sociales son tratados e integrados de igual forma desde la construcción curricular o si pueden identificarse procesos de priorización de unas prácticas sociales frente a otras. En palabras del autor, “es urgente emprender trabajos sobre los problemas de raza, género, región y país... examinar concienzudamente la construcción de prioridades particulares y el silenciamiento simultáneo de muchos otros reclamos” (p.199).

Consideremos además, como advierte Tomaz Tadeu Da Silva, que el curriculum “situado en el centro de la relación educativa, ...personifica los nexos entre saber, poder e identidad ...el currículum es el espacio donde se concentran y desdoblan las luchas en torno a los diferentes significados sobre lo social y lo político” (1998, p.62). Da Silva (1998), nos recuerda que la política curricular, efectúa indefectiblemente un proceso de inclusión de ciertos saberes y de ciertos individuos, lo que implica necesariamente la exclusión de otros. El autor hace referencia a Walkerdine, para expresar que “el currículum también fabrica los objetos de los que habla: saberes, competencias, éxitos, fracasos... y también produce los sujetos de los que habla y los individuos a los que interpela” y concluye, que “el currículum en sí mismo jerarquiza, establece diferencias y produce identidades” (Da Silva, 1998, p.63).

En materia de justicia curricular, dos de los principios que nos señala Connell (1997) interesan a los efectos de esta reflexión: aquel que nos advierte de “la consideración de las poblaciones e individuos menos favorecidos” y el que nos señala la necesidad de la

“producción histórica de igualdad” (p.63-68). Desde la perspectiva de la justicia social analizada por Fraser (2008) las políticas tendientes “al reconocimiento y valoración positiva de la diversidad cultural, o la transformación de la totalidad de los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación”, respecto a las perspectivas de género, así como a las características de las minorías étnicas, raciales, también configuran un entramado para este análisis (p.87).

Desde esta perspectiva conceptual, en 2018, nos propusimos trabajar en las orientaciones acerca de los contenidos y estrategias didácticas en la Unidad Curricular Ritmo y Danza de la Licenciatura en Educación Física (UdelaR).

La oportunidad de diseñar un nuevo programa para la UC, a partir de un nuevo mapa de contenidos que contemplara distintas configuraciones y posibles tensiones, para el abordaje de una gran diversidad de lenguajes en relación al ritmo, la danza, implicó un verdadero desafío para el equipo docente.

Desde la perspectiva de Lundgren (1992) fue necesario atender no solo a la selección, la organización y la transmisión del contenido de enseñanza, sino también revisar las operaciones de recodificación y resignificación de estos saberes vinculados al ritmo y la danza, generalmente presentados fuera de contexto. Como señala Torres (1991) “...el currículum juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes” (p.10). Precisamente, como parte del posicionamiento que asumimos como docentes, desde el primer dictado de la UC, entendimos la necesidad de evidenciar y discutir estas tensiones, también con los estudiantes. A continuación presentaremos algunos aspectos donde es posible observar y analizar esta ruptura de la “fidelidad” del currículum en relación al saber del ritmo y la danza.

El ritmo y la danza en el profesorado de Educación Física: algunos antecedentes.

En nuestro país, la música y la danza como campos de conocimiento, estuvieron desde siempre integradas a la Educación Física. A partir de la revisión de los distintos planes y programas de la formación de profesores de Educación Física en el Uruguay desde 1939 a la actualidad, es posible reconocer la presencia de un continuo de contenidos, enfoques y aproximaciones a la música y la danza, que resumimos a continuación: los bailes populares/tradicionales regionales, latinoamericanos y europeos, así como los contenidos

relacionados con la rítmica de Jaques Dalcroze, aparecen en todos los planes de estudio desde 1939 hasta 2004 inclusive, dentro de las asignaturas vinculadas al ritmo, la danza y/o actividades rítmicas. Por otro lado, hallamos contenidos vinculados específicamente a la danza académica: “movimiento del centro [...] J.C. Noverre, F.Delsarte, I.Duncan y la danza natural, el movimiento expresionista de Munich: R.Laban y M. Wigman” (plan 1966) en las asignaturas vinculadas a la gimnasia y sus teorías.

Asimismo, al estudiar en detalle, algunos materiales didácticos (partituras y fichas con descripciones de distintas danzas) disponibles en biblioteca del ISEF y en el Centro de Memoria de Educación Física (CEMEF), se observa un amplio espectro de ritmos y danzas criollas, latinoamericanas y europeas, entre las que no aparecen expresiones ni alusiones directas a ritmos y/o danzas vinculadas a la raíz africana o afroamericana.

