



CUADERNOS
DE EDUCACIÓN
ARTÍSTICA
• *Danza* •



Presidencia
de la Nación

Ministerio de
Educación

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Dr. Aníbal Fernández

Ministro de Educación

Prof. Alberto E. Sileoni

Secretario de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Jefe de Gabinete

A.S. Pablo Urquiza

Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa

Lic. Gabriel Brener

Directora Nacional de Gestión Educativa

Lic. Delia Méndez

CUADERNOS
DE EDUCACIÓN
ARTÍSTICA
• *Danza* •



Presidencia
de la Nación

Ministerio de
Educación

Ministerio de Educación de la Nación
Danza. - 1a ed. ilustrada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :
Ministerio de Educación de la Nación, 2015.
152 p. ; 29 x 21 cm. - (Cuadernos de Educación Artística)

ISBN 978-950-00-1138-9

1. Danza.
CDD 792.8

Fecha de catalogación: 03/09/2015

© Ministerio de Educación, 2015

Pizzurno 935, CABA

Impreso en la Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

COORDINACIÓN GENERAL *Prof. Marcela Mardones*
COORDINADORAS AUTORALES *Ximena Martínez y Daniela Staniscia*
COLABORADORES *Alberto Romero, Daniela Conterno*
y Rosario Larregui

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS
COORDINADOR *Gustavo Bombini*
SUBCOORDINADORA *Alicia Serrano*
RESPONSABLE DE PUBLICACIONES *Gonzalo Blanco*
CORRECCIÓN *Ana Feder*
DOCUMENTACIÓN GRÁFICA *María Celeste Iglesias*
DISEÑO GRÁFICO *Paula Salvatierra*

PALABRAS DEL MINISTRO

Cuadernos de Educación Artística inicia un nuevo camino. Se trata del primer número de una colección a través de la cual el Ministerio de Educación se propone acercar a la comunidad un aporte más para la reflexión y el trabajo en torno a la enseñanza del arte en las instituciones educativas de nuestro país.

Múltiples son las miradas sobre la enseñanza artística. Múltiples los trabajos que día a día se desarrollan en las escuelas. Darles visibilidad, compartirlos y enriquecernos con la reflexión conjunta es nuestra intención.

Quienes comparten en estas páginas sus análisis, experiencias e investigaciones, lo hacen desde una perspectiva de inclusión, de formación ciudadana, con la firme convicción de que el arte es un campo de conocimiento al alcance de todos.

La invitación es a explorar la publicación y hacerla propia a la hora de diseñar alternativas didácticas. Esperamos que sus páginas contribuyan con la tarea que tienen por delante los docentes de arte, de incluir en el conocimiento a todos los niños, niñas, adolescentes y adultos.

Nuestro desafío como educadores de un Estado presente es trabajar en pos de garantizar el derecho irrenunciable a una educación pública de calidad para todos. En ello encontramos la respuesta para seguir construyendo un futuro con más inclusión, más igualdad y más soberanía.

Prof. Alberto Sileoni

Ministro de Educación de la Nación

ÍNDICE

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ARGENTINA DEL SIGLO XXI _____	7
DANZA: DEBATES FEDERALES PARA SU INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA _____	9
FOLKLORE Y CULTURA POPULAR _____	13
<i>El folklore, ciencia de las antigüedades y el saber tradicional del pueblo</i> _____	17
<i>Folklore y cultura popular</i> _____	20
<i>Los estudios sobre folklore en Argentina</i> _____	22
<i>Límites del modelo campesino de folklore y valoración del saber popular</i> _____	23
<i>Bibliografía</i> _____	30
LA DANZA COMO EXPERIENCIA DEL MUNDO. ALGUNAS CLAVES PARA PENSAR LA DANZA EN EL ÁMBITO ESCOLAR _____	33
<i>Algunas líneas de redefinición del término coreografía</i> _____	41
<i>Para qué la danza</i> _____	43
<i>Conclusiones</i> _____	48
<i>Bibliografía</i> _____	51
LA INCLUSIÓN DE LA DANZA EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA _____	53
<i>Problematizaciones de las prácticas de danza contextualizadas en la escuela</i> _____	61
<i>Bibliografía</i> _____	70
DANZA FOLKLÓRICA Y POPULAR EN LA EDUCACIÓN COMÚN Y OBLIGATORIA _____	71
<i>Didáctica de la danza folklórica y popular</i> _____	79
<i>Bibliografía</i> _____	88
EL BAILE DEL TANGO MÁS QUE EL TANGO: PROCESOS DE RECUPERACIÓN, TRANSMISIÓN Y REAPROPIACIÓN EN BUENOS AIRES _____	89
<i>El tango, una danza oculta</i> _____	91

<i>Tango argentino: entre la internacionalización y la “recuperación” local del baile</i>	94
<i>Viejas y nuevas didácticas para la transmisión del baile</i>	96
<i>Algunas iniciativas y acciones culturales en torno al tango-danza</i>	99
<i>Políticas oficiales para el tango y panorama del baile en la actualidad</i>	102
<i>A modo de cierre</i>	106
<i>Bibliografía</i>	108

PERSPECTIVAS EN TORNO A LA MÚSICA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA O “¡MAMÁ, HOY APRENDÍ QUE TAMBIÉN LOS MÚSICOS TRABAJAN!”	111
<i>La pregunta por la música</i>	116
<i>La tradición romántico-positivista y la educación musical</i>	117
<i>La música como profecía, actividad humana y barrera ontológica</i>	118
<i>Bibliografía</i>	124

EN MEDIO DEL CAMINO	125
<i>Talleres Libres de Arte y Artesanías</i>	130
<i>Algunos de los talleres</i>	131
<i>De los talleres al mundo del trabajo</i>	132
<i>Resolución CFE 111/10</i>	132

DOCENCIA Y PRAXIS ARTÍSTICA	135
-----------------------------	-----

DOCUMENTOS Y SITIOS DE INTERÉS	143
<i>El monitor</i>	145
<i>Conectar Igualdad</i>	145
<i>Educ.ar</i>	146
<i>Conectate</i>	148
<i>Canal Encuentro</i>	149
<i>Museos vivos</i>	150
<i>Normativa</i>	151



LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ARGENTINA DEL SIGLO XXI

La Educación Artística en el Sistema Educativo argentino se presenta con un planteo singular, además de ser parte constitutiva de la educación común, obligatoria, pública y gratuita –desde el nivel inicial al secundario–, cuenta con formaciones específicas –vocacional y profesional– a cargo de instituciones públicas y gratuitas destinadas tanto a niños como a adolescentes y adultos. Esta particularidad, que data al menos desde el siglo XIX, le confiere un rasgo de alta significación en su construcción y configuración actual.

Desde el ingreso a la escuela, todos los niños y niñas acceden a saberes artísticos provenientes de disciplinas como teatro, danza, música, artes visuales, artes audiovisuales y multimediales; asimismo los adolescentes tienen la opción de continuar sus estudios en Secundarias de Arte y los jóvenes y adultos pueden optar por el nivel superior, por formaciones docentes o artístico-profesionales. En cualquier caso, esto es posible a partir de una concepción inclusiva de la Educación Artística, que promueve sus accesos, sin restricciones en el ingreso, permanencia y egresos de los circuitos educativos tanto obligatorios como específicos, destinados al conjunto de la población.

La amplitud de opciones, instituidas históricamente en el sistema educativo e impulsadas en la actualidad –promoviendo su crecimiento– con propuestas vinculadas a las estéticas y áreas ocupacionales contemporáneas, refleja la decisión política de dar respuesta a la demanda que año a año crece significativa y principalmente entre los adolescentes y jóvenes.

En este sentido, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 reconoce la importancia de la Educación Artística con su complejidad, sus desarrollos históricos en todos los niveles y modalidades, en los circuitos de educación obligatoria y específica, al tiempo que la coloca en un lugar estratégico para la formación de las nuevas generaciones, dejando a un lado el terreno periférico que durante años ocupó.

El Ministerio de Educación de la Nación creó en el año 2008 la Coordinación Nacional de Educación Artística con el fin de dar respuestas, con un sentido federal, a las necesidades existentes en pos de una Educación Artística de calidad en todo el territorio nacional. Así es como el Consejo Federal de Educación aprobó una serie de Resoluciones, fruto de los debates y consensos a los que se arribó con el conjunto de los representantes jurisdiccionales del área en Mesas Federales, cuyo objetivo fundamental es institucionalizar y organizar la Educación Artística en todos los niveles y modalidades de la obligatoriedad y en la formación específica.

Algunas de las acciones que desde la Coordinación Nacional se han llevado a cabo se relacionan con:

- la elaboración de lineamientos para la organización de la Educación Artística en el Sistema Educativo argentino, a través de la Resolución N° 111/10;
- la definición de los saberes prioritarios para los niveles Primario y Secundario en los cuatro lenguajes básicos, y la inclusión del lenguaje audiovisual, establecidos en las Resoluciones N° 135/11, 141/11, 180/12;
- la construcción de los criterios generales para la creación de la Secundaria de Arte con carácter inclusivo, popular, colectivo, contemporáneo y latinoamericano, y de las nuevas propuestas para Artes Visuales, Música, Danza, Teatro y Artes Audiovisuales, a través de las Resoluciones N° 120/10, 179/12 y 192/12;
- la implementación de un plan para su fortalecimiento, acompañando a las jurisdicciones en la construcción curricular, proveyendo Planes de Mejora Institucional y equipamiento específico (dotación de Centros de Producción Multimedial);
- realización de capacitaciones para supervisores, directivos y docentes de arte de todos los niveles, atendiendo al fortalecimiento de la formación disciplinar y pedagógica.

Asimismo se han establecido, por Resolución N° 120/10, metas para el área referidas a los criterios para su organización en todos los niveles y modalidades, a la creación de ámbitos orgánicos específicos de gestión jurisdiccional, a la formación de los docentes de arte, propiciando apertura de carreras, y a la implementación de la Secundaria de Arte en todo el territorio nacional, brindando mayores posibilidades educativas para los jóvenes.

Todos estos logros son producto de profundos debates y del trabajo mancomunado entre las 24 jurisdicciones del país, con la convicción de que la Educación Artística es un campo de conocimiento clave para ser considerado por las políticas públicas sociales, culturales, educativas y productivas, en la actualidad.

Teniendo en cuenta que resulta imprescindible considerarlo como espacio curricular en la educación obligatoria de nuestro país, para la distribución democrática de bienes materiales y simbólicos y para la construcción de la identidad social y política, se advierte un fortalecimiento y extensión de su presencia en los sistemas educativos jurisdiccionales en el proceso de adecuación a las leyes y normas sancionadas desde el año 2003, en pos de formar sujetos capaces de interpretar la realidad sociohistórica con un pensamiento crítico, y de operar sobre ella, soberana y comprometidamente con el conjunto, para su transformación.

Cuadernos de Educación Artística una publicación de la Coordinación Nacional constituida como un espacio para compartir debates contemporáneos referidos al campo artístico y a su presencia en la educación argentina. Reúne el producto de aquellos debates llevados a cabo por docentes y especialistas de la educación, el arte y la cultura, en encuentros, seminarios, jornadas de capacitación, realizados en estos últimos años; también los avances en la investigación en arte, entrevistas a referentes del área y experiencias pedagógicas jurisdiccionales e institucionales.

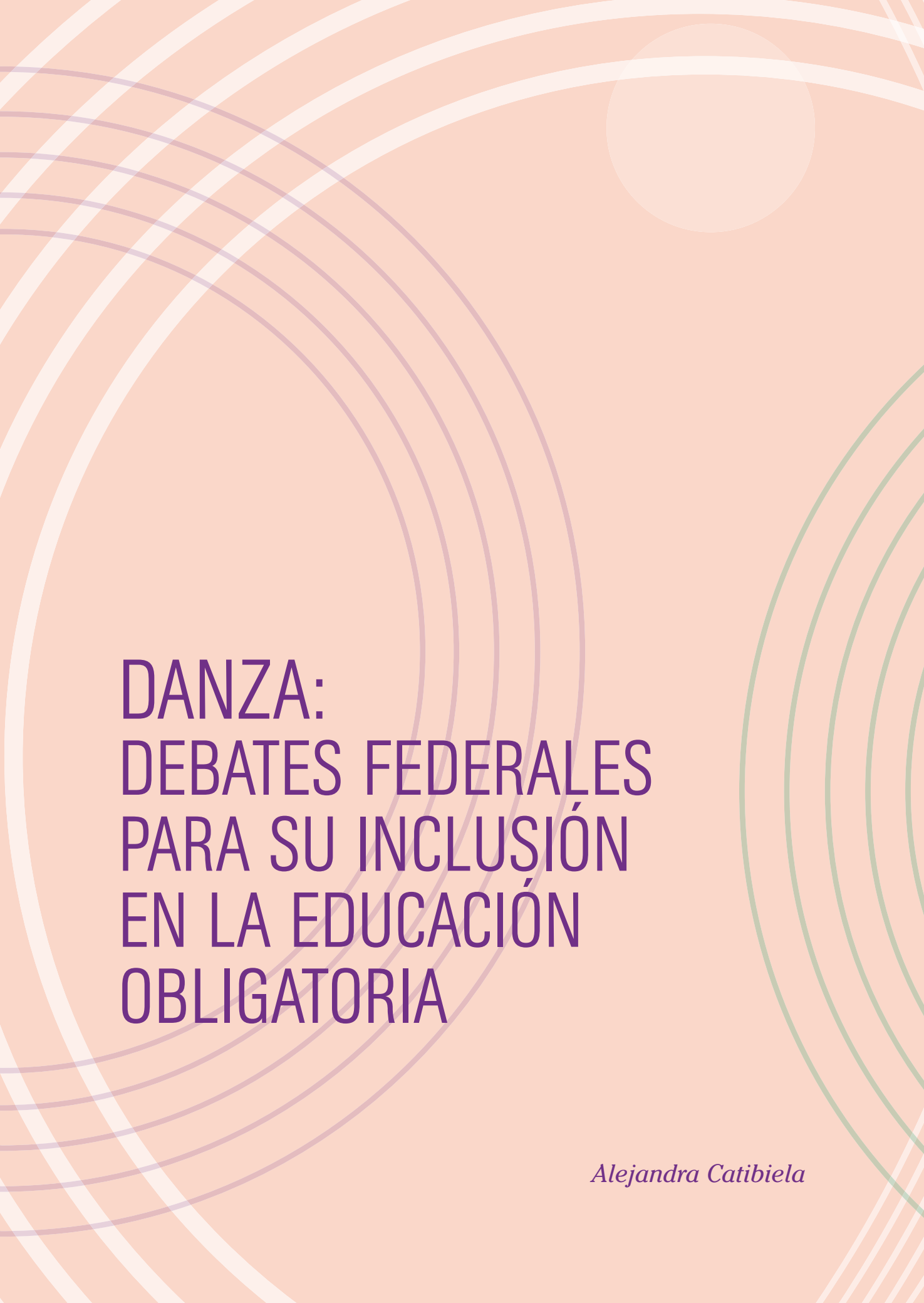
Este es el primer número de una serie que pretende dar visibilidad a las discusiones que se vienen sosteniendo en el país, con el desafío de ampliar y profundizar las políticas educativas, articulando la transmisión y producción del conocimiento artístico, la educación y la cultura para todos, con el objetivo primordial de formar ciudadanos para el siglo XXI con una mirada latinoamericana en el contexto mundial.

Esperamos que esta publicación sea un aporte más para el debate y que permita avizorar múltiples futuros, transformando el presente, para alcanzar una educación de calidad para todos.

Marcela Mardones

Coordinadora de la Modalidad Educación Artística





DANZA:
DEBATES FEDERALES
PARA SU INCLUSIÓN
EN LA EDUCACIÓN
OBLIGATORIA

Alejandra Catibiela



El **Primer Encuentro Nacional de Docentes de Danza** organizado por la Coordinación Nacional de Educación Artística dependiente del Ministerio de Educación de la Nación se desarrolló en marzo de 2013. Convocó a los equipos de Educación Artística de las 24 jurisdicciones del país para debatir junto a reconocidos profesionales del área los abordajes prioritarios en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina en la educación obligatoria, y generar acciones que posibiliten la implementación de políticas educativas que pongan en marcha los principios enunciados en las Resoluciones, aprobadas por el Consejo Federal de Educación,¹ referidas a la modalidad.

Las temáticas abordadas constituyen un marco de debate en pos de construir consensos para la definición de ejes de trabajo referidos al proceso de elaboración de los Diseños Curriculares jurisdiccionales, a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios acordados; el perfil de los docentes de Danza para los niveles de la educación obligatoria y las orientaciones didácticas para su implementación en el aula, entre otras.

Los representantes de las jurisdicciones, reunidos en mesas de trabajo, elaboraron propuestas sobre el reconocimiento de la Danza como campo diferenciado de otras prácticas culturales. La identificación de componentes y elementos del lenguaje en los distintos géneros, estilos, formas y repertorios; los alcances de la terminología de uso frecuente –danza folklórica, danza popular, danza urbana, danza rural, danza local, danza regional–; la profundización de conceptos como *espacio y discurso poético* en la danza y el lugar de la improvisación; y los aportes, relaciones y cruces entre la Danza y las tecnologías, fueron algunos de los temas analizados durante el Encuentro.

Las influencias y aportes de la Danza en la educación; los criterios sobre “qué enseñar” en Danza dentro del sistema educativo obligatorio; las características propias de su enseñanza y aprendizaje; práctica, producción y contexto; y el

1 - Resoluciones del CFE 214/04, 225/04, 228/04, 37/07, 111/10; 120/10; 135/11; 141/11; 142/11; 179/12 y 180/12.



Combinado Argentino de Danza, Teatro 21, Casa de la Cultura de la Villa 21 de Barracas.

cuerpo y el movimiento en la Danza para los niveles Inicial, Primario, Secundario y en la Educación Especial fueron ejes de interesantes y comprometidos debates atravesados por una multiplicidad de miradas.

El Encuentro también contó con un espacio de conferencias a cargo de reconocidos especialistas del campo de la Danza. A continuación presentamos los trabajos en los que se abordan sus perspectivas sobre la evolución histórico-cultural de los paradigmas por los que ha atravesado el arte y en particular la Danza con sus múltiples estilos; como así también su relación con la enseñanza, el aprendizaje, las prácticas culturales y el mundo del trabajo.

Confiamos en que su publicación servirá para la reflexión y el debate de los docentes interesados en las temáticas abordadas en el Primer Encuentro.

FOLKLORE Y CULTURA POPULAR

Alicia Martín

Doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular Regular del Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigadora del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, Ministerio de Cultura de la Nación. Investiga temas de folklore, cultura popular urbana, patrimonio cultural y artes performáticas. Dirige proyectos de investigación grupales sobre esos temas, en el Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.



Quiero agradecer a la Coordinación Nacional de Educación Artística del Ministerio de Educación por esta invitación a participar del Primer Encuentro Nacional de Docentes de Danza. Compartiré con ustedes algunas reflexiones en torno a qué se entiende por folklore, tema que investigo hace algunas décadas con un equipo de jóvenes investigadores. Me parece importante comenzar señalando cuáles han sido los alcances y las preocupaciones del folklore, para luego analizar cuáles son los desafíos actuales a los que se está enfrentando este tipo de conocimiento y de prácticas.

El folklore, ciencia de las antigüedades y el saber tradicional del pueblo

El folklore es una de las pocas áreas de conocimiento con fecha de fundación. El inglés William John Thoms (1803-1885), acuñó y publicó un 22 de agosto de 1846 el término “folk-lore” en la revista *Athenaeum*, para proponer una nueva sección dedicada a difundir costumbres de los sectores populares. Thoms integraba la Sociedad de Anticuarios (1838) y fundó la Folklore Society, que va a presidir hasta 1885, año de su muerte (Ortiz, 2008). Definió al folklore como “aquel sector del estudio de las antigüedades y la arqueología que abarca el saber tradicional de las clases populares en las naciones civilizadas” (Thoms, 1974 [1846]).

En rigor, este recorte sobre un saber del pueblo que amerita un conocimiento específico había aparecido casi un siglo antes vinculado al movimiento romántico en Europa. “Folklore” es el sinónimo del término alemán “volkskunde” que significa lo mismo que en inglés: “saber del pueblo”. El movimiento romántico emergió como reacción a las revoluciones burguesas de fines del siglo XVIII. Sobre esta impronta fundacional, el folklorista irlandés Diarmuid O’Gillian (2007) sintetiza:

[...] la clave del impulso que subyace al desarrollo de la idea de folklore: un deseo por preservar las especificidades culturales y nacionales en los tiempos de la consolidación del sistema mundial moderno, que emergía proclamando la homogeneidad cultural y la hegemonía de una única manera de ver el mundo.

Tengamos en cuenta que el autor está describiendo al folklore y al Romanticismo, que emergieron como reacción a principios de la Ilustración europea, aunque encontremos ecos y paralelos en la actual mundialización y globalización.

El pueblo fue presentado por los románticos como representantes legítimos del auténtico espíritu nacional.

[...] la predisposición negativa que había anteriormente en relación a las manifestaciones populares [se transformó] en elemento dinámico para su aprehensión [...]. Lo popular romantizado retoma inclinaciones como la sensibilidad, la espontaneidad, [...] diluidas en el anonimato de la creación. No es, pues, el individuo el punto nodal sino lo colectivo... Esta es la matriz que posteriormente será reelaborada por los estudiosos. (Ortiz, 2008)

El “pueblo” así pensado, conservaba y era guardián de tradiciones olvidadas o en vías de extinción, al tratarse de sectores que por su aislamiento geográfico,



social y cognitivo se encontraban alejados y protegidos de las influencias cosmopolitas y homogeneizantes. Esta construcción de lo popular operó sobre un eje espacial, el campesinado que, iletrado y aislado, conservaba por estas mismas condiciones de existencia un saludable patrimonio propio, enraizado en antiguas tradiciones locales. Como ciencia de las antigüedades, el folklore se asimiló con una clase social, el campesinado, y con un paisaje o territorio, las áreas rurales o del campo. Siendo el pueblo (campesino) el depositario de la cultura ancestral, era tarea de los intelectuales letrados abreviar en esa fuente para encontrar tales antigüedades y reconstruir el alma nacional. Lo popular, entonces, no sólo tuvo un interés histórico o literario, sino que quedó inscripto en un programa de reivindicación cultural y de acción política (Ortiz, 2008).

