

**Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Maestría en Educación Corporal**

Danza y Currículo

**El caso de las danzas de encuentro social en el
currículo de la provincia de Córdoba**

Profesora María Luján Copparoni

Directora: Mg. Carolina Escudero (UNLP)

Co-director: Mg. Germán Hours (UNLP)

**Tesis para optar al grado de Magister en Educación
Corporal**

2020

A mi compañero de vida, búsquedas y luchas, Andrés.

A mis más grandes maestros, Vito y Rocco.

La escritura como movimiento, como desplazarse, amorosa renuncia a soltar el propio punto de vista para ver otra cosa. Otra cosa. [...]

Se escribe con el cuerpo. No se trata de una actividad mental.

[...]No hay que olvidar eso: cada vez que hay escritura, es un cuerpo el que escribe.

Eugenia Almeida
(Fragmento de “Compás” en Inundación 2019)

Agradecimientos

En primer lugar quiero agradecer a mi directora, Carolina Escudero, quien me acompañó durante estos años en mi deseo de reflexionar y escribir la danza, interpelando mis argumentos e invitándome a (re)pensarlos y en ese mismo acto, a pensarme.

A mi co-director y ahora amigo, Germán Hours, quien me motivó a concretar este sueño apoyándome y acompañándome con lecturas, escuchas, provocaciones y palabras para encarar este proceso y así lograr culminar con un ciclo académico y de vida, proponiéndome caminos y orientándome en la concreción de la escritura de esta tesis.

A la Maestría en Educación Corporal, que me permitió viajar, mirar, escuchar y aprender a otros, y de otros, de encuentros y desencuentros, y sobre todo por invitarme a escribir para dejar constancia de mi pensamiento...y de mi cuerpo.

A los profesores y compañeros de las Maestrías en Educación Corporal y en Deportes, quienes reemplazaron mi proceso de escritura solitaria con un momento de diálogo e interpelación, en mi necesidad de gritar sin sonido y con sentido.

A los profesores que participaron en las propuestas de capacitación de danzas sociales con quienes nos animamos a ponerle palabras a lo que veíamos, para poder nombrarlo y, de alguna manera, visibilizarlo y socializarlo.

Gracias a los profesores de danzas de las instituciones escolares que colaboraron en este trabajo, en especial a Sol Peralta, Natalia Beleizan y Ana Ferreyra por tomarse un tiempo para escucharme y escribir sus experiencias, coreando este proceso.

A mis alumnos y colegas del Profesorado de Danzas de la Universidad Provincial de Córdoba, gracias por animarme a cuestionar, a dudar, y por motivarme a deconstruir la danza como la danzábamos.

A mis queridos alumnos, compañeros y colegas del IPEF por sus contribuciones, apoyo, escucha atenta y reconocimientos, los que me impulsaron e impulsan a continuar en mis búsquedas y crecimientos.

A mi familia y a todas aquellas personas que de una u otra manera me acompañaron en este camino.

En especial gracias a Vito, Rocco y Andrés por el incondicional apoyo en los procesos que deseo, elijo y proyecto transitar.

A todos... ¡mil gracias por estar!

Luli Copparoni

Córdoba, Marzo de 2020

El lenguaje de esta tesis

Van dos peces jóvenes nadando juntos y sucede que se encuentran con un pez más viejo que viene en sentido contrario. El pez viejo los saluda con la cabeza y dice: —Buenos días, chicos, ¿cómo está el agua?—. Los dos peces jóvenes nadan un poco más y entonces uno mira al otro y dice: —¿Qué demonios es el agua?—. David Foster Wallace— This is Water

El escritor David Foster Wallace dio un discurso frente a los egresados de la Kenyon College y comenzó contando esta historia con intención de recordarle al auditorio que todos vivimos en una realidad que, a fuerza de inundarnos en ella, acaba tornándose invisible, naturalizándose. Sólo la percibimos cuando se vuelve disruptiva, es decir, una molestia en nuestro camino.

Esta tesis fue escrita en el marco de la Maestría en Educación Corporal. La misma proclama que el lenguaje es anterior a cualquier manifestación humana. Es productor y reproductor de las conductas, determinando nuestra manera de entender y construir el mundo, modelando pensamientos y acciones, construyendo sentidos diferentes. En este orden, sostenemos que, puestas en una relación significativa en el marco de un discurso, las palabras adquieren ciertos significados y constituyen un sentido político, por lo que decidimos escribir esta tesis en un lenguaje inclusivo, no binario y no sexista. El uso del lenguaje en esta tesis tiene por objeto visibilizar y de esa manera reclamar derechos larga e injustamente negados. Es una decisión política, no lingüística. Para ello abordamos este trabajo a través del uso de la *e* como vocal para señalar género neutro, con la intención de incomodar y de esta manera comprender la presencia de la violencia simbólica en el uso del lenguaje y por lo tanto, las indeseables consecuencias que esta desigualdad lingüística perpetúan en una relación de dominación masculina. Si buscamos un mundo más igualitario, la lengua también es un espacio de disputa.

Índice

Introducción	1
Recorrido metodológico	12
Estructura capitular	15
Capítulo 1: La danza en el currículo: conceptos generales	19
1.1. Breve cronología de la aparición de la danza en el sistema educativo actual de la provincia de Córdoba.....	19
1.1.1. “La danza” en el currículo de la provincia de Córdoba.....	24
1.1.2. Fundamentos pedagógicos para la enseñanza de la danza en la escuela	27
1.2. <i>Las danzas de encuentro social</i> en el currículo.....	31
1.2.1. <i>Danzas sociales</i> o <i>danzas de encuentro social</i> : conceptualización.....	37
1.3. ¿Qué es la danza?	40
1.3.1. La danza desde la perspectiva de la Educación Corporal.....	44
1.4. La centralidad de le alumne.....	46
Conclusiones del capítulo.....	50
Capítulo 2: Transmisión cultural, democratización de la educación y razones fenomenológicas en la formación de ciudadanos	52
2.1. La particularidad de <i>las danzas de encuentro social</i> : aproximaciones y antecedentes en su configuración	52
2.2. Algunas aproximaciones y antecedentes a su configuración.....	56
2.3. Determinismos curriculares para la formación de ciudadanos a partir de <i>las danzas de encuentro social</i>	60
2.4. Las danzas de encuentro social como anclaje de la transmisión cultural	66
2.5. La matriz fenomenológica en la construcción conceptual de las danzas de encuentro social	69
2.5.1. La representación del esquema corporal en el sujeto	74
2.6. <i>Las danzas de encuentro social</i> como producto de la democratización de la educación	75
2.7. Lo <i>social</i> como elemento constitutivo de le individue y viceversa.....	80

Conclusiones del capítulo.....	82
Capítulo 3: Naturaleza y cultura. El abordaje de las emociones. La danza como una propiedad natural de lo humano	84
3.1. <i>Las danzas de encuentro social</i> como parte de una pedagogía humanista.....	85
3.1.1. Lo social como exaltación de lo humano	88
3.2. La idea de que lo humano es <i>un cuerpo que baila</i>	90
3.3. La construcción de un sentido común para prácticas normalizadoras.....	93
3.4. <i>Las danzas de encuentro social</i> como manifestación de una experiencia vital... 	96
3.5. <i>Danzas de encuentro social</i>, neurociencias y neoliberalismo	99
3.6. La realidad humana configurada a partir de las emociones	101
Conclusiones del capítulo.....	103
Consideraciones finales	106
Bibliografía	121

Introducción

Recorrido metodológico Estructura capitular

Me dedicaba a leer todo lo que se había escrito en el mundo sobre el arte de la danza, desde los primeros egipcios hasta el día, y tomaba nota especial de todo lo que iba leyendo; pero cuando hube terminado esta tarea colosal, comprobé que los únicos maestros de baile que yo podía tener eran Jean Jacques Rousseau, Emilio, Walt Whitman y Nietzsche.

Isadora Duncan

Las danzas de encuentro social, nuestro objeto de investigación, se circunscriben al mundo del currículo y, por ello, al lenguaje pedagógico. Para algunas, estas danzas que están expresadas en los diseños curriculares como contenido educativo son parte de lo que se denomina danzas actuales o de moda, y para otras se corresponden con manifestaciones populares que se fueron transformando en costumbres culturales. Ahora bien, ¿qué otra cosa es la cultura, sino un conjunto de prácticas que fueron permitiendo, con el tiempo, construir los sentidos y la idiosincrasia de un determinado grupo social, definiendo de esa manera sus propias costumbres? Así, hechos que aparentemente son triviales o poco significativos académicamente, esconden detrás una serie de acontecimientos, creencias, características geo-políticas, pugnas políticas, intereses económicos y, fundamentalmente, sentidos colectivos que (sometidos a análisis que respeten ciertos protocolos científicos) pueden demostrar la importancia que tienen las mencionadas prácticas en la selección de razones y sentidos que luego se convierten en costumbres. Además por su tan sólida raigambre en la sociedad, estas prácticas suelen ser presentadas desde un orden natural.

Lo cierto es que las tradiciones de una sociedad se basan en las costumbres y suponen, muchas de ellas, cierto valor cultural. Sin embargo, por tratarse de un contenido educativo debemos recordar que en ese sentido no todas las costumbres, aunque pueden estar

enmarcadas dentro del concepto de prácticas culturales, son susceptibles de ser consideradas valiosas por parte de los gobiernos como para que sean replicadas en el sistema oficial de educación y para que se garantice su reproducción social mediante diversas acciones políticas. No todas ellas, por lo tanto, serán coronadas pedagógicamente con su presencia en el currículo, por lo que es importante descifrar por qué unas gozan de ese privilegio y otras no.

El estudioso del currículo, Ulf Lundgren (1992), definió que mediante el currículo se puede resolver el problema de la transmisión cultural, puesto que éste puede asegurar el traspaso generacional de lo que es valioso para una determinada cultura. Es por ello que establecer una investigación sobre las prácticas que se encuentran previstas en los documentos oficiales de educación, en este caso en los diferentes diseños curriculares de la provincia de Córdoba, posibilita poner la mirada sobre los procesos de producción y de reproducción del saber, el contexto social y cultural al que representan y van a orientar sus acciones y las condiciones de ese contexto social. También permite comprender los modelos de pensamiento que son puestos en juego en las prácticas que supuestamente definen a una cultura y, por lo tanto, son respetadas por algunas figuras que gozan de ser consideradas portadoras de un *saber experto* y son quienes resultan necesarias para la perdurabilidad de ciertas costumbres y/o prácticas ya que se encuentran a cargo del diseño de los currículos. Claro está, y es muy necesario que dimensionemos esto desde el comienzo de este tratamiento, que Lundgren no tiene en cuenta -o está a favor de lo que transmiten los contenidos curriculares- que la noción de currículo es una concepción moderna occidental y, por lo tanto, capitalista, en el sentido más extenso de su definición. Por lo tanto, se puede afirmar que lo que se reproduce en esta noción de currículo son lógicas dominantes o claramente influidas por ellas, dejando fuera a otras posibles, siempre más débiles, en la lucha por la legitimación institucional, pero que indudablemente no dejan de representar a diversos grupos poblacionales que componen a la sociedad, obviamente, también minoritarios. En este punto se halla la base de la incorporación en el currículo de este tipo de prácticas populares, según el discurso pedagógico expuesto en los argumentos curriculares. Uno de los supuestos aportes de la Pedagogía a la “políticamente correcta” cuestión de la inclusión social.

Recurrimos a Lundgren, aunque no pensamos de la misma manera que él, porque nos parece interesante retomar a un autor que tributa a ciertas ideas generales sobre lo educativo,

y como una forma de contrastar algunos de los enunciados que suelen justificar los argumentos pedagógicos y, por lo tanto, los contenidos curriculares. No se puede abstraer en este análisis que la Pedagogía ejerce el gobierno del campo educativo, pedagogizando todo lo que está a su alcance, incluidas las prácticas corporales. Alicia de Alba (1998) definió al currículo como un campo de luchas o síntesis de elementos culturales que resuelven la disputa entre intereses dominantes y no dominantes. La definición de esta autora, aunque se la tome parcialmente, es sumamente relevante para el enfoque establecido en esta tesis ya que permite analizar qué tipo de prácticas, y sentidos que se construyen a partir de ellas, son producidos y reproducidos de manera masiva en la sociedad, dado que las más dominantes influirán al resto produciendo alcances inconmensurables. En consecuencia, coincidimos con Lundgren en que el currículo garantiza la continuidad de ciertas ideas, pero no creemos que eso garantice una continuidad cultural, mucho menos autóctona o popular y representativa, sino que posibilita la construcción de ciertas ideas que colaboran para conformar cierto sentido común que tiene como razón orientar la vida hacia un modelo determinado vinculado con las premisas capitalistas y su perdurabilidad. Nuestra orientación entonces está direccionada a indagar sobre las prácticas curriculares y las formas en las que éstas intervienen en la formación del sujeto, es decir, hacia el saber y no hacia la mera reproducción política.

Históricamente, la danza ocupó un lugar privilegiado en la vida de los pueblos. En la celebración de todo tipo de acontecimientos en cada cultura, las danzas tuvieron un lugar preponderante a la hora de manifestar los sentimientos, ideas y creencias, como así también en la resolución de diversas disputas, lo que llevó a que muchas de ellas fueran incluidas en la enseñanza oficial de algunos países. Pero, valiéndonos de algunas de las consideraciones de Karina Rodríguez *et al.* (2013), como nunca antes en los últimos años, la inclusión de estas prácticas en los diversos niveles que comprenden las instituciones educativas se ha incrementado de manera exponencial y han aumentado también las variaciones tanto en las formas de danzas como también en su inserción en los diferentes espacios curriculares, lo que demuestra una supuesta o aparente apertura del saber pedagógico hacia prácticas emergentes o no tradicionales. Si bien la educación de los argentinos siempre incluyó un espacio de desarrollo de las danzas en la formación escolar, estas prácticas fueron abordadas

por docentes vinculadas a otras unidades curriculares, como por ejemplo al campo de la Música, la Educación Física u otras áreas que se presentaban en el escenario educativo.

En este punto se quiere decir que no sólo se valora a la danza por su vínculo con la capacidad creativa y expresiva relacionada con el arte, sino también por su capacidad corporal, con todo lo que ello significa. Cabe destacar también que, en esta impronta, al adquirir un papel pedagógico¹ en el marco del contexto curricular, estas iniciativas llevaron a repensar el papel de la danza y su influencia en el desarrollo de los procesos cognitivos en la formación de los alumnos. Esa impronta alcanza todos los niveles del sistema educativo. Esta consideración es similar a la que se tiene en el currículo y en las instituciones educativas sobre el resto de los contenidos que son parte de lo que se conoce como prácticas corporales de incumbencia escolar: el juego, el deporte, la gimnasia y la vida en la naturaleza, lo que no hace otra cosa que hablar de las prescripciones normalizadas y normalizadoras que conllevan el currículo y las prácticas escolares.

Hablar de *las danzas de encuentro social* es, por lo tanto, tener que hablar directamente del currículo y, en consecuencia, del carácter pedagógico que conlleva este contenido, porque como se verá a lo largo de esta tesis es sólo en el espacio oficial de educación, más estrictamente en Córdoba, en donde se ubica este concepto y este tipo de prácticas. Muchas de las afirmaciones en las que se sostienen este tipo de intervenciones educativas, aseguran que la función de estas danzas es insertar a los educandos en situaciones de aprendizaje de manera más significativa y placentera, lo que ayuda a minimizar los problemas de aprendizaje y evita el aumento de la deserción escolar, sobre todo en el nivel de la educación media, donde es más pronunciada ésta problemática. A su vez, se establece una educación sobre el cuidado del cuerpo, desde un lugar que también contempla un espacio de contención personal primordial, pero fundamentalmente, de expresión. “Básicamente,

¹ Con esta categoría se hace referencia a todo aquello que se encuentra inmerso dentro de la educación obligatoria, institucional, que posee lógicas bien definidas, específicas, que se pueden enmarcar en lo que se denomina dominio pedagógico. Muchas de las prácticas o conocimientos impartidos dentro del ámbito educativo requirieron de ciertas modificaciones para ser incluidas en éste. Por lo tanto, cuando se hace referencia a la categoría *pedagogizada*, se hace alusión a esas prácticas que fueron sujetas a modificaciones necesarias para pertenecer a este universo institucional particular y para poder ser consideradas educativas e imprescindibles para lo que un gobierno considera la transmisión generacional y, en consecuencia, poder ser definidas como contenidos educativos. Al incluirse en el ámbito educativo oficial, es decir, al pedagogizarse, indudablemente se modifica su concepto y pasan a ser otra cosa distinta a su origen, ya que siempre serán definidas desde lo pedagógico o desde las normas que rigen al escenario educativo.

funciona como una alternativa a la educación física y que es una disciplina sumamente integral, ya que logra la conexión entre cuerpo y mente y te posiciona en otro lugar” (Lisi, 2015, s/p).

Como muchos otros contenidos enseñados en la escuela, la danza en sus diversas formas supone un “desafío de que más allá de la enseñanza de conocimientos técnicos a los alumnos, se logre un verdadero intercambio de experiencias cognitivas, emocionales y relacionales, que posibiliten la construcción de personas libres y creativas, con capacidades para tomar decisiones y adaptarse a las diferentes circunstancias” (Lisi, 2015, s/p). Bajo estas perspectivas que en general son comunes a todos los contenidos escolares y que, por lo tanto, marcan la impronta con la que se piensa la educación, se afirma que mediante la comunicación corporal que la danza implica, se “posibilita un conocimiento del tiempo, el cuerpo y el espacio distinto que el mero discurrir teórico. Es la llave de acceso a un mundo creativo en tres dimensiones y con múltiples actores” (Lisi, 2015, s/p). Si se adopta una posición fenomenológica, similar al tratamiento de otras prácticas corporales dentro de la escuela, se las puede considerar un vehículo facilitador del equilibrio de las personas, en tanto pretenden alcanzar un estado de conciencia en el sujeto, que le permita conocer todas sus potencialidades a partir del conocimiento de su cuerpo como totalidad y sus posibilidades de movimiento. Es ésta idea del cuerpo como instrumento que tanto sirve al sistema escolar, sobre todo en los primeros momentos de la formación de los alumnos, el nivel inicial y el primario. “La danza, con el cuerpo como instrumento, es uno de los lenguajes más honestos. El cuerpo no miente; dejando a la vista problemáticas que de otro modo son más difíciles de descubrir” (Lisi, 2015, s/p). Este enunciado denota por otra parte el carácter utilitario que se le brinda en general a la danza, ya que, por el contrario, más allá de considerarse su valor cultural y significativo, es pensada como una herramienta útil para la transmisión de ciertos valores propios del sistema escolar.

Como contenido curricular, *las danzas de encuentro social* forman parte del conjunto de conocimientos y, lo que es más importante aún, de condicionamientos impartidos desde estos conocimientos, que “operan sobre aquella promesa de felicidad que la Modernidad, desde sus orígenes, [...] formateada sobre esa individualidad, que sirve de herramienta indispensable para la producción y la reproducción de sus ideas” (Hours, 2019, p. 13). Hours propone esta idea que orienta desde qué posición asumimos en esta tesis tanto a la danza

como concepto vertebrador y a *las danzas de encuentro social* como objeto de estudio. Según expresa Germán Hours (2019), a través de estas prescripciones organizadas mediante los contenidos presentes en el currículo se genera la idea de un pensamiento uniforme, y describe que

(...) a través de la educación, finalmente que la sociedad forma, o por lo menos influye, a todo futuro ciudadano dentro del sistema democrático. En este sentido, en este texto se puede observar una aguda crítica al neoliberalismo que, como afirma Naomi Klein (2017), su gran triunfo fue el haber convencido a la sociedad de que no hay otra alternativa distinta o, al menos, posible (Hours, 2019, p. 48).

En relación con esto, recurrimos nuevamente a Lundgren, por cuanto afirmó que “cuando los procesos de producción se separan de los de reproducción, aparece el problema de la representación. Dicho problema se convierte en el objeto del discurso pedagógico, y precisamente surge el concepto de currículum como la solución” (1992, p. 331). Este enunciado que nos lleva a señalar que, desde nuestras consideraciones, el problema no está sólo en resolver la transmisión de estos conocimientos, sino en analizar el porqué del valor que ellos tienen, tratando de comprender la conceptualización teórica y política que de ellos se hace. Es aquí en donde aparece el verdadero valor de la investigación social en el campo de las prácticas corporales, que no es más que profundizar en los significados y sentidos que ciertas prácticas poseen para determinado grupo social y en las razones que encuentran para que éstas continúen desarrollándose en el tiempo, sobre todo si ello depende de su inclusión en el sistema educativo. Se trata de realizar un análisis que busque descubrir cuáles son los intereses y acciones políticas que legitiman las prácticas sociales/culturales. En consecuencia, se debe aclarar que este tratamiento no se concentra en el currículo como objeto directo de análisis, sino en revisar las definiciones que estos documentos legitiman, en este caso *las danzas de encuentro social*, aunque se reconoce que este enfoque, de manera indirecta, no deja de ser una mirada crítica sobre el currículo.

Nos interesaron las categorías acerca de la danza que se hallan en el currículo, y en especial, *las danzas de encuentro social* explicitadas en el diseño curricular cordobés porque al estar incluidas en éste intentan ser una parte condicionante de la vida de los sujetos. Con estas categorías podemos demostrar cómo se pueden transmitir ideas condicionantes para cada individuo desde las cosas que se suponen más superficiales o inocentes, que responden a cierto tipo de formación que a su vez responde a cierta idea de sociedad y, como es lógico, a cierta posición política. Es decir, consideramos a estas prácticas por fuera de aquellos

análisis simplistas o reduccionistas que las suponen categorías vinculadas sólo con el esparcimiento, el ocio y el tiempo libre -aunque tampoco creemos que éstas sean categorías superfluas. Nos alejamos también de toda manera peyorativa de pensarlas, que las consideran una manera natural o propia de las emociones *humanas*, muchas veces también abordadas desde estudios que las emparentan con el arte y el talento que se proyectan desde la misma evolución de la sociedad y que también tienen habitualmente una mirada naturalista. En relación con esta última idea, obsérvese que Herminia García Ruso (1997), autora reconocida y muy referenciada en el campo teórico de la Educación Física para conceptualizar ciertas intervenciones educativas, afirma que “la danza social evoluciona con el tiempo, se encuadra dentro de las danzas de ocio, adaptándose a la música de cada época” (p. 22), lo que no hace más que ratificar nuestra posición. Por esta razón, quienes lean esta tesis se encontrarán con un tratamiento que piensa a la danza y en particular a *las danzas de encuentro social*, como objetos de estudio serios que implican cuestiones culturales, teóricas y políticas complejas, como cualquier otro objeto de estudio tradicional de las ciencias sociales. Desde esta perspectiva establecemos un corrimiento de cualquier análisis netamente empírico-organicista, estadístico-funcional o pedagógico-didáctico, muy habituales en el campo teórico de la Educación Física, y nos movemos hacia un tratamiento político y hermenéutico que permita reconocer los sentidos que generan ciertas prácticas. Las prácticas para nosotros son cosa seria, nunca superficiales, mucho menos inocentes o neutras políticamente. Asumimos por lo tanto que la danza en general constituye una de las formas de manifestación cultural más significativas de la sociedad y, como tal, requiere de un tratamiento que esté a la altura de esa valoración. Como toda práctica, las danzas son constructoras de realidad y transmisoras de ideología, y presentan características particulares y significativas para el sujeto que las realiza.

Continuando con Lundgren como punto de partida de nuestros análisis, se puede señalar que este autor sostuvo además “que detrás de cualquier currículum existe un conjunto de principios según los cuales se lleva a cabo la selección, la organización y los métodos de transmisión de los contenidos educativos. A este conjunto homogéneo lo denomina «código curricular»” (Lundgren, 1992, p. 331). Desde nuestro punto de vista, consideramos que una práctica, más allá de la popularidad que posea, puede no representar la importancia necesaria para ser considerada portadora de valor educativo en materia pedagógica y de ahí que su

conformación como contenido implique una transformación de su concepto. Es en el nivel de las clases dominantes que se resuelve esta cuestión, por ello la popularidad no garantiza que el saber pedagógico como la autoridad en materia educativa le otorgue la condición descrita por Lundgren. En definitiva, nuestro tratamiento parte del supuesto de que la presencia de una práctica dentro del currículo, transformada en un contenido educativo, responde a ciertas premisas capitalistas, lo que no implica que sean realmente significativas para una sociedad, sino que así se determinan porque sí lo son para los grupos de poder. En particular, la danza implica una imbricación que Lepecki define como ontológica en su relación con el capitalismo en la medida que hay una identidad alineada con “la producción y exhibición de un cuerpo y una subjetividad aptos para ejecutar esta imparable motilidad” (2009, p.17), necesariamente imperiosa de gobernar y mantener el ejercicio de poder. Derivamos en este punto: las relaciones de poder que implica la dimensión educativa y la generación de sentidos como resultado de esas relaciones de poder.

Todo lo desarrollado hasta aquí sirve para comenzar a dar marco al tratamiento del objeto de estudio que se presenta en esta tesis, ya que, paulatinamente, también va definiendo el trabajo realizado para su abordaje, contextualizando y conceptualizando esas prácticas explícitamente establecidas en el currículo cordobés, como son *las danzas de encuentro social*. Definidas como contenidos educativos, se muestran como representativas de la sociedad en la que se encuentran involucradas, y supuestamente afín a los intereses de los destinatarios de esta previsión de la enseñanza. De esta manera, a lo largo de estas páginas se podrá ver que categorías como la danza se tensionan con los sentidos políticos que las definen y que portan, interpelando así, lo que reproducen y construyen, pero también lo que su inclusión en el currículo construye o evita construir.

Un análisis que nos pareció muy interesante de abordar es el relacionado a los conceptos y al uso de las palabras en el sistema educativo. Para nuestra tarea, se tuvo en cuenta permanentemente como perspectiva de análisis que ningún hecho es natural, sino siempre político, y aquí estamos recurriendo a Hannah Arendt (1995), que sostiene que las acciones humanas siempre están mediadas por la palabra y éstas son siempre portadoras y transmisoras de ciertas ideas, que al ser combinadas con otras palabras conforman un discurso que define una posición política, un modo de *ser* y *estar* en el mundo. Siguiendo esta premisa, uno de los recursos metodológicos, pero también epistemológicos que nos

planteamos, fue analizar la definición de cada término como una herramienta que nos permitiera precisar los significados que conllevan. Un camino que conduce de lo etimológico a lo epistemológico, no siempre de manera directa, pero que facilitó mucho el proceso de construcción teórica desarrollado. Esta decisión se sostuvo sobre lo expresado por Ricardo Crisorio (2015) en relación a que “*de modo general, la Educación Física presta muy poca atención a las palabras*” (p. 21), hecho que ha llevado a que se definan términos que, a su vez, definen prácticas de una manera poco clara o confusa, que resulta perturbador a la hora de definir lo instituido y lo instituyente. Hours toma una perspectiva similar cuando asegura que los estudios en el campo de la Educación Física suelen hacer una utilización tendenciosa y parcial de los términos, sosteniendo que:

Por cierto, el uso antojadizo, por momentos caprichoso, que esta disciplina ha hecho de las palabras, además de tener un profundo arraigo, ha establecido un campo dogmático y prescriptivo de discursos que son presentados como enunciados científicos, aunque lejos están de serlo, como de ser también una decisión inocente o casual (2019, p. 44).

En sentido estricto, en esta tesis, al trabajar sobre prácticas también se está trabajando sobre las costumbres, pero como señaló este autor, para explicar la causa por la que una costumbre se convirtió en tal, “es necesario aclarar en principio, que no es fácil encontrar los motivos originarios y mucho menos, en términos generales, el punto de partida y el sentido exacto por el cual se ha conformado” (Hours, p. 41). Este autor describe además que:

Sintéticamente, podría pensarse que una costumbre se produce como una opción que de manera general gran parte de una sociedad acepta y reproduce a partir del beneficio, placer o estado de confort que ella le brinda. No obstante, ésta es una hipótesis que no basta para explicar los hechos. En la construcción de una costumbre existe un complejo entramado en el que coexisten intereses, tensiones, circulación de información y, fundamentalmente, una aceptación de palabras que a su vez articulan con una multiplicidad de mecanismos y técnicas que terminan por configurar los discursos que tendrán repercusión en la sociedad, de manera muy compleja, muchas veces, de forma muy determinante (Hours, p. 41).

Nos valemos de estos análisis porque como se podrá ver en la descripción de *las danzas de encuentro social*, éstas parten de diversos tipos de danzas que provienen de costumbres populares. Al hablar de danza se está hablando de práctica y, por lo tanto, también se está hablando de cierta costumbre, es decir, de cierto capital cultural que posee parte de una sociedad y resulta muy difícil escindir a una categoría de la otra. Práctica y costumbre poseen un vínculo directo. En este sentido, puede señalarse que en principio las costumbres podrían ser definidas siempre como prácticas. Sin embargo, para no caer en un análisis un tanto estéril para este abordaje, lo primero a considerar es que ambas siempre están definidas en primer

término por el lenguaje. Para Crisorio (2017), “la historia y la lingüística nos han enseñado que no se puede entender el significado de un término prescindiendo de su uso sino que, por el contrario, solo sus usos permiten comprender su significado” (p. 23).

Educación, conductas aceptables, costumbres valiosas de ser transmitidas en el currículo y finalmente, contenidos curriculares, poseen sin dudas vasos conectores mucho más cercanos de lo que habitualmente se considera y se expresa. De esta forma, creemos que las prácticas definidas en el currículo y las palabras cuidadosamente seleccionadas para establecerlas, como es el caso de *las danzas de encuentro social* y sus marcos normativos, responden y tienen una carga ideológica que establece y condiciona las relaciones entre el Estado y la sociedad y, por lo tanto, el tipo de ciudadane a educar, o sea, a formar, en el sentido más amplio del término. Formar en sentido educativo es, por sobre todas las cosas en la cultura occidental, regular las conductas para la conformación de los ciudadanos, lo que define el carácter de intervención que sobre el sujeto tiene la educación.

La danza en sentido general y las *danzas sociales o de encuentro social* en sentido particular, conllevan definiciones específicas y tienen un carácter político que puede ser puesto a la luz si comenzamos por entender el verdadero valor que posee la palabra, el lenguaje y los sentidos que, a partir de allí, logran construirse, legitimarse y transmitirse. Esto implica poner la lupa sobre el sistema capitalista y la mirada occidental sobre la vida y las sociedades, es decir, sobre los intereses involucrados en las formas de gobierno modernas. “En este sentido, María Pastore (2008) sostiene que ‘no existe organización social que no haya reconocido formas singulares de ordenarse políticamente; fue la democracia la que aportó como novedad la idea de la institución de acuerdos formales y normativos con el objeto de contener la inherente confrontación de las relaciones humanas’ (p. 17)” (Hours, 2019, p. 2). En relación con esto, Michel Foucault asegura que “en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (1966,p. 14). Por esta razón, los análisis políticos del discurso no pueden ser reducidos a “un estudio de un argumento aislado de otros, ni mucho menos de otros discursos, por el contrario debe ser problematizado con las condiciones que en un momento dado permitieron establecer las reglas de formación que posibilitaron en definitiva su existencia y hasta su legitimación en

la sociedad” (Hours, 2019, p. 43). En efecto, “se debe pensar al discurso como el efecto de una construcción que responde a ciertas reglas y ciertas formas de control, ciertos criterios que legitiman ciertos posicionamientos y deslegitiman tantos otros” (Hours, 2019, p. 43).

El lenguaje, por cierto, es siempre anterior a cualquier manifestación humana. Es productor y reproductor de las conductas, y aunque pueda haber palabras que signifiquen cosas parecidas, o una palabra para definir dos cosas distintas, siempre, inevitablemente, construyen sentidos diferentes. En este orden, supusimos desde un comienzo y así fue indagado tanto en las fuentes documentales como en las entrevistas realizadas a informantes clave, que las palabras que conforman los diversos discursos poseen un significado determinado y construyen un sentido político. Por ejemplo, en referencia a esto, Darío Sztajnsrajber (2018), indica que “una palabra posee varios significados, pero solo hay uno, o una red de sentidos posibles, que se imponen como válidos” (p. 256). Ahora bien, si como señala Hours, la palabra “es una construcción que supone la mínima unidad significativa del lenguaje, pero que a través de su significado y, en especial en la articulación con otras palabras, determina cierta unificación o síntesis política” (2019, p. 43), debemos comenzar por suponer que el contexto, siempre definido por prácticas discursivas, es determinante para el significado que se le otorgará a esas palabras. Teniendo en cuenta estos supuestos, decidimos desde el comienzo investigar sobre la categoría *danzas de encuentro social*, a partir del conjunto de palabras que componen su concepto, siendo rigurosos con la objetividad epistemológica necesaria para la indagación. Nuestro supuesto fundamental, entonces, es que como toda práctica que es abordada en la escuela, las danzas de encuentro social implican una adaptación que responde a los fines curriculares pero presentados con contenido social, esto es, valor cultural por su práctica en la sociedad. En consecuencia, para el tratamiento desarrollado en la tesis, se podrá observar un desmembramiento del objeto de investigación, ya que se discriminan las dos categorías que lo comprenden: *danza* y *encuentro social*, puesto que es insoslayable el peso específico que posee cada una de éstas por ser los núcleos conceptuales que componen al objeto de investigación, lo que deriva en cierta obligación por abordar estas dos categorías de modo particular y desde su articulación.

Ni bien comenzamos a investigar las *danzas de encuentro social*, surgieron las primeras preguntas, por supuesto que necesarias y orientadoras de la investigación: ¿qué son? ¿Acaso existe alguna danza que no tenga un carácter social? Cuando se hace referencia a la

danza social o *danzas de encuentro social*, ¿se habla de un tipo de danza relacionada con las danzas modernas o las danzas contemporáneas? ¿De dónde surgió el concepto *danzas de encuentro social*? ¿Por qué es importante problematizarlas en la escuela? Asumimos en primera instancia que para poder responder estos interrogantes debíamos tomar posición. Por lo tanto, nuestra postura es, en principio, concebir a la danza como una práctica corporal, de la manera como las define Marcelo Giles (2017), es decir, como formas de hacer, pensar y decir que tienen por objeto las acciones del cuerpo, siempre dotadas de una carga política.

Por último y en relación con todo lo expuesto, por tratarse de un contenido educativo, es decir, un saber institucionalizado, nuestros análisis no dejan de tener en cuenta el verdadero significado de las instituciones modernas. Tomamos como base de todo nuestro enfoque lo que describiera Max Weber (1977) en cuanto a que las instituciones modernas son parte del sistema burocrático, reconociendo a la escuela como parte fundamental de ese sistema. La institución escolar, entonces, ha generado una burocratización de las prácticas, es decir, un ordenamiento metódico, sistemático y totalizador, afectándolas de manera determinante, acomodándolas en franca alianza con intereses capitalistas como medio universal de acaparamiento del saber y ejercicio de poder, que siempre atentó contra las lógicas verdaderamente emergentes o populares, puesto que éstas últimas amenazan con tornarse ingobernables para cualquier sistema burocrático y normalizador. En definitiva, como se podrá observar que se desprende de nuestros análisis, en el tratamiento planteado se reconoce a *las danzas de encuentro social* más vinculadas con los contenidos educativos que con las prácticas corporales, y al currículo con lo institucional-normativo, con la gobernabilidad característica del sistema burocrático, más que con el saber.

El recorrido metodológico

En cuanto a lo estrictamente metodológico, debemos señalar que esta tesis se inscribe en la dimensión cualitativa y se circunscribe al ámbito de la investigación en las ciencias sociales. Básicamente, nos planteamos desarrollar una tesis que se aleje de lo acostumbrado en el campo de la Educación Física, dándole la impronta de la carrera para la cual se elabora la misma, es decir, cargada de argumentos que se correspondan con la Educación Corporal. En consecuencia, decidimos alejarnos de los análisis pedagógicos y naturalistas tradicionales, en particular de aquellos vinculados al arte o al talento, que siempre es considerado de manera

natural y se adjudica cierto don natural para definir la experiencia de quien practica, tanto en este campo disciplinar como en el campo de las artes y la expresión corporal. Por el contrario, buscamos desarrollar un abordaje de carácter político y hermenéutico, en el que el sujeto y el cuerpo, y las técnicas que operan sobre ellos, ocupan un lugar preponderante, y nos propusimos analizar las prácticas, los sentidos, y también las significaciones y alcances que éstas construyen. Esto nos permitió tener una mirada crítica sobre el objeto y las instituciones en que se desarrolla, como así también, recurrir en algunos pasajes de la investigación a la revisión epistemológica para revisar los supuestos que subyacen en cada argumento con peso en un discurso y así establecer la teorización necesaria que requirió la investigación para obtener la forma final. En este sentido, para someternos a la vigilancia epistemológica que toda investigación debe tener, que permitiera mantener la cuota de objetividad necesaria que evite salpicar en demasía de nuestra subjetividad al objeto, nos valimos del criterio de Escudero (2013), quien señaló que:

La construcción de un saber que sea operativo a la educación del cuerpo nos obliga a indagar el contenido desde una perspectiva situada en la lógica de producción del mismo y, en la medida en que encontramos allí elementos que consideramos equívocos e incluso ajenos al cuerpo de las prácticas, nos fuerza a ofrecer una perspectiva alternativa, a habilitar una forma de producción de saber que encuentre en el cuerpo su objeto de conocimiento (p. 6).

Cabe señalar que, por no haber una definición concreta de nuestro objeto en los diversos discursos indagados, debimos construir nuestros argumentos a partir de las directrices que marcan los diferentes documentos curriculares para su abordaje, lo que implicó también una construcción del saber a partir de las prácticas. Esta metodología les posibilitará a quienes lean esta tesis, de manera particularizada, observar una deconstrucción teórica y epistemológica que manifestará lo que subyace en una serie de definiciones que aparecen en el currículo como formas incuestionables, cuanto más, inamovibles. En definitiva, como señalamos también anteriormente en esta introducción, para nosotres las prácticas corporales son cosa seria, y como tal, así quisimos plasmarlo en cada momento de la investigación.

Como mencionamos anteriormente, esta tesis se desarrolló a partir del análisis de fuentes documentales, en especial diversos documentos curriculares que caracterizan a la provincia de Córdoba. Sin embargo, como un recurso metodológico auxiliar, se utilizaron por momentos herramientas propias de las formas etnográficas, como por ejemplo entrevistas a informantes clave y observaciones. Por lo tanto, si debiera catalogarse por sus recursos,

aunque es una investigación que representa un análisis político de los discursos en el campo educativo, se configura desde una metodología mixta.