A partir de estos antecedentes, las discusiones del equipo docente estuvieron centradas en el reconocimiento de la necesidad de revisar los enfoques, actualizar ciertos contenidos y considerar la posibilidad incluir saberes y prácticas históricamente omitidos, (al menos hasta el 2004), en los programas de las asignaturas orientadas al ritmo y la danza del profesorado.

Desde la perspectiva de Williams (1980) el asunto nos condujo a la noción de *tradición selectiva*, que señala los procesos por los cuales “se genera una versión intencionalmente selectiva del pasado configurativo y un presente preconfigurado que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social” (p.153).

Esta tradición selectiva, como señala Fontán (2018), se vuelve un concepto relevante a la hora de pensar en términos de justicia curricular (Goodson, 2003; Connel, 1997), a partir de los saberes que las instituciones educativas y formadoras, incluyen y excluyen en sus currícula. Como señala Williams, citado por Fontán (2018), “del amplio espectro de costumbres y prácticas de la cultura vivida, solo algunas alcanzan a configurar una tradición” (170). Y agrega:

Para Williams (1980), este proceso no es neutral. La tradición no solo es la supervivencia de ciertas técnicas, valores, creencias y prácticas, sino que con frecuencia es el resultado de las presiones hegemónicas que derivan en esa selección. Este proceso, sin embargo, no debe entenderse linealmente como un ocultamiento o distorsión estratégica de una tradición “verdadera”. Mas bien, se trataría del producto de sucesivas luchas políticas, reivindicaciones y acuerdos en la arena democrática, donde los propios individuos y grupos sociales, también operan y participan como agentes productores de dichos procesos de selección. (Fontán, 2018, p. 170)

El desafío en el contexto del profesorado de Educación Física consistió entonces en poder estudiar y comprender las diversas expresiones del ritmo y la danza de acuerdo a sus ámbitos de surgimiento y difusión, a fin de orientar la toma de decisiones en cuanto a lo que se elige reproducir o qué se elige actualizar a partir de las estrategias de enseñanza.

Estas acciones, orientadas al reconocimiento, la puesta en valor y la recuperación de prácticas vinculadas a los bailes de tradición popular de los más diversos orígenes, constituyen hoy discursos de resignificación del pasado que ya no remiten a la repetición automática, acrítica e irreflexiva de hábitos y tradiciones culturales. El pasado entonces se concibe y se transforma en un valioso activo configurador del presente.

En este sentido observamos el campo de tensiones generadas a partir de la relación tradición-contemporaneidad, como una oportunidad para trascender falsas oposiciones y permitirnos observar la riqueza y la complejidad de este contínuum de significados y relaciones. Por un lado, podemos decir que realizamos interpretaciones del pasado de acuerdo a fósiles y memorias frágiles y sutiles, que se constituyen en narrativas (y muchas veces en verdaderas ficciones) en el presente. Por otro lado, son precisamente esos relatos y esas nuevas/viejas prácticas las que nos devuelven una perspectiva socio/histórica, una idea del ser en continuidad, como productor y recreador de cultura.

Una continuidad reflexiva y crítica desde una perspectiva decolonial.

El contenido de danza en las Unidades curriculares del Plan de estudios 2017 fue producto de un intenso proceso de discusión interna del equipo docente, donde el debate se centró en la necesidad o no de reconocer y valorar los potenciales aportes de los bailes populares, el ritmo y la danza, a la formación docente en Educación Física, y en la necesidad de introducir nuevos contenidos vinculados a la danza moderna y contemporánea, históricamente asociados con la gimnasia y sus teorías.

Los bailes, el ritmo y la danza en tanto prácticas de tradición popular, en el Plan 2017 configuran un primer paquete de contenidos incluidos en la unidad curricular *Ritmo y danza*, en la medida que representan una buena puerta de entrada para un primer acercamiento a este campo de conocimiento. Por su parte todas las unidades curriculares, generales y específicas, posteriores y pertenecientes al trayecto vinculado a Técnicas Corporales (TC1 y TC2) incorporan los contenidos históricamente relacionados con la danza moderna y contemporánea.

Algunos de los argumentos para esta posible organización y distribución de contenidos, se comprenden a partir de lo señalado por la antropóloga Alicia Martín (2015) cuando sostiene que “algunos de los principios que ponen en circulación las formas folclóricas de cultura”, consisten en que privilegian “el aspecto lúdico, festivo y de creación de sociabilidad frente a la excelencia o el espectáculo y, por lo tanto, favorecen la participación, la inclusión y la reafirmación de identidades sociales, frente al carácter selectivo que suele tener la enseñanza o la ejecución de las artes” (Martín, 2015, p.25). La investigadora agrega en este sentido, que “lo que el arte occidental consagrado separa como teatro, música, danza, literatura, en las prácticas asociadas a lo folclórico está todo integrado” (idem, p.28). No hay recorte, no se fragmenta la experiencia, sino que se combinan los diferentes lenguajes artísticos, y de esta forma aumentan las posibilidades de participación. De acuerdo con Martín (2015), estas prácticas “constituyen un lugar de integración para sectores que difícilmente encontrarían otros espacios de expresión [...]” y nos acercan “a una dimensión participativa donde las distintas generaciones colaboran en la producción y reproducción de su arte” (idem, p.26).