La recopilación de las obras anónimas y antiguas del pueblo iletrado registraba mitos y religión, leyendas, cuentos, poesía, canciones, danzas, costumbres reproducidos por la tradición. La tradición fue entendida en dos sentidos: refería a la forma de enseñanza y transmisión del saber popular, pero también al mismo saber que se adjetivaba como tradicional para dar cuenta de su antigüedad y vinculación con un pasado remoto. Entonces vemos esta característica de tradición o antigüedad, es decir, aquello que la parte más “avanzada” de las naciones, superaron en su historia de modernización y camino hacia el progreso, y quedaban como testimonios o huellas de un pasado.

Esta dicotomía folk/urbano también apareció en las postulaciones de la antropología norteamericana durante el siglo XX, con el concepto de *sociedad folk* de Robert Redfield y el continuum de lo folk a lo urbano. Lo folk era amenazado por la influencia de las grandes ciudades. De esta manera se iba estableciendo una pérdida sucesiva, una desintegración de la cultura folklórica por la influencia cosmopolita de las ciudades. Para los sectores más proclives a la modernización, por ejemplo evolucionistas y positivistas, estas costumbres atávicas eran retrógradas, retrasaban el acceso a la modernización. Por otro lado, para los románticos folkloristas y nacionalistas estas formas culturales, por el contrario, remitían al más puro y auténtico espíritu nacional, eran formas precapitalistas de producción de cultura y cuanto más inalteradas, más auténticas.

En resumen, la atención y recopilación de las costumbres o antigüedades populares circunscribieron un nuevo sujeto social: el pueblo, en una relación de alteridad que reconocía un estrato social y cultural diferente dentro del propio

territorio y de la misma sociedad nacional. Los conceptos de pueblo, tradición, oralidad y supervivencia se encuentran ligados a la fundación de los estudios folklóricos. Veamos ahora subsiguientes transformaciones del concepto de “pueblo” y de lo popular con la irrupción de la cultura de masas, o las formas industrializadas de producción cultural.

Folklore y cultura popular

Una comparación conceptual interesante es pensar las relaciones y diferencias entre folklore y cultura popular. Como vimos, el folklore se interesó en un principio por grupos en los márgenes de la formación nacional, grupos que fueron ubicados como si estuvieran viviendo aún por fuera del capitalismo y de la modernidad. Pero durante los siglos XIX y XX se desarrolló una forma característica de producción cultural que se corresponde con sociedades industriales ya asentadas, que cuentan con administraciones centralizadas y mercados culturales. Aquí aparecen en los estudios dos grandes líneas de trabajo: en la bibliografía de origen anglosajón cuando se habla de “lo popular” se está hablando de lo masivo, es decir lo que se produce por medios de comunicación tecnológicos para grandes públicos consumidores (Biggsby, 1974). Lo popular es acá sinónimo de masivo, lo que se difunde para un gran público a través de los medios tecnológicos, básicamente periódicos, radio, cine y televisión. Si bien la imprenta ya había aparecido en el siglo XV (cerca de 1440), una cultura de masas o cultura popular necesita no sólo de cierta tecnología, sino sobre todo de la creación de un mercado en el que se producen, circulan y se consumen bienes culturales como mercancías con valor de cambio (Teixeira Coelho, 1996). Estos medios, que acapararon la producción cultural durante todo el siglo XX, fueron tempranamente criticados, teorizados, en discusiones aún abiertas. Así, los teóricos de la escuela de Frankfurt hablaron de la cultura de masas y nombraron como “industria cultural” a la forma característica de esta nueva forma de cultura. Tuvieron un enfoque crítico y negativo hacia la cultura de masas y la reproducción industrial de cultura, porque favorecía el consumismo, la manipulación de las masas y una nueva forma de alienación, al crear necesidades superfluas (Zubieta, 2000). Lo popular será entonces, para este tipo de enfoque, lo que se vende masivamente.

La popularidad se mide a través de encuestas y pulsa el gusto de las multitudes, el consumo, lo que tiene éxito (García Canclini, 1988).

Por otro lado, en los países latinos, y sobre todo en América del Sur, Central y el Caribe, lo popular se entiende de modo muy distinto. Lo popular no es lo que imponen los medios masivos sino lo que el pueblo hace, lo popular es aquello que expresa la creación del pueblo. Hay una zona de contacto entre esta definición de cultura popular en el área de estudios latinos y el área de estudios del folklore, porque el folklore se define también por sus características populares. Se diferencia de esta versión más amplia y tecnológica de lo popular, porque el folklore refiere a prácticas y conocimientos que recuperan la memoria de las generaciones pasadas, es decir, que difunden la herencia social de una comunidad. Lo folklórico sería, entonces, resultado de una larga tradición. Si bien nunca se supo ni nadie midió cuál sería esa profundidad temporal que se le pide al folklore, remite a esta herencia colectiva que se pierde con la modernidad y con la industrialización; sería un patrimonio que se mantiene como cultura auténtica resistente a las influencias urbanas.



Mauro Ricaf / Ministerio de Cultura de la Nación

Desfile de la Comunidad Boliviana

Los estudios sobre folklore en Argentina

En nuestro país, a comienzos del siglo XX, se va a consolidar una imaginaria que recurre a ciertos símbolos nacionales y que toma de la cultura folklórica y del movimiento tradicionalista algunos elementos regionales que fueron proyectados como símbolos nacionales. De esta manera, se va a nacionalizar al gaucho pampeano como gaucho argentino, como prototipo del ser nacional. Hay muchas variedades de gaucho, pero el que va a lograr esta proyección nacional va a ser el de la pampa, vía la obra literaria, básicamente el *Martín Fierro* y la literatura criollista (Prieto, 1988; Blache, 1991).

Con respecto a las danzas, la música y la literatura, el noroeste argentino será el corazón del folklore nacional, justamente por ser la región primaria de la colonización española, es decir, el lugar más antiguo de tradiciones que conjugan lo regional/indígena con lo español de los conquistadores.

Augusto Raúl Cortazar (1910-1974), abogado, bibliotecólogo y literato, impulsó un plan integral para la promoción de la cultura folklórica, asentado en dos pilares: la investigación de campo junto con la creación universitaria de estudios de folklore, por un lado; por otro, el estímulo y diseño de acciones oficiales en el reconocimiento de esta forma cultural, área que llamará "folklore aplicado". La formación de las sociedades americanas es vista por Cortazar como una superposición de estratos, a la manera de capas geológicas. Los más antiguos, en la base, corresponden a los primeros habitantes, sociedades autóctonas, indígenas. Sobre estos pueblos originarios se asentó el estrato conquistador, los europeos ilustrados, la elite urbana. Varios siglos de "contacto cultural" habrían configurado una cultura mestiza, criolla, con elementos tomados de las capas superiores así como supervivencias de las formaciones indígenas. Los fenómenos culturales, tanto elementos aislados como conjuntos de bienes vinculados entre sí, son estudiados según se originan en alguno de tales estratos sociales. Se establece una correlación entre el grupo social y su correspondiente forma cultural (Cortazar, 1976).

En el área del folklore aplicado, creó y presidió la Comisión de Expresiones Folklóricas del Fondo Nacional de las Artes (FNA) entre 1958 y 1974. Allí elaboró

el Registro Nacional de Artesanos (1965), así como el Régimen de estímulo a las artesanías y de ayuda a los artesanos; asesoró e intervino en la creación de Mercados Artesanales provinciales; auspició la realización de ferias, difusión y premiación de artesanías (Cortazar, 1976). También creó el Primer relevamiento audiovisual de expresiones folklóricas argentinas, cuya ejecución confió a Jorge Prelorán. En el área de los estudios académicos, fundó en 1955 la Licenciatura en Folklore dentro de la Facultad de Filosofía y Letras, que en 1958 se integraría a la reciente carrera de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires. Como sus maestros Ricardo Rojas y Leopoldo Lugones, reivindicaba el saber popular tradicional por los valores que representaba, y propugnó su transmisión a través de la educación. En el marco del impulso del folklore aplicado a la educación, se creó en 1948 la Escuela Nacional de Danzas. El decreto fundacional afirmaba como objetivo “[...] la restitución al pueblo de los ‘valores intelectuales, morales y plásticos’ propios del ‘alma nacional” (Hirose, 2011).

Límites del modelo campesino de folklore y valoración del saber popular

La dicotomía campo-ciudad, fundacional en los estudios del folklore, persiste aún en el sentido común y en los medios de comunicación de masas, y yo diría también en muchas instancias de la producción oficial de cultura, donde hay todavía bastante reticencia a considerar un folklore que se pueda producir, crear o recrear en las ciudades. De tal manera se vinculaban territorios con ciertos sectores que los habitaban y con ciertos tipos de cultura: el folk en el campo, la alta cultura y la cultura de masas en las ciudades o centros urbanos. Esta triple correlación –territorio, cultura, población– fue perdiendo poder explicativo a lo largo del siglo XX por dos factores sociales y culturales básicos. En primer lugar, los sectores campesinos, sobre todo en América del Sur, migraban masivamente a las ciudades. Esto es un fenómeno iniciado en la década de 1930 con los procesos de industrialización incipiente que se producían en varias áreas de América del Sur. Y el otro factor es, justamente, el avance de los medios tecnológicos de comunicación, el poder de penetración y de difusión que traen el cine, la discografía, la radio y, a partir de la década de 1950, la televisión. Los migrantes

internos y la difusión de la cultura de masas van a ser los factores sociales principales para que estos límites entre lo urbano y lo rural, lo folk y el hombre urbano (si alguna vez existieron) tuvieran cada vez menor poder explicativo y descriptivo.

Sea cual fuere el gusto o la valoración que produzcan las expresiones folklóricas, estos saberes del pueblo común fueron quedando como opuestos y, por tanto, excluidos del arte consagrado, de la educación sistemática y de la historia. Como plantea el antropólogo italiano Lombardi Satriani, el folklore es una cultura en fuga de sí misma, en la medida en que, para sus practicantes, no es folklore, es su cultura. Es lo que ellos hacen, lo que ellos viven y lo hacen, a su vez, porque lo aprendieron de sus mayores. En general, la calificación de folklore le viene de afuera: son los intelectuales, los interesados en estas costumbres que les resultan exóticas, curiosas, tradicionales, los que le atribuyen esta condición. Pero muchas veces para el propio artista o protagonista del arte folklórico, lo que este hace es lo que haría siempre y lo que hicieron sus padres y no le resulta ni exótico ni extraño porque es su propia cultura. Por otro lado, como por definición estas prácticas son orales, no escritas, asistemáticas, reproducidas por la costumbre y por la experiencia, se trata de formas culturales que son registradas, valoradas y conservadas por sectores letrados ajenos a ese mundo que se documenta.

De esta manera, el folklore tiene una especie de existencia virtual porque sólo aparece cuando se lo practica, cuando se lo ejecuta. Y se aprende, circula y transmite entre generaciones y entre pares de la misma generación de un modo experimental por imitación y repetición. Así como no hay folklore individual, tampoco existen cosas u objetos folklóricos. Por ejemplo, un poncho puede haber sido confeccionado con las más puras técnicas artesanales, por los mejores artesanos, con materiales locales, las tinturas naturales, pero si como objeto aparece colgado en un coqueto departamento de un barrio céntrico, será un objeto folklórico por su origen pero que perdió el contacto con el valor de uso que tiene en su cultura originaria. Deja de ser folklórico, para ser una representación, un signo de otro lugar, de lo que es propio de otra gente.

Una chacarera cuando se la actúa e interpreta en el sitio y en el contexto donde se la escucha, se la ejecuta y se la disfruta por los intérpretes del lugar, bailada por gente de ese lugar, estará representando un fenómeno folklórico con sus efectos identitarios. Los mismos bailarines, interpretando esa misma danza pero en el escenario de un teatro estarán representando una danza folklórica

que ya no es la danza folklórica sino una representación de la danza folklórica. Es decir, el contexto es un concepto fundamental para definir el uso de los bienes folklóricos. Cualquier intervención fuera de contexto elimina lo folklórico de la manifestación. Tanto un danzarín que recrea estas danzas en otros ámbitos como un estudioso que las escribe, las filma y las analiza, están reproduciendo folklore, está representando folklore. Ahora bien, el estudioso que conoce, valora y enseña expresiones culturales y las pone en otros contextos, ocupa un rol de mediador.

El bailarín de chamamé en un escenario, el docente de percusión afroamericana en un taller o en una clase, desarrollan acciones que median entre saberes populares, no codificados ni sistematizados, y la posibilidad de transmitirlos en nuevos contextos. Estas acciones son en este momento imprescindibles para la preservación de una forma cultural cada vez más amenazada, en tanto representa valores que se encuentran muy alejados de los valores dominantes que están en circulación. Algunos de los principios que ponen en circulación las formas folklóricas de cultura consisten en sobreponer el valor de uso por sobre el de cambio. También 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.

Por otro lado, es importante aclarar que en muchos ámbitos, los propios artistas folklóricos participan en los medios de comunicación de masas. En mi experiencia de trabajo con productores culturales del carnaval de Buenos Aires, ellos recurren a las radios, a la televisión, les parece fundamental mostrar su arte en un teatro y por supuesto actuar para los carnavales en sus barrios y para su gente. Otro tanto ocurre con diferentes productores culturales populares: suben sus videos a Internet, crean cuentas de Twitter, se comunican en espacios virtuales entre ellos. Sobre este tema, considero que no debemos alinearlos en debates fáciles o



Alumnos de escuelas de danzas folklóricas y jardines municipales en la VII edición de la Feria Municipal del Libro de La Matanza.

superficiales. Si los propios productores culturales utilizan estos recursos y no los desestiman, nosotros como estudiosos, interesados y docentes de este tipo de formas culturales tendríamos que desmitificar la demonización de estos medios.

Retomando el eje de las características folklóricas, debemos considerar que los bienes culturales se jerarquizan históricamente según criterios sociales e ideológicos dominantes en cada época. Es decir, desigualdades sociales remiten, también, a diferencias culturales. Tomemos por ejemplo el caso del tango. Hernán Morel expone más adelante un cuadro sobre los últimos treinta años de la danza del tango, el proceso del llamado “resurgimiento del tango”. El tango como expresión originaria de los sectores populares urbanos quedó en el centro de un debate sobre lo bárbaro y civilizado, lo elevado e inferior. Motivó polémicas acerca de los valores que expresaba y fue encasillado como una expresión popular, erótica y desvergonzada. En 1917, cuando el tango ya ingresaba en el terreno de las industrias culturales, el periodista Arturo Lagorio escribió el artículo “El mal del tango”, donde lamentaba la difusión de esa música “antiestética, carente de desarrollo melódico y principalmente peligrosa por su cosmopolitismo” (Pujol, 1995). A lo largo de su historia de más de un siglo, el tango tuvo detractores y defensores. Este debate sobre lo correcto y lo incorrecto, la valoración en términos morales y estéticos dominantes, propios de la alta cultura burguesa, ha signado no sólo la historia del tango sino también la de todas las producciones folklóricas.

El folklore es en general un arte que difícilmente se pueda comprender con los patrones estéticos que nos presenta la “alta cultura”. Por ejemplo, a diferencia de las industrias culturales o del arte de elite, donde la autoría de la obra se asienta en autores individuales, el arte folklórico expresa y representa sujetos colectivos, de ahí surge el concepto de anonimato en el folklore. En términos reales, el folklore no es anónimo porque nadie lo haya inventado, lo que ocurre es que en la producción colectiva no hay un interés por la autoría individual. A su vez, el folklore tiene como característica su plasticidad, es decir, su capacidad de ir variando de acuerdo con sus maestros y de acuerdo con las distintas épocas. Al no estar sistematizada su enseñanza, no existen formas canónicas ni escolásticas para dirimir su autenticidad. Señalaba Augusto Cortazar que el folklore vive en variantes. Cada artista tiene su repertorio, lo modifica, y va formando su propio estilo. Otro valor importante de estas producciones folklóricas es que

constituyen un lugar de integración para sectores que difícilmente encontrarían otros espacios para expresarse. La dinámica del folklore nos acerca a una dimensión participativa donde distintas generaciones colaboran en la producción y reproducción de su arte. Las milongas de tango de la Ciudad de Buenos Aires deben ser uno de los pocos lugares en donde los que tienen más de 60 años pueden lucirse y enseñar esas destrezas dancísticas y habilidades aprendidas a lo largo de una vida. En general, el mejor intérprete de folklore es el que ya pasó los treinta, cuarenta años. Porque ha aprendido en la escuela experimental y ha puesto en circulación su prestigio a través de jugarlo en los distintos contextos donde su arte se mide y se valora.

Por otro lado, es muy común que nosotros clasifiquemos a la cultura de acuerdo con estos ámbitos de origen: lo culto, lo masivo, lo urbano, lo campesino. Y que en este momento responden a formas de clasificación que ya no están explicando lo que pasa en el ámbito de la producción cultural. En general, los intérpretes mezclan estilos, toman prestados elementos de otros géneros. En



Mauro Ricca/Ministerio de Cultura de la Nación.

Jornada de Folklore con el Maestro Juan Saavedra

la Escuela Nacional de Danzas no se enseñaba tango justamente por estas diferencias: el tango era un producto urbano, cosmopolita, mezcla híbrida de tradiciones diferentes. De ninguna manera podía ser considerado folklórico. Y ya hace varios años incorporaron la enseñanza del tango porque gran parte de sus egresados son demandados como profesores de danza o en la enseñanza del tango. Entonces cuando estamos hablando de “arte popular” o “arte folklórico”, más particularmente, estamos hablando de géneros que se interrelacionan en la misma práctica de sus ejecutantes.

De esta manera, el arte folklórico y popular nunca se expresa por una sola vertiente del arte. Lo que el arte occidental consagrado separa como danza, coreografía, música, en los géneros populares está integrado. Esto es lo que los estudiosos peruanos llaman “un arte total” en donde se combinan diferentes lenguajes. Lo que las artes occidentales han visto crecer muchas veces de forma separada, en el arte popular no siempre se recorta, sino que involucra la combinación de diferentes lenguajes artísticos: música, danza, representación teatral, plástica, poética, entre otros. Por ejemplo, reducir el candombe o a la ceremonia mapuche del guillatún a música y/o danza sería violentar este complejo sistema de artes combinadas, encasillar una producción cultural que además de la música y de la danza recurre a variados lenguajes para generar otros sentidos. Por ejemplo, se dramatizan personajes, aparece toda una iconografía muy característica. Hay una poética de la actuación por la que se invoca a los ancestros, hay rogativas, representación de entidades sagradas, estados de comunidad espiritual; si queremos describir y analizar esas expresiones, tenemos que tomar todo esto en cuenta. En algunos manuales se señala, por ejemplo, al candombe como danza pantomímica, porque se representan ciertos personajes sólo por el lenguaje corporal. Pero estas formas de descripción ya no son suficientes, porque estas prácticas folklóricas y populares tienen caracteres multidimensionales, en los que se cruzan y combinan lenguajes y efectos de sentido. Son instancias de expresión y si redujéramos algo de ellas a una técnica o a un solo código perderíamos la riqueza del fenómeno.

La relación entre intérpretes y audiencias es también crucial para la transmisión del folklore. Existen roles diferenciados pero muchas veces hay un juego en el intercambio de roles. En una **performance** folklórica es muy común que quien está interpretando un instrumento luego pase a bailar, o se turnen para danzar

porque cualquier práctica folklórica es más parecida a una sesión de improvisación donde no hay roles fijos y cualquiera puede interpretar el papel del otro.

Plantearía, para finalizar, algunos desafíos del folklore en esta nueva mundialización o globalización. En las últimas décadas, sobre todo en las áreas de las políticas públicas y en los organismos internacionales, se comenzó a señalar a la cultura como factor de desarrollo y de promoción. Y comenzaron a revalorizarse estos saberes olvidados, en reconocimiento de la multiculturalidad y el respeto por las minorías. De modo que lo que hasta hace veinte años atrás era reducido a formas culturales exóticas o en vías de extinción, formas precapitalistas de producción cultural, hoy se promueven como paliativos locales a las crisis macroestructurales. Es aquí donde emerge con fuerza una puesta en valor de tradiciones y saberes locales. Es entonces cuando las agencias internacionales de cultura y desarrollo redescubren estos saberes ancestrales y los nombran ya no como folklore sino como “patrimonio intangible o inmaterial”, nombre actual y políticamente correcto de este fenómeno al que nos estamos refiriendo. Pero aún antes de que las agencias internacionales y la política pública observara el potencial alternativo de las tradiciones locales, han existido cantidad de productores culturales que recurrieron a lo popular como forma de resistencia frente a la imposición ideológica que fuerza, desde esta globalización, a interiorizar modelos y valores de esta época actual.

En este sentido, saberes que se creían extinguidos o residuales fueron tradicionalizados en las últimas décadas en casi todas las regiones de nuestro país. Así se han vuelto a ver y escuchar candombes, carnavales, artes del circo, tango, danzas folklóricas, donde trabajadores culturales tradicionalizan el pasado para contextualizarlo en función de las demandas del presente. Esta es la línea de investigación que desarrollamos desde la cátedra de Folklore de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Bibliografía

- Biggsby, C. W. E. (ed.) (1982):** *Examen de la cultura popular*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Blache, Martha (1991):** “Folklore y nacionalismo en la Argentina. Su vinculación de origen y su desvinculación actual”, *Runa. Archivos para las Ciencias del Hombre*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, volumen XX, pp. 69-89.
- Cortazar, Augusto Raúl (1976):** *Ciencia folklórica aplicada. Reseña teórica y experiencia Argentina*, Buenos Aires, Fondo Nacional de Las Artes.
- García Canclini, Néstor (1988):** “¿Reconstruir lo popular?”, *Revista de Investigaciones Folklóricas*, N° 3, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, pp. 3-55.
- Hirose, María Belén (2011):** *Danzas folklóricas argentinas: ritual, historia y comunidad*, tesis de maestría en Antropología Social, IDES-IDAES, Universidad Nacional de San Martín.
- O’Gillian, Diarmuid (2007):** “From Folklore to Popular Culture and Back”, conferencia en las *VII Jornadas de Estudio de la Narrativa Folklórica*. Ministerio de Cultura y Archivo Histórico de la Provincia de La Pampa, Santa Rosa, mimeo.
- Ortiz, Renato (2008):** *Románticos y folkloristas* [1992], traducción de la cátedra de Folklore General, Oficina de Publicaciones, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Prieto, Adolfo (1988):** *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Pujol, Sergio (1995):** “Entre el prostíbulo y la vitrola: recepción del tango en los años 20”, en Ercilia Moreno Chá (comp.), *Tango tuyo, mío, nuestro*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Antropología, pp. 141-148.
- Teixeira Coelho, Sergio (1996):** *¿Qué es una industria cultural?*, traducción de Mabel Goldstein, mimeo.