En cuanto a los recursos etnográficos utilizados, teniendo en cuenta que son parte de un método de investigación por el que se indaga básicamente en los modos de comportamiento de una unidad social concreta, podemos afirmar que ésta fue una de las técnicas de investigación que nos permitió indagar, analizar y enfatizar las cuestiones descriptivas e interpretativas del objeto propuesto, y funcionó como plataforma para las observaciones más complejas que se configuraron posteriormente. Desde nuestro enfoque de análisis, este tipo de estudio fue fundamental para entender los procesos y movimientos dentro de lo que podemos denominar prácticas curriculares o escolares, como base para el análisis social pretendido. En este sentido, se configuró como un estudio directo sobre las clases y les involucradas en ellas, durante un cierto periodo, y se utilizaron la observación no participativa y las entrevistas para conocer la dinámica que este objeto y estas clases comprenden. Es decir, la metodología consistió en la utilización de herramientas investigativas que permitieran interpretar los fenómenos que se dan bajo una perspectiva que podemos denominar “desde dentro” de los participantes en este tipo de prácticas, permitiéndonos tener una visión distinta que rompiese con los supuestos establecidos *a priori*.

Por su parte, en lo que refiere a los análisis de fuentes documentales, si bien es cierto que estudiamos los diversos documentos curriculares y de formación continua profesional que circulan en particular en la provincia de Córdoba (porque esto implica el recorte espacio-temporal de nuestro objeto), nuestro tratamiento conllevó la necesidad de recurrir a otras fuentes, como por ejemplo, leyes, diseños curriculares con otra locación, libros, revistas científicas y la palabra de los profesores que se encargan de enseñar las *danzas de encuentro social*, que conforman discursos fundamentales en relación con nuestro objeto de investigación.

Existieron diversas instancias en el recorrido metodológico de esta investigación. Además de las posibilidades que nos brindaba cursar los seminarios para comenzar a construir el objeto de investigación, se diseñaron diversas estrategias que fueron flexibles pero estructurantes del trabajo por realizar, lo que dio lugar a la elección de formas alternativas, en función de lo requerido por el objeto de estudio. De esta manera, en un primer

momento luego de analizar el estado de la cuestión, encontramos una relación directa entre el abordaje que nos propusimos con los trabajos de Susana Tambutti (2008) y Carolina Escudero (2013) sobre la danza, y con el proyecto de investigación dirigido por K. Rodríguez (2013) sobre ésta en el currículo cordobés. Esto nos permitió analizar las fuentes documentales que dan origen al objeto, es decir, los documentos curriculares que prescriben estas prácticas. En un segundo momento, nos propusimos obtener más información puesto que los documentos analizados no nos brindaban la información completa necesaria. Se optó por los trabajos etnográficos y elegimos para nuestras entrevistas a los profesores que trabajan en las unidades curriculares donde se abordan las danzas sociales o danzas de encuentro social. Una vez completado el trabajo de recopilación de información y habiéndose realizado la triangulación de ésta, se comenzó con el trabajo de categorización. En este punto encontramos varias categorías sociales que nos permitieron construir las categorías analíticas que, a su vez, posibilitaron comenzar a bosquejar la tesis, a partir de la estructuración de los capítulos que estas categorías habilitaron y que se convirtieron en núcleos temáticos vertebradores del tratamiento diseñado. Tanto es así que conceptos como inclusión, democratización, sentido común, naturaleza, cultura, costumbres, institución educativa, posibilidades del cuerpo, movimiento natural, esquema corporal, autoconocimiento, realización personal, expresión, arte, práctica, ser integral, entre otros conceptos que aparecían recurrentemente en la mayoría de los discursos analizados -documentos y entrevistas-, sirvieron de matriz para la configuración de cada capítulo y del eje vertebrador para el tratamiento del objeto que nos quisimos plantear y que así desarrollamos.

Estructura capitular

La estructura capitular de la tesis consta de tres capítulos que permiten una solución de continuidad en el tratamiento del objeto. Cada uno de ellos se constituyó sobre las categorías que la investigación permitió elaborar, configurando de manera global, un primer capítulo que conceptualiza de manera general la danza en el currículo, para luego poder abordar *las danzas de encuentro social* de manera bien pormenorizada y que, finalmente, ambos sirvan de plataforma para toda la carga teórica que se establece en el tercer capítulo, que aborda cuestiones más amplias y más complejas teórica y políticamente hablando, como lo son naturaleza y cultura o arte y práctica, vinculadas a la danza, desde una mirada que

permite deconstruir ciertos estatutos teóricos y políticos muy presentes en el campo de la Educación Física.

El **capítulo 1** tiene por objetivo presentar conceptualmente a la danza no sólo de la manera que es considerada en el currículo, sino como práctica corporal o manifestación cultural. Este capítulo sirve como disparador para lo que se abordará luego en el capítulo 2, con el tratamiento específico del objeto: *las danzas sociales* o *danzas de encuentro social*, de manera que se pueda establecer primero una conceptualización de éstas, para en un segundo momento comprender las adaptaciones que el currículo o las instituciones educativas oficiales de nuestro país realizan sobre las prácticas relacionadas con la danza, con el objetivo de involucrarlas en el ámbito educativo y poder así asegurar una manera particular de transmitir cierto saber al respecto. Es por esta forma de abordar el objeto que tanto en este primer capítulo como en toda la tesis se establece, como se señaló anteriormente, una permanente articulación entre el objeto de estudio y el contexto político que lo enmarca y se encarga de su reproducción. Claramente, este capítulo se configura de una manera histórica y descriptiva siendo necesario este enfoque para poder luego revestir de una mayor teorización el resto de la tesis.

En el **capítulo 2** se trabaja específicamente sobre el objeto de esta tesis, es decir, *las danzas de encuentro social*. Como se señaló en el párrafo anterior, sólo es posible esta forma de encarar el objeto si comprendemos los conceptos y significados de las categorías que lo engloban: *danza y currículo*, y también si analizamos las concepciones que se manifiestan sobre estas categorías en las prácticas educativas en nuestro país. En este capítulo, el análisis del contexto institucional en donde se hallan estas prácticas es fundamental para comprender los significados, los sentidos y los alcances que conllevan la elaboración de la categoría danzas de encuentro social como contenido escolar. Las categorías ciudadane, individue, democratización de la educación y de la cultura y, fundamentalmente, la visión fenomenológica que sobre las prácticas se reproducen en el currículo son fundamentales en el desarrollo de este capítulo, puesto que con la democratización, entendida como masificación de la enseñanza, también se orientan las acciones de intervención y de formación sobre un individue constituído como una unidad psico-física-social, pero también, afectiva y moral, que culmina por ser determinante para la sociedad y para la formación de le ciudadane como objetivo definitivo de la educación formal, en tanto

institución que debe normalizar para que puedan ser efectivas las formas de gobierno estatales. En cuanto al tratamiento de la integralidad de lo humano, nos fue posible hallar las razones fenomenológicas que permiten plasmar ciertas ideas que llevan a los sujetos a considerar posible alcanzar un estado de conciencia a través del cuerpo para desarrollar sus potencialidades, consideraciones que afianzan el individualismo con el que los pensamientos dominantes de la Modernidad se han sostenido en el tiempo y han permitido la preponderancia de ciertas prácticas en detrimento de otras. Finalmente, este capítulo va encaminando los análisis desde una matriz naturalista que claramente se observa en los conceptos que se vuelcan en el currículo y en las prácticas, lo que permite la configuración del capítulo siguiente.

El **capítulo 3** ofrece, a partir de una revisión de los tratamientos desarrollados en los dos capítulos anteriores, un análisis de corte epistemológico que permite reconocer, desde esta mirada particular con la que se desarrolló la investigación y la tesis, lo que subyace en la elección de las palabras y en la conformación de los discursos relacionados con el objeto de investigación, pero también con la institución que lo promueve: *el currículo*. En este capítulo, la cuestión de la naturaleza y la vinculación con cierta forma de pensar la cultura para la normalización de ciertas prácticas, es un tema de tratamiento específico. Con este desarrollo pretendimos demostrar cómo ciertas premisas capitalistas, entendidas estas como una forma particular de pensar el mundo más allá de su vertiente económica pero que gira en torno a ella y al individualismo propio que la define, subyace en la elección y la legitimación de ciertas costumbres que deben ser reproducidas. En este sentido, consideramos que las *danzas sociales*, que se fundan conceptualmente desde componentes claramente identificados con el Humanismo, no son más que otra forma de reproducción de las normas capitalistas, que como pretensión última no sólo tienen la perdurabilidad del sistema, sino convencer al mundo occidental de que es la única forma de concepción de la vida y del mundo. De esta forma, en este capítulo se trabaja sobre la idea de sentido común, no como un saber supuesto en la sociedad por alguna razón espontánea o natural, sino como la construcción que las instituciones educativas producen y se encargan de reproducir, direccionando las acciones políticamente correctas por las que debe transitar el ciudadano, haciendo que en esta delimitación dejen de considerarse otras posibles. Entendiendo además que bajo estas conductas que normaliza el currículo, por la masividad que alcanza su

tratamiento, se producen efectos sobre los sujetos, sobre los cuerpos y se normalizan ciertas conductas con el propósito de afianzar, efectivizar y viabilizar la gobernabilidad de la sociedad, pensada de manera totalizada y generalizada.

Finalmente, las consideraciones finales como momento último de la tesis, establecen de manera sintética pero articulada una relación entre las diversas conclusiones que hemos podido construir a lo largo de toda la investigación, para establecer un cierre conceptual de todo el trabajo realizado. La idea es que, quienes lean esta tesis, a partir de retomar estas consideraciones, pueda llegar a una conclusión unificada y final del trabajo.

Capítulo 1

Danza: conceptos generales

Las danzas de encuentro social en el currículo de la provincia de Córdoba

1.1. Breve cronología de la aparición de la danza en el sistema educativo actual de la provincia de Córdoba

Comprender el objeto de estudio propuesto para la investigación llevada a cabo a los fines de esta tesis, implica conocer y entender parte del proceso histórico que lo ubica en el currículo. Por esta razón, y para el desarrollo de este apartado, nos concentramos en los últimos años, es decir, en particular en el período que comienza con la Ley de Educación Nacional, N° 26.606 promulgada en el año 2006, en donde la Educación Artística fue mirada con mayor atención en el sistema educativo nacional. En este sentido, se puede afirmar que, teniendo en cuenta que en la perspectiva desde la que se promueve esta ley se establece a esta área como imprescindible para la distribución democrática de bienes materiales y simbólicos “*y para la construcción de la identidad social y política*” (Ley de Educación Nacional, 2006, p. 9), esta mirada genera un fortalecimiento y extensión de la presencia de la Educación Artística en los sistemas educativos jurisdiccionales en el proceso de adecuación a las leyes y normas sancionadas desde el año 2003.

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 (Ministerio de Educación de la Nación. Danza. Cuadernos de Educación Artística, 2015, p. 7).

Según narra el Ministerio de Educación de la Nación en su publicación denominada Cuadernos de Educación Artística (2015), en el año 2008 el Ministerio de Educación de la Nación creó 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. Con la implementación del Consejo Federal de Educación se aprobó una serie de resoluciones que prescribían:

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 (Ministerio de Educación de la Nación. Danza. Cuadernos de Educación Artística, 2015, p. 8).

Como hecho relevante de ese contexto, se debe decir que en el año 2013 se realizó el Primer Encuentro Nacional de Docentes de Danza, organizado por la Coordinación Nacional de Educación Artística dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, que convocó a los equipos de Educación Artística de las veinticuatro 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, referidas a la modalidad”* (Ministerio de Educación de la Nación. Danza. Cuadernos de Educación Artística, 2015, p. 13). En este encuentro se trabajó sobre las influencias y los 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 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 (Ministerio de Educación de la Nación. Danza. Cuadernos de Educación Artística, 2015, pp. 13 y 14).

Esto sin dudas marcaría posteriormente la configuración de nuestro objeto de estudio, *las danzas de encuentro social*. Se puede afirmar entonces que desde ese momento se estableció una política para consolidar la enseñanza de la danza en la escuela, en todos sus niveles y de una manera que normalizara los contenidos que son materia de abordaje por esta disciplina

en las veinticuatro jurisdicciones del país, y se asentó “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” (Ministerio de Educación de la Nación. Danza. Cuadernos de Educación Artística, 2015, p. 9).

Del mismo modo, recurrimos también a los análisis realizados por el equipo de investigación de K. Rodríguez en el proyecto *La incorporación de la danza como espacio curricular en la Educación Primaria y Secundaria del sistema educativo cordobés* (2013), radicado en el Instituto Provincial de Educación Física (IPEF) de la ciudad de Córdoba Capital. Este estudio, además de ser muy completo y original dentro del contexto en el que se enmarca nuestro objeto, tiene mucha relación con los análisis que aquí planteamos, ya que explica cómo se configura actualmente en Córdoba este espacio curricular. Desde nuestro enfoque consideramos muy relevante atender a este trabajo de investigación para poder comprender luego las perspectivas teóricas que incidieron e inciden en la conformación de *las danzas de encuentro social*, en tanto entendemos que todas las perspectivas teóricas en materia educativa oficial responden a los momentos histórico-políticos en los que se encuentran enmarcadas, y operan bajo esas premisas dominantes que rigen las formas y las normas a desarrollar.

En su trabajo, K. Rodríguez *et al.*, comienzan describiendo que, “en las prescripciones curriculares de la provincia de Córdoba, la danza aparece por primera vez como espacio curricular dentro del área artística para la Educación Primaria y Secundaria en el año 2011” (2013, p. 2). Señalan además que a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional y con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, las políticas jurisdiccionales “han redefinido la transformación curricular como una de las principales acciones estratégicas de la Política Educativa. La Ley de Educación Nacional define a la Educación Artística como una de las ocho modalidades que conforman el Sistema Educativo Nacional caracterizada, principalmente, por el tipo y especificidad de conocimientos que transmite” (*idem*, p. 2).

La formación docente en arte es compleja, en tanto forma para un campo amplio que no sólo atiende a todos los niveles y modalidades del sistema educativo, sino que además forma docentes y artistas en diversos lenguajes, con sus especificidades disciplinares y pedagógicas. En la actualidad se reconocen, como parte del área de Educación Artística para la educación común y obligatoria, cuatro lenguajes artísticos, Artes Visuales, Danzas, Música y Teatro - cuyos campos de desarrollo presentan, a su vez, complejidades propias

y específicas. (Recomendaciones Nacionales para la elaboración de Diseños Curriculares. Prof. de Educación Artística. Versión Borrador, 2007; p. 4).

Tanto la educación artística como la educación física son dos casos en los que se aborda el tema de la danza de manera programática o indirecta, respectivamente. A su vez, son consideradas modalidades y esta ley habla de modalidades como:

(...) opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos [...] (art. 17) (Muscará, 2018, s/p).

En este contexto, según explica K. Rodríguez *et al.*, por primera vez aparece en el marco legal de la provincia de Córdoba la danza como parte de los lenguajes del arte en la Ley 9870/10, como se transcribe a continuación:

Artículo 72.- La educación artística es la modalidad que comprende la formación en los distintos lenguajes del arte: música, artes visuales, teatro, danza, plástica y otras que pudieran conformarse, admitiendo -en cada caso- distintas especializaciones. La misma se brinda para la educación de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos de todos los niveles y modalidades.

Artículo 74.- Formación específica. Todos los alumnos, en el transcurso de su escolaridad obligatoria, tienen la oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en al menos dos (2) disciplinas artísticas. En la educación secundaria la modalidad artística ofrecerá una formación específica en música, danza, artes visuales, plástica, teatro y otras que pudieran conformarse, admitiendo -en cada caso- diferentes especializaciones. La formación específica brindada en las escuelas especializadas en artes podrá continuarse en establecimientos de nivel superior de la misma modalidad (2013, pp. 39 y 40).

En este marco de acontecimientos que generaron reformas significativas con respecto a la inclusión de la danza en la provincia de Córdoba, durante el año 2011, la Dirección General de Educación Superior crea el Profesorado de Danza de la provincia de Córdoba, que se inscribe en el Proceso Nacional de Institucionalización del Sistema Formador de Docentes, que había iniciado en el año 2008. En su introducción el diseño curricular del profesorado de danza establece:

Durante el año 2009 se inició en Córdoba el Proceso de Cambio y Desarrollo Curricular en los profesorados de Educación Artística de Música, Teatro y Artes Visuales. Este proceso se completa y enriquece, hoy, con la creación del Profesorado de Danza, atendiendo a una necesidad sentida y de larga trayectoria en esta jurisdicción. Como fuera dicho, la inclusión del lenguaje artístico de la Danza en la ley de Educación Provincial y en los contenidos curriculares correspondientes a los niveles Primario y Secundario reafirma la legitimidad de institucionalizar la formación dentro del sistema educativo, para dar respuesta a las

demandas que hoy la interpelan (Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, 2011, p. 9).

Según se explica en el trabajo K. Rodríguez, la danza a nivel curricular es incipiente en su historia, y anteriormente ocupó “lugares tangenciales en las prácticas educativas junto a otras expresiones lúdicas y corporales, quedando su abordaje a cargo de los docentes de educación física, de música o de las áreas sociales en el contexto escolar cordobés” (2013, p. 4). Este estudio, que es sumamente relevante para esta tesis, describe que existe una carencia en este tipo de abordajes y una escasa existencia de estudios locales que aborden la presencia de la danza a nivel curricular. Al respecto se señala:

En el trabajo acerca de los sentidos que porta la enseñanza y el aprendizaje de las danzas de raíz folklórica en la formación de maestros y en sus prácticas de enseñanza, en escuelas de Capital y el interior cordobés, (K.Rodríguez *et al.*, 2008) recuperamos el sentido que históricamente tuvo la presencia de las danzas en los diseños curriculares de la formación de docentes, puntualizando que desde mediados del Siglo XX en Córdoba, se ha sostenido de manera sistemática la enseñanza de la danza en los planes de estudio que forman profesores de educación física. Por otra parte, debemos mencionar instituciones pioneras en cuanto a la incorporación de las danzas folklóricas en la formación de profesores de música en Collegium y el Conservatorio Provincial, desde el cambio curricular operado en los IFD de la provincia en el año 2001 y en el Instituto de Culturas Aborígenes, en la carrera de Técnicos en Folklore, a finales de los años '90. El Polivalente de Artes de Bell Ville formando Maestros Nacionales de Danzas Folklóricas y Danzas Clásicas, hoy transformado en tecnicatura como parte del nivel superior en la formación de Técnicos Superiores en Danza con Orientación en Danzas Folklóricas y en el Instituto Superior de Educación Artístico Musical Domingo Zipoli, en la formación de maestros de coro (Rodríguez, K., p. 5)

Este estudio agrega además, que en el caso de la formación docente no ha existido ningún espacio curricular que brindase de manera institucionalizada las danzas, quedando la formación específica “supeditada la presencia de las mismas al criterio de los docentes que consideraran valioso transitar por estos aprendizajes” (Rodríguez, K., p. 5).

Se puede decir que desde ese momento la danza quedó legitimada como un contenido curricular en todos los niveles del sistema educativo cordobés, comenzó a estar presente en todos los diseños curriculares de cada uno de ellos y también alcanzó los espacios de formación docente que dependen del gobierno provincial. Como nota al margen se puede señalar que la mayoría de los cursos que se dictan para su abordaje, como pocos, alcanzan y otorgan puntaje docente a todos los niveles, lo que demuestra la intención que tiene la provincia por legitimarla.

En los diferentes pasajes a continuación, se profundizará sobre esta razón histórico-curricular y se establecerá una relación directa con *las danzas sociales* o *las danzas de encuentro social*, según la denominación que adopte en el currículo analizado.

1.1.1. “La danza” en el currículo de la provincia de Córdoba

En la actualidad, en la provincia de Córdoba, la danza se encuentra curricularmente ubicada en la rama de la Educación Artística. Como se señaló anteriormente, esta ubicación, en términos formales responde a las prescripciones de la ley de Educación Nacional, N° 26.606, sancionada en la Argentina en el año 2006 y que aún se encuentra en vigencia. Esta Ley define a la Educación Artística como el área específica que debe abordarla, y el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba (en adelante DCPC), afirma que está “caracterizada, principalmente, por el tipo y especificidad de conocimiento que transmite. La concepción actual de la Educación Artística, enmarcada en nuevos paradigmas estético-filosóficos y pedagógicos, plantea la necesidad de una formación de calidad mediante un conocimiento más profundo de las dimensiones disciplinar y pedagógico-didáctica” (DCPD, 2011, p. 8). Según se encuentra establecido también, la inclusión del lenguaje artístico de la danza en la Ley de Educación Provincial, N° 9870 del año 2010, y en los contenidos curriculares correspondientes a todos los niveles, es parte de una estrategia que “reafirma la legitimidad de institucionalizar la formación dentro del sistema educativo, para dar respuesta a las demandas que hoy la interpelan” (DCPD, 2011, p. 9), argumento que, por influencia del currículo o por convicción, es replicado por la mayoría de los docentes que se encargan de su enseñanza, y así se constató en la tarea etnográfica realizada en nuestro trabajo de campo.

Esta ubicación curricular, desde un fundamento teórico se corresponde con la idea de que diferentes tipos de lenguajes artísticos, como el que por ejemplo define a la danza, constituyen campos de conocimientos que se circunscriben a los procesos de interpretación estética, “consolidándose como un espacio que se proyecta hacia la construcción de múltiples realidades posibles y deseadas y pone de manifiesto la diversidad y la divergencia, la convivencia con la incertidumbre, distante de las verdades universales y de la realidad unívoca” como afirma el Diseño Curricular de la Educación Secundaria (en adelante DCES), (2011-2015, p. 116). La danza se vincula con los conocimientos y capacidades específicas afines a la experiencia artística, proporcionando a niños, adolescentes y jóvenes formas de

expresión que son consideradas únicas, exclusivas, e ideales para la formación integral de la persona que persigue el currículo. Esto se puede ver plasmado en el DCES particularmente en su Documento de Trabajo para los años 2009-2010 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, en donde se describe que “la enseñanza de la Danza en la escuela secundaria se orienta, como el resto de los lenguajes artísticos, a la formación de sujetos críticos capaces de comprender e intervenir el mundo en el que viven” (DCES, 2009, p. 4). Un hecho interesante para nuestros análisis, es que este documento que fue elaborado con la intención de capacitar en forma específica para el tratamiento de la danza en la escuela, “pretende que los estudiantes puedan formarse estéticamente para producir, valorar y comprender su medio cultural y que desarrollen habilidades interpretativas que les permitan entender la realidad en toda su complejidad” (DCES 2011-2015 p. 119); algo que les docentes a los que pudimos entrevistar para esta investigación ponderan muy positivamente, ya que consideran que el abordaje de la danza en la escuela requiere una formación sistemática por la complejidad que implica direccionar las acciones específicas en el sentido que demandan estas instituciones. Les entrevistados, a los que consideramos informantes clave en nuestra investigación, nos explicaron que debido a los pocos estímulos semanales que posee, la superpoblación en los cursos y los intereses que están en juego en la formación escolar, abordar la danza en la escuela no es tarea fácil. Este documento prescribe la ampliación de las posibilidades expresivas del cuerpo a partir de la profundización de cualidades físicas, por esta razón se asegura que “es fundamental que en la escuela su enseñanza se base en un trabajo donde se priorice y respete la diversidad de cuerpos, y en donde la adquisición de habilidades físicas sea producto de un trabajo orgánico y consciente” (DCES 2011-2015 p. 119). Se entiende además que en el aprendizaje de la danza es necesario involucrar al cuerpo y al movimiento, y se resalta la idea de que es “un saber cuya enseñanza se basa fundamentalmente en la experimentación corporal” (DCES 2011-2015 p. 119). Tan es así que se considera que, por su vínculo con el mundo del arte y por ese lenguaje artístico que hemos señalado, las características y la *esencia* de la danza (algo mencionado con recurrencia por nuestros entrevistados), la dotan de un contenido y un sentido amplio que posibilita abordajes que van más allá de los que viabilizan otros contenidos educativos, desde lo cual se justifica su inserción y enfoque. La danza, de modo general y desde la orientación curricular, conlleva imperativos y significantes que son determinantes para una formación

integral de los alumnos que faculta al saber pedagógico completar sus implicancias, para permitir que su intervención llegue a todas las dimensiones constitutivas de lo humano -como se puede ver en la cita anterior-. De manera determinante entonces, en el nivel curricular se le atribuye una amplia capacidad para incidir en diversos aspectos de la condición humana, como una manera educativa que “posibilita percibir diferente, expresar, transformar la realidad, conmover, recrear la memoria colectiva, resistir, conocer, transgredir para crear, sensibilizar, comunicar, encontrar formas de identidad personal y cultural, pensar, desarrollar el juicio crítico, la libertad de pensamiento y mucho más” (DCPD, 2011, p. 12).

En las perspectivas que sostienen los fundamentos del currículo suele afirmarse que la danza tiene que ver con la expresión, pero también con la corporalidad o la corporeidad. Esto supuestamente reafirma su mayor relevancia en la faz educativa del sujeto, que es supuestamente una unidad integral que se constituye desde varias dimensiones, entre las que las emociones y los vínculos con su cuerpo son determinantes. Un estatuto que cada vez ocupa un lugar de mayor privilegio en los discursos y las prácticas pedagógicas sobre esta práctica. Hoy, su inserción en el currículo supone brindar las respuestas necesarias a las demandas de los ciudadanos actuales. Estos proyectos pedagógicos se configuran atentos al progreso y la evolución de la sociedad, y son parte de las estrategias que afirman que “las alternativas de enseñanza son necesarias para crear una gran variedad de interacciones entre las dimensiones de comportamiento, posibilitando la formación de la persona como una totalidad indivisible” (Ferreira Urzúa, 2009, p. 13), para la vida en sociedad.

Del mismo modo, la danza en el ámbito escolar se encuentra asociada al concepto de expresión corporal. En su articulación, ambas son descritas como algunas de las formas de expresión más naturales que posee lo humano. A su vez, funcionan para facilitar el proceso cognitivo, contribuyendo a lo que se ha establecido como una reformulación de la acción pedagógica, ya que propone un conjunto de experiencias que, además de permitir la adaptación a nuevas situaciones, colaboran incidiendo sobre la conducta humana con particularidades que pueden regular los aprendizajes de una manera más significativa. Retomando a Ferreira Urzúa, desde la perspectiva curricular, “la misión que tiene la Educación a través de los Lenguajes Artísticos, es hacer que las personas no olviden que son seres humanos, y que la Danza, desprovista de la emoción, y de contexto, no tiene sentido” (2009, p. 16). Aquí radica nuestro mayor cuestionamiento a la posición curricular, ya que,

desde nuestra perspectiva, la danza es una práctica “tanto en su aspecto performático –o de ejecución de los pasos–, como en su aspecto discursivo [...] El lenguaje que sostiene y constituye a la danza, es considerado también una práctica y no simplemente un sistema de representación o un medio de comunicación” (Escudero, 2012 p. 111). Esta última observación se profundizará a lo largo de la tesis.

1.1.2. Fundamentos pedagógicos para la enseñanza de la danza en la escuela

Según explica Mariela Ferreira Urzúa,

El tratamiento de la Danza como actividad curricular en Educación, supone no perder de vista la esencia misma de la disciplina como lenguaje artístico, sirviendo como vehículo para dotar a los niños y las niñas de una mejor disponibilidad desde lo corpóreo, para acceder a todos los otros aprendizajes que demanda el proceso educativo en la escuela (2009, p. 9).

Con un argumento similar al de la mayoría de nuestros entrevistados, esta autora describe que “el tratamiento de la danza en un enfoque pedagógico se basa en un modelo didáctico integrador y desarrollador, que por medio de sus componentes apunta a la formación del estudiante, y su incorporación en la sociedad” (2009, p. 9). Este enfoque pedagógico de la danza es reconocido como un proceso integral en el que confluyen diversas perspectivas sobre las cuestiones que hacen a lo humano, estableciéndose como un modelo didáctico que, por lo tanto, involucra fundamentos filosóficos, sociológicos y psico-biológicos, constituyendo un modelo que considera a le alumne “como un ser complejo que se manifiesta por medio de su corporeidad con el fin de lograr aprendizajes significativos para su formación y desarrollo” (2009, p. 9). De hecho, esto se encuentra previsto en la Ley de Educación Provincial de Córdoba 9870/2010, que define como uno de los fines y objetivos de la educación provincial “brindar una formación que garantice una educación artística integral y continua que permita la apropiación de sus distintos lenguajes, estimulando la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura” (2010, p. 9). Ahora bien, al respecto, adelantando un tanto nuestros análisis y citando a Raumar Rodríguez Giménez (2014), podemos afirmar que de esta forma queda de manifiesto que:

La falacia naturalista afectó a tal punto el discurso de las prácticas corporales que parece que se puede deducir un principio político de otro fisiológico; visto desde otro ángulo, no son pocas las ocasiones en las que se supone que porque algo se puede hacer, debe hacerse. [...] Este tipo de tratamiento del cuerpo deja ver claramente la disolución de lo político en lo biológico (p. 130).

Reforzando ciertos postulados que han dominado las formas de intervención educativa en sus sentidos filosóficos y ontológicos, la mayoría de los discursos que sostienen las prácticas escolares de la danza especulan con que ésta es un elemento propio de la *condición humana*, que se encuentra presente muchas veces de forma latente, pero es un componente de la integralidad que hace a lo humano. Tan es así que en este universo conceptual suele reafirmarse que “la danza es acción, es movimiento, y el movimiento humano es un fenómeno de adaptación en sí mismo. El ser humano como integridad o entidad total, única, irrepetible e histórica, es un ser que vive en continua interacción con su medio” (Rodríguez Giménez, 2014, p. 9).

Se argumenta además que esta forma de vincular la integralidad de lo humano con las formas de expresión propias de su conformación, es más eficaz si se las relaciona con los procesos de crecimiento, de maduración y aprendizaje de los niños y jóvenes. Aunque, en este punto, es necesario resaltar que “una sociedad que le rinde culto al organismo [entra] en el paradigma de la biopolítica, si se trata de la maximización de la vida, la política se subsume en el silencio profundo y oscuro del organismo” (Rodríguez Giménez, 2014, p. 132). Como refiere Rodríguez Giménez, “bien podríamos decir que allí donde privilegiamos el organismo, abandonamos la política” (p. 132).

La danza, bajo esta mirada, cobra un importante valor como medio educativo, sobre todo si su configuración es pensada como parte de una educación formadora y desarrolladora de capacidades y habilidades que también son consideradas estrechamente ligadas con la condición humana. Para Ferreira Urzúa, las grandes áreas del desarrollo refieren a lo cognitivo, lo volitivo y lo afectivo, como puede observarse en la siguiente cita: “las capacidades cognoscitivas (habilidades intelectuales); las capacidades sociales (habilidades interpersonales, personales, afectivas, de expresión y de comunicación); las capacidades de movimiento (habilidades motrices); y las capacidades físico–energéticas (cualidades físicas o factores ligados a la ejecución del movimiento)” (2009, p. 10). Claro que, en estas orientaciones pedagógicas se postulan posiciones teóricas y políticas. Al hablar de capacidades se hace referencia a ciertas disposiciones naturales que se hallan presente en el sujeto, que cobran mayor relevancia o se potencian cuando se las estimula periódicamente para que comiencen a operar de forma consciente, generando como resultado más importante el desarrollo de las habilidades cognitivas. “Educar por medio de la danza [...] es imaginar

una situación psico–social que incentive” (Ferreira Urzúa, 2009, p. 10) al desarrollo integral de la persona, potenciando su vínculo con la sociedad y con el mundo. Sin embargo, como asegura Escudero, para nosotros esto:

(...) Es una ruptura epistemológica, ligada a la objetividad del conocimiento que se pretende construir, y es una ruptura política, ligada a los efectos de verdad y de sentido que genera el conocimiento construido (del cual no es posible, ni deseable escapar cuando uno está en un ámbito académico y estima que la forma que tiene de conocer es la más deseable de que sea compartida por la comunidad de pares) (2012, 117).

Cabe señalar al respecto de este último comentario que aparece con mucha fuerza en el discurso curricular la idea de la danza como un *medio para*, idea que tiene especial relevancia en nuestros análisis y que, por lo tanto, se retomará más adelante en esta tesis. En este orden, se puede señalar que nuestra investigación nos ha demostrado que es común encontrar enunciados que señalan que educar por medio de la danza, que básicamente consiste en estimular mediante la experiencia la matriz integral y creativa de lo humano como también su lenguaje expresivo, es establecer una estrategia que intervenga en el proceso natural de evolución de la persona. De esta manera, se pone de manifiesto que “ciertos contextos políticos [como el escolar] habilitaron que la preocupación por el poder se impusiera sobre la preocupación por el saber” (Rodríguez Giménez, 2019, p. 3). Al privilegiar el tema de las emociones, se produce lo que señala Rodríguez Giménez, es decir, “la técnica deja de ser una aplicación práctica de la ciencia para ser simplemente un saber hacer, algo que se articula en el campo de la cultura y no del saber” (p. 4). Siguiendo a este autor, se puede afirmar que con *las danzas de encuentro social* se manifiesta esa disyunción en la que “radica el carácter instrumental de la técnica, en el convertirse en una práctica cuya legitimidad radica más en la eficacia de su intervención que en el saber del cual deriva” (2019, pp. 4 y 5).

A través de la danza escolar, la persona en formación, es decir le alumne es considerade alguien que se encuentra en un constante pero natural proceso de evolución y que, con un correcto abordaje, o sea aquel que suele resaltar el valor pedagógico de su intervención, podrá expresarse según sus capacidades individuales, con libre albedrío pero con la capacidad de discernir correctamente en sus valoraciones y a partir de propias creaciones originales como forma de interpretación de su mundo y de su acontecer en él. Este tipo de ambiente potenciador de las emociones y la expresión humana se transformará en un ambiente cultural si el aprendizaje adquirido logró mediar entre las valoraciones internas, íntimas y el proceso cognitivo que le permite a el sujeto establecer las representaciones del

mundo de una manera válida y significativa para su vida. “El uso de la Danza como medio formativo-desarrollador, no debe abocarse solamente a la mera transmisión de nuevas técnicas, o de pasos preestablecidos” (Ferreira Urzúa, 2009, p. 11). Al establecerse como parte de un proceso renovador de la cuestión educativa, estos planteamientos pedagógicos sobre la danza en la escuela, “pretende crear situaciones por medio de una experiencia corporal placentera, en la que existan procesos de reflexión y toda actividad propuesta, sea un vehículo para que el estudiante aprenda a aprender, puesto que los procesos cognitivos, afectivos y valóricos son fundamentales en todo aprendizaje” (2009, p. 11). Sin embargo, desde nuestro enfoque, en esta idea subyace la consideración occidental dominante que señala que la experiencia que la danza implica en sí misma, supone:

(...) un lenguaje corporal que expresa la experiencia subjetiva de un modo que el lenguaje hablado no puede hacerlo. No hay construcción de una experiencia si no hay un sentido puesto ahí, y como no hay sentido originario que trascienda los procesos de significación y mediación simbólica que opera la palabra, no hay experiencia posible por fuera del lenguaje (Escudero, 2012, p. 122).

Las danzas de encuentro social se encuadran en estas perspectivas, y son un agente de reproducción muy eficaz de estas ideas. La Ley: 9870 de la provincia de Córdoba, en su Artículo 17, inciso (e) refiere a esto al disponer que la Educación Artística colabora en “la cohesión que asegure la unidad del conjunto dentro de la diversidad de las prestaciones para responder orgánica e integralmente a las demandas educativas de la población” (2010, p. 14). Se pretende establecer un modelo de ciudadane que garantice la gobernabilidad, y que se asuma como creadore de su propio destino, pero dentro de un marco que se establece primero y al que debe respetar. En este caso, se puede señalar que, más allá de lo educativo, en sus postulados pedagógicos co-encierran una tesis de trascendencia de lo humano hacia los principios más profundos del pensamiento humanista que logró legitimarse en la Era Moderna, cuestión que será abordada con mayor profundidad en el capítulo 3.

La danza, en su proceso de escolarización, queda involucrada en una dinámica que “interactúa entre lo instituido, como lo establecido en las instituciones sociales, lo instituyente advirtiendo las fuerzas de cambio que operan al interior o desde fuera de las instituciones y el proceso de institucionalización como el momento de pasaje entre lo dado y lo nuevo” (Rodríguez *et al.*, 2013, p. 8). De una manera similar al enfoque que establecemos en esta tesis, para K. Rodríguez *et al.*:

Resulta potente tomar el concepto de proceso de escolarización, en tanto proceso de institucionalización, como metáfora para mirar la introducción de la danza en los diseños curriculares de la provincia y la recontextualización que la misma atraviesa de ser práctica social hasta convertirse en asignatura curricular (2013, p. 8).

En los análisis establecidos por estas autoras resulta significativo que este proceso curricular por el que atravesó la danza para incorporarse de manera formal al sistema educativo cordobés, implicó una resignificación no sólo de su práctica, sino también de docentes, directivos y estudiantes, y, por lo tanto, de la formación docente para ello. Esta resignificación de la danza la reconoce como un “objeto cultural que se selecciona, se recorta como objeto de enseñanza y se recontextualiza en un diseño curricular, requiere ser analizada desde una perspectiva que aborde a la misma como construcción socio cultural” (2013, p. 5), lo cual sirve de antecedente para pensar la aparición de *las danzas de encuentro social*. Esto se relaciona estrechamente con el núcleo conceptual de nuestro trabajo aquí presentado.

1.2. Las danzas de encuentro social en el currículo

Los abordajes realizados en los apartados anteriores sirven para comenzar a ubicar a *las danzas de encuentro social*, en tanto contenido educativo, dentro del currículo y las instituciones educativas en las se abordan, como así también, comenzar a definir las dentro o fuera del espectro que delimita a las diferentes danzas. Por consiguiente, continuando con la historización que se viene desarrollando, se puede señalar que en el año 2009 el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Física de la Provincia de Córdoba (en adelante DCPEF) menciona a las *danzas sociales* como contenido a enseñar de la unidad curricular Movimiento Expresivo I. Esta es la primera aparición en algún documento curricular que pudimos identificar en relación a nuestro objeto de investigación. A partir del año 2010, observamos en el Diseño Curricular de Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba (en adelante DCES) el enunciado *danzas de encuentro social* y *danzas sociales* (ambos enunciados haciendo referencia a las mismas formas de danzas) en la unidad curricular Educación Artística: Danza. Esta mención, si bien no definía su concepto, establecía algunas consideraciones que colaboran para su comprensión. Obsérvese la siguiente cita:

En el año 2010, el Diseño Curricular Jurisdiccional de Educación Secundaria para la Provincia de Córdoba menciona a las danzas de encuentro social como contenido de la unidad curricular Educación Artística: Danza. Luego de intentar encontrar delimitaciones conceptuales respecto del alcance y el contenido que suponía este enunciado, resultó significativo enmarcar conceptualmente la racionalidad de estas prácticas, como así

también comprender los contenidos educativos que las danzas de encuentro social podrían recuperar en el ámbito escolar para ser transmitidos como bienes culturales (Copparoni, 2017. p.1).