Desde otra perspectiva, pero en el mismo sentido, otros marcos interpretativos nos permitieron entender el ritmo, la música y la danza de forma integral: precisamente, retomamos de Murray Schafer (1975) la noción de *sensorium* y el llamado de atención que realiza acerca de la destrucción de ese *sensorium* a partir de algunos supuestos (y axiomas) que implican una separación sostenida y sistematizada de las disciplinas artísticas. Precisamente parte de la tarea de los docentes que se conciben también como investigadores, es considerar la deconstrucción de la matriz de pensamiento hegemónico de sus respectivas disciplinas. Reconocemos en este caso, que la incuestionable y sistemática separación entre música y danza, también tiene sus efectos sobre nuestro *sensorium* perceptivo contribuyendo a la fragmentación de la experiencia estética-social humana.

Lo enunciado por Schafer en aquel discurso de 1971 en el Congreso Internacional de Música de la UNESCO volvió a resonar en el corpus argumental de las discusiones del equipo:

Beethoven no perdió, como suele suponerse, la audición: perdió su visión [...] Son los pintores, cuyos trabajos cuelgan en las silenciosas bóvedas de los museos, quienes perdieron su audición. Para el niño de cinco años, la vida es arte y el arte es vida. La experiencia es para él un fluido caleidoscópico y sinestésico [...] Separamos los sentidos con el fin de desarrollar agudezas específicas y una apreciación disciplinada. [...] Pero una separación total y sostenida de los sentidos concluye en una fragmentación de la

experiencia. [...] Me gustaría que consideremos una vez más las posibilidades de síntesis de las artes (Schafer, 1975, p.28)

En el mismo sentido, en cuanto a la noción de ritmo, para la UC *Ritmo y danza* se tomó la opción de abordar los contenidos a partir las tensiones que se presentan desde una perspectiva eurooccidental en relación a la cosmovisión africana. Según Jahn (1963),

La diferencia entre nuestra concepción rítmica y la de los africanos consiste en que nosotros captamos el ritmo a partir del oído, mientras que ellos lo captan a partir del movimiento. Este abordaje corporal de los africanos se nos presenta como un éxtasis en el sentido más auténtico de la palabra [...] Vista de esta manera, la preocupación más íntima de la música africana consiste en provocar un éxtasis ininterrumpido mediante configuraciones rítmicas de género específico (Jahn, 1963, p.48) .

De ese modo, la concepción que observa Jahn integra el sonido y el movimiento corporal, a partir de la no-escisión entre ritmo y danza. Se consigue así, un camino posible hacia la reunificación de la experiencia fragmentada y la recuperación de parte del *sensorium* que consigna Schafer (1975).

Entendemos que al intentar orientar el enfoque de la UC en este sentido, abrimos la posibilidad de devolver cierto equilibrio, en un contexto en el que sigue siendo necesario hablar en términos de descolonización cultural. En este sentido, como señala Méndez (2012) en relación a la filosofía y la ciencia,

Descolonizar [...] significa producir, transformar y plantearse un conocimiento que no dependa de la epistemología de la modernidad occidental, ni de sus problemas, por el contrario, debe dar respuesta a las necesidades de las diferencias coloniales. La expansión colonial fue, también, la expansión de las formas de conocimiento, aun cuando esos conocimientos emitiesen críticas contra el colonialismo desde el seno del propio colonialismo” (Méndez, 2012, pp. 60-61).

Desde la unidad curricular *Ritmo y danza*, se trata precisamente de abrir el espectro de posibilidades de pensar el cuerpo y el movimiento, sin negar las tradiciones que se expresan en lo ideológico, epistémico, filosófico, político, económico, ético, estético. Se intenta entonces, proponer diferentes modos de aprender ritmo, música y danza a partir de metodologías donde la centralidad está en el cuerpo en movimiento. No se pretende saldar el problema de la colonialidad, sino presentar este pensamiento y problematizarlo con algunas alternativas orientadas a la descolonización del ser, saber y poder.