- Thoms, William J. (1974 [1846]):** “La palabra “folklore””, reimpresión de la carta a El Ateneo, 1846, en *Introducción al folklore*, selección de Guillermo Magrassi y Manuel Rocca, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, pp. 33-36.
- Zubieta, Ana María (comp.) (2000):** *Cultura popular y cultura de masas. Conceptos, recorridos y polémicas*, Buenos Aires, Paidós.



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, ingravido, 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 pujan,

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 Leigh 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 Tanzt 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?

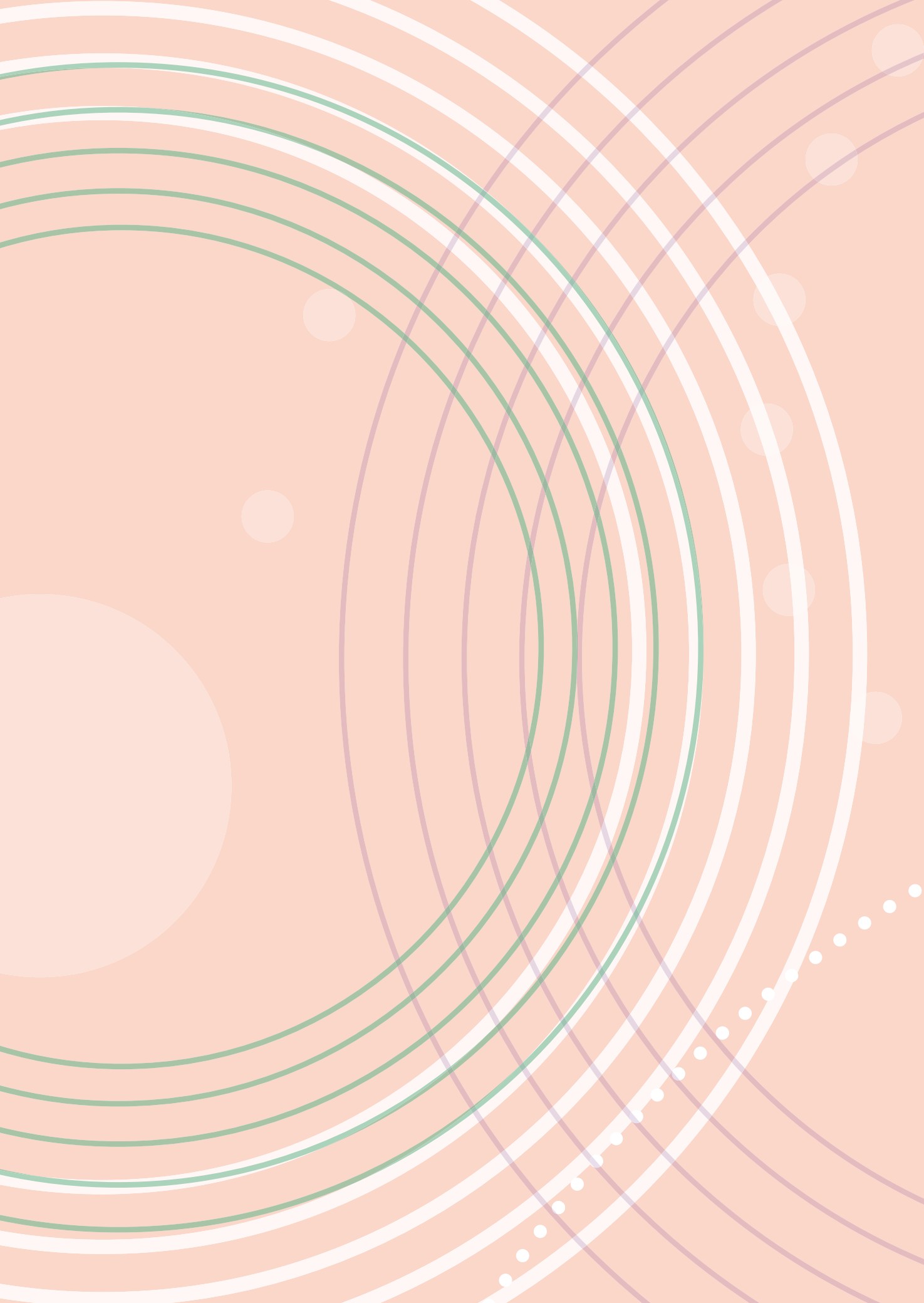
Para tener una vida más rica en experiencias que enseñen, para desarrollar capacidades cognitivas que solamente la danza desarrolla o que, en todo caso,



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 1111/10 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 - Dnib. 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 sobrecargar 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, Humanitas.
- 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.

DANZA FOLKLÓRICA Y POPULAR EN LA EDUCACIÓN COMÚN Y OBLIGATORIA

María Inés Vitanzi

Profesora Nacional en Danzas Nativas y Folklore y Profesora en Ciencias de la Educación, egresada de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

Docente del Instituto Superior "Isabel Taboga" y de la Escuela Secundaria de Arte con Especialidad "Nigelia Soria", ambas de la ciudad de Rosario.

Participa como especialista de Danza en programas de capacitación organizados por el Ministerio de Educación de la Nación conjuntamente con la Coordinación Nacional de Educación Artística.

Integra el equipo de Formación en Servicio de la cátedra "Movimiento y cuerpo" en la carrera de Maestro de Nivel Inicial y Primario del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe y de la comisión de escritura curricular para el diseño del Profesorado de Danza de esa Provincia.

Integró, como bailarina y coreógrafa, el Ballet de Argentina "Isabel Taboga" y participó como asistente de dirección y coreógrafa de la delegación oficial de Santa Fe en Cosquín 2009 y 2014.



La temática que nos convoca es la enseñanza y el aprendizaje de la danza en la educación común y obligatoria. Mi propuesta es abordarla aportando informaciones y argumentaciones devenidas de experiencias en el campo de la danza folklórica y popular.

En un primer momento reflexionaré acerca del sentido de la danza en las instituciones educativas, su particular narrativa, sus legados y matrices fundacionales, los sujetos individuales y colectivos que la portan, dinamizan y recrean en una diversidad de contextos históricos, políticos, económicos y culturales. En un segundo momento, abordaré la problematización acerca de su transmisión, la transposición y transformación en contenidos a ser enseñados en el espacio escolar.

¿Danzas folklóricas o danza folklórica? Esta pregunta nos lleva a formular otras como ¿por qué, para qué, desde cuándo y cómo la danza folklórica en la escuela? ¿Por qué hablamos de danza folklórica en singular y no en plural?

A finales del siglo XIX y principios del XX se da en nuestro país un importante movimiento poblacional. Un aluvión inmigratorio arriba de otros países, especialmente europeos, y se producen migraciones internas, desplazamientos de la población nativa a las grandes ciudades.

La clase terrateniente del momento, estructurada alrededor del privilegio latifundista que concentraba el poder económico y político (Rodríguez Molas, 1968), vio a los extranjeros como una amenaza. Por un lado, los hijos de inmigrantes accedían a la educación que les permitía la movilidad social y, por otro, esos cuerpos llegados en los barcos portaban ideas anarquistas que acompañaron el surgimiento de los primeros movimientos obreros y las primeras huelgas.

Los sectores populares de nuestro país desplazados de sus lugares de origen, de sus territorios natales, instalados en las ciudades–puertos, se reunían en los llamados “centros criollos” como manifestación de nostalgia, de extrañamiento, ante un escenario urbano muchas veces hostil.

La incipiente disciplina del folklore organizó en nuestro país las primeras matrices epistemológicas legitimando algunos rasgos culturales en detrimento de

otros. Como sostiene Alicia Martín, el folklore se asimiló con una clase social, el campesinado, y con un paisaje o territorio, el campo.

En este contexto emerge el denominado movimiento nacionalista y el movimiento literario de la gauchesca quienes manifiestan su inquietud ante la marea inmigratoria que estaba destruyendo los llamados “valores vernáculos”, enalteciendo la figura del gaucho, figura contrapuesta al proyecto político y económico de país después de la batalla de Pavón en 1861 y al proyecto de construcción del Estado Nacional que se inicia en 1880.

El gaucho, clase social surgida en estas tierras como consecuencia del mestizaje cultural devenido de la conquista de América, ligado a formas de producción

precapitalistas (pastoril, caza de ganado vacuno, cultura ecuestre), asociado a la barbarie (es el “vago y mal entretenido”), al modificarse el escenario económico con el surgimiento de modos de producción capitalista (el alambrado, la construcción de los ferrocarriles, la incorporación de tierras a la producción agrícola-ganadera concentradas en pocas manos, la instalación de la industria frigorífica) desaparece como clase social mestizándose nuevamente en la figura del



peón de campo o el compadrito de los suburbios de la ciudad y es erigido paradójicamente por el movimiento nacionalista y literario como arquetipo de nuestra nacionalidad. Para esta visión el pueblo coya del noroeste, el campesino serrano de Cuyo, los inmigrantes ucranianos afincados en el nordeste, los afrodescendientes de la cuenca del Plata y los pueblos originarios de la Patagonia, entre otros, no forman parte de esta construcción de identidad.

En el ámbito educativo, Ricardo Rojas publica *La restauración nacionalista*, impresa en forma oficial y distribuida a los maestros de todo el país. En ella prioriza la enseñanza de la historia y como una de las fuentes de conocimiento para el historiador señala la “tradición figurada” dando como ejemplo “huacas, monedas, utensilios, restos hallados en tumbas, bailes, costumbres, estatuas [...] y demás

objetos de culto" (Rojas, 2010). De acuerdo con este enfoque, los bailes, la danza popular, son considerados objetos a los que hay que recuperar imprimiéndoles un carácter conservador y museográfico. En este contexto, se institucionalizan y reglamentan en las escuelas las fiestas y conmemoraciones patrias, lo que hoy consideramos actos escolares mediante una Resolución del Consejo Nacional de Educación del 9 de mayo de 1908.

Las ideas plasmadas por Rojas las retoma Juan Ramos, vocal del Consejo Nacional de Educación y en 1921 lleva a cabo una encuesta folklórica solicitando la colaboración de los maestros de todo el país. El propósito que mueve a Ramos es que los maestros recuperen de la "memoria oral del pueblo" expresiones folklóricas aún vigentes pero en vías de desaparición, ante el inexorable avance del cosmopolitismo. Se recomendaba a los maestros que dicha recopilación no contemplara "ningún elemento que resulte exótico en nuestro suelo, como poesías y canciones contemporáneas trasplantadas por los inmigrantes".

En 1939, el Consejo Nacional de Educación decidió nombrar una comisión para seleccionar, adaptar, ordenar el material recogido para ser utilizado en la enseñanza primaria. Los maestros enviaron nuevo material y la comisión se encargó de escoger las piezas de mayor valor adecuadas para la enseñanza primaria. Este material integra la *Antología folklórica argentina*, publicada por el Consejo Nacional de Educación en 1940 (Carrizo, 1997).

La danza no escapa a esta selección. Se recopila y se organiza un repertorio de aquellas formas coreográficas que se consideran tradicionales y adecuadas para la enseñanza primaria y, a través del material impreso, se instituyen como folklóricas ingresando en las escuelas.

Como en toda selección hay criterios en juego en cuanto a cuál repertorio se considera folklórico y cuál no. Por ejemplo, esta primera selección no incluye el chotis y la polka rural, especies traídas por los inmigrantes ucranianos asentados en Misiones, o el chamamé, considerado música de "menchos"; todos ritmos identificados con el nordeste de nuestro país, fuertemente influidos por los procesos inmigratorios. Tampoco el candombe, con su característica ombligada. Mucho menos el tango, forma danzada asociada al ambiente prostibulario, difícilmente considerada en ese momento como apropiada para ser enseñada en la escuela. La mayor parte del repertorio seleccionado corresponde al centro y noroeste de nuestro país.

Otra vertiente que influyó para el ingreso de la danza folklórica en las escuelas proviene del espectáculo. La compañía folklórica de Andrés Chazarreta compuesta por músicos y bailarines santiagueños se presenta en los teatros provinciales y en la ciudad de Buenos Aires con enorme éxito y el Circo Criollo de los hermanos Podestá, que recorre diversos puntos del país y del Uruguay, incorpora en sus presentaciones la música y la danza folklórica.

Ritmos de gato, huella y mariquita, entre otros, forman parte de las actuaciones del Circo Criollo, pero es el pericón nacional el que alcanza un particular éxito en la obra *Juan Moreira* que, en los ámbitos sociales populares, había caído en desuso ante el avance de la danza enlazada y recobra vitalidad en la propuesta escenográfica, resignificándose y popularizándose. Se le agrega la emblemática figura del pabellón nacional con pañuelos blancos y celestes y una indumentaria acorde para la puesta en escena (ropa negra con brillo, puntillas abundantes como cribados, cintas celestes y blancas en los cabellos de las damas), formas que se popularizan a tal punto que se trasladan a las representaciones que las maestras organizan para los actos escolares.

A fines de 1889 hacen una temporada memorable en la que el *Juan Moreira* se representa 42 veces. Allí cambian el baile del gato por el pericón, “pues era esa danza más apropiada y de mayor efecto para la fiesta campestre del drama” dice Podestá, y agrega: “lo bailábamos ante el público con delirante suceso”. El circo populariza música y canciones que el público repite con sus propios instrumentos. Además, coincide con el rápido crecimiento de los populares “centros criollos”, con muchos apellidos de inmigrantes en las comisiones directivas,

donde se hacen fiestas con danzas, cantos, teatro (Seibel, 1993).

En resumen, la danza folklórica ingresa a la escuela como un repertorio de coreografías enseñadas generalmente por las maestras de grado y que se ponen en escena para los actos conmemorativos escolares con el propósito de generar sentido de pertenencia e identidad sobre la base de un concepto de tradición recortado



Pepe Podestá en *Juan Moreira*

en la figura del gaucho pampeano. Las producciones danzadas de los pueblos originarios, de los afrodescendientes, de los inmigrantes y de la cultura popular ciudadana quedaron fuera de la denominación “danzas tradicionales”, “danzas folklóricas” o “danzas nativas”.

Entre los años 1900 y 1950, distintos recopiladores como Carlos Vega, Juan Alfonso Carrizo, Domingo Lombardi, Arturo Berutti, Ventura Lynch, Andrés Chazarreta, entre otros, escriben, registran y publican coreografías que son adaptadas y academizadas para ser enseñadas. Este repertorio, emergente de las experiencias de un colectivo y transmitido en su contexto de producción en forma oral, lo que le imprime dinamismo, es valorado, registrado, adaptado y sistematizado por sectores intelectuales, la mayoría de las veces ajenos a esa producción, y con muy pocas modificaciones se enseña hoy en escuelas y academias.

Cuando hablamos de adaptación decimos, por ejemplo, que se diluyeron los movimientos pélvicos considerados obscenos, anulando los rasgos culturales provenientes de la matriz afroperuana; se morigeraron los zapateados de las mujeres promoviéndose un estereotipo de mujer sumisa y recatada; no se incluyeron coreografías o figuras que implicaran una mayor cercanía de los cuerpos, la mayor parte del repertorio es de pareja suelta.

Cuando hablamos de academización hacemos referencia a la uniformización de una nomenclatura para designar posiciones, pasos, recorridos, figuras. Por ejemplo: cuadrado imaginario de la danza, salida con pie izquierdo, zarandeo en forma de rombo, entre otros.

La danza de origen folklórico y popular se encuentra atravesada por diversos registros: el popular, el espectacular y el académico, todos ellos interactuando en contextos históricos, económicos, políticos y culturales que impulsaron la recopilación y selección de este repertorio de “danzas folklóricas” a principios y mediados del siglo XX. Las transformaciones económicas, políticas, culturales y educativas nos sitúan en un escenario diferente, y esos parámetros y finalidades pueden resultar actualmente limitados.

Cuando se le pregunta a un profesor de danza folklórica ¿qué enseñas? o ¿qué aprenden los niños y jóvenes? la respuesta es: gato, chacarera, zamba, o sea, un repertorio coreográfico. ¿Aprenden sólo un repertorio de coreografías? Aprenden esto y mucho más...

¿Cuál es la propuesta? Problematizar sobre concepciones epistemológicas que plantean lo folklórico y la danza folklórica y popular, como un conjunto de rasgos culturales estancos, inmóviles, homogéneos, asociando tradición con inmovilidad. Nuevos paradigmas que atienden a la interculturalidad consideran la construcción de identidad como procesos dinámicos y contextuales. Los sujetos de aprendizaje son diferentes y la enseñanza de la danza, como parte de la Educación Artística, nos plantea nuevos desafíos en el contexto contemporáneo.

La danza hereda formas que pesan, pero sostienen y luego atraviesan procesos de demolición y son releídas con diferente óptica. Las leyes pueden llegar por medio de maestros, modelos y guías, y están ligadas a procesos históricos, por lo tanto sociales, por lo tanto volubles y relativos. No es la danza amiga de la petrificación y menos de la perpetuación de las formas, ¿quién es capaz de contemplarlas, suponiendo que existiera, con la misma mirada del contexto en el que fueron levantadas? (Aráiz, 2007).

La danza popular presente hoy en peñas, bailantas, festivales, en rituales urbanos y rurales, ¿será la misma de principios del siglo XX?

La Resolución CFE 1111/10, en el apartado 20, pone de manifiesto el paradigma que reconoce que “el arte es un campo de conocimiento, productor de imágenes ficcionales y metafóricas, que porta diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de los procesos de realización y transmisión de sus producciones”.

La danza folklórica y popular es 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.

En la ciudad de Villa Cañas, provincia de Santa Fe, se hace un Encuentro de Danza Folklórica, que va por su XXIII edición, donde se presentan grupos de todo el país. En el año 2013 un grupo de la Universidad Nacional de General Sarmiento, provincia de Buenos Aires, presentó *Circulen, circulen*, obra en la que

abordan lo que significó el esquema de desapariciones sistemáticas de personas y el papel fundamental que ocupan las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo en la incansable búsqueda de sus hijos desaparecidos y de los niños apropiados; también la obra *Creciente*, donde relatan la problemática de los pobladores cercanos a los ríos, con música del compositor contemporáneo Chango Spasiuk. En estas obras que tomamos como un ejemplo posible, entre otros, el lenguaje de la danza folklórica y popular está presente en los ritmos, movimientos, figuras, diseños que le son propios y particulares y son puestos a jugar en un espacio poético para la construcción de memoria e identidad; narran sucesos que nos atravesaron e imprimieron huellas, como también los nuevos acontecimientos que en la contemporaneidad nos conmueven y nos construyen como sujetos individuales y sociales.

A modo de corolario para este primer abordaje: considero que las llamadas danzas folklóricas en plural son la sumatoria de un repertorio coreográfico, gato, chacarera, cielito, entre otras y propongo la ampliación de esta perspectiva de manera que se hable de danza folklórica y popular en singular, como un campo de conocimiento, un espacio-tiempo que nos permite narrarnos, contarnos lo que nos pasó y lo que nos pasa hoy, en los nuevos contextos, lo heredado y también los nuevos sentidos que nos atraviesan, para reconocernos, para salirnos de la literalidad y recorrer un universo de metáforas sanadoras que nos reivindica como especie humana, construyendo identidad como individuos y como nación.

Didáctica de la danza folklórica y popular

Una propuesta curricular es un recorte del patrimonio cultural que se considera valioso para ser transmitido a las generaciones venideras. Si bien se traduce en letra escrita y normativa, se concreta en la acción cotidiana de las instituciones y de los sujetos que las componen.

Esta perspectiva implica asumir con responsabilidad y compromiso ético-político esta selección cultural recuperando las huellas y experiencias desarrolladas en el trabajo cotidiano de instituciones y docentes, revisando el modo de construir

conocimiento transitando los territorios del sentido, propiciando una ética y una estética cognitiva distinta a las estrategias del mercado y del consumo.

Cuando nos preguntamos ¿qué se aprende? nos remitimos a los contenidos; ¿cómo enseñarlos?, a las estrategias metodológicas.

La transmisión de la danza implica no sólo un cúmulo de estrategias, técnicas, coreografías, sino entender que con ellas también transmitimos valores, modos de ver y de entender el mundo, sentidos. Por eso es importante hacer conscientes estos modos discursivos y reflexionar críticamente sobre ellos. Por ejemplo, ¿Todos somos sujetos de la danza? ¿Adherimos al paradigma de que hay que tener “cualidades especiales” para bailar? ¿A qué hacemos referencia cuando decimos bailar de “forma tradicional”?

No sólo es importante el contenido sino también la forma, interrogarse sobre la selección y utilización de estrategias y técnicas que contemplen la inserción social, que rescaten la importancia de lo grupal y el desarrollo de la creatividad, nuevas articulaciones de forma y contenido para confrontarlas con modelos estereotipados y cerrados que colocan a la danza folklórica en estantes de museo.

La transposición y transformación en contenidos a ser enseñados en el ámbito escolar requiere considerar el dinamismo de los acontecimientos latinoamericanos y los nuevos cuerpos, sujetos del aprendizaje, que sobre el cuerpo simbólico recibido imprimen nuevos sentidos y actualizan el lenguaje.

Las identidades son construcciones en marcha y la danza ha narrado y sigue narrando esos procesos. Cada una de esas narrativas, desde el ritual a los escenarios, desde lo popular a lo académico, merece un análisis acerca de su particular gestualidad.