Desde este mismo año en el que aparecen las *danzas sociales* como contenido curricular, se ofrecen cursos de formación continua de danzas, dentro del Área de Extensión del Profesorado de Educación Física (en adelante IPEF) de la Universidad Provincial de Córdoba. Estas capacitaciones estaban destinadas a docentes de diferentes niveles y espacios curriculares, y en ellas se planteaba el abordaje de las danzas que se consideraba estaban a la moda, que se correspondían con las danzas de consumo masivo disponibles en la contemporaneidad². Estas capacitaciones tenían por objetivo recuperar esas prácticas sociales, observarlas, ponerlas en práctica, analizarlas, para luego establecer algún tipo de reflexión sobre las mismas y de esta manera resignificarlas para el ámbito escolar. El nombre que circulaba tanto en el IPEF como en los gimnasios, academias de danzas, centros culturales y centros de actividades recreativas donde se desarrollaban, para hacer mención a este tipo de prácticas ofrecidas en los cursos era la de “ritmos” o “ritmos latinos”. Nuestras indagaciones nos permiten afirmar que las denominaciones utilizadas en estas propuestas de formación continua tenían concordancia con los contenidos dados en ellas, puesto que se puede señalar que las mismas abordaban esa característica o elemento particular que comprende a la danza por lo que durante algún tiempo los cursos fueron de “ritmos” o “ritmos latinos”. A partir del año 2012, estas capacitaciones comenzaron a ser evaluadas por la Red Provincial de Formación Docente Continua de la Provincia de Córdoba³, siendo una exigencia para su aprobación establecer conocimientos para la elaboración de propuestas que permitieran significar y dimensionar los contenidos abordados en los diseños curriculares. En este sentido, nuestra investigación nos permite afirmar que las danzas que se ofrecían en los cursos eran las que más adelante serían denominadas *danzas sociales* o *danzas de encuentro social*.

² Cabe señalar al respecto, que esta tendencia a abordar ciertas prácticas que se encuentran de moda o en pleno apogeo, establece una situación compleja, dado que al perder vigencia, por lo general luego de un período breve de tiempo, son remplazadas por otras que responden a nuevos consumos musicales. Estamos hablando de danzas que suelen ser bailadas en fiestas y que tienen la particularidad de ser consideradas populares, sin tener restricciones o límites en cuanto a edad, condición física o perfeccionamiento técnico para poder ser practicadas y cuya función explícita es el encuentro con otros.

³ Entidad perteneciente al Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba que tiene por objetivo “garantizar el acceso, en forma efectiva a todas los agentes del sistema educativo a diversas propuestas de capacitación necesarias para su desempeño profesional” (<http://www.cba.gov.ar/red-provincial/>).

Las *danzas sociales o danzas de encuentro social* son un contenido a enseñar que advertimos en los Diseños Curriculares de la Provincia de Córdoba de los tres niveles del Sistema educativo: en el Diseño Curricular de Profesorado de Educación Física (DCPEF), en el Diseño Curricular de Educación Secundaria (DCES) y en el Diseño Curricular de Educación Primaria (DCEP).

En el DCPEF (2009) notamos la presencia del enunciado *danzas sociales* en la unidad curricular Movimiento Expresivo I. En el Marco Orientador de esta unidad curricular se afirma que “el movimiento expresivo en la formación de docentes aporta saberes vinculados a las diversas manifestaciones culturales y estéticas del movimiento, en especial, la expresión corporal, la danza contemporánea, y las danzas sociales de identidad nacional y latinoamericanas” (DCPEF, 2009, p. 68). En este espacio se sugiere el abordaje de la danza como favorecedora del “aprendizaje corporal, sensible y consciente, la comunicación con uno mismo y con otros, la relación tónico-emocional, la creatividad y la estética del movimiento” (DCPEF, p. 68). Este planteo, se propone abordar saberes que posibiliten la emergencia de prácticas expresivas, senso-perceptivas y lúdicas, haciendo hincapié en la necesidad de un saber didáctico del campo expresivo que aporte herramientas para la enseñanza en los diversos ámbitos educativos. Cuatro ejes agrupan los contenidos sugeridos para esta unidad curricular: Cuerpo, subjetividad, senso-percepción; Expresión corporal; Iniciación a la danza; y Construcción didáctica del movimiento expresivo. Aunque en ninguno de los ejes se puede notar la presencia de las danzas que en este trabajo problematizamos, en el eje Iniciación a la danza se proponen como contenidos: “formas y estilos de danza. Las danzas contemporáneas” (DCPEF, 2009, p. 68), contenidos en los cuales puede vislumbrarse -aunque sin ser nombradas- a *las danzas de encuentro social*. Si bien en el marco orientador de la unidad curricular Movimiento Expresivo I, se propone aportar saberes, entre otros, relacionados con *las danzas sociales de identidad nacional y latinoamericanas*, en los otros apartados que componen esta unidad curricular (propósitos de la formación, ejes de contenidos sugeridos y orientaciones para la enseñanza) estas danzas están ausentes.

El DCES fue elaborado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en el año 2009 y validado en la práctica durante el 2010 con la expectativa de que su implementación se llevara a cabo en todas las escuelas de educación secundaria de la

provincia. En este territorio, la educación secundaria se organiza en espacios curriculares los cuales delimitan un conjunto de aprendizajes y contenidos educativos provenientes de uno o más campos de saber, que fueron seleccionados para ser enseñados durante un período de tiempo determinado a cargo de un docente con formación específica. En cada espacio curricular podemos observar componentes⁴ que presentan, organizan y priorizan los saberes seleccionados, ellos son: Presentación; Objetivos; Aprendizajes y contenidos; Orientaciones para la enseñanza y la evaluación; Bibliografía.

En este diseño curricular observamos a las *danzas sociales* o *las danzas de encuentro social* en el espacio curricular Educación Artística: Danza de la siguiente manera:

- En la **presentación**, se especifica el enfoque y el sentido formativo del espacio curricular, y se muestra una clasificación de la danza que la distingue “según su origen en: danzas de origen académico (clásico, moderna, jazz, contemporáneo) y danzas de origen no académico (danzas originarias, folclóricas, afro-americanas, de encuentro social)” (DCES 2012-2015, p. 148).

- En los **objetivos**, el DCES expresa los logros a alcanzar para cada espacio curricular en función de los aprendizajes considerados básicos e imprescindibles. En este apartado, se reseña a *las danzas de encuentro social* expresando: “explorar y relacionar movimientos y ritmos de danzas originarias argentinas, coreografías folclóricas, afro-americanas y de encuentro social” (p. 149).

- Al abordar estas danzas en los **aprendizajes y contenidos**, se manifiesta la utilización del espacio, la exploración y reconocimiento de movimientos y ritmos, y la vivencia de la danza desde su sentido social, pero al no determinar el DCES a qué se refiere al enunciar danzas de encuentro social, tampoco podemos precisar qué prácticas las componen.

- En las **orientaciones para la enseñanza y la evaluación**, el DCES realiza sugerencias que orientan la tarea docente, es decir, estrategias y modos de intervención. En este apartado, en el ítem “formas de danza” se menciona a las *danzas sociales* y se afirma que: “las danzas sociales que sean de interés de los estudiantes pueden formar parte del proceso, en el marco de indagaciones sobre sus contenidos y elementos a fin de enriquecer

⁴ Así se denominan los apartados que organizan cada espacio curricular del Diseño Curricular de Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba (2011-2015).

desde un sentido crítico el aprendizaje y no para convertirse en reproductores estereotipados de esas manifestaciones” (p. 153), pero no se detalla ninguna conceptualización de las mismas.

- Por último se advierte que en la **bibliografía**, que comprende un listado de los textos empleados para las definiciones teóricas y metodológicas del espacio curricular, sólo se encuentra en lo concerniente a *las danzas sociales* el texto *La danza en la escuela* de García Ruso.

El DCEP presenta a la *danza* por primera vez en el año 2011 como espacio curricular dentro del área artística para la Educación Primaria. En este diseño observamos a las *danzas sociales* o *de encuentro social* en la **Presentación**, a partir de su clasificación en: “danzas de origen académico (clásica, moderna, jazz, contemporánea) y danzas de origen no académico (danzas originarias, folklóricas, afro-americanas, de encuentro social), y en expresión corporal-danza” (DCEP, 2012, p. 275). También en los **Objetivos**, donde se expresa: “Reflexionar sobre danzas populares-sociales (por ejemplo, hip hop/ cuarteto/cumbia/rock) y diferenciar las características de sus movimientos, ritmos, orígenes” (p. 279). Al abordar los **Aprendizajes y contenidos**, se expone: “Vivencia de la danza desde su sentido ritual, social, artístico y como juego” y “Reflexión sobre danzas populares-sociales: ej.: hip hop/ cuarteto/cumbia/rock. Diferenciación de características de sus movimientos, ritmos, orígenes” (p. 285). En el apartado donde se observan las **Orientaciones para la enseñanza y la evaluación** se menciona a las *danzas sociales* en: “las danzas sociales que puedan ser de interés de los niños pueden ser tomadas para motivar la tarea, en el marco de la indagación sobre sus contenidos y elementos, a fin de enriquecer el proceso y no convertirse en reproductores estereotipados de esas manifestaciones” (p. 287), pero tampoco se detalla ninguna conceptualización de las mismas.

En el análisis de los discursos presentes en los diseños curriculares comenzamos señalando que, en ninguno de los casos se detalla el uso las danzas sociales para comprender las prácticas a las que el documento se refiere. En el DCES, las *danzas sociales* o las *danzas de encuentro social* se observan en todos los componentes del espacio curricular Educación Artística: Danza. En la presentación de este espacio curricular pudimos notar la pertenencia de las *danzas de encuentro social* a la categoría danzas de origen no académico. Dentro de esta clasificación verificamos que estas danzas (originarias, folklóricas, afro-americanas, de

encuentro social) provienen a su vez de diferentes categorías y que las únicas que hacen alusión a su función son las *danzas de encuentro social*.

En la búsqueda de bibliografía que hiciera alusión a la función de las danzas, nos encontramos con el texto *Itinerarios teóricos de danza* de Susana A. Tambutti, quien clasifica a las danzas según sus funciones y determina categorías de danzas espectaculares, sociales, religiosas y terapéuticas. Siguiendo esta clasificación, desde la perspectiva con la que se configuran *las danzas de encuentro social*, tanto las danzas originarias como las folclóricas y las afro-americanas podrían ser consideradas de esa manera, lo que comienza a establecer una mayor comprensión sobre los significados, los sentidos y los alcances que éstas poseen en el ámbito escolar. Cabe decir que, si bien en el documento no se observa conceptualización alguna sobre las danzas, sí se encuentran en otras fuentes que aportan precisiones acerca del concepto y las características constitutivas de las danzas que se asignan dentro de la categoría de origen académico (clásico, moderna, jazz, contemporáneo), como así también de las danzas folclóricas y afro-americanas. Como nota al margen, debemos señalar que tampoco hemos encontrado definiciones sobre las danzas originarias, pero esto es debido a la poca circulación de información relacionada a estas prácticas en general en la mayoría de los currículos.

En la exploración teórica sobre el concepto que aquí problematizamos, emergió como esclarecedora la clasificación del programa de estudio de Quebec, Canadá, desarrollado por García Ruso (1997), quien define que “la danza social evoluciona con el tiempo, se encuadra dentro de las danzas de ocio, adaptándose a la música de cada época” (p. 22). En el apartado donde se pronuncian los **objetivos**, si bien se propone explorar y relacionar movimientos y ritmos de danzas de origen no académico entre las que están *las danzas de encuentro social*, al referirse a éstas no especifica a qué danzas se refiere, lo que promueve diversas interpretaciones sobre los objetivos planteados y genera un efecto de imprecisión sobre los logros que se pretenden alcanzar. Tampoco se precisa a qué prácticas se hace referencia en los **aprendizajes y contenidos** al mencionar a las *danzas sociales o de encuentro social*, lo que evidencia el desplazamiento del saber en los discursos escolares. Sí pareciera que estas danzas son una herramienta para abordar contenidos como la utilización del espacio, la exploración y reconocimiento de movimientos y ritmos, y la vivencia de la danza desde su

sentido social. Notamos además en el documento algunas pistas sobre las características de las danzas que analizamos en esta tesis:

- En las danzas de encuentro social se observan movimientos y ritmos que les son propios.
- La utilización del espacio es particular en estas danzas.
- La danza tiene un sentido ritual, social y artístico. Es decir, las danzas sociales tienen un sentido que las diferencia del resto de las danzas.

Las pistas presentes en el diseño curricular nos aproximan a considerar un conjunto de indicadores que advertimos para distinguir a las *danzas sociales* o *las danzas de encuentro social* y, con ello, establecer una diferencia con respecto a las otras danzas. Si bien reconocimos una especificación en el diseño curricular en el eje “en relación con la contextualización del lenguaje de la danza” sobre *las danzas de encuentro social* haciendo referencia al hip hop, cuarteto, cumbia y rock, consideramos que éstas no constituirían la totalidad del campo de las danzas de encuentro social sino que serían algunos agentes de este campo. Como se señaló anteriormente, en todos los apartados que componen el espacio curricular Educación Artística: Danza, los términos *danzas de encuentro social* o *danzas sociales* están presentes y son referidos como sinónimos, pero en ninguna oportunidad pudimos observar precisiones en relación a qué se refería el documento al mencionar a estas danzas. Cabe destacar también que en el DCES no se observan *las danzas sociales* o *las danzas de encuentro social* en el espacio curricular Educación Física, ni siquiera de forma indirecta para tratar otro contenido, pero esto responde a una cuestión normativa, dado que en la Argentina la danza es un contenido de la Educación Artística.

1.2.1. *Danzas sociales* o *danzas de encuentro social*: conceptualización

En un artículo presentado en el año 2012, describimos que “se entiende a la danza social como una práctica corporal, estética y expresiva, con contenido significativo en lo cultural vinculado a la identidad, e investida de una función social que facilita instancias de relación comunitaria” (Copparoni y Gandini, 2012, s/p). En este mismo artículo, se manifiesta que

Esta forma de danza surge de una profunda necesidad de crear un lenguaje a través del cual los sujetos puedan comunicarse sin palabras. Se encuadra dentro de las danzas de ocio y se

adapta a la música de cada época. Esta práctica pretende recuperar a la danza como una experiencia lúdica y sana, alejada de etiquetas y rigurosidades (2012, s/p).

Para su descripción, se puede señalar que *las danzas de encuentro social* “se nutre[n] de las danzas tradicionales como antecedente histórico y, como práctica social se encuentra[n] vinculada[s] a ellas del mismo modo que nuestro presente no puede ser comprendido independientemente del pasado” (Copparoni y Gandini, 2012 s/p). Es el conjunto social y no las instituciones las que determinan en forma coyuntural y dinámica su definición; están históricamente determinadas, al punto de que no pueden ser comprendidas independientemente del contexto social. “Las danzas sociales tienen un contenido dinámico, no estático, y se definen más por su uso -vinculado a los ritos de relación comunitaria y expresión sociopolítica- que por su contenido, el cual va cambiando constantemente” (2012, s/p). Para comprender aún más su extensión conceptual, algunos de los ejemplos de danzas sociales más conocidas son: tango, salsa, merengue, cuarteto cordobés, cumbia (santafesina, villera, etc.), cha cha cha, bachata, reggaetón, brasilero (axé, samba, etc.), entre otras.

Por otra parte, se puede añadir que no existen límites estrictos en las *danzas de encuentro social* en cuanto a las formas que puede adoptar, sino que puede ser instituida como tal al ser integrada por las instituciones como símbolo o tradición social. Las *danzas de encuentro social* son dinámicas y socialmente determinadas. En consecuencia, entenderlas como contenido es visualizarlas como creación socio-cultural. Son, para la comunidad, portadoras de valor cultural y simbólico, estético y expresivo de su realidad y su identidad colectiva. Pero no es en la danza donde está puesto su valor específico, sino en el encuentro con los otros. En este sentido, si bien las *danzas sociales* o *las danzas de encuentro social* son consideradas sinónimos, asumimos que la segunda categoría es la que más ejemplifica su significado, por lo tanto la consideramos más exacta en su denominación. Desde esta perspectiva, se reafirma que conocerlas y comprenderlas es una forma de conocer y comprender la sociedad, así como practicarlas es una herramienta de integración y participación en lo comunitario. La siguiente cita es demostrativa de lo que se expresó en el párrafo anterior:

El sentido de la danza en la escuela está estrechamente relacionado con las características del grupo clase, lo que requiere mirar la conformación socio cultural de los estudiantes, sus edades, sus identidades. En ocasiones aparece ligada al acto escolar y la posibilidad de replantear la danza desde un sentido de integración con la comunidad. Por otro lado posibilita la cooperación en lugar de la competitividad. Los docentes manifiestan que desde

las posibilidades de cada uno se puede potenciar lo que el sujeto trae, valorando saberes y experiencias previas, superando los estereotipos del danzar en la búsqueda de la expresión y la sensibilización. Se trata de incluir a los sujetos del aprendizaje a través de la danza de maneras diversas (Rodríguez. *et al.*, 2013, p. 25).

La idea del encuentro social también considera al mundo como un espacio de interacción social que se aborda con perspectivas sobre la evolución histórico-cultural de los sujetos, estableciendo un paradigma atravesado por el arte y, en particular la danza, con sus múltiples estilos en articulación con las cualidades que determinan el aprendizaje y las prácticas culturales desde una perspectiva que incide sobre lo individual en primera instancia. Esto es así, porque la posibilidad creativa y las emociones son propias de cada sujeto, pero que, como rasgo eminentemente humano, es algo en común al resto de los **seres humanos**. El enfoque que difunde a *las danzas de encuentro social*, se asegura de que, como estrategia pedagógica, se realice un abordaje como contenido educativo vinculado a promover formas que faciliten la incorporación de los sujetos al mundo social y cultural. En la medida que se susciten estas posibilidades de acceso y disfrute de prácticas que promuevan el acercamiento a bienes socioculturales, serán mayores las oportunidades educativas de los sujetos involucrados en las mismas, y más vasto su desarrollo y su calidad de vida. Desde esta perspectiva, el movimiento y los usos del cuerpo a través de las *danzas de encuentro social* posibilita implementar una pedagogía democrática del proceso educativo, donde los sujetos se convierten en objeto de la educación. Este argumento expone que estas prácticas pueden compartir conocimientos y contenidos culturales posibles de ser recreados y resignificados en las clases de danza, de educación física, historia, música y otros espacios curriculares. En este sentido, según comenta Elena Tato:

El movimiento estimula, entre otras cosas, el crecimiento sano de nuestro cuerpo en general y el buen funcionamiento de nuestros órganos y glándulas, así como la buena oxigenación. También sabemos que el arte incentiva a la creación y a expresión. La danza conjuga estos elementos y es una herramienta para la comunicación con nosotros y con el entorno (cf. Lisi, 2015, s/p).

Por lo tanto, lo que importa es el cuerpo y el movimiento como herramienta de formación. Siguiendo esta línea, se puede afirmar que desde la enseñanza de *las danzas de encuentro social* se ofrece un abordaje que sugiere el tratamiento de contenidos vinculados a la comprensión de los sentidos sociales y culturales atribuidos a estas formas de danza, y el descubrimiento y creación de nuevos movimientos que constituyen saberes a ser enseñados y aprendidos. En rigor, este supuesto recorte de la cultura establecido por el currículo, implica

a *las danzas de encuentro social*, y está determinado sobre un saber del pueblo que amerita un conocimiento específico, su difusión y un tratamiento escolar que comprenda todos los niveles del sistema educativo y las edades evolutivas abarcadas en éste. Se engloba, entonces, dentro del concepto de lo popular. En este sentido, cabe señalar, que en los Cuadernos de Educación Artística anteriormente referenciados se describe que:

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 [...] refiere a prácticas y conocimientos que recuperan la memoria de las generaciones pasadas, es decir, que difunden la herencia social de una comunidad (2015, p. 21).

Las danzas de encuentro social serían entonces por un lado, resultado de una larga tradición que emerge de la cultura popular que posee el valor necesario para la reproducción cultural que la escuela dice realizar. Se explica así la relación desarrollada entre la cultura y la escuela que se señaló cuando retomamos los conceptos de Lundgren en la introducción de esta tesis. Pero por otro lado, también lo serían las danzas que están de moda y que responden a los consumos masivos disponibles en la contemporaneidad.

1.3. ¿Qué es la danza?

Entre otras cosas, hasta aquí hemos conceptualizado la danza y *las danzas de encuentro social* en el currículo en tanto contenidos educativos enunciados y prescritos por éste. Sin embargo, para los fines de esta tesis, consideramos necesario ahondar un poco más en qué es la danza, pero en términos más generales y más profundos conceptualmente hablando. En este orden, establecimos que esto es sumamente necesario para poder construir una mirada crítica que permita dilucidar en los conceptos pedagógicos que inundan o, dicho más precisamente, dan origen a *las danzas de encuentro social*. En otras palabras, es necesario comprender conceptualmente con sumo detalle qué es lo que éstas implican, entendiendo también qué es la danza.

Según el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) (2014), la *danza* es definida como la acción o manera de bailar. Se trata de la ejecución de movimientos al ritmo de la música que permite expresar sentimientos y emociones. Mientras que *baile*, es un término utilizado para denominar al acto de realizar una danza, en la cual una persona utiliza su

cuerpo para realizar movimientos al compás o al ritmo de una música o melodía, o sin ella, con el fin de expresar un mensaje, por tradición o con el objetivo de entretenerse.

Desde lo que puede considerarse una mirada tradicional vinculada al mundo del arte, habitualmente se sostiene que resulta difícil entender en toda su extensión qué es la danza, porque ésta es una práctica que se concreta con el cuerpo pero a partir de las emociones más profundas que hacen al sujeto.

Considerada casi unánimemente como una de las expresiones corporales más ancestrales que caracterizan a la historia de lo humano, de manera sintética puede decirse que consiste en una secuencia de movimientos realizados con el cuerpo que acompañan de manera rítmica la música. Para muchos, la dificultad de definir a la danza se halla en que éstas son representativas de la cultura en donde se manifiestan, y encuentra numerosas y diversas formas de configurarse, por lo que pueden ser definidas según la sociedad que las desarrolle. Piénsese al respecto en la *capoeira*, que según el grupo social que la define puede ser pensada como una danza o como una especie de práctica vinculada con la lucha. Lo cierto es que en la mayoría de los casos es pensada como una forma de arte, como una forma de *expresión humana* que se manifiesta a través del cuerpo. El caso es que en concreto, su configuración representa una serie estructurada de movimientos, ajustados rítmicamente y por lo general articulados al compás de música. La mayoría de las veces es también definida como una posibilidad del sujeto de expresar sus emociones íntimas, y una forma de comunicación que se da a partir del uso del cuerpo, de gestos, supuestamente con independencia del lenguaje oral, para definir otra forma de lenguaje corporal. No obstante, más adelante se abordará en particular esta cuestión y se podrá observar que nada ocurre al margen del lenguaje, mucho menos los usos del cuerpo.

En el texto *¿Qué es danza?*, de Roger Copeland y Marshall Cohen (1983), se señala a la danza como una *actividad exclusivamente humana*, que por lo tanto que debe ser aprendida y es intencional. Además, se expresan algunos elementos característicos del pensamiento que operan en la danza como práctica artística, como lo son:

- La teoría del arte como imitación, que sugiere que el arte es una imitación de la naturaleza o de las acciones humanas.

- La teoría del arte como expresión, la cual propone que las formas de danzas son expresiones de emoción o intentos de comunicar alguna emoción,

- La teoría de que el arte es esencialmente creación de la forma. Si bien se plantea que la forma es un concepto necesario, ésta no sería condición suficiente para hablar de arte, por lo que se plantea la combinación de los elementos de las distintas teorías. La danza debe crear formas que transmitan emoción, o tal vez debiera ser entendida como pura intención estética, en oposición a lo utilitario. Como se puede observar, ninguno de los tres pensamientos antes mencionados ha podido definir con claridad los límites de la danza. Una articulación entre las tres teorías permitirá una aproximación para delimitar a la danza como obra artística. En *Itinerarios Teóricos de la Danza*, Tambutti (2008) señala tres momentos que no son excluyentes unos de otros, sino que conviven en las distintas épocas, ellos son:

Primer momento, derivado de las posiciones racionalistas y neoclasicistas, en donde la preocupación principal estaba relacionada con la teoría de la imitación y la representación de belleza ideal. El segundo, nacido del modelo establecido por la idea romántica del arte que instalaba a la teoría de la expresión como verdadera, lo cual ponía en conflicto tradición anterior. El tercero, procedente del formalismo Kantiano, daba cumplimiento a los requisitos de la modernidad estética, develando el carácter no literal del vocabulario de la danza y alejándose de la teoría que la definía como arte que expresaba las emociones del artista (Tambutti, citada por Escudero, 2013, p. 12).

La danza como práctica artística surgida en la Modernidad define como su material específico al movimiento corporal, pero incluso también a la quietud. Los elementos característicos del pensamiento que opera en la danza como práctica artística son: la imitación, la expresión y la forma. Desde esta perspectiva, la danza opera entonces en esa dimensión que indica que “lo que no puede crearse o transmitirse con palabras, a menudo es posible por medio de imágenes visuales, movimientos o música” (Cuadernos de Educación Artística, 2015, p. 39). Las diversas formas de representación, entre las que se encuentran la expresividad, la corporeidad y el movimiento, entre otras, son modos de cómo los miembros de una cultura codifican y decodifican singularmente el significado que su contexto les brinda (Eisner, 2002). Asimismo, cabe señalar que, desde la perspectiva curricular, se afirma que en el “quehacer pedagógico es imprescindible considerar que toda concepción y práctica sobre el cuerpo se funda en representaciones del ser humano y del mundo” (2002, p. 43). Sin embargo, retomando a Escudero (2013,) se debe señalar que la danza como práctica artística no problematiza a el cuerpo sino que lo supone. En el currículo se establece a la danza como “el movimiento del cuerpo en el espacio [...] la danza se vale del movimiento del cuerpo para la expresión o la interacción social” (Cuadernos de Educación Artística, 2015, p. 39). Por esta razón, desde el currículo se afirma que en la danza, “el cuerpo, es un cuerpo cognoscente

puesto en acción” (p. 45). Reafirmando la idea de que, por su pertenencia al mundo del arte, la danza brinda un “enorme margen de libertad” (p. 46) que va más allá de cualquier normativa externa. De esta manera, el currículo afirma que desde la danza se alcanza “una experiencia de encuentro y satisfacción con el propio cuerpo y así ofrecer alternativas a los modelos de belleza física que imponen los medios” (p. 46).

La búsqueda por la autonomía de la danza implica prescindir de las influencias externas y la indagación de la especificidad de la misma. En el cumplimiento de este objetivo, dentro de la historia de la danza, podríamos diferenciar tres momentos que convivieron y conviven en la danza hasta la actualidad, relacionados con sus elementos característicos como práctica artística: la imitación, la expresión y la forma. Tambutti (2008) plantea que siguiendo el lenguaje utilizado por Arthur Danto (2003), “la historia progresiva de la danza habría llegado a su fin una vez alcanzada su autonomía artística, dando inicio a una poshistoria pluralista en donde ninguna tendencia en particular se puede considerar la representante de la esencia de este arte” (p. 23). Se pueden observar los límites del pensamiento de la danza al advertir una preocupación mayor por el proceso de creación coreográfico que por la realización de la misma, la aparición de movimientos ordinarios, de cuerpos no entrenados, la despreocupación por interpretar o expresar algo, la disolución de los límites entre las distintas disciplinas, la presentación de elementos de improvisación y el rechazo por la búsqueda constante del concepto de belleza. Estos cambios también llevaron a una mayor implicancia del espectador tanto en los modos de recepción como en su requerimiento de participación más activa en la indicación que diferenciara lo que es la danza de lo que no lo es. El límite del pensamiento de la danza se hace visible en la desaparición de los paradigmas que definen lo que era considerado “danza” (Tambutti, 2008).

Graham Mc Fee (1992) señala que “la danza como objeto artístico puede ser definida en el contexto en el cual se inserta” (p. 37), lo que nos da una mayor aproximación a *las danzas de encuentro social*. En este sentido, vemos que la definición de la danza constituye un proceso social complejo, que en el plano escolar interviene “en la formación del gusto y del juicio artístico” (Cuadernos de Educación Artística, 2015, p. 39), lo que se relaciona con lo afirmado por Elliot Eisner (2002), para quién la educación puede verse como un proceso interesado en expandir y profundizar el significado que la gente puede extraer de su vida, ocupando la danza un lugar de privilegio para eso. La danza brinda una oportunidad para

explorar ese espacio de experiencia de lo concreto mediante el cuerpo y las emociones. Al respecto,

El coreógrafo francés Xavier Le Roy decía: ‘no me importa lo que la danza es, sino lo que la danza hace’ [...] 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 (Eisner, 2002, p. 45).

1.3.1. La danza desde la perspectiva de la Educación Corporal

Este apartado completa el anterior puesto que determina los límites del pensamiento de la danza, los cuales se manifiestan como las reglas que la ordenan y sistematizan, ya que lo desarrollado anteriormente no alcanza para conceptualizar de manera profunda a esta práctica, requiriendo para ello una mirada distinta a la tradicional que la teoría de la Educación Corporal nos puede brindar. Esto nos conduce nuevamente a la pregunta originaria: ¿qué es danza?

Como primera medida entonces, desde la perspectiva de la Educación Corporal, se debe señalar que “la danza ha sido objeto de análisis a la luz de diversas perspectivas, pero no abundan aquellas que ponen el acento en el cuerpo y menos aún en su carácter de práctica corporal” (Escudero, 2013, p. 6). La danza se propone como un arte de acción que recupera al baile, y a partir de su estilización, formalización y codificación se constituye en danza.

La danza, constituida como arte en la modernidad, determinó como su objeto de estudio al movimiento del cuerpo, siendo sus principales preocupaciones la racionalidad propia del arte, la producción de obras, los criterios de belleza, la autonomía con respecto a otras disciplinas y los códigos de movimientos para la expresión, la representación y manifestación de ideas artísticas (2013, p. 126).

En este sentido, Escudero agrega que:

Hasta ahora la danza no fue mirada en los términos de un contenido de la Educación Corporal, y consideramos que es por eso que el cuerpo no ha sido tomado por objeto de las teorías de la danza de manera sistemática. Con esto no queremos decir que la danza no haya, de hecho, educado al cuerpo. Por el contrario, los efectos de todo su dominio de prácticas llegan al cuerpo y lo construyen, pero hasta el momento no hubo una apuesta positiva de construir al cuerpo como objeto de esas prácticas, como objeto del saber que esas prácticas implican (2013, p. 6)

Lo más importante que se rescata de la cita anterior, sobre todo para un tratamiento que provenga y establezca aportes a una teoría del cuerpo y de sus prácticas que es lo que pretendemos en este caso, es que en este enfoque nos alejamos de los razonamientos que vinculan a la danza con el arte porque, sin menospreciar esos estudios, consideramos que

inevitablemente desembocan en una cuestión naturalista o esencialista. En relación a esto, la mayoría de las veces existe una intención de vincular al arte con el talento natural, como un don que sólo algunos poseen o como parte de la dimensión de las emociones que suelen ser definidas como un elemento natural y característico de lo humano. Desde nuestro enfoque, se establece un análisis a partir del concepto de prácticas corporales, puesto que éstas muestran ciertas configuraciones propias de una cultura que han sido legitimadas en el tiempo por el valor cultural que poseen y el significado que construyen en los sujetos que las practican. Pensarlas como prácticas corporales y no como arte abre los análisis hacia una mirada que también conlleva estatutos políticos que deben ser considerados. Como señala Escudero en su tesis, este enfoque define que “el acento no está puesto en las discusiones y teorías que se orientan a pensar y problematizar la danza como arte, sino que nos interesa pensar qué elementos de esa danza devenida arte, pueden servir de contenido a una educación del cuerpo” (Escudero, 2013, p. 12).

La reflexión sobre los fundamentos de las técnicas y las concepciones de cuerpo que ellas ofrecen, nos llevan a desplazar la constitución del cuerpo como medio expresivo del arte de la danza y el movimiento como su objeto, características sobre las cuales propondremos un alejamiento que nos lleve a pensar al cuerpo como objeto de la práctica de la danza, estableciendo un corrimiento a partir del cual podemos pensar su inclusión en una educación del cuerpo. Al respecto, se puede describir que:

La Educación Corporal entiende que el cuerpo se construye en las prácticas simbólicas, a partir de su inclusión en el orden simbólico a través del lenguaje’ (Crisorio y Escudero 2012: 1), lo que supone, en primer lugar, que el cuerpo no es natural ni esencial, sino histórico; sobre esa historia hay que indagar si se quiere hacer un análisis del cuerpo de la danza (Escudero, 2013, p. 7).

Contundentemente se puede afirmar las prácticas ocurren a partir del lenguaje. Muchas de las palabras que conforman el sistema educativo determinan prácticas, que a su vez cargan con el peso de llevar significados éticos y estéticos distintos. De esta manera singular se puede comenzar a prestar atención a las palabras que van delineando la forma en que los sujetos se relacionan. Definen conceptos, como se señala en la cita anterior, y se instalan en el orden de lo simbólico, cuestión que, sobre todo cuando se articulan con otro grupo de palabras, genera discursos mucho más determinantes a la hora de pensar la constitución del sujeto y de la sociedad. Patricia Stokoe (1978) afirmó que “el cuerpo es en la danza lo que el instrumento musical es a la música” (Citada en el DCES. Documento de Trabajo 2009-2010

- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba p.24). Sin embargo, para Escudero al suponer que “el cuerpo es un instrumento, y el movimiento su materia específica, [se está] impidiendo, de este modo, construir una concepción del cuerpo de la danza como acontecimiento del discurso” (2013, p. 127). El hecho es que, como sostiene esta autora, tanto la danza como la teoría de la danza, se vieron imposibilitadas de problematizar el cuerpo, ya que es asumido como natural (algo que como veremos más adelante, se repite con *las danzas de encuentro social*), lo que niega su constitución histórica y lo constituye en un instrumento de la danza. Respondiendo a la pregunta inicial acerca de la danza, podría decirse que se la concibe como una nueva práctica, “múltiple, plural y cambiante, cuya característica esté más cercana a un «siendo» como su nueva manera de hacerse presente” (p. 26). La Educación Corporal, en cambio, propone a la danza como práctica, “*del movimiento del cuerpo a las racionalidades que organizan su hacer*” (Escudero, 2013, p. 128), desplazando la consideración del cuerpo como instrumento, a un cuerpo construido por la danza en una relación con el discurso: cuerpo, discurso y práctica se relacionan.

Entender a la danza como práctica corporal implica un conjunto de acciones organizadas por una racionalidad específica, que toman por objeto al cuerpo y lo construyen en ese mismo acto. Lo que conduce a la pregunta por el cuerpo de la danza y de los discursos que lo constituyen. Escudero propone en su tesis *Cuerpo y danza: Una articulación desde la educación corporal* (2013), a la que estamos haciendo una referencia permanente, un doble desplazamiento: del arte a la práctica y del instrumento al objeto planteando. Sugiere una articulación entre el hacer y la construcción de sentidos, articulación que implica pensar en los sentidos que tiene educar al cuerpo con la danza. La Educación Corporal, al hacer eje en el cuerpo construido por las prácticas en el orden simbólico y poner en juego la relación del cuerpo y la educación con el sujeto, habilita a pensar a la danza como un contenido de su enseñanza.

1.4. La centralidad de le alumne

Tal como cuestiona la Educación Corporal, poner a el cuerpo y al movimiento como herramientas de la persona, es poner énfasis en la centralidad de le alumne. Desde una perspectiva pedagógicista, *las danzas de encuentro social* tienen que ver con las danzas que están a la moda y que se corresponden con las danzas de consumo masivo disponibles en la

contemporaneidad, siendo relevantes en un momento en particular. Esa idea del currículo como un producto de la historia humana y social que responde además a cuestiones de época, se ve expresada en *las danzas de encuentro social*, porque se transforman en un medio a través del cual se establecen los estándares de reproducción de la sociedad, incidiendo en los procesos de formación con particulares formas de danzas que se manifiestan con mayor relevancia en un momento determinado. *Las danzas de encuentro social* entonces, conforman una parte de la educación que es establecida en el currículo como un proceso interesado en expandir y profundizar el significado que la persona puede extraer de su vida, internalizar y significar, para luego expresarlo con un lenguaje no habitual: el lenguaje expresivo.

Las últimas décadas han mostrado un conjunto de disposiciones que sugieren siempre que le estudiante debe ser el eje de toda la discusión educativa y de toda práctica, nada, por lo tanto, puede estarle por encima o ser anterior. En general, estos enunciados que son presentados como avances en materia pedagógica, establecen que el objetivo final de toda práctica educativa es la formación de le alumne y, en esa dirección se le ubica en el centro de la escena educativa. *Las danzas de encuentro social* no escapan a estas prerrogativas curriculares, sino que las reafirman. Es por esto que no existe una definición cabal de lo que éstas son, puesto que su conceptualización está indirectamente establecida en los fundamentos de cualquier diseño curricular cuando se considera esta cuestión de la centralidad de le alumne. Su concepto se vincula con lo que brinda y no con lo que es. Valiéndonos de algunos de los recursos etnográficos que pusimos en acto, se puede señalar que la mayoría de nuestros entrevistades coinciden en afirmar que, como el currículo es tan amplio, se hace una selección de la temática que se puede trabajar con un grupo de estudiantes, y se eligen habitualmente no sólo aquellas que tienen peso en lo técnico-corporal, sino que se tiene en cuenta la relevancia y las implicancias que conllevan en lo social, lo cultural y lo actitudinal.

