

Tesis para la obtención del grado de *Magister en Educación Corporal*

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata, junio del 2020

DANZA Y ESCUELA

*Perspectivas educativas en la provincia
de Buenos Aires (1983-2018)*

Lucía Merlos

Directora: Dra. ANA SABRINA MORA

Co-director: Dr. DANIEL BELINCHE



Tesis para obtener del grado de Magister en Educación Corporal
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

DANZA Y ESCUELA

*Perspectivas educativas en la provincia
de Buenos Aires (1983-2018)*

Lucía Merlos

Directora: Dra. ANA SABRINA MORA

Co-director: Dr. DANIEL BELINCHE

RESUMEN

En el siguiente trabajo de investigación indagamos las perspectivas educativas y el lugar de la danza en la escolaridad argentina, particularmente en la provincia de Buenos Aires. Centrando nuestro análisis en documentos y diseños curriculares de educación primaria, con especial interés en el período 1983-2018, destacando qué educación del cuerpo se ha propuesto y propone para la enseñanza de la danza en el nivel primario.

Nos interesa singularizar momentos que resultan fundantes, y por ello decidimos analizar también legislaciones bonaerenses, junto con perspectivas nacionales que den cuenta de la presencia de la danza en el sistema educativo argentino. Incluyendo instancias que anteceden y que influyen fuertemente la construcción de dicha trayectoria.

Entendemos que en las propuestas curriculares de educación artística, particularmente de la danza, no sólo subyacen propósitos pedagógicos, contenidos y modos de evaluación establecidos de forma prescriptiva, sino una fuerte tradición e historia que es necesario develar para comprender una identidad que le es propia.

Serán nodales, en tanto fuentes de nuestro trabajo: textos y prescripciones de contenidos, publicaciones oficiales, documentos curriculares, y entrevistas realizadas a diferentes actores del campo de la danza y la educación, educadores y educadoras, curricularistas y personas involucradas en la gestión estatal de esta especialidad.

En un recorrido de cinco capítulos desarrollamos los diferentes momentos a partir de los cuales construimos nuestro relato, destacando también las principales tensiones dentro de dicho campo.

En el primer capítulo subrayamos imágenes y consideraciones fundacionales de la escuela como sistema único de enseñanza en el escenario argentino. Nos interesa caracterizar a la escuela como símbolo de la modernidad -entre finales del Siglo XIX y principios del siglo XX-, y destacar sentidos respecto de su función en la construcción de una identidad nacional. Por otra parte recorreremos la educación en la provincia de Buenos Aires a través de las tres leyes educativas del siglo XX con la pregunta por la presencia del arte en general y de la danza en particular. Si bien las leyes no siempre marcan un camino que se traduce en prácticas de enseñanza, entendemos que éstas portan el discurso oficial que entra en diálogo con las prescripciones curriculares.

En el segundo capítulo, en un vaivén entre lo nacional y lo provincial, indagamos por un lado el lugar de lo folklórico y la presencia de las danzas folklóricas argentinas en perspectivas educativas nacionales específicas. Y por otro desarrollamos la institucionalización de la danza en la provincia de Buenos Aires, incluyendo la fundación y las características de la Escuela de Danzas Tradicionales Argentinas “José Hernández” y la Escuela de Danzas Clásicas de la ciudad de La Plata, capital de la provincia.

En el tercer y cuarto capítulo desplegamos una periodización propia, basándonos en las normativas educativas, de cuatro grandes momentos de prescripciones de la enseñanza de la danza en la educación primaria bonaerense.

Específicamente en el tercer capítulo abordamos las últimas dos décadas del siglo XX, desde la implementación del cargo de maestra/o de danzas nativas en 1983 hasta el diseño curricular para la Educación General Básica de 1999 organizando una primera y segunda etapa.

En el cuarto capítulo consideramos las primeras décadas del siglo XX, con los diseños curriculares de Educación Primaria para primer y segundo ciclo del 2008, y el diseño curricular único de educación primaria del año 2018 junto con documentos complementarios, construyendo una tercera y cuarta etapa.

Finalizando nuestro trabajo, en el capítulo cinco, retomamos relaciones entre el campo de la Educación Física y de las danzas folklóricas, conjuntamente con la perspectiva de danza dentro de la Educación Corporal. Asimismo visibilizamos tensiones en modelos y representaciones de educación del cuerpo dentro de la danza, especialmente con el ingreso de la disciplina Expresión Corporal como contenido educativo.

Motorizados por la pregunta en torno a las perspectivas de educación del cuerpo dentro de la Danza, establecemos articulaciones teóricas e interpretaciones, buscando desovillar grandes paradigmas educativos construidos en torno a dicha práctica.

Palabras claves: danza, escuela, educación artística, cuerpo.

INDICE

RESUMEN	4
INDICE	6
INTRODUCCIÓN	10
Qué nos ocupa	10
De dónde partimos	11
Nuestro recorrido	14
CAPITULO I: Arte y danza en perspectivas fundacionales y leyes provinciales	17
1.1 Danza ¿En qué escuela?	18
1.2 El arte en la Educación Común en la provincia. Un siglo en tres tiempos	22
<i>Sin danza: Dibujo, Música y Canto en una Ley Fundacional</i>	<i>23</i>
<i>El arte como actividad artística, estética y expresión patriótica en una Ley Organizadora</i>	<i>28</i>
<i>La Danza como lenguaje y expresión artística en el contexto de una Ley Controvertida ..</i>	<i>31</i>
Síntesis del capítulo	33
CAPITULO II: Danza y procesos de institucionalización en el sistema educativo. Acontecimientos nodales en el siglo XX	35
2.1 Las danzas folklóricas en la escuela y su rol en la construcción del sentimiento de nacionalidad.....	36
<i>La Encuesta del 21</i>	<i>37</i>
<i>Danzas nativas, danzas populares, danzas típicas en políticas nacionales</i>	<i>44</i>
2.2 Movimiento en la capital de la provincia: Danza y formación profesional	51
Danzas folklóricas e institucionalización	52
<i>Danzas Clásicas, Danza Contemporánea y Danza Expresión Corporal</i>	<i>55</i>
<i>Un Dirección que nuclea</i>	<i>60</i>
Síntesis del capítulo.....	61
CAPITULO III: Danza como espacio curricular a finales del siglo XX	63
3.1 Danzas Argentinas Tradicionales (y Folklore) una implementación curricular:	65
Avanzar hacia el cambio. La Comisión de Curriculum de 1984.....	66
<i>Lineamientos curriculares para Educación Básica 1985-1986</i>	<i>67</i>
<i>Política educativa de la Provincia de Buenos Aires en Democracia</i>	<i>70</i>
<i>Anexo I, disposición N°31: Un diseño curricular específico de Danza (Folklore).....</i>	<i>71</i>

3.2 Danza Expresión Corporal como el lenguaje artístico de lo corporal.....	75
<i>Los Módulos y los Documentos curriculares 1995-1997</i>	<i>76</i>
<i>Marco general y Diseño Curricular definitivo 1999</i>	<i>81</i>
Síntesis del capítulo.....	85
CAPITULO IV: Educación artística y Danza a principios del siglo XXI	88
4.1 Danza: derecho de acceso al campo del arte y de la cultura.....	88
<i>Presentación de una política educativa 2007-2008.....</i>	<i>90</i>
<i>La enseñanza de la Danza en nuevos diseños curriculares.....</i>	<i>92</i>
<i>La danza en la Educación obligatoria 2012</i>	<i>99</i>
4.3 La danza como lenguaje/disciplina, en una consideración cognitivista del proceso artístico	100
Educación Artística: Lenguajes/disciplinas 2018	102
Materiales complementarios	107
Síntesis del capítulo.....	108
CAPITULO V: Intersecciones: cuerpo, danza y educación	111
5.1 Relaciones entre Educación Física y Danza	111
<i>Danzas Folklóricas y Educación Física en la escuela argentina</i>	<i>112</i>
<i>Vínculos en campos de formación</i>	<i>117</i>
<i>Educación Corporal y Danza</i>	<i>120</i>
5.2 ¿Un cuerpo para la danza vs. un cuerpo que danza? Modelos y modos estereotipados en tensión	124
Síntesis del capítulo.....	126
REFLEXIONES FINALES	127
Agradecimientos	130
Referencias	132
Fuentes digitalizadas	141

La educación presenta una característica especialmente destacada: más que ningún otro proceso cultural, arrastra consigo toda la tradición de su pasado y la proyecta en el presente, aun cuando ese pasado se traduzca en presupuestos, prácticas, actitudes y creencias más latentes que manifiestas. (J. Bowen, en Gvirtz y otros, 2009, p.37)

INTRODUCCIÓN

Qué nos ocupa

Abordar lo educativo, específicamente dimensiones prescriptivas de prácticas particularizadas, implica adentrarnos en un amplio y complejo tejido de relaciones. En nuestra investigación, dentro de la *Maestría en Educación Corporal* de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, nos proponemos indagar el recorrido de la danza en la escuela pública de la provincia de Buenos Aires. Considerando que en las propuestas curriculares de educación artística, particularmente de la danza, no sólo subyacen propósitos pedagógicos, contenidos y modos de evaluación establecidos de forma prescriptiva, sino una fuerte tradición e historia que es necesario develar para comprender una singularidad que le es propia.

Nos interesa identificar períodos que resultan fundantes de distintas maneras de concebir el rol de la danza en la escuela, detectando qué educación del cuerpo se ha propuesto y propone para su enseñanza en la educación primaria de la escuela bonaerense. Centrando nuestro análisis en los documentos curriculares y los programas de contenidos entre 1983-2018, incluiremos instancias que anteceden y que influyen fuertemente la construcción de dicha trayectoria. Recorreremos para ello legislaciones provinciales, que nos den pistas para pensar momentos y sentidos de la danza en la escolaridad argentina. Consideraremos también legislaciones nacionales, entendiendo que cada política educativa provincial establece relaciones con posiciones más amplias como leyes y perspectivas nacionales que son necesario explicitar. Creemos que en cada prescripción los modelos de enseñanza dialogan con paradigmas educativos, intereses políticos, corrientes pedagógicas y consideraciones de lo artístico como de lo cultural que nos interesa visibilizar.

Iniciamos esta investigación con una motivación doble: como educadora y como investigadora. Mientras que la primera se vincula estrechamente con las preguntas: qué enseñar y por qué; la segunda se orienta a cuestionar cuáles son los sentidos y las historias que atraviesan a la danza, como práctica de enseñanza dentro de la escuela argentina.

Desde el rol de educadora la reflexión sobre los contenidos de enseñanza (en cuanto a su función, alcance y significación) resulta ineludible, ya que preguntarnos por finalidades educativas y por proyección de contenidos a enseñar resulta ser clave para todo desarrollo profesional.

Por otra parte, como investigadora, establecer análisis de documentos en enlace con los contextos que dotan de sentido a dichas prácticas escolares, indagando así en su historia, se presenta como una responsabilidad. Consideramos que de lo contrario, tal como lo plantea Teregi “perdemos la perspectiva histórica del sistema escolar como un dispositivo que produce formas particulares de organizar la cultura, la experiencia cotidiana de los niños, los jóvenes y nuestro propio trabajo” (1998, p. 31). En esta línea, la elección del tema de investigación: *dimensiones curriculares de la danza en la provincia de Buenos Aires (1983-2018)*, se fundamenta en la necesidad de abordar dicha disciplina artística desde un análisis local y situado.

Si bien existen diversas referencias teóricas sobre danza y educación, no hay análisis exhaustivos de su trayectoria en la escuela de gestión estatal argentina, menos aún que establezcan lazos con políticas educativas a lo largo de las diferentes transformaciones curriculares. Creemos que brindar marcos teórico-interpretativos para pensar una orientación de enseñanza dentro de lo escolar puede presentarse como un gran aporte al área, tanto como un antecedente que potencie futuras investigaciones.

Nos interesa relevar y analizar cuáles han sido y cuáles son las representaciones sobre la educación del cuerpo, la danza y el arte en las prescripciones curriculares provinciales. Preguntándonos por: relaciones entre danza, escuela y políticas educativas específicas; vínculos entre las danzas folklóricas y proyectos de nación; concepciones de educación del cuerpo y de la danza construidas para el contexto escolar; y perspectivas teórico-pedagógicas que acompañaron los diferentes contenidos de enseñanza.

De dónde partimos

Con dinámicas propias, en la escuela se crean, transmiten y transforman prácticas, en este sentido abordar un campo tan complejo como el escolar, es inmiscuirse en un lugar donde múltiples factores, a modo de entramado, inciden y redefinen constantemente el cotidiano.

Dentro de este marco, los diseños curriculares en tanto guía, y a su vez prescripción de políticas educativas nacionales y provinciales, cobran una relevancia central, presentándose para los educadores y las educadoras como una referencia disciplinar de contenidos y modalidades de enseñanza.

Teniendo en cuenta que los planes y programas, como marco oficial, toman forma en el cotidiano de la práctica escolar, debe considerarse que dicha interacción no se da como mera

implementación de las políticas normativas por parte de educadores y de las instituciones educativas, sino encuadrado en su propio microcosmos (Edwards, 1993) donde “Los contenidos académicos (...) al tomar cuerpo o concretarse en el espacio privilegiado del aula, se traman con el universo de relaciones entre el maestro y los alumnos” (p. 1). Por tal motivo consideramos que lo escolar se encuentra atravesado y construido sobre lo curricular pero no se agota en él, sino que se redefine en la práctica diaria donde confluyen lo normativo, lo esperado, lo institucionalizado, lo que se dice, lo que se calla, tanto como lo que irrumpe y desconcierta.

Sin embargo, en tanto portan el discurso estatal y son referencia de contenidos a enseñar, se construyen como “un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos” (Gvirtz y Palamidessi, 2009, p. 50). Como materialización de una posición estatal propone un ordenamiento de saberes y modalidades de enseñanza, desarrollando determinadas orientaciones o paradigmas educativos y no otros.

Bajo estas consideraciones abordaremos la dimensión prescriptiva, vinculando contextos y finalidades de la enseñanza de la danza desde su inclusión como espacio curricular. Considerando que es en “el o los documento/s oficial/es que se fija/n los contenidos a enseñar son presentados públicamente, ganan conocimiento, son leídos y seleccionados por los docentes” (Gvirtz y Palamidessi, 2009, p. 45).

Volviendo sobre los preceptos que guían nuestra investigación, sostenemos que la educación del cuerpo y de la danza, presente en los documentos curriculares, son resultado de procesos en el tiempo donde se mixturán y superponen –no sin tensión- perspectivas tradicionalistas, pedagogías renovadoras y paradigmas educativos sobre la función -en términos prácticos- de la danza dentro del contexto escolar. Sosteniendo que la inclusión de la danza en la escuela pública argentina se halla fuertemente ligada a la necesidad de crear y fortalecer los símbolos patrios e identitarios.