No nacemos de una vez y para siempre, nos nacen o somos nacidos cada vez que nos miran, que nos nombran.

Cuando transmitimos una técnica, cuando proponemos un formato de clase nos preguntamos ¿qué patrones éticos y estéticos estamos propiciando? Hacerlo consciente es fundamental porque nuestro hacer en las escuelas afecta a niños, niñas y jóvenes. Además de enseñar danza estamos formando ciudadanos, lo que torna importante no sólo el contenido sino también la forma en que interactúan delineando cánones estéticos y éticos.

La construcción de un corpus teórico deviene de la experiencia, del hacer reflexivo, de la acción. En Danza no se puede enseñar aquello que no se ha

experimentado, de allí la importancia de la formación continua de los docentes.

El cuerpo directivo y docente de la Escuela Secundaria de Arte con especialidad “Nigelia Soria” de la ciudad de Rosario, del cual formo parte, toma el desafío de diseñar e implementar un nuevo diseño curricular. Resolvimos darnos clases entre nosotros. Cuando nos juntamos, uno asumía el rol de guiar la clase, rol que iba rotando, la vivenciábamos y luego reflexionábamos sobre los contenidos y estrategias metodológicas produciendo un registro escrito y así, en sucesivos encuentros, nos fuimos dando conjuntamente la propuesta curricular.

Organizamos el campo de la danza folklórica y popular en cuatro ejes diferenciados: la técnica, el repertorio coreográfico, la producción y la contextualización. Ejes que, si bien se presentan como espacios curriculares distintos, se trabajan articuladamente formando la columna vertebral del diseño.

Tomemos el primero de los ejes: la técnica. En danza, cuando se hace referencia a ella, generalmente se la asocia a la técnica de la danza clásica o contemporánea.

Desde nuestra experiencia decimos que la danza folklórica y popular tiene su particular abordaje técnico. La descarga de peso a tierra, la flexión, la circulación energética, el sentido rítmico, la polimetría, la polirritmia, la imitación, el contagio convivial, el carácter colectivo, la improvisación son los rasgos que la delinear.

La danza popular en los ámbitos no académicos se transmite por imitación y contagio. Los niños imitan a los mayores, se entremezclan en la pista de baile, sus madres los acunan con coplas y les van contagiando la rítmica, la cadencia, los gestos narrativos. En estas experiencias se va estimulando el movimiento danzado y en la repetición se va activando la memoria del movimiento como sensación y el ritmo, como organizador del movimiento.

La imitación y la repetición son estrategias importantes, al igual que la improvisación. Si observamos en las bailantas chamameceras, en las milongas, vemos que los diseños coreográficos y pasos se recrean continuamente en la improvisación de los bailarines.

En el espacio escolar es importante que la imitación y la repetición no pretendan la copia exacta de un “modelo”, un canon del “deber ser” que obture la posibilidad del sentido, sino por el contrario, pensarlas como un espacio de libertad que abra nuevos sentidos para cada cuerpo danzante, un espacio de libertad para quien recibe esa herencia cultural y la resignifica.

Otro de los ejes es el repertorio coreográfico popular que, como componente del lenguaje, es dinámico. No sabemos quiénes organizaron los diseños espaciales de la chacarera o la zamba, pero esa forma poético-coreográfica-musical está vigente y por consiguiente porta un sentido para quienes la bailan. Proponemos para la enseñanza de danza en la escuela, recurrir al repertorio coreográfico popular vigente; ya vimos anteriormente que hay un repertorio recopilado a principios de siglo XX que se mantiene en la enseñanza académica. Ahora bien, en el hacer de los nuevos cuerpos y contextos ese repertorio se ha ido dinamizando, descartándose algunas de esas coreografías y popularizándose otras. Revisar y actualizar este repertorio en la enseñanza académica es significativo para dialogar con las nuevas culturas ampliando la mirada hacia el contexto latinoamericano.

Entendemos entonces por repertorio coreográfico popular vigente, a los formatos poético-musicales y coreográficos desde los que se siguen expresando intérpretes, bailarines y compositores en disímiles espacios –bailes, fiestas, peñas, milongas–, en rituales urbanos y rurales entramados de sentido y necesidades populares. La transmisión de este repertorio atendiendo a las particularidades culturales regionales de nuestro país es uno de los aspectos a considerar en los contenidos escolares, recuperando la memoria colectiva de las comunidades y en el conocimiento y recreación de ese patrimonio cultural, la posibilidad de reencontrarse en nuevos sentidos que construyan pertenencia e identidad. Por ejemplo, en este momento en Rosario, el chamamé, la cumbia cruzada y el tango son parte del repertorio coreográfico popular vigente, producto de los procesos inmigratorios y migratorios poblacionales que delinearon y continúan delineando su perfil identitario.

El tercer eje, la producción, nos habla de la organización de los elementos constitutivos del lenguaje danza. Todas las orientaciones de la danza trabajan con estos materiales –el movimiento, el espacio, el tiempo, la energía–, así como el alfarero trabaja con la arcilla, el agua y el fuego, con la intencionalidad de que las posibles organizaciones y combinatorias de esos materiales habiliten el surgimiento del sentido poético inherente a la Educación Artística. El movimiento poético que nos permita la construcción de metáforas sanadoras, una narrativa que nos aleje de la literalidad.

La producción está presente en toda acción danzada y podemos trabajarla en cualquiera de los estadios del aprendizaje, no es necesario esperar que los

estudiantes tengan un amplio recorrido por los componentes del lenguaje para incentivarlos a la producción.

Considerando algunos de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, en adelante NAP, como la indagación del peso corporal, el ritmo binario y sus posibles pasos –por ejemplo, en la danza popular, los pasos de huayno y de candombe–, la exploración de posibilidades de movimiento en el espacio, líneas rectas y curvas en giros, rondas, calles, los docentes podemos acompañar a los estudiantes en una producción individual o grupal guiando procesos de improvisación y experimentación.

Es importante que la producción esté presente desde el inicio incorporando progresivamente distintos grados de complejidad. Con el reconocimiento de la planta y media planta del pie puedo incentivar la búsqueda de desplazamientos espaciales sobre la base de una sencilla estructura rítmica, pulso, contrapulso, apoyos, acentos, lo que en los NAP llamamos la coordinación rítmica corporal. Con estos pocos elementos puedo habilitar al otro a la producción de una secuencia coreográfica poniendo en juego su subjetividad en esa producción.

Muchas veces los docentes de danza folklórica vemos las dificultades que genera en los estudiantes la apropiación del paso básico ternario ya que intervienen ciertas complejidades como trasladar el apoyo del compás a un pie y luego al otro, sostener el peso del cuerpo en la media planta requiriendo un trabajo con el equilibrio, reconocer el pulso y el apoyo del compás, entre otras variantes. Esto puede resolverse si en lugar de ir directamente a los tres movimientos del paso (contando 1: planta; 2: media planta; 3: planta), comenzamos con actividades que promuevan la experimentación del pasaje de peso, la flexión y descarga a tierra: una sencilla caminata tomando conciencia del movimiento y de las articulaciones que intervienen, empezando lateralmente para luego, tomando como referencia el centro del cuerpo, la pelvis, movernos hacia adelante y atrás en forma de avance y retroceso sostenidos por parámetros rítmicos temporales mediante música grabada o la percusión de instrumentos como el bombo. Si experimento antes esto es probable que luego sea mucho más fácil y fluida la ejecución del paso.

Por lo general, en la enseñanza de la danza folklórica, la exploración del espacio es parcial, recortada a lo que se denomina académicamente “el cuadrado imaginario de la danza” o “la distancia que media entre la pareja”. Nuestra

propuesta es que la indagación del espacio no quede encorsetada en esta imagen limitada sino que se amplíe generando otras imágenes que le permitan al estudiante la exploración del espacio individual, parcial y total, ofreciendo otras posibilidades de movimiento en el espacio. De esta forma propiciaremos la diferenciación e identificación espacial que le permita bailar individualmente o con otros a distintas distancias, las que necesita para hacer una vuelta entera o un giro, como también para enlazarse en un chamamé o abrazarse en un tango.

Con respecto al último eje, la contextualización, es necesario diferenciarlo de una secuenciación cronológica histórica, no se trata aquí de una historia de la danza. El enfoque que nos proponen los NAP habla de la danza situada, en diálogo con los procesos políticos, históricos y culturales, la danza como acontecimiento de tiempos pasados y también contemporáneos.

El cuento "La mujer del barro" (Lima Quintana, 1990) nos habla de una alfarera que hacía unos cacharos muy bellos, "una suerte de pájaros sonoros que parecían encerrar la luz". Otra alfarera la envidiaba porque ella utilizaba los mismos materiales, la misma técnica de modelado, la misma forma de cocción y no obtenía la misma belleza. Decide entonces robarle una de sus vasijas y romperla para descubrir el secreto. Cuando la rompió, de cada pedazo roto salió el canto de la mujer que trabajaba cantando. ¿Cuál fue la diferencia? Lo que hacía bella a esa alfarería era el canto de la alfarera mientras la hacía. Traigo este ejemplo para pensar en la importancia del contexto en relación con la producción material y simbólica, en qué lugar, en qué momento, de qué manera. Recuerdo cuando una vez le preguntaron a Santiago Ayala "El Chúcaro": "Maestro ¿cómo se baila la zamba?" Y él respondió: "depende... dónde, cuándo, con quién...". Es en este sentido que hablamos de la producción contextualizada. A veces un simple gesto, por ejemplo cómo preparo el salón para la clase o de qué forma recibo a los estudiantes, influye en las posibilidades de producción en ese contexto.

El espacio es contexto, educa. El salón lleno de sillas ¿qué posibilidades de movimiento danzado ofrece? ¿Modifico la ubicación de las sillas, o sea, modifico el contexto y observo qué sucede? ¿Lo vacío? ¿Invento otros recorridos? ¿Invito a los estudiantes a que ellos organicen el espacio, lo indaguen, lo modifiquen, lo investiguen, lo transiten y observen la diferencia? Cada espacio-tiempo habilita, obtura, posibilita opciones de producción dancística. La modificación del contexto implica modificación del movimiento y del pensamiento

y viceversa. Este trabajo en el aula nos permite reflexionar sobre la interacción danza-contexto de producción. Los diversos contextos políticos, económicos y culturales habilitan, dificultan y orientan las producciones en danza, valorando desde esta perspectiva lo diverso, la heterogeneidad cultural que nos constituye como latinoamericanos.

Un apartado especial merece la improvisación que forma parte de los NAP. Es un concepto en sí mismo y también un procedimiento que atraviesa transversalmente los otros contenidos. Cuantas más experiencias tengamos en la exploración de los componentes o materiales que conforman el lenguaje, mayores serán las posibilidades de improvisación; no podemos improvisar de la nada, con consignas como “hagan lo que les sugiere la música” o “¿qué sienten con esta música?”.

La improvisación es valiosa cuando ofrecemos una estructura desde donde comenzar, ciertas pautas y elementos técnicos, el reconocimiento de los materiales de trabajo: el cuerpo, el espacio, el tiempo, la energía y cuando habilitamos e incentivamos al otro a que “mueva”, “modifique” esa estructura inicial, a narrar su corporeidad, su historia individual y colectiva. Un cuerpo disponible que se pone en diálogo consigo mismo y con otros cuerpos y otras narrativas.

Como plantea Sandra Reggiani, improvisar y componer son dos lugares de construcción de conocimiento; uno prueba y ensaya mientras acompaña ese proceso; acerca, pregunta, ayuda, contiene la pregunta. Son procesos no lineales, son procesos circulares o cíclicos o reiterantes. No son sumatorias solamente, aunque sin lugar a dudas esto da resultados sumatorios.

Estamos tan pegados al “deber ser” de la danza folklórica, ligada a un pretendido modelo “tradicional”, producto fundamentalmente de una construcción académica, que nos alejamos de la danza popular, de su decir, de sus matrices y matices, de su sentido ritual y sagrado. Si consideramos esto último recuperaremos sus componentes fundamentales: la improvisación, la imitación, la repetición, la comunicación, el sentido cenestésico y el contagio convivial.

Es imposible abordar la enseñanza de la danza si no nos interrogamos acerca del cuerpo. El cuerpo es narrador-narrado por la realidad social que lo construye, su propia historia personal y el imaginario social que es soporte de todo contexto. La disponibilidad corporal, el registro consciente de la respiración, el reconocimiento de los centros energéticos y los ejes corporales, el desbloqueo

de las tensiones, el trabajo orgánico en músculos y articulaciones son contenidos indispensables.

Quiero enfatizar la importancia de la danza como movimiento poético que habilita la producción de sentido, concepto que nos integra a los fundamentos de la Educación Artística y también nos diferencia de otros campos de conocimiento como la Educación Física.

En una clase, de senso, nos hacemos masajes, buscamos el músculo tensionado para relajarlo y no sufrir dolor. Sirve. Pero eso no es la producción de sentido. No hay clausura del tiempo físico. Es un ejercicio, similar a los de matemática [...] Este sujeto [...] no es el famoso crítico. Es un sujeto posmoderno. Ligeramente distraído. Que mientras se masajea cambia de canal, piensa en automódviles y bebe un yogurt con fibra y cereal sin colesterol.

Bailar es muy distinto. No es sencillo bailar y tener la cabeza en otra cosa, o bostezar porque uno corre el riesgo de caerse. Bailar es estar dentro de la coreografía, de las relaciones implicadas en el movimiento [...] Si salgo, si me rasco la oreja y salgo, si me extraigo de ella para pensar mientras tanto, para ir al baño, para responder a un familiar que está saludándonos desde el palco, se rompe el sentido. El sentido es la continuidad. Y la profundidad. Y la pasión. Y el amor. El tiempo fabrica sentido. Y para derrotarlo hay que olvidarse de él [...]. Así el sujeto crítico es criticado por el sentido, es atravesado por éste, porque lo que es crítico no es el sujeto, sino la vida y el sujeto no es un crítico externo de la vida, no está la producción y al lado la reflexión, el teórico y el práctico, están dentro, una de otra y una es por la otra, y sin esa unidad, entre razón y emoción sólo hay frigidéz instrumental (Belinche, 2010).

La danza es una dimensión poética, nos posibilita la creación de imágenes metafóricas que nos mueven de la verdad única y abre nuevas posibilidades de sentido. Tomo como ejemplo un elemento cotidiano para los docentes de danza folklórica: el pañuelo con el que solemos bailar zambas y cuecas. Puedo ejercitar su movimiento trabajando minuciosamente la técnica para que se mueva sin que la articulación del codo actúe, dibujando un perfecto número ocho hacia el techo, esto lo puedo hacer mientras masco chicle o miro televisión. Ahora, si el pañuelo es llamarada, camino, lanza, aroma, lazo, flor, se transforma y me transforma, asoma el sentido, se metaforiza, trastoca, modifica, mueve y cambia, no puedo seguir mascando, ingreso en un estar, en un tiempo-espacio diferente al cotidiano, transformo un movimiento rutinario en movimiento poético.

La transmisión de la Danza en los ámbitos de la educación obligatoria nos pone a los docentes de danza folklórica y popular ante el desafío de reformular nuestras prácticas profesionales considerando los nuevos sujetos de aprendizaje y los nuevos escenarios escolares. El repertorio coreográfico que integra los

cánones legitimados en el siglo XX forma parte de nuestra construcción disciplinar y debemos considerarlo. Al mismo tiempo podemos ampliar la perspectiva reconociendo la potencialidad de este lenguaje que nos permite mancomunarnos como latinoamericanos incorporando lo que fue y es negado por aquellos que se arrogaron y se arrogan en nombre del pueblo la decisión de qué es folklórico y que no. Desgranar las múltiples posibilidades que la danza popular nos brinda, su ritmo, su organicidad, su sentido colectivo, su estar-siendo y ofrecérsela a los estudiantes para que con ella, autónomamente, se reencuentren en un diálogo consigo mismos, con su hacer y decir que es reencontrarse en otros y con otros.



Bibliografía

- Aráiz, Oscar (2007):** *Creación coreográfica*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Centro Cultural Ricardo Rojas.
- Belinche, Daniel (2010):** “Tiempo. Sobre el pasado y el presente del arte”, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 52/4, OEI.
- Carrizo, Juan Alfonso (1977):** *Historia del folklore argentino*, Buenos Aires, Dictio.
- Lima Quintana, Hamlet (1990):** *Cuentos para no morir*, Buenos Aires, El País.
- Rodríguez Molas, Ricardo (1968):** *Historia social del gaucho*, Buenos Aires, Marú.
- Rojas, Ricardo (2010):** *La restauración nacionalista*, La Plata, Universidad Pedagógica.
- Seibel, Beatriz (1993):** *Historia del circo*, Buenos Aires, Ediciones del Sol, Biblioteca de Cultura Popular.

EL BAILE DEL TANGO MÁS QUE EL TANGO:

PROCESOS DE RECUPERACIÓN, TRANSMISIÓN Y REAPROPIACIÓN EN BUENOS AIRES

Hernán Morel

Doctor en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En la misma institución se desempeña como profesor en la materia Folklore General y es investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Integra el proyecto de investigación UBACyT Producción cultural y políticas patrimoniales. Activaciones de la memoria y la tradición y el Núcleo de Estudios Antropológicos sobre Danza, Movimiento y Sociedad (IDAES-UNSAM). Se especializa en temas relacionados con políticas culturales, patrimoniales y performances, abordando el estudio del tango-danza y las manifestaciones del carnaval en la ciudad de Buenos Aires. En relación con estas temáticas de investigación ha participado en diversos congresos nacionales e internacionales y ha publicado diferentes artículos en compilaciones y revistas científicas. Es compilador (en co-autoría) del libro *Poesía del Carnaval de Buenos Aires*.



Desde hace varios años el fenómeno del baile de tango en la ciudad de Buenos Aires ocupa un lugar destacado dentro de la vida cultural porteña. Luego de haber transitado un período de profundo repliegue, este regreso de un género popular centenario como el tango tiene sus peculiaridades. Señalemos que la práctica del baile de tango en la actualidad cubre un vasto circuito de producción, circulación y consumo tanto en el orden local, nacional e internacional. Es a partir de dicho contexto donde el fenómeno del tango-danza se actualiza, deja de ser algo asociado al pasado, nostálgico e inerte, para adquirir nuevos usos, sentidos y valores ligados a la sociedad contemporánea. En este trabajo nos proponemos analizar algunos aspectos del proceso de revitalización del baile de tango en la ciudad. Para ello comenzamos describiendo la situación en que se encontraba este género popular a partir del período de la post-dictadura en la década del '80. El objetivo es trazar un recorrido por algunos acontecimientos significativos que fueron marcando en los últimos 30 años el proceso de recuperación, transmisión, aprendizaje y reapropiación del baile de tango en Buenos Aires.

El tango, una danza oculta

A partir de los sucesivos gobiernos de facto y decisivamente luego de la última dictadura militar en la Argentina (1976-1983) la escena local del tango-danza se vería profundamente afectada. Distintas circunstancias sociopolíticas y cambios culturales llevaron a que los “grandes bailes” y milongas que funcionaban en los clubes sociales y los salones de Buenos Aires se fueran cerrando. Un baile practicado multitudinariamente pasó a refugiarse en circuitos mucho más cerrados y con escasa renovación generacional. De esta manera, el tango bailado en las “pistas”, o bien dejará de ser practicado o bien experimentará un profundo repliegue por parte de sus protagonistas, los autodenominados milongeros y milongueras, desplazándose hacia ámbitos mucho más invisibilizados y

de la vida privada. Por una parte, con el tiempo se irá reduciendo la cantidad de bailarines.¹ Por otra parte, paralelamente a este proceso de retracción del tango bailado masivamente, se consolidarán algunos lugares públicos más o menos exclusivos y reducidos que propondrían un tango para “ver” y “escuchar”. Esto es, espectáculos de tango en lugares céntricos de la ciudad,

[...] donde se recitaba poesía, se escuchaba a grandes músicos y cantantes, y se bailaba un tango alejado de su auténtico estilo de danza intimista y contenida. Poco accesibles por sus precios, estos lugares básicamente montados para el turista, mostraban algo de una cultura tanguera que no era visible de otro modo pues sólo seguía viviendo en zonas y locales marginales (Moreno Chá, 1995).

De este modo, mientras el baile se “subía” al escenario en tanto objeto de contemplación para un público restringido, los pocos milongueros aficionados que continuaban bailando en las pistas se “encapsulaban” en ámbitos íntimos como clubes sociales, peñas, cantinas, cabarets, confiterías, o bien bailaban en marcos familiares o reuniones de amigos. En este sentido, Juan Carlos Copes² relató que poco a poco los milongueros “se aislaron, se marginaron, fundaron sus peñas: gente de mi edad o de más edad. Incluso haciendo eso, el milonguero no dejó entrar en ese círculo a la juventud, ellos mismos los habían echado” (Azzi, 1991).

Esto trajo como consecuencias inmediatas una “ruptura” en el proceso de transmisión generacional del baile, entre aquellas nuevas generaciones que lo rechazaban (en gran medida volcados al consumo de otras músicas y danzas populares como por ejemplo el rock o el folklore), y aquellos protagonistas que en su juventud vivieron las épocas de esplendor y auge del tango bailado de las décadas de 1940 y 1950 (Savigliano, 1995).

Como resultado de esta retracción social que experimentó el tango, tras la vuelta al gobierno constitucional en 1983, se extendía un imaginario sobre este género popular que lo vivenciaba como anacrónico, estancado y hundido inexorablemente en el pasado. Afirma Sergio Pujol:

1 - Según los relatos de algunos milongueros contemporáneos esto producirá modificaciones en las modalidades de baile que diferenciarán al estilo del centro con los de los barrios.

2 - Bailarín y coreógrafo de tango con más de cincuenta años de profesión y 70 de edad, es considerado en la actualidad, por su repercusión y permanencia, uno de los bailarines más prestigiosos y emblemáticos del tango danza en la Argentina.