Lo cierto es que en las palabras *encuentro social* está su concepto. Esto es lo mismo que decir que no son las prácticas en sí las que importan, sino los efectos que ellas provocan en cada une. En este acontecer, Ana Toscano (2010) señala que “cuando pensamos en situaciones educativas generalmente encontramos un marco que permite dar cuenta de una actividad que tiene por objetivo tal función” (p. 493). Esta autora establece sobre las escenas escolares y lo que denomina “*ficciones institucionales*” (2010, p. 493), la idea de que el

ejercicio de la enseñanza se produce de manera habilitante, en términos subjetivos, siendo quienes aprenden sus destinatarios y, con ello, los participantes fundamentales del proceso. Esta autora parte de la hipótesis “de que no es el formato institucional el que determina una figura de autoridad pedagógica” (2010, p. 493), sino que existe una autoridad superior que condiciona las prácticas que se dan en el seno de la institución escolar. Para nosotros este análisis es sumamente relevante porque esta autoridad superior que, en apariencia estaría dada por los intereses que tiene una sociedad para satisfacer sus demandas pero que no es otra cosa que la réplica que el sistema capitalista hace sobre cada uno de los habitantes de esa misma sociedad, determina que se pueden observar prácticas educativas que representan una diversidad de escenarios. Estas prácticas educativas permiten vislumbrar nuevas formas de intervención, conllevan otras ingenierías pedagógicas y pueden producir otros modos de relaciones, sosteniéndose sobre la centralidad que el alumno posee en esa dinámica tan compleja y que, por la relevancia que se le da a su figura, pasa a ser determinante en la construcción pedagógica. Las *danzas de encuentro social*, en tanto contenido que evoca esas nuevas necesidades, es parte de esta cuestión. Obsérvese que el discurso presente en el apartado que hace alusión a las **orientaciones para la enseñanza y la evaluación** responde a un modelo educativo que enfatiza el respeto por los intereses de los estudiantes, y ubica a los mismos en una situación donde son ellos quienes deben indagar sobre estas prácticas a fin de enriquecerlas a partir de una mirada crítica, colocando al maestro en el lugar de guía y facilitador de los procesos de aprendizaje.

Aquí, las *danzas de encuentro social*, en tanto objeto de conocimiento a impartir en la formación dispuesta en el currículo se ubican en un lugar secundario, mientras adquiere centralidad lo metodológico, por cuanto ello garantiza el impacto sobre el alumno. En esta impronta, el contenido nunca es puesto en cuestión porque su inclusión en el currículo ya lo reviste de la seriedad y las incumbencias necesarias para ser parte del proceso educativo. Esto es algo que para nuestros análisis responde a esa idea implícita en el saber pedagógico que indica que la mera inclusión en el currículo y, por lo tanto, en las prácticas escolares, es garantía de seriedad y valor conceptual. Esta situación nos marca dos cosas: la primera es que el valor de lo educativo está puesto en la transmisión, por eso se refuerzan los aspectos metodológicos; la segunda es que esto sugiere que se debe resaltar el papel del alumno en el escenario educativo, ya que mediante lo metodológico se pone de relieve su figura en el

proceso de transmisión que implica el proceso de enseñanza, lo que deja una clara ausencia de saber. El discurso presente en los diseños curriculares de la provincia de Córdoba responde a un modelo educativo que enfatiza el respeto por los intereses de los estudiantes, poniéndolos en una situación donde deben indagar sobre estas prácticas a fin de enriquecerlas a partir de una mirada crítica, corriendo a la mano del maestro de su función de transmisión a las nuevas generaciones de un saber culturalmente valioso, para ubicarlo en lugar de un guía que facilita los procesos de aprendizaje. En este modelo se produce un desplazamiento del saber a transmitir hacia un conocer del alumno relacionado con sus intereses, motivaciones, incentivos, etc., que refuerza la desigualdad en el acceso a los contenidos (Rocha Bidegain, 2017, pp. 33-40) Aquí, las danzas sociales en tanto objeto de conocimiento, se ubican en un lugar secundario y adquiere centralidad lo metodológico.

Adelantando un poco el análisis que será expuesto más adelante en esta tesis, se puede señalar en este punto que poner al alumno en el centro de la escena educativa es dar paso a lo procedimental como una cuestión sumamente relevante en la enseñanza, pero esto conlleva la impronta que demuestra que,

(...) en definitiva, reducir la discusión sólo a lo metodológico es una forma de hacer política que denota una posición, tanto naturalista como dominante de pensar, en tanto sólo se es concebible si se lo reconoce como parte del esfuerzo por mantener el statu quo impuesto por la [con]ciencia moderna (Hours, 2018, p. 6).

La idea anteriormente expresada es abordada en el capítulo 3 de manera más exhaustiva. Obsérvese también que esta idea está en el imaginario de los profesores que se encargan de su enseñanza. En relación a cómo las *danzas sociales* o las *danzas de encuentro social* ubican al alumno en el centro de la escena educativa y del proceso de enseñanza, una de las entrevistadas afirma que éstas

(...) hace[n] referencia a aquellas que están dando vuelta en la cabeza de nuestros estudiantes. Es decir lo que está de moda o lo que se escucha en este momento. Creo que lo que busca el diseño curricular a través de ellas es tratar de captar la atención de los estudiantes, generando espacios de recreación. Y que los jóvenes se puedan encontrar y hasta resolver sus diferencias a partir del encuentro con otro que tenga los mismos gustos (2018, s/p).

Para la entrevistada, al ser danzas que se encuentran dentro de lo cotidiano de los estudiantes, permiten que se pueda generar un encuentro y un espacio de diálogo y de nuevas posibilidades de trabajo que otros contenidos no brindan.

Conclusiones del capítulo

El tratamiento realizado en este capítulo permitió ir conceptualizando al objeto de investigación, *las danzas de encuentro social*, comenzando por ubicar a la danza como un contenido educativo en el currículo de la provincia de Córdoba, en todos sus niveles y áreas de saber involucradas en su tratamiento, y a la danza como concepto general. Así, se pudo observar que, desde las prescripciones curriculares, el concepto de danza es abordado fundamentalmente como un espacio donde los estudiantes se pueden vincular con sus pares desde la corporeidad y el movimiento. Esto es posible porque en este marco la danza es pensada portadora de un lenguaje que permite al sujeto *ser y estar* en el mundo, ya que se aborda desde el movimiento este lenguaje expresivo que además de comunicar sentimientos y emociones, se orienta hacia el goce y el disfrute de las personas. Sin embargo, para nosotros, esta visión moderna de la educación responde a cierto progresismo contemporáneo que, a decir de Rodríguez Giménez, sólo

(...) se conforma con administrar las libertades, ese pequeño reducto ideológico donde rezuma la miseria de los individuos. El dominio de lo político, modernamente constituido en torno al significante *Libertad*, que establecía lazo allí donde la contingencia infinita de los cuerpos se hace presente, cede el paso a la necesidad (2014, p. 136).

En este orden, cabe señalar que, si bien no se explicitan definiciones concretas en el currículo sobre *las danzas de encuentro social*, como nos han señalado la mayoría de las entrevistadas, éstas son concebidas como una forma de expresión de sentimientos y emociones, mediante un lenguaje expresivo que contiene elementos que las distinguen de las otras formas de danzas, y que involucra a los alumnos social y culturalmente a partir de la diversidad de posibilidades corporales que ofrezca cada una en su creación. Tanto es así que, desde nuestra perspectiva de análisis, hemos podido observar que la danza en el sistema educativo se inscribe en una posición que resalta la posibilidad de flexibilizar el proceso de enseñanza, y se la asume como garante de las posibilidades de ampliación de la formación de una manera consistente y responsable, pero que pone de relieve las situaciones que puede brindar cada oportunidad de encuentro. Es decir, se resalta la matriz potenciadora de la faz creativa y comunicativa del sujeto. Esto da origen a lo que en el espacio escolar de Córdoba se conoce como *danzas sociales* o *danzas de encuentro social*. Esta supuesta flexibilidad que le es adjudicada a la danza por la relación que se establece con la creatividad y las emociones, está atenta a reconocer allí lo más íntimo de lo humano. De esta manera, la danza en general y su

derivado curricular, es decir, *las danzas de encuentro social*, tributan a la escena escolar constituida, que “no es simplemente la definición de una actividad orientada a un propósito, se trata de la apertura y la convocatoria del sujeto al terreno de la cultura y del lazo en el proceso de filiación social que constituye su derecho” (Toscano, 2010, p. 494).

Todo lo expuesto anteriormente nos lleva a resaltar que el trabajo desarrollado en este capítulo, en cuanto a contextualizar y definir los conceptos más importantes que hacen a nuestro objeto, nos permite afirmar que como todo proyecto destinado a niños, adolescentes y jóvenes, se sostiene la necesidad de hacerle lugar en el escenario común de la infancia, la adolescencia y la juventud. Y también que, aunque se enuncie lo opuesto, el diseño del currículo responde a las formas tradicionales e idealizadas de pensar que generalizan la figura de le alumne, suponiendo trayectorias que facilitan la construcción de significados que se promueven desde una perspectiva social. En consecuencia, atendiendo a lo señalado y a la capacidad de transmitir emociones y el lenguaje expresivo que comprende, (que se trabajó solo de manera sólo descriptiva y contextualizadora en este capítulo), en el apartado siguiente se abordará la cuestión específica de *las danzas de encuentro social*, en tanto contenido que evoca esas nuevas necesidades que el saber pedagógico viene sosteniendo desde hace tiempo, bajo la impronta de configurar una demanda social y, por lo tanto, una necesidad en cada uno de los sujetos que la comprenden, en tanto individuos que comprenden una integralidad multidimensional. Esto último se reproduce de manera normativa en la Ley: 9870 de la provincia de Córdoba, en su Artículo 22, cuando se describe los criterios de “orientación pedagógica que deben desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo” (2010, p. 16), y se señala en el inciso (a) “el respeto por las características individuales y socioculturales de los alumnos, y sus valores integrales” (p. 16).

Capítulo 2

Transmisión cultural, democratización de la educación y razones fenomenológicas en la formación de ciudadanos

La expresión más auténtica de un pueblo está en sus danzas y su música. Los cuerpos nunca mienten.

Isadora Duncan

2.1. La particularidad de *las danzas de encuentro social*. El comienzo de su deconstrucción

Para comenzar este capítulo, es necesario describir que, a partir de las indagaciones que hemos realizado y según las premisas pedagógicas e institucionales, existen varias razones que justifican la configuración particular y la inclusión de las *danzas de encuentro social* en el currículo y, por lo tanto, su enseñanza dentro del sistema de educación oficial, que es lo mismo que resaltar el valor educativo que poseen para quienes se encargan de construir los diseños curriculares. Del mismo modo, nuestros estudios nos permiten afirmar que *las danzas de encuentro social* poseen ciertas particularidades que, a diferencia del resto de las diversas formas de danza, se identifican por su carácter y no por su tipo, estilo o configuración técnica particular. De esta forma, anticipando el tratamiento en este capítulo, se puede afirmar que en su configuración co-existen diversas perspectivas o razones que le dan su particularidad pero que responden más a cuestiones pedagógicas que a características específicas de las danzas. Siguiendo esta idea, sintéticamente se puede afirmar que, por un lado, existe una razón cultural dado que como toda costumbre, las danzas, de manera general, suponen la transmisión de ciertos valores y un capital cultural relevante para perdurar en el tiempo. Por otro lado, existe una razón emparentada con la democratización de la educación, puesto que este contenido educativo supone alejar a las danzas de cierto carácter elitista para hacerlo accesible a todos, resaltando el carácter social que suponen. Sin dudas existe también una razón pedagógica que vincula la danza con ciertos estatutos más profundos que se relacionan con la concepción filosófica y ontológica que subyace en los discursos

curriculares y en las prácticas escolares, que no refieren sólo a la forma de pensar la práctica, sino también, a pensar y establecer una idea del sujeto, del mundo, y de sus posibles vínculos. Estas cuestiones descriptas, que son causales y que definen la forma de estar inscripto en el currículo, no son ajenas a la decisión política de incluirlas, sino que además requirieron y permitieron que algunas de sus lógicas hayan sido modificadas para poder transformarse en un contenido consecuente con los principios curriculares y los principios constitutivos e institucionales de la escuela y de la formación que ésta debe impartir, como se describió en el capítulo anterior, cuando nos referimos a los principios y orientaciones para la Educación Artística que establece la Ley de Educación Nacional. Tanto es así que, hasta los mismos profesores que se encargan de su enseñanza resaltan el encuentro con lo otro que ellas posibilitan, como un valor agregado pero al mismo tiempo esencial, que trasciende hacia fines más profundos como lo son la socialización y la consolidación de la ciudadanía, más allá de las destrezas que se puedan desarrollar. En síntesis, el comienzo de este capítulo amerita de-construir este objeto de investigación, con el propósito de poder comprenderlo en profundidad. Por lo tanto, este capítulo implica una de-construcción de la práctica y ciertos discursos que la sostienen, que posibilite una re-construcción del concepto de manera que pueda ser definido o al menos posible de ser explicado desde todos sus aspectos en profundidad.

Nuestros estudios nos permiten afirmar que las *danzas de encuentro social* se desarrollan de manera aparentemente diferente al resto de los contenidos educativos, pero en realidad esto sólo se manifiesta desde la configuración que su práctica constituye (al igual que lo que ocurre con la Educación Física). No obstante, por estar establecidas en el currículo, deben aceptar en sus discursos la incorporación de conceptos que se correspondan con los derechos de los ciudadanos, algo que caracteriza a todas las prácticas que se dan al interior de las instituciones escolares. En este orden, se puede agregar que el vínculo con lo pedagógico y los sentidos que persigue la escuela es tan estrecho que, una de las entrevistadas, al ser consultada sobre la característica de los elementos que configuran a las *danzas de encuentro social*, señaló que, “Como elementos, veo que comparte muchos que se utilizan dentro del proceso de enseñanza habitual. Se busca que sean capaces de crear y de construir producciones genuinas, haciendo a los estudiantes personas capaces de pensar desde el movimiento como motor de expresión”. *Las danzas de encuentro social* conforman

una especie de danza o, más precisamente, una forma particular de ella, que se construye desde diversas variantes (las que fuesen necesarias según el propósito y los elementos estructurales con los que se cuente). A su vez, permite al mismo tiempo transmitir valores educativos, amenizar las formas de normalizar a los sujetos para lograr su inserción en el mundo, más precisamente en la vida ciudadana, de una manera supuestamente más significativa, pero también placentera. Es decir, no es una disciplina o variante específica de la danza en sí misma, sino que toma elementos de las danzas que fueran necesarias para construir su forma. *Las danzas de encuentro social* ponen el énfasis en desarrollar en la persona⁵ ciertos conocimientos que le permitan comprender el poder de pertenecer a una comunidad. En las experiencias de aprendizaje de *las danzas de encuentro social* en el contexto educativo, se encuentra implicada la idea de que le alumne asuma una actitud permanente de revisión de las prácticas y actividades realizadas con sentido para su vida, que sirve para retroalimentar el propio proceso de construcción social en el que se encuentra naturalmente comprometido como niño, adolescente o como joven en su evolución hacia la adultez. Se trata de un desarrollo orientado hacia la conciencia social. Inclusive, hay que señalar al respecto que algunos autores llegan a hablar de subjetividad social para explicar esto. Desde esta perspectiva, la persona con conciencia social es, justamente, consciente del valor de lo colectivo, ya que comprende cómo su entorno puede favorecer su desarrollo y el del colectivo o sociedad a la cual pertenece. En lo social se reafirma “la necesidad de tener al otro consigo para realizar una obra en común, esto construye sólidamente a la persona, y el sentido creador ejercido en la asistencia mutua y recíproca conducen al ser humano a su verdadera altura” (Ferreira Urzúa, 2009, p. 14).

Por otra parte, aunque atendiendo a las mismas cuestiones que se vienen desarrollando, la enseñanza de *las danzas de encuentro social* se trata de una intervención sobre el cuerpo, pero especialmente también sobre la psiquis, puesto que con esto (se supone) se alcanza un estado cognitivo a través del cual la persona puede interactuar con los estímulos externos a partir de interpretar los elementos que conforman la realidad para resignificarla e

⁵ Es importante observar que la utilización de las categorías sujeto, persona, ciudadane, individuo o ser humano, entre otras, no son elecciones caprichosas, mucho menos utilizadas a manera de sinónimos, sino que son consecuentes con lo que se está describiendo o enunciando sobre lo expuesto, del mismo modo que se lo hace en el currículo, permitiendo a su vez, con su utilización una mayor comprensión del sentido del argumento esgrimido.

interactuar de la manera más natural posible con ellos y, a partir de esa interacción, establecer vínculos válidos y positivos para su desarrollo y, de manera general, para su vida. Debe decirse al respecto que esto último no es patrimonio de estas prácticas, sino que es uno de los principios generales que antecede a cualquier contenido o enseñanza escolar y esto es sumamente relevante para comprender nuestro objeto de estudio. Para reforzar estas ideas, se puede describir que el curso de capacitación y actualización para docentes de todos los niveles y asignaturas, denominado *Las Danzas de Encuentro Social como Práctica Educativa*, resolución de aceptación: 238/2016, y desarrollado en la provincia de Córdoba⁶, señala en su marco teórico que está “destinado a aportar conocimientos acerca de la enseñanza de las danzas de encuentro social, entendidas éstas como contenidos culturales posibles de ser recreados y resignificados” (2017, s/p). Del mismo modo, dicho curso propone el abordaje de las funciones sociales de las danzas y los vínculos entre éstas, como así también las relaciones con cada contexto cultural, ya que se entiende a la danza directamente como un reflejo de la cultura. Se indica, además, que para realizarlo no es necesario poseer experiencias previas sobre la danza u otro contenido propio del curso, lo que pone de manifiesto lo dicho anteriormente en cuanto a que *las danzas de encuentro social* prestan especial atención al encuentro social más que a la danza o, que a partir de ésta, se refuerza la cuestión social. En concreto, las propuestas que se abordaban en este curso tenían “por objetivo recuperar estas prácticas sociales, vivenciarlas, analizarlas y luego reflexionar sobre las mismas y de esta manera resignificarlas en el ámbito escolar y pensarlas como contenido para abordar en diferentes espacios curriculares” (Copparoni, 2017, p. 2).

En nuestros análisis pudimos observar que, tanto en los diversos documentos curriculares indagados como en las clases observadas en nuestro trabajo de campo, si bien existe cierta precisión en relación a qué se debe hacer con *las danzas de encuentro social* en las clases, no se hace referencia a qué son. Es decir, se advirtió un vacío significativo en una conceptualización que ordene, registre, clarifique y que a su vez destaque la potencialidad en relación con los atributos de estas danzas, que podría brindar una mirada más precisa de las mismas. Sin embargo, existe una conceptualización realizada por García Ruso que puede significar una aproximación a su definición, en donde afirma que “la danza social evoluciona

⁶ Curso que otorgó puntaje docente para todos los niveles del sistema educativo cordobés, lo que demuestra también el valor que se le da a la danza, y sus pretensiones de alcances, en ese contexto.

con el tiempo, se encuadra dentro de las danzas de ocio, adaptándose a la música de cada época” (1997, p.22). Aunque esta descripción es ambigua, es una primera conceptualización que permite comprenderlas más en profundidad, en tanto pueden ser definidas como la vivencia de la danza por parte del sujeto, desde su sentido social, que conlleva una reflexión sobre el encuentro con el otro, es decir, su carácter social. Se puede afirmar con esas palabras que, *las danzas de encuentro social*, o *danzas sociales* como las llamara García Ruso, son uno de los elementos constitutivos del proceso educativo planteado por el sistema escolar, en este caso de la provincia de Córdoba, lo cual nos acerca paulatinamente a una comprensión más acabada de su definición y de sus sentidos.

2.2. Algunas aproximaciones y antecedentes a su configuración

En el año 2017, el Instituto Provincial de Educación Física de la Provincia de Córdoba de la República Argentina, ofreció un curso denominado *Las danzas de Encuentro Social en la Escuela*⁷, en el que se señalaba que éstas debían ser pensadas

(...) no como un contenido en sí mismo, sino como una estrategia pedagógica. Se entiende a la danza de encuentro social, como un contenido a enseñar, como una práctica corporal, estética y expresiva con contenido significante en lo cultural vinculado a la identidad, e investida de una función social que facilita instancias de relación comunitaria (s/p).

Como dato, debe resaltarse que la idea de “estrategia pedagógica” señalada en esta cita, para nosotros es sumamente relevante y la consideramos un eje vertebrador de este capítulo, ya que toma al cuerpo y a la práctica de la danza como un medio para un supuesto fin mayor. El tipo de abordaje que tenía el curso implicaba una forma de conocer y comprender la sociedad, al igual que permitía practicar estas danzas como una herramienta de integración y participación en lo comunitario, argumentando que, “las danzas de encuentro social son dinámicas y socialmente determinadas, entenderlas como contenido, es visualizarlas como creación sociocultural. Estas son para la comunidad portadoras de valor cultural y simbólico, estético y expresivo de su realidad e identidad” (s/p). Uno de los fundamentos teóricos en los

⁷ Esta propuesta fue pensada para docentes, profesores y estudiantes de carreras docentes en general, que quisieran capacitarse para abordar a las danzas de encuentro social a través de propuestas de educación disciplinares y multidisciplinares en el ámbito escolar, cuestión que se encuentra explicitada en los fundamentos del curso.

que se sostiene este contenido educativo exclusivo del currículo de la provincia de Córdoba, se puede ver en lo expresado por Marrazo (1975) quien sostiene que

La danza como ‘coordinación estética de los movimientos corporales’, constituye una ‘manifestación motriz -básicamente expresiva, aunque también representativa y transitiva-, que siguiendo un cierto ritmo o compás, posee diversas funciones ligadas a la manera de sentir, pensar y actuar del grupo que la produce’ (Citado en Acuña Delgado, 2002, p.1).

Este posicionamiento establece que a través de la danza se refleja no sólo la experiencia compartida sino también la individual, y se genera un espacio en dónde cada cual se halla menos condicionada para expresarse libremente en comparación con otras prácticas corporales, fundamentalmente escolares o institucionales. Desde esta perspectiva, las *danzas de encuentro social* están dirigidas a la totalidad de la persona, a su integralidad, de manera que mediante su práctica pueda ir incorporando distintos canales de comunicación y creatividad. Básicamente, se orientan hacia el desarrollo y la integración de las distintas funciones que comprenden su *ser integral*, es decir, las dimensiones físicas, emocionales, cognitivas y sociales, buscando fomentar fundamentalmente la auto-conciencia para posibilitar los cambios que se consideren necesarios para un mejor *estar en el mundo*.

Ahora bien, esa instancia de relación comunitaria que supuestamente se ve beneficiada por esta práctica, es posible solo si en una instancia anterior se determinan los beneficios a nivel individual que la danza puede desarrollar. En esta perspectiva, uno de los argumentos que más se refuerzan con este tipo de danza considera que la misma puede ser utilizada como una estrategia de inclusión, ya que promueve la aceptación y el respeto por la diferencia de le otro, comenzando por el reconocimiento del propio cuerpo y sus posibilidades, del mismo modo que la imagen del cuerpo de le otro. Esta práctica supone que a través de ella se genera una propia aceptación y la aceptación de le otro, y se refuerza, en definitiva, un desarrollo fortalecedor de la autoestima. En relación a esto, dados los supuestos que la sostienen, uno de los antecedentes más directos que puede dar cuenta de su configuración puede ser reconocido en la *Danza Movimiento Terapia* formalizada en 1996 y sostenida entre los años 2006 y 2009 por la American Dance Therapy Association (ADTA). Si bien esta perspectiva teórica no se encuentra explicitada como una referencia directa, como sucede en general en las cuestiones pedagógicas, las cuestiones psico-pedagógicas siempre sirven de base para su desarrollo. Por lo tanto, bajo este enfoque se establece un desarrollo

optimizador de las cualidades y las potencialidades individuales que sirven de base para un tratamiento pedagógico que sostenga la dimensión social del sujeto. Básicamente, se puede describir que la *Danza Movimiento Terapia* es el uso psico-terapéutico del movimiento en un proceso que promueve la integración física, emocional, cognitiva y social de le individue, a través de la danza. Profundizando un poco más en esta terapia, se puede señalar que esta actividad

Fue utilizada como intervención médica en 1940 y surge como profesión diferenciada en la década de 1940 a 1950 en Estados Unidos de Norteamérica. Se plantea de esta forma una relación de equilibrio entre el arte y la ciencia. Se trabaja en personas de todas las edades y se y se utiliza la danza/movimiento para remover los obstáculos que las personas tengan en expresarse, en relacionarse con otros o en aceptar sus cuerpos (Reca, 2005, p. 17).

Maralia Reca (2011) señala que las premisas básicas que sostienen el proceso de *Danza Movimiento Terapia*, refieren a tres asunciones nucleares:

a. el movimiento corporal refleja los estados emocionales internos; b. la relación que se establece entre terapeuta y paciente a través del movimiento, sostiene y posibilita cambios conductuales, y c. los cambios significativos a nivel del movimiento inducen a modificaciones en el estado psicológico, promoviendo bienestar y desarrollo a través de la fluidez de la energía corporal, la ampliación de la conciencia, la integración psicomática y la presencia plena (p. 22).

Se forma, en definitiva, un modelo pedagógico que es producto de la relación dialéctica entre la Pedagogía, las teorías de la ciencia del hombre y la estructura curricular como elemento sintetizador de las anteriores.

Las *danzas de encuentro social* son promovidas como una actividad integradora que propicia un encuentro o un re-encuentro de la persona consigo mismo, con su cuerpo y con los otros. A partir de considerar que esta danza posibilita una transformación individual intrínseca, se promueve una transformación social que incluye y pondera el valor de las personas, promocionando fundamentalmente su salud integral. A su vez, esta práctica supone una vivencia artística y corporal que forja modificaciones en la subjetividad. Desde las experiencias que se pueden transmitir con ellas, se fomenta un cambio de mentalidad y una conciencia sensible, que tiende al compromiso con la vida. Esto reafirma que, con la experiencia transitada con su práctica, que incluye la diversidad en todas sus formas, “permite el despliegue de las máximas potencialidades, capaces de generar grandes cambios en la interpretación de la vida” (González Gonz y Fernández, 2016, p. 135). Desde la perspectiva

de las *danzas de encuentro social*, se define a este contenido educativo como un espacio capaz de ofrecer la posibilidad para los estudiantes de experimentar una práctica en un ambiente accesible y confortable, vinculado al cuerpo y al arte, pero también, a la educación y a la salud. Esto resulta óptimo para generar un proceso paulatino de cambio precisamente desde las vivencias que, con su práctica, pueden direccionarse a potenciar la autoestima y, con ello, la autorrealización personal, pero en relación a un objetivo más amplio que se vincula con la necesidad social que lo comprende. Bajo esta óptica, es necesario retomar la idea que expresan Susana González Gonz y Gabriela Fernández, en la que la danza

Es un proyecto que marca trayectos, que llevan a integrar nuestras zonas relegadas, negadas, reprimidas y vulnerables, para tornarnos más íntegros, resignificando y dando sentido al cuerpo, como un universo dentro del universo, reconstruyendo la subjetividad, creando un mundo de interrelaciones a través de una ética, que considera el respeto y la afectividad como fundamentos constitutivos de la identidad (2016, p. 135).

En relación con esto, *las danzas de encuentro social* asumen intervenir en el proceso educativo planteando un enfoque que proclama cierta transgresión en las costumbres históricas dadas en el marco educativo oficial. En este sentido, en términos más generales que sirven de marco para comprender el objeto que aquí se trabaja y en virtud del tratamiento realizado, Fernando Ulloa (2012) plantea que “la transgresión es fundadora, ya que introduce la posibilidad de una ruptura de la mortificación cultural [...] la danza integradora introduce y constituye una transgresión que abre puertas” (González Gonz y Fernández, 2016, p. 135). Se constituyen por lo tanto, según sus enunciados, en una manera distinta de organizar la realidad íntima y exterior del sujeto.

Las danzas de encuentro social se configuran alrededor de la idea de que *todes pueden bailar*, lo que en materia educativa se traduce en la posibilidad de asumir el compromiso con el aprendizaje reconociendo las diferencias y las diversas subjetividades como punto de partida en el proceso educativo, y celebrando las posibilidades del cuerpo y el movimiento, pero fundamentalmente junto a otros que son los que constituyen el marco social de las personas. Para comprender esta idea y sus alcances, que de alguna manera han servido de base para conformar a este tipo de danza como un contenido educativo, se puede citar a Edgard Morín (2004), para quien “el ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana” (p. 19), aunque en sus análisis establece una crítica, puesto asegura que esta unidad integrada de lo humano está completamente desintegrada en la educación, lo que reafirma que a través de las

disciplinas se imposibilita aprender lo que significa ser humano. “Hay que restaurarla de tal manera, que cada uno desde donde esté, tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos” (2004, p. 19). Tanto es así que, desde el enfoque con el que se presentan *las danzas de encuentro social*, se debe señalar que el “explorar, intentar y descubrir cambios actitudinales y posturales a un ritmo propio y propicio en un lenguaje complejo, construido con otros, [puesto que] conforma nuestra conciencia de corporeidad” (González Gonz y Fernández, 2016, p. 136). Esta es una de las posiciones teóricas y filosóficas que subyacen a su configuración y a su inclusión en el currículo oficial para el Nivel Secundario en la provincia de Córdoba. Sin lugar a dudas existe, en este último punto, una razón fenomenológica para su configuración y su inclusión en el terreno educativo, que tiene que ver con la vivencia desde el cuerpo para alcanzar un plano de conciencia sobre el todo que integra lo humano, como mecanismo de reconocimiento de sus posibilidades y, finalmente, de posibilidad de realización. Esto último será abordado más adelante, precisamente por la importancia que conlleva puesto que, en general, es bajo la misma óptica que se presentan todas las prácticas corporales y sus formas de intervención sobre ellas en la escuela. Desde nuestra perspectiva, con *las danzas de encuentro social*, la danza ocupa un lugar secundario en el plano de la formación, en tanto la consolidación del vínculo social y el reconocimiento de las posibilidades de la persona son los verdaderos objetivos que se pretenden alcanzar con su abordaje y su práctica. En este orden, se puede señalar que, como razón de su implementación, a través de *las danzas de encuentro social* se reproduce lo que González Gonz y Fernández (2016) describen como “cuerpo que es y hace a un tiempo, en tanto se liga con la existencia. Tiempo que en el movimiento se despliega, conjugando presente, pasado y futuro, ya que no se limita al movimiento de la danza en el taller, sino que abre un conjunto de imágenes, percepciones y pensamientos, que posibilitan nuevas capacidades a descubrir” (p. 136).

2.3. Determinismos curriculares para la formación de ciudadanos a partir de *las danzas de encuentro social*

Según la mayoría de los autores que refieren sus estudios al currículo vinculado con la Educación Artística y a los contenidos que desde esta área de saberes se imparten, existe un consenso generalizado en conceptualizar a la danza a partir de cuatro elementos que la

comprenden, independientemente del estilo que represente, es decir, movimiento corporal, ritmo, música y expresión o comunicación. Para Raquel Hernández García y Gema Torres Luque (2009), “la danza puede definirse de diversas formas, según el punto de vista que se adopte. Según Martín (2005) de una manera amplia, se puede decir que la danza es un arte visual que se desarrolla en el tiempo y en el espacio y se asocia a la música e incluso a la palabra” (s/p). En todos los casos en los que se analice la inclusión de la danza en el currículo, siempre se destaca el valor que ésta posee en la formación integral de la persona. Tanto es así que es muy común encontrar argumentos que justifican discursos que reproducen la idea que “afirma Ferreira (2008) y complementa Añorga (1997) con ‘la formación integral está definida como la formación física, intelectual, técnica, político-ideológica, estético-artística’, ya que la danza está enmarcada en la formación estético-artística” (Hernández, R. y Torres, G. 2009, s/p). Obsérvese la siguiente cita:

García Ruso (1997) analiza la danza desde la perspectiva integral, contemplando los siguientes aspectos: actividad humana universal, actividad que se extiende a lo largo de la Historia de la humanidad, a lo largo de todas las edades, en ambos sexos y en todo el planeta; actividad motora, ya que utiliza al cuerpo como instrumento a través de técnicas corporales específicas, expresa ideas, emociones y sentimientos y está condicionada por una estructura rítmica; actividad polimórfica, ya que puede presentar múltiples formas (arcaicas, clásicas, modernas, populares, ...); actividad polivalente, ya que puede abarcar diferentes dimensiones como el arte, la educación, el ocio y la terapia; actividad compleja porque conjuga e interrelaciona factores biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, morales, políticos, técnicos, geográficos, y porque aún la expresión y la técnica y puede ser individual o colectiva (Citada en Hernández, R. y Torres, G. 2009, s/p).

En este orden, es fácil llegar a la conclusión de que existe una relación directa entre los supuestos que incluyen a la danza dentro del sistema educativo y los valores más profundos del capitalismo, en tanto la danza entra en el campo de la utilización correcta y el aprovechamiento del cuerpo, ya que sus premisas se extienden más allá que la mera ejecución de una configuración de movimiento particular. Incluso, trabaja sobre movimientos y prácticas que permiten construir una determinada estructura corporal, pero también, cognitiva, social y volitiva. Desde nuestra perspectiva adherimos a lo que expresa Rodríguez Giménez (2014) al afirmar que en la modernidad, la educación del cuerpo se convirtió en la estrategia de una economía política que contribuye a una domesticación generalizada, donde el acento está puesto en la biología y alejado del lenguaje, perdiendo de este modo la

posibilidad de lo político. El cuerpo de la modernidad es el cuerpo del consumo, de la necesidad, que está cosificada y que por lo tanto es numerable y mensurable. Es por esto que, entre las funciones de la educación del cuerpo, se observa una clasificación de los mismos para aportar datos a las políticas de estado.

Para ejemplificar esto podemos referirnos nuevamente a Hernández García y Torres Luque, quienes aseguran que “el movimiento corporal en el individuo es un acto natural que forma parte de cualquier proceso de aprendizaje, sea de desarrollo psicomotriz, desarrollo físico o incluso intelectual” (2009, s/p). La naturalidad del movimiento es sumamente relevante y aparece en el discurso que construye a *las danzas de encuentro social*. Esta posición asume que con el movimiento, manifestado en este caso mediante las danzas, se expresan sensaciones y emociones que posibilitan un vínculo positivo con los demás. Se aduce, además, que en el caso de las danzas existe una conexión instintiva entre la música y el movimiento corporal. Según Jacques Dalcroze y Martin “existe una conexión instintiva entre el hecho sonoro y el movimiento corporal, de manera que las impresiones musicales despiertan imágenes motrices y la música no se percibe sólo con el oído, sino con todo el cuerpo. El cuerpo se convierte así en un gran oído interior, hasta el punto de que cualquier hecho musical, sea de carácter rítmico, melódico, armónico, dinámico o formal, puede ser representado con hechos corporales” (Citadas en Hernández y Torres, 2009, s/p). Arguedas y Rodríguez sostienen que:

La danza y el movimiento rítmico mejoran la capacidad de socialización del niño así como su autoestima, ya que la expresión corporal busca facilitarle al ser humano, el proceso creativo y de libre expresión y comunicación a partir del conocimiento de su cuerpo, el manejo del espacio, de los materiales y del fortalecimiento de su auto-confianza. (Hernández y Torres, 2009, s/p)

Desde esta perspectiva, se considera imprescindible que la danza y los movimientos guiados o libres vinculados a ésta, intervengan en la formación de los valores humanos más relevantes, como el respeto, la libertad, la tolerancia y la cooperación (Hours, 2014). En este orden, se debe señalar que cualquier consideración que se haga al respecto no puede obviar “la obligatoriedad de la Educación Secundaria a nivel nacional, como unidad pedagógica y organizativa, que deberá asegurar las condiciones necesarias para la inclusión de adolescentes y jóvenes, con la función de habilitar para el ejercicio pleno de la ciudadanía” (Diseño Curricular de Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba, 2011, p. 9). Para

Francisco Muscará, la escuela no puede negar la formación en valores y en ciudadanía que pretende la Ley de Educación Nacional desde lo normativo, y describe que una de “las líneas de acción propuestas para el logro de estos objetivos [es, entre otras]: Programa de educación en valores y para la ciudadanía: dar preferencia a temas relacionados con la cultura de paz, del medio ambiente, del deporte, del arte y de la salud” (2018, s/p), lo que nos permite corroborar lo abordado en esta tesis. El argumento fundamental que sostiene a *las danzas de encuentro social* dentro de las prácticas curriculares, reafirma la idea de que a través de ellas se retoma la comunicación con los otros y la transmisión de sentimientos empáticos, ideas y conductas que constituyen individual y colectivamente a la persona. Arguedas y Fuentes (citadas en Hernández y Torres, 2009) sostienen que: “Al realizar estas actividades corporales, se benefician de igual manera, aspectos biológicos, cognitivos y psicomotores; no puede faltar el placer del movimiento y el sentido lúdico ya que además, permiten liberar energías en busca de la expresividad”. Estos aspectos sin lugar a dudas son parte de lo que se considera el acto social de la comunicación, pero de una forma más creativa que se relaciona con la capacidad de expresión. Por otra parte, estas mismas autoras aseguran que “aparecen varios autores (López, 2006; Martínez, 2005; Pains, 1995) que han trabajado especialmente en el Arte terapia, con el objetivo de incluir en su sistema educativo una herramienta que evite y prevea las situaciones conflictivas, problemas de agresividad e incluso de violencia en clase” (Hernández y Torres, 2009, s/p). Bajo este aspecto, Arguedas (2006) asegura que la danza es fundamental como herramienta educativa, puesto que genera “procesos simbólicos más espontáneos que las palabras, favorecedores tanto de la expresión de sentimientos personales, con lo que conlleva una primera base de autoestima, como de la lectura y reconocimiento en los procesos expresivos de los otros, lo que favorecerá intercambios sociales positivos” (s/p). Desde esta perspectiva se pretende enfatizar de manera determinante la transversalidad que tienen *las danzas de encuentro social* con el resto de los contenidos impartidos por la escuela, más allá de los vinculados con la Educación Artística, la Educación Física y la Educación Musical. De manera que desde la Educación Física se reproducen las mismas ideas, tal como expusiera María Luisa Zagalaz (2001) para explicar la concepción de esta disciplina en España y afirmar que los objetivos planteados desde esta área se concretan en “educar por el movimiento; educar el movimiento; desarrollar actitudes socializadoras; afirmar la autoestima; desarrollar aspectos de higiene, salud y cuidado

corporal; y por último ocupar del tiempo de ocio y la recreación” (p.5). Para Marta Hernández Navarro (2015) el concepto de experiencia es fundamental puesto que mediante ella, al trabajar sobre diversos aspectos técnicos, coreográficos, etc. de la danza, se está educando y se puede educar también en juegos, en aspectos sociales como la colaboración, la cooperación, el respeto por el otro, entre otros valores que, en definitiva, conducirán al enriquecimiento en general de la persona y beneficiarán otras áreas de saber consideradas necesarias en la formación para la vida (concepción humanista). A nivel normativo, cabe destacar también en esta dirección que con la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206/06 se redefinieron los marcos regulatorios de la educación en la Argentina y se reformuló el papel de la intervención del Estado Nacional en el sistema educativo, “concibiendo a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado y como una prioridad nacional que se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática” (Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, 2011, p. 8).