Tampoco se trata de negar que seguimos pensando estos asuntos de función de una matriz de pensamiento occidental. Precisamente, el debate de las posiciones contrahegemónicas también se celebra en la arena hegemónica. Nos enfrentamos así a los problemas en relación al individualismo, la uniformidad, el pensamiento único, y las aproximaciones dicotómicas, binarias de la realidad: natural-cultural, individuo-sociedad, tradición-contemporaneidad, académico-popular, lo teórico-práctico, lo global y lo local.

Donna Haraway (1995) al referirse a la producción de conocimiento e investigación propone la noción de conocimiento situado. Se refiere a que el análisis de un problema de investigación se debe comprender a partir del marco en que se produce, en lugar específico. Parafraseando a la mencionada autora,

el conocimiento se produce a partir de conexiones parciales entre posiciones materiales y semióticas de diferentes actores (ya sean personas, como híbridos, cyborg). Los sujetos desde distintas posiciones viven diferentes realidades, por esto se podría afirmar que habría una relación inmanente entre la posición de conocimiento y el conocimiento generado. Esto no sería posicionarse desde el relativismo. La autora plantea una “objetividad” de la localización limitada y el conocimiento situado” (Valle Lisboa, 2016, p.29).

Según sus palabras,

Necesitamos aprender en nuestros cuerpos, provistas de color primate y visión estereoscópica, cómo ligar el objetivo a nuestros escáneres políticos y teóricos para nombrar donde estamos y dónde no, en dimensiones de espacio mental y físico que difícilmente sabemos cómo nombrar (...) la objetividad dejará de referirse a la falsa visión que promete trascenderla de todos los límites y responsabilidades, para dedicarse a una encarnación particular y específica (...) Se trata de una visión objetiva que pone en marcha, en vez de cerrar, el problema de la responsabilidad para la generatividad de todas las prácticas visuales (p.326).

Resulta interesante de este planteo el modo de argumentar sobre la objetividad localizada, porque refiere a los diferentes sentidos que se ponen en juego que hacen a una lectura corporal de la realidad, en distintos planos espaciales y no desde una linealidad superficial de un sentido (Valle Lisboa, 2016, p.30).

En este sentido se destaca la importancia de que la persona que investiga o interviene sobre un problema, reconozca su punto de vista e interpretación de la realidad. En este proceso, el conocimiento es inseparable del contexto, se produce “a partir de conexiones

parciales y localizadas y es importante que quien investiga reconozca sus implicancias e influencias posibles. Quien investiga produce una visión de la realidad y por lo tanto no puede comprenderse ésta por fuera de su mirada” (Valle Lisboa, 2016, p.30).

Para Haraway (1995), la producción de conocimiento situado, parcial y crítico asume responsabilidades ético-políticas (p. 329).

Apostamos entonces a un conocimiento situado, que implica reconocer quién investiga, quién enseña, quién es el sujeto que conoce (raza, etnia, clase social, género) quien el que aprende:

El proyecto de la descolonialidad más que universal es *pluriversal* en el sentido que el desprendimiento y la apertura ponen en escena múltiples formas de articulación de la vida social y cultural que no necesariamente son asimilables entre sí, a otros mundos, en el lenguaje del giro descolonial, que pueden vincularse entre ellos pero no desde la matriz colonial del poder sino transversalmente (Méndez, 2012, p.61).

Se nos presenta entonces el gran desafío de generar las condiciones para un verdadero diálogo intercultural, abierto y participativo, en el aula. Un diálogo multi-referencial entendido a partir de las configuraciones culturales (Grimson, 2011) de sus protagonistas. Un diálogo que también es no-verbal, que pone en juego nuestros cuerpos y corporalidades, desde el respeto, la puesta en valor y la celebración del ritmo y la danza en todas sus posibles manifestaciones.

Géneros e identidades en la encrucijada de la tradición y la contemporaneidad

La práctica de la danza popular tradicional remite a manifestaciones culturales, que involucran costumbres, significados y representaciones sociales que cumplen una función social y pueden comprenderse a partir del contexto de surgimiento y del desarrollo de su práctica. Como sostiene Vitanzi (2015) la danza popular tradicional configura

un campo de lenguaje no verbal. Constitutiva y constituyente de un entramado social, es síntesis de memorias. Vuelve a nacer cada vez que habita un nuevo cuerpo social, individual, histórico, colectivo. Nacida en espacios sociales populares como bares, veredas, milongas, enramadas, ceremonias, carnavales –durante los momentos significativos para una comunidad– dialoga en forma permanente con las nuevas generaciones; su narrativa, su movimiento nos antecede y nos trasciende. Reconocer su

carácter colectivo y dinámico, conectarla con el devenir de nuestro país y de Latinoamérica ofrece la posibilidad de participar activamente en su resignificación (p.78).