Después de una década muy dura para el tango –posiblemente la más dura de todas-, los años 80 marcan muy lentamente y luego de modo acelerado, la recuperación tanguística. (Pujol, 1999)

En este marco histórico dominaba sobre el tango una mirada y un imaginario nostálgico que lo invocaba como un “vestigio” cultural del pasado en progresiva desaparición. Particularmente, un film de la época como *Tango: el exilio de Gardel* (1986) de Fernando “Pino” Solanas, destacará algunos signos de este imaginario que vinculaba al tango con un pasado mítico, sumado al exilio político de la última dictadura que diseminaría a los tangueros (músicos, bailarines, cantantes) por el mundo (Pelinski, 2009). En lo que refiere a la práctica del baile, a comienzos de la década de 1980 continuaban funcionando escasas milongas y tan sólo algunos pocos y ocultos grupos de milongueros aficionados y profesionales, en su mayoría gente de edad mayor, lo seguían bailando y enseñando en la ciudad. Por su parte, la sensación de muchos de estos milongueros de edad avanzada era que el baile de pista y social que ellos ejecutaban se estaba “perdiendo” porque los jóvenes no lo apreciaban suficientemente, y, a su juicio, tampoco se veían estimulados a practicarlo.³

3 - El documental de Jorge Zanada *Tango Baile Nuestro* (1987) refleja la opinión de algunos de estos milongueros mayores. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=n5OL1wnhHjE> (consultado el 2/03/2014).

Tango argentino: entre la internacionalización y la “recuperación” local del baile

En la actualidad, distintos especialistas y allegados al tango (milongueros, bailarines, músicos, historiadores, periodistas) suelen referirse al espectáculo *Tango Argentino* como un suceso paradigmático, una especie de “bisagra” entre dos épocas. El espectáculo *Tango Argentino* fue creado y dirigido por Claudio Segovia y Héctor Orezza. Se estrenó por primera vez en el Teatro de Chatelet de París en el año 1983, aunque en aquel momento sus creadores y protagonistas no preveían las derivaciones que tendría este espectáculo. Sorpresivamente, *Tango Argentino* fue recibido con gran entusiasmo, aceptación y demanda en la ciudad parisina, por lo que su gran interés y repercusión permitió que llegara a presentarse en Broadway en 1986 para luego realizar giras por distintas ciudades del mundo y finalmente arribar a Buenos Aires por primera vez recién en el año 1992.⁴ Por su parte, este paulatino interés del tango en el contexto internacional irá inaugurando un nuevo mercado de posibilidades laborales para distintos “maestros” bailarines profesionales, así como para algunos milongueros semiprofesionales, quienes comenzarán a intentar vivir dando clases y espectáculos, y de este modo, viajarán cada vez más asiduamente al exterior.⁵

Al mismo tiempo que el tango era un “boom” en las principales capitales del mundo a través de *Tango Argentino*, en Buenos Aires, tras el restablecimiento del orden constitucional, fueron surgiendo una serie de nuevos ámbitos para la enseñanza, transmisión y práctica del baile (Morel, 2012). Algunos de estos espacios, que se ofrecieron a modo de “clases”, “talleres” y “prácticas”, representaron una vía alternativa para el ingreso de distintos actores sociales que se aproximaban por primera vez al tango por aquel entonces, como lo indica el relato de esta profesora:

4 - Algunas escenas de este espectáculo internacional están disponibles en: <http://www.youtube.com/watch?v=YmxApOgQvn8> (consultado el 04/04/2014).

5 - Entre algunos de estos “maestros” milongueros que viajarán frecuentemente se destacan Juan Carlos Copes, Antonio Todaro o “Pepito” Avellaneda, entre otros.

De repente, surgió una especie de optimismo colectivo y mucha gente se atrevió a hacer lo que tenía ganas. Algunas de esas personas empezaron a bailar tango y se dio una mezcla muy positiva entre viejos milongueros, jóvenes que se acercaron por curiosidad y estudiantes de danzas. Yo lo viví de cerca porque en los 80 conseguí con esfuerzo que me aprobaran un curso gratuito en el Centro Cultural General San Martín. El primer día ya había 400 personas y hubo gente que se quedó afuera. Tiempo después se empezaron a abrir los talleres de tango en los centros culturales barriales de la entonces Municipalidad.⁶

Si como mencionamos anteriormente, algunos milongueros antiguos esgrimían que la juventud por aquel entonces no se interesaba en el tango que ellos ejecutaban; simultáneamente a partir de la aparición de nuevos ámbitos –ubicados relativamente por fuera de la “mirada” estricta de esta ortodoxia milonguera– comenzó a verificarse una incorporación incipiente de nuevas generaciones en el baile. En efecto, a partir de 1984, la entonces Secretaría de Cultura de la Municipalidad de Buenos Aires crea una serie de actividades y programas culturales. Surge de este modo el Programa Cultural en Barrios, el cual implementa y pone en marcha Centros Culturales en los distintos barrios de la ciudad en los que se realizan, entre otras actividades, talleres de tango a los que asistía gente de distintas edades y sectores sociales (Rabossi, 1997). Varios factores incidieron en el hecho de que el público local se acercara y asistiera a estos lugares. Destaquemos, por un lado, que muchas de estas clases eran gratuitas y funcionaban en espacios abiertos, públicos y de fácil acceso, que solían funcionar físicamente en escuelas o centros educativos. Junto a ellas también existieron pequeños emprendimientos en otros ámbitos como locales partidarios, sociedades de fomento y clubes. Por otro lado, muchos de estos espacios se caracterizarán por estar menos influidos por las exigencias y las presiones de algunos grupos de antiguos milongueros y sus evaluaciones sobre lo “correcto” o “verdadero” en la ejecución del baile de tango. De alguna manera, ello permitió ir consolidando un proceso de paulatina incorporación de nuevos bailarines a la práctica milonguera. En consecuencia, ya desde mediados de la década del 1980 empieza a verificarse un incipiente intercambio generacional e interés por el baile. Así, a diferencia del período anterior, comienza a notarse un acercamiento al baile de algunos jóvenes que, en muchos casos, provendrán de sectores de las clases medias porteñas.

6 - Olga Besio, en *El Tangauta*, N° 174, abril de 2009.

Viejas y nuevas didácticas para la transmisión del baile

Por eso no estoy de acuerdo con la enseñanza. Cada uno tiene que bailar como quiere. En todo caso el tango no se enseña, se aprende. Además, ¿quiénes son esos profesores que andan por ahí para enseñar y decir que se baile de un modo o de otro? El baile es libertad.

(Juan Carlos Copes, en Del Mazo y D'Amore, 2001)

La mayoría de los bailarines, milongueras y milongueros, concuerdan en afirmar que el tango social o de “pista” obedece básicamente a un baile de “improvisación”. Esto significa que cada pareja recrea e interpreta espontáneamente el baile en la misma pista, sobre la base de la combinación de un determinado número de pasos, movimientos o figuras que más o menos conocen previamente (a lo que se agregan otros elementos no prefijados que inciden en su ejecución como la pareja o acompañante, la música o las otras parejas presentes en la pista), a diferencia de las modalidades de baile profesionalizadas que siguen un patrón coreográfico ya preestablecido o fijado de antemano (comúnmente denominado tango “escénico”). En este sentido, Milena Plebs afirma lo siguiente:

[...] el tango nace de la tradición popular y ciudadana y no tiene patrones fijos. No hay una técnica específica, ni una sola manera de hacer los pasos. Ni una única postura o estilo. Hay tantos estilos como personas que bailan. Se puede identificar grandes grupos, grandes corrientes [...]. (Plebs, 2008)

De este modo, durante mucho tiempo no hubo acuerdos claros y unificados sobre estas formas o estructuras singulares de baile entre sus cultores,⁷ ni tampoco se reconocía una didáctica específica para transmitirlo. Para el caso, existe una anécdota que circula entre los milongueros y milongueras porteños sobre un encuentro que se realizó en la década de 1980 con el propósito de

7 - Los primeros intentos de sistematización del tango salón se remontan a comienzos del siglo XX, momento en que algunos profesores codificaron por escrito el tango-danza –al mismo tiempo que buscaron “adecentar” el baile– a modo de manuales de aprendizaje (entre ellos se destacó la obra publicada en 1916 por Nicanor Lima). No obstante, consideramos que estas obras escritas, que preconizaban un conocimiento “correcto” y normativo del baile, no redujeron la capacidad de improvisación así como las constantes posibilidades de variación que ofrece el tango como danza, particularmente en términos de modificaciones estilísticas, que en su devenir continuo fue introduciendo innovaciones a lo largo del tiempo merced a nuevos aportes, practicantes y circunstancias históricas.

estructurar la enseñanza del baile de tango de pista. Milena Plebs la recuerda de esta manera:

Hace unos veinte años, Miguel Zotto juntó a unos cuantos maestros y milongueros en el Club Sin Rumbo. La propuesta era codificar el baile de tango y así *unificar la enseñanza*, definiendo los distintos tipos de salidas, desarrollos y resoluciones básicas. *Fue imposible porque cada uno defendía su forma*. El tango es pasional, visceral, y esta intensidad es una de sus más notables características. (Plebs, 2008)

Hay que tener en cuenta que, a diferencia de la actualidad, el modo en que se aprendía y transmitía el baile de tango en las décadas de 1940 y 1950 no era a través de “clases” formales, como rememora un milonguero de aquellas generaciones:

[...] quedamos pocos de los años cuarenta y cincuenta cuando no había academias ni maestros. Aprendíamos entre nosotros, improvisábamos pasos, pero no nos copiábamos. La sutileza salía de nosotros. Inventábamos cosas todo el tiempo[...].⁸

Al igual que este relato, muchos milongueros mayores enfatizarán el carácter marcadamente amateur de su práctica en tanto danza popular de aquel entonces. Según afirmarán diferentes milongueros, el baile de pista, el que ellos ejecutaban en los salones y clubes barriales, se enseñaba y aprendía de una manera aficionada, sobre la base de “mostrar”, “imitar” y “crear” nuevas posibilidades de baile. De tal modo que eran ellos mismos los que transmitían, en ámbitos domésticos y familiares, en los clubes sociales o en lugares de entrenamiento denominados como “prácticas”, las distintas destrezas y formas del baile popular (modos de caminar, pasos, secuencias, etc.).⁹ Por consiguiente, el acto de transmisión de la danza aparecía más vinculado a una práctica que raramente obedecía a ámbitos formales de enseñanza.¹⁰ Teniendo en cuenta este marco de transmisión preponderantemente amateur, intuitivo y autodidacta, la incorporación de las habilidades dancísticas respondía más a una interacción práctica y

8 - El “Flaco Dani”, *La Nación*, sección Espectáculos, 20 de octubre de 2007.

9 - Cabe mencionar que dados los valores morales de la época, la práctica del baile de tango en ámbitos públicos era mayoritariamente exclusiva de los hombres, mientras que las mujeres lo hacían en círculos más privados o domésticos.

10 - Aclaramos que no estamos negando o desconociendo la presencia de “maestros” al frente de escuelas o academias de baile. Entre las más destacadas a lo largo de la historia del siglo XX podríamos mencionar desde la escuela de Benito Bianquet “el Cachafaz”, la academia de Todaro-Bravo, o posteriormente, la academia de “Los Dinzel” (estas últimas más orientadas a la enseñanza de un tango escénico).

experimental, en la que era poco usual el uso de lenguajes técnicos y codificados para la adquisición del baile.

De todos modos, es interesante destacar que a pesar del transcurrir de los años esta modalidad de enseñanza y de transmisión del baile, característica de los antiguos milongueros, continuó vigente en ciertos salones y clubes barriales de la ciudad. Por ejemplo, Carlos Copello recuerda cuando empezó a bailar a fines de la década de 1980. Dice:

Yo en los clubes que iba recorriendo tomaba clases con los muchachos ahí, pero no era como hoy que desmenuzan un paso y te dicen la energía y pum, pam. ¡No! Ellos [los milongueros] estaban comiendo o tomando algo y te decían: "nene, te dije que camines bien, ¿no entendés?". Bueno, punto y se terminó ahí. Y el otro venía y te decía: "nene, te dije que gires bien". No eran escuelas...¹¹

No obstante ello, a medida que las nuevas generaciones de bailarines comenzaron a vincularse con estos espacios de baile tradicionales, fueron sistematizando y decodificando algunas de las competencias y habilidades de los milongueros. Afirma Milena Plebs:

En este último renacer del tango de estos últimos 20 años, bueno, tuvimos que aprenderlo como se pudo, y de alguna manera se decodificó el baile. También eso hizo que el baile se volviera un poco más mecánico o más estandarizado [...]. En esa época la transmisión del tango era más complicada en el sentido de que por ahí no te decían técnicamente lo que tenías que hacer sino que te mostraban y vos tenías que copiarlo. Entonces de alguna manera a mi me sirvió mi formación clásica y contemporánea para analizar lo que me estaban mostrando, para decodificar lo que el maestro me estaba mostrando.¹²

De esta manera, vemos que a diferencia de las modalidades y las formas de aprender a bailar tradicionales, la transmisión y práctica de la danza irá adquiriendo un nuevo carácter sobre la base de una enseñanza mucho más sistemática, técnica y decodificada que crece y se expande hasta nuestros días.

Así, en el transcurso de la década de 1990 se irá constatando una mayor expansión de la práctica del baile en la ciudad de Buenos Aires, fomentada en gran medida por el crecimiento de ámbitos formales de instrucción y transmisión que facilitarán el acceso a la danza. Poco a poco, aquellos que comenzaron como principiantes y aprendices pasarán a enseñar y a ser profesores multiplicadores

11 - Entrevista pública durante el Campeonato Mundial de baile de tango, 2008.

12 - Entrevista pública durante el Campeonato Mundial de baile de tango, 24 de agosto de 2007.

del baile. En algunos casos, muchos de los actores que arriban al baile y sistematizan su enseñanza provendrán de una formación escolástica en otras danzas (clásicas, contemporáneas, folklore). De este modo, irán aumentando los espacios en los que se dictan clases y prácticas, así como se consolidarán distintas escuelas, academias y profesores que enseñan a bailar tango a través de distintos métodos. Como parte de una práctica mucho más metódica, reflexiva y analítica, se enseñará y transmitirá cómo funcionan ciertos pasos, movimientos o secuencias de baile de aquellos “viejos” milongueros. Todo ello producirá distintos cambios en los modos de baile de pista, estableciéndose nuevos límites entre los distintos “estilos” de baile que se enseñan, acompañados por nuevas denominaciones para dar cuenta de estas variaciones estilísticas (Morel, 2011a)

Algunas iniciativas y acciones culturales en torno al tango-danza

En lo que respecta estrictamente al baile en la ciudad ubicamos algunos espacios institucionales estatales, dentro del entonces Gobierno Municipal de Buenos Aires, que estuvieron relacionados con la difusión y la enseñanza del tango. Tal como señalamos más arriba, desde mediados de la década de 1980 existieron distintos talleres y clases de baile de tango realizadas en algunos de los Centros Culturales pertenecientes al Programa Cultural en Barrios. Además de estos espacios también se desarrollaron diferentes ciclos de clases de baile que se dictaron en el Centro Cultural San Martín. Otra iniciativa importante que surge en torno al tango en el año 1989 –en homenaje al fallecimiento de uno de los más famosos cantores de tango– es el concurso anual llamado “Certamen de Tango Hugo del Carril”,¹³ orientado a la participación de postulantes aficionados y no profesionalizados. Este certamen, vigente hasta nuestros días, incluye distintas categorías vinculadas al canto, la composición, la danza y los conjuntos instrumentales. El concurso buscará incentivar a los artistas amateurs de los

13 - Ordenanza N° 43156, B.M. 18.443 – 5/1/89.

distintos barrios de la ciudad otorgándoles como premio, a los ganadores en cada una de estas especialidades, contratos de actuación y de grabación discográfica. A comienzos de la década de 1990 otro hecho destacable será el surgimiento de una institución que tendrá como objetivo el estudio y la enseñanza del tango. En efecto, en el año 1991 se crea la Universidad del Tango de Buenos Aires dentro del ámbito de la entonces Secretaría de Educación y Cultura de la Municipalidad de la Ciudad. Luego de algunas interrupciones la Universidad del Tango pasará a denominarse CETBA (Centro Educativo del Tango de la Ciudad de Buenos Aires)¹⁴ dictándose allí un instructorado de Tango-Danza –además de un Instructorado de Historia del Tango– (Moreno Chá, 1995).

Durante el transcurso de la década de 1990, el tango en general y la danza en particular continuaron ganando visibilidad. En primer término, en lo referido al campo de enseñanza y práctica de la danza, continúan multiplicándose las opciones de clases y talleres de baile, incursionando de este modo en distintos centros educativos o ámbitos de enseñanza en los que se verifica cada vez más una destacada afluencia de participantes particularmente jóvenes.¹⁵ Por otro lado, se consolidan distintas academias y escuelas de baile en las que bailarines profesionales, semiprofesionales y milongueros amateurs comienzan a formalizar la transmisión del baile, sistematizándose los métodos de enseñanza del baile popular o de pista en algunos casos. Particularmente, algunas mujeres protagonizan una práctica novedosa, al decodificar la parte de sus compañeros en el baile, por lo que empiezan a enseñar ellas mismas el rol y la “marca”¹⁶ del hombre. Asimismo, en este proceso irá cobrando vigor la enseñanza y la práctica de distintos estilos de baile social del tango, diferenciados éstos de las modalidades de baile escénico.

En segundo término, otro público que se incorporará muy lentamente al baile local ya hacia comienzos de la década de 1990, aunque es el menos numeroso por aquel entonces, es el proveniente del turismo internacional. Este público, como consecuencia directa de una nueva “tangomanía” que se generó en el mundo occidental a partir de las compañías con espectáculos de

14 - Actualmente funciona en horario nocturno en la Escuela República del Paraguay en la calle Agrelo 3231.

15 - Por ejemplo, se dictarán talleres y clases de baile como extensión cultural del Colegio Nacional Buenos Aires, así como en distintas facultades de la UBA e incluso en algunas escuelas primarias.

16 - La “marca” refiere a aquellos micromovimientos corporales que realiza el que “lleva” o dirige dentro de la pareja de baile, rol que tradicionalmente es asignado al hombre.

tango-danza, vendrá a Buenos Aires en busca de la “tanguidad” (Moreno Chá, 1995). Asimismo, la conceptualización de los milongueros antiguos como encarnación de la autenticidad milonguera contribuirá también a que estos extranjeros vengan a Buenos Aires cada vez más a conocer el baile de tango de pista y así, poco a poco, turistas y bailarines extranjeros comenzarán a llegar a la ciudad en busca del más “original” y “auténtico” tango argentino (Moreno Chá, 1995; Pujol, 1999). Acompañando a toda esta expansión del campo dancístico del tango se irán ampliando y diversificando los circuitos y los espacios físicos del baile que incluirán tanto los tradicionales clubes barriales como nuevos lugares y salones que se abren en distintas zonas de la ciudad: desde las milongas más tradicionales ubicadas en los clubes y salones barriales (más frecuentadas por grupos de gente “mayor” del ambiente milonguero) hasta la aparición de nuevos circuitos, lugares más informales, relajados y “modernos” como el Parakultural (organizado por Omar Viola), La Trastienda, Club Almagro, Gricel o La Viruta (Pujol, 1999).



En tercer lugar, esta proliferación de la danza del tango tendrá un espacio destacado tanto en el espectáculo como en los distintos medios de comunicación masiva. Así, diferentes shows de baile se irán estrenando en Buenos Aires, comenzando por el arribo a la Argentina en el año 1992 de la compañía de *Tango Argentino*.¹⁷ A su vez, se incrementa la presencia del tango y del baile en

17 - Simultáneamente al estreno de este espectáculo se realiza por primera vez un encuentro de carácter internacional denominado “Cumbre Nacional del Tango en Buenos Aires”. Asimismo, en el año 1991, Marisa Galindo estrena en el Teatro Regio un espectáculo llamado La milonga, en el que participan como protagonistas, danzando y actuando sobre el escenario, los propios milongueros amateurs de entonces (Gerardo Portalea, Puppy Castello, Marta Antón, Roberto Tonet, Pepito Avellaneda, los Filippini, entre otros). En los años subsiguientes se estrenarán en la ciudad otras compañías de baile importantes como la de “Tango X2” o la de “Tangokinesis”.

distintos medios de comunicación masiva. De este modo, en 1990 se crea una emisora exclusiva dedicada al tango.¹⁸ En términos de publicaciones periódicas circularán una gran variedad de folletos y revistas que abordan y difunden distintas actividades en torno al baile mientras desde la televisión aparecen canales de cable¹⁹ dedicados exclusivamente a la temática tanguera, así como se producen películas internacionales que ponen especial atención sobre el baile de tango.²⁰ Por último, cabe señalar que en el año 1991 el poeta e historiador del tango Horacio Ferrer funda la Academia Nacional del Tango a partir del apoyo del estado nacional.

Políticas oficiales para el tango y panorama del baile en la actualidad

Durante el transcurso de fines de la década de 1990 y comienzos del nuevo milenio, se establecieron una sucesión de novedosas iniciativas, leyes, instituciones y programas de diversa índole con el fin de preservar, difundir y/o desarrollar los bienes y expresiones asociados al tango (Morel, 2009). En 1996 se promulga la Ley Nacional del Tango (Nº 24.684/96) mientras dos años después se crea la Ley del Tango de la ciudad (Nº 130/98). Acompañando a esta última Ley de la ciudad –que reconoce al tango como parte integrante de su patrimonio cultural– se instituye en la agenda porteña el Festival Buenos Aires Tango, el cual desde el año 1998 se realiza anualmente y de manera consecutiva. Con el tiempo este Festival será uno de los megaeventos de mayor importancia que organiza la ciudad en la promoción del género, principalmente en su aspecto musical. Posteriormente se crea, para abordar el aspecto de la danza, tanto el Campeonato Metropolitano como el Mundial de Baile. En relación con la música, a comienzos del año 2000 se funda la “Orquesta Escuela de Tango” de la ciudad, mientras que, en lo referido al baile, en el año 2004 la Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación crea un Programa de “Ballet Escuela de Tango”, con

18 - La FM Tango, hoy denominada La 2X4.