Lo cierto es que *las danzas de encuentro social*, como todo contenido curricular que responde a la Ley de Educación Nacional y que tiene como una de sus premisas fundamentales la formación ciudadana, se corresponde con una educación dirigida a las relaciones sociales, que busca fortalecer los espacios de convivencia social entre las personas. Entonces, la danza como concepto general y *las danzas de encuentro social* con sus particularidades, son parte de una unidad pedagógica y organizativa que deberá asegurar las condiciones necesarias para la inclusión de niños, adolescentes y jóvenes, y con eso habilitarles la posibilidad de ejercer plenamente su ciudadanía. Esto se ve reflejado en el artículo 4 inciso (d) de la Ley de Educación Provincial, N° 9870 de la provincia de Córdoba, en la que se dispone que “la formación de ciudadanos conscientes de sus libertades y derechos y responsables de sus obligaciones cívicas, capaces de contribuir a la consolidación del orden constitucional, a la configuración de una sociedad democrática, justa y solidaria, así como a la valoración y preservación del patrimonio natural y cultural” (2010, p. 3). En este punto se puede afirmar que, generalmente, la mayor parte de las prácticas artísticas como la danza y el teatro son abordadas en las instituciones escolares como pretexto para mejorar las condiciones de vida de las personas. Nuevamente puede verse en esta idea que el mayor valor

conceptual de la categoría *danzas de encuentro social* se halla en los términos *encuentro y social*, lo que le otorga al concepto de *danza* un valor netamente utilitario y funcional a la producción de ciudadanos capaces de vivir en sociedad, pero con la particularidad de que mediante prácticas que intervienen fundamentalmente sobre el cuerpo y las emociones. Las *danzas de encuentro social* como contenido educativo pueden ser pensadas como una vertiente de cierta educación cívica, en tanto resalta los aspectos teóricos, políticos y, fundamentalmente prácticos, de los valores que constituyen la idea de ciudadanía. En este sentido, debe señalarse que, si la transmisión de ciertos valores que permiten la vida en sociedad desde una determinada concepción de ciudadanía es sumamente relevante, también lo es la enseñanza de aquellas prácticas que operan sobre el cuerpo de una manera determinante. La transmisión de lo que se consideran modos correctos del uso del cuerpo para generar conductas deseadas, responsables y reproductoras de ciertos hábitos, tiene un valor superlativo para la normalización de ciertas costumbres necesarias para la idea de un sujeto colectivo. Un “cuerpo [que] según esta demanda, ha sido históricamente relegado por la educación intelectualista” (Rodríguez Giménez, 2014, p. 135). Que además, en esa impronta corpórea que interviene en la conciencia del sujeto, establece “el predominio de lo anátomo-fisiológico en las referencias al cuerpo alimenta[ndo] la fantasía del control absoluto del organismo” (Rodríguez Giménez, 2008, p. 3).

Algunas perspectivas que revalorizan la cuestión cultural y de formación ciudadana a partir de la enseñanza de la danza, que sirven de sustento teórico para las *danzas de encuentro social* y que, por lo tanto, la convierten en una práctica que pueda ser susceptible y funcional a los valores que transmite la escuela, aseguran que la danza interviene en un proceso de comunicación/educación que actúa en las representaciones sociales que se configuran con diversas formas de interacción que, en definitiva, no dejan de ser parte de los focos centrales de interés más profundos y legítimos de la persona. Gloria Ramos Abril (2017), quien suscribe a estas nociones, apoya la idea de que la danza “constituye una forma de ciudadanía activa y participativa acorde con las exigencias del contexto donde se plantea la mediatización para formar personas responsables y participativas, con capacidad crítica, las cuales sean capaces de cuestionar, informar y opinar de manera crítica sobre su propio entorno” (p. 3). Bajo estas premisas, las prácticas de danza que se dan al interior de la institución escolar encuentran justificación en el hecho de que permiten que los ciudadanos,

“participen, se formen, se comuniquen y se identifiquen con los valores propios que les dan identidad y arraigo a la vez que transmiten ideas y saberes de acuerdo con el bagaje cultural que han heredado y construido durante la vida” (p. 3). Para esta autora, la danza

(...) constituye un proceso determinante para el desarrollo de la subjetividad humana, que expresa la interacción entre los sujetos y permite la apropiación socio histórica, preparando al sujeto para asumir con eficiencia sus diversos roles, ya que es allí donde se generan representaciones sociales con posibilidad de una transformación ciudadana desde el campo cultural como espacios de mediación pedagógica para la formación, interacción y construcción de ciudadanía (p. 3).

Esto último responde a esa tradición que sugiere Rodríguez Giménez, en la que

Los más avezados, claro, descubrieron que sin la psicología no se va muy lejos, porque se trata de cuerpo y mente. Al control del organismo se le acopló entonces el de la mente, de las emociones, de las motivaciones, etc. La fascinación con la tecnificación irrestricta del cuerpo juega entonces un papel fundamental, y esto parece apenas un ingrediente más [...] de la industria cultural contemporánea (2014, p. 133).

Desde nuestra perspectiva, *las danzas de encuentro social* se consolidan con un sentido esencialista. En el corazón de su fundamento pedagógico, en su raíz conceptual, está la necesidad de instalar en el sujeto la capacidad de reconocimiento de los otros y, con ello, también los sentidos de la sociedad en la que se inserta para, en definitiva, construir sentido sobre lo público como un hecho trascendente en un *ser humano* en formación, futuro ciudadano que, en lo más íntimo de su ser, aspira a ser educado. Este supuesto se corresponde con aquellas teorías que sostienen que el fin último de la *especie humana* es el conocimiento. Este tipo de tratamiento del cuerpo expone la disolución de lo político en lo biológico, donde, en la organización de la vida colectiva se ponderan los objetivos materiales y se deja de lado la política.

2.4. Las danzas de encuentro social como anclaje de la transmisión cultural

Son innumerables los estudios que definen a la educación y a la escuela como un espacio de transmisión cultural. De hecho, la educación actual propone una sistematización continua de experiencias que se encuentren enfocadas en esa dirección. Consecuentemente, la escuela es considerada el escenario más fértil para generar de manera masiva la interacción de la ciudadanía en su conjunto, con procesos y abordajes que activen los factores “que facilitan que la población se convierta en participante activa, para que sean personas íntegras

en su formación, con posibilidades de construir sus proyectos de vida y participar activamente en sus comunidades” (Ramos Abril, 2017, p 4).

Para Gvirtz y Palamidessi

La cultura es algo que se obtiene cultivando una actividad, prestándole atención, dedicación, tiempo y dinero. Reflejando esta forma de clasificar personas y actividades [...] pero los científicos sociales (los sociólogos, los antropólogos, los historiadores, los politólogos) consideran a la cultura como un conjunto de pautas, procedimientos, usos y saberes transmitidos (1998, pp. 19 y 20).

Si se considera lo analizado por Gvirtz y Palamidessi, que “todo grupo humano posee un stock de normas, procedimientos y formas de conocer el mundo. Éste es su capital; es lo que ha acumulado y conservado” (1998, p. 20), se puede deducir que las danzas, de manera general o en particular para cada comunidad en especial, constituyen parte de ese capital cultural que posee una sociedad determinada. Por consiguiente, siguiendo una de las ideas consideradas elementales en el diseño del currículo, la cultura es un conjunto de experiencias objetivadas, compartidas y transmitidas. Por lo tanto, *las danzas de encuentro social* al ser presentadas como un contenido educativo, asumen esa importancia para la cultura general de una sociedad. Les autores aseguran que

La cultura hace posible la vida y los intercambios que se producen en los colectivos humanos. La relación de los hombres con el mundo y entre sí está facilitada por un arsenal de recursos (ideas, herramientas, creencias, objetos) que permiten la superación del estado animal. La cultura constituye una herencia social” (1998, p. 20).

Entonces por consecuencia, *las danzas de encuentro social*, aunque no se encuentran por fuera de la institución escolar, representarían esa posibilidad de relación el sujeto con los otros y con el mundo, lo que le otorga un estatus significativo para la sociedad por ser un contenido educativo. En este punto no debe olvidarse que, según estos mismos autores, el contenido a enseñar es aquello que las autoridades reconocidas como legítimas determinan que debe ser presentado a los alumnos en las escuelas. Se trata de algo que la escuela debe o se propone comunicar por el valor social que conlleva. De esta manera volvemos al comienzo, cuando en la introducción de la tesis, retomando a Lundgren, se habló de los conocimientos válidos que el currículo debe asegurar en la formación escolar.

Por otra parte, puede argumentarse que no existen dudas de que las danzas han formado parte de la historia de la humanidad desde tiempos inmemoriales. Desde sus diversas configuraciones se pueden ver reflejados los cambios en la forma en que los diversos pueblos

se reconocen a sí mismos y conocen el mundo. Para muchos, es una forma de relacionar los cuerpos y las experiencias con los ciclos de la vida. Mediante el cuerpo, lo humano puede expresar sentimientos, estados de ánimo, sugerir ideas, narrar historias, o bien solamente disfrutar del mero placer de la estética. Pero, sin dudas, la danza también posibilita que ciertas costumbres trasciendan en el tiempo, cuando éstas son significativas para un determinado grupo social. Sin embargo, desde nuestra perspectiva que refuta estas ideas se puede afirmar que “lo humano y el arte del hombre son mejores y más verdaderos si se reconoce la unidad del hombre con el mundo, a partir de poner al primero en relación con la naturaleza [...] que amplían las posibilidades expresivas de la danza, que se comprenden en función de la cosmovisión naturalista y en cierto punto romántica, de la cual son producto (Escudero, 2013, p. 23).

En la actualidad, los estudios sobre las danzas se mueven en un amplio espectro de valoraciones. Para algunos estudiosos del tema, la danza se ha convertido en un arte que utiliza a lo humano para la transmisión de emociones y en este sentido es menester señalar que “la emoción, como elemento característico de la subjetividad, se vincula con esta concepción naturalista del hombre” (Escudero, 2013, p. 23). Para otros, que la vinculan con un movimiento corporal, es una reafirmación de que ha sido, es y será una herramienta fundamental para conocer la historia, siendo una especie de narradora de los tiempos. Hasta se la ha llegado a relacionar con los aportes que puede brindar a la salud mental y física de cada individuo. Sin embargo, sin importar las diversas perspectivas teóricas que la analicen, debido a las nociones acerca de su simbología, de las representaciones sociales que desde ella se construyen y de las tradiciones que transmite, las danzas son elementos capaces de generar cultura, construir diversas sociedades. Esto reafirma taxativamente que son capaces de trascender su propia práctica estrechamente comprendida desde el placer y el disfrute y ampliar los horizontes que permiten resignificar la vida misma.

La cultura y el arte se han fusionado de manera perfecta a la hora de valorar el capital material y simbólico de una sociedad. De hecho, han manifestado varios intereses comunes que hacen a la vida en comunidad de las sociedades que representan. Las diversas prácticas artísticas, como en este caso las danzas, han logrado con el transcurrir del tiempo radicar espacios que posibilitaron el arraigo y la construcción de cierta clase de ciudadanía, para avanzar en beneficio de nuevas generaciones. A esto se lo suele simplificar en la

denominación transmisión cultural. No obstante, no todas las prácticas que poseen un fuerte arraigo en la sociedad son susceptibles de ser consideradas necesarias para que una cultura perdure en el tiempo. Como se señaló en la introducción cuando se retomó a Lundgren, las costumbres o tradiciones deben responder a ciertos estatutos pre-establecidos para poder ser incluidas en el currículo escolar. Deben responder a los objetivos que esta institución transmite y contener prácticas que puedan ser abordadas de forma concreta, con la mayor parte de la población posible y con efectos garantizados para la formación de los futuros ciudadanos. Deben poder reproducir ciertos principios pedagógicos que garanticen una enseñanza virtuosa para los fines de la sociedad que hay que gobernar. En consecuencia, esta postura que reivindica el valor cultural de ciertas prácticas y de allí su inclusión en el currículo, debe ser considerada como parte de un dispositivo más amplio que requiere estrategias diversas para la construcción de ciudadanía. Nuevamente, en este punto se refuerza el valor superior que conllevan los términos *encuentro* y *social* por sobre el término *danzas* en la construcción de nociones relacionadas al contenido educativo.

Las danzas de encuentro social comulgan con la idea de que el arte puede ser uno de los vehículos más eficaces para convertir una práctica como la danza en un camino efectivo hacia la participación y expresión genuina de los jóvenes, que promueva también la formación de ciudadanos no sólo capaces de escuchar, sino también de discernir y proponer, que genere espacios que garanticen desde la participación activa la subsistencia, la reproducción y la producción cultural. No obstante, desde nuestra perspectiva de análisis, esto sólo tiende a mantener el *statu quo*, operando en función de un saber instituido e instituyente del sujeto, de sus prácticas y de las instituciones que regulan a ambos. Desde la perspectiva de *las danzas de encuentro social*, el moverse al ritmo de la música es también una forma de subsumirse a ese orden simbólico establecido. De forma similar al resto de las prácticas pedagógicas, responde a una razón naturalista que entiende la construcción de subjetividades como parte de un conjunto de experiencias que son consideradas válidas para reproducir ciertos valores y estatutos que han definido a la *condición humana*, a pesar de que se termine identificando a los mismos como parte de la cultura.

2.5. La matriz fenomenológica en la construcción conceptual de *las danzas de encuentro social*

Nuestros análisis nos han permitido observar que, como muchos de los conocimientos que son impartidos desde el saber pedagógico, para alcanzar el carácter de transformadoras de lo social que las danzas pretenden, se necesita un cambio en la conducta individual que, se supone, debe provenir de una concientización de las propias posibilidades de lo humano. Tanto es así, la reivindicación de lo cultural que muchas prácticas presentan, supone un estatuto más profundo que parte necesariamente del análisis de la profundidad de lo humano, en tanto es el único camino que, para algunas posturas teóricas, conduce a la revalorización de la cualidad social que lo constituye. Esto establece un vínculo concreto con la fenomenología, puesto que ese estado de conciencia que, a través del cuerpo y de sus posibilidades se puede alcanzar, sólo es posible con prácticas que apunten hacia ese fin. Para una mayor comprensión de la posición asumida en esta tesis cabe resaltar que, de manera general, la fenomenología trata de dar respuesta a uno de los problemas fundamentales planteados por la ciencia y la filosofía occidental que se refiere a lo humano. Desde esta perspectiva filosófica se pone de manifiesto la totalización de lo humano como una unidad integral, se le otorga prioridad al cuerpo y, en especial a la subjetividad, mediante la concientización de la extensión y magnitud de su propio *ser*. Desde una perspectiva fenomenológica, en la danza,

El cuerpo que baila sería un tipo de objeto artístico que no supone un desplazamiento del sujeto que lo produce, sino que se da en el cuerpo mismo de quien lo ejecuta. En la danza se encarnaría la aspiración hacia el arte total, aquel que en palabras de Baudelaire creara ‘una magia sugestiva conteniendo a la vez el objeto y el sujeto, el mundo del artista y el artista mismo’ (Mateos de Manuel, 2015, p. 377).

Desde los supuestos que la vinculan con el arte, se piensa que el cuerpo que baila se basa en la danza, se consume en lo vivencial. En esta tesis fenomenológica, lo que subyace es el tipo de relación que se da entre “yo y cuerpo” en el sujeto que baila. Sin embargo, se puede tener una mirada más profunda aún si retomamos lo que sostiene Escudero, en cuanto a que “podemos sostener que los diálogos que abren la puerta a las disciplinas ligadas a la conciencia sensible del cuerpo, introducen el elemento psíquico-sensitivo en el cuerpo que suponen” (2013, p. 28). Desde esta posición filosófica, la experiencia es un valor indiscutido y primordial que presenta a lo humano como un *ser corporal* unitario e integral que se manifiesta precisamente como expresión de una subjetividad que lo define. Coincidimos entonces con Escudero para describir que en *las danzas de encuentro social*, sus fundamentos “sino de la idea misma de la danza y, por ende, del cuerpo en movimiento, [son reafirmados]

en tanto médium expresivo” (p. 28). Desde esta concepción fenomenológica, se asegura que esta subjetividad permite el conocimiento y, con ello, el acceso al mundo de las cosas. “La corporeidad humana, al no estar gobernada por el instinto, sino a disposición de su subjetividad, puede aspirar a crear un mundo que rebase las fronteras deterministas del hábitat, esto es, el mundo cultural” (Villamil Pineda, 2005, p. 11). Esa experiencia consciente posibilita la capacidad de socialización, dando un punto de vista que asume que esa socialización será lo que posibilitará constituir a un ser consciente transformador de la realidad. En este sentido, la posición fenomenológica asegura que “podemos ver que la experiencia corporal y la experiencia reflexiva son los dos modos de ser fundamentales de una misma constitución humana. No ‘tenemos’ un cuerpo, somos cuerpo; no pensamos ‘desde’ el cuerpo, ni ‘a través’ del cuerpo, pensamos como cuerpo, pensamos corporalmente” (2005, p. 7). Son imprescindibles, entonces, la percepción y la reflexión como base de constitución corporal.

Lo que ocurre con *las danzas de encuentro social* no es un hecho aislado, por el contrario, toda la teoría curricular se sustenta en esa idea de un sujeto consciente, capaz de construir su mundo desde la significación que puede hacer desde su propia interpretación de las cosas. En este sentido, se puede señalar que “la fenomenología, en su conjunto, se opone tanto a la visión dualista como a la materialista, y afirma, en un sentido totalmente diferente, que el hombre es una corporeidad subjetivada, una conciencia-encarnada” (Villamil Pineda, 2005, p. 8), lo que reafirma la idea de que el sujeto, por esencia, es un ser capaz de experimentar, transformar y dominar la naturaleza en tanto sea capaz de reconocerse de esa manera o, lo que es lo mismo, tenga conciencia de ello. Este último argumento que pudimos reconocer, es sostenido por la mayoría de los discursos que comprenden la enseñanza de las danzas en general y de las danzas de encuentro social en particular. Ese estado de conciencia puede ser alcanzado mediante actividades o prácticas que pongan a la persona frente a experiencias que estimulen su capacidad de reflexión sobre las mismas y los alcances que pueda tener. Desde esta perspectiva, la danza se transforma en un elemento o herramienta fundamental, puesto que no requiere de un cuerpo que funcione como una máquina infalible que opere contra la naturaleza, sino todo lo contrario, es reconocido como parte de ella, reconvirtiendo sus posibilidades motrices como parte de un universo de posibilidades que parten de sí mismo, en completa armonía con el mundo que lo comprende. La danza sería,

de esta manera, un componente natural y esencial de lo humano, que al mismo tiempo le permite manifestar de formas diversas sus sensaciones y asimilar los elementos que harán de la persona alguien con un mayor grado de evolución, de humanidad. Expresión y asimilación juegan un papel fundamental al ritmo de movimientos que son construidos con ese fin, generando una adaptación total a través de la posibilidad de concientización que la persona posee. Explicado de otra manera se puede decir que, en términos en que Edmund Husserl se refirió a la fenomenología, la danza puede ser abordada con esa intencionalidad necesaria para la concientización y el estímulo de la capacidad cognitiva de la persona. “Para el fenomenólogo como para el hombre de la vida cotidiana, el criterio es vivir la experiencia de su verdad, que es lo que permite la evidencia. El concepto trae a la acción y la acción lleva a la reflexión” (Montero Anzola, 2007, p. 130). En las danzas, y en particular en *las danzas de encuentro social*, esa premisa fundante de la fenomenología que señala que “tanto acciones como los pensamientos están en un proceso fluyente de renovación” (2007, p. 130), son puestas en especial relieve por aquellos que consideran a estas prácticas como experiencias superiores en lo humano. Por esta razón, desde el pensar, queda garantizada la subjetividad trascendente, la subjetividad vivencial en cuanto intencional, que es permanentemente proyectada, dirigida o se encuentra en camino. *Las danzas de encuentro social* como estatuto asumen que su misma práctica busca aquello que es invariante para reconvertirlo en aquello que permite que estas danzas se constituyan de esta manera⁸. Desde la concepción de *las danzas de encuentro social* mediante la intencionalidad con la que se aborde la danza, se puede lograr que la persona viva sus propias acciones como fenómenos psíquicos y llegar a observarlos como fenómenos percibidos. De manera general la danza, de hecho, pone mucho énfasis en sus premisas teóricas que promueven su enseñanza, a cerca de la concientización del propio cuerpo, de sus partes segmentadas y los movimientos posibles de cada una de ellas y en su totalidad. Este es un fundamento que antecede cualquier abordaje posible, y así se lo hace saber permanentemente a quien está en proceso de aprendizaje de cualquiera de sus formas.

Para Miguel Ángel Villamil Pineda (2005):

⁸ En este punto, es necesario señalar que “cuando se habla de fenómeno se alude a una co-relación, pues el fenómeno es de algo para alguien; fenómeno es lo que se muestra a la conciencia. El fenómeno se refiere a los datos pre-reflexivos y también reflexivos antes de haber llegado a tomarse conciencia reflexiva y después de ella” (Montero Anzola, 2007, p. 130).

El sostén material del comportamiento humano efectivamente está formado por las estructuras espacio-temporales de las células nerviosas, pero la fenomenología afirma que dicha materialidad no define el ser del hombre en sentido estricto. El cuerpo está constituido por la materia, pero la subjetividad, es decir, su ser personal, es el principio de organización de dicha materia. A pesar de su supercerebro, el hombre no sería un ser personal capaz de decidir por sí mismo si su principio ordenador de la materia no fuera una verdadera subjetividad (p. 9).

Agrega, además, que “la existencia humana, la cual se nos muestra como una unidad integral en el mundo de la vida. La fenomenología, lejos de divorciar cuerpo y subjetividad, trata de explicitar dicha unidad integral concibiendo el cuerpo humano como la expresión de una subjetividad: espíritu encarnado (Merleau-Ponty)” (2005, p. 9). Victoria Mateos de Manuel (2015) analiza que “podría considerarse al cuerpo que baila como ejemplo radical del sujeto solipsista” (p. 378), entendiendo al Solipsismo, del latín [*ego*] *solus ipse* -traducido de forma aproximada como *solamente yo existo*-, como la creencia metafísica de que lo único de lo que puede estar seguro el sujeto es de la existencia de su propia mente, es decir, el solipsismo postula que la realidad externa solo es comprensible a través del yo.

Desde esta perspectiva, se asume que *las danzas de encuentro social* posibilitan la apertura al mundo de las propiedades y singularidades de lo humano, y generan, a través de la propia conciencia justamente estimulada por su práctica, una capacidad racional que tiene como función específica humanizar la animalidad de la persona. Como afirmó Arnold Gehlen (1987), desde un enfoque positivo de la concepción fenomenológica se afirma que el hombre es un ser capaz de experimentar, transformar y dominar la naturaleza. La danza, amparada en su posibilidad de expresión, se encarga de incorporar la mundanidad al universo de la conciencia y de esta forma, subjetivarle. De esta forma, *las danzas de encuentro social* son planteadas como una herramienta transformadora, primero individualmente, para luego alcanzar el nivel de lo social mediante la concientización del propio cuerpo y de *su ser y estar* en el mundo en comunión con los otros: su *ser social*. Desde la mirada con la que se abordan de *las danzas de encuentro social*, comulgando con una posición filosófica fenomenológica, se asegura que es posible “bailar a la sombra de una música, de un acompañante, de la mirada de un público, pero la referencia intencional primera es que cuando bailo, estoy bailando con y en mí misma” (Mateos de Manuel, 2015, 378). En conclusión, nuestros estudios nos permiten señalar que “los diversos modos de historizar la aparición del cuerpo en la danza, desde la estética y teoría del arte hasta la filosofía y la crítica inscriben su discurso y línea de

análisis en interpretaciones y cuerpos teóricos hegemónicos de la cultura occidental, obviando la necesidad de revisiones críticas constantes respecto de los modos de hacer historia y de las categorías utilizadas” (Escudero, 2008, 6). *Las danzas de encuentro social* son otra forma de suscribir a la constante preocupación por establecer cierto pensamiento cuantificable, acorde con las premisas del sistema capitalista, es decir, “el cuerpo en occidente ha sido pensado de todas estas maneras a la vez, han convivido todas estas formas de concebir’ (Nancy, 2007 y Foucault, 2010)” (Escudero, 2012, 124) los modos dominantes del pensamiento moderno normalizador.

2.5.1. La representación del esquema corporal en el sujeto

Un concepto clave en la enseñanza de la danza en la escuela es la noción de esquema corporal y el lugar que ésta ocupa en los procesos de enseñanza. Como se señaló anteriormente, la misma responde a una razón fenomenológica porque se basa en la idea de inducir al sujeto a que sea consciente de su cuerpo y de las posibilidades que con él tiene de expresarse. Esta idea, aunque muchas veces no sea explicitada, aparece en el trasfondo de cada práctica de enseñanza de cualquier tipo de danza posible. Se considera que bajo el tratamiento del esquema corporal el sujeto puede llegar a un estado de conciencia sobre sí mismo, más allá de los modos del cuerpo que pueda adoptar a partir del supuesto conocimiento acabado que se intenta transmitir sobre éste. Para Fructuoso Alemán y Gómez Serrano, “el esquema corporal es una percepción móvil y en continua transformación, fruto de la relación de las experiencias afectivas, relacionales, sociales y perceptivas de nuestro cuerpo” (2001, p. 32). La noción de esquema corporal es sumamente relevante en los enunciados que refuerzan a la *danza* y al *baile* como un contenido educativo, dado que tiene una especial importancia en la toma de conciencia de las posibilidades de movimiento, a partir de una representación mental de la corporalidad que le dará mayores y más amplias posibilidades de ejecución a la persona, por esa misma representación que hizo mentalmente. En esta lógica se considera que la *danza*, como pocas, brinda posibilidades de movimiento que, a partir de un correcto abordaje, se dirigen de una manera muy efectiva hacia la conciencia del propio cuerpo. Entonces, esto conduce a establecer una intención que es primaria y que opera sobre las estructuras psicológico-naturales del sujeto y la toma de conciencia que a través del cuerpo se da en él a partir de la danza. Esta toma de conciencia

o representación mental del esquema corporal, impactará en la reestructuración del aparato locomotor en todas sus dimensiones, y será la posibilidad materializada de una educación o reeducación del cuerpo y la sensibilidad propioceptiva. El esquema corporal es entonces,

Una imagen interiorizada de nosotros mismos elaborada en base a referencias perceptivas, (sensoriales y cinestésicas) que, relacionadas con las modificaciones ambientales y los factores de condicionamiento, descubren experiencias corporales que quedan registradas por la actividad cortical. Este esquema es susceptible de continuas reestructuraciones ya que la actividad cortical lo relaciona con cada nuevo grupo de sensaciones (Alemán y Serrano, 2001, p. 32).

Estos argumentos que se encuentran en la mayoría de los discursos sobre los contenidos curriculares de la Educación Física, aseguran que la noción de esquema o imagen corporal desempeña un papel fundamental en toda posibilidad de movimiento. De esta manera, las danzas sociales se incorporan al concierto pedagógico escolar, adhiriendo a ciertos postulados teóricos que transmiten que:

Una correcta percepción del esquema corporal es la base sobre la que tradicionalmente se ha asentado el trabajo de la danza, cuyo instrumento de desarrollo es el cuerpo humano, aspecto que hace necesario el conocimiento exhaustivo, no sólo de las partes individuales del cuerpo sino también de las relaciones de las mismas entre sí. (...) Este proceso se ve favorecido por el tradicional uso de los espejos en las clases de danza, que refuerzan la percepción óptica tan importante en la formación del esquema corporal. Esta interiorización a base de discriminaciones perceptivas ayudará a los adolescentes a formar un esquema corporal plástico, que les permita desarrollar estructuras posturales múltiples, y la capacidad de reajustar sus movimientos en todo momento (2001, pp. 32 y 33).

2.6. Las danzas de encuentro social como producto de la democratización de la educación

Como ya se ha visto, el tratamiento sobre *las danzas de encuentro social* en tanto un contenido curricular, simboliza la materialización de la complejidad del currículo, puesto que en su afán por ser representativo de la mayor parte de la sociedad pretende generar soluciones generales para estar a tono con los nuevos paradigmas sociales que considera que existen, o proyecta que van a existir, porque supone indicios de futuros emergentes sociales. Esta es una cualidad que muchos le atribuyen al currículo: su capacidad predictiva. Por lo tanto, como se sostuvo en diversos pasajes de esta tesis, al hablar de *las danzas de encuentro social* se está hablando directamente del sistema educativo y, por lo tanto, de las formas de gobierno y de las tensiones que en entre ellos se manifiestan. En ese contexto, se puede afirmar que *las danzas de encuentro social* se incorporaron al currículo como una especie de articulación conceptual que posibilitaría cierto progresismo educativo y que obraría en beneficio de la sociedad, lo que suponía una superación o síntesis en el conflicto de sentido en el que la

educación argentina parece encontrarse inmersa permanentemente. Esto es, al incorporarse determinado tipo de prácticas, otrora desestimadas por su carácter poco escolarizado, se supone que llega a la población la idea de una consideración para lo educativo que supone una manera más significativa, por la amplitud democrática que enuncia esta decisión. En este sentido, a nivel curricular las danzas ocupan un lugar sumamente relevante en la actualidad y colaboran en la construcción de un discurso que refuerza la idea de que “las reflexiones en torno a la Ética y la Construcción de Ciudadanía son tareas continuas, de permanente reformulación para estudiantes y docentes, que requieren un tratamiento crítico, de deliberación democrática” (DCPC, 2011, p. 82).

Como también ya se ha podido observar en los argumentos que la sostienen en la teoría curricular, la danza y en especial *las danzas de encuentro social*, al resaltar el valor social de la práctica establecen una formación que reconoce a la democracia como forma de gobierno, pero, fundamentalmente, como forma de vida. No es erróneo entonces emparentar su aparición en el currículo con la idea de democratización de la educación, a partir de la integración de lo diferente, de lo distinto, de lo poco habitual. Estas danzas implican una nueva forma de pensar lo educativo, pero también al sujeto al que se educa y al cuerpo en el que se va a intervenir con ciertos procesos educativos, porque supone a estos últimos hacedores de sus posibilidades. Democratizar las prácticas educativas quiere decir brindar igualdad de posibilidades para paliar las diferencias establecidas por la condición social de los más desprotegidos, otorgándole al sujeto la posibilidad de expresarse libremente. El problema con este tipo de interpretaciones es que bajo la idea de democratización se han habilitado procesos educativos que confundieron democratizar con masificar, como si el simple aumento de la población alcanzada sirviese para generar una práctica más democrática. Pero esto no es patrimonio exclusivo de la danza en la escuela, sino que fue una perspectiva ante la que sucumbió toda la matriz educativa. Desde esta perspectiva, enseñar danzas o cualquier otra práctica corporal debería tener el mismo estatus que enseñar matemáticas, un contenido incuestionable que logra ser incorporado por casi la totalidad de la población, con especial importancia. Es también un problema de la concepción de la educación moderna, que siempre vio con mucho agrado idea de oponer lo civilizado a lo bárbaro en la masividad.

A priori, el término/unidad terminológica danzas sociales nos demuestra esa intención de masificación de la enseñanza de una práctica, pero denota también un argumento utilizado partidariamente por ciertos grupos políticos para revestir de cierto carácter popular a prácticas que muchas veces fueron emparentadas con las clases de elite o privilegiadas de nuestro país. En este sentido, *las danzas de encuentro social* se consideran una posibilidad de brindar actividades físicas, educación física⁹ y educación artística para el desarrollo integral de todos los individuos, interviniendo en todas las dimensiones de su constitución bio-psico-social, es decir, en sus niveles motrices, afectivos, éticos, cognitivos y sociales. Es una forma de desarrollar competencias que repercutirán en la formación democrática del sujeto y en los alcances a nivel social a partir del cuidado del cuerpo. Es interesante cómo se ve representada esta idea de integralidad de lo humano y el uso de ciertas prácticas corporales para el cuidado del cuerpo, en la afirmación de Gabriela Demonte, bailarina y docente involucrada en la idea de danza como agente social en procesos de educación y salud:

No creo que sea posible insertar a la danza como materia en un sentido meramente académico. Me parece que en la escuela pública sería hermoso y riquísimo que los chicos pudieran tener un espacio para la danza concebida desde su característica más natural: la que traen los chicos, no sólo a nivel social la que bailan, conocen y disfrutan, sino la que producen o pueden producir por el placer del movimiento, su composición y su exploración. Sumado a esto, la diversidad cultural que permite conocer, valorar y enriquecerse con lo que el otro trae. Una danza que permita vivenciar diferentes lenguajes expresivos, auténticos, no estereotipados, que sea capaz de dejar ver la singularidad de todos y cada uno (Lisi, 2015, s/p).

Bajo la idea de *danzas sociales* en el currículo cordobés, se establece un enfoque que utiliza a la danza como objeto de desarrollo educativo con fines sociales. Esto significa que, para varios autores que justifican su inserción en el ámbito escolar, la danza posee un componente constitutivo que le da un carácter social determinante para ser considerada un contenido escolar que tiene un impacto en la vida social de quien lo atraviesa. Tener un carácter social y al mismo tiempo educativo, requiere una serie de cualidades que funcionen a nivel integral en el sujeto. Del mismo modo en que se pondera a otros contenidos educativos más legitimados en el currículo, con la enseñanza de danza se pueden ofrecer alternativas de expresión y de movimiento saludable, que posibilitan modelos de identificación social positivos que, sin dudas, obrarán en beneficio de la democracia y el orden que ella supone. Su ejercicio es considerado vehiculizador y potenciador de aquellas capacidades *humanas*

⁹ Se utilizan las minúsculas para diferenciar la práctica de la disciplina, que siempre se escribirá con mayúsculas.

que favorecen el desarrollo personal y en consecuencia, la integración de la persona en el entorno en el que vive, es decir, su capacidad para la vida democrática en sociedad. Tanto es así que, para explicar de manera teórica la inclusión de estas prácticas o de las actividades vinculadas a ellas en el currículo, los textos que abordan el análisis de la inclusión de la danza en la escuela presentan los mismos argumentos que justifican la inclusión de otros contenidos escolares, como el juego o el deporte por ejemplo. Esto demuestra que la educación en general está repleta de argumentos esencialistas y humanistas que explican que estas prácticas favorecen la auto-confianza de le alumne a través de un uso del cuerpo provechoso, gratificante, que requiere de un buen control de sí mismo que la danza puede brindar. De esta forma, se asume un compromiso con el cuerpo, el movimiento y la capacidad de comprensión que desarrolla el sujeto, aumentando la capacidad expresiva en todos sus órdenes, lo que a su vez conlleva un desarrollo de una persona auto-suficiente para desenvolverse en el mundo, lo cual debe ser transmitido de manera masiva, es decir para todes, lo que en definitiva favorece al orden social y democrático. Pero esto siempre responde a esa tradición en la que históricamente el “saber médico construyó un cuerpo humano que era la imagen de lo que aquella cultura deseaba fuera el cuerpo” (Rodríguez Giménez, 2003, p. 115). La danza es considerada como una actividad desinhibidora que contribuye a vencer la timidez y que rompe con estereotipos que limitan y dificultan las posibilidades humanas. García Ruso corrobora lo señalado y asegura que:

La danza es una actividad humana; *universal* porque se extiende a lo largo de toda la Historia de la Humanidad, a través de todo el planeta, se contempla en *ambos sexos* y se extiende a lo largo de *todas las edades*; *motora*, porque utiliza el cuerpo humano a través de técnicas corporales específicas para expresar ideas, emociones y sentimientos siendo condicionada por una estructura rítmica; *polimórfica*, porque se presenta de múltiples formas pudiendo ser clasificadas en ; arcaicas, clásicas, modernas, populares y popularizadas; *polivalente*, porque tiene diferentes dimensiones: el arte, la educación, el ocio y la terapia; *compleja*, porque conjuga e interrelaciona varios factores: biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, morales, políticos, técnicos, geográficos y además porque conjuga la expresión y la técnica y es simultáneamente una actividad individual y de grupo, colectiva (1997, p.17).

Este tipo de señalamientos, que le atribuyen ciertas valoraciones positivas a *las danzas de encuentro social* siempre consecuentes con los valores modernos, conllevan junto a otras un mismo patrón de estímulos a le individue, que puede ser un intento eficaz de escolarizar y pedagogizar conceptualmente ciertos tipos de manifestaciones que pueden tener mucha utilidad para la formación de cierto tipo de ciudadane que la escuela persigue. Esta cuestión

es reafirmada con argumentos como los de Carolina Fructuoso Alemán y Carmen Gómez Serrano (2001), quienes aseguran que:

La danza puede ser considerada un movimiento expresivo, sin embargo, no debemos limitar a esta acepción su trabajo en el ámbito educativo, ya que debe ser un medio más para conseguir una educación integral del alumnado, fomentando a través de ella el conocimiento, aceptación y dominio del propio cuerpo, favoreciendo además su relación con el mundo que le rodea, es decir formándolo tanto desde el punto de vista motor como desde el socioafectivo (p. 31).

Con esto refuerzan la idea de que el adolescente, uno de los destinatarios predilectos de estas nuevas tendencias y en quienes más se tratan de aplicar estas improntas,

se halla inmerso en un periodo evolutivo donde se llevan a cabo transformaciones profundas a todos los niveles, biológico, psicológico y emocional, que van a conferirle unas características especiales de comportamiento y conducta, por lo que necesitan proyectos educativos diferentes que les lleven a experimentar la sensación de trabajo para algo definido y útil (2001, p. 33).

En consecuencia, a partir de establecer la escolarización o pedagogización de los discursos que promueven estas prácticas escolarizadas e institucionalizadas, es que se puede afirmar que *las danzas de encuentro social* son prácticas similares al resto, porque al estar en el currículo, se adaptan a las mismas lógicas que las deportivas, las lúdicas o las de vida en la naturaleza. Bajo esta impronta, danza, juego o deporte son una misma cosa, un vehículo potenciador de las cualidades humanas más positivas: humanismo en su máxima expresión, que favorece el carácter democrático de la escuela y de las prácticas pedagógicas. Esto es una prescripción político-institucional que termina por hacer de cosas diferentes una misma cosa para justificar su impronta social y democrática. Pero se debe considerar que al pedagogizar las prácticas-discursivas y las prácticas-prácticas, se asegura no perder el sentido de la formación escolar que, como señalan muchos autores, tiene siempre un sentido normalizador, en este caso amparado en la democratización de la educación.