Nos interesa establecer un camino respecto de cuáles han sido los objetivos perseguidos por los documentos oficiales, los contenidos que prescriben y los sentidos que producen, para analizar centralmente qué educación del cuerpo y de la danza se ha propuesto desde la incorporación de docentes de danza al sistema provincial –en un primer momento con la denominación de maestro especial de danzas nativas y folklore-. Describiremos, contextualizaremos y analizaremos leyes, documentos de trabajo y diseños curriculares que evidencien perspectivas específicas a nivel nacional y provincial.

Abordaremos nuestro tema de investigación con un enfoque metodológico cualitativo, mediante el análisis de documentos y publicaciones oficiales en una utilización de los documentos como *campo* -en términos etnográficos-, y la realización de entrevistas semi-estructuradas a especialistas en danza y en su especificidad en el sistema educativo provincial.

La consideración de los documentos como *campo* tomada de Muzzopapa y Villalta (2011) responde, por un lado, al análisis de documentos diversos y heterogéneos como soporte de los relatos oficiales, y por otro con reconocerlos como resultado de procesos e intereses específicos:

(...) un análisis etnográfico de documentos producidos por instituciones del Estado debe reconocerlos, antes que como meros *datos* o *variables independientes*, como parte de un campo de indagación a partir del cual se pueden delinear sendas de investigación que permitan, mediante una completa contextualización, explorar los sentidos con los que fueron dotados (Muzzopapa E., Villalta C., 2011, p. 38)

La estrategia de análisis será la triangulación de datos obtenidos de la documentación prescriptiva, los testimonios de los especialistas en el área de danza y escuela, y las perspectivas teóricas elegidas en cada núcleo.

Frente a la dificultad de acceso, la diversidad de documentos encontrados, y la centralidad que los mismos tienen en nuestra investigación, decidimos como paso metodológico digitalizar textos y partes utilizadas para nuestra tesis, organizar aquellos disponibles en línea y elaborar un archivo, alrededor de cuarenta documentos, que adjuntamos a nuestro trabajo¹.

Si bien existen investigaciones sobre danza y educación, son minoritarias aquellas que abordan el sistema educativo formal. En habla hispana, podemos mencionar el trabajo de Gabriela Bravo Torres (en Chile) con su tesis de grado “Danza: una ventana al desarrollo de la creatividad en la Educación formal” (2013); los trabajos de Herminia Ma. García Ruso “La danza en la escuela” (1997) y “La danza en la escuela y la formación de profesores” (2000) (en España); la investigación doctoral de Fátima Moreno González (en España) “el concepto de danza educativa y su implantación en la normativa reguladora de las enseñanzas artísticas superiores de danza en la comunidad de Madrid (2002-2012)” (2017).

En Argentina reconocemos como antecedentes de nuestra investigación los trabajos de Diana Montequin (2012) “La danza en la Educación obligatoria” (en documentos de la Dirección General de Cultura y Educación) donde establece un recorrido por consideraciones y posiciones

¹ <https://drive.google.com/open?id=1YI09J-zKhRd9WkiGEZ-j6nFoCgzVoxA>

educativas de la danza en la provincia de Buenos Aires; de Ruth Harf, Débora Kalmar y Judith Wiskitski "La Expresión Corporal va a la escuela" (1998); las investigaciones de Martha Blache reunidas en "Folklore y nacionalismo en la Argentina: su vinculación de origen (1991)" donde analiza la presencia de la danza en la escuela y su vinculación al nacionalismo; mientras que María Belén Hirose (2010) en "El movimiento institucionalizado: danzas folklóricas argentinas, la profesionalización de su enseñanza" indaga las demandas de profesionalización de la danza folklórica; por su parte Natalia Barrionuevo (2010) en "Expresión Corporal- Danza en la Escuela. Cuerpo, participación y creatividad en el aula" refiere a conceptos que atraviesan las prácticas de enseñanza en danza; y la producción del Ministerio de Educación de la Nación argentina "Cuadernos de Educación Artística-Danza" (2015) que recorre diferentes relaciones entre la danza, la educación y el sistema educativo.

Relativo a las tradiciones de formación y las concepciones de cuerpo en la danza, establecemos un diálogo con los trabajos de Ana Sabrina Mora (2010, 2012) que aportan un análisis de prácticas dentro una escuela provincial de formación docente en la ciudad de La Plata, donde se dictan los profesorados de Danzas Clásicas, Danza Contemporánea y Danza-Expresión Corporal. Respecto del cuerpo en la danza, reconocemos los aportes de la investigación de Carolina Escudero (2013), vinculada principalmente a un análisis de la danza escénica occidental y sus posibles relaciones como contenido del paradigma de la Educación Corporal. Incluyendo también los aportes de Hilda Islas (1995) relacionados con el cuerpo, las técnicas de enseñanza de las danzas y sus vinculaciones al campo del arte.

Nuestro recorrido

Siguiendo nuestro objetivo general de relevar y analizar cuáles han sido las representaciones sobre el cuerpo, la danza y el arte, y qué dimensiones de lo corporal se han propuesto abordar los espacios curriculares dedicados a la enseñanza de la danza, organizaremos nuestro trabajo en cinco capítulos.

En el primer capítulo nos interesa delinear imágenes y consideraciones fundacionales de la escuela como sistema único de enseñanza en el escenario argentino. Puesto que la escuela, como símbolo de la modernidad entre finales del Siglo XIX y principios del siglo XX, postula la construcción de una identidad nacional, consideramos necesario dar cuenta de dicha instancia ya que los postulados fundacionales seguirán operando, de un modo u otro, a lo largo del siglo XX y centralmente en el ingreso de las danzas folklóricas como contenido educativo.

Luego nos adentraremos en la provincia de Buenos Aires, particularmente en las tres leyes educativas que interpelan el siglo XX, con la pregunta por la presencia del arte en general y de la danza en particular. Si bien las leyes no siempre marcan un camino que se traduce en prácticas de enseñanza, entendemos que estas portan un discurso oficial que entra en diálogo con las prescripciones curriculares y con las prácticas en las escuelas.

En el segundo capítulo recorreremos, en clave histórica, la presencia de la danza en la escuela antes de una implementación curricular como materia, considerando sus protagonistas y el espacio ocupado dentro de la escolaridad argentina. Destacaremos períodos que desde lo prescriptivo identificamos como momentos del impulso, consideración y promoción de lo folklórico y de la danza durante el siglo XX. Serán cardinales en esta instancia los documentos oficiales a nivel nacional y provincial, así como los testimonios de especialistas.

En el tercer capítulo, comenzaremos por abordar los diferentes programas curriculares de la danza como contenido en la educación primaria provincial, presentando una periodización propia, por un lado, y desarrollando las primeras dos etapas (etapa primera y etapa segunda), por otro.

En referencia a la etapa primera abordaremos la incorporación de educadores y educadoras en danzas nativas y folklóricas en el sistema educativo provincial (1983); indagaremos las articulaciones de contenidos curriculares del nivel primario con el área de Danza (1986); y analizaremos los contenidos en el primer diseño curricular específico de Danzas tradicionales y folklore (1993). Respecto de la etapa segunda desplegaremos los diferentes documentos curriculares en el contexto de los CBC (Contenidos Básicos Comunes) a nivel nacional, conjuntamente con los lineamientos curriculares de la provincia de Buenos Aires en el periodo 1995-1999.

En el capítulo cuarto, singularizaremos perspectivas y contenidos de enseñanza de la danza en la etapa tercera y cuarta de la periodización que hemos construido. Ambos casos, se desarrollan en el marco de la ley N° 26.206 del año 2006 y la ley de Educación provincial N° 13.688 del año 2007. Constituiremos la etapa tercera a partir de un marco general de política curricular, y dos diseños curriculares para primero y segundo ciclo de la educación primaria del año 2008. Para la etapa cuarta, y última, indagaremos el único diseño curricular, correspondiente a primer y segundo ciclo de la educación primaria del 2018, y cuatro documentos complementarios de Educación Artística (1, 2, 3, y 4) del mismo año.

Por último, en el capítulo quinto, retomaremos por un lado las preguntas por la danza y la educación, desarrollando relaciones entre Educación Física y Danza, en un recorrido histórico y

marcos de relación contemporánea desde la Educación Corporal. Abordando, por otro lado, tensiones en modelos y representaciones de cuerpo dentro de la danza, especialmente con el ingreso de la disciplina Danza Expresión Corporal, como contenido educativo, en la capital de la provincia.

CAPITULO I: Arte y danza en perspectivas fundacionales y leyes provinciales

En este capítulo nos proponemos abordar notas fundacionales y algunos hitos prescriptivos de la escuela argentina en tanto sistema único de enseñanza. Consideraciones generales, imágenes de la escuela y legislaciones que resultan nodales. Para dicho trayecto tomaremos principalmente los aportes de Puiggrós (2012), Dabat (2007), Marengo (1991) y Pineau (2014), que complementaremos con documentos oficiales.

Nos interesa visibilizar posiciones que edificaron una manera de entender la educación, y como resultado de ello, un modo de construir discursos en torno a la escolaridad. Entendiendo que los hechos y preceptos pedagógicos fundacionales seguirán resonando como “ecos en las estructuras de la escuela argentina y en la memoria colectiva” (Marengo, 1991, p. 72).

Por otra parte, para adentrarnos en lo provincial, y en vínculo con nuestro tema de interés, indagaremos específicamente menciones del arte y la danza en las tres leyes educativas bonaerenses que tuvieron impacto en el siglo XX: la ley N°988 de 1875, la ley N°5.650 de 1951 y la ley N°11.612 de 1994.

En este camino postulamos recorrer un siglo en tres tiempos, con la finalidad de detectar referencias e identificar discursos en torno al arte, la educación artística y la danza en dichos contextos.

Para este abordaje fue necesario recurrir a documentos complementarios que nos proporcionaron más información respecto de perspectivas educativas y contenidos de enseñanza en la provincia de Buenos Aires.

Conjuntamente con la primera Ley de Educación Provincial (N°988 de 1875) incluimos el Reglamento de Escuelas Comunes, publicado en la Revista de Educación Común en 1876, por ser el documento destinado a prescribir contenidos y programas de estudio.

Con la segunda ley (N°5.650 de 1951), observaremos también el contenido del mensaje oficial para su sanción, firmado por el entonces gobernador de la provincia Julio Mercante; y las perspectivas educativas publicadas en el número 1 de la Revista de Educación de la provincia del año 1951.

Llegando al último decenio del siglo XX, recorreremos el tercer texto legislativo (Ley N°11.612 de 1994) vinculándolo a perspectivas nacionales con el texto en el que se prescriben los entonces Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, y con el *Módulo 0* como documento curricular provincial, ambos de 1995.

Tal como anticipamos en la introducción, la perspectiva de pensar en los documentos como *campo* nos propone entender que “un documento no puede ser considerado solo como una fuente de la cual extraer los datos, sino que, ante todo debe ser construido él también como campo de indagación” (Muzzopappa y Villalta, 2011, p. 25).

1.1 Danza ¿En qué escuela?

La escuela de gestión estatal, concebida actualmente como derecho ciudadano y responsabilidad por parte del Estado Nacional y los gobiernos provinciales, es consecuencia de diferentes posiciones y contextos que habilitaron a pensar una institución escolar con características generales, costumbres, rituales y acciones esperadas por sus actores y no otras. Las leyes, los planes y los programas de estudio nos dicen mucho sobre las principales expectativas y los objetivos político-educativos.

Nos interesa incluir relatos fundacionales, considerando que estos quedarán como huella en la manera de entender los sentidos de la escuela en el escenario argentino. En esta línea convenimos que la escuela es una construcción en el tiempo, así como las prácticas que en ella aparecen: “la escuela no es un fenómeno natural, sino que constituye un fenómeno histórico y social: no siempre hubo escuela, y menos aún, como hoy la conocemos” (Gvirtz, 2009, p.38). Creemos que dichos relatos nos permiten entender el ingreso de la danza como práctica cultural y saber especializado. En tanto que “La escuela argentina se disputo la construcción de ‘un común’ entendido en clave de homogeneidad que supuso la definición –no totalmente monolítico y estable- de un repertorio cultural considerado como válido e impuesto por sobre otros” (Pineau, 2014, p. 30).

Frente a la diversidad de formatos de instrucción, tipos de enseñanza y heterogeneidad entre los habitantes del territorio argentino, el proyecto de construcción de un sistema educativo, entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, viabilizará el rol político de la educación en el interés de homogeneizar, disminuir desigualdades y favorecer la edificación de una nacionalidad.

Tal como anticipamos, tomaremos las voces de autores e investigaciones específicas que dan cuenta de características y hechos relevantes en los orígenes de la escuela como sistema único de enseñanza. Entendiendo que el contexto de gestación de la primera ley de educación nacional N° 1.420 de 1884, como aquello que ha sido enunciado en la ley en sí, permiten dar cuenta de un escenario que versa entre ideales, realidad y proyecciones.

Antes de dicha ley, la situación educativa en el territorio argentino tenía un gran recorrido, vehiculado principalmente por diferentes intereses (según las necesidades locales) y expectativas (dependiendo de los sectores sociales de pertenencia). En lo que a la instrucción respecta, existían prácticas diversas propiciadas por sectores específicos de la sociedad argentina.

La presencia de experiencias educativas desarticuladas que habían nacido de la iniciativa de ciertos sectores de la sociedad como por ejemplo la Iglesia católica, o del impulso de los gobernantes y caudillos de ciertos territorios que mantuvieron instituciones educativas nacidas dentro del sistema colonial o crearon nuevas instituciones una vez concretada la independencia política de España (Marengo, 1991, p.76)

En términos de Dabat (2007), existía un contexto caracterizado por la dispersión, vinculado al tipo de educación y a quiénes estaba destinada, en escuelas municipales, religiosas y maestros particulares que impartían educación elemental en estilos variados. Esto estaba acompañado por la heterogeneidad de modalidades y tipos de enseñanza, la disparidad en los niveles de enseñanza dependiendo del sector socio-económico, y la ausencia del Estado.

Respecto de la organización del sistema educativo nacional, destacamos algunas legislaciones y acontecimientos claves en vías de la sanción de Ley Nacional de Educación.