19 - “Solo tango” (1995)

20 - Entre las que se destacaron *La lección de tango* (1996) de Sally Potter y *Tango* (1998) de Carlos Saura.

la denominación “Academia de Estilos de Tango Argentino” (ACETA). Sus propósitos apuntaban a que jóvenes parejas de baile pudieran formarse con “viejos milongueros”.²¹ Otra actividad emanada desde la misma Secretaría fue el Festival de Tango Joven, que tuvo vigencia entre los años 2003 y 2007. Finalmente en septiembre de 2009 el tango fue declarado por la UNESCO “Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad” sobre la base de una presentación conjunta del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina) y la Intendencia Municipal de la Ciudad de Montevideo (Uruguay) (Morel, 2011b).

Acompañando a todo este crecimiento en la promoción oficial de las actividades del tango, en general, y el baile, en particular, aumentarán los turistas que se ven impulsados a viajar a Buenos Aires con motivo del valor añadido que ellos le atribuyen al modo en que bailan los argentinos y los porteños. Respecto a esta especial valoración del carácter nacional de la danza, Juan Carlos Copes señala:

Nunca en la historia del tango hubo tantos “maestros” y tantas parejas profesionales como en este momento. Me alegro porque en el mundo entero sucede eso. Acá se han dado cuenta hace menos de diez años. [...] El tango danza hace más de 15 años fuera del país es la “vedette”. Es decir, enseñamos tango argentino. Ahora le agregan el argentino. Antes no.²²

Al respecto, cabe distinguir dos grandes grupos de turistas extranjeros que consumen tango al arribar a Buenos Aires. Por una parte, el que suele ir a espectáculos o shows especialmente diseñados para este público, sitios con poca o nula asistencia de población local dado el alto costo de los mismos. Estos lugares, por lo general, se caracterizan por presentar un espectáculo “for export” el cual consiste básicamente en la invención de un “nosotros” –por lo general una imagen estereotipada– para “otros”, en este caso los turistas. En tanto producto de marketing que apunta a una “turistificación” del tango, dicha escenificación busca plasmar una “esencia” pintoresca consustanciada con la mirada extranjera, un recuerdo estático del pasado más que una práctica “viva” del presente. Por lo general, estos shows apelan a un imaginario en el que se maximiza una estética asociada al erotismo y la sensualidad del tango. Ahora bien, por otra parte, existe otro grupo de turistas que ha crecido significativamente en los últimos

21 - Publicado en <http://www.cultura.gov.ar/programas/?info=detalle&id=38> (consultado el 20/4/2008).
Mencionamos que el ciclo de esta academia no tuvo más continuidad luego del año 2007.

22 - Entrevista pública durante el Festival BA Tango (26 de agosto de 2009).

años y que apunta a lograr experiencias con un mayor grado de implicación y cercanía con la cultura local. Viene atraído por el anhelo de participar y conocer más profundamente el circuito del baile de tango que ofrece la ciudad de Buenos Aires. Reconociendo a esta ciudad como la “cuna” o la “meca” del tango, estos visitantes extranjeros buscan recorrer y participar del circuito de baile de las milongas porteñas (muchos de ellos suelen quedarse varios meses en la ciudad e incluso algunos, aunque son minoritarios, optarán por quedarse a vivir en ella). Algunos se ven especialmente motivados a trasladarse hasta Buenos Aires con el afán de aprender a bailar in situ los distintos modos o estilos de baile social que se llevan a cabo en las milongas. Así, un número en permanente aumento de extranjeros, llegará a la ciudad en ocasiones reiteradas y conociendo de antemano lugares para aprender con “los mejores” bailarines y milongueros porteños. Por su parte, los danzantes más expertos vendrán hasta Buenos Aires para perfeccionarse en distintos estilos de baile “tradicionales” (por ejemplo, el tango salón, el milonguero, el canyengue), mientras que otros se verán interesados en aquellos estilos y formas de baile que han emergido más recientemente como el tango “nuevo” o el tango “queer”. Simultáneamente, este turismo extranjero pasará a jugar un papel importante para profesores, milongueros, academias y lugares de baile (salones, milongas, clubes sociales), teniendo en cuenta la significativa fuente de ingresos y la posibilidad de “vivir” del tango, que les otorgarán estos consumidores.²³

En el marco de este contexto de auge en la práctica del baile de pista, que incluye tanto a extranjeros como a público local, irán aumentando en la ciudad los lugares de baile, de aprendizaje, los encuentros y certámenes (milongas, academias, festivales y concursos) tanto públicos como privados.²⁴ De tal modo que con el transcurso de los años, nuevos actores irán arribando a un ámbito, el de las milongas, en el que tradicionalmente participaban personas de edad avanzada. Sin dudas, una novedad en relación con el largo período de retraimiento

23 - En particular la demanda de este tipo de turismo ha beneficiado a los bailarines y profesores dado que les ha permitido incrementar la cantidad de alumnos, tanto en las clases grupales como particulares. A su vez, muchos profesores cobrarán sus tarifas en moneda extranjera (dólares o euros), actuarán en shows y espectáculos para extranjeros así como viajarán seguido a distintos países para actuar o dictar clases.

24 - En términos generales, para el año 2006 se estimó que en Buenos Aires se organizaban a lo largo de todo el año alrededor de 300 encuentros semanales en algo más de 120 lugares, con una concurrencia de más de 35.000 personas (Marchini, 2007).

del tango será el interés de nuevos actores y generaciones, tanto jóvenes como gente de edad intermedia, por la danza, hecho que permitirá la presencia de una mayor integración generacional dentro de las milongas porteñas.²⁵



25 - Si bien, por un lado, se irán estableciendo circuitos de milongas generacionalmente diferenciados, es decir, milongas en las que participan principalmente "jóvenes" y milongas para gente de edad más avanzada, por otro lado, en muchas milongas también se observará una mezcla generacional significativa. En general, la mayoría de las milongas o salones de baile cobran una entrada medianamente accesible, aunque también las hay abiertas o "a la gorra". Por su parte, existe también un circuito de milongas más informales, en donde por lo general asisten "jóvenes" y en las que, en la mayoría de los casos, las pautas de comportamiento (lo que en el ambiente milonguero muchos denominan como "códigos") están menos rígidamente establecidos que en las milongas tradicionales u ortodoxas.

A modo de cierre

En términos generales, distintos autores caracterizaron las acciones y las políticas culturales desarrolladas durante el contexto histórico de la década de 1980 y comienzos de la de 1990, destacando la importancia que asumieron la recuperación de los espacios públicos, la participación popular y las prácticas artísticas tras la vuelta a un gobierno constitucional luego de una de las dictaduras más dramáticas que vivió la Argentina (García Canclini, 1987; Winocur, 1996; Wortman, 1996). Sin ser ajeno a este contexto histórico, el proceso de emergencia de la práctica del baile de tango en Buenos Aires se ubicó en el marco de una serie de instancias de recuperación y de acciones de consolidación democrática, largamente peleadas y esperadas por la sociedad civil. Detallamos cómo este fue un proceso impulsado por un profundo interés en recuperar algo propio que se “estaba perdiendo”, acompañado por una renovadora avidez juvenil que comenzó lentamente a presionar espacios de apertura de esos saberes otrora exclusivos de los “viejos” practicantes. Como parte de este proceso, bailarines y jóvenes de las más variadas procedencias se acercaron a novedosos espacios institucionales –talleres, escuelas, espacios de práctica y aprendizaje tanto públicos como privados–. En consecuencia, el ingreso de nuevos actores sociales a la práctica del baile popular involucró nuevos modos de participación, aprendizaje y transmisión en función de la enseñanza. Había que pensar cómo enseñar algo que los milongueros habían aprendido sin una didáctica formal desde muy jóvenes, había que “decodificar” movimientos que se habían adquirido “mirando”, “copiando” e “imitando”.

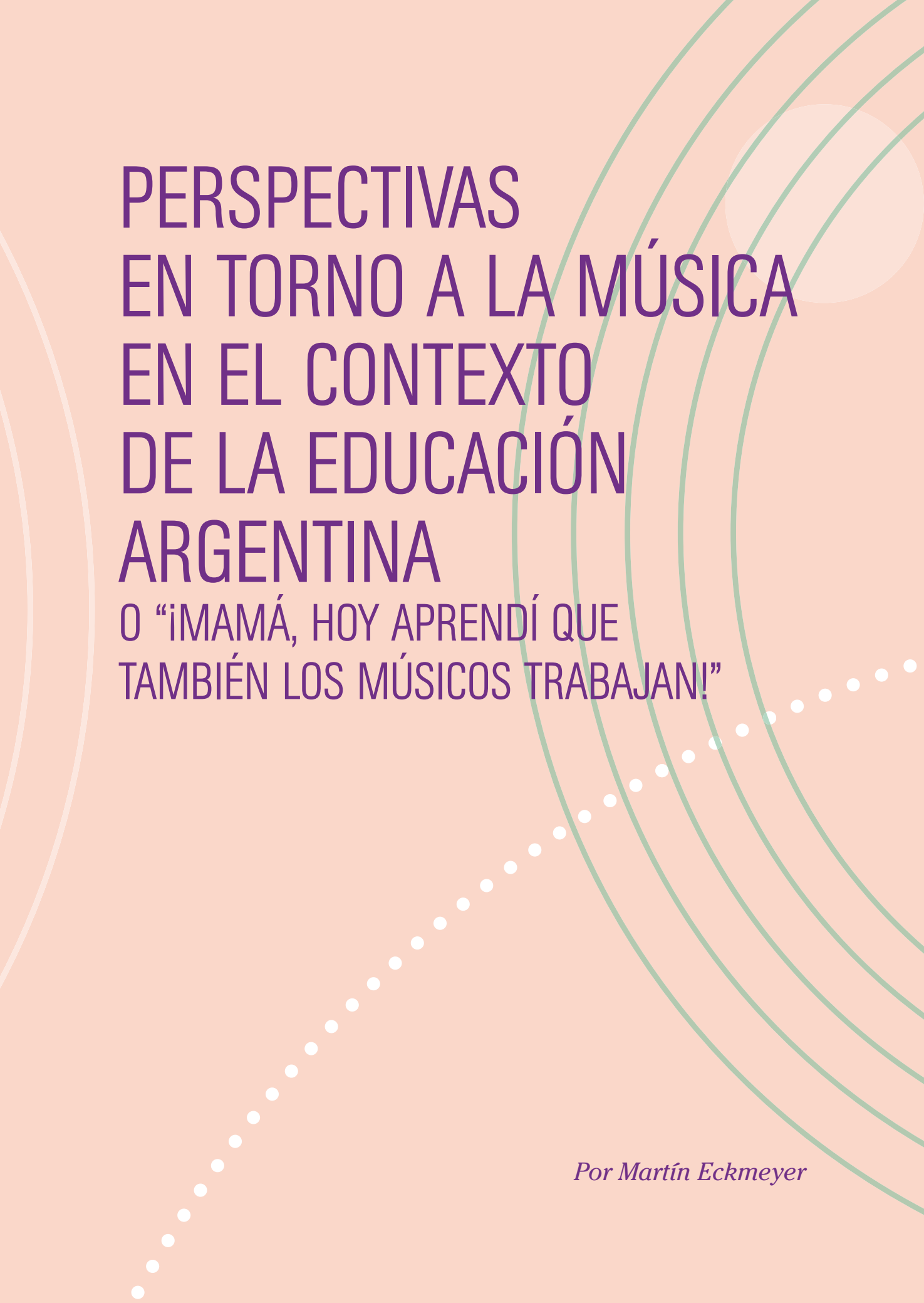
A su vez, analizamos este primer proceso de revitalización que se observa a partir de la década de 1980 y el primer lustro de la década de 1990, destacando de qué manera las prácticas del tango bailado tendieron a desplegar sus actividades con cierta autonomía relativa respecto de las políticas oficiales, sea autogestionándose, insertándose en espacios y circuitos culturales con exiguo apoyo oficial o bien desarrollándose en el marco de la actividad privada. Será recién a partir de fines de los años noventa cuando esta situación se revertirá ostensiblemente, momento en que se consolida un nuevo paradigma en torno al rol de la cultura y el patrimonio en las agendas políticas locales, nacionales

e internacionales (Morel, 2011b). De manera tal que la reorientación que se produjo, respecto al valor de la cultura y el patrimonio, favoreció la emergencia de nuevas arenas políticas proclives al apoyo, promoción y gestión pública de las actividades del tango, dando lugar a la aparición del poder político estatal, como principal interlocutor (Morel, 2009 y 2013). Así, en contraste con las fragmentarias acciones estatales de la postdictadura, el tango fue comenzando a ser objeto de novedosas políticas culturales oficiales, que fijaron y establecieron derechos, actividades y eventos culturales impensados años atrás.

Bibliografía

- Azzi, M. (1991):** *Antropología del tango. Los protagonistas*, Buenos Aires, Ed. Olavarría.
- Besio, O. (2009):** “Alma de docente”, entrevista a Olga Besio, *El Tangauta*, N° 174, abril de 2009.
- Del Mazo, M. y A. D’Amore (2001):** *Quién me quita lo bailado. Juan Carlos Copes: una vida de tango*, Buenos Aires, Corregidor.
- García Canlini, N. (1987):** “Introducción. Políticas culturales y crisis de desarrollo: un balance latinoamericano”, en N. García Canlini (comp.), *Políticas culturales en América Latina*, México, Grijalbo, pp. 13-61.
- Marchini, J. (2007):** *El tango en la economía de la ciudad de Buenos Aires*, Observatorio de Industrias Culturales, Buenos Aires. Subsecretaría de Industrias Culturales, Ministerio de la Producción, Ciencia y Tecnología.
- Morel, H. (2011a):** “Estilos de baile en el tango salón: una aproximación a través de sus evaluaciones verbales”, en M. J. Carozzi (org.), *Las palabras y los pasos: Etnografías de la danza en la ciudad*, Buenos Aires, Gorla, pp. 189-222.
- Morel, H. (2011b):** “Milonga que va borrando fronteras. Las políticas del patrimonio: un análisis del tango y su declaración como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad”, *Intersecciones en Antropología*, N° 12, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, pp.163-176.
- Morel, H. (2012):** “Vuelve el tango: ‘Tango Argentino’ y las narrativas sobre el resurgimiento del baile en Buenos Aires”, *Revista del Museo de Antropología*, vol. 5, FFyH, Universidad Nacional de Córdoba, pp.77-88.
- Morel, H. (2013):** “Buenos Aires, la meca del tango: procesos de activación, megaeventos culturales, turismo y dilemas en el patrimonio local”, *Publicar*, a. XI, N° 15, Buenos Aires, pp. 55-74.
- Moreno Chá, E. (1995):** “Prólogo”, en E. Moreno Chá (comp.), *Tango tuyo, mío y nuestro*, Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, pp. 9-19.

- Pelinski, R. (2009):** “Tango nómada. Una metáfora de la globalización”, en T. Lencin, O. García Brunelli y R. Salton (comps.), *Escritos sobre tango. En el Río de la Plata y en la diáspora*, Buenos Aires, Ediciones Centro Feca, pp. 65-129
- Plebs, M. (2008):** “Milena de hoy”, entrevista a Milena Plebs, *El Tangauta*, N° 179, septiembre de 2008.
- Pujol, S. (1999):** *Historia del baile*, Buenos Aires, Emecé.
- Rabossi, F. (1997):** *La cultura y sus políticas. Análisis del Programa Cultural en Barrios*, tesis de licenciatura en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, mimeo.
- Savigliano, M. (1995):** *Tango and the political economy of passion*, Boulder, Westview Press.
- Winocur, R. (1996):** *De las políticas a los barrios. Programas culturales y participación popular*, Buenos Aires, FLACSO / Miño y Dávila.
- Wortman, A. (1996):** “Repensando las políticas culturales de la transición”, *Revista Sociedad*, N° 9, septiembre, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, pp. 63-84.



PERSPECTIVAS EN TORNO A LA MÚSICA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

O “¡MAMÁ, HOY APRENDÍ QUE
TAMBIÉN LOS MÚSICOS TRABAJAN!”

Por Martín Eckmeyer



La sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 ha generado un escenario en el cual, para la Educación Artística en general y para la musical en particular, se abren nuevos desafíos, al tiempo que se renuevan viejos debates. Este contexto ya ha producido en corto tiempo la creación de un organismo de nivel nacional –la Coordinación de la Modalidad Educación Artística, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación–, hecho que ha dado lugar a un proceso aún vigente que va dando forma a nuevas definiciones en el área sobre la base de la sanción de acuerdos federales,¹ en cuya construcción participan de forma amplia y plural todas las jurisdicciones del país.

Entre otros muchos temas aparece, tal vez por primera vez en nuestra historia educativa, la posibilidad de comenzar a pensar en la continuidad de la formación musical durante todos los años de la escolaridad obligatoria, aun ante una perspectiva de implementación a mediano plazo; y la rotunda definición de la música como un lenguaje artístico que no es reemplazable ni traducible por medio de otras formas de producción artística ni otros modos de conocimiento, los que nos posicionan en un escenario que requiere de una redefinición de nuestras nociones acerca de la música, sus relaciones con otros lenguajes del campo del arte y con otros campos del conocimiento. Generar estos marcos epistemológicos y sociales acerca de la música y su enseñanza dentro del circuito educativo general y obligatorio se vuelve prioritario a los fines de poder redefinir, en pie de igualdad con otras disciplinas y áreas del curriculum educativo, cuáles son los propósitos formativos que la educación musical persigue para todos y cada uno de los alumnos que atraviesan la escolaridad obligatoria.

Tal vez esto pueda parecer un territorio estéril para la reflexión o una ingenuidad que no contempla los numerosos y muy ricos debates que a lo largo de más

1 - Entre los documentos más importantes podemos mencionar la Resolución CFE N° 111/10, que constituye el marco general para la modalidad artística en el Sistema Educativo Nacional, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para los Niveles Inicial, Primario y Secundario –Resoluciones CFE N° 228/04, 37/07, 135/11, 141/11, 180/12– y los Marcos de Referencia mediante los cuales se crea la Secundaria de Arte en sus diferentes lenguajes/disciplinas, incluyendo por primera vez el lenguaje Audiovisual –Resoluciones CFE N° 120/11, 142/11, 179/12 y 192/12–

de un siglo han intentado dar cuenta de la importancia de la educación musical en la escuela. Es verdad que existe en nuestro país y en el exterior una abultada bibliografía que procede de diferentes perspectivas y marcos, tanto pedagógicos como didácticos, acerca de lo que es esperable que ocurra con la música en la escuela, cómo hacerlo y, con menor frecuencia, por qué eso debe ocurrir. Y no es menos cierto que, a expensas de la necesidad de justificar el lugar curricular de la música en la formación común, la investigación en educación musical y su consecuente producción editorial han intentado definir los saberes específicos que esta disciplina comporta, los aportes que realiza en la formación de todo sujeto de la educación y el impacto que en términos de capacidades generan los aprendizajes construidos en torno a la música.² Incluso en muchas ocasiones estas reflexiones han revelado un grado de profundidad y osadía intelectual que en alguna medida han estado ausentes en las discusiones sobre la formación musical profesional que se brinda en instituciones especializadas de educación artística.³

Sin embargo, pocas veces estos aportes han devuelto al interior del campo de la educación musical, y mucho menos al de la práctica musical en general, algún tipo de problematización acerca de cuáles son las nociones sobre la música que elegimos como base para proyectar la formación de los ciudadanos de la contemporaneidad y el futuro. ¿Cuáles son las prácticas musicales valiosas y por qué razones?, ¿qué relaciones sociales comportan y en qué medida se inscriben en el entramado productivo, económico y cultural del mundo actual? En un sentido amplio, estos interrogantes implican preguntarse por el canon musical que consideramos imprescindible para la formación musical de quienes asisten a la totalidad de las escuelas del sistema educativo nacional.

Quizás una de las consecuencias que ha tenido la ausencia de reflexión acerca de la concepción de música desde la cual pensamos y proyectamos nuestra práctica docente, se relacione con el fracaso en consolidar la posición del campo de la educación musical en referencia con el status curricular de otras disciplinas, ya que en definitiva nos es aún hoy difuso establecer a ciencia cierta cuáles son los saberes referidos a la música que toda persona debiera adquirir al

2 - Para el caso basta recordar los célebres nombres de Violeta Hemsy de Gainza, Pepa Vivanco, Raymond Murray Schaeffer, Françoise Delalande, Christopher Small, Keith Swanwick, John Paynter, Anton Ehrenzweig, entre muchos otros.

3 - Al respecto es valioso consultar la investigación de Silvia Carabetta (2008).

culminar la educación obligatoria y qué perspectivas en términos de continuidad de estudios o de preparación para el mundo del trabajo esos saberes debieran posibilitar.

Es verdad que la discontinuidad histórica de las trayectorias escolares relacionadas con la música hace difícil establecer con claridad estos horizontes. Y aunque la música haya sido el lenguaje artístico que a lo largo de la historia educativa argentina más presencia ha tenido en las currículas escolares, su carga horaria ha sido comparativamente escasa. Ahora bien, ¿en qué medida las ausencias de definición en cuanto a una epistemología de la educación musical no han sido también partícipes de estas dificultades? ¿Podemos nosotros como docentes defender la posición de la educación musical en el campo de disputa curricular al no poseer acuerdos básicos acerca de la propia definición de nuestra materia?

Si nuestros propósitos se refieren a una formación musical general que aporte al desarrollo de los sujetos, a partir de la enseñanza de capacidades y conocimientos específicos de la música, pero también de las relaciones que se dan entre la práctica musical y la sociedad, aspirando así a una ciudadanía plena en las decisiones personales y colectivas frente a (y desde) la música, necesitamos formular estándares efectivos en cuanto a educación musical que permitan equiparar nuestro campo con el de otras áreas en términos proyectivos, lo cual significaría, además, reconciliar los recorridos educativos de la formación musical general y la formación musical específica y profesional. ¿Por qué nada de lo que aprendemos sobre música en la escuela nos sirve si optamos luego por una carrera profesional vinculada con lo musical? Este planteo nos lleva a otra pregunta: ¿por qué buena parte de lo que se considera como requisito para ingresar a las carreras especializadas en música tiene escasas relaciones con lo que los niños y jóvenes entienden como música, noción que muchas veces procede de sus experiencias durante el trayecto escolar?