Desde la perspectiva con la que se orientan *las danzas de encuentro social*, estamos en condiciones de afirmar que la democratización de la educación es considerada como un proceso continuo que implica perfeccionar una realidad compleja y que, por momentos, ofrece resistencia o es renuente a los cambios. Este último argumento es explicitado con énfasis en la mayoría de nuestros entrevistados, cuando señalan que se debe poner a la danza al alcance de todos por ser la expresión artística un derecho. Se entiende por lo tanto a la democratización de la educación como el conjunto de esfuerzos realizados por el sistema

educativo con el fin de permitir el ingreso a éste, independientemente de la condición social de las personas, tratando de brindar la mayor calidad de educación posible por medio de una instrucción que se corresponda con las aptitudes de cada una, que respete su individualidad. El concepto de *encuentro social* en el tratamiento de las danzas se corresponde con estas ideas debido a su instancia co-formadora junto a otras áreas, en la que se intenta, mediante formas específicas, facilitar el acceso a todos los ciudadanos que deseen alcanzar una formación pertinente, relevante y de calidad, en cualquiera de los niveles educativos.

2.7. Lo social como elemento constitutivo de lo individual integral y viceversa

Como se hizo referencia anteriormente en esta tesis y en concordancia con lo que se viene desarrollando en este capítulo que tiene una solución de continuidad con el resto del trabajo, nuevamente es necesario poner de manifiesto que, cuando se habla de *las danzas de encuentro social* se está haciendo referencia a un contenido educativo y, por lo tanto, al lenguaje pedagógico, que resulta ineludible en este tratamiento particular. La mayoría de los enfoques psicológicos y pedagógicos que componen la teoría curricular afirman que lo humano, como todo ser vivo, no es un agregado de elementos yuxtapuestos, sino que se constituye desde un suprasistema altamente complejo e integrado. Según estas posiciones dominantes del campo educativo, ese nivel de integración que caracteriza a lo humano impone la necesidad de re-plantearse una educación que tenga un conocimiento acabado de los diversos niveles que se ponen de manifiesto en el comportamiento humano o, lo que es más complejo aun, de lo humano como tal. Desde estos supuestos pedagógicos, esta realidad integral de lo humano constituye la empresa más difícil y ambiciosa que pueda proponerse la educación en general, pero asume que se corresponde con una sociedad cada vez más compleja para justificar sus enunciados. No obstante, para estas corrientes pedagógicas, en apariencia más progresistas, es tarea de una educación de excelencia abrir nuevos horizontes que promuevan una verdadera educación y un desarrollo pleno de lo humano. Aquí, *las danzas de encuentro social* cobran especial relevancia, pues se acercan mucho a estas premisas. Esto no deja de ser una prerrogativa curricular y no debemos olvidar que la obligatoriedad del Nivel Secundario convoca a repensar la formación “desafiando el carácter selectivo y las trayectorias escolares interrumpidas que caracterizaron a este nivel; se renueva así un pacto de confianza en sus posibilidades para promover procesos de inclusión social a

través del conocimiento y la transmisión de saberes socialmente relevantes y valiosos” (DCPC, 2011, p. 8).

Siguiendo la dirección tomada en el párrafo anterior se puede agregar que, en sus análisis, García Ruso (2002) reconoce una falencia en la formación que refiere al campo de la danza. En ese sentido, asegura que “conviene no pasar por alto los problemas que también inciden negativamente en la enseñanza de la danza a nivel educativo, [que] son básicamente los referidos al desconocimiento de las aportaciones de la danza al desarrollo integral de la persona” (p. 183). La crítica de esta autora va en dirección a que no debe perderse de vista el carácter integrador de la persona que debe tener la educación, sobre todo oficial, que en su proceso debe ir siempre orientada en dirección a formar ciudadanos actualizados según las demandas de un presente complejo y en constante cambio, sin olvidar que el objetivo “primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños/as, a los jóvenes de ambos sexos, una formación plena que les permita conformar su esencial identidad [...] siendo ésta una responsabilidad de las Administraciones Educativas” (2002, p. 174). Desde su perspectiva, la danza en general tiene un valor superlativo para esa construcción social que debe tener la conformación de la identidad de los estudiantes. Para García Ruso, la educación a través de la danza, debe “potenciar el desarrollo de las capacidades que están en la base de la realización de los procesos básicos: el de la expresión de sentimientos e ideas, y de la percepción de representaciones [...] aspectos que se encuentran íntimamente interrelacionados y se llaman a uno al otro a la dimensión comunicacional” (2002, p. 175) de la persona que está siendo formada. En definitiva, esta autora denuncia que la danza en el sistema educativo no tiene el lugar que se merece, en cuanto mediante ella es posible brindar una educación mucho más relacionada con la formación integral de lo humano, revalorizando la matriz creadora que posibilita su correcto abordaje. En esta dirección, *las danzas de encuentro social*, a través de sus lenguajes se constituyen en un campo de conocimiento en el que su área de saber no se circunscribe a los procesos de interpretación estética, sino que se consolida como un espacio que se proyecta hacia la construcción de múltiples realidades posibles y deseadas, y pone de manifiesto la diversidad, la divergencia y, en especial, la convivencia en sociedad de la persona. Éste último aspecto ineludiblemente es considerado por quienes promueven estas ideas como uno irreductible de la integralidad que compone a lo humano y que, como tal, define su potencialidad. A esto refiere el DCES, en su Documento

de Trabajo del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba para el año 2009-2010, cuando señala que “el ser humano pone de manifiesto su intrínseca relación con el mundo, por medio de imágenes simbólicas y metáforas que, como portadoras y productoras de sentidos sociales y culturales” (p. 1). En este sentido, una educación que promueva y se oriente desde una perspectiva que considere a lo humano como un individuo integral, a través de las expresiones artísticas como la danza, “trasciende su condición de formación específica, para constituirse en una oportunidad para la adquisición y el desarrollo de capacidades de análisis crítico y sociocognitivas, favoreciendo la apropiación de nuevos medios para expresar y resignificar la propia experiencia y la de la comunidad de pertenencia” (p. 2). Desde esta posición, *las danzas de encuentro social* permiten al estudiante “allanar obstáculos en su inclusión social a través de la superación de prejuicios, la comprensión de diversas formas de comunicación y expresión, y el manejo de éstas en producciones propias” (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación, 2006, p. 1)¹⁰.

Lo social es un elemento irreductible de la integralidad de lo humano y, de manera inversa, esa integralidad es la que posibilita la construcción social. En esta dimensión, la danza es un elemento sintetizador de esa comunión.

Conclusiones del capítulo

Como pudo observarse en este capítulo existe una relación entre ciertos valores que, algunas teorías suponen, son propios de la *condición humana* y parte de su naturaleza, que sirven de base para pensar la cuestión cultural y, sobre todo, social que representa, pero también limitan las acciones o las manifestaciones de cada uno y de su grupo de pertenencia.

A esta altura es imprescindible resaltar que en su gran mayoría, los autores que proclaman la teoría curricular¹¹ de la cual es parte nuestro objeto de tratamiento, no hace más que recalcar los cambios necesarios para atender a la complejidad del desarrollo humano y

¹⁰ Citado en Diseño Curricular Educación Secundaria - Documento de Trabajo 2009-2010 - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

¹¹ Denominamos teoría curricular a aquellos supuestos que, respondiendo a premisas, fundamentalmente pedagógicas, plantean enfoques o posturas aparentemente científicas y profesionales que respaldan al currículo como una entidad rectora del proceso de educación, considerándolo como el plan estratégico que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa.

de la sociedad, cualquiera fuese a la que se refiera. En este sentido, en las últimas décadas, en nombre de este acontecer se han propiciado múltiples cambios, entre ellos, la aparición o la adaptación de varias disciplinas con el fin de estudiar y tratar de desentrañar su realidad y enigmática de la naturaleza humana y de sus costumbres y lógicas sociales. *Las danzas de encuentro social* se inscriben en este marco. Aunque no se lo explicita de manera concreta, su configuración práctica y discursiva deja entrever que tejen como supuesto fundamental esa mirada integral de lo humano y la complejidad de su constitución y, en consecuencia, de los procesos formativos. Se entiende al sujeto como un ser eminentemente social, y hacia allí se orientan las prácticas de intervención educativa. Su práctica requiere necesariamente enfatizar tanto la necesidad de la armonía de le individue integral como también lo que se podría denominar una buena convivencia cívica con les otros. Desde nuestra perspectiva, esto se corresponde con los postulados de Humanismo, más precisamente, con la Psicología Humanista, lo que determina una fusión entre cierta ética y cierta cuestión natural que construye la idea de cultura y de sociedad en la teoría que subyace a su práctica y a sus discursos, cuestión que por su importancia, será abordada en el capítulo siguiente.

En este capítulo se materializó de forma concreta nuestro objetivo, que coincide con lo que expresó Escudero, quien manifestó en su tesis que

Nuestro interés y nuestro esfuerzo en esta tesis se orientan a pensar la danza de otra manera y con otra epistemología. Nos interesa construir un objeto distinto, no con el objetivo de desacreditar las preocupaciones artísticas que constituyen el panorama de la danza actual, sino porque creemos que allí hay una clave para pensar la educación del cuerpo (2013, p. 9).

Ese objetivo cobra especial relevancia cuando se trata de un objeto que es tratamiento del sistema educativo.

Nuestros análisis permiten afirmar que, desde un supuesto progresismo pedagógico que proclama una mirada superadora en la formación del sujeto a partir de *las danzas de encuentro social*, se reproducen ciertos códigos de movimiento y un abanico de acciones, muchas veces disímiles, que no dejan de tener una utilidad para cierta normalización que la institución escolar promueve. En definitiva, ese supuesto progresismo pedagógico, esa mirada moderna que conforman a *las danzas de encuentro social*, no dejan de pertenecer a una concepción organicista del cuerpo, fundado en una construcción del cuerpo natural y que será uno de los ejes vertebradores del capítulo siguiente.

Capítulo 3

Naturaleza y cultura

El abordaje de las emociones. La danza como una propiedad natural de lo humano

El cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido.

Michel Foucault

Si recordamos lo propuesto en los análisis anteriores, veremos que se ahondó en las cuestiones relacionadas con lo social, lo cultural, la democratización de las danzas y la formación ciudadana vinculada a todas estas variables, junto con los aspectos que hacen a la integralidad de lo humano y a las razones fenomenológicas que subyacen para establecer esos posicionamientos con una solución de continuidad. En este capítulo se aportarán algunas perspectivas teóricas más profundas, conceptualmente hablando, que refieren especialmente a una forma de pensar a al sujeto, a las prácticas, al mundo, a la educación y a las relaciones que se pueden establecer entre estas categorías desde los postulados teóricos y políticos que transmiten. Por esta razón, y considerando que los supuestos trabajados en los capítulos que anteceden a éste sólo pueden ser resueltos y puestos en juego si se tiene una mirada naturalista, esencialista, pero fundamentalmente, que reconoce que tributa al pensamiento humanista que se tiene sobre las cosas, decidimos encargarnos de explicar hacia dónde conduce este contenido política, filosófica y teóricamente, para poder ir construyendo las consideraciones finales de nuestra investigación. De manera introductoria para lo que se trabaja en este capítulo, es necesario decir también que el pensamiento moderno occidental se ha encargado, desde los mismos comienzos de la Modernidad, de establecer un pensamiento uniforme, totalizador y generalizador en todos sus aspectos, que permita crear sociedades normalizadas y gobernables. En este marco, ese pensamiento moderno con esos supuestos que se han transformado en universales, se ha amparado en diversos dispositivos que colaborasen para tal fin, siendo el saber pedagógico uno de los más influyentes a nuestro entender, sobre todo en considerar a al sujeto desde una perspectiva eminentemente natural

e individual. Estas ideas, sin dudas, han alcanzado a la danza de manera definitoria y a partir de establecerse en el currículo, se intentó influir de una manera más determinante a la sociedad, en tanto su inclusión en el currículo puede tener alcances mucho más amplios en la normalización de las prácticas. En este sentido, quienes elaboran el currículo y las prácticas que prescribe, consideran estar dando respuesta a uno de los problemas fundamentales planteados por la ciencia y la filosofía occidental, que es el que se refiere al ser humano. En todos los supuestos, incluidos los que refieren las danzas en todas sus formas, la visión parte de considerar que “el hombre, desde el principio, es un ser capaz de experimentar, transformar y dominar la naturaleza. El hombre es el primer liberto de la naturaleza, está organizado para la libertad. No es una máquina infalible en manos de la naturaleza. Él se convierte a sí mismo en meta y objeto de su trabajo” (Villamil, 2005, pp. 10 y 11). En síntesis, esta última idea es la que configura el tratamiento, por parte del discurso pedagógico, del objeto que apostamos a deconstruir en este capítulo final.

3.1. *Las danzas de encuentro social* como parte de una pedagogía humanista

Como dato que nos parece muy relevante para el enfoque que se plantea en este momento de la tesis, debemos describir que, en relación a la naturalidad que presenta la danza y con la que se concibe el mundo general, en el artículo 73 de la ley 9870 se establece:

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba garantizará una educación artística de calidad para todos los alumnos del Sistema Educativo Provincial, que fomente y desarrolle la sensibilidad y la capacidad creativa de cada persona en un marco de valoración y protección del patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las diversas comunidades que integran la Provincia (2010, p. 39).

Este artículo permite observar que mediante *las danzas de encuentro social* se pretende hacer de la educación una intervención sobre el sujeto de un modo más real y práctico, más acorde con la complejidad del contexto histórico-político que circunscribe al sujeto, que se aleje de formas abstractas y retóricas pero que respete ciertas cuestiones naturales que la definen. Al reforzar ciertas estructuras pedagógicas, este propósito considera, en consecuencia, incluir en la educación a través de estas danzas una cultura del cuerpo que sea capaz alcanzar su enseñanza a todas las clases sociales, generando así un ideal educativo con un profundo sentido humanista. García Ruso (2002), en un texto que trata exclusivamente el tema de la danza en el sistema educativo, advierte que la educación básica, obligatoria e integral se

sustenta sobre “las modalidades de artes, tecnologías, ciencias de la naturaleza y de la salud, humanidades y ciencias sociales” (p. 174). Pero estos análisis sin dudas dejan ver que, desde las premisas que sostienen a *las danzas de encuentro social*, se considera como verdadera educación superadora aquella que es capaz de fusionar, independientemente de sus particularidades, todas estas áreas. Se trata de una educación armónica e integral, para un individuo también considerado portador de una integridad armónica que puede ser potenciada.

El tratamiento que puede desarrollarse con *las danzas de encuentro social* supone ese cambio básico que puede darse en una sociedad desde lo que puede llamarse un nuevo enfoque en la educación, precisamente a partir de otorgarle a lo social un valor superlativo. Ese cambio debe fijar como prioridad la toma de conciencia de la propia responsabilidad de le individuo, es decir, se debe formar para la sensibilidad en la conducta individual la que a la postre, sin dudas, repercutirá en el bienestar común. De alguna manera, *las danzas de encuentro social* tributan a esa promesa moderna que augura, desde su práctica, una vida más larga, más saludable y más plena.

El filósofo Baruch Spinoza afirmó que ‘el hombre es un animal social’, pero los pensadores existencialistas han puesto un énfasis particular en los dilemas que vive el hombre contemporáneo en una sociedad de masas y estandarizada, en la cual se siente como enjaulado, alienado y deshumanizado. En esa situación, aunque rodeado de gente por todas partes, el individuo se siente solo ante su propia existencia, que le obliga a encarar sus dudas, miedos y ansiedades, y busca la compañía de los demás como un medio para superar su soledad. Así, esta tendencia, natural en el hombre, se ve aumentada en los últimos tiempos (Martínez Miguélez, 2009, pp. 23 y 24).

Las danzas de encuentro social son una forma de dar respuesta a la premisa pedagógica que proclama estar realizando permanentes y fundamentales cambios para la construcción y la intervención social. Responden a una forma de Pedagogía Humanista¹² que se sitúa en el centro de los intereses más profundos y legítimos de lo humano, que arbitra los medios para involucrarse de forma activa y participativa en las diferentes comunidades, respondiendo a las supuestas demandas que conllevan las exigencias que las sociedades van adoptando a

¹² En relación a lo señalado en este párrafo, se puede decir que, en definitiva, todo paradigma pedagógico que presuma de tener una mirada humanista, asume su orientación con una supuesta base en cierto interés científico, una perspectiva de emancipación intelectual, valores sociales o comunitarios y, sobre todo, principios de libertad en la que se reivindican las mejores cualidades del *ser humano*, que en definitiva se resume como la finalidad u horizonte formativo de su proyecto.

medida que el progreso y el conocimiento se van acentuando. En este sentido, es necesario aclarar que para el Humanismo la naturaleza humana adolece de fallos internos, de modo que el buen desarrollo humano sólo se consigue mediante una ayuda externa estimulativa, orientadora y correctiva (dada por la educación). Es entonces que una Pedagogía Humanista, por su parte, abre la perspectiva de una ética superior y de ideales elevados e implica la exaltación de los valores más preciados y naturales de lo humano. Estos valores humanos, por ser los más elevados, conducen a una ética que pregona hacia una práctica de la convivencia y el ejercicio de la democracia de la forma más pacífica y respetuosa posible. Desde esta perspectiva humanista, la educación debe formar a una mejor persona, libre de prejuicios sociales, y debe tener alcances que produzcan un ser reflexivo, humanamente formado. Es una educación que debe estar por encima de la que brinda un bagaje de conocimientos abstractos y poco acordes con la realidad en la que se encuentra inmerso el sujeto. El mérito pedagógico que poseen *las danzas de encuentro social* para estar incluidas en el currículo como un contenido, es que permiten vislumbrar con viva agudeza un tipo de educación que no atenta contra la propia naturaleza humana, sino que brinda los conocimientos fundamentales y necesarios para beneficiar a al sujeto con un conocimiento de sí mismo, por encima de cualquier otro, inclusive de la danza misma, que en este caso es una herramienta o medio para un fin superior: la revalorización de lo humano.

Para Rodríguez Uribe, desde hace por lo menos dos siglos se considera que la educación comprende por lo menos tres áreas:

...educación intelectual, educación moral y educación física. El aspecto de educación física no se toca para nada y se da por sobreentendido que todos los seres humanos tienen una misma corporalidad y, mientras estén sanos, desarrollan las mismas funciones y actividades corporales que todos los otros seres humanos (2009, p. 252).

El autor afirma que es por ello la necesidad de plantear el tema de la corporalidad desde una pedagogía humanística. En la conceptualización de la danza en el currículo, más allá de la especificidad que se aborde (lo que incluye a *las danzas de encuentro social*- que conciben una perspectiva que se enfoca en el tratamiento de la capacidad de expresión del sujeto, mediante un trabajo consciente sobre sus emociones y sus capacidades de manifestarlas), existe una solución de continuidad con el pensamiento humanista que considera que la *naturaleza humana* adolece de fallos internos, sólo que debe ser potenciada y encausada con una correcta acción educativa, de modo que se supone que el óptimo desarrollo humano sólo

se consigue mediante una ayuda externa estimulativa, orientadora y correctiva, que la intervención pedagógica puede brindar. Este Humanismo Pedagógico que respalda la acción educativa ejercida mediante la danza, requiere formar el carácter ético del sujeto, pero desde la perspectiva de una ética superior y de los ideales humanos elevados que se encuentran en la misma *esencia humana*. Indagar en las emociones, poder encausarlas y posibilitar que desde ellas se pueda manifestar la mejor forma de la complejidad humana, es una formación eminentemente humanista y pedagógica.

3.1.1. Lo social como exaltación de lo humano

Como afirmara Lundgren, los fines, el contenido y los procesos de la educación son parte de un proceso social, económico y político, tanto histórico como contemporáneo. El currículo es, entonces, una selección de contenidos y fines para la reproducción social, una organización del conocimiento y las destrezas y, a su vez, una indicación de métodos relativos a cómo han de impartirse los contenidos seleccionados. En este sentido, Lundgren afirma que “detrás de cualquier currículo existe un conjunto de principios según los cuales se lleva a cabo la selección, la organización y los métodos de transmisión de los contenidos educativos. A este conjunto homogéneo lo denomina «código curricular»” (1992, p. 331). Es innegable reconocer que las formas dominantes que se plantean en el currículo en cuanto a la manera en que se seleccionan, se organizan y se transmiten los conocimientos, parten de un supuesto orden socio-histórico que también se sostiene sobre una idea dominante, que adquiere su significado en la organización específica que ese conocimiento marcará en el contexto social. Desde los supuestos que sostienen estas ideas, las bases psicológicas de los individuos son las que respaldan el proceso de formación que define los conocimientos legítimos a ser transmitidos. Este tipo de enfoque educativo se caracteriza por tener una base pragmática que pretende lograr que el individuo llegue a dominar cierto tipo de conocimientos que se necesitan para la vida en sociedad, y se toma al individuo como punto de partida, ya que se considera que el desarrollo de la educación es una aplicación que requiere de la Psicología para establecer procesos que se condigan con cierta perspectiva natural del sujeto. Aunque parte de supuestos que pretenden abrir una perspectiva que redefina y extienda los horizontes para pensar la formación ética, ciudadana y política, continúa tributando a una base naturalista del sujeto, que supone que se forma desde la matriz

psico-biológica que lo define. Una de las cuestiones que permite afirmar esto es que los procesos de enseñanza de *las danzas de encuentro social* se materializan sobre los procesos de aprendizaje internos del sujeto.

Para el humanismo, en tanto, revivificación del ser humano, existen valores fundamentales y universales inherentes a la humanidad, que se presentan bajo la forma de patrones comunes a todos los hombres. Independientemente de su estratificación en la sociedad, sentimientos como la compasión, la búsqueda de justicia, la lucha por la libertad, se conforman como comunes a todos los seres humanos, orientándose siempre hacia una convivencia más armónica entre sí (Hours, 2014, p. 94).

Desde la Filosofía Humanista, que por más que se esfuerce por separarse se condice con una óptica naturalista de lo humano, todas las consideraciones que se hacen parten del sustento de que todos los seres humanos comparten un conjunto de rasgos sumamente particulares y constitutivos, que abarcan la manera de actuar, pensar y sentir, más allá de las diferencias contextuales en las que se encuentren. La naturaleza humana es también lo que define su esencia, que es la que determina las formas de pensar, de comportarse, de sentir, de expresarse, ese instinto que impulsa a lo humano a manifestarse en la vida. Los sentimientos y la capacidad de razonamiento de lo humano son esas propiedades intangibles que posee, que caracterizan su naturaleza. En el espectro de los sentimientos y las emociones se ubica habitualmente a la danza, que alcanza por lo tanto el estatus de condición natural o predisposición esencial que posee lo humano hacia las manifestaciones artísticas, que se consolidan bajo la denominación de lenguaje expresivo. La supuesta soltura o libertad de la que goza el artista que supone más flexibles a las reglas que limitan a la danza o a la acción de bailar, que determina el movimiento que permite poner de manifiesto sus lógicas, que se supone proviene de los impulsos y las sutilezas más íntimas del sujeto, una experiencia que proviene de adentro hacia afuera, muchas veces han alejado a la danza de ciertas razones políticas y culturales por las cuales se pone de manifiesto. Por esta razón, y por su vinculación permanente con el arte y la capacidad de expresión de los sujetos, se la ubica en la retórica de la naturaleza humana. Mas ello es precisamente una posición política que encontró en la justificación por la naturaleza, las formas de ampliar sus límites de formación de un sujeto cuantificable, medible, formateable y funcional al pensamiento y las lógicas modernas. Siguiendo esta línea crítica que permite poner en tensión los valores pedagógicos del objeto de tratamiento que aquí se presenta, se puede retomar a Hours, quien afirma que “La educación establecida en el orden de lo natural evita todo lo que sea político, y éste es el sello

que la caracteriza. A pesar de todo, admite que el hombre por instinto tiende a la sociedad y por eso los naturalistas ven la necesidad de conciliar la educación individual y la educación social” (2014, p. 99). Se reafirma entonces la idea que expresó Rodríguez Giménez (2003), quien señala que “los aspectos formales y los saberes académicos y prácticos de la escuela cobran un nuevo sentido en tanto se los mire como prácticas de regulación y control social que remiten a proyectos políticos” (p. 113). El vínculo con las emociones o con el arte en general, como se ha afirmado anteriormente, refuerza cierta neutralidad o pureza con la que se piensan las prácticas corporales, lo que permite profundizar “aún más su característica moralizante a partir del valor intrínseco que la misma conlleva y su relación con los procesos evolutivos del individuo” (2003, p. 99). En este sentido, este mismo autor agrega además, que:

Reivindicar lo social, no implica necesariamente tener un carácter político. Arendt lo ha explicado profundamente, al considerar que, el hecho de que el hombre no pueda vivir sin la compañía de otros hombres, es algo que la vida humana tiene en común con los animales y sólo por esta razón no se la puede considerar exclusivamente humana. ‘La natural y meramente social compañía de la especie humana se consideraba como una limitación que se nos impone por las necesidades de la vida biológica, que es la misma para el animal humano que para las otras formas de existencia animal’ (Arendt, 2009, pág. 38)” (2003, p. 99).

Todo esto pone de manifiesto que, si bien es cierto que en sus discursos *las danzas de encuentro social*, por el refuerzo que ponen en el aspecto social de la persona quien enuncia alguna revisión que parece tener cierto carácter político, no hacen más que reproducir la relación que el pensamiento moderno dominante logró legitimar, se puede observar que “sociedad y especie funcionan como sinónimos” (2003, p. 99). Cabe señalar entonces que no hay dudas de que “la escuela en su conjunto ha desconocido y negado el cuerpo y que sólo se ha trabajado desde y hacia lo intelectual [...] reclamando un lugar para el cuerpo en la escuela y fundamentalmente para las actividades físicas en dicha institución” (Rodríguez Giménez, 2003, p. 114), pretendiendo casi con exclusividad equilibrar el trabajo sobre la mente, siempre utilizando el cuerpo como su herramienta más eficaz.

3.2. La idea de que lo humano es *un cuerpo que baila*

Como se ha señalado anteriormente, tanto a nivel curricular como en muchas teorías que piensan la cuestión pedagógica del sujeto (las mismas que rigen a *las danzas de*

encuentro social), se considera que lo humano es, por su propia naturaleza, una unidad bio-psico-social. Esta unidad integrada que caracteriza a lo humano refiere a que no es un compuesto, una suma de partes o elementos, sino precisamente una síntesis de esa integración, por lo que se corresponde con la idea de que son tres las dimensiones que comprenden, integran y completan a una persona. Esta consideración conlleva el supuesto que señala que lo humano es un *ser corpóreo*¹³, pero está claro que lo biológico no explica todo lo que lo humano es porque ese cuerpo, o ser corpóreo, está integrado por dos dimensiones más de su extensión: la psicológica y la social. Es entonces que en la corporeidad se integran las tres dimensiones que hacen a su extensión. Lo humano, como esa unidad que se manifiesta en su corporeidad, se abastece de todas sus dimensiones para alcanzar su completitud. Los sentimientos y las emociones nutren esa realidad corpórea a partir de trascender la tres dimensiones y no sólo la psicológica, fundamento que sirve de sustento teórico para comprender lo social desde lo individual, puesto que, como se viene explicando, las tres dimensiones definen cada una de las particularidades que hacen a la persona humana. Maurice Merleau-Ponty (2002), por su parte, considera que “el hombre no es un espíritu y un cuerpo, sino un espíritu con un cuerpo y sólo accede a la verdad de las cosas porque su cuerpo está como plantado en ellas” (p. 24). En este acontecer, la danza además de instinto es naturalidad y transmisión de emociones. Según esta versión, el cuerpo es la parte física, material, tangible, pero que se manifiesta desde la unidad que representa todo su ser. Entendiendo esto se comprende la función de la danza en la educación, en tanto es un medio o vehículo que posibilita la concientización de la persona sobre los alcances de su *ser*. Desde esta perspectiva, en cada persona o unidad integral tri-dimensional, existe una fuerza vital que puede sublimarse con la danza y que se corresponde con su esencia particular dentro de la especie humana. En este sentido, tomando en consideración numerosos conceptos creados por el coreógrafo Rudolf von Laban, pasando por los de Mary Wigman, Isadora Duncan y hasta aquellos propuestos por Martha Graham, Ruth Sosa Pinzón (2016) asegura que la

Fuerza vital emanada del hombre que habla a través de su cuerpo, corporeidad que es pulsión de vida expresada en cada movimiento transformado en gesto. El lenguaje de la danza es pues, lenguaje vivo, fraguado no únicamente en la capacidad motriz del hombre, sino también en la capacidad de expresión del mundo -tanto interior como exterior- del

¹³ Este concepto está relacionado con los aspectos fenomenológicos explicados en el capítulo 2.

hombre, del bailarín que en la gestualidad de su danza deviene encarnación de la humanidad plena (s/p).

En este marco se ubica sin dudas Isadora Duncan (2003), quien remarcó profundamente la necesidad de esta naturalidad del movimiento del cuerpo, hasta tal punto que su danza es concebida como una expresión tan natural y auténtica que renuncia incluso a formar una escuela academizada, pues ella consideraba que el movimiento no puede forzarse, no puede inducirse hacia formas preconcebidas, sino que puede ser orientado a encontrar el natural y auténtico movimiento de cada persona, aquel que es la propia expresión de su corporeidad particular. Para tal cometido es necesario un doble encuentro por parte del sujeto que baila, quien tendrá que descubrirse y conectarse con su mundo circundante y consigo mismo, siempre desde la asunción de la conciencia de su propia corporeidad (Sosa Pinzón, 2016, s/p.). En relación con esta descripción, cabe recordar que en el capítulo 2 cuando se hizo referencia a García Ruso se explicó que para esta autora, la danza desde la perspectiva integral es una actividad eminentemente humana y universal, que corre por el mismo camino aunque desde una mirada ubicada en la cuestión pedagógica sobre la danza, lo que demuestra además que existe un consenso general entre los referentes de la danza sobre estas cuestiones que se vienen descubriendo.

Por otra parte, para apoyar estas ideas, se considera que toda acción que realiza el cuerpo humano está compuesta por actos reflejos y por actos reflexivos, una parte natural y una parte que es producto de las internalizaciones que el sujeto puede hacer desde su educación. Sin embargo, en las danzas la educación debe atender especialmente a desarrollar una vuelta a la cuestión más natural de la persona, como por ejemplo, trabajar sobre las emociones. Tan es así que en la danza intervienen aspectos propios de los aspectos humanos y aquellos que son producto de la reflexión cognitiva, pero puestos de manifiesto en su misma corporeidad. En esta perspectiva se ubica la idea de *ser un cuerpo que baila*, la cual colabora en acondicionar la mente y esto ayuda a desarrollar múltiples destrezas que posee el sujeto por su condición natural. A partir de esta consideración, se supone que se adquiere mayor fluidez en la expresión, libertad y gracia natural en los movimientos, como así también cierta pureza y limpieza en la manifestación de los sentimientos, pues éstos se hallan en la esencia humana que subyace a cada persona y que la educación debe despertar de su estado latente. En general, estas suposiciones son mayoritarias y determinantes de las prácticas en la

mayoría de los campos que la danza abarca, y son las que le dieron fundamentos a todo estilo que se ubique dentro de las danzas modernas. Duncan (2003) exacerbaba esa cuestión natural de lo humano señalando desde su percepción sobre la danza que

Sólo los movimientos del cuerpo desnudo pueden ser perfectamente naturales. El hombre llegado al fin de la civilización tendrá que volver a la desnudez, no a la desnudez inconsciente del salvaje, sino a la desnudez consciente y reconocida del hombre maduro, cuyo cuerpo será una expresión armónica de su ser espiritual (p. 56).

Una especie de volver a esa cuestión más primitiva e instintiva de lo humano, puesto que allí radica su esencia, su verdadera *condición humana*. De alguna manera, la danza permite simbólicamente desnudar a lo humano proyectando su esencia a partir de la manifestación de sus sensaciones y emociones. Para Martha Graham, por ejemplo, lo físico siempre está al servicio de lo emocional, lo cual queda de manifiesto con afirmaciones como la siguiente: “estoy absorta en la magia del movimiento y de la luz. El movimiento nunca miente. Es la magia de lo que yo llamo el espacio exterior de la imaginación” (1995, p. 16). En su consideración, en la danza se pone en juego el espacio interior más íntimo del sujeto, en el que se expresan su imaginación, su capacidad creativa más pura y sus vivencias.

3.3. La construcción de un sentido común para prácticas normalizadoras

¿Por qué se considera que un bailarín manifiesta emociones con su práctica y, por ejemplo, un ingeniero no? Nuestra primera y contundente respuesta es que el pensamiento moderno, validándose en la ciencia moderna así lo ha definido, limitando al arte de la modernidad tardía. Es decir, se tomó lo propuesto desde el impresionismo de fines del siglo XIX y principios del siglo XX sobre la manifestación no de emociones, sino de ideas perfectas como el amor, el bien, la mentira, el mal, y otros. El pensamiento moderno, si se lo mira con sumo rigor, se conforma con una recurrente categorización y estandarización de conceptos, que permiten el gobierno de las poblaciones. En esta operativa, lo que se conoce como el sentido común ha funcionado con suma eficacia para lograr alcances inconmensurables. El sentido común no es otra cosa que las lógicas que imponen en el imaginario colectivo los discursos dominantes. En este sentido, Pierre Bourdieu desarrolla una defensa de la investigación en el campo de las ciencias sociales, asegurando que es la herramienta capaz de quebrar con las ideas que se imponen bajo la figura de sentido común y, por lo tanto, de los efectos que imponen los discursos dominantes. Para lograr esto se aplica

una ruptura epistemológica, y define que “las rupturas epistemológicas son a menudo rupturas sociales, rupturas con las creencias fundamentales de un grupo, y a veces, con las creencias básicas del gremio de los profesionales, con el acervo de certidumbres compartidas” (Bourdieu *et al.*, 1995, p.180). Ahora bien, el cuestionamiento que debe plantearse no solo debe realizarse sobre los conceptos empleados y naturalizados, sino sobre los intereses puestos en que éstos funcionen. En el caso de la danza es más importante desentrañar a qué cuestiones se remite su vinculación con el arte y las emociones, y cómo estas ideas se reproducen, más que analizar la estructura discursiva que la comprende. Este último aspecto y su correspondiente análisis son muy valiosos si posibilitan descubrir la primera cuestión. En esta tesis, en parte, nos hemos planteado esto. Que la danza se vincule al mundo de las emociones es parte de las imposiciones que muchas veces se consolidan desde el sentido común, que funcionan como una escapatoria a la revisión epistemológica, porque la misma modernidad lo definió como un agente fiscalizador. ¿Cuántas veces se escuchó validar algo porque el sentido común así lo decía? El sentido común “encierra en su vocabulario y sintaxis toda una filosofía petrificada de lo social siempre dispuesta a resurgir en palabras comunes o expresiones complejas construidas con palabras comunes” (Bourdieu, Chamboredón y Passerón, 2002, p.37). En términos de Bourdieu, el sentido común se corresponde con una práctica política que omite cuestionarse a sí misma para precisamente obviar el debate y mantener el *statu quo*. La danza es un arte, su manifestación de excelencia muchas veces es un don natural, o no todos pueden ser grandes exponentes de la danza, son argumentos que responden al sentido común pero que se construyeron desde el pensamiento moderno dominante, aunque la inmensa mayoría de la población que reproduce estos comentarios difícilmente repare en esas cuestiones. Es parte de la forma en que el pensamiento moderno instituyó y ordenó la burocracia moderna. El sentido común funciona como un ordenador de la población. Foucault (2007) lo ha considerado al señalar que

...estos conceptos de naturaleza humana, de justicia, de realización de la esencia de los seres humanos, [a los que suele hacer referencia el sentido común] son todos conceptos formados dentro de nuestra civilización, de nuestro tipo de conocimiento y de nuestra forma de la filosofía, y que por lo tanto forman parte de nuestro sistema de clases (p. 80).

En cuanto a nuestro objeto de investigación, se puede decir que *las danzas de encuentro social* tienen una relación artificial con lo social porque no hay nada natural en lo social, sino que toda construcción social es artificial aunque, desde el sentido común mediante el

currículo, se considere todo lo contrario. De este argumento se desprende que el currículo construye ese sentido común y esto es así porque el mismo responde o es producto de ese pensamiento moderno dominante. Podemos afirmar esto porque los discursos que conforman el currículo relacionados a la danza y al resto de las prácticas que promueve, dejan de lado la aplicación automática de las técnicas de verificación para incorporar la reflexión sobre cada instrumento que opera en el currículo, de la misma manera que la conciencia moderna lo ha establecido para la mayoría de sus postulados. Es decir, todo se da como una verdad indiscutida que surge de la legitimación del saber que transmite por el simple hecho de estar presente en el currículo, reduciendo el debate a la mera cuestión operativa o metodológica que analiza la forma de alcanzar a la mayor parte de la población. *Las danzas de encuentro social* son definidas a partir de su posibilidad de expresión porque al ser consideradas compuestas por lo que se denomina lenguaje expresivo, suponen tener cierta proximidad con lo social, ya que se corresponden con los presupuestos de la comunicación humana. En este sentido, y en relación con el sentido que el saber pedagógico brinda en cuanto a la danza, se puede afirmar que se caracteriza por un conjunto de regularidades discursivas y programáticas que le otorgan cierta coherencia y, sobre todo, uniformidad, que de manera retroalimentaria juega un papel muy relevante para que sean pensadas junto con el estatuto de coherencia. Aquí, el eje administrativo del saber pedagógico juega como justificador del sentido común y, en el imaginario colectivo, al privilegiar el aspecto social de la danza está apoyando su capacidad de administrar y gestionar el saber en la formación ciudadana. Esta estrategia resulta muy adecuada si se piensa que establece una reducción de la práctica para una localización más eficaz de los recursos que tiene la institución escolar en el carácter normalizador que conlleva sobre la sociedad. La idea básica consiste en transferir el valor de la educación de la práctica hacia la esfera de la experiencia sensible de acciones vinculadas con la capacidad de expresión, para construir un sentido sobre su abordaje que, negando la significación que pueda tener para el sujeto, se sitúa en la posibilidad de desempeño individual que asegurará la relación con los demás.