Siguiendo a Puiggrós (2012) subrayamos la importancia de la inclusión del papel de la educación en la Constitución Nacional de 1853. Al respecto la autora dirá que “El artículo 5° estableció que *las provincias deben asegurar la educación primaria, la administración de justicia y el gobierno municipal, condiciones bajo las cuales el gobierno nacional es garante del goce y ejercicio de sus instituciones*” (p. 73). Por su parte singulariza también, que en el inciso 16 del artículo 67 del texto constitucional, se prescribe como responsabilidad del Congreso “dictar planes de instrucción general y universitaria” (op cit)

En línea con la edificación del sistema educativo nacional, otra normativa relevante será la Ley de Subvenciones Nacionales (Ley Nº463) durante la presidencia de Domingo F. Sarmiento, en el año 1871, con el objetivo de garantizar los fondos para la creación de nuevas escuelas, así como para la compra de materiales y libros, una ley “que permite el financiamiento de las iniciativas de Instrucción Pública provinciales por parte del Tesoro Nacional” (Marengo, 1991, p.77).

Luego, en 1875 se dicta la ley de Educación Común en la provincia de Buenos Aires Nº988, como derivación de la constitución provincial de 1873, la cual “Establecía la enseñanza primaria

gratuita obligatoria (ocho años para varones y seis para mujeres), el gobierno escolar a cargo de un Consejo General y un director general de escuelas, función para la cual fue nombrado Sarmiento” (Puiggrós, 2012, p. 82).

Como antesala de la ley, destacamos también el Primer Congreso Pedagógico, llevado a cabo en Buenos Aires el 11 de abril al 8 de mayo de 1882. El mismo debía incluir temas tales como: el estado de la educación común; el progreso de la educación desde medios prácticos y eficaces; la influencia de los poderes políticos; y estudios de legislación vigente en materia de educación común y su reforma (Ramallo, 1999)

El Congreso debatió acerca de las ideas y principios que debían regir la educación pública. Sus resoluciones suelen considerarse un antecedente de la legislación escolar nacional (ley 1420) y el hito que le dio legitimidad. Las conclusiones del Congreso Pedagógico señalaron la importancia de la enseñanza gratuita en las escuelas comunes, la necesidad de establecer contenidos mínimos para la instrucción de los niños entre seis y catorce años, propugnaron también por la enseñanza conjunta de varones y mujeres, y por la administración propia de los recursos económicos de cada escuela².

Finalmente, la Ley de Educación Común N° 1.420, sancionada el 8 de julio de 1884, aporta la configuración de la educación como un sistema unificado, sentando las bases de lo que se pretendería como escuela de la nación argentina. Con esta Ley Nacional varias cuestiones referidas a las modalidades y condiciones de la enseñanza pasaron a tener un marco legal: “La ley 1.420 constituye todo un sistema: determina los grados y los contenidos de la enseñanza, sistemas de control y supervisión, censo y estadística, sanidad escolar, administración y fondo educativo” (Dabat, 2007, p.55).

Destacamos algunas consideraciones sobre la educación, la obligatoriedad, la responsabilidad del Estado y las familias, el lugar de la religión y los contenidos mínimos:

Referido a la educación se prescribirá como una educación universal y mixta, gratuita, común, laica, graduada y obligatoria para niños de 6 a 14 años, delimitando su objetivo en el artículo 1º “La escuela primaria tiene por único objetivo favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad” (Ley 1420,1884, p.11).

² MHEdAr, Proyecto de Memoria e Historia de la Educación Argentina, Biblioteca Nacional de maestros.

Respecto de la obligatoriedad, la consideración de poder cumplirse dentro de las ya existentes escuelas públicas, así como en escuelas particulares o en el hogar de los niños, siendo fundamental que dicho trayecto pueda comprobarse mediante exámenes y certificados.

La co-responsabilidad entre el Estado y las familias, explicitado en su artículo 3º: “La obligación escolar comprende a todos los padres, tutores o encargados de los niños dentro de la edad escolar establecida en el artículo 1º” (Ley 1420,1884, p. 11).

El lugar de la religión, fuertemente discutido en el Congreso Pedagógico de 1882, prescribiendo en su artículo 8º que: “La enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión y antes o después de las horas de clase” (Ley 1.240,1884, p.12)

Por último, incluimos los contenidos de enseñanza:

Art. 6º- El mínimo de instrucción obligatoria, comprende las siguientes materias: Lectura y Escritura; Aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y medidas); Geografía particular de la República y nociones de Geografía Universal; de Historia particular de la República y nociones de Historia General; Idioma nacional, Moral y Urbanidad; nociones de Higiene; nociones de Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales; nociones de Dibujo y Música vocal; Gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional, Para las niñas será obligatorio, además, el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas, y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería” (Ley 1420,1884, p. 12).

Cabe destacar que pese a las legislaciones y los avances en materia educativa, el proceso de estatización de la educación escolar fue lento y se produjo, por supuesto, no sin conflictos, con desarrollos disimiles en cada región. Según Marengo (1991) bajo la consigna de una educación para todos con acceso igualitario a saberes y conocimientos, se despliega al mismo tiempo un sistema altamente discriminatorio y con pretensión de homogeneizar expresiones de la cultura popular.

En cuanto a la extensión de dicha ley en el territorio argentino, destacamos la ley 1.532 de Organización y Gobierno de los Territorios Nacionales de 1884, como modo de instrumentar la centralización política, donde se prescribe la delimitación de la gobernación de La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz, Tierra del Fuego, Misiones, Formosa y Chaco , una sanción que en palabras de Moroni “intentó ofrecer parámetros de ordenamiento políticos y

administrativos, hasta que las jurisdicciones territoriales adquirieran su maduración institucional y el desarrollo demográfico para alcanzar la autonomía provincial y el acceso a los derechos políticos”(2005, p. 9).

Para la creación y expansión del sistema escolar en las provincias reconocemos la Ley 4.874, también denominada Ley Láinez de 1905, como respuesta a la distribución desigual de recursos:

[...] la acción morosa e ineficaz de las Provincias, la escasez de recursos y sus estructuras sociales tradicionalistas y feudales son un obstáculo para el desarrollo de la educación primaria. Por tal razón, en 1905, una legislación complementaria, permite a la Nación -a “solicitud” de las Provincias para respetar el 5º artículo constitucional- actuar directamente en las áreas interiores. Es a partir de este momento -y desde el poder central- que el sistema realmente se constituye a nivel racional, la matrícula se expande y la escuela cumple la función “civilizatoria” prevista por Sarmiento (muerto en 1880). (Dabat, 2007, p.67).

Llegando al final de este apartado podemos detectar que el lugar de la escuela, en aquel momento denominada escuela común o escuela elemental, se presenta principalmente como un modelo en desarrollo con un fuerte interés de consolidar y transmitir instrucción obligatoria con contenidos específicos, y construir espacios para fortalecer el idioma y los símbolos nacionales compartidos, frente a un escenario de desigualdad, pobreza y heterogeneidad cultural. Donde, en palabras de Mariño “la escuela, se convertiría en el ámbito natural para resolver masivamente la tarea de construir un sentimiento patriótico compartido” (2014, p.63).

1.2 El arte en la Educación Común³ en la provincia. Un siglo en tres tiempos

En relación con lo legislativo serán tres las grandes leyes educativas que impactan y construyen un sentido vertebrador en la provincia de Buenos Aires, a lo largo del siglo XX: La Ley de Educación Común N°988 de 1875 en el gobierno de Carlos Casares, en tanto ley fundacional; La Ley N°5.650 de 1951 en la gobernación de Domingo Mercante, que referenciaremos como ley organizadora; y La ley de Educación N° 11.612 en 1994, con Eduardo Duhalde como gobernador de la provincia, bajo el signo de ley controvertida.

³ Consideración acuñada por Domingo Faustino Sarmiento en los orígenes del sistema educativo, nombre de la primera Ley de Educación Provincial en 1875 vinculada con “(...) la estrategia de alfabetización del ciudadano/a para la construcción del Estado naciente”[...]“Actualmente, desde una perspectiva político-pedagógica, ‘lo común’ hace alusión al derecho de todos los/as habitantes bonaerenses a ‘recibir la misma educación, el mismo capital cultural y aquello de más que cada uno necesite de acuerdo a diferencias culturales, vocacionales, personales, regionales” (Marco General de Política Curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo, 2007, p 37).

Tomamos las denominaciones: *ley fundacional*, *ley organizadora* y *ley controvertida*, de un documento elaborado por la Dirección General de Cultura y Educación, de la provincia de Buenos Aires⁴, acordando que cada una de las leyes refieren de algún modo a dichas características.

La primera ley brinda puntos de partida y directrices que serán fundantes en el sistema educativo provincial; la segunda, propone toda una organización de niveles como pre-escolar, enseñanza primaria y pos-escolar de iniciación técnica y profesional; mientras que la tercera se presenta en el documento mencionado como controvertida, en tanto que instaura toda una transformación y configuración interna del sistema educativo provincial, en el marco un proceso de descentralización propiciado por la ley Federal de Educación⁵.

Tal como anticipamos, junto con los textos legislativos incluiremos la revisión de otros documentos que nos servirán como complementarios para el abordaje del discurso educativo en general, tanto como para identificar el lugar del arte y de la danza en particular.

Sin danza: Dibujo, Música y Canto en una Ley Fundacional

En 1875, precisamente el 26 de septiembre, se sanciona la primera Ley de Educación Común en la provincia de Buenos Aires. La misma representa un antes y un después en lo que a la educación como sistema único de enseñanza refiere, de ahí su referencia como ley fundacional. Llevada cabo en el marco del cumplimiento de la Constitución Provincial de 1873, dedica su Sección VII a la Educación Pública, prescribiendo en su artículo 205 que “La legislatura dictará las leyes necesarias para establecer y organizar un sistema de Educación Común; y organizará asimismo la instrucción secundaria y superior, y sostendrá las universidades, colegios e institutos destinados a dispensarlas” (Artículo 205, Constitución de la provincia de Buenos Aires, 1873).

⁴ Anexo 1 “La extensión de la obligatoriedad de la Educación Común” del Marco general de la Política educativa: Niveles y Modalidades en el Sistema Educativo” de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires del año 2007. Texto disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>

⁵ La Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993, instauró entre otras cosas, una nueva estructura del sistema educativo que generó tensiones, conflictos y descontentos, en palabras de Puiggrós dicha instancia propició: Diferentes interpretaciones y desarticulación entre el sistema educativo nacional y las provincias; cierres de escuelas secundarias; primarización de los años iniciales de la secundaria; ruptura del ciclo medio de enseñanza como consecuencia de la inclusión de la EGB (Escuela General Básica); cierre de opciones de enseñanza técnica; eliminación de clases de idiomas y a sus docentes; transferencia de profesores de un área a otra sin calificación; descalificación profesional de profesores de enseñanza media que pasarían a funciones en la enseñanza básica; falta de preparación de directivos de educación primaria para evaluar los nuevos cambios; deterioro de la educación de adultos; insuficiencia de la educación inicial y exclusión de la asistencia materno-infantil (2012).

La aprobación de la ley N°988 *Reglamentación de la educación primaria* de 1875 “no estuvo exenta de debates sobre el carácter obligatorio, la duración de la obligatoriedad y las atribuciones de los Consejos Escolares de distrito” (Petitti, 2017, p.228). Esta ley prescribe: la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza; la responsabilidad de padres y tutores -a cargo de niños mayores de seis años- de que reciban el mínimo de enseñanza establecida; los roles, tareas y responsabilidades de los diferentes actores y organismos como del Consejo General, del Director General, Secretario, Tesoreros e Inspectores; las obligaciones y deberes de los Consejos escolares, de las escuelas, de directores y maestros de escuelas comunes, de las subvenciones nacionales, provinciales y municipales, de las bibliotecas populares, entre otros.

En referencia a contenidos educativos pronuncia que será deber y atribución del Consejo General fijar un mínimo de enseñanza (ítem 1° del artículo 26) tomando en consideración lo dispuesto en los art. 2 y 3 de la ley:

Art 2° Los padres, tutores ó personas en cuyo poder se encuentren niños residencias en el territorio de la Provincia y que reúnan las condiciones enumeradas en el artículo 3° están obligados á darles el mínimo de instrucción que de tiempo en tiempo fijará el Consejo General de Educación; considerando, tanto los recursos y necesidades peculiares de cada localidad en razón de sus condiciones económicas, cuando la necesidad esencial de formar el carácter de los hombres por la enseñanza de la religión de las instituciones republicanas. Es entendido que el Consejo General está obligado a respetar en la organización de la enseñanza religiosa las creencias de los padres de familia, ajenos á la Comunidad Católica.

Art. 3° El deber escolar dura ocho años para los varones y seis para las mujeres, principiando todos á la edad de seis cumplidos, salvo la debilidad de cuerpo ó espíritu.

Por su parte, especifica la responsabilidad del director general de escuelas de administrar una publicación oficial: “Dirijir⁶ una publicación periódica en que se inserten todas las leyes, decretos, reglamentos, informes y demás actos administrativos, que se relacionen con la educación primaria; asimismo los datos, instrucciones y conocimientos tendientes a impulsar el progreso” (artículo 29 apartado 11). Prescripción que se refleja en el boletín oficial *La Educación Común en la provincia de Buenos Aires*, revista conocida comúnmente como *Anales de la Educación Común*.

⁶ En todos los casos en los que se transcribamos párrafos de documentos se mantendrá la ortografía y gramática tal como consten en los mismos.

Esta publicación⁷ irá cambiando de nombre así como irán modificándose sus finalidades y las diferentes secciones que la componen, llamándose: *Anales de la Educación Común* (1858-1873); *La Educación Común en la Provincia de Buenos Aires* (1876-1878); *La Educación Común, revista quincenal ilustrada, de la Educación y enseñanza* (1879); *Revista de Educación, publicación oficial de Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires*(1881-1893); *Revista de Enseñanza, provincia de Buenos Aires* (1894); *Boletín de enseñanza y de administración escolar* (1895-1901); *Revista de Educación de la provincia de Buenos Aires* (1902-1907); *Revista de Educación, publicación de la Dirección General de Escuelas, de la provincia de Buenos Aires* (1908-1949); *Revista de Educación* (1950-1964); *Revista de Educación, nueva serie* (1965-1969); *Revista de Educación* (1970-1976); *Revista de Educación y Cultura* (1977-1992); *Anales de la educación común* (2005-2007).

En el contexto de la ley N° 988, los programas de estudios y contenidos de enseñanza serán explicitados en el *Reglamento para Las Escuelas Comunes de la Provincia de Buenos Aires*, publicado el 15 de noviembre de 1876 en la revista mencionada⁸.

El *Reglamento*, elaborado por una comisión especial en el trascurso de tres meses - según consta en el mismo documento- y sancionado por la Dirección General de Educación, es referenciado como un trabajo análogo a los confeccionados por otros países, y en su presentación explícita la posibilidad de que los Consejos de Distrito puedan hacer observaciones y consultas respecto de su aplicación; subraya la importancia del documento para la educación en las provincias; y destaca el rol protagónico de maestros con una “cooperación empeñosa” para el progreso de las escuelas.