Si aceptamos que estas divergencias existen, aun cuando en la realidad se vean atenuadas por las prácticas valiosísimas de numerosos docentes, deberíamos reconocer al menos que no en todas las situaciones institucionales y sociales se entiende lo mismo cuando pensamos y decimos música. Hay una música para la escuela, otra música para el conservatorio, una tercera música para los medios de comunicación y alguna música para la vida cotidiana, y esta

última muchas veces procede de una ecléctica síntesis de las anteriores. Esto se ve reflejado en la terminología específica que ha generado cada una de estas instancias. Particularmente en lo que se refiere a las situaciones educativas, el divorcio conceptual ha sido tal que se han generado complejísimos sistemas de nomenclatura para dar cuenta de unos pocos elementos de la práctica musical, los que a su vez no coinciden con los criterios que se utilizan, por ejemplo, en disquerías o radios a la hora de clasificar la música que ofrecen.

La pregunta por la música

“¿De qué arte estamos hablando?” se interroga Marta Zátanyi en su libro *Arte y creación*. Es parte de lo que la autora considera “preguntas necesarias”, y supone volver a formular la pregunta por el arte. Ya que las concepciones artísticas, que son constructos histórico-sociales atravesados por coordenadas culturales y de clase, tienden a naturalizarse y a dejar de ser considerados desde una perspectiva crítica, para pasar a formar parte de un “arbitrario cultural”. Y es mediante la reproducción de estas nociones donde la falta de continuidad entre la realidad social del arte y lo que sobre él se enseña en las instituciones educativas se torna más evidente. En este escenario encontramos pertinente revisar las concepciones acerca de la música que, habiendo formado parte de tradiciones de un mundo que ya no existe y nos fue siempre extraño, han permanecido como base de los más diversos desarrollos educativos sobre la materia y contraponerlas con otras ideas que, si bien fueron formuladas hace ya varios años, parecieran haber tenido un menor impacto, a pesar de haber surgido y pertenecer al debate contemporáneo.

Hace más de doscientos años que la exquisita y romántica perorata sobre el desinterés del artista se adhirió a los ambientes y espacios relacionados con el arte. No obstante, este mismo discurso naufraga en el mar del febril ajeteo financiero, económico y social que se crea alrededor de esta actividad. Algunas obras se convierten en fuente de fortunas, mientras otras sólo sobreviven y el Estado o alguna entidad pública tiene que socorrerlas para que no se extingan. (Zátanyi, 2007)

Uno de los ambientes y espacios relacionados con el arte, a los que refiere la autora, lo constituyen las instituciones educativas. Si bien la música como materia de la educación ha sido gradualmente más permeable a manifestaciones

vinculadas con lo popular y los consumos que realizan cotidianamente los niños y jóvenes, existe una matriz que aún hoy tiende a reproducir el núcleo duro de la concepción decimonónica sobre la música. Por lo tanto, ¿de qué música estamos hablando?

La tradición romántico-positivista y la educación musical

Nutrida tanto por el romanticismo como por la tradición positivista que diera origen a las primeras definiciones musicológicas que serían traspuestas a los currículums escolares, la concepción musical tradicional se configuró a la luz del colonialismo europeo triunfante, al cual ofreciera sus servicios en la lucha por la universalización de la cultura occidental (Aharonián, 2005). Hoy ya nadie usa levita ni miriñaque. Nadie se bate a duelo. Tampoco nos ponemos nerviosos si se hacen las cinco de la tarde y no tenemos a mano una tetera y una taza. Los modales victorianos poco y nada tienen que ver con los gestos y las actitudes de los personajes que pueblan las pantallas de televisión. Por suerte, la casi totalidad de los países africanos y asiáticos son hoy naciones soberanas y ya no, al menos nominalmente, factorías coloniales. No existen más las tertulias, tenemos luz eléctrica, nos preocupa la contaminación ambiental y el teléfono fijo parece una reliquia y ya no un invento. Felizmente, nuestra población no es mayoritariamente antisemita, ni mucho menos exterminamos a nuestros pueblos originarios para quitarles las tierras. Y sin embargo, en muchas situaciones educativas seguimos considerando a la tradición clásica europea occidental (Treitler, 1996) creada por esa sociedad decimonónica como sinónimo exclusivo y excluyente de música. Una tradición que consideraba a la práctica musical como accesorio, ornamento, en palabras de Charles Burney un "lujo inocente". Como tal, no podía ser entonces parte de la actividad productiva y laboral de la sociedad, razón por la cual la Europa triunfante apartó a los artistas y a los músicos de su condición de trabajadores, reservándoles el rol de bohemios, dandys o cualquier otro tipo de anomalía social que, como en el caso de la locura, cumple la función de recordarnos lo peligroso que puede ser el desviarnos de nuestras tareas decentes

y cotidianas. Por lo tanto la producción musical y artística no pertenecería más al campo de lo inteligible, sino al de lo sensible, siendo una enteleguía inefable, imposible de definir racionalmente, producto de unos pocos genios dotados mágicamente de talento. La música, así, no comporta conocimiento alguno, y por ende no existe manera de enseñarla. Al menos en lo referido a su producción. Sí, en cambio, los contenidos de su enseñanza escolar se poblarían de clasificaciones morfológicas de las obras de aquellos prohombres inmortales de la historia (curiosamente ahistórica) de la música. Sus obras, siempre autónomas, siempre desinteresadas, estarían fijadas indefectiblemente en partitura, en un marco tonal funcional, aparentando así una sensación de complejidad y alta cultura a la que toda música universal y clásica debe pertenecer. Los músicos, entonces, no piensan, son “raros”, son de piscis, son pura subjetividad, sentimiento, espiritualidad (Ciafardo y Belinche, 2009). “Apenas empieza a manifestarse la reflexión y el juicio, el arte desaparece y muere”, decía Benedetto Croce, uno de los principales adalides de esta tradición.

Hoy en día es evidente que no nos reconocemos en ninguno de estos valores. Pero de todos modos el repertorio y las nociones acerca del lenguaje y los procedimientos compositivos e interpretativos de la música muchas veces surgen todavía de aquella matriz, descontextualizada y lanzada al presente. ¿Son compatibles los valores de una educación con equidad, pensada para todos y cada uno de los ciudadanos de la nación con las ideas del talento innato, la inspiración y el raptó expresivo? Si así lo fueran, ¿es posible enseñar todo eso en la escuela? ¿O es entonces que reservamos como contenido escolar otro tipo de conocimiento acerca de la música que se aparta de la realización musical “real” y ficcionaliza prácticas que valen sólo como ejercicio o exploración?

La música como profecía, actividad humana y barrera ontológica

Gran parte de las trabas que han dificultado la consideración de la música como campo de conocimiento y parte de las relaciones productivas y económicas de la sociedad reside justamente en aquel carácter autónomo que la tradición decimonónica reservara al músico y a sus obras, desvinculando la producción

musical de la sociedad e incluso oponiéndola a ella. Parecería extraño hablar de música y sociedad, ya que, al menos en apariencia, resultaría propio del “sentido común” reconocer la música como parte de la sociedad. Sin embargo, las discusiones más efervescentes y polémicas que a lo largo del último siglo se han desarrollado en torno a la noción de música han girado en torno a esta particular y delicada relación, en virtud de que el núcleo de la hegemonía cultural de la tradición musical occidental depende aún hoy de la atenuación o, incluso, del ocultamiento de esas vinculaciones. Por esta razón no deberá sorprendernos observar entre sus más acérrimos oponentes una búsqueda común por encontrar la forma de evidenciar qué y cuánto de social tiene la música. Es interesante revisar algunos de sus aportes, ya que su impacto en las prácticas educativas de la música, tanto en los recorridos obligatorios como en los específicos, ha sido más bien escasa.

Si bien Jacques Attali es conocido por ser economista y asesor del ex presidente francés François Mitterrand, esto no le ha impedido escribir un fascinante libro sobre música. Es más, tal vez esa condición profesional le haya posibilitado desembarazarse del peso que para muchos musicólogos tiene la tradición romántica. Attali se permite concebir a la música como hecho social y, más aún, como el medio o elemento que permite y posibilita la organización social. La música organiza al sonido en estado bruto, al ruido. Como tal, implica la reducción de la violencia propia del ruido y la posibilidad de la coexistencia de lo diverso. Es entonces metáfora, metáfora de lo real, de la sociedad real, pero no como imitación o representación, sino como profecía:

La música es más que un objeto de estudio: es un medio de percibir el mundo, un útil de conocimiento, capaz de dar cuenta de lo esencial de esta época: lo cualitativo y lo impreciso, la amenaza y la violencia [...] La música, organización del ruido, es una forma teórica que puede hablar de las nuevas realidades, ya que refleja la fabricación de la sociedad; es la banda audible de las vibraciones que hacen a la sociedad. Instrumento de conocimiento, incita a descifrar una forma sonora del saber [...] La música es metáfora creíble de lo real. No es ni una actividad autónoma ni una implicación automática de la infraestructura económica. Es anuncio, pues el cambio se inscribe en el ruido más rápidamente de lo que tarda en transformar la sociedad. (Attali, 1995)

La música no sólo no está apartada de lo social, sino que transforma y preconfigura su estructura, siendo por lo tanto una forma válida de conocer las relaciones, la “realidad” del mundo en que vivimos. Toda una definición epistemológica sobre la música que podría ser recogida por los propósitos de la educación musical.

Nada parecería más normal que considerar a la música como una “actividad humana”. Sin embargo esta definición le valió al musicólogo Georg Knepler su destierro de los círculos académicos y, por supuesto, nada de lo que él escribiera tuvo el menor impacto en la educación musical. Es cierto que su condición de marxista y residente voluntario de la República Democrática Alemana durante la guerra fría sirvieron como excusa para su silenciamiento, del mismo modo que en la psicología ocurriera otro tanto con, por ejemplo, Lev Vigotsky. Sin embargo, lo que la formulación de Knepler significaba para la tradición clásica era el destierro de la eternidad del olimpo de los semidioses musicales que, recordemos, no eran humanos sino genios.

La expresión artística no es [...] meramente ornamento, diversión sin valor, algo para hacer en el tiempo libre, sino más bien una manera mediante la cual las personas crean conciencia de sí mismas y sentido de la identidad, juega un papel importante en la formación de las fuerzas productivas. Uno hasta podría decir que la historia de la producción material no puede ser escrita sin considerar la historia del arte. Las personas creativas pueden anticipar en sus pensamientos o sus producciones artísticas cualquiera de las posibilidades futuras que puedan recaer sobre las fuerzas productivas y la base, mucho antes de que estas posibilidades hayan sido realizadas. (Knepler, 1977)

Esto implica vincular definitivamente a la música con la sociedad. Considerar a la música como un producto humano es concebirla ante todo como una práctica social, con un fuerte componente estético y comunicacional, que le otorga identidad pero no le confiere autonomía. Por esta razón un corpus educativo que aborde solamente la lógica interna de los estilos y los géneros clásicos y presente un desfile de grandes compositores y obras desvinculadas de sus contextos sociales no podrá dar cuenta del sentido estético, técnico ni cultural de la música. Se necesita indagar en cómo comunica la música, entre qué personas y en qué contextos, cómo se hizo eso en el pasado, qué es lo que se comunica hoy y con qué propósito. No puede existir música completamente autónoma en este planteo y, habiendo renunciado a la noción de obra musical como objeto autónomo, no podremos seguir reclamando para ella una presencia estética no mediada y ahistórica, sino que necesitaremos demostrar que las respuestas estéticas dependen de factores históricos y sociales. Si aceptamos que las realidades materiales y sociales en las cuales se produce la música tienen relación con la definición de la música en sí, podremos comenzar a discutir esas condiciones de producción y circulación e integrarlas a los contenidos de la educación musical, al tiempo que repensamos el rol de la música en la formación musical profesional.

Ya citamos a Marta Zátonyi y sus preguntas necesarias. Entre algunas de las respuestas que nos ofrece, existe un notable intento de definición epistemológica acerca del arte, considerado en pie de igualdad con otros campos y actividades humanas, incluido el conocimiento científico.

El arte, junto a la religión, la ciencia y la filosofía, es una barrera construida por el hombre con el fin de albergar, contener y amparar y, a la vez, encerrar, impedir, limitar. Es un sistema defensivo con rango ontológico [...] Se construye en función del ser, para poder constituirse y sostenerse como tal, dar sentido a su vida y no precipitarse en la nada o hundirse en la organicidad animal [...] El arte participa en la producción de la realidad, [...] que es la historia trabajosamente creada por el hombre. Suya es la tarea de partir de lo dado e interpretar, inventar y ampliar la realidad. Su libertad, no infinita sino condicionada, reside en este proceso. (Zátonyi, 2007)

Está claro que este tipo de definiciones no forma parte de las consideraciones sobre la música que habitan el sentido común de nuestra sociedad. Y también es cierto que no basta con hacerlas presentes en las decisiones curriculares y organizacionales de nuestro sistema educativo. Pero no es menos evidente la incompatibilidad de estas propuestas con concepciones sobre el arte y la música que subrayen su inefabilidad, irracionalidad y capricho selectivo, desterrando a las músicas populares, las culturas juveniles contemporáneas, la sonoridad de los medios de comunicación y las tecnologías de la información, todos ellos como parte de esa realidad que la música produce.

La música y la visión de una sociedad potencial

Para estos autores, entre muchos otros, el significado completo de la música no puede ser comprendido solamente a través de las estructuras aisladas de sonidos. Ni tampoco mediante el racconto de las producciones, detenidas en tiempo y espacio, de un reducido número de músicos consagrados en algún momento y región que no son los nuestros. La música siempre ha sido una parte integral de la vida social, política y cultural, sin importar el tipo de sociedad o el período histórico que nos propongamos observar.

El arte y la música generan discursos presentacionales, a diferencia de los proposicionales propios de la ciencia. Esto implica modos de pensar, de hacer y

de entender y dar sentido al mundo, que son específicos y particulares de cada uno de los lenguajes artísticos. Pero justamente para que sea posible considerar a la música como conocimiento socialmente válido e imprescindible para su inclusión con continuidad en la educación obligatoria, los procesos sociales, productivos, económicos y políticos, además de los estéticos, poéticos y técnicos, deben ser incluidos dentro de los contenidos a ser enseñados en la escuela. Aprender cómo se hace la música es también, por ejemplo, entender y saber cómo se hace un disco, cómo se lo distribuye, entre quiénes, por qué algunos se venden en disquerías y otros por Internet, por qué algunos músicos acceden a grabar y otros no, quién lo decide, entre muchos etcéteras. Comprender y enseñar la música como campo de conocimiento y actividad social implica reconocer y determinar las relaciones entre inteligencia, creatividad, emoción y juicio crítico, que intervienen en la producción musical, pero también relacionar la música con el mundo del trabajo y la formación profesional, incorporar como contenido los modos en que la música se produce y circula, reflexionar acerca de los mecanismos a través de los cuales asignamos sentido a la realidad mediante la música, la necesidad de incorporar las poéticas “populares”, la presencia que estas tienen en los medios de comunicación y los imaginarios colectivos, y, por qué no, realizar un análisis político de la música, en tanto manifestación y metáfora profética, oficial o contrahegemónica.

Christopher Small consideraba como cualidad de la educación musical su posibilidad de permitirnos la “visión de una sociedad potencial”:

Al permitir a nuestros alumnos la oportunidad de hacer música en tiempo presente, podemos introducir en la escuela, por mediación de esta actividad en gran parte descuidada (porque para la mayoría de las personas no se relaciona directamente con la necesidad de ganarse la vida), un concepto que puede desbaratar cierta naturaleza instrumental de la escuela. Porque si reconocemos la capacidad creativa de los niños en el arte, debemos reconocer también su capacidad de crear otras formas de conocimiento (puesto que el arte es una forma de conocimiento, pero de un conocimiento que se experimenta directamente, en vez de absorberlo de forma abstracta) y de formular sus propias preguntas. (Small, 1991)

Hoy en nuestro país es potencialmente posible la inclusión de la música en la totalidad de los años de escolaridad obligatoria. Es potencialmente posible su enseñanza con continuidad, generando una posibilidad de secuenciación y gradualidad en los aprendizajes a la que, por lo general, no estamos acostumbrados. Es potencialmente posible que los niños y jóvenes argentinos aprendan en

la escuela común, luego de trece años de escolaridad y de educación musical, todo lo que necesitan saber para poder acceder a una carrera de nivel superior especializada en música. Es potencialmente posible que en ese contexto y con los saberes adquiridos durante tantos años, los egresados de las secundarias de arte y de las carreras superiores en música se incorporen a la producción cultural del país, que representa más del 3% del PBI anual, y que los egresados del resto de las opciones educativas valoren esa actividad como un trabajo.

Materializar esa potencialidad también depende de lo que nosotros, como docentes de música, permitamos en nuestra práctica cotidiana, apoyados sobre nuestras ideas, concepciones y deseos.

Bibliografía

- Aharonián, Coriún (2005):** *Conversaciones sobre música, cultura e identidad*, Montevideo, Tacuabé.
- Attali, Jacques (1995):** *Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música*, México, Siglo XXI.
- Carabetta, Silvia (2008):** *Sonidos y silencios en la formación de docentes de música*, Buenos Aires, Maipue.
- Ciafardo, Mariel y Daniel Belinche (2009):** “Los estereotipos en el arte. Un problema de la educación artística. Los artistas son de piscis”, *La Puerta*, N° 3, UNLP.
- Knepler, Georg (1977):** *Geschichte als weg zum Musikverständnis*, Leipzig, Reclam.
- Small, Christopher (1991):** *Música, sociedad, educación*, Madrid, Alianza.
- Treitler, Leo (1996):** “Towards a disaggregated history of music”, en *Black Music Research Journal*, vol. 16, N° 1.
- Zátonyi, Marta (2007):** *Arte y creación*, Buenos Aires, Capital Intelectual.

EN MEDIO DEL CAMINO

Paula Bruno y Gustavo Loureiro

Desde 1983, en Jujuy se desarrollan talleres libres de arte y artesanías. Son impulsados por el Ministerio de Educación de la provincia con un fuerte anclaje territorial, en el marco de un programa que favorece la relación entre arte, educación y trabajo.



Cuando nos encontramos con situaciones que salen del orden de lo “cotidiano” podemos enfrentarnos al menos con dos posibilidades: el asombro que las haga inalcanzables y mágicas, y con ello el riesgo de dejarlas atemporales y estáticas; o, a pesar de la sorpresa que efectivamente provocan, reconocerlas como viables, dándonos la posibilidad de que crezcan, se multipliquen y amplíen el campo de lo posible.

Sin lugar a dudas, los talleres libres de arte y artesanías de Jujuy son espacios que asombran. Anclados en un paisaje en el que el viento impone su presencia frente a los sonidos naturales, la altura obliga a una respiración más lenta. Entrada la noche, el frío se hace sentir. El día acerca el sol y la sequedad se hace notar en la piel. La lluvia invita a ir despacio, hay zonas más húmedas y casi pegajosas. Es allí donde funcionan los talleres sostenidos por las comunidades, el Estado y la necesidad de expandirse como espacios de formación y fortalecimiento de la producción artística y artesanal.

El viento de la puna no es cualquier viento. Sin embargo Rubén, el profesor del taller de telar, llega en su bicicleta hasta el pie de un cerro cerca de la localidad de Abra Pampa. Allí la deja y cruza el cerro caminando para llegar al otro lado donde se encuentra Vizcarra, el pueblo que lo está esperando. Trabajan con técnicas de tejido de la lana que provienen de sus antepasados y que se reconstruyen en su presente. El taller no concluye en sí mismo sino que semana a semana, obligado por las distancias pero reconfortado por el encuentro, el profesor cierra su trabajo compartiendo por la noche una comida con los lugareños que lo alojan. Al día siguiente, con el sol en los ojos, retoma su regreso a Abra Pampa, de donde es oriundo. En esta parte del norte argentino, como en otras latitudes, se hace visible que el arte es trabajar en los tiempos y espacios de lo cotidiano.

Cerca de la noche, y a pesar del frío que resquebraja los rostros del pueblo de Abra Pampa, en el garage del profesor Raúl también suenan sikus, flautas y guitarras en manos de diez jóvenes que se acomodan en los sillones y mesas

con las que cuenta el espacio. Aquí funciona un taller un día a la semana, donde a partir de la música que representa su identidad se recrean nuevas formas.

En la ciudad de San Pedro, al sur de la provincia, bajo el sol del patio de una escuela resaltan los colores de máscaras talladas en madera. En la mesada de cemento se descubren las técnicas para lograr el color rojo, el negro y amarillo: de la mezcla del aserrín, que queda en la talla, con aceite, pigmentos de carbón y piedras rojizas, los colores brotan.

Algo similar ocurre en las instalaciones del edificio de la "Asociación amigos de Tilcara" del pueblo homónimo, donde funciona ya hace varios años un taller de tejido. Las lanas de los abrigos se mezclan con los colores de los cerros y sus animales. Las mujeres no dejan pasar un minuto para empezar a tejer, mientras al ladito mismo armónicamente resuena el quechua como una lengua necesaria de ser enseñada y aprendida. El arte como conocimiento se resignifica en las prácticas culturales y construye saber.

En Libertador General San Martín, bajo una galería construida por la comunidad coya-guaraní en la localidad de Calilegua, funciona el taller de cerámica. Hombres y mujeres se reúnen por la mañana, trabajan y comparten un almuerzo comunitario para retomar las actividades nuevamente durante la tarde. Las lluvias norteñas no han detenido estos encuentros en los que plasman en figuras humanas cómo se ven a sí mismos. No dibujan con modelos vivos, las figuras viven por sí mismas. Las obras producidas son el símbolo de su identidad. En el museo de esta localidad se expone una gran muestra de vasijas, telares, tejidos, máscaras, esculturas, cestería que así lo refleja.

En cada uno los objetos se trasluce todo un paisaje, todo un pueblo, una cultura y el cotidiano hacer: la bicicleta cruzando los cerros, la olla en el fuego entre escultura y escultura, la búsqueda de materiales de la naturaleza en la mirada de las máscaras, los cestos apilados, las lanas enredadas en los telares, las agujas en movimiento. Cada vasija, tejido o escultura, lleva un pequeño papel con el nombre de quien lo hizo y su valor, porque el arte no se atrofia cuando se vive de su producción y circulación, sino que se revaloriza como una alternativas posible de trabajo genuino.