La danza es inseparable del cuerpo, el cuerpo inseparable de la cultura. Se considera a la cultura en un sentido amplio como los modos en que las personas y grupos sociales se relacionan, crean, producen sentidos y significados en relación a las cosas que las rodean; generan hábitos, costumbres y artefactos. En la cultura se expresa la capacidad de reproducción y transformación social así como la ambigüedad, la posibilidad de éstas dos en un mismo fenómeno.

El gesto corporal de una danza contiene una multiplicidad de sentidos que pueden analizarse desde la dimensión de la estética, la economía, la política y el contexto histórico y social.

¿Cuáles son los marcos interpretativos que nos permiten comprender los gestos corporales y a la danza en una dimensión amplia y compleja de la cultura, que tome en cuenta la diferencias sociales de género, étnico-raciales, socioeconómicas?

Dentro del movimiento feminista y postfeminista se ha producido teoría sobre la desigualdad de las relaciones sociales según la categoría de sistema sexo-género, producto de las sociedades patriarcales. Así como estas producciones proveen de lectura crítica de la realidad, aportan herramientas para deconstruir y avizorar alternativas para una sociedad más justa. Algunas herramientas teórico-metodológicas para desnaturalizar la normalización y los estereotipos de género, y “leer” críticamente las relaciones sociales en relación a la heteronormatividad y los estereotipos de género, se encuentran en lo performativo del lenguaje, en la performatividad de género, la noción de cuerpo cyborg (Haraway, 1991) y la interseccionalidad.

En el mismo sentido, la danza no escapa a estos marcos interpretativos de referencia en la medida que forma parte de un entramado social que se relaciona con múltiples prácticas y discursos que debemos conocer en profundidad. En lo que refiere a las perspectivas de género en la danza, se pueden plantear algunas tensiones en relación a los roles, los estereotipos y expresiones de género, al binarismo y a la heteronormatividad (Scott, 1996; Butler, 2002). La perspectiva a partir de la cual “los hombres no bailan” convive y se contrapone con las narrativas de las danzas en las cuales los hombres llevan, conducen y ocupan un lugar de control y jerarquía por su condición. En este sentido, las danzas de pareja suelta, así como las danzas enlazadas y de abrazo suponen la diferenciación de dos roles, en la

ejecución de pasos y figuras. Sin embargo, el asunto no es tan lineal como suele entenderse. Por ejemplo, en el caso de las danzas de pareja suelta como el Gato, el Escondido, o la Chacarera, aparecen narrativas y significados extendidos socialmente, que dan sentido a los trayectos y figuras. Solemos escuchar que “el hombre persigue a la mujer”, en el juego de seducción generado en las redondas y medias vueltas. Sin embargo, al observar la naturaleza del movimiento y su trayectoria, el relato puede ser fácilmente invertido o interpretarse de manera inversa y/o simultánea, al punto de no saber en realidad quien persigue a quien. Para ilustrar el punto, tomamos otro ejemplo a través del relato de Raúl Parra (2008), quien describe la Danza Yonna observada en rancherías de la Guajira, al norte de Colombia:

[...] la mujer bailarina con paso acelerado e imponente y sin mirar a su pareja, danza como si el viento la empujase hacia su compañero al cual persigue hasta derribarlo por tierra. Su cuerpo obedece al objetivo que se ha impuesto, su velocidad está limitada por los pasos, la manta y al terreno sobre el cual baila, el desierto de la Guajira. Por el contrario el hombre bailarín saltando y caminando hacia atrás intenta, sin llegar a lograrlo, no caer, tiene en contra suyo hacer frente a la mujer y los brazos en la espalda. Los dos han aprendido la danza desde un contagio cinético, la han visto bailar desde siempre (Parra, 2008, p.26)

Surge entonces la pregunta: ¿El problema está en las danzas folclóricas o en lo que nos contaron (y nos contamos) de ellas?, ¿cuánto hemos pasado por nuestro cuerpo estas danzas como para comprender cabalmente el tipo de experiencia que nos ofrecen sus diversas rítmicas, movimientos y figuras?, ¿desde dónde nos posicionamos para el abordaje de su enseñanza?