Con una estructura de dieciséis capítulos aborda temas de enseñanza, alumnos y escuelas: Capítulo I Clasificación de las escuelas; Capítulo II Admisión de los alumnos; Capítulo III Personal de la Escuela; Capítulo IV Número de alumnos para cada grado; Capítulo V Ramos de enseñanza; Capítulo VI De la enseñanza; Capítulo VII Distribución del tiempo; Programa para jardín de infantes según el sistema Fröbel; Programas de la Enseñanza primaria, en una distribución en

⁷ El Boletín, con formato de revista, se difunde con carácter oficial a partir de 1876, pero su fundación a cargo de Domingo Faustino Sarmiento con el nombre de “Anales de la Educación Común”, y con un carácter semioficial, data de 1858. La publicación se crea con el objetivo de difundir el trabajo, los progresos y las posiciones políticas en materia educativa, e irá teniendo a lo largo del tiempo modificaciones en sus apartados, tipo contenido, y nombre. Para esta investigación se utilizaron las versiones digitalizadas de dicha revista por el Centro de Documentación Educativa (CENDIE) de la provincia de Buenos Aires.

⁸ En este caso encontramos el *Reglamento para las Escuelas Comunes* en el número 7 de la revista *La Educación Común* correspondiente a 15 de noviembre de 1876, en un único documento digitalizado denominado: 1876-1-10. El texto, de 632 páginas, reúne e incluye en un mismo pdf las ediciones del 1 al 10 del Tomo I (1876-1877) de la revista.

seis grados; Capítulo IX Exámenes; Capítulo X Vacaciones y asuetos; Capítulo XI Disciplina; Capítulo XII tren y útiles de escuelas; Capítulo XIII Limpieza y aseo; Capítulo XIV Biblioteca y archivo; Capítulo XV Estadística; y Capítulo XVI Disposiciones generales.

Retomando nuestra pregunta por el lugar del arte y/o de la danza, destacamos información relevante de los diferentes capítulos.

Dentro del Capítulo V encontramos al Dibujo lineal y a la Música vocal como ramo de la enseñanza de la educación común, entre: Lectura en prosa, verso y manuscrito; Escritura; Lecciones sobre objetos; Estudio teórico-práctico de la Lengua nacional; Aritmética y nociones de Algebra; Geografía elemental; Geografía general de América y particular de la República Argentina, con nociones generales de la Geografía universal; Nociones de Cosmografía; Historia patria; Ídem natural y nociones de Física y Química; Nociones de Higiene; Ejercicios gimnásticos; Constitución nacional y provincial; Teneduría de libros; Economía doméstica; Labores de mano de uso común; Enseñanza moral y religiosa; Agricultura; Idiomas vivos (Art. 24).

En lo referido a la enseñanza, en el capítulo VI se menciona la asistencia de un profesor de música en caso de ser necesario

Art. 40. En la escuela en que el maestro no pueda dar por sí la enseñanza de Música, asistirá, siempre que sea posible, una vez á la semana y á una hora conveniente, un profesor de música vocal, que enseñará prácticamente algunos cantos sobre asuntos simpáticos á los niños, que se pondrán oportunamente en ejercicio á la entrada y salida de la escuela, y si fuere posible, durante las evoluciones que se practique al pasar de una lección á otra.

En el curso inicial (1° y 2° grado) *Revista, canto y gimnástica* cuatro horas, y *geografía y dibujo* dos horas. En el curso elemental (3° y 4° grado) *Revista, canto y gimnástica* tres horas; *Dibujo lineal* dos horas; y *Música* una hora. En el curso superior (5° y 6° grado) *Geometría y dibujo geométrico* dos horas, y *Música* con una dedicación de dos horas en 5°, y dos horas de *Dibujo geométrico* y dos horas de *Música* en 6° grado.

Mientras que dentro de los Programas de la enseñanza primaria (en el capítulo VIII) encontramos mención y descripción de contenidos a enseñar dentro de: Dibujo lineal y de Música, para los diferentes grados (de 1° a 6°). Podemos concluir, en base a este rastreo, que la danza no es mencionada en el contexto de la ley educativa fundacional de la provincia de Buenos Aires, ni queda subsumida dentro de otra denominación; mientras que sí están considerados el dibujo, la música y el canto. Basándonos en el contenido del Reglamento de 1876 detectamos que ya hay una presencia del arte en la educación, que estará dada por una dedicación semanal

al canto, la música y al dibujo; y por la prescripción de contenidos específicos de Música y dibujo lineal en los programas de 1° a 6° grado de la escuela elemental.

El arte como actividad artística, estética y expresión patriótica en una Ley Organizadora

A setenta y seis años de la ley N° 988, y “(...) destinada a señalar los principios que han de informar la enseñanza en la Provincia adecuando a ellos la organización escolar y los medios pedagógicos” (Mercante, 1951, p. 4), el 25 de agosto de 1951, se promulga la Ley de Educación de Buenos Aires N° 5.650.

Se trata de una Ley que, marcando un giro en el modelo educativo preexistente, explicita y redefine principios tendientes a una educación integral, con un fuerte compromiso social hacia el bien común del pueblo argentino, expresando también el papel del estado como garante de la obligatoriedad (Pinkasz y Pitelli, 1997).

El texto legislativo se compone de cinco capítulos: *Enunciación de los principios fundamentales de la educación primaria (I); Organización y planes de estudio de las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires (II); Enseñanza preescolar, enseñanza posescolar de iniciación técnica profesional, y orientación profesional de los jóvenes (III); Función de la escuela, asistencia que la Provincia garante a los alumnos, y derechos y obligaciones de los maestros (IV); Disposiciones abrogatorias (V).*

En su contenido indicará, entre otras cosas, la importancia de proporcionar conocimientos intelectuales, de bien común, representado por un bien común argentino; el derecho de las familias de que sus hijos reciban educación primaria; la responsabilidad de la provincia en proteger y promover la enseñanza en todo su territorio; y prescribirá contenidos en torno a los fines y contenidos de los diferentes niveles de educación, tanto como de las responsabilidades de sus actores.

Para la lectura de dicha ley elegimos el documento del catálogo en línea de la Dirección General de Cultura y Educación provincial, que incluye un mensaje de Julio Mercante (entonces gobernador de la provincia) del 22 de junio de 1951. Dicho texto resulta ilustrativo sobre la proyección de la escuela argentina; en palabras de Mercante:

Para que la República Argentina, pues, sea una nación socialmente justa, económicamente libre y políticamente soberana, necesitamos sustentarla, como dice el Preámbulo de la Constitución, en una cultura nacional, y para ello es preciso, no una pedagogía enciclopedísticamente instructiva, que resulta amoral en lo personal y apátrida en lo político, sino una pedagogía humanísticamente formativa, es decir, que imprima en los argentinos del mañana una visión de la vida que los haga justos y patriotas: justos en sus relaciones con el prójimo, que es el modo de dar auténtica vigencia a la justicia social: patriotas, porque si los

argentinos no poseen esa virtud cívica, nuestra Patria no podrá ser económicamente independiente frente al capitalismo supranacional, ni políticamente soberana frente a las acechanzas de los imperialismos” (Mercante, 1951, p. 7).

Es decir que, desde la presentación de dicha ley, se postula un alejamiento al enciclopedismo y una propuesta de fortalecer lo patriótico, lo “propiamente argentino”. Siendo justamente bajo este signo que se hace mención de la música, las danzas folklóricas y de la educación artística de niños y niñas, relacionado a valorizar lo propio, lo local y lo patriótico.

Al respecto, y vinculado a los planes de estudios de la escuela primaria, señala:

(...) El papel que corresponde a la escuela, justamente, es no estragar esas características campesinas, mediante tópicos y textos de enseñanza preparados para alumnos urbanos, sino, por el contrario, vigorizarlas, arraigar al niño y a la niña campesinos en su medio ambiente económico-social, y la ley preconiza, para eso, el uso de textos especiales, tomados de nuestra literatura gauchesca y del folklore, la enseñanza de la geografía económica rural y de conocimientos utilitarios vinculados con las industrias y artesanías de la zona, la iniciación artística de los alumnos en la música, los cantos corales y las danzas tradicionales nativas, y su educación física mediante los deportes regionales de arraigo popular (...) (Ibídem, p. 18).

De este modo, la perspectiva de las danzas tradicionales nativas se sujetará a fortalecer, difundir y valorar las expresiones del ambiente rural argentino, tanto como serán consideradas dentro de la iniciación artística de niños y niñas junto con la música y el canto.

Respecto de estas notas, resaltamos del cuerpo de la ley la presencia de las manifestaciones artísticas como *conocimiento complementario* (Artículo 11 inciso A), por un lado, y la prescripción de la enseñanza de la música, el canto y las danzas nativas en las escuelas rurales, por otro (Artículo 11 inciso B).

Artículo 11 inciso A

c) Complementarios, o sea, los que integran la cultura intelectual primaria, mediante la iniciación en las ciencias de la naturaleza y en las disciplinas de carácter artístico (música y canto, especialmente coral) o utilitario (trabajos manuales, prácticas de taller y labores femeninas)

Artículo 11 inciso B- En las escuelas primarias rurales el aprendizaje de la lectura se hará principalmente en textos especiales, tomando de la literatura gauchesca y del folklore, en especial de la provincia de Buenos Aires, que exalten la bondad y austeridad de la vida

campesina, la belleza de los países campestres y la importancia que para el desarrollo de la República Argentina tiene la actividad rural. Al estudiarse la geografía económica argentina, se dedicará particular atención a la geografía económica rural. La iniciación artística se hará sobre todo en base a la música y cantos corales nativos, y a las danzas y bailes folklóricos (...)

Respecto de esta última mención, referida a la enseñanza de escuelas ubicadas en zonas rurales, Petitti cita la presencia de “una materia de dos horas semanales destinada a la enseñanza del canto coral y las danzas folklóricas, en la que se debían enseñar cantos nativos (Provincia de Buenos Aires. *Planes de Estudio para cursos primarios*, 1950)” (2016, p. 10).

Por último, para ampliar las consideraciones sobre el arte, relevamos en este contexto histórico contenidos dentro de la publicación *Fundamentos de los nuevos planes de enseñanza*, en la edición n° 1 de la Revista de Educación de la provincia de Buenos Aires de 1951. *Simplicidad, realismo y sentido argentinista*, en palabras de Mercante, serán las tres notas relevantes que presentan los planes de estudio de la escuela de la provincia en 1951. Y dentro del apartado “Los fines humanistas de la escuela”, explicitará qué sentido tendrán dichas perspectivas.

En lo que a simplicidad refiere, incluye las asignaturas en un esquema: a) Lenguaje y Matemática; b) Unidades de trabajo; c) Actividades Estéticas; y d) Ejercicios físicos. Dentro de las actividades estéticas –nuestro tema de interés- prescribe “que no se califican, sino que se “obran” en consonancia con la condición “activista” de los niños y en las escuelas se incluyen manualidades, canto coral y danzas nativas” (p. 30). Realismo en tanto que los programas de enseñanza solo refieren, según su concepto, a contenidos mínimos que tienen un valor útil, dejando a criterio del maestro la extensión del mismo. Subrayando que el argentinismo se apoya en el sentido nacionalista, incluyendo en los planes de estudio unidades de trabajo sobre temas centralmente argentinos (p. 31)

Podemos concluir de este modo, que en el marco de esta ley, las relaciones que encontramos con los contenidos propios del arte, se dan en tres sentidos: como contenido complementario de iniciación en disciplinas de carácter artístico como música y canto; como contenido de iniciación artística en escuelas de zonas rurales, principalmente música, cantos corales, danzas y bailes folklóricas; y dentro del discurso oficial situado como actividad estética contenidos relacionado con manualidades, canto coral y danzas nativas, en un nuevo esquema de enseñanza.

Este racconto nos permite ver que lo relacionado con el campo del arte es incluido como actividad artística tanto como actividad estética en un doble juego: como contenido que

acompaña y enriquece otros (de iniciación o complementario), y a su vez como contenido singularizado dentro de nuevos sentidos de la educación argentina en la provincia.

La Danza como lenguaje y expresión artística en el contexto de una Ley Controvertida

A cuarenta años de la ley N° 5.650, en diciembre de 1994 se sanciona la ley 11.612, que es promulgada en diciembre de 1995. En medio de un proceso de transferencia de los servicios educativos a las jurisdicciones provinciales, la ley bonaerense se pronuncia bajo la Ley Federal de Educación 24.195 de 1993, que implicó toda una reestructuración del sistema educativo y bajo la cual se prescribirá la noción de contenidos básicos comunes, como “conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza de todo el país” (C.B.C, 1995, p.21).

Tal como anticipamos, y adhiriendo a lo controversial de esta ley, resulta necesario destacar que como parte de la transformación educativa que tuvo lugar en la década del '90 se inscribe en el proceso de reforma del Estado, descentralización, privatización del espacio público y desregulación de los servicios sociales que se llevó a cabo en la mayor parte de los países de América Latina (Petitti, 2016). Si bien abordaremos en profundidad contenidos educativos en el marco de esta ley en el capítulo tres, realizaremos aquí una somera descripción del texto legislativo y destacaremos algunos puntos salientes de acuerdo con nuestro tema de interés.

Presenta una estructura de doce capítulos: Derechos, obligaciones y garantías (I); De los principios de la educación bonaerense (II); Del sistema educativo provincial (III); De la gratuidad y asistencialidad (IV); De las unidades educativas (V); De la comunidad educativa (VI); De los derechos y los miembros de la comunidad educativa (VII); De la calidad de la educación y su evaluación (VIII); Del gobierno y administración (IX); De la gestión privada (X); Disposiciones transitorias (X). En el cuerpo de la ley, y a diferencia de las leyes anteriores, se destaca a la Educación Artística como parte del sistema educativo provincial (Art 6).

Describiendo objetivos específicos de la Educación Artística en el artículo 13:

Los objetivos de la Educación Artística se corresponderán con los objetivos de cada Ciclo y Nivel en los que se basa la estructura del sistema. Los mismos son:

- a) Lograr las competencias necesarias para favorecer la expresión, la comunicación, la apropiación de significaciones y valores estéticos;
- b) Ampliar las posibilidades de la percepción;
- c) Favorecer el desarrollo de la sensibilidad hacia experiencias perceptivas, intelectuales y emocionales integrándolas como un todo organizado y armónico

Podemos decir que en el marco de dicha legislación el arte, como contenido singularizado dentro de la Educación Artística, es abordado e incluido con la función de favorecer la expresión, la comunicación, la apropiación de significaciones y valores estéticos, tanto como ampliar y abonar al desarrollo de la percepción y la sensibilidad de niños y niñas de la provincia.