Los talleres libres de arte y artesanía de Jujuy nos demuestran que la magia se encuentra en que son reales y posibles. ***Entonces... el arte no es de pocos, es de todos.***



Uno ha creído a veces, en medio de este camino de orillas, que nada habría después, que no se puede encontrar nada al otro lado, al final de esta llanura rajada de grietas y arroyos secos, pero sí hay algo... hay un pueblo.

Juan Rulfo

Talleres Libres de Arte y Artesanías

- Se crearon en 1983 en la Quebrada de Humahuaca.
- Dependen del Área de Educación Artística del Ministerio de Educación de Jujuy.
- Actualmente funcionan más de 123 talleres en distintas localidades de la provincia.
- Se organizan a través de tres sedes: la Puna, la Quebrada y el Ramal Jujeño, en más de 50 localidades.
- Cada sede posee coordinadores y auxiliares administrativos.
- Son abiertos a la comunidad, libres y gratuitos. No necesitan requisitos de estudios anteriores.
- El ciclo lectivo es de marzo a diciembre. Algunos talleres se organizan sobre la base del ciclo de la naturaleza.
- Los contenidos de cada especialidad se estructuran en uno o tres módulos: recursos, materiales del entorno natural y cultural; modos y medios de expresión y producción y legado cultural; y producción y contexto.
- Los alumnos obtienen un certificado de acreditación del Ministerio de Educación de la provincia, por cada módulo que aprueben.

Algunos de los talleres

Alfarería, artesanía en piedra de laja, pintura con tintes naturales, tejido en telar, sombrero ovejuno, peletería, hilado y teñido, video y expresión, cerámica figurativa tradicional, tejido en chaguar, música regional, danzas nativas, música e instrumentos autóctonos, teatro regional, construcción de herramientas, confección de indumentaria artesanal, envasado y encurtido, artesanía en palma de caranday, cestería, talla de máscaras tradicionales en yuchán, utilitarios en bambú, historia oral, agro-ganadería, promotor cultural, turismo, quechua y guaraní.



De los talleres al mundo del trabajo

Los alumnos que han participado de los Talleres están hoy al frente de grupos productivos, editaron sus producciones musicales, formaron grupos musicales o teatrales con los que realizaron diversas giras, ingresaron a instituciones artísticas o son docentes de talleres.

Contacto

Correo electrónico: educarte@mejujuy.gov.ar

Página web: www.mejujuy.gov.ar/educart/

Teléfono: 0388- 422 4257

Resolución CFE 111/10

16. La Educación Artística no se define exclusivamente por la expresión y la creatividad, en tanto forman parte también de otras disciplinas tradicionalmente vinculadas al campo de las ciencias. En el arte intervienen procesos cognitivos, de planificación, racionalización e interpretación. Y como ocurre con otros campos del conocimiento y el desarrollo profesional, la producción artística está atravesada por aspectos sociales, éticos, políticos y económicos.

25. Considerando la gravitación de las ideas de la modernidad en la construcción del pensamiento artístico y en las representaciones sociales, que en torno a él aún hoy se hayan presentes, resulta necesario resaltar que el arte, sus saberes y capacidades, no forman parte de una excentricidad de la razón. En este sentido, el modo de pensar estética y artísticamente –pensamiento por el cual se perciben y expresan la síntesis, las diferencias y la totalidad– no es exclusivo de algunos pocos elegidos o talentosos, sino que es parte de una cualidad humana que necesariamente requiere ser desarrollada en todos los sujetos, sobre todo considerando las particularidades culturales del presente

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, vincula la educación y el trabajo como fin estratégico, con el objetivo de promover una formación ciudadana que vincule a los niños y jóvenes con el contexto histórico social de nuestro país.

La educación artística constituye un espacio de especial valor en el logro de este objetivo, ya que la producción artística articula el mundo de la cultura con los circuitos y sectores productivos de las distintas regiones del país y el mundo. Los procesos de producción en Arte se inscriben en un contexto social e histórico en el que las industrias culturales ocupan crecientes espacios en las economías nacionales e internacionales. Son un desafío de nuestro tiempo, una formación artística que promueve recursos para lograr una intervención en el mercado local que neutralice las pretensiones hegemónicas de los sectores más concentrados de las economías transnacionales.

La experiencia jujeña es un valioso aporte para pensar la relación entre el arte y el trabajo. En primer lugar, para avanzar en la conciencia de considerar el arte como trabajo, superando miradas tradicionales y románticas que le otorgan un lugar vinculado al ocio o fuera del mundo de la actividad económica. Por otro lado, la planificación del Estado permite intervenir en campos del quehacer cultural y económico de importancia creciente con fuerte impacto en las economías regionales.



DOCENCIA Y PRAXIS ARTÍSTICA

ENTREVISTA A MARIANELA IGLESIA

Daniela Conterno

Ser docente de una disciplina artística y ejercer la práctica de esa disciplina son realidades diferentes y complementarias. Las relaciones e intercambios entre hacer y enseñar arte merecen una reflexión sobre lo que no siempre resulta evidente.

Entrevista a Marianela Iglesia, actriz, docente de teatro en ámbitos de educación formal y no formal.



En la biblioteca de la Escuela N° 18 “Alejandro Carbó” del Distrito Educativo N° 2 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, los estudiantes de séptimo grado preparan el espacio donde en pocos minutos más harán la muestra de cierre del taller de Teatro. Mientras terminan de caracterizarse y de acomodar los objetos que usarán en escena, definen también los títulos de los trabajos que, según ellos, “son improvisaciones que preparamos en las últimas clases. La seño dio algunas ideas, nosotros imaginamos un lugar, una situación, un posible personaje y nos pusimos de acuerdo sobre la historia, y entre todos la vamos haciendo”. “La seño” es Marianela Iglesia, actriz de 37 años y docente de Teatro desde hace doce.

Marianela da la bienvenida a los padres, docentes y alumnos, que ocupan las sillas dispuestas a modo de platea, y presenta los trabajos como creaciones grupales de texto abierto con estructura dramática. Empieza la función y con ella el primer trabajo: Amor a primer consultorio, donde se superponen e invierten los lugares de médico y paciente, salud y enfermedad, masculino y femenino. Luego seguirán El colectivo de los enojos, historia de convivencia de comunicados personajes masculinos; Las caprichicas, sobre el vínculo entre madres e hijas, y En el bar, con acento en el ámbito laboral y las relaciones con la autoridad.

Espacios y personajes conocidos pero puestos a jugar en situaciones ficcionalizadas ironizan sobre las relaciones esquivas, impacientes y desamoradas del mundo adulto que invitan a la reflexión sobre la cristalización de ciertos estereotipos familiares, profesionales y sociales. Al fin de la muestra, uno de los padres bromeará con los alumnos: “¿Así nos ven ustedes? ¿a las mamás desorbitadas y gritonas, y a los papás como ceros a la izquierda?”. Y otra mamá “una parte es de la realidad pero hay mucho de propia cosecha ¿no?”. Entre risas, los chicos responden “así es el teatro”.

Los invitados se retiran y conversamos con Marianela.

La maestra de grado se mostró sorprendida de ver alumnos a los que considera tímidos o retraídos desenvolverse con soltura en escena y lo entendió como un logro del taller de Teatro, ¿por qué?

En Teatro se trabajan conocimientos específicos y se desarrollan aspectos y capacidades de los chicos, diferentes de los que se abordan en otras áreas escolares. Hay maestras de grado que refieren la dificultad de lograr que los alumnos relaten una historia o identifiquen su estructura en la clase de Lengua. Sin embargo, en el taller de Teatro pueden identificar y construir la estructura narrativa con naturalidad, porque lo hacen desde otro abordaje y siempre en interacción con otros. En las improvisaciones, además, los chicos agudizan su capacidad de observación, de escucha y de adaptación permanente a lo que va sucediendo. Muchas escuelas eligen incluir Teatro porque sus directores lo ven como una herramienta para trabajar la integración grupal, que ayuda a entender por dónde pasa el conflicto y a buscar maneras alternativas de darle una solución. Más allá de eso, es importante trabajar en clase otros contenidos del área, en particular la conciencia corporal y sensorial y sus relaciones con los otros, con el tiempo y el espacio. El taller es un espacio para recrear el mundo real y crear mundos imaginarios, es un espacio poético.

¿Un espacio poético que tiene que ver con una particular manera de decir?

Por supuesto. Es una manera de interpretar, de decir. El trabajo docente me puso en contacto con cierta desvalorización de la poética de la infancia, que como docentes y adultos no siempre estamos dispuestos a ver. Muchas veces perdemos de vista aquello que es significativo para el niño y el joven. A veces, como adultos, construimos una distancia, un desconocimiento sobre el significado que algo puede tener para un chico. Esta es la temática que desarrollo en *Gurí, el caso*, obra que escribí y dirigí en 2009.

***Gurí, el caso* es tu ópera prima como dramaturga. ¿Cómo muestra esa brecha?**

Gurí, el caso es la historia de un mensaje que encuentra un pescador en las aguas del río Paraná. Un gurí ("chico", en guaraní, es un personaje que atraviesa la obra pero que nunca aparece en escena), lo había lanzado a la deriva dentro

de una botella. Como parte de un juego, el mensaje resulta incomprensible y da lugar a un andamiaje de conjeturas. Las autoridades abren una causa judicial y por allí desfilan los personajes de un pueblo litoraleño, que testimonian sobre lo que alguien dice que se dijo, sin saber qué ni quién. Y así es como el juego de un niño adquiere categoría de “caso” dentro de un juego distinto. Como decimos en el programa: uno está acá, mirando lo que pasa, pero no pasa nada y a veces se aburre. Y entonces, hay que inventar.

Es el segundo año que los alumnos de la Escuela N°18 tienen clases de Teatro con Marianela. Cuando nos acercamos a la escuela para hacer la nota y les explicamos a los chicos que le haremos una entrevista a Marianela, quisieron participar en las preguntas y así descubrieron que su maestra de Teatro es también actriz. Que escribió “Gurí, el caso” pensando en chicos como ellos, que formó parte de numerosos elencos y trabajó además de docente, como directora, adaptadora y dramaturga.

¿Cómo relacionás tu producción artística con tu rol docente?

Hasta hoy no me había percatado de que en la escuela asumo mi rol docente sin explicitar que también soy artista. En términos generales los docentes de arte somos, o hemos sido, artistas. Sucede que para algunos la docencia se convierte en la actividad principal a tal punto que les resulta difícil mantener en el tiempo su producción artística. Muchas veces tiene que ver con que producir arte –que para la gran mayoría significa hacerlo de manera independiente– requiere de una inversión personal constante que no siempre es posible de sostener. Cuando preparo una obra siempre tomo elementos relacionados con ella para trabajar en clase. Pero en realidad nunca me pareció necesario hablar en el aula sobre mi propia producción, voy a investigar por qué. Sin embargo, no me ocurre lo mismo en el Espacio Cultural Nuestros Hijos (Ecuñhi), donde también doy clases.

El Ecuñhi es el espacio que la Fundación Madres de Plaza de Mayo abrió en 2008 en uno de los edificios del predio de la ex ESMA (Escuela de Mecánica de la Armada) donde funcionó uno de los mayores centros de detenciones y exterminio durante la última dictadura cívico-militar.

¿Cómo es el trabajo en ese espacio?

Doy clases de Teatro semanales a abuelos que, gracias a la co-gestión del Ecunhi, PAMI y el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, acceden a una amplia oferta artístico-cultural. También formo parte del proyecto "El Ecunhi hace escuela" que, con la colaboración del Ministerio de Educación de la Nación, invita a la comunidad educativa a la producción de actividades culturales y artísticas que propicien la reflexión acerca de la memoria y la identidad. Al principio me resultaba muy impactante estar en el lugar que habíamos conocido como "ESMA" y, no voy a negarlo, me costaba entrar. Ahora es un espacio de memoria, pero también de resistencia, de creación y vida.

Se acerca el horario de salida escolar y los chicos de séptimo grado se acercan a "la seño" y, antes de despedirse, la llenan de preguntas: "¿vamos a seguir con el taller el próximo cuatrimestre?, ¿nos vas a contar el final de la historia de Gurí, el caso?, ¿qué decía el mensaje que escribió y guardó adentro la botella?, ¿por qué no nos habías contado antes que sos actriz?, ¿vamos a ir con la escuela a conocer el Ecunhi?". Marianela responde sus preguntas. Los saluda y se va rápido a ensayar. En pocos meses estrena una nueva obra.

Marianela Iglesia nació en Corrientes en 1977. Egresó de la Escuela Nacional de Arte Dramático, actualmente IUNA, en el año 2003. Formó parte del elenco de varias obras: *Entre estas frías cosas* (Marcel Czombos, 1999), *Ecce Homo* (Marcel Czombos, 1997), *Solo de tres* (Guillermo Flores, 2002), *El casamiento de Anita y Mirko* (Ricardo Talento, 2002), *Excursión* (Alejandro Tantanian y Luis Cano, 2003). También participó como actriz en: *Charcalarga*, (Templum 2004), *Llanto de perro* (Teatro Del Pueblo 2005 y *La Asfixia* (C. Cultural Ricardo Rojas 2007, con dramaturgia de Andres Binetti junto al grupo Teatro de los Calderos (con dirección de Binetti y López), entre otras.

En colaboración con Pedro Anthony adaptó y dirigió *El gigante Amapolas* (2004, 2005), *Trilogía argentina amateur* (2012-2013). En 2009 estrenó la obra Gurí, el caso (un drama litoraleño) en la sala Brilla Cordelia! con la que obtuvo mención especial en el Concurso de Dramaturgia organizado por el INT "Cultura, Derecho, Necesidad y Decisión".

Se desempeña como docente en escuelas municipales de la Ciudad de Buenos Aires desde 2005, en el área de Actividades Extraprogramáticas - Programa Teatro.



DOCUMENTOS Y SITIOS DE INTERÉS

The background features a series of overlapping, curved lines in shades of green and purple. A trail of white dots curves across the lower half of the page, starting from the bottom left and moving towards the right. Three solid green circles of varying sizes are positioned in the lower right quadrant, overlapping the purple and green arcs.



Esta sección se propone como un aporte al trabajo de los docentes en tanto espacio de revalorización de experiencias, circulación de materiales y difusión de propuestas educativas.

El Monitor

Revista del Ministerio de Educación de la Nación. Está destinada a los docentes del país y tiene como objetivo promover un espacio para debatir ideas e iniciativas educativas a partir de artículos, notas, entrevistas, reseñas, entre otros.
<http://elmonitor.educ.ar/>

Conectar Igualdad

Este programa fue creado en 2010 con el objetivo de recuperar y valorizar la escuela pública, reducir las brechas digitales, educativas y sociales del país.

Conectar Igualdad recorre el país distribuyendo netbooks a todos los alumnos y docentes de las escuelas secundarias, de educación especial y de los institutos de formación docente de gestión estatal, a partir de una propuesta de alfabetización en nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que permita un acceso democrático a recursos tecnológicos e información sin distinción de grupo social, económico o geográfico.

<http://www.conectarigualdad.gob.ar/>

<http://escritoriocentros.educ.ar/datos/arte.html>

Educ.ar

Portal educativo del Ministerio de Educación de la Argentina destinado a docentes, alumnos, familias, directivos, investigadores y organizaciones para incorporar las TIC a la educación de la Argentina, ejecutar las políticas definidas por el Ministerio de Educación en materia de integración de TIC en el sistema educativo y acompañar desde el espacio de la tecnología las líneas nacionales educativas que se implementan desde el Ministerio. A continuación se presentan algunos de los enlaces disponibles:

Colección Educ.Ar / CD 5: Berni para niños y docentes. Materiales interactivos y multimediales para estudiar a Berni y aprender a partir de su obra.

<http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD5/contenidos/>

Colección Educ.Ar / CD 10: Escuelas por la identidad. Videos, textos, actividades pedagógicas, experiencias de instituciones escolares, ponencias de especialistas y otros materiales para recorrer la historia argentina reciente, reflexionar sobre los derechos de los niños y conocer las organizaciones que trabajan por la vigencia de estos derechos.

<http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD10/contenidos/index.html>

Colección Educ.Ar / CD 29: Arte argentino para trabajar en el aula. Una iconoteca con información completa sobre obras, recorridos temáticos, actividades para trabajar en el aula y software para jugar y descargar. Se ofrecen diversos documentos teóricos sobre la incorporación de las TIC en la educación artística.

<http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD29/contenido/index.html>

Historieta: imágenes y palabras. Propuesta de actividades interdisciplinarias donde se abordan a través del humor, las imágenes y las palabras, formas expresivas de la mano de Juan Sasturain, Liniers y Judith Gociol.

<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=100831>

Música Conectada. Se presenta un listado de programas para utilizar como editores de audio, juegos musicales, reproductores, entre otros, con el objetivo de vincular la música y la tecnología.

<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=103830&referente=docentes>

Intervenciones urbanas. Muestra la introducción de los cambios que generan las intervenciones en espacios públicos en la cotidianidad de los ciudadanos.

<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=40641&referente=docentes>

Las nuevas tecnologías y la educación artística. Artículos que abordan al análisis de la enseñanza del arte y su vinculación con la tecnología.

<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=91310&referente=docentes>

La Educación Artística en el contexto postmoderno: un paso por las nuevas tecnologías. Este material propone reflexionar sobre el aporte de las TIC a la Educación Artística.

<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=92566&referente=docentes>

Picasso: el arte y el mundo. Propuesta de trabajo que vincula el arte y la política.

<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=91537&referente=docentes>

Rompeorejás / para jugar y crear música. Juego interactivo que permite crear y producir música.

<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=92546&referente=docentes>

Experiencias de educación artística, cultura y ciudadanía. Esta publicación describe las experiencias realizadas en distintas escuelas públicas del país a partir de la vinculación de la música, la danza, el teatro y las artes visuales con la historia de cada localidad o región.

<http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/LIBROEXPERIENCIASfinalbaja0.pdf>

Conectate

Sitio web con materiales audiovisuales disponibles para ver en línea y descargar, producidos por Encuentro, Pakapaka, Deportv, Educ.ar y Conectar Igualdad.

En Danza. A partir de distintas producciones audiovisuales relatados por diferentes artistas se presentan la chacarera, la zamba, el gato y el escondido –entre otros bailes– como danzas de referencia nacional y que aportan un capital cultural en constante movimiento.

http://www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/busqueda/buscar?rec_id=113571

En el medio del arte. Baile y danzas populares. La danza fue desde siempre un eje central para la expresión del cuerpo. Bailes como el tango, el folklore o la salsa, entre otros, son considerados expresiones populares. Este material propone indagar acerca de los procesos de creación y del rol del cuerpo en el movimiento, el papel de lo sensible, de lo racional y de la imaginación en la danza.

http://www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/busqueda/buscar?rec_id=101404

Veo Veo. Audiovisual animado que cuenta la historia de Julio, un cuentacuentos que recorre el impenetrable chaqueño contando sus historias a niños y niñas.

http://www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/busqueda/buscar?rec_id=101172

Tango. Esta serie narra la historia del tango, desde los orígenes a la actualidad, a partir de la recopilación de materiales de archivos fotográficos, sonoros y audiovisuales.

http://www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/busqueda/buscar?rec_id=101989

Canal Encuentro

Pueblos originarios - Mbya guaraníes I: Ñanderu, el Creador. Propone un acercamiento a la cultura mbya guaraní y su vinculación con la naturaleza, la música y la danza.

http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/Programas/ver?rec_id=50509

Berni para docentes. Culturas de infancia / Propuestas para el aula.

Propone actividades para acercar la vida y la obra del artista.

http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=90007

http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=91455

Serie Horizontes. Muestra las distintas expresiones artísticas como representantes de las ideologías, los intereses y las problemáticas propias de cada época.

http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/Programas/ver?rec_id=50744

En el medio del Arte. A través de relatos, entrevistas y experiencias, este material acerca las herramientas de las diferentes artes y la utilización de varios métodos de enseñanza para abordar las distintas disciplinas artísticas.

http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/Programas/ver?rec_id=101407

Historia de un país. Sociedad y cultura de los años 60. A partir de documentales, se transita la historia de la década de 1960. La prosperidad económica se reflejó en la vida cultural a través del Instituto Di Tella y la vanguardia artística. El arte y la vanguardia política en un contexto donde la represión se hacía cada vez más violenta.

http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/Programas/ver?rec_id=50019

Pequeños Universos – Chango Spasiuk. Este reconocido músico argentino invita a recorrer los paisajes musicales de diferentes países latinoamericanos y sus expresiones populares.

<http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/buscar?search=peque%C3%B1os+universos>

Museos vivos

Un recorrido por el patrimonio del Museo Argentino de Ciencias Naturales, Museo Nacional de Bellas Artes y Museo Histórico Nacional.

Museos Vivos / Museo Nacional de Bellas Artes
<http://museosvivos.educ.ar/>

Actividades
<http://museosvivos.educ.ar/index8e7f.html?cat=19>

Recorrido 1: Variaciones sobre el cuerpo humano.
<http://museosvivos.educ.ar/index4821.html?cat=20>

Recorrido 2: Tres momentos del Arte en la Argentina
<http://museosvivos.educ.ar/index0fbe.html?cat=21>

Recorrido 3: Los argentinos según sus artistas
<http://museosvivos.educ.ar/index9035.html?cat=22>

Normativa

Ley de Educación Nacional N° 26.206

http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf

Resolución CFE N° 111/10

<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/111-10.pdf>

http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/111-10_01.pdf

Resolución CFE N° 120/10

<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/120-10.pdf>

http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/120-10_01.pdf

http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/120-10_02.pdf

Resolución CFE N° 135/11

<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/135-11.pdf>

http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/135-11_01.pdf

Resolución CFE 141/11

<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/141-11.pdf>

http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/141-11_02.pdf

Resolución CFE 180/12

<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/180-12.pdf>

http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/180-12_03.pdf

Resolución CFE 192/12

<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/192-12.pdf>

http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/192-12_01.pdf

Resolución CFE 255/15

<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res15/255-15.pdf>

http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res15/255-15_01.pdf

http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res15/255-15_02.pdf

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.