Dentro de las narrativas y relatos de las danzas de tradición popular pueden reconocerse al menos dos perspectivas a partir de la relación roles-movimiento: cuando las narrativas hacen énfasis en los roles, en el momento de improvisación del Gato, o la Chacarera, “el hombre” es quien realiza una serie de zapateos y “la mujer” se expresa mediante desplazamientos, cambios de perfil y movimientos de pollera, lo que popularmente se conoce como zarandeo. Sin embargo, cuando ponemos el énfasis en el movimiento, y en las posibilidades de alternancia que nos ofrecen las distintas partes de la danza, emergen nuevas perspectivas. Algunos miembros del equipo hemos decidido hablar en términos de “ZAP y ZAR”, a fin de hacer explícito el énfasis en el movimiento de nuestras nuevas narrativas. Identificamos así, que una de las formas de actualizar la enseñanza es a través de la performatividad del lenguaje (Butler, 2004) con el fin de transformar nuestras perspectivas

y acceder a nuevas posibilidades de sentido para el movimiento.

De esta forma, las danzas de tradición popular nos ofrecen un repertorio mayor de experiencias corporales y posibilidades de movimiento, plausibles de ser ejecutados por los estudiantes más allá de su rol de género.

En el caso de la narrativa basada en roles, en el tango tradicional, por ejemplo, la relación en cuanto diferenciación sexual, se hace más evidente y compleja por lo sofisticado del baile en cuanto a la evolución de los pasos y figuras, que se producen de manera asimétrica, en un diálogo de proposición e interpretación. De esta manera se configura una danza con roles marcados y preestablecidos para quien lleva o es llevado.

Además de la identificación de dos roles de acuerdo a un repertorio de movimientos diferenciado, se expresa en el comportamiento,

el hombre es el que invita a bailar, el que conduce (leader en inglés), se espera que tenga una actitud machista que engloba su vestimenta, sus decisiones en la danza y su dominio, en cambio la mujer tiene que esperar a ser invitada a bailar por el hombre teniendo una actitud de espera todo el tiempo y de observación, es la que es conducida por el hombre (follower en inglés), se espera que tenga una actitud pasiva y de contención en la que tiene que seguir las decisiones de otros, tiene una vestimenta que se puede decir es “femenina” según ciertos estereotipos de género (Bassetti, 2013 en Álvarez y Chaves, 2019, p.9).

Por lo tanto existen diferencias en el comportamiento esperado para el hombre y la mujer así como en el estilo del baile (masculino o femenino), por mencionar algunas: “la mujer es pasiva”, “atenta, se deja llevar”, “sugiere”, “el hombre guía”, “indica”, “tiene el control”, “se anticipa” (Álvarez y Chávez, 2019, p.9).

Al reconocer todos estos elementos y características en las narrativas acerca de las danzas mencionadas, a la hora de su enseñanza ¿qué elegimos transmitir, por qué y cómo?

En primer lugar, es importante revisar los relatos de la historia y los contextos de surgimiento y difusión de las danzas, a fin de no caer en anacronismos o falsas aproximaciones. En este sentido, el debate dentro del equipo docente nos llevó a generar preguntas disparadoras para deconstruir y poner a prueba las lógicas sobre las que están sustentados los saberes de las danzas de tradición popular: ¿Cómo nombramos y con qué parámetros clasificamos las danzas? ¿La función social amatoria, de ciertos bailes depende del género? ¿Qué afectos se producen cuando se baila en pareja abrazada, en pareja suelta o en colectivo?, ¿Qué elementos de lo social comunitario se ponen en juego cuando bailamos? ¿Qué estrategias podemos desarrollar para resignificar y “actualizar” las danzas de tradición

popular en este contexto?

La exploración en este sentido nos ha ido conduciendo a identificar los aspectos estructurales fundamentales de la danza y la importancia de volver a habitar el movimiento como si fuera por primera vez, permitirnos experimentar y construir nuevas narrativas para encontrar otros caminos de significado posibles.

Propuestas de enseñanza: contenidos y metodologías.

A partir de este proceso de reflexión y negociación interna del equipo del Departamento de Prácticas Corporales, el programa de la UC *Ritmo y danza* de la Licenciatura de Educación Física, elaborado por el equipo docente para el plan de estudios de 2017, se configuró en base a los siguientes módulos o unidades de contenido: 1) sonido y movimiento; 2) ritmo y música; 3) cultura y sociedad; 4) danzas y bailes de tradición popular. Esta organización en parte, responde a un recorte que como tal, siempre será un mero intento de recopilación y re-organización del saber relativo al tema, en base a ciertos criterios de sistematización, tendientes a favorecer su accesibilidad, comprensión y análisis.

Como ya vimos, el programa de la UC aborda la conceptualización y la práctica del ritmo en un sentido amplio que excede el campo de la música como expresión artística. Con respecto a la enseñanza de danza,

los criterios y contenidos que orientan el enfoque se fundamentan en la recuperación del sentido social, de participación, inclusión y convivencia, de una práctica que trasciende la dimensión escénica-espectacular. Por este motivo, la unidad curricular *Ritmo y danza* reconoce en el baile y las danzas de tradición popular, un vasto territorio de saberes, que circulan popularmente, y conforman un campo de conocimiento que se recarga de sentido en relación a las miradas sobre educación del cuerpo en la contemporaneidad (ISEF, Programa Ritmo y Danza, 2018).