Referido a los contenidos educativos, destacamos del documento *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*⁹ de 1995, dos referencias claves.

La primera de ellas, es la consideración de la Educación artística como área especializada (tal como destacamos en el cuerpo de la ley), entendiendo que:

La educación artística asegura un proceso en el que se involucra lo sensorial, lo emocional, lo afectivo y lo intelectual, dado que en todo entrenamiento artístico se compromete la percepción, el pensamiento y la acción corporal, desencadenando mecanismos que expresan distintas y complejas capacidades, entre las cuales desempeña un papel importante la imaginación creadora (C.B.C, 1995, p. 259).

La segunda es un abordaje del campo del arte desde diferentes disciplinas artísticas, prescribiendo contenido relacionado con Teatro, Expresión Corporal, Música y Plástica-visual, en tanto lenguajes que brindan la posibilidad de comunicación, expresión y creación.

De este modo se establecen seis bloques de contenidos vinculado con: los códigos de los lenguajes artísticos; los procedimientos y técnicas; información sensorial: percepción; producciones artísticas; procedimientos relacionados con el quehacer artístico; y actitudes relacionadas con la práctica de estos (C.B.C, 1995, p. 263), para los diferentes ciclos (primero, segundo y tercero de Educación General Básica, de 1° a 9° año).

Volviendo la mirada sobre las referencias en la provincia de Buenos Aires, tomamos el *Modulo 0*¹⁰ como prescripción que acompaña la ley. En este caso, como ya fue mencionado, hay una relación de similitud muy grande entre el marco nacional y el provincial. La Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires explicitará que la inclusión de la Educación Artística es pensada “para la formación de productores e individuos consumidores activos y autónomos de valores culturales, y críticos responsables e independientes (...). El Área Artística encierra bajo esta denominación, distintos lenguajes artísticos que tienen en común el

⁹⁹ *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, documento expedido por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación, 1995.

¹⁰ *Módulo 0*, documento de la Dirección General de Cultura y Educación, gobierno de la provincia de Buenos Aires, 1995.

mensaje como objeto de conocimiento: Plástica, Música, Teatro, Expresión Corporal, Danza y Folklore” (Módulo 0, 1995, p. 200).

Lo que vemos en ambos documentos, a diferencia del marco legislativo anterior, es todo un despliegue y desarrollo teórico y técnico referido a contenidos propios del arte y de diferentes expresiones artísticas. Buscando abordar, desde la denominación de lenguaje artístico, lo teatral, lo corporal-expresivo, lo musical y lo plástico-visual. En este caso, entendemos que los contenidos vinculados a la danza estarán referenciados bajo la denominación de expresión corporal, incluyendo dentro de ésta contenidos de danzas folklóricas y de la disciplina danza expresión corporal¹¹.

Síntesis del capítulo

Iniciamos nuestra investigación dando cuenta, sintéticamente, de procesos, imágenes y principales legislaciones en los albores de la construcción de un sistema educativo argentino. Entendiendo que sus perspectivas fundacionales han tenido, e impresiones de ello queda, un gran impacto sobre qué es y para qué sirve la escuela. Subrayamos en esa línea la importancia de las legislaciones en la construcción de sentidos compartidos y en procesos de homogenización cultural. Esta revisión nos permitió identificar también una primera mención del arte dentro del mínimo de instrucción obligatoria, bajo la inclusión del Dibujo y la Música vocal en la ley 1.420 de 1884.

Centrar la mirada en las legislaciones provinciales, y en los documentos complementarios elegidos en cada caso, nos permitió en principio mapear algunos de los cambios en las consideraciones educativas a lo largo del siglo XX, y dar cuenta de la presencia, las diferentes menciones y el rol ocupado por el arte y particularmente por la danza en dichos contextos.

En función de lo investigado podemos decir que en el marco de la primera ley de educación provincial N° 988 de 1875, encontramos dentro del *Reglamento para las Escuelas Comunes*, una primera inclusión curricular del arte como parte del mínimo de materias en la prescripción de Dibujo, Música y Música vocal o Canto en la instrucción obligatoria. Mientras que la danza no es mencionada como contenido a enseñar o como práctica dentro de la escuela. En dicho período la presencia del arte, en una consideración entre contenido conceptual y práctico, estará dada

¹¹ Retomaremos y profundizaremos los contenidos de área artística y de la danza dentro de la Ley N°11.612 en el capítulo tres.

principalmente por el dibujo o dibujo lineal, la música y el canto o música vocal (perspectiva que vemos también a nivel nacional).

Acercándonos a mediados de siglo XX encontramos, por un lado, una concepción de arte vinculada a una educación estética, y por otro una implementación de expresiones artísticas como estrategia de recreación y de distribución de saberes patrióticos, con la enseñanza de canciones patrias, actuaciones y danzas alusivas.

La Ley N° 5.650 de 1951 presenta una fuerte crítica a la corriente enciclopedista en educación, contrastando con la necesidad de fortalecer el sentido patriótico e identitario y estimular el sentimiento de la belleza, donde las dramatizaciones, la danza y los bailes folklóricos encuentran una función educativa en pos de dichos objetivos.

Sostenemos que aquí el lugar del arte tiene varias perspectivas: como contenido utilitario o complementario; como valor en tanto iniciación artística y/o educación estética; y en lo específicamente vinculado a la danza se promueve la enseñanza de bailes y danzas folklóricas.

Por último, la ley provincial N° 11.612 de 1995 incluye en el cuerpo de su texto a la educación artística como área y modalidad con objetivos tales como “lograr las competencias necesarias para favorecer la expresión, la comunicación” (art.13 inc. a). Si bien no establece contenidos a enseñar sino objetivos educativos, en este período son referencia los Contenidos Básicos Comunes donde el arte es conceptualizado como lenguaje, considerando a la música, la plástica, la expresión corporal y el teatro como lenguajes artísticos. En este contexto el lugar de la danza en las prescripciones provinciales será representado por Expresión Corporal.

Resulta necesario decir que el recorrido por las diferentes leyes y documentos de referencia en cada contexto, se vincula con pensar que si bien las prescripciones estatales no conllevan un correlato inamovible con la realidad escolar, acordamos con Petitti que “Estudiar los cambios en la legislación educativa permite analizar de qué manera fue variando a lo largo del tiempo la concepción acerca de la obligatoriedad escolar, el lugar de la sociedad civil, el peso de la Iglesia católica, la orientación de la educación y el rol que asumió el Estado” (2017, p.227). En nuestro caso, examinar los diferentes documentos nos permite aproximarnos a las concepciones y las consideraciones bajo las cuales fue incluido el arte en la escuela.

CAPITULO II: Danza y procesos de institucionalización en el sistema educativo.

Acontecimientos nodales en el siglo XX

Dar visibilidad a la presencia de la danza en la escolaridad argentina implica dar cuenta de un largo y complejo proceso de posicionamientos enlazados. Por ello creemos necesario, como construcción de un relato posible, relevar antecedentes y sucesos concretos en los cuales fueron incluidas consideraciones de la enseñanza de la danza o la valorización de dicha práctica en la escuela argentina. Destacaremos normativas y experiencias propiciadas por el propio Estado, aun cuando cuando ésta no se presentaba como una materia curricular específica.

Resulta necesario destacar que desde finales del siglo XIX y en diferentes períodos, Argentina promoverá la inmigración europea en virtud de intereses político-económicos, generando un constante movimiento poblacional que traerá aparejado procesos de hibridación cultural, que se complejizarán con los desplazamientos y movimientos que comenzarán a darse en el interior del país. Al respecto acodamos con Mariño que

La necesidad y el arribo de mano de obra extranjera en el marco del modelo agroexportador generaron cambios extraordinarios que impactaron no sólo en los indicadores demográficos, sino también en la configuración de una trama cultural diversa, compleja e híbrida que puso en movimiento al Estado, a sus intelectuales orgánicos y subalternos, a la ensayística y a la pedagogía en pos de la construcción de un imaginario y una identidad “nacionales” que intervinieran como un dique ideológico frente al caudal cosmopolita, que operaba como fantasía de disolución social de la Argentina (2014, p.63)

En esta línea consideramos que el ingreso de la danza, desde lo tradicional y folklórico, se vincula con la construcción de nacionalidad y de propiciar prácticas escolares que afiancen y promuevan una identidad colectiva.

En este capítulo desarrollaremos posiciones y acontecimientos en virtud del análisis de documentos, respecto del lugar de la danza en el sistema educativo, basándonos centralmente en la bibliografía específica y en las fuentes documentales encontradas.

Dividiremos el desarrollo en dos grandes partes. En un primer momento nos abocaremos a destacar acontecimientos, publicaciones y programas de estudio desde la perspectiva nacional. Para analizar esto utilizaremos tanto publicaciones oficiales como otras fuentes documentales. Tomando en cuenta perspectivas nacionales -como lo fue el plan quinquenal- que nos ayudan a

imaginar cómo se pensaba la inclusión de la danza en escuela primaria y cuál era el lugar ocupado por el Folklore y por las Bellas Artes dentro de los organismos existentes en 1948, nos centraremos en: las Encuestas de 1921, subrayando consideraciones sobre lo folklórico y transcribiendo contenidos de danza recopilados por maestras y maestros en la provincia de Buenos Aires; un programa de instrucción primaria de 1949; y destacaremos una publicación específica sobre la enseñanza de la danza en la escuela de la revista el *Monitor de la educación común* de 1950.

En un segundo momento, y volviendo sobre lo provincial, desplegaremos los procesos de institucionalización de la danza en la capital bonaerense, en la ciudad de La Plata. Abordaremos la creación de las dos primeras escuelas de formación profesional en danza: la Escuela de Danzas Tradicionales Argentinas "José Hernández" y La Escuela de Danzas Clásicas de La Plata; y la creación de la Dirección de Educación Artística, instancia en la cual los aportes de especialistas entrevistados serán claves¹².

2.1 Las danzas folklóricas en la escuela y su rol en la construcción del sentimiento de nacionalidad

Tal como se estableció en el capítulo primero, el recorrido por las perspectivas de las tres leyes provinciales, pero centralmente la Ley Nacional de Educación Común de 1884, nos permite detectar sentidos fundacionales respecto de la escuela argentina. Al preguntarnos sobre la vinculación arte-danza consideramos que en dicho período, tanto en la ley provincial como nacional, esta relación pareciera estar, al menos parcialmente, escindida. Detectamos que el concepto de arte que acompaña los documentos de principio de siglo XX está vinculado con mayor acento a ideales de la modernidad con un fuerte abrigo en perspectivas europeizadas donde "el arte es visto como complemento del conocimiento-entendido como unívoco y universal- y por lo tanto es reductible a la esfera de lo sensible, opuesta a lo inteligible"¹³. Consecuentemente vemos reflejado en la Ley de Educación Común una inclusión curricular - dentro del mínimo de materias- "noción de Dibujo y Música vocal"¹⁴ (art. 6), mencionando en la misma ley que "las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de

¹² Como anticipamos en la introducción, los aportes de diferentes agentes, entre ellos: directivos de las escuelas provinciales de danza; educadoras y educadores; y profesoras especialistas que han ocupado cargos de inspección y gestión curricular, tanto en educación artística como en danza específicamente, nos permitieron ir delineando el complejo entramado que nos propusimos visibilizar.

¹³ *La Educación Artística en el sistema Educativo* (2010). Documento del Ministerio de Educación de la Nación - Consejo federal de educación. Resolución CFE N° 114/10 Anexo 1, Buenos Aires, p.4.

¹⁴ Ley de Educación Común 1420 (1884). Artículo 6 y 14.

descanso, ejercicio físico y canto” (art. 14). Queda por saber si dentro de la enunciación “ejercicio físico” se habrán incluido en algunos casos prácticas de danza (cuestión que excede la consideración de esta tesis, centrada en aquello que aparece en los documentos).

En este sentido el lugar de la danza, en el marco educativo fundacional, quedará reservado a la perspectiva folklórica, y a partir de esto en una relación escindida con las artes ligadas a la consideración de Bellas Artes. Su lugar queda, así, colocado en la perspectiva general de lo folklórico en un marco de producción de nacionalidad. Entendemos con Martha Blache y Ana María Dupley que

Históricamente las manifestaciones folklóricas han sido un recurso simbólico poderoso para generar un proceso de comunalización, de unificación de poblaciones heterogéneas y desiguales, establecer el perímetro del territorio nacional y desarrollar en el ciudadano un sentido de lealtad hacia el estado-nación. A través de la homogenización se buscaba absorber las diferencias étnicas, sociales y políticas previas a la formación de la nación. Dicho dispositivo se desarrolló, efectivizado por intelectuales, a través del uso letrado de la cultura rural folklórica para la elaboración de un imaginario colectivo nacional (2007, p. 301).

La Encuesta del 21

La Encuesta Folklórica, también llamada Encuesta del Magisterio, del año 1921, fue una encuesta que el Consejo Nacional de Educación envió a maestras/os y directoras/es de las escuelas creadas bajo la Ley N° 4.874 también denominadas “Escuelas Láinez¹⁵” de todas las provincias argentinas. La misma iría acompañada de un *Instructivo* que detallaba aquello que debía ser indagado y las clasificaciones de diferentes grupos de prácticas a identificar.

El objetivo de la *Encuesta*, impulsada por Juan Peralta Ramos (Inspirada en la obra de Ricardo Rojas¹⁶), sería relevar y recopilar información entre las propias familias y la de los alumnos/as,

¹⁵ Escuelas creadas bajo la Ley N° 4.874, comúnmente conocida como la Ley Láinez, deriva de la propuesta del senador Manuel Láinez con el objetivo mejorar el sistema educativo provincial, de este modo, el Consejo Nacional de Educación establecería en las provincias que lo solicitaran, escuelas infantiles, mixtas y rurales, de acuerdo con el porcentaje de analfabetos resultantes de las listas presentadas por las provincias. En su art. 1 se establecerá “El Consejo Nacional de Educación procederá a establecer directamente en las provincias que lo soliciten escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales en las que se dará el mínimo de enseñanza establecido en el artículo 12 de la ley 1420, del 8 de julio de 1884. Para determinar la ubicación de estas escuelas se tendrá en cuenta el porcentaje de analfabetos que resulta de las listas presentadas por las presentadas por las provincias para recibir subvención escolar”(Ley N° 4.874), estas serían entonces establecimientos de jurisdicción nacional en las provincias.