En este caso se intenta entrar al mundo de las costumbres. Las costumbres y representaciones individuales de los sujetos conforman su sistema de creencias, que por lo general fue transmitido a los miembros de la comunidad a través del lenguaje y desde las tradiciones que fueron construyendo su historia. Las creencias como tal son validadas como

si fuesen producto de la propia experiencia, es decir, las personas adhieren o confían en ellas, sin que requieran ser comprobadas siquiera. Estos sistemas de creencias parecen ser de carácter individual, suponiendo que cada uno de los sujetos se construye mediante su experiencia personal, que luego es transmitida o compartida con la comunidad. Sin embargo, detrás de estas creencias existe un conjunto de dispositivos que colaboran para su construcción, pero más complejo aún, para convencernos del supuesto libre albedrío y la supuesta intervención de estos dispositivos en la construcción de las creencias. Lo cierto es que estos sistemas de creencias conforman lo que se llama sentido común y pueden ser pensados como constituidos por la comunidad a partir de la acción comunicativa de experiencias compartidas (Raiter, 2003). Según expresa Alejandro Raiter

Los estímulos lingüísticos escuchados en el seno de una comunidad provocan en el sistema de creencias individual la construcción de una representación; estas representaciones se van acumulando, jerarquizando, de modo de construir el contenido del sistema de creencias; el conjunto de los contenidos de los sistemas de creencias individuales conforma los del sentido común de la comunidad (2003, p. 111).

De esta forma se puede definir al sentido común como “el mecanismo social de circulación y fijación de imágenes” (2003, p. 129). Por ejemplo, que la danza es parte del arte y se vincula con las emociones más íntimas del sujeto es una construcción primero política y luego social, porque responde a ciertos intereses particulares que han sabido ganar territorio en el imaginario colectivo, que ha sido legitimada a nivel institucional en la sociedad de manera global, mediante las estructuras lingüísticas adecuadas que obraron con ese fin.

3.4. *Las danzas de encuentro social como manifestación de una experiencia vital*

Continuando con el análisis anterior se puede señalar que una de las formas de normalizar es considerar ciertas cualidades como comunes a los seres humanos, que se manifiestan en su corporeidad. La corporeidad es la posibilidad que tiene la persona de internalizar y al mismo tiempo manifestar experiencias diversas que serán determinantes para su construcción armónica integral. Cuando se habla de *las danzas de encuentro social*, es claro que por todo lo expuesto se hace referencia a la idea de cierto tipo de experiencia sensible. Al referirnos al concepto de experiencia, directamente se está refiriendo a la persona, a su conocimiento de algo o habilidad para ello, adquirida por haberla vivido, realizado o sentido alguna vez. Como ya se ha mencionado en diversos pasajes de esta tesis la experiencia es una categoría fundamental no sólo en este tipo de danza sino en la danza en

general, y ocupan un lugar fundamental aunque este concepto no se problematice. Luz Gallo Cadavid y Gloria Castañedo (2009) afirman que “a través de lo vivido es posible comprender la experiencia íntima de las personas en relación con los acontecimientos autobiográficos que constituyen rasgos de subjetividad” (s/p). Para estas autoras la experiencia deviene en modos particulares de significar y experimentar los acontecimientos y es un fenómeno moral que forma a la persona y configura formas de que ésta se ocupe de la realidad. En la reconstrucción que la persona hace con la danza se establece un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido, a lo vivido o experimentado. En el universo conceptual que considera a la danza como una manifestación del arte y del lenguaje expresivo, aseguran que:

Hablar de la experiencia de la danza nos pone ante una narrativa corporal y dicha narrativa reconoce que en la corporalidad está inscrita una historia, un tiempo, una experiencia que puede ser narrada, contada o relatada. Se narra lo que vivimos, se narra la experiencia vivida, pero lo que importa en el relato es como devengo en la narración porque lo que interesa son los sentidos que se narran de la experiencia vivida y las lógicas particulares que despliegan” (2009, s/p).

Ese lenguaje expresivo habita en la experiencia, en tanto es una forma de construir sentido a partir de intervenir en una cualidad vital de lo humano que involucra a las emociones.

El saber que se transmite desde *las danzas de encuentro social* mediante la experiencia, dice proporcionar la posibilidad de descubrir facetas nuevas en un proceso infinito de conformación de la persona. El conjunto de estatutos teóricos que componen a la danza como una transmisión cultural, es decir, su vertiente pedagógica, se consolida a partir de valorar los modos de producción de lo sensible que genera en la persona. Este argumento supone que la danza posibilita que la persona pueda conocerse a sí misma, estableciendo un cuidado de sí que tiene que ver específicamente con sus emociones, pero también con que se coextiende en su vida de manera global, ya que la persona que la experimenta asume lo que se produce desde la danza como una forma y un modo de vida. En la danza se establece una especie de relación entre los campos de las prácticas corporales y la subjetividad “bajo la perspectiva del cuerpo vivido, es una apuesta por saber cómo las prácticas corporales coadyuvan en la formación de la subjetividad en aquellos cuerpos que danzan” (2009, s/p). Al comprometer la propia corporeidad, queda relacionada con todo lo que rodea a lo humano, es decir que aquí se permite no sólo que la persona pueda velar por sí misma sino también por sus relaciones. Foucault (2005) relaciona a la danza con “una pedagogía que ayuda al sujeto a adquirir una serie de aprendizajes que se van constituyendo

a través del tiempo en una forma de cultura que podría denominarse cultura de sí, formación de sí” (p. 58). Gallo Cadavid y Castañedo consideran que la práctica corporal que se manifiesta en la danza, como práctica de sí, contribuye al proceso de formación de la persona en la medida en que se trata de una actividad en la cual se produce sentido, precisamente porque interviene de forma directa con lo que le afecta y lo que le pasa a la persona. La danza, y en consecuencia *las danzas de encuentro social*, siempre son entonces una búsqueda, ya que son la posibilidad que tiene la persona de hacer con sus movimientos aquello mismo que está en su conciencia.

3.5. *Danzas de encuentro social*, neurociencias y neoliberalismo

Con una extrema preocupación por el alto porcentaje de los niños, niñas y adolescentes que no presentan las competencias, capacidades y habilidades básicas con relación a la lectura, escritura y cálculo, o los índices de reprobación en los grados de primaria y de deserción escolar, en un artículo que se publicó en la revista digital *La Educ@ción* de la Organización de los Estados Americanos, Anna Campos (2010) ha afirmado que:

El ser humano está dotado no solamente de habilidades cognitivas, de razón, sino también de habilidades emocionales, sociales, morales, físicas y espirituales, todas ellas provenientes del más noble órgano de su cuerpo: el cerebro. En el cerebro encontramos la respuesta para la transformación y es en él donde ocurrirá la transformación: en el cerebro del maestro y en el cerebro del alumno (p. 4).

La autora demuestra de esta manera la posibilidad de mejorar, desde su concepción, la acción pedagógica y los resultados esperados de ella mediante el acrecentamiento de ésta con las prescripciones que pueden provenir de las neurociencias. Para esta autora, “las neurociencias, ciencias que estudian al sistema nervioso y al cerebro desde aspectos estructurales y funcionales, han posibilitado una mayor comprensión acerca del proceso de aprendizaje” (Campos, 2010, p. 5), lo que define, desde su mirada, las primeras reflexiones sobre la importancia de establecer procesos educativos que las consideren en sus proyecciones. Teniendo en cuenta estas consideraciones, se puede señalar que el tratamiento planteado desde *las danzas de encuentro social* conlleva de manera directa estas posibilidades que provienen de supuestos avances en materia pedagógica, aunque no se los explicita de manera concreta y quizá ni siquiera sean conocidos por quienes las promueven (currículo y profesores). No obstante, desde este enfoque que engloba a *las danzas de encuentro social*,

es cierto que se considera que las experiencias construidas mediante ellas exponen en los alumnos una armonización con los sistemas naturales de aprendizaje y de memoria del cerebro, pero limitándolo en el nivel de las emociones, lo que va a reflejar directamente un desarrollo del potencial cerebral que incidirá de manera positiva en su formación. Se debe aclarar en este punto que, si bien en el mundo de la danza no se habla específicamente de las funciones cerebrales, es muy común encontrar enunciados que desarrollen conceptos en relación con la estimulación del sistema nervioso central. En este sentido, con un argumento que reasegura el tratamiento de *las danzas de encuentro social*, Campos afirma que,

El cerebro necesita del cuerpo así como el cuerpo necesita del cerebro. Ambos aprenden de forma integrada. El movimiento, la exploración por medio de los órganos sensoriales, la expresión corporal, las experiencias directas y concretas estimulan el desarrollo de los sistemas sensoriales, de los sistemas motores y de diferentes regiones en el cerebro (2010, p. 7).

En la siguiente cita se pueden ver algunos de los argumentos que de manera general justifican la inserción de este tipo de prácticas o abordajes, como *las danzas de encuentro social*, en el proceso educativo formal:

El cerebro aprende con diferentes estilos. Muchas veces, los educadores, planifican y realizan sus clases explorando sólo algunos estilos de aprendizaje, como el visual, el auditivo, el lingüístico o el lógico. Sin embargo, la enorme capacidad de aprender del cerebro humano a través de diferentes estilos, debería proporcionar al educador un abanico de ideas y alternativas para proponer un aprendizaje, facilitando el desarrollo de todas las habilidades de pensamiento de los alumnos (2010, p. 7).

En la cita anterior, desde nuestra consideración, se puede ver que queda claro que *las danzas de encuentro social* se abren al paradigma socio-cognitivo, suponiendo que con esto representan nuevas metodologías de intervención educativa, desconociendo que, por un lado, responden a la tradición filosófica-pedagógica moderna y, por otro lado, reproducen los lineamientos que con la globalización y la emergencia del neoliberalismo se promovieron para acelerar y optimizar los resultados en los procesos de enseñanza. Desde su mirada neurocientífica y pedagógica, Campos agrega que:

La música y el arte ejercen influencia en el cerebro. Varias investigaciones realizadas por grandes neurocientíficos, como Gazzaniga, vienen demostrando que escuchar música y tocar un instrumento musical provocan un gran impacto en el cerebro, estimulando zonas responsables de funciones cerebrales superiores. De igual forma, el arte estimula un enorme grupo de habilidades y procesos mentales, permite el desarrollo de capacidades cognitivas y emocionales, además de estimular el desarrollo de competencias humanas. Con este conocimiento en mente, los educadores podrán utilizar la música y el arte como activadores del aprendizaje vinculadas a su práctica pedagógica y planificación curricular (2010, p. 8).

Queda claro que para muchos estudiosos de la educación, la intervención de las neurociencias en el campo de la Pedagogía suponen un avance en materia científica, cuando en realidad se corresponde con cierta tradición moderna que estableció los primeros principios pedagógicos que luego se transmitirían en el tiempo y permanecerían por siempre para entender la enseñanza desde los principios del aprendizaje, es decir, desde los procesos psico-biológicos que intervienen en la educación. Hours lo explicó cuando señaló que “la maduración del sistema nervioso central y la evolución del aparato psíquico pasaron a ser los principios orientadores de las prácticas de enseñanza, determinándose bajo esta relación cómo y cuáles debían ser las formas de enseñanza y los momentos más adecuado para su realización” (2014, p. 24). Se agrega además que, a partir de que se generó una producción académica a gran escala,

Esta nueva tendencia pretende lograr en menos tiempo, producto de la flexibilidad en la enseñanza [...] establecer resultados deseados a corto plazo. Lo que permite afirmar, que por el contrario a lo que se puede suponer, es una enseñanza orientada con una mayor dinámica hacia la búsqueda de rendimiento (2014, p. 27).

Tejeda asegura en este sentido que

En la educación y en el adiestramiento, el poder se inmiscuye en el tipo de vida que la gente lleva, en los años que vive, en el cómo, el cuándo y el dónde. En términos biológicos y organicistas, la buena salud de uno de los órganos es crucial para que trabaje el conjunto. Hay un interés por el cuerpo general, por sus partes y sus órganos (2012, p. 16).

Nuestra posición asume que *las danzas de encuentro social* existen en el pensamiento neoliberal porque lo social funda esa racionalidad. Sin un pensamiento neoliberal éstas no tendrían razón de ser, ya que como mencionamos en el capítulo dos de esta tesis, estas danzas son las que están de moda y se consumen en la contemporaneidad. El pensamiento neoliberal requiere de estas prácticas para reforzar y garantizar los alcances y la perdurabilidad de sus ideas, conformando un sujeto preconcebido, mensurable y proyectable. Sin un sujeto concebido de esta manera, adherente a sus postulados naturales que se consolidan en lo social, difícilmente podrían reproducirse ciertas ideas normalizadoras. Lo excluyente de estas prácticas es que el refuerzo sobre lo social está puesto en las emociones, lo que no deja de ser una continuidad en la naturalización del sujeto, en la reproducción de ciertas ideas que son comunes a todos los seres humanos y que para el capitalismo es algo tan necesario. *Las*

danzas de encuentro social establecen un nuevo refuerzo sobre los enunciados que inducen a estimular el sistema nervioso central y las funciones del cerebro, que se traducen en funciones cognitivas o psíquicas pero desde la afectividad, lo que puede sintetizarse en la idea de funciones socio-afectivas-cognitivas. Con *las danzas de encuentro social*, un contenido novedoso en materia curricular, aparece otra forma de reforzar, como en el resto de las prácticas corporales abordadas desde el discurso y las prácticas pedagógicas escolares, la idea del desarrollo cognitivo-afectivo y social a partir de la estimulación directa sobre el cuerpo. En este enfoque pedagógico, el cuerpo es siempre un medio para otros fines, en este caso, las vertientes de la socialización.

3.6. La realidad humana configurada a partir de las emociones

Según se ha abordado en numerosos pasajes de esta tesis, los discursos que construyen una teoría sobre la enseñanza de la danza sostienen que se deben tener en cuenta varias dimensiones vinculadas a la conformación de lo humano: la cognitiva, la social, la moral y la física, aunque sin dudas la dimensión emocional ocupa un lugar de suma relevancia en sus consideraciones y en sus prácticas. Por ejemplo, María José Lavandera (2016) asegura que “bailar involucra un proceso físico, tanto como psicológico y social. De tal modo, el movimiento puede resultar beneficioso y saludable para disparar la creatividad, ampliando límites psicológicos y emocionales” (s/p), y en lo que concierne a las danzas, amplía: “el movimiento del cuerpo no sólo es un proceso físico, sino también emocional y social, que puede potenciar y favorecer la salud de las personas en diversos planos” (2016, s/p).

Según explica esta autora, en un trabajo realizado con el equipo de profesionales creadores de la Tecnicatura Superior en Artes Comunitarias del Movimiento, integrado por coreógrafos y bailarines de danza teatro y expresión corporal, en todos los casos formados en el Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA), y psiquiatras y psicólogos, las motivaciones emocionales que promueve el movimiento corporal y su desarrollo como práctica artística se dan porque:

La experiencia senso-perceptiva de nuestro entorno y de nuestro propio cuerpo, o la vivencia de nuestros recuerdos o aspectos psicológicos representan estímulos que tienen la capacidad de despertar en nosotros algún tipo de emoción. Las emociones por su parte, sin importar su naturaleza, van a condicionar nuestra conducta y por lo tanto nuestra forma de movernos. Por lo tanto, un objeto, persona, lugar, acontecimiento, sensación corporal, o recuerdo despierta emociones en relación con nuestra propia vivencia -histórica o cultural-

y tiene la capacidad de promover el movimiento, o una forma particular de movimiento (Lavandera, 2016, s/p).

Ese vínculo con las emociones pone a la danza en relación directa con el arte, consideración que fundamentalmente se sostiene con base en que supuestamente pone en juego uno de los aspectos más complejos que envuelven al desarrollo de lo humano: la creatividad.

De alguna manera, en esta conformación conceptual, la danza tiene un papel terapéutico en el sujeto, ya que al establecer una síntesis de todas las funciones fisiológicas y mentales puestas en práctica a través del movimiento corpóreo, y especialmente de las emociones y los sentimientos que repercuten en su matriz creativa, se refuerzan y fortalecen hábitos adecuados que regulan los estados orgánico-fisiológicos en toda su extensión que, en definitiva, promueven estados cada vez más saludables en todos los sentidos. En relación con esto, según expresa Lavandera, “cuando se despierta la capacidad creativa, se despierta el cuerpo y la mente, se abren posibilidades y caminos para enfrentar los conflictos inherentes a la vivencia personal, se amplían los límites psicológicos y emocionales” (2016, s/p). Este argumento indudablemente se reproduce en la mayoría de los discursos que tratan el tema de la danza y que también se presentan en *las danzas de encuentro social*. De hecho, reforzar el carácter social de una práctica es justamente hacer hincapié en el tema de las emociones, es una estimulación a los sentidos y a la posibilidad de expresión de la persona, lo que refuerza aquellos aspectos relacionados con su afectividad. En este orden se debe señalar que es precisamente desde la concepción del arte que se promueven estas ideas, puesto que representan cierta superioridad del nivel emocional íntimo de la persona, que no suele ser pensado o considerado mediante los sentidos con los que sí se interpretan otras prácticas corporales.

A partir de los conceptos vertidos en el contenido curricular establecido mediante *las danzas de encuentro social*, se puede afirmar que el eje puesto en cuestión continúa siendo “introducir la expresión como criterio de construcción de la composición artística y, ligada directamente a esto, la necesidad de introducir la subjetividad del bailarín [...] en el hecho artístico” (Escudero, 2013, p. 21). Nuevamente, se puede ver cómo el tema de la subjetividad tiene un valor supremo. Tomando palabras de Escudero, se puede señalar que, modificando muchas de las lógicas establecidas en el campo de la danza y el arte,

La medida de la belleza ya no [esta] situada en el exterior de la forma como ideal a conseguir (aunque veremos que la preocupación por la forma no se abandona

completamente), sino que [esta] dada en la interioridad a expresar, la verdad no [esta] asociada a un canon de belleza ideal, sino a la sinceridad de una emoción y la posibilidad de expresarla (2013, p. 21).

Desde esta perspectiva, que debe ser analizada mucho más desde el campo de la pedagogía que del mismo campo de la danza o de las prácticas vinculadas al arte, se reviven ciertas cuestiones históricas de la danza de principios del siglo XX, que condujeron, según Escudero, a la construcción de una variedad de códigos de movimiento resultado de las necesidades expresivas de los artistas. Esta “nueva representación puso al cuerpo al servicio de la ‘expresión’, a la vez que se desplegó un interés por la introspección. El cuerpo seguía siendo un instrumento, un medio; esta vez, el medio que permitía conocer la vida interior del artista’ (Tambutti citada en Escudero, 2013, p. 21).

Ahora bien, si establecemos una mirada crítica sobre este asunto y recurrimos nuevamente a Escudero, podemos reforzar la idea de que “la emoción, como elemento característico de la subjetividad, se vincula con esta concepción naturalista del hombre” (2013, p. 23). Efectivamente, lo que se legitima con la danza, percibida en su enseñanza como una estimulación de una de las características humanas que es considerada de las más esenciales y naturales como son las emociones, es la idea que sostiene que la conciencia humana, constructora de la subjetividad que requiere de forma casi inquisitiva identificar y procesar cuantitativa y cualitativamente los factores que entran en juego y, sobre todo, discriminar la función que desempeña cada uno de ellos en esa compleja y multidimensional red estructural y semántica de relaciones que se forman a nivel emocional, es el motor que indudablemente hará que ciertas experiencias repercutan en lo social, en tanto actúan como un estímulo que interviene en la faz más íntima a nivel individual.

Conclusiones del capítulo

En este capítulo hemos visto de qué manera lo social siempre ha sido concebido por la conciencia moderna como una cualidad y capacidad natural de lo humano. En esta consideración las emociones, propiedad íntima, exclusiva y trascendental de la *especie humana*, juegan un papel fundamental a la hora de abordar ciertas prácticas como las danzas que se vinculan permanentemente y de manera estrecha con las posibilidades que conlleva el movimiento. La danza de modo general y *las danzas de encuentro social* de modo particular, retoman permanentemente estas ideas para instituir las prácticas corporales desde su vertiente

social, en tanto esto es lo que justifica la razón de la humanidad. Desde estas perspectivas, todo se reduce a que lo humano es un *ser social*, y por lo tanto, lo social es algo natural en su constitución. Dicho sintéticamente, para estas posturas teóricas lo social es parte de la *naturaleza humana*.

En las escenas educativas que plantean *las danzas de encuentro social* se establece un recorte de la educación que se abre a la posibilidad de leer, mirar y percibir en el interior de lo humano. Bajo esta apertura, lo que le acontece a la persona, con sus posiciones subjetivas, se articula con los cuerpos y las palabras, lo que genera una apertura hacia lugares que otras prácticas educativas no logran jamás, puesto que no alcanzan esa síntesis corpórea-emocional-cognitiva. La escena planteada por el tratamiento educativo de la danza resalta de manera relativa el sentido de cierta materialidad que se da a través del cuerpo por la ocasión misma que brinda su práctica, pero pone más en relieve la reconstrucción que una ficción (la coreografía) posee, para restaurar con ella el terreno de lo social que hace a lo humano por su misma naturaleza.

La danza, al estar vinculada con las emociones, se ubica como parte de esos patrones comunes que hacen a los seres humanos. Como seres vivos, están constituidos de materia, pero su singularidad se conforma con ciertas capacidades como la de expresar emociones. Estas capacidades vinculadas con los sentimientos conforman una compleja estructura que presenta un grado de organización susceptible a ser perfeccionado mediante intervenciones educativas que trabajen sobre ellas. *Las danzas de encuentro social* tienen esa intención y pretenden lograr en las personas, mediante acciones tendientes a manifestar de manera positiva sus emociones más primarias, el desarrollo de una capacidad vincular que es fundamental para su vida en sociedad. Esa capacidad relacional es considerada imprescindible para la vida, ya que define algunos de los rasgos comunes a los seres humanos y, por lo tanto, se circunscribe dentro de ciertos rasgos biológicos que, en la relación con los otros, construyen las redes de relaciones sociales que hacen a la cultura. Desde esta perspectiva, la cultura se conforma desde las redes de relaciones que los seres humanos construyen a partir de sus rasgos naturales o biológicos, como por ejemplo la capacidad y/o necesidad de expresión y comunicación que poseen. En esta última consideración se encuentra la razón de la inclusión de *las danzas de encuentro social* en el currículo y, en consecuencia, en el discurso pedagógico. En este sentido, el abordaje de la danza en el

sistema escolar se corresponde con esa búsqueda permanente del desarrollo del potencial humano. Esto se corresponde con el nuevo auge de las neurociencias debido a que en los estatutos pedagógicos más actuales se vienen sosteniendo y reforzando conceptos que señalan que

En los últimos años vienen revelando los increíbles misterios del cerebro y su funcionamiento, aportan al campo pedagógico conocimientos fundamentales acerca de las bases neurales del aprendizaje, de la memoria, de las emociones y de muchas otras funciones cerebrales que son, día a día, estimuladas y fortalecidas (Campos, 2010, p. 1)

En esta perspectiva se señala que la función cerebral en el nivel del sistema nervioso central es la que genera el procesamiento de toda la información que la persona recibe, controlando sus emociones y, por lo tanto, los estados conductuales, por lo que determinados estímulos posibilitan activaciones positivas que aportan al acontecer de la persona en el mundo y en la vida. Esto supone un avance y una innovación pedagógica que determinó una articulación mayor entre el saber pedagógico y las características neuro-científicas de lo humano, pero no se señala en ningún momento que también se condice con los principios del neoliberalismo. Estas consideraciones, por más que no son expuestas directamente en los discursos que conforman el tratamiento de *las danzas de encuentro social*, se encuentran presentes y sostienen los fundamentos de su acción pedagógica.

Las danzas de encuentro social, por los supuestos filosóficos y ontológicos que la sostienen, representan una contradicción en sí mismas puesto que proponen un abordaje que se proclama en contra del individualismo que atenta contra la naturalidad de la sociedad, y a la vez establecen sus supuestos desde una concepción que piensa en un individuo que posee emociones únicas e irrepetibles, cuyas posibilidades creativas y expresivas de representación a través del cuerpo también poseen un carácter único.

Consideraciones finales

*Cuando podía alejarme de la prisión
de la escuela, era libre; podía vagar sola a la
orilla del mar, y seguir mi fantasía*

Isadora Duncan

Para cerrar esta tesis es necesario resaltar que *las danzas de encuentro social* son equivalentes a las mismas ideas que se reproducen en el currículo en todas sus áreas comprometidas, en especial en las que refieren a las prácticas corporales en su totalidad, independientemente que éstas correspondan a la Educación Física o a la Educación Artística. Estas ideas son parte de un dispositivo normalizador que comulga con un pensamiento único y dominante que prevalece en todos los enunciados pedagógicos, aunque sean presentados como un progreso o una innovación en materia educativa. De esta manera, hablar de *las danzas de encuentro social* es lo mismo que hablar del *deporte escolar*, los juegos en la escuela o la gimnasia puesto que, salvando las particularidades de cada caso, lo que se promueve desde el currículo en materia pedagógica apunta siempre hacia un mismo sentido, fundamentalmente, aquel que resalta las prácticas que son valoradas para el correcto funcionamiento del sistema capitalista y las consideraciones para la vida en éste, dejando de lado el trabajo sobre los contenidos. De manera distintiva, en este orden se puede afirmar que las prácticas corporales en la escuela siempre son un medio para otro fin, generalmente vinculado con los aspectos sociales, democráticos y ciudadanos del mundo capitalista que, en definitiva, son el objetivo final del currículo. Por lo tanto, lo que se desarrollará a continuación de manera sintética pero articulada, son algunas de las consideraciones principales que abordan esta cuestión y que nuestros análisis nos han permitido construir. Funcionan como conclusión de una reflexión que permanentemente articuló nuestro trabajo metodológico con la carga teórica que pudimos otorgarle a las categorías más importantes que surgieron de nuestra investigación, que posibilitaron vertebrar esta tesis y que se corresponden y comprometen con los principios epistemológicos de la Maestría en Educación Corporal.

En primer lugar, de manera enfática, nuestro trabajo nos permite afirmar que *las danzas de encuentro social*, son una forma de concebir la danza como objeto de desarrollo educativo con fines sociales con todo lo que ello implica, lo que contribuye al desarrollo personal y colectivo, fundamentalmente porque aduce poder explicar de qué forma pueden ser trabajadas las prácticas complejas como son las danzas desde un plano eminentemente social, según los ordenamientos pedagógicos y desde el supuesto de que éste tipo de enfoques son lo que requiere una formación de excelencia, dada la complejidad que posee el mundo actual. Para esta consideración por ejemplo, se retomaron ciertas ideas de García Ruso (1997) sobre la danza, puesto que de una manera muy significativa para nuestro tratamiento esta autora la ha descrito como una *actividad humana universal*, que se extiende a lo largo de toda la historia de la humanidad, que no distingue ni fronteras, ni géneros, ni grupos etarios y que utiliza el cuerpo a través de técnicas corporales específicas para expresar ideas, emociones y sentimientos. Su práctica es asumida como parte de una pedagogía moderna que tiende a desarrollar el valor de lo popular y que posee como valor agregado el hecho de que, mediante ellas, son abordadas de manera articulada diversas dimensiones que hacen a lo humano, es decir, con su experiencia alcanza a los siguientes factores: funcionales o biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, morales, políticos, técnicos y geográficos. Además, porque con su configuración conjuga la capacidad de expresión de la persona con la técnica, de una manera que conlleva simultáneamente actividades individuales, grupales o colectivas. Cabe decir que la definición de García Ruso como una *actividad humana universal*, no es otra cosa que un refuerzo de esa idea naturalista que existe sobre la danza, aceptada casi sin excepción desde el sentido común, generalmente por estar vinculada al arte, las emociones y a la capacidad de expresión de lo humano.

En segundo lugar, del mismo modo que lo que ocurre con el resto de los contenidos y conocimientos que se encuentran previstos en el currículo, el ámbito educativo en general es reconocido cada vez más como un espacio de educación social. ¿Qué significa esto? Significa que, a diferencia de lo que ocurría con la educación tradicional, la tarea educativa actualmente es considerada mucho más allá de la mera transmisión de contenidos, y se conciben la educación y la escuela, como espacios educativos totales, integrados a la comunidad y reforzadores de lo democrático, que deben garantizar un saber que construya y potencie lo colectivo, lo socialmente capaz de ser incorporado al mundo para poder brindar

una mejor calidad de vida. Desde esta mirada progresista de la educación se asegura que ésta, sin distinción alguna, tiene que crear y fortalecer los espacios de incorporación y participación de todas las personas en el sistema democrático. Bajo esta óptica, la danza es favorecedora de estas premisas sociales que la educación conlleva en la actualidad, puesto que según lo que hemos podido concluir, quienes así la consideran indican que mediante ella se despliegan todas las capacidades que favorecen el desarrollo personal y, en consecuencia, la integración en el entorno en el que la persona transcurre su vida, utilizando al cuerpo, la experiencia vivida y sus emociones como refuerzo de su capacidad de expresión. Clotilde De Pauw, Gabriela Luciano y Marisol Martín (2018), por ejemplo, en sus análisis focalizan en los sentidos que debe tener la escuela y la experiencia escolar para los estudiantes, elaborando conclusiones que ponen en cuestión el sentido social al que deben orientar sus acciones. Fundamentalmente se reconoce a la escuela como un espacio de organización social. Para esa organización social que la formación escolar debe tener, del mismo modo en que se justifica la enseñanza de ciertos juegos, prácticas deportivas y lenguajes artísticos en la institución escolar, en el currículo la danza es establecida como un medio que favorece la auto-confianza como producto de la estimulación que ejerce para que la persona pueda expresarse y desenvolverse, lo que en definitiva facilita la relación con los demás, lo cual representa el objetivo final de su configuración que se genera justamente por el conocimiento de sí mismo que la danza posibilita. Por esta razón, y en concordancia con estos supuestos pedagógicos más actuales a los que responden *las danzas de encuentro social*, con este enfoque particular sobre la danza que se da en la escuela se pone de manifiesto una forma particular de conocimiento, que supone ser de una importancia crucial en la formación general, en tanto permite organizar la vida cotidiana de los sujetos, su percepción, su manera de pensar, de comunicarse y sus conductas en general. A estos argumentos, vale la pena comentar aquí, hemos podido registrarlos en cada entrevista u observación desarrollada en el trabajo de campo realizado. Les entrevistados aseguraron que la danza ofrece una alternativa de ocio saludable y establece modelos de identificación social positivos. En este sentido, por la universalidad que estos conceptos poseen a nivel curricular y con base en todo lo analizado en nuestra investigación, estamos en condiciones de interpretar que aquellas prácticas que circulan en los ámbitos de la educación del cuerpo y el movimiento en otras jurisdicciones y con otra denominación, como por ejemplo los contenidos referidos a los *ritmos* o *danzas*

urbanas, se asemejan al que aparece en los diversos diseños curriculares de la provincia de Córdoba¹⁴, puntualmente, hacemos referencia al caso de *danzas de encuentro social*. Esto nos permite afirmar que aun cuando no figuren con la misma denominación ni especificidad, los conceptos y lógicas implicadas en *las danzas de encuentro social* se presentan habitualmente en la mayoría de los diseños curriculares que componen la educación de nuestro país porque son lineamientos políticos y teóricos que universalmente conforman la teoría curricular actual. También, dicho de otra manera y utilizando los mismos conceptos que se utilizan en otras áreas de saber, *las danzas de encuentro social* no son más que otra de las formas previstas en el currículo que adoptan las prácticas escolares para pedagogizar e institucionalizar diferentes acciones o formas de intervención para que, en definitiva, puedan ser aceptadas por la escuela. En nuestra opinión, lo social trasciende al enfoque sobre la danza y alcanza a todas las áreas que involucra la formación escolar, sólo que en cada una se adopta una forma particular de abordar ese concepto.

Lo que se denomina *danzas de encuentro social* son una forma, más específica en este caso, de pedagogización de los contenidos que se transmiten en las instituciones escolares para que el saber incorporado se transforme en algo legítimo y valedero para su reproducción, en tanto es claro que el saber pedagógico es el que goza de la legitimación necesaria para el reconocimiento social. Las danzas, históricamente ligadas al divertimento, al placer, al ocio y al tiempo libre pero sobre todo al arte, al adoptar determinadas cualidades pedagógicas que son presentadas como algo constitutivo de sus estructuras, una especie de *esencia* que las define y les otorga valor *per se*, adoptan también las funciones simbólicas y materiales de legitimación respecto del estado de las cosas en el campo educativo, entendido éste como parte del espacio social global o más amplio que implica a la sociedad. A su vez, ya que lo social como categoría es ineludible para quienes quieren suponer que allí radica el valor de las prácticas, las danzas siempre son adaptadas al sistema que opera en la institución escolar, es decir, adquieren las funciones específicas que se desarrollan según la lógica de la práctica hacia el interior del sistema educativo escolar y de los modos de hacer y de pensar las prácticas como un medio de formación ciudadana. Aparece aquí la idea de la danza como medio, lo mismo que ocurre con relación al cuerpo, que es pensado en el mismo sentido. En definitiva, se debe señalar que como en toda práctica que es definida por su carácter social,

¹⁴ Diseño Curricular de Educación Secundaria y Diseño Curricular de Profesorado de Educación Física.

como por ejemplo el *deporte social*, el peso de la categoría *danzas de encuentro social* se halla en las últimas dos palabras del término: encuentro social, y no en la primera: danzas, y esto es algo insoslayable para comprender este contenido educativo. En este sentido, es oportuno señalar que lo que se quiere transmitir a partir de la enseñanza de este contenido termina siendo lo mismo que se quiere transmitir con cualquier otro contenido que es definido como *social*, siendo la danza, como el deporte por ejemplo, solo la herramienta para cierto tipo de construcción teórica y práctica de las formas de vinculación de los sujetos que el *statu quo* capitalista define. Por lo tanto, debemos señalar que sería más correcto pensar a las *danzas de encuentro social* como un contenido curricular y no como un derivado más de las danzas o los bailes, y esto es algo sumamente relevante. Al respecto cabe volver a retomar lo señalado en cuanto a que las *danzas de encuentro social* sólo se encuentran o son exclusivas del currículo de la provincia de Córdoba. Sobre este último punto vale la pena reiterar que este supuesto tipo de danza como contenido no se presenta y no tiene antecedente directo alguno en ningún otro tipo de institución o en ninguna práctica emergente informal, salvo en el contexto anteriormente nombrado.

Ante el interrogante que nos fuimos planteando en cuanto a cuáles son las representaciones sociales que mediante *las danzas de encuentro social* la escuela, en tanto institución y forma de organización social, pretende instaurar, producir o mantener, debemos decir que la función de legitimación social y, por lo tanto, de educación general que se pretende con este tipo de abordajes de contenidos que involucran a cierta concepción del cuerpo, tiene relación con perspectivas que se corresponden con una educación del cuerpo para la salud orgánica y moral individual pero por sobre todo colectiva, y también con la construcción de formas de movimiento que resalten la pureza del movimiento y del cuerpo, que posibiliten una re-acomodación y/o re-valorización de lo placentero y lo recreativo del moverse, para un mejor funcionamiento de los valores del sistema capitalista instituido que reproduce la institución escolar. Para explicar mejor esta cuestión, debemos decir que para Denise Jodelet (1984), por ejemplo, las “representaciones sociales constituyen una formación subjetiva multifacética y polimorfa donde los fenómenos de la cultura, la ideología y la pertenencia socio-estructural [...] al mismo tiempo que elementos afectivos, cognitivos, simbólicos y valorativos participan en su constitución” (p. 473). La autora asegura lo mismo que se piensa desde *las danzas de encuentro social*, es decir, que el conocimiento se

constituye a partir de las experiencias, que establecen una síntesis superadora en la que confluyen “las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido” (1984, p. 473). Bajo la presentación de una forma que resalta el valor de conexión con lo que tienen *las danzas de encuentro social*, explicitado en las dos últimas palabras del término: *encuentro social*, se pretende reivindicar el carácter social del sujeto pero de la manera en que el sistema lo programa para el resto de los conocimientos que imparte o que son determinados en el currículo. Por lo tanto, la escuela y las prácticas que en ella se desarrollan, deben ser entendidas según expresa Shlemenson (1996) “como una organización social en la que se concreta la institución educación, esto es, la transmisión de conocimientos, ideologías, y valores tendientes a preservar y recrear el cuerpo social global, enmarcando la socialización de las nuevas generaciones” (en De Pauw, Luciano y Martín 2018, p. 172). Las *danzas de encuentro social*, como el resto de los contenidos que específicamente tienen que ver con el cuerpo y el movimiento, como la educación física o artística, cumplen una función primordial en el *currículo cordobés* que es volver la práctica específica de la danza o el baile como un espacio público y común, que tiene como objetivo mostrar la correspondencia entre cierta moralidad y cierta disposición corporal, acentuando el valor de incorporar a la persona en un colectivo (coadyuvando a su desarrollo), a través de un determinado dispositivo pedagógico que opera para ello y que articula, además, la intervención de otras formas de los saberes que se imparten en la escuela.

Recurriendo nuevamente a Escudero (2013), se puede afirmar que la institucionalización de esta forma de la danza en el sistema educativo oficial conforma un dispositivo disciplinar con una independencia relativa de la práctica respecto del sistema educativo. Justamente es esa independencia relativa, dada por su especificidad, la que colabora con la escuela y aporta lo que otras áreas no pueden por sus lógicas particulares. Sin embargo, esta es una forma en que *las danzas de encuentro social*, en tanto elemento del dispositivo escolar, va subsumiendo su práctica específica a las prescripciones impuestas por el discurso pedagógico. Allí se da el punto de encuentro que le permite transformarse en una práctica curricular. Es en la idea de que “su constitución como práctica artística que busca autonomía [...] supone que la danza presenta una capacidad propia a la disciplina para

construir sentido” (Escudero, 2013, p. 17), donde está la razón que posibilita acomodar sus sentidos para representar un contenido educativo que se corresponde o se complementa con el resto de los contenidos establecidos en el currículo. En concreto, le da a la formación escolar lo que otras áreas no le pueden dar. De esta forma, es a partir de las técnicas que la comprenden que se instrumentalizan las formas artísticas que ellas conllevan, pero que también le dan sentido a cierto tipo de formación que el currículo establece para cada sujeto en particular desde una perspectiva que piensa en la sociedad de manera en general. *Las danzas de encuentro social* son concebidas a partir de pensar “la danza como un fenómeno vivo que trasciende su sistematización en técnicas destinadas a la transmisión pedagógica” (Cuadernos de Educación Artística, 2015, p. 49). Aunque puede asumir formas altamente estetizadas, sus fines son el encuentro, la celebración y la expresión grupal. Su legitimación en el ámbito educativo supone que aporta herramientas fundamentales para la formación integral de la persona, future adulte, y cuya mayor riqueza también está en que asumen formas muy variadas.