Con respecto a los criterios de selección de las danzas populares, propusimos un repertorio que haga posible el tránsito por las diferentes experiencias de relacionamiento que ponen en juego los bailes populares: la experiencia de las danzas colectivas, las danzas individuales, las de pareja suelta, de pareja enlazada y las danzas de abrazo. En todos los casos se ofrece un repertorio abierto que contemple diversos paisajes geográficos, territorios y significantes: bailes y ritmos rioplatenses, bailes regionales (del litoral y Rio Grande do Sul) así como otras expresiones y prácticas de tradición popular latinoamericanas, de raíz africana, criolla, de pueblos originarios, entre otras.

Para las clases prácticas, desarrollamos la metodología de taller y de laboratorio, llevadas adelante por el equipo docente, así como espacios para que los estudiantes puedan generar sus propias aproximaciones a la experiencia de enseñar.

En este sentido se plantea como dispositivo de evaluación, el desarrollo de propuestas a partir de una selección de contenidos de interés de los estudiantes en el marco del programa del curso. Debemos apuntar lo interesante que es el movimiento que realizan estudiantes para la selección del tema, la búsqueda de información, la creación de objetos de enseñanza, y las estrategias para llevar adelante la instancia metodológica. Precisamente la heterogeneidad de intereses, edades, trayectos educativos, territorios, perspectivas y creencias, que presentan los numerosos grupos de estudiantes, que año a año cursan la UC *Ritmo y danza*, genera las condiciones para el despliegue de una gran diversidad de propuestas.

Algunos ejemplos, dan cuenta de la enseñanza de danzas vinculadas a los antepasados familiares de los estudiantes: investigan en los ritmos de los países de sus abuelos o bisabuelos, porque hay alguien en su familia o entorno que tiene dicho conocimiento y lo comparte con el estudiante, quien a su vez lo socializa en el aula. En estos dos años de curso, los estudiantes han puesto en circulación saberes en relación a las danzas griegas, bailes gallegos, sevillanas, danzas húngaras, tarantela, danzas armenias, danzas suizas, etc. Otros han optado por ampliar el mapa de danzas latinoamericanas y eligieron abordar la cueca chilena, el cuarteto cordobés, el mambo, el cha cha cha, etc. De la misma manera, ha sido frecuente el abordaje transversal del ritmo a través de disciplinas deportivas vinculadas directamente al campo de la Educación Física: algunos grupos han propuesto trabajos donde a través de la experiencia rítmica, se exploran las posibilidades de enseñanza del gesto deportivo para el vóley, básquet, fútbol, etc.

Finalmente, llegamos a una organización de la enseñanza a partir de tres ejes:

- 1. El aula como espacio de reflexión y democratización de saberes populares.** Lo que supone un recorte de la realidad haciendo énfasis en aspectos fundamentales de la danza. Se busca que la danza esté al alcance de todas las personas.
- 2. El aula como laboratorio de enseñanza, la posibilidad de producción de nuevos objetos de enseñanza y actualización de perspectivas culturales.** En relación al rol docente, se busca abordar algunos contenidos y metodologías de manera de experimentación,

en el cual se pone a prueba dispositivos para producir nuevos saberes en torno a la danza.

3. El aula en relación con el medio y los ámbitos de producción y reproducción del ritmo y la danza en tanto prácticas de tradición popular. De este modo se puede tener en cuenta las particularidades de cada danza, las características de cada espacio de prácticas, las personas, las formas de práctica y relacionamiento. Se desarrollan estrategias para hacer posible este vínculo: como la observación de bailes sociales, invitar a personas referentes del medio a socializar sus saberes, análisis de medios audiovisuales y la proyección de realizar un proceso de extensión universitaria.

Apertura para seguir investigando y reflexionando

Nos encontramos en un proceso incipiente, de apenas 3 dictados de cursos. En este recorrido identificamos muchas preguntas que nos mantienen en movimiento para continuar investigando tanto a nivel teórico como en la metodología de enseñanza. El aula está en permanente proceso de construcción y deconstrucción, es un espacio de laboratorio donde se puede producir conocimiento junto con los grupos de estudiantes. En nuestro contexto, en la academia, existen escasas investigaciones actuales sobre la danza popular y se torna una urgencia producir conocimiento para la enseñanza y para el campo de la danza en general.