¹⁶ Según Blache y Dupey (2007) “Frente al aluvión de inmigrantes que recibió la Argentina a principio del siglo XX, Rojas proclamaba la imperiosa necesidad de preservar nuestras tradiciones criollas advirtiendo

principalmente tradiciones argentinas, entre las que se incluían las creencias y costumbres, las narraciones y refranes, el arte y los conocimientos populares en las ramas de la ciencia. La idea que subyace en esta propuesta es la consideración de retornar a los saberes del pueblo, entendidos como fuente de conocimiento para la histórica.

Como veremos en el análisis pormenorizado de esta Encuesta, se pretendía salvaguardar la tradición que “estaba vinculada exclusivamente con la herencia hispánica e indígena excluyendo el patrimonio cultural del inmigrante como un aporte que no coadyudó a la formación de la nacionalidad” (Blache, 1991, p. 78)

Retomando las consideraciones de Ricardo Rojas:

Algunas formas de tradición oral y figurada sobreviven, a través del tiempo, en la memoria perdurable del pueblo. Los proverbios, cantos, bailes, leyendas, supersticiones, mitos, la medicina empírica, las costumbres rurales, algunas instituciones consuetudinarias, tales son los elementos que, según he apuntado anteriormente, constituyen el folclor. Esta ciencia permite conocer el alma del pueblo, por donde pasan las más profundas corrientes de la historia (...) El folclor tiene además una importancia política: él define la persistencia *del alma nacional*, mostrando cómo, á pesar del progreso y de los cambios externos, hay en la vida de las naciones una sustancia intrahistórica que persiste” (1909, p. 59-60)

La *Encuesta*, desde una posición político-educativa de acceder a la tradición relevando costumbres existentes, tendrá una gran trascendencia y relevancia por ser considerada uno de los primeros intentos metódicos para la recopilación de lo folklórico, en palabras de Palleiro “constituyó la primera iniciativa sistemática de recolección de material folklórico en la Argentina” (2013, p. 119).

Dentro de las *Instrucciones para maestros*¹⁷, se prescribe qué se entiende por lo folklórico en este marco, poniendo el acento en los conocimientos que se conservan por tradición popular, siendo específicamente éstos los que deberían relevarse:

a los docentes que el folklore era el instrumento que permitía recuperar la herencia cultural (...)” (301). Por su parte Southwell (2014) nos dirá que “su obra buscará poner en valor y reocupar la herencia hispano-criolla y la referencia a los pueblos originarios” (341).

¹⁷ Tomamos las Instrucciones para maestros, del documento: “Instrucciones a los maestros. Para el mejor cumplimiento de la resolución adaptada por el H. Consejo sobre Folklore Argentino”, publicado en la edición n°580, año 39, de la Revista El Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, 30 abril de 1921, pp. 3-25.

El termino folk-lore, de "folk", gente, raza, pueblo, y "lore", erudición, saber, etc., ha sido aceptado por muchas naciones para designar "lo que sabe el pueblo". Para reunir estos conocimientos, que la tradición popular conserva, se han constituido en algunos países extranjeros asociaciones de verdadera importancia, de las cuales forman parte sabios de reputación universal. En nuestro país algunos intelectuales y hombres de ciencias se han consagrado desde hace bastantes años a la materia, especializándose, como no podía ser de otra manera, en algunas ramas; pero, hasta hoy, no se ha llevado a cabo una obra de carácter general como la que intenta realizar el H. Consejo. [...] "Es necesario, pues, ante todo, ensayar una clasificación del "folklore argentino (...)", (Juan P. Ramos y Pablo A. Córdoba, 1921, p. 3)

La particularidad de la encuesta residía, por otra parte, en presentarse como una tarea con un fuerte compromiso social, donde maestros/as, escuelas, e incluso provincias, debían destacarse, en tanto posibilitaría la construcción de una importante y significativa recopilación de lo que se consideraba propio y autóctono¹⁸.

"En la antología nacional que se proyecta una o dos provincias deben destacarse; cada uno debe aspirar a que sea la suya. En la compilación de esas provincias una o dos escuelas deben haber contribuido en un grado mayor que las otras; cada uno también debe aspirar a que sea la suya. Así, en esta forma, contándose con esta legítima emulación tendremos la obra colectiva inspirada en la obra individual." (Instructivo, 1921, pp. XI-XII).

Las respuestas de dichas encuestas se tradujeron en legajos, en su mayoría manuscritos de puño y letra por docentes de las escuelas. Respuestas que fueron sistematizadas y sintetizadas en el *Catálogo de la colección de Folklore*, una elaboración del Instituto de Literatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Capital, que se materializó en varios tomos agrupados por provincias.

Si bien a los fines de nuestra investigación nos interesa pensar, en principio, la encuesta como marca de un impulso de lo folklórico en el ámbito escolar, e identificar las consideraciones y ubicación de la danza allí, creemos necesario dar cuenta de las categorías tal como figuran en las instrucciones para encuestadores y encuestadoras, a fin de comprender la propuesta, el modo de entender el folklore que primaba en el momento y que como tal quedó plasmado en

¹⁸ Para este trabajo fueron consultadas: Las Encuestas de la provincia de Buenos Aires y el Instructivo en formato microfilmado en el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano de la ciudad de Buenos Aires. Y el Tomo VI, N° 2 del Catálogo de la colección de folklore, donde se encuentra sistematizada la información de las encuestas de la provincia de Buenos Aires organizadas por localidad, escuela y maestra.

su llegada a las escuelas. Incluimos a continuación la tabla que ofreció Consejo Nacional de Educación para la recopilación y organización de la información obtenida¹⁹:

1- CREENCIAS Y COSTUMBRES:	1.A- Creencias y prácticas supersticiosas	1.A.a- Supersticiones relativas a fenómenos naturales o naturaleza inanimada.
		1.A.b- Supersticiones relativas a plantas y árboles.
		1.A.c- Supersticiones relativas a animales.
		1.A.d- Supersticiones relativas a faenas rurales.
		1.A.e- Supersticiones relativas a juego.
		1.A.f- Supersticiones relativas a la muerte, juicio final, etc.
		1.A.g- Fantasmas, espíritus, duendes.
		1.A.h- Brujería.
		1.A.i- Curanderismo.
		1.A.j- Mitos.
		1.A.k- Cosmogonía.
	1.B- Costumbres tradicionales.	1.B.a- Ceremonias con que se solemnizan algunos acontecimientos, tales como nacimientos, matrimonios, muertes.
		1.B.b- Juegos
2- NARRACIONES Y REFRANES:	1.B.a- Ceremonias con que se solemnizan algunos acontecimientos, tales como nacimientos, matrimonios, muertes.	
	1.B.b- Juegos	
	2.d- Cuentos.	
	2.e- Refranes, adivinanzas	
3- ARTE:	3.A- Poesías y canciones.	3.A.a- Romances, poesías de los aborígenes, poesías populares de género militar o épico que canten escenas, episodios, luchas, costumbres, etc., de las invasiones inglesas, guerra de la independencia y guerras civiles posteriores.
		3.A.b- Canciones populares.
		3.A.c- Canciones infantiles
	3.B- Danzas populares con o sin acompañamiento de canto.	
4- CONOCIMIENTOS POPULARES	4.a- Procedimientos y recetas populares para la curación de enfermedades.	
	4.b- Nombre con que vulgarmente se designa a los cuadrúpedos, pájaros, peces, reptiles, insectos, árboles, plantas, pastos, etc., de la región y lo que se sabe de ellos.	

¹⁹Debemos destacar que esta modalidad fue criticada en términos de rastreo e investigación etnográfica por la aplicación y las modalidades de investigación que se dieron en las diferentes escuelas e incluso provincias. Al respecto Espósito y Di Croce nos dirán que “Manuel de Ugarriza Araóz cuestionaba algunos aspectos de la metodología utilizada y señalaba que las cuatro especies folklóricas clasificadas en la tabla no eran suficientes ni guardaban entre sí la independencia indispensable para evitar confusiones” (2013, p.6). No obstante esto, reconocen el papel que ocupó el fondo documental de las encuestas en desarrollos posteriores no solo de estudios folklóricos sino también en el campo de estudios literarios y lingüísticos.

EN LAS DIVERSAS RAMAS DE LA CIENCIA:	4.c- Nombre con que vulgarmente se designa a los planetas, estrellas, constelaciones, tanto entre la gente de pueblo como entre los indígenas, y lo que se dice de ellos.
	4.d- Nombres de sitios, pueblos, lugares, montañas, sierras, cerros, llanuras, desiertos, travesías, etc., de la región y lo que se sabe de ellos.
	4.e- Nombres de minas, salinas, caleras, etc., de la región y lo que se sabe de ellas.
	4.f- Nombres de ríos, riachuelos, arroyos, torrentes, manantiales, fuentes, pozos, lagos, lagunas, etc., de la región y lo que se sabe de ellos.
	4.g- Nombres de caminos antiguos, veredas, atajos, puentes, sendas, pasos, vados, etc., y lo que se sabe de ellos.
	4.h- Tribus indígenas de la región, religión, usos, costumbres, etc.
	4.i- Lenguas indígenas, apuntes de gramática, vocabularios, frases sueltas.
	4.j- Locuciones, giros, trabalenguas, frases hechas, semejanzas, chistes, motes, apodos, modismos, provincialismos, voces infantiles, etc.
	4.k- Otros conocimientos.

Cada una de las categorías fueron detalladas y explicadas; transcribimos a continuación algunos párrafos dedicados a la explicación de las danzas, que resultan elocuentes en relación a nuestro interés, y nos detendremos en algunos puntos salientes.

B -Danzas populares con o sin acompañamiento de canto

Tales como el gato, el gato con relaciones, el escondido, el triunfo, la firmeza, la huella, el cielito, la media caña, el huayno, las tiranas, el pericón, la cueca, el prado, el caramba, la chilena, el escondido, el palito, la chacarera, el sombrerito, el marote, etc.

Estas danzas se bailan generalmente acompañadas de canciones. La labor del maestro que desee cooperar en este trabajo sería la de describir la danza y obtener copias de la música y de las canciones, aun de las más simples.

La popularidad de estas danzas, ahorra los ejemplos, pues sería muy raro el caso de que no se conociese alguna (...) (Instrucciones para maestros, 1921, pp. 23-24).

En el cuadro, las danzas populares (con o sin canto) son consideradas dentro de la categoría Arte. Nos interesa este acontecimiento por su importancia en la vinculación tradición-nacionalismo que instaura también los vínculos danza-tradición-nación en la escuela. Donde las danzas reconocidas y enseñadas como argentinas, en tanto expresiones artísticas y culturales, se posicionarán como modos posibles de hacer y representar en el contexto escolar. Al respecto Oscar Chamosa afirma que “hasta la década de 1920, la cultura criolla estaba poco menos que ausente en las fiestas patrias (...) En tales celebraciones, más que música o danza predominaban

las alegorías –especie de puestas visuales en las que los alumnos lucían disfraces para representar ideas como la “libertad”, “la patria” y “el progreso” (2012, p.43).

Indagando las clasificaciones enviadas por maestros/as de la provincia de Buenos Aires (a las que tuvimos acceso), detectamos relevamientos de diferentes órdenes y clasificaciones. Basándonos en las *Encuestas*, podemos decir que algunas de ellas incluyen datos del/la entrevistado/a mientras que en otras no; algunas se presentan como informes descriptivos, mientras que otras cuestionan y elaboran juicio de valor sobre prácticas relevadas; algunas resultan ser breves y sin considerar todos los grupos, mientras que otras se presentan como análisis más exhaustivos y detallados.

En general lo revelado se circunscribe a las categorías: poesías y canciones; curanderismo o brujería; trabalenguas; modismos, lenguas o dialectos aborígenes; adivinanzas, cuentos, narraciones y refranes; supersticiones; canciones infantiles, canciones de cuna; tradición; modismos criollos, refranes, dichos populares; nacionales antiguas, creencias y costumbres; juegos populares, canciones populares muy antiguas; danzas tradicionales, entre otras.

A continuación transcribimos las danzas en la provincia de Buenos Aires, tomadas del *Catálogo de la colección de folklóre*. Incluimos los nombres de las danzas y las variables encontradas de cada una de ellas por diferentes maestros/as, escritas tal como constan en los documentos consultados:

La Firmeza (de una, de tres y de siete estrofas); El Cielito (de una, de cuatro, y de seis estrofas); Cielito de la Vigía de Buenos Aires (Extracto N°6 de Aniiecto el Gallo-Julio 2 d 1853); Cielito patriótico del Ejército Grande de Sud América (Paulino Lucero); Cielito a la victoria de Maipú; Cielito de Ascasubi (1843); La Caramba (de una estrofa); El Prado (de una, de tres, de cuatro y de cinco estrofas); La Media caña (de dos estrofas); El Triunfo (de una, de dos y de cinco estrofas); Marote (de dos estrofas); La Huella (de una, de dos, de tres, de cuatro y de seis estrofas); Para la huella (de una estrofa); El Gato (de una, de dos, de tres, de cuatro, de cinco, de seis, de siete de veinte y de veintidós estrofas, y de doce coplas); El Gato con relaciones; Gato enlazado (de tres estrofas); Gato buscando a su compañera; Gato Cordobés (una estrofa); El Palito (de una estrofa); La Samacueca (de doce estrofas); Zambacueca y zamba-cueca (de cuatro estrofas); La Habanera; El Escondido (de una, de dos y de cuatro estrofas); Zamba; Chacarera y chacarera santiagueña (de una, de tres, de cuatro, de siete y de veintiuna estrofas); El Marote (de una y de seis estrofas); El Remedio (de una y de cuatro estrofas); Cueca (de una estrofa); Remesura (de una estrofa); Firmeza (de una y de siete estrofas); El malambo; Chilena (cuenca cuatro); Aires (de una estrofa); Zamba (de cuatro estrofas); Zapateo (de dos estrofas);

Resbalosa (de una estrofa); Pericón nacional; Cuadrilla; Cueca Provincianita (de cuatro estrofas); Caramba (de una y de cuatro estrofas); Tango: Mi pañuelo bordado; Vals: Correspondencia del amor; Triunfo-Gato; Triunfo (de seis estrofas); Correntino (de cinco estrofas).

A los fines de nuestra investigación, estos datos pueden dar cuenta de la prolongación o no de determinadas danzas en propuestas educativas posteriores. Entendiendo que la incorporación de la danza en el sistema educativo se da a partir de las danzas nativas, bailes y danzas folklóricas argentinas²⁰.

La persistencia en revalorizar el lugar de lo folklórico, y de las tradiciones, continuará y se verá reflejado cuando el Consejo Nacional de Educación lleva adelante otra encuesta en 1939, y cuando en el año 1951, como propuesta del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, se realiza la Encuesta Folklórica General del Magisterio 1951.