Ahora bien, si como afirman Gvirtz y Palamidessi, “el contenido supone que los elementos culturales son selectivamente elegidos, transformados y transmitidos. El elemento cultural es transformado en texto pedagógico, en contenido a enseñar” (1998, p. 21), nos preguntamos durante toda la tesis, ¿cómo es que una práctica que no existe por fuera del ámbito escolar supone un valor tan relevante para la transmisión cultural de una sociedad? Nuestra respuesta es que debe considerarse que sólo pedagogizando ciertas prácticas se producen un saber que la institución escolar debe transmitir, porque desde sus valoraciones teórico-políticas se convierte en funcional para la sociedad. El valor entonces no está en la práctica, sino en esa conversión hacia lo pedagógico que se generó para que pudiese estar en el currículo y ser sustanciada en la escuela. Por lo tanto, el saber que se trasmite desde el currículo más que promover la transmisión de una cultura, es decir de aquellos valores significativos para una sociedad, busca producir una cultura con ciertos valores determinados que sólo pueden ser consecuentes con esa idea si se la inunda de ciertos valores que la Pedagogía proclama necesarios para una sociedad y para que contenga el valor requerido para ser considerado un aporte a la cultura. Gvirtz y Palamidessi reconocen esta cuestión cuando hablan de la reconversión del contenido, afirmando que el saber original no es el que se aborda en la escuela sino un recorte que lo simplifica y modifica “Se trata de un fenómeno

inevitable, ya que no puede existir un proceso educativo que transmita toda la complejidad de los saberes o las técnicas que intenta enseñar” (1998, p. 44). La justificación para estos autores es que, como no se puede enseñar todo se trata de optar por lo básico. Sin embargo, aquí cabe la pregunta ¿qué es lo básico que poseen *las danzas de encuentro social* para ser consideradas un contenido? Nuestra respuesta es, como se señaló en varios apartados de esta tesis, que en la categoría *encuentro social* se halla ese valor básico que la escuela trata de promover. Por consiguiente, el valor de este contenido no está puesto en la danza como práctica, sino en la posibilidad de que mediante ella se logre ese encuentro con el otro tan deseado por el currículo, en tanto éste permite reproducir de una manera normalizadora ciertas lógicas y costumbres supuestamente necesarias y valiosas para una sociedad.

Como se puede ver a lo largo de la construcción teórica sobre el objeto que implica esta tesis, *las danzas de encuentro social* en todas sus formas posibles no abarcan sólo a un tipo de danza, sino a todas las que poseen un origen vinculado con lo popular, aunque se asume que cualquier tipo de danza puede ser susceptible de ser abordada socialmente. Las actividades involucradas en su abordaje buscan fundamentalmente que ninguna persona quede al margen de la posibilidad de practicarlas, y se asume además que esto favorece el trabajo sobre las diferencias entre los sujetos involucrados, lo que es reconocido como un valor que enriquece la posibilidad de expresión del grupo. En este punto creemos que existe una convicción que actúa como principio rector en *las danzas de encuentro social* y consiste en considerar que la masificación de una práctica implica directamente la inclusión de ciertos grupos poco favorecidos o excluidos. Sin embargo, desde nuestro lugar ponemos seriamente en duda esta afirmación. Masificación no implica directamente inclusión. Este es, a su vez, un cuestionamiento al concepto de democratización, puesto que también ha confundido la inclusión con el simple hecho de aumentar numéricamente sus alcances.

En otra línea de análisis se puede decir que aparece el tema del cuerpo, el cual no es un asunto menor en *las danzas de encuentro social*. De hecho, según explica Laura Arias (2013), “el cuerpo humano ha sido objeto de investigación durante siglos como un texto en el que se inscriben prácticas sociales e institucionales: cartografía corporal, atravesada por lo instituido, donde las ideologías escriben su historia y encuentran su límite” (s/p), por lo que, en lo que refiere a la relación que se establece con nuestro objeto de investigación, sostenemos que el mismo no está por fuera de esta tradición. En este sentido, lo primero que

debe decirse es que *las danzas de encuentro social* se fundan en el desarrollo del movimiento, la comunicación y la creatividad. Implican un tratamiento muy particular sobre el cuerpo que deviene de una posición teórica también muy particular sobre éste, aunque no menos tradicional o naturalista. Cabe señalar al respecto que según esta mirada tan particular sobre el cuerpo, el *cuerpo natural* de lo humano no es sólo esa parte material cuantificable que posee un tamaño limitado y que es apreciable por los sentidos, que contiene al grupo de sistemas orgánico-funcionales entre los que se encuentra su cerebro, que conforman su ente vivo, sino que también es susceptible a las emociones mediante las experiencias que actúan como estímulo. Un supra-sistema que se rige fundamentalmente por el sistema nervioso central. Para esta visión, los aprendizajes devienen fundamentalmente de la racionalización que puede hacer la persona desde el estímulo que brindan las experiencias vividas. A partir de esta consideración es que se establece que la persona puede alcanzar un estado de conciencia sobre su *ser* y sus posibilidades. Se sostiene que es mediante los estímulos sobre el cuerpo que puede alcanzarse ese estado superior. Tan es así que estas danzas son utilizadas dentro del ámbito educativo como parte de una estrategia de inclusión social que deriva de una formación particular de la persona, ya que se considera que desde ellas se puede generar la aceptación y el respeto por la diferencia propia y de los otros, comenzando por el propio cuerpo y la imagen del cuerpo de otros. En este sentido, se puede señalar que implica un tipo de abordaje sobre el cuerpo que se inscribe dentro del tratamiento histórico y tradicional que la escuela realiza para lo que denomina prácticas sociales e institucionales. Indirectamente y a pesar de que trata de no profundizar en estas cuestiones, mediante *las danzas de encuentro social* desarrolla una carga conceptual sobre el cuerpo, dotándole de un sexo, con múltiples imágenes cuya visión varía de acuerdo a la cultura, la clase social y hasta de las cuestiones geopolíticas. En este sentido, tal como se pudo observar en el capítulo 3, nos valemos de análisis establecidos a partir de considerar las cuestiones del *biopoder* y la *biopolítica*, puesto que con ellas podemos dar cuenta de qué forma *las danzas de encuentro social* piensan en el cuerpo como un texto en el que se inscriben las prácticas sociales e institucionales que serán determinantes para completar el desarrollo preconcebido por su condición de ser *humano*, siempre funcional a lo social y a su generalización necesaria. Por lo tanto, puede afirmarse que parte de esa concepción es definir a lo humano como un ser social y, desde allí, definir y valorar también todas sus prácticas.

Al intervenir sobre el cuerpo, sobre todo para lograr afectar a las emociones, quien imparte este tipo de prácticas sabe que no está haciendo otra cosa que marcar el cuerpo del sujeto para generar una nueva subjetividad en la que éste se transforma en una especie de texto donde la tradición deviene en conducta socialmente aceptable y funcional al sistema de vida planteado por el pensamiento occidental. En otras palabras, a esto refiere Foucault (1992a) cuando afirma que, “tras la anatomía política del cuerpo humano instaurada en el siglo XVIII, a finales de ese mismo siglo, se ve aparecer algo que ya no es una anatomo-política del cuerpo humano, sino algo que yo llamaría una biopolítica de la especie humana” (p. 251). Esta idea del cuerpo es producto de la idea primera de pensar a lo humano como una unidad integral que suscribe a esa concepción del *ser* como una unidad bio-psico-social. Bajo esta óptica, el cuerpo responde a esos diversos planos que se encuentran en constante interacción, que además no permiten separar lo que es producto del pensamiento, de sus creencias, de sus sentimientos, de su biología, o de su entorno social, y hacia allí apuntan *las danzas de encuentro social*. En esta estructura de pensamiento todo está integrado por eso se afirma que lo humano *es cuerpo*, bajo el sintagma *somos un cuerpo*, y el trabajo sobre las emociones pasa a ser el más eficaz para lograr que ese cuerpo, esa unidad integral, funcione de manera óptima. “El ‘ser cuerpo’ implica posibilidades infinitas de conocimiento, por lo tanto, el acento debe estar sobre lo vivido antes de lo significado, sobre todo en los primeros años” (Ferreira Urzúa, 2009, p. 11). Este es un punto clave en los fundamentos teóricos que sostienen estas prácticas. Esta forma de pensar define la *identidad humana*, desde lo que denomina subjetividad y establece que todo lo esencial que hace a la persona tiene su origen en la consideración que define que *el ser humano es cuerpo*. En otras palabras, ser cuerpo y tener conciencia de ello, define directamente la subjetividad. Para ampliar esta idea hay que decir que esta mirada establece que lo subjetivo es todo aquello que se produce sin un estímulo externo aparente, fundamentalmente desde un camino introspectivo que se da sólo a través de la conciencia. Desde la perspectiva curricular, en el campo de la Educación Artística se retoman autores que refuerzan esta cuestión a partir de una interpretación naturalista, expresando argumentos como el siguiente:

Para André Lepecki la subjetividad no debe confundirse con una identidad, 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 (Cuadernos de Educación Artística, 2015, pp. 48 y 49).

Desde una matriz evolucionista, la subjetividad es pensada como el proceso psíquico cronológico y lógico por el cual un sujeto se convierte en tal y es a través de la subjetividad que le individúe puede ser captada en su integridad vital y existencial. Para *las danzas de encuentro social* la experiencia vital pone al cuerpo antes que a la conciencia, debido a que el centro evidente de todo movimiento y percepción es el cuerpo. La experiencia vital se fundamenta en la existencia corporal que es el punto de partida que origina la particular *existencia humana*. En definitiva, en este caso, retomando a Arias (2013), podríamos decir que, “atender a la dimensión subjetiva y a lo que supone la reducción del cuerpo a *nuda vida* situaría una dirección [...] que no ignora el dominio que la política y la ciencia ejercen sobre el cuerpo” (s/p).

El tema de las emociones no es una cuestión menor ni poco relevante. Ya Lev Vygotsky (1984) se encargó de caracterizar esta cuestión describiendo la compleja dinámica que genera la psique en el acto creativo.

En el proceso de vida socioetal [...] las emociones entran en nuevas relaciones con otros elementos de la vida psíquica, nuevos sistemas aparecen, nuevos conjuntos de funciones psíquicas; unidades de un orden superior emergen, gobernadas por leyes especiales, dependencias mutuas, y formas especiales de conexión y movimiento (p. 328).

Vygotsky sustenta así su Psicología de lo individual configurada en el curso de las relaciones sociales, ideas que, sabiéndolo o no, los profesores difunden en cada una de sus prácticas de enseñanza. Fernando González Rey aporta a esta cuestión asegurando que “cómo las emociones entran en nuevas relaciones con otros elementos de la vida psíquica, lo que lleva a la aparición de nuevas funciones y sistemas en la propia psique, fuera de cualquier tipo de relación inmediata con lo externo” (2008, p. 233). En consecuencia, lo planteado por este autor entra en concordancia con lo que se ha venido describiendo hasta aquí en cuanto a que mediante el trabajo sobre las emociones que *las danzas de encuentro social* pretenden establecer, existe de base la idea de la construcción de la subjetividad. Por esta razón teóricos de la Psicología, como González Rey, entienden que “el sentido subjetivo se define por la unidad inseparable de las emociones y de los procesos simbólicos” (2008, p. 233). En esta idea es innegable que la Modernidad, con la ayuda de la ciencia y la conciencia moderna, fue

construyendo esta idea hasta instalarla como una cuestión de sentido común, veraz, pero al mismo tiempo eficaz para los fines capitalistas. Sin embargo, este autor va más lejos aún y postula algo de suma importancia para entender la legitimación de este tipo de prácticas, sobre todo a nivel curricular: “el sentido subjetivo fundamenta una definición de subjetividad, que no se restringe a los procesos y a las formas de organización de la subjetividad individual, sino que implica la definición de una subjetividad social” (2008, p. 233). Para González Rey, las emociones configuran en definitiva las dimensiones históricas y sociales de las actividades humanas, aunque no expresan el momento actual de un sistema de relaciones, “sino la historia, tanto de las personas implicadas en un espacio social, como de ese espacio social en su articulación con otros” (2008, p. 233). Es entonces que, en *las danzas de encuentro social*, la subjetividad y la conciencia social aparecen como una producción psicológica en relación con el carácter objetivo de la experiencia, a partir de su incidencia en las emociones. Para comprender este argumento planteado desde los abordajes que enfatizan en la cuestión social, obsérvese la siguiente cita:

González Rey [...] partiendo del concepto de sentido en Vygotsky, propone la categoría de sentido subjetivo, que representa, a diferencia de la categoría de sentido, una unidad simbólico-emocional que se organiza en la experiencia social de la persona, en la cual la emergencia de una emoción estimula una expresión simbólica y viceversa, en un proceso en que se definen complejas configuraciones subjetivas sobre lo vivido, que representan verdaderas producciones subjetivas, en las cuales la experiencia vivida es inseparable de la configuración subjetiva de quien las vive. Los sentidos subjetivos no son exclusivos de las experiencias individuales, sino que caracterizan las relaciones diferenciadas que ocurren en los diferentes espacios de vida social del sujeto. La subjetividad social es la forma en que se integran sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas de diferentes espacios sociales, formando un verdadero sistema en el cual lo que ocurre en cada espacio social concreto, como familia, escuela, grupo informal, etc. está alimentado por producciones subjetivas de otros espacios sociales (2008, p. 234).

Desde la perspectiva de este autor, la subjetividad social, que es un ideal en la formación de *las danzas de encuentro social*, integra las diversas producciones subjetivas que se dan en cada espacio social. La escuela, en concreto, supone que la persona es un sistema complejo en los múltiples sistemas sociales en que actúa. Los cambios concomitantes sobre prácticas que habitualmente se vinculan con el esparcimiento, como es el caso de nuestro objeto de investigación, son una forma de legitimación tecnocrática basada en una racionalidad que viene a definir por medio de los presuntos efectos productivos que la ciencia tiene sobre los fundamentos del progreso.

Lo abordado hasta aquí permite señalar que como parte de nuestras últimas reflexiones, adherimos a pensar que desde una perspectiva que se inscribe en el Humanismo, *las danzas de encuentro social* forman parte del dispositivo pedagógico que implica el control sobre el cuerpo. El análisis sobre el control se encuentra muy bien explicado en la siguiente cita:

Hay elaboraciones humanistas de lo biopolítico (Esposito, 2006). En la intromisión de la política en la vida, en el interés del poder por intervenir las existencias vitales, nos topamos con sus modalidades ‘benéficas’. Ya sea en la seguridad, en la higiene y en la sanidad, en la educación y en el adiestramiento, el poder se inmiscuye en el tipo de vida que la gente lleva, en los años que vive, en el cómo, el cuándo y el dónde. En términos biológicos y organicistas, la buena salud de uno de los órganos es crucial para que trabaje el conjunto. Hay un interés por el cuerpo general, por sus partes y sus órganos. Aun así, lo biopolítico está asociado a un biologismo crudo y descarnado, del mundo del Estado de naturaleza en que prevalecen los más aptos, los más fuertes y los que se adaptan mejor a las circunstancias cambiantes del entorno (Tejeda, 2012, p. 16).

Nuestra postura sostiene que en *las danzas de encuentro social* el énfasis no deja de estar puesto sobre el control y el manejo de los sujetos a través de los cuerpos, sólo que está amparado en una práctica que supone el trabajo sobre las emociones, con un discurso que proclama la libertad, la democracia o la igualdad, pero que disimula cierta preservación de jerarquías, privilegios y desigualdades, en tanto es funcional a un sistema que por estar institucionalizado establece un ordenamiento común al resto de los que conforman la burocracia moderna. Siguiendo esta idea y apoyándonos nuevamente en Escudero, nuestros análisis nos conducen a afirmar que en *las danzas de encuentro social*, “queda clara la condición de medio que toma el cuerpo [como en las otras] formas de danza ballet, sea en su estilo clásico, romántico o moderno. (2013, p. 86). No debe olvidarse que el ámbito educativo requiere de ese control para mantener el estado de las cosas, “el todo exige orden, disciplina, coherencia, funcionalidad” (2013, p. 16). La biopolítica prescribe a la política que administra la vida, la organiza, la regula y la procesa. “Atiende el control, la manipulación, la intimidación de los pobladores y de la ciudadanía” (2013, p. 16). Bajo esta dimensión de formación controlada, *las danzas de encuentro social* sin dudas apuestan a “entender el cuerpo como objeto de las prácticas, veamos aquello que sobre la continuidad emerge como ‘diferencias aparentes’ y veamos cómo se constituyen a partir de la comprensión del estatuto de ‘medio’ que tiene el cuerpo” (2013, p. 86). En consecuencia, podemos asegurar que esta apuesta pedagógica no pone en cuestión a la danza como práctica, sino que dirige sus acciones hacia el sujeto y su cuerpo. El estatuto que sostiene los fundamentos de *las danzas*

de encuentro social se alinea con la relación que se puede dar a partir del ajuste de la persona desde el trabajo sobre sus emociones, sentimientos y expresión. El cuerpo cumple una función fundamental en ese aparente proceso de creación, que no es más que uno de acomodación a los principios pedagógicos que debe tener la formación escolar para garantizar la gobernabilidad de la sociedad. El aspecto social que aparece en la denominación de este contenido, entonces, tiene una relación directa u opera justamente para la gobernabilidad del sujeto. La promoción y el auspicio de la danza se entrelazan con los afanes por formar una ciudadanía que se ajuste a un tipo de racionalidad atribuible a su condición natural, pues también es considerada natural su condición de estar en sociedad. Foucault (1974) lo ha definido mucho mejor, señalando que

El control de la sociedad sobre los individuos no sólo se efectúa mediante la conciencia o por la ideología, sino también en el cuerpo y con el cuerpo. Para la sociedad capitalista es lo bio-político lo que importa ante todo, lo biológico, lo somático, lo corporal. El cuerpo es una entidad biopolítica, la medicina es una estrategia biopolítica (p. 34)

Esto esconde el hecho de que las emociones son históricas y adquiridas por la relación del sujeto con el orden simbólico, por lo tanto imposible de que sean “internas”.

Por otra parte, es necesario señalar que, si bien esta especie de ramificación de la danza que no se caracteriza por ser una disciplina específica sino un conjunto de ellas, es un contenido a enseñar presente en los documentos oficiales, el mismo, en tanto objeto de conocimiento constituido por el lenguaje, es conceptualmente inconsistente. Es decir, el sentido, o la definición de este concepto en el documento no está referenciado o explicado en ningún apartado que aclare a qué se refieren los diseños curriculares al nombrar *danzas sociales* o *danzas de encuentro social*, y solo se encuentran prescripciones para su uso. Esto, desde nuestro enfoque, implica una fragilidad en la determinación del saber y en su representación, en tanto conocimiento a enseñar en el ámbito escolar. Estas danzas se manifiestan en los documentos como una práctica que supone un saber socialmente aceptado, casi indiscutido en sus fundamentos, que implica discursos que pueden ser un instrumento para un tipo de enseñanza que aborda prácticas escolarizadas, más que una forma específica que aborda algunos de los elementos constitutivos de las danzas como el ritmo, el tiempo, la utilización del espacio, dándole especial relevancia a las posibilidades expresivas-comunicativas y apuntando a que generen un efecto sobre el cuerpo y el movimiento. En relación con esto, se puede decir que para García Ruso, la danza en la escuela no tiene el

lugar que se merece, porque es concebida como una actividad eminentemente expresiva, “se confundió con la mera auto-expresión y no [...] a la necesidad de dominar alguna disciplina, técnicas y criterios, inherentes al desarrollo de la capacidad creativa (Robalo, 1998, p. 64)” (2002, p. 183). En consecuencia, nuestro trabajo fue analizar los enunciados sobre las *danzas de encuentro social* presentes no sólo en los diseños curriculares de la provincia de Córdoba, sino también en la palabra de los involucrados en su enseñanza, lo que implicó no sólo descubrir a qué se refieren, sino, como se ha venido diciendo desde el comienzo de esta tesis, comprenderlas como el contenido que las políticas educativas promueven, entendiendo sus razones, sus sentidos y sus objetivos. De esta manera hemos pretendido visibilizar de qué forma en los ámbitos escolares se proponen contenidos aparentemente significativos y constitutivos de una sociedad, reacomodando, reconvirtiendo o adaptando prácticas o elementos comprendidos en ellas para ser consecuentes con las lógicas institucionales, con el propósito de poseer un carácter pedagógico y, en consecuencia, obtener el aval para ser definidas como de suma importancia en la transmisión cultural de esta nación. En este acontecer, la crítica a la educación de la modernidad, que en esta tesis se ve reflejada en los discursos presentes en los Diseños Curriculares de la Provincia de Córdoba, es la ausencia del saber en la enseñanza, que queda evidenciada en la despreocupación por el saber disciplinar en contraposición a la preocupación por el hacer.

Bibliografía

- Acuña Delgado, A. (2002). La danza como modelo analítico de interpretación sociocultural. Un estudio de caso. *Gazeta de Antropología*, 18, (14) Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/7402>. ISSN: 0214-7564.
- Alegre, O. (2000). *Diversidad humana y educación*. Aljibe.
- Almeida, E. (2019). *Inundación: el lenguaje secreto del que estamos hechos*. Documenta/Escénicas Ediciones.
- Arendt, H. (1995). *¿Qué es política?* (Rosa Sala Carbó, trad.) Ediciones Paidós.
- Arnheim, R. (2008). *Arte y percepción visual*. Alianza Forma.
- Arias, L. (noviembre de 2013). Cuerpo y biopolítica. *VI Encuentro Americano de Psicoanálisis de la Orientación Lacaniana, XVIII Encuentro Internacional del Campo Freudiano*. Disponible en: http://www.enapol.com/es/template.php?file=Textos/Cuerpo-y-biopolitica_Laura-Arias.html
- Aricó, H. (2004). *Danzas Tradicionales Argentinas, una nueva propuesta*. Paidós.
- Aricó, H., Del Papa, G. y Lafalce, S. (2005). *Apuntes sobre bailes criollos: versiones coreográficas recopiladas por Domingo Lombardi*. Paidós.
- Bárcena Orbe, F. (2012). *Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Bordoli, E. (2007). La tríada del saber en lo curricular: apuntes desde una teoría de la enseñanza. En E. Bordoli y C. Blezio (Eds.), *El borde de lo (in) enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza* (pp. 27-52). Montevideo: UdelaR.
- Crisorio, R. L. y Escudero, C. (coord.) (2017). Educación del cuerpo: currículum, saber y contexto. *Memoria académica*. Universidad Nacional de La Plata.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo México.

- Bourdieu, P., Chamboredón, J.C y Passerón, J.C. (2002), *El oficio del sociólogo. Presupuesto epistemológico*. Siglo veintiuno editores.
- Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La educ@ción*. Vol (N°143). Recuperado de: http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articulos/neuroeducacion.pdf
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad de Quilmes.
- Chomsky, N. y Foucault, M. (2007): *La naturaleza humana: justicia versus poder*. Katz.
- Copparoni, M. L. (noviembre de 2017). “Quién me quita lo bailado” Las danzas de encuentro social desde el diseño curricular. *12° Congreso Argentino y 7° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. Recuperado de: http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/13o-congreso/actas-2017/Mesa%2005_Copparoni.pdf/view?searchterm=None. ISSN: 1853 - 7316
- Copparoni, M. L y Gandini, A. (2012, 21 de febrero). Danzas Sociales por Lic. Luli Copparoni. *Danzas Sociales*. Recuperado de: <http://tododanzassociales.blogspot.com/2012/02/>
- Coppeland, R. y Cohen, M. (1983). What is Dance. Readings in Theory and Criticism, (Susana Tambutti, trad.)Oxford University Press.
- Crisorio, R. (2015). Actividad(es) física(s) versus prácticas corporales. *Educación Física 1*. Recuperado de: ef1unlp.blogspot.com.ar
- Danto, A. (2003). *Después del fin del arte*. Paidós Ibérica.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila (Eds.)Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- De Pauw, C., Luciano, G. y Martín, M. (2018). La escuela como espacio de encuentro y convivencia con los otros. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (1), pp. 171-185. DOI: 10.22529/adie
- Díaz, M. (2005). *Mirar y ver. Reflexiones sobre el arte*. Editorial de los Cuatro Vientos.
- Duncan, Isadora. (2003) *El arte de la danza y otros escritos*. Akal.
- Eco, U. (2001). *La definición del arte*. Destino.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.

- Elias, N. y Dunning, E. (1996). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Fondo de Cultura Económica.
- Escudero, M. C. (2008). ¿Es posible asir un cuerpo? I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9492/ev.9492.pdf
- Escudero, M. C. (2012). Consideraciones epistemológico-conceptuales para el estudio del cuerpo en la danza. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (1), pp.108-131. ISSN: 1853-7863.
- Escudero, M. C. (2013). *Cuerpo y danza: Una articulación desde la educación corporal*. [Trabajo final de posgrado, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. *Memoria Académica*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.894/te.894.pdf>
- Ferreira Urzúa, M. (2009). Un enfoque pedagógico de la danza. *Educación física Chile*, (268), pp. 9-21. ISSN: 0716-0518
- Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias sociales*. Siglo Veintiuno Editores Argentina
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. (Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, trads.) Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (1992a). *Genealogía del racismo. De la guerra de razas al racismo de Estado*. (Alfredo Tzveibely, trad.) Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M (1992b). *Microfísica del poder*. (Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, trads.) Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 3. La Inquietud de sí*. Siglo veintiuno editores.
- Fructuoso Alemán, C. y Gómez Serrano, C. (2001). La danza como elemento educativo en el adolescente. *Apunts: educación física y deportes*, (66), pp. 31-37.
- Fundación del Español Urgente. (s.f). Disponible en: <https://www.fundeu.es/>
- Gadamer, H. (1991). *La actualidad de lo bello*. Paidós.
- Gadamer, H. (2007). *Hermenéutica em retrospectiva. A virada hermenéutica* (M.A Casanova, trad.). VOZES. (Trabajo original publicado en 1995).

- Gallo Cadavid, L y Castañedo, G. (2009). La experiencia de la danza en la constitución de subjetividad. *Efdeportes Revista Digital*, 13, (130). Disponible en:
<https://www.efdeportes.com/efd130/la-experiencia-de-la-danza-en-la-constitucion-de-subjetividad.htm>
- García Ruso, H. (1997). *La Danza en la Escuela*. Inde.
- García Ruso, H. (2002). La danza en la escuela y la formación de los profesores. *Contextos educativos*, (5), pp. 173-184. Disponible en:
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/511>
- Gehlen, A. (1987). *El hombre: Su naturaleza y su lugar en el mundo*. Sígueme.
- Giles, M. (2017). *Prácticas corporales*. (Crisorio, R. L. y Escudero, M. C., coordinadores) Educación del cuerpo. Currículum, sujeto y saber. (pp. 57-62). Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Graham, M. (1995). *La memoria ancestral*. Circe.
- González Gonz, S. y Fernández, G. (2016). “Todos Podemos Bailar” “Danza Integradora” Puerta Abierta a la Comunidad. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N°XXVIII*, 28, pp. 134-137. ISSN: 1668-1673.
- González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología*, 4 (2), pp. 225-243. ISSN: 1794-9998.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). La construcción social del contenido a enseñar, en *El ABC de la tarea docente: Currículo y enseñanza*. (pp. 17-48). Aiqué.
- Hernández García, R. y Torres Luque, G. (2009). La danza y su valor educativo. *Efdeportes Revista Digital*, 14, (138).
- Hernández Navarro, M. (2015). *La danza en la formación inicial de los alumnos de educación primaria, con mención en educación física, en la facultad de educación de la ciudad de Segovia*. [Tesis final de grado en Educación Primaria, Facultad de Educación de Segovia - campus Maria Zambrano]. Disponible en:
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/13562/TFG-B.760.pdf;jsessionid=2514DACB64B7BE85A5CF86B5F8BC59E5?sequence=1>.

- Hirose, M. B. (2010). El movimiento institucionalizado: danzas folklóricas argentinas, la profesionalización de su enseñanza. *Revista del Museo de Antropología*, 3, pp. 187-194. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Hours, G. (2018). Iniciación deportiva: La preocupación por el método es una reducción epistemológica. *Memoria Académica - Educación Física y Ciencia*, 20 (4). ISSN: 2314-2561.
- Hours, G. (2019a). El deporte escolar persigue la institucionalización. *Materiales para la Historia del Deporte*, (18). ISSN: 2340-7166.
- Hours, G. (2019b). *El deseo de ser evaluado. El tu puedes en el discurso de la [con]ciencia moderna. Una de-construcción política de la idea capitalista de evaluación*. Texto de circulación interna de la Cátedra Educación Física 1, Profesorado y Licenciatura en Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Inédito.
- Humphrey, D (2001). *El arte de hacer danzas*. CONACULTA.
- Islas, H. (2002). *De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza*. CONACULTA
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Ed.). *Psicología social II: Pensamiento y vida social*, (pp. 469- 494). Paidós.
- Jodelet, D. (2005). Loucuras e representações sociais. (L. Magalhães, trad.). Petrópolis, Brasil: VOZES. (Trabajo original publicado en 1989).
- Kalmar, D. (2005). *Qué es la Expresión Corporal. A partir de la corriente de Patricia Stokoe*. Lumen.
- Landmann, M. (1961). *Antropología filosófica*. (Carlos Moreno, trad.). Uteha.
- Lavandera, M. J. (abril de 2016). Cómo la danza mejora la salud emocional. *REVOL Girar las danzas*. Disponible en: <https://revistarevol.com/actualidad/como-la-danza-mejora-la-salud-emocional/>.
- Lepecki, A. (2009). *Agotar la danza. Performance y política del movimiento*. Universidad de Alcalá.
- Lisi, E. (2015). Bailando en la escuela: desafíos de la danza como materia curricular. *Revol. Girar las danzas*. Disponible en: <https://revistarevol.com/actualidad/bailando-en-la-escuela-desafios-de-la-danza-como-materia-curricular/>
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Morata.

- Mateos de Manuel, V. (2015). Hacia una fenomenología de la danza. “Intencionalidad co-cerrada” en ideas II. *Eikasia, revista de Filosofía*, (67), pp. 371-378. Disponible en: <http://revistadefilosofia.com/67-17.pdf>
- Martínez Miguélez, M. (2009). Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral. *Polis [En línea]*, (23) Disponible en: <http://journals.openedition.org/polis/1802>
- McFee, G. (1992). *Understanding Dance*. Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *El mundo de la percepción*. Fondo de Cultura Económica
- Montero Anzola, J. (2007). La fenomenología de la conciencia en E. Husserl. *Universitas Philosophica*, 24, (48), pp. 127-147.
- Morin, E. (2004). *Los siete saberes necesarios*. Paidós.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social*. Paidós.
- Muscará, F. (noviembre de 2018). Políticas Educativas en el umbral del Siglo XXI. En *Plataforma de información para políticas públicas de la Universidad Nacional de Cuyo*. Recuperado de: <http://www.politicaspUBLICAS.uncu.edu.ar/articulos/index/politicas-educativas-en-el-umbral-del-siglo-xxi>. [Fecha de consulta: 02/02/2020].
- Pastore, M. (2008). La democracia en el dominio político. Kerz, M. (comp.) *Dominio político: permanencia y cambios. Aportes para una reflexión teórica*. Teseo.
- Purdue University Writing Lab (s.f.). *APA Formatting and Style Guide (6th edition)* – Recuperado de: https://owl.purdue.edu/owl/research_and_citation/apa6_style/apa_formatting_and_style_guide/general_format.html
- Ramos Abril, G. (2017). *Prácticas Artísticas en Danza y Teatro como Estrategia en la Construcción de Ciudadanía*. Facultad de Comunicación, Corporación Universitaria Minuto de Dios Especialización en Comunicación Educativa.
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española. Edición del tricentenario*. Actualización 2017. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Reca, M. (2005). *Qué es Danza/movimiento terapia. El cuerpo en danza*. Editorial Lumen.
- Reca, M. (2011) *Tortura y trauma. Danza/movimiento terapia en la reconstrucción del mundo de sobrevivientes de tortura por causas políticas*. Editorial Biblos.

- Robalo, E. (1998). A Dança no Ensino Genérico: Problemas e perspectivas. En A. Macara (Ed.) *Novas Tendencias no Ensino da Dança*. F.M.H.
- Rocha Bidegain, L. (2017). Teorías de la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la educación del cuerpo. Nuevos paradigmas educativos, viejas respuestas. En R. Crisório y C. Escudero (Eds.), *Educación del cuerpo: currículum, sujeto y saber* (pp. 33-40). Universidad Nacional de La Plata.
- Rodríguez Giménez, R. (2003). Cuerpo, sociedad y escuela: pensar claves para una reflexión relacional. *Iberoamericana. América Latina – España - Portugal*, 3, (10), pp. 113-125. Disponible en: <https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/iberoamericana/article/view/608/292>
- Rodríguez Giménez, R. (mayo de 2008). El cuerpo como objeto de políticas educativas. *Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.633/ev.633.pdf
- Rodríguez Giménez, R. (2014). Por una lectura política de la relación cuerpo-educación-enseñanza. *Polifonías Revista de Educación*, III (5), pp. 128-143. Recuperado de: <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/5%20rodriguez%20gimenez.pdf>
- Rodríguez Giménez, R. (2019). Ciencia y educación: consideraciones a propósito de la distinción entre teoría, práctica e ideología. *Didáskomai - Revista del Instituto de Educación*, 1, (9), ISSN: 2393-7297.
- Rodríguez, K. et al. (2013). *La incorporación de la danza como espacio curricular en la Educación Primaria y Secundaria del sistema educativo cordobés*. ISFD sede: Instituto Provincial de Educación Física IPEF, Córdoba capital.
- Rodríguez Uribe, H. (2009). *Pedagogía humanista. Fundamento del currículo y calidad educativa*. Pátzcuaro, Universidad Intercultural Indígena de Michoacán.
- Sosa Pinzón, R. (2006). El cuerpo que baila: apuntes hermenéuticos desde algunos de los principales elementos poéticos de la danza (tiempo, espacio y energía). *Reflexiones Marginales*. ISSN 2007-8501.
- Stavarakakis, Y. (2008). *Lacan y lo político*. Prometeo Libros.
- Stokoe, P. (1975). *Expresión Corporal y el adolescente*. Ricordi.
- Stokoe, P. (1978). *Expresión Corporal, guía didáctica para el docente*. Ricordi.

- Stokoe, P. (1990). *Expresión corporal. Arte, salud y educación*. Humanitas.
- Stokoe, P. y Sirkin, A. (1994). *El proceso de la creación en arte*. B Almagesto.
- Sztajnsrajber, D. (2018). *Filosofía en 11 frases*. Paidós.
- Tambutti, S. (2008). Itinerarios teóricos de danza. *Revista Aisthesis*, (43), pp.11-26.
- Tambutti, S. (2009). "Itinerarios teóricos de la danza" versión mecanografiada de las clases de Teoría General de la Danza, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires: UBA.
- Tambutti, S. (2011). Una aproximación al problema de la técnica en la danza. Entre la tecnofilia y la tecnofobia. *9º Congreso Argentino y 4º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*.
- Tambutti, S. (2004). El cuerpo como medida de todas las cosas. *Revista Teatro al Sur*, (26), pp. 6-10.
- Terigi, F. (1999). El currículum y los procesos de escolarización del saber. En F. Terigi, *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio* (pp. 51-79). Santillana.
- Tejeda, J. (2012). Biopoder en los cuerpos. *Educación Física y Ciencia*, 14, pp. 13-25. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5663/pr.5663.pdf
- Toscano, A. (2010). Vínculo y escenas educativas. La ficción educativa como oportunidad para la infancia. *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Ulloa, F. (2012). *Salud ele-mental*. Libros del Zorzal.
- Valéry, P. (1994). *Teoría poética y estética*. Editorial Visor.
- Valéry, P. (2009). *Teoría poética y estética*. Madrid: La Balsa de la Medusa.
- Valéry, Paul (2009): *Eupalinos o el arquitecto. El alma y la danza*. Madrid: La Balsa de la Medusa.
- Vigotsky, L. (2003). *Imaginación y arte en la infancia*. Akal.
- Villamil Pineda, M. (2005). Fenomenología del cuerpo humano. *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, 26, (92), pp. 7-26.
- Von Laban, R. (1976). *Danza educativa Moderna*. Paidós.

- Weber, M. (1977). *¿Qué es la burocracia?* Libros Tauro.
- Zagalaz, M. L. (2001). *Corrientes y Tendencias de la Educación Física*. INDE.
- Zulai, M. O. (2007). *El poder silencioso de la experiencia corporal en la danza contemporánea*. Artezblai.

Documentos curriculares y de capacitación analizados

- Curso: *Las danzas de Encuentro Social en la Escuela* (2017). Universidad Provincial de Córdoba. <http://www.upc.edu.ar/course/curso-las-danzas-de-encuentro-social-en-la-escuela/>
- Diseño Curricular. Profesorado de Educación Física (2009). Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio De Educación - Secretaría de Educación. Dirección General De Educación Superior
- Diseño Curricular Educación Secundaria - Documento de Trabajo 2009-2010 - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Diseño Curricular de Educación Secundaria y Diseño Curricular de Profesorado de Educación Física.
- Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba (2011). Profesorado de Danza. Gobierno de la provincia de Córdoba.
- Diseño Curricular de la Educación Primaria (2012-2015). Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.
- Diseño Curricular. Encuadre General (2011-2020). Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.
- Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria (2011-2015). Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.
- Diseño Curricular de Educación Secundaria. (2012-2015). Espacio curricular Educación Artística: Danza. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

- Diseño Curricular de Educación Secundaria (2012-2015). Orientación Arte (Artes Visuales)
Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba Secretaría de Educación.
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de
Planeamiento e Información Educativa.
- Dossier sobre Lenguaje Inclusivo. Departamentos de Castellano y Literatura y de Latín.
Colegio Nacional de Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires. Septiembre de
2018
- Ley de Educación Nacional 26.606 (2006). Ministerios de Educación De la Nación.
Presidencia de la Nación Argentina.
- Ley de Educación Provincial (2010). Ley N° 9870/2010. Capítulo I. Principios generales y
fines de la educación en la Provincia de Córdoba. Art 4 Fines y Objetivos de la
Educación Provincial.
- Ley de Educación Provincial 9870/2010 Capítulo III. Estructura del Sistema Educativo
Provincial. Sección Primera. Estructura General del Sistema.
- Ministerio de Educación de la Nación. Danza. Cuadernos de Educación Artística - 1a ed.
ilustrada - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación,
(2015). 152 p. - ISBN 978-950-00-1138-9