A los creadores y a los educadores, es decir a los co-responsables de la realidad cultural del mañana latinoamericano, les cabe una pesadísima responsabilidad: o siembran a favor de una mayor dependencia cultural [...] o apuestan a la justicia, a la emancipación [...] del nosotros cultural todavía existente [...]. Es impostergable entonces proceder, con la mayor urgencia, a una sistematización del conocimiento de lo latinoamericano y especialmente de los hechos de cultura popular. Humilde, paciente, implacablemente. Y con espíritu creativamente científico [...] es imposible discutir proyectos educacionales si esta base no ha sido aún establecida (Aharonian, 2000, p. 80).

Bibliografía

Álvarez Seara, José Manuel y Chaves, Elisângela (2019). Tango e Samba: Desconstruyendo Estereótipos En *Revista Subjetividades*, 19 (2)

Anderson, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Awid (2004). Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. En *Derechos de las mujeres y cambio económico* No. 9, agosto. Recuperado de https://www.awid.org/sites/default/files/atoms/files/interseccionalidad_-_una_herramienta_para_la_justicia_de_genero_y_la_justicia_economica.pdf

Ayestarán, Lauro (1997). *Teoría y práctica del folklore*. Montevideo: Arca.

Butler, Judith (2004). *Deshacer el género*. Buenos Aires: Paidós.

Butler, Judith. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.

Connell, Robert (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Da Silva, Tomaz, T . (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Currículum*, 1(1), 59-76.

Fraser, Nancy (2008). La justicia social en la era de la política de la identidad. Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo, Nueva Época*. Año 4, No 6, 83-99. Buenos Aires: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Disponible en: http://trabajo.gob.ar/downloads/igualdad/08ago-dic_fraser.pdf

Fontán, Analía (2018). “¡Áhura!. La práctica del Pericón en la escuela uruguaya”, Tesis de Maestría, Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.

Goodson, Ivor (2003). *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.

Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Haraway, Donna (1991) "Manifiesto para cyborgs: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX", en *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Madrid: Cátedra.

Jahn, Janheinz (1963). *Muntu, las culturas neoafricanas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Jodelet, Denise (1986). La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Dir.), *Psicología Social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.

Lundgren, Ulf (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.

Martín, Alicia (2015). Folclore y Cultura Popular. En M. Mardones (Coord.), *Cuadernos de danza. Cuadernos de Educación Artística* (pp.16-30). Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Méndez Reyes, J. (2012). Eurocentrismo y modernidad. Una mirada desde la Filosofía Latinoamericana y el Pensamiento Descolonial. En *Omnia*. Año 18, No. 3 (septiembre-diciembre, 2012) pp. 49 – 65. Universidad Zulia. Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/737/73725513007/>

Phillips, Anne. (1997), “*From Inequality to Difference: A Severe Case of Displacement?*” en *New Left Review*, 224, 142-153.

Parra, Raúl (2008). Algunas reflexiones sobre la danza tradicional. En: *Danza, Tradición y Contemporaneidad, reflexiones de los maestros de los procesos de formación a formadores y diálogo intercultural*, Natalia Orozco (Coord.) pp. 21-34. Dirección de Artes, Ministerio de Cultura, Colombia.

Sachs, Curt (1944). *Historia universal de la danza*. Buenos Aires: Centurión.

Schafer, Murray (1975). *El rinoceronte en el aula*, Buenos Aires: Ricordi.

Scott, Joan (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En: *Lamas Marta Compiladora. El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, México. 265-302p.

Taylor, Charles. (1995), *The Politics of Recognition*. En: *Philosophical Arguments*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Valle Lisboa, Laura (2016). La experiencia educativa de danza de las y los jóvenes en un Bachillerato de Arte y Expresión. Estudio etnográfico en el Liceo Mario Benedetti de Montevideo. Tesis de Maestría de Psicología Social de la Facultad de Psicología. Universidad de la República.

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

Vitanzi, M. (2015). Danza folklórica y popular en la educación común y obligatoria. En M. Mardones (Coord.), *Cuadernos de danza. Cuadernos de Educación Artística* (p.71-88). Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Williams, Raymond (2003) *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Otras fuentes documentales:

ISEF (2018). Programa del curso Ritmo y Danza. Plan de estudios de 2017. Montevideo: UdelaR.

CNEF (1939). Programas del curso Ritmos y Danzas. Montevideo: CNEF

ISEF (1956). Programas del curso Ritmos y Danzas

_____(1966). Programas del curso Actividades Rítmicas

_____(1974). Programas del curso Actividades Rítmicas

_____(1981). Programas del curso Actividades Rítmicas

_____(1992). Programas del curso Actividades Rítmicas

_____(2004). Programas del curso Educación rítmico musical.