Al mismo tiempo, comenzará a existir la necesidad de materiales que sistematicen esta información y puedan servir como herramienta de enseñanza para las escuelas. En esta línea, para 1940 el Consejo Nacional de Educación realizará, como iniciativa de la Comisión de Didáctica, una selección y edición de lo que se llamará la *Antología Folklórica* para las escuelas primarias, sosteniendo la siguiente consideración:

Nuestro país tiene motivos especiales para interesarse por este patrimonio común del arte y la experiencia populares. País de inmigración, expuesto a influencia de razas, ideologías y culturas diferentes cuando no antagónicas, necesita neutralizar su cosmopolitismo reafirmando su personalidad en lo que viene de lo hondo de su historia y de su suelo (...) (Resolución del Consejo Nacional de Educación 1939, en la *Antología folklórica Argentina*, 1940, p. 7).

El documento estaría compuesto, según la Resolución del 16 de junio de 1939 (Exp.13545/P/939) por las categorías: Prosa; Versos; Juegos y entretenimientos; y Música y danza. Y su objetivo sería la protección y difusión del folklóre en la escuela argentina, sosteniendo que “Para que la escuela primaria cumpla su finalidad nacionalista, es necesario

²⁰ Si bien entendemos que hay distinciones y diferencias en los usos de los términos: danzas nativas, bailes, danzas tradicionales y/o danzas folklóricas argentinas, y que no siempre refieren al mismo conjunto de danzas en bibliografías específicas, en el marco de esta tesis abordaremos estos términos de manera indistinta, vinculado mayormente a la mención que de estas se hace en relatos; documentos; y en la bibliografía utilizada. Que en la mayoría de los casos aluden a las danzas (individuales, de pareja, y colectivas) que han sido reconocidas históricamente, y aun lo siguen siendo, como parte de las expresiones del folklore argentino.

que divulgue por la enseñanza en el aula, las manifestaciones más características de nuestra nación” (Antología Folklórica para las escuelas primarias, 1940, p. 8).

Sin embargo, revisando la Antología, lo que aparece no es la categoría Danza sino Baile, y en ella estarán incluidas letras de canciones de danzas: Para la cueca, para la zamba, para el bailecito, para la huella, para el escondido, y para Canción del verde. No así la descripción de las danzas ni sus particularidades, que no son explicadas ni caracterizadas.

Danzas nativas, danzas populares, danzas típicas en políticas nacionales

En esta misma línea, identificamos otro momento clave en lo que a la vinculación danza y políticas educativas refiere, que se dan en el marco del Primer Plan Quinquenal durante la presidencia de Juan Domingo Perón.

Antes de recorrer dicha instancia, nos interesa destacar que en la década del ´40, aparecerán varias investigaciones folklóricas que marcaran un camino, según Blache:

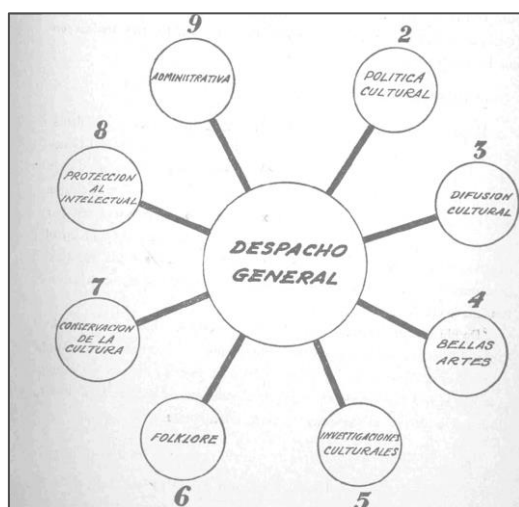
Hacia 1940 los estudiosos comienzan a manifestar interés por definir el concepto de folklore, y se acentúa esta tendencia en las décadas siguientes. Son varios los que lo intentaron: Augusto Raúl Cortazar, Ismael Moya, José Imbelloni, Bruno Jacovella, Carlos Vega y Armando Vivante. De todos estos intentos, son las propuestas de Cortazar y Vega las que alcanzan mayor difusión (1991, p. 80).

En lo que a nuestro tema refiere, Carlos Vega, gran exponente y pionero en investigaciones sobre música y danza en el territorio argentino, publicará para 1944 *Bailes tradicionales argentinos* (1994b), realizando clasificaciones de música y danzas tradicionales.

Vimos hasta aquí iniciativas del Estado en la recopilación, organización y transmisión de lo folklórico; consideraciones de su articulación con lo escolar; y referenciamos autores e investigaciones, que en esta primera mitad de siglo, se ocuparon de lo folklórico.

En consonancia con el Primer Plan Quinquenal de la presidencia de Juan Domingo Perón, se creará mediante el Decreto N°5415, del 26 de febrero de 1948, la Subsecretaría de Cultura. La misma se ocupará de cuestiones vinculadas con las ramas de la cultura, y tendrá como finalidad centralizar la dirección administrativa y técnica de las diferentes instituciones como bibliotecas, institutos, museos, y archivos “permitiendo de tal manera una mayor efectividad y rendimiento en la fomento y divulgación de nuestra cultura artística, científica y popular” (Decreto N°5415, en el Plan de estructuración de la Subsecretaría de cultura, 1949, p.14).

En vías del desarrollo de la política cultural se propone una estructuración de dicha secretaría que despliegue, desde el despacho general, diferentes sectores especializados, como vemos en la figura 1²¹.



Desde un Despacho general se desprenden ocho sectores: Administrativa; Política Cultural, Difusión Cultural, Bellas Artes; Investigaciones culturales; Folklore; Conservación de la cultura; Protección al intelectual.

Fig. 1

En el marco de esta estructuración encontramos mención a las Danzas Nativas, en tanto práctica identitaria, dentro del área de folklore, y a las Bellas Artes en una organización en Artes Plásticas (Grabado, Pintura, Escultura, Exposiciones) y en Artes Rítmicas (Música y Danzas Clásicas²²). Respecto del sector Bellas Artes, la división entre Artes Plásticas y Artes Rítmicas responde a “conceptos clásicos del orden cultural”. Indicando sobre las primeras que “La Pintura, el Grabado y la Escultura cumplen dos finalidades de: la una, educar el gusto estético de la masa; y la otra, jalonar con sus obras los distintos estadios de superación a que llegan las culturas” (p. 34). Dentro de las Artes Rítmicas por su parte se establece que “La música y las danzas clásicas configuran un concepto universal, de perfeccionamiento estético que es propio a cualquier cultura, de ahí pues que la nuestra necesite de ellas, para complementar su sentido clásico” (p. 34).

Dicha salvedad resulta pertinente porque nos permite detectar la asociación a la dimensión de estética y el sentido clásico de la mano de las Bellas Artes, mientras que la danza que no sea Clásica (en referencia al ballet), se incluirá en la referencia a lo folklórico con un fuerte acento en la importancia del reconocimiento del conjunto de elementos de la propia cultura.

²¹ Imagen tomada de la copia digital del documento “Secretaría de Cultura. Plan de su estructuración” del Ministerio de Educación, 1949, p. 27.

²² Consideramos que la referencia a las Danzas Clásicas, en este contexto, alude a las danzas consideradas académicas de tradición ballestica.

Respecto del Folklore, se prescribe que su importancia reside en dos motivos que se originan en un solo acontecimiento: ser un país de inmigración, por ello la importancia de presentar los elementos del propio folklore, la propia cultura:

“primero, para defender y acrecentar el concepto de unidad emocional de la nación, luego, como elemento espiritual para captar a elementos inmigrados que hallarán en esas expresiones íntimas de arte, medio para llenar el vacío que el alejamiento de su país de origen les cause, facilitando así la absorción por el nuestro de las nuevas masas humanas que vienen a ofrecer su trabajo y a buscar nueva patria en nuestras tierras” (P.Q. Pág. 167, párrafo 8°) (p. 40).

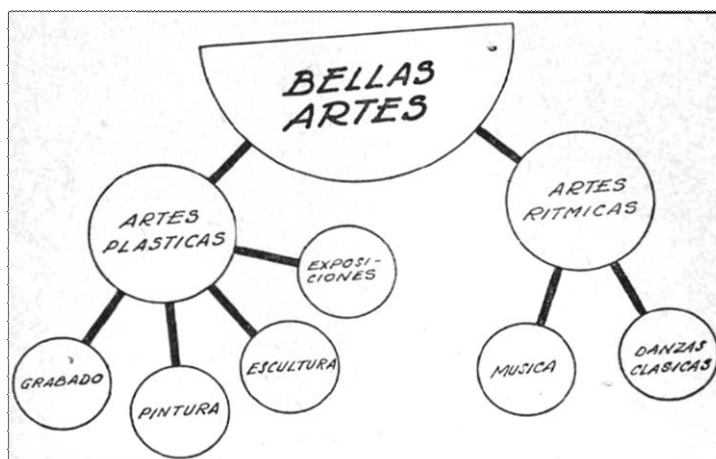
A su vez el folklore como área o tópico estará dividido en oficinas especializadas: Tradiciones y Leyendas, y, Costumbres Regionales; Lenguas Autóctonas; Música Nativa, y, Danzas nativas; Cancionero Nacional, y Literatura Popular (p. 40).

En el caso particular de la Música Nativa y las Danzas Nativas serán consideradas como esencia del sentir de un pueblo, que el Estado debe cuidar “como exponente de íntima y popular cultura y como base del desarrollo de formas propias de expresión artística” (p. 40).

Incluimos los gráficos n°4 y n°6 tal como constan en el documento de 1949 del Ministerio de Educación, que dan cuenta de la distribución previamente descripta:

GRAFICO N° 4.
SECTOR:
BELLAS ARTES

(Bellas Artes.
Artes Plásticas: Grabado;
Pintura; Escultura;
Exposiciones.
Artes Rítmicas: Música;
Danzas Clásicas)



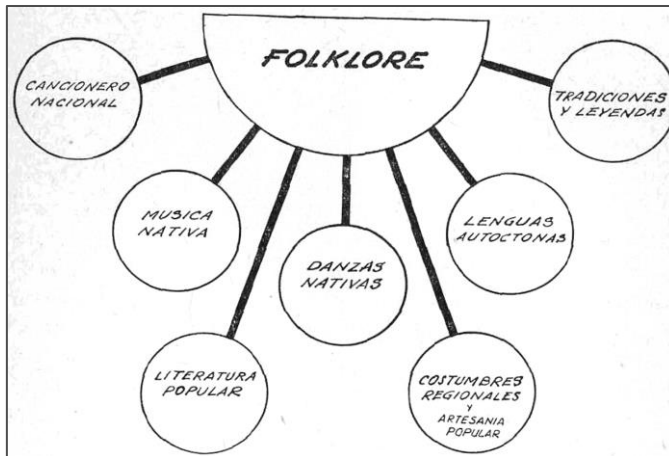


GRAFICO N° 6 SECTOR: F O L K L O R E

(Folklore: Cancionero Nacional; Música Nativa; Literatura Popular; Danzas Nativas; Costumbres Regionales y Artesanía Popular; Lenguas Autóctonas; Tradiciones y Leyendas)

El recorrido anterior nos permite ubicarnos dentro de los sentidos y las expectativas de un período, desde el punto de vista de la Secretaria de Educación de la Nación, y comprender particularmente la función y los alcances de la Subsecretaria de Cultura en éste contexto. Donde “Promover la cultura científica, literaria y artística de la Nación” (Art. 2) será uno de los objetivos prioritarios de la nueva Secretaria de Educación de la Nación, la cual reemplaza, por acuerdo General de Ministerio al Departamento de Instrucción Pública de la Nación mediante el Decreto N°4.062 en 1948.

En el caso de la danza encontramos dos menciones, una de la mano de las bellas Artes: las danzas clásicas, y las otras de la mano del folklore: las danzas nativas. Siendo estas últimas las que tendrán una articulación dentro de los programas de estudio en el mismo periodo.

Al respecto, buscando detectar propósitos educativos y destacando la presencia de la danza, focalizaremos la mirada en el documento de “Programas de instrucción primaria”, expedido por la Secretaría de Educación del Consejo Nacional de Educación de 1949, que da cuenta de manera más específica de contenidos dentro de la enseñanza escolar.

Dicho documento recorre contenidos desde el nivel preescolar hasta sexto grado de la escuela primaria. El mismo contiene diferentes cuadros con la distribución horaria, e incluso la propuesta de distribución semanal. Por otro lado incluye el “Programa de desenvolvimiento” correspondientes a los distintos grados (primer grado inferior, primer grado superior, segundo, tercer, cuarto, quinto y sexto grado) que nos interesa analizar.

La estructura del programa está armada a modo de organigrama, compuesta por: Unidad de Trabajo, Motivos de trabajo, Correlación informativa (donde se diferencia en Geografía, Naturales, Historia, Educ. Moral y Cívica, e idioma Nacional), Trabajos del alumno (Subdividido

en Experiencias, Oral, Escritura, Gráfica y Artística) y Propósitos formativos (relacionado a valores, aptitudes y hábitos). Incluimos imagen del mismo, tal como se incluye en el documento:

PROGRAMA DE DESENVOLVIMIENTO

GRADO

UNIDAD DE TRABAJO	MOTIVO DE TRABAJO	CORRELACIÓN INFORMATIVA					TRABAJOS DEL ALUMNO						PROPOSITOS FORMATIVOS (Valores, aptitudes y hábitos)
		Geografía	Naturaleza	Historia	Educ. Moral y Cívica	Idioma Nacional	OBSERVACION, ASOCIACION Y EXPRESION						
							Experiencias	Oral	Escritura	Gráfica	Manual	Artística	

En esta distribución, la danza se ubica dentro del ítem *Trabajos del alumno* (“Observación, asociación y expresión”), en *Artística*, con la excepción del Primer Grado Superior, donde el ítem se especifica como: *Motora y artística*.

Habiendo realizado estas aclaraciones nos abocamos al análisis en los diferentes grados. Si bien no se detalla qué contenido específico debe enseñarse dentro de trabajos del alumno, sí la danza aparece mencionada y vinculada a unidades específicas. En este caso transcribiremos esta relación.

Mientras que en el Primer Grado Inferior no detectamos la presencia o la mención de danza, en el Primer Grado Superior, dentro de *Motora y artística*, detectamos: *Canciones y danzas populares*, vinculado a la Unidad de Trabajo “El lugar o el Barrio”; y como contenido asociado consideramos: *Dramatización de escenas relacionadas con los acontecimientos considerados: hogareños, populares y patrióticas*, dentro de la Unidad de trabajo “La Patria”.

Para el Segundo Grado, el contenido con la denominación de *Canciones y danzas populares*, se incluye en diferentes Unidades: “El lugar en que vivimos”; “El primer grito de libertad”; “El centro poblado y la zona rural”; y “La independencia”.

Para Tercer grado el contenido también se enuncia como *Canciones y danzas populares* y aparecen en unidades como: “Nuestro panorama físico”; “Nuestro panorama económico”; “Nuestras poblaciones”; “La patria se independiza”; “Vida y costumbre en las distintas regiones del país”; “La patria cumple su destino”; “Dones precisos de la naturaleza”. Y como contenido: *Canciones, leyendas y danzas populares*, dentro de la unidad “La patria nace”.

Para Cuarto Grado se incluirán con diferentes denominaciones como: *Cantos, danzas y fiestas populares* para la unidad “cómo satisface el hombre la necesidad de alimentarse en las distintas regiones del territorio argentino”; *cantos y danzas de época* para “nacimiento de la nueva

gloriosa nación”, *cantos y danzas populares* en “cómo se protege el hombre de la intemperie en las distintas regiones del territorio argentino”; *Danzas y canciones populares* y *Danzas de época* en “Evolución de la sociedad argentina después de 1853”; *cantos y danza de la época* para “La epopeya sanmartiniana”; *canciones y danzas típicas* “esfuerzos para lograr la unidad nacional”; *canciones y danzas de la época* “la mujer en la historia de la patria”.

Por su parte para Quinto Grado se incluye: *canciones y danzas populares*, en las unidades “argentina rumoroso campo de trabajo”, “el trabajo en la zona agropecuaria”, “la epopeya criolla por la libertad de américa”, “el trabajo en los bosques”, “la republica”; “el trabajo para extraer riquezas minerales”; “el trabajo en las aguas y la conquista del aire”, “hacia los grandes destinos”; *Cantos y danzas regionales* en “el trabajo en las tierras subtropicales”; *Poesía, canciones y danzas populares de la época* en “la epopeya de España en tierras de américa”.

Por último para Sexto Grado, encontraremos *Canciones y danzas americanas* para la unidad “América, tierra de promisión”.

Resulta importante explicitar estas consideraciones porque construyen una trayectoria y develan lugar y modos de pensar funciones de la danza y su vinculación con diferentes contenidos para la escolaridad obligatoria.

En este caso, bajo la denominación: *Canciones y danzas populares; Canciones, leyendas y danzas populares; Cantos, danzas y fiestas populares; danzas de época y canciones y danzas populares; Cantos y danzas regionales, Poesía, canciones y danzas populares de la época;* *Canciones y danzas americanas*, los contenidos son vinculados a unidades de trabajo en las cuales se abordan, en su mayoría, temas relacionados con las características geográficas y culturales de diferentes regiones del territorio argentino, relacionado a la historia y el presente: el barrio, las relaciones entre el centro y las zonas rurales, la patria y la unidad nacional.

Otra de las relaciones que entendemos como significativa en la enseñanza de las danzas en la escuela, es la producción de material didáctico específico para la escuela primaria. Siguiendo los aportes de Finocchio (2009) indagamos una publicación del Monitor de la Educación Común²³ –revista oficial del Ministerio de Educación de la Nación Argentina- del año 1949, dedicado a la enseñanza de las Danzas nativas adaptadas a la escuela primaria. Producción que fue elaborada

²³ Debemos destacar que “El Monitor fue, durante muchos años, el vínculo comunicante entre el Ministerio de Educación y los docentes argentinos. Editado mensualmente, buscó ser la voz autorizada de la pedagogía y la enseñanza, acompañando la tarea de los maestros, ayudándolos a actualizar estrategias pedagógicas, difundiendo una concepción educativa, y marcando el rumbo que debían seguir las escuelas. (Dussel, I. y Tenewicki I., 2004, p.3).

por la Inspección de Educación Física con la colaboración de la Comisión de Folklore y Nativismo²⁴ de la Dirección de Enseñanza Primaria para maestros:

Teniendo en cuenta la falta de documentación para las informaciones referentes al folklore, y con el objetivo de unificar la tarea de los maestros, la Inspección de Educación Física de la Dirección General de Enseñanza Primaria ha preparado el presente trabajo en el cual se explican las danzas adaptadas a la escuela primaria. Los comentarios previos a la de la coreografía de las danzas han sido redactados por la Comisión de Folklore y Nativismo de la Dirección General de Enseñanza Primaria (El monitor de la Educación Común, Año LXVIII Octubre, Noviembre y Diciembre de 1949 N° 922,923 Y 924, p.3).

Entendemos que los sentidos son unificar criterios y contenidos a la hora de enseñar danza, por ello nos inquietó indagar el contenido de la misma.

La publicación está compuesta por una primera presentación donde se fijan las *Instrucciones* para bailar las danzas folklóricas y luego se hace una breve contextualización, descripción de elementos, pasos, figuras y coreografías de las danzas: el Gato, el Cuando, el Bailecito, la Chacarera, el Prado, el Gato Escondido, el Remedio, el Triunfo, el Ecuador, la Zamba, el Sombrerito, la Huella, los Amores, Minué-El Federal, el Cielito, y se concluye con el zarandeo (figura ejecutada por la mujer en diferentes danzas).



Dentro de las instrucciones se explicita que “para bailar cualquier danza folklórica argentina es indispensable conocer su coreografía, entendiendo por tal el conjunto de elementos y figuras que comprende la danza” (p. 3). Considerando dentro de éstos: la posición inicial de los bailarines en el espacio, los pasos, la posición del cuerpo, los brazos y la cabeza y las figuras. Y se incluye la indicación del uso de la voz de mando para una figura a otra, al inicio de las danzas, para marcar la primera y segunda parte de las mismas, bajo las palabras “Primera”, “¡Adentro!” y “segunda ¡Adentro!”.

En el trayecto realizado hasta aquí, con la observación de la organización de la Subsecretaría de Cultura, y dentro de ésta, con las consideraciones sobre los sectores de Bellas Artes y de Folklore; la indagación de contenidos de danza dentro de un programas educativo para la educación primaria; y la distinción de una publicación específica para su enseñanza en la escuela,

²⁴ Retomaremos vínculos entre la Educación Física y las Danzas Folklóricas en el capítulo cinco.

nos dejan ver un conjunto de acciones que refuerzan las perspectivas ya delineadas en los contornos de la Ley de educación N°5.650 de 1951. Donde “a través del Sistema Educativo de mediados del siglo XX, se impone una imagen nacional, una versión de la ‘cultura nacional legítima’ a través del apoyo de determinadas formas de enseñanza” (María Cristina Dimatteo, 2018, p.33).

Respecto de la relación entre el movimiento peronista y el movimiento folclórico, Oscar Chamosa dirá que ambos coincidían en la defensa de la cultura nacional, lo propio, frente a la importación de productos mediáticos estadounidenses, mientras que

Los miembros de las peñas y otras asociaciones folclóricas estaban interesados en transmitir el conocimiento y el amor por la cultura criolla a las generaciones jóvenes a través de la educación musical y las danzas. Por su parte, el gobierno buscaba lo mismo en su programación curricular de las escuelas (2012, p. 137)

Esta posición se materializaría en apoyos políticos y económicos al movimiento folclorista y a los estudios sobre folklore, así como en la inclusión, dentro de los planes quinquenales de 1947 y 1952, de “la promoción de las tradiciones nacionales como el objetivo guía de las políticas culturales de Estado” (Chamosa, 2012, p. 119).

A continuación, ubicándonos en el mismo contexto histórico-político, abordaremos la relación entre danza y educación estatal en procesos de institucionalización de la danza en la provincia de Buenos Aires.

2.2 Movimiento en la capital de la provincia: Danza y formación profesional

La ciudad de La Plata, como capital de la provincia de Buenos Aires y sede administrativa de organismos públicos, es testigo y protagonista de muchos de los debates que se dan en materia educativa. En dicha ciudad encontramos áreas, departamentos y oficinas encargadas de los aspectos legales, técnicos, pedagógicos y productores de políticas educativas (en sus niveles de planificación, implementación y evaluación).

Si bien nos interesa pensar a la danza dentro de la escolaridad de la provincia, la investigación se situó principalmente en dicha ciudad por encontrar en ella gran parte de la historia buscada y por ser el lugar físico y simbólico en donde se toman las decisiones que impactan en todo el sistema educativo bonaerense.

Destacamos en este apartado la fundación de las primeras escuelas superiores de formación en Danza: La Escuela de Danzas Tradicionales José Hernández y su anexo la escuela de Lomas de Zamora, y la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata. Para pensar los contextos de fundación y características de dichas escuelas serán centrales los testimonios de quienes han sido y son directoras y directores de las mismas²⁵.

Danzas folklóricas e institucionalización

En el año 1948 se fundan las dos primeras instituciones de formación oficial vinculadas a las danzas folklóricas en Argentina: la Escuela Nacional de Danzas Folklóricas Argentinas en la ciudad de Buenos Aires, y en la provincia de Buenos Aires, en la ciudad de La Plata, la Escuela Provincial Superior de Danzas Tradicionales Argentinas. Esto se produce en el marco de una serie de políticas que se desarrollan a mediados del siglo XX, como vimos en el apartado anterior, que impulsan y sostienen diferentes perspectivas en cuanto a la formación y profesionalización del arte y la cultura²⁶.

En la ciudad de Buenos Aires se crea el 13 de septiembre de 1948 -mediante el decreto N°27.860 del Poder Ejecutivo Nacional- la Escuela Nacional de Danzas Folklóricas Argentinas, bajo la iniciativa del profesor Antonio Barceló. Dicha Escuela es denominada y convertida desde 1988, y hasta la actualidad, en el Instituto Nacional Superior del Profesorado de Folklore.

Respecto de su fundación destacamos algunos de sus objetivos:

Formar un cuerpo de técnicos capacitados para la docencia de esta materia a fin de unificar la enseñanza, resguardar la autenticidad y pureza de nuestras expresiones folklóricas y contribuir a que conserven su estilo y características, dentro del más riguroso concepto estético como manifestación del sentir artístico y espiritual (Blache, 2007, p 302).

Por su parte, en el mismo año se funda en la ciudad de La Plata la Escuela de Danzas Tradicionales Argentinas, denominada desde 1961 como la Escuela de Danzas Tradicionales Argentinas "José Hernández".

²⁵Para el desarrollo de este apartado fueron claves los aportes de: Roberto Lindon Colombo; Teresita Berón; Analisa Andreoni; y Danilo Delgado, profesionales del ámbito de la danza que han ocupado cargos como educadores, gestores y directivos de las instituciones de educación superior en La Plata.

²⁶Recomendamos, para la profundización de la danza en las políticas de Estado en el peronismo, los trabajos de Hirose (2006) específicamente sobre profesionalización de la enseñanza de las danzas folklóricas en Buenos Aires, y de Cadús (2012, 2014, 2018) sobre danza escénica y política.

Siguiendo la investigación de Teresita Berón (1982) podemos pensar que en el sector oficial la institucionalización de lo folklórico, en la provincia de Buenos Aires, se vincula con la iniciativa de instituir el día de la Tradición, por parte de la Agrupación Bases. La Agrupación, inicia sus actividades en la ciudad de La Plata en 1928, y se conforma como sociedad de artistas que manifestaban admiración hacia la figura del gaucho como centro de la tradición nacional; “aglutinados bajo la figura del autor de *La sombra de la Patria*²⁷ proponían la depuración renovadora de la actividad literaria para evitar el ‘estancamiento de la letras argentinas’” (Casas, 2010, p. 6).

Hacia 1938 su fuerte actividad cultural y lazos políticos, los ubicaría en un lugar protagónico en la ciudad, con la realización de actividades como exposiciones, conferencias, homenajes y actos patrios (Casas, 2010). El 6 de junio de 1938, *Bases* envía una nota al Honorable senado de Buenos Aires solicitando que sea instituido el “Día de la Tradición”, en conmemoración al nacimiento José Hernández, el autor del Martín Fierro. Luego de un proyecto de ley, el 18 de agosto de 1939, se sanciona la Ley N° 4756/39 considerando en su art 1 “Instituyese como ‘Día de la Tradición en el territorio de la Provincia el 10 de noviembre de cada año, aniversario del nacimiento de José Hernández’”, prescribiendo en su art 2 “En dicho día se darán en todas las escuelas públicas de la Provincia clases alusivas sobre arte, ciencia y música nativa y con especialidad sobre ‘Martín Fierro’, el inmortal poema de Hernández; la emisora oficial de radio propalará exclusivamente música autóctona, y en el parque criollo ‘Ricardo Güiraldes’, Museo de Luján y otros sitios adecuados, el Poder Ejecutivo organizará fiestas de carácter regional” (Ley 4756)²⁸. Al respecto Casas subraya que “el reconocimiento a la iniciativa de Agrupación Bases para instaurar el Día de la Tradición aparece en numerosos discursos tanto de diputados como senadores, de autoridades provinciales como municipales en la prensa local como en la nacional, y en correspondencias de la época” (2010, p. 6).

Con la mención de dicha antesala, Teresita Berón volviendo sobre las danzas folklóricas, nos cuenta en una entrevista, que en 1948 se organizan cursos de danzas nativas en el primer edificio del Teatro Argentino de La Plata, dirigidos por Guillermo Teruel (discípulo de Antonio Barceló), y el 12 de noviembre del mismo año con la fundación del Conservatorio de Música y Arte Escénico (ley provincial N° 5.322). La Escuela se crea entonces como un departamento de Folklore dentro del mismo Conservatorio, comenzando a funcionar en 1949 con objetivos específicos:

²⁷ Pedro Bonifacio Palacios conocido como Almafuerte, maestro y poeta argentino.

²⁸ <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-4756>

El 23 de mayo de 1949, comienza a funcionar la Escuela de danzas tradicionales, la que posteriormente sería bautizada con el nombre de José Hernández y cuya dirección estuvo ejercida por el ya citado profesor Guillermo Teruel. Las clases -en principio- fueron dictadas en el local de la calle 49- 8 y 9 (La Protectora), asistiendo 120 alumnos en su mayoría adolescentes, ya que entre los objetivos del nuevo establecimiento se cuenta la formación de profesores que a su vez expandieran el culto por lo folklórico en las escuelas de nivel primario y secundario (Berón, 1982, p. 103).

La actual directora de la Escuela de Danzas Tradicionales Argentinas de La Plata, Analisa Andreoni, en una entrevista que realizamos en el año 2019, sostuvo que encuentra una fuerte vinculación con los postulados de enseñar folklore en las instituciones que instaura Ricardo Rojas, a quien destaca como pionero en mirar al folklore a nivel institucional y a nivel Estado desde una posición política. En el marco de una entrevista nos dirá:

Los fundamentos quedaron justamente, ahora que lo miramos más de lejos, vinculados a los fundamentos de la generación del 80, esto de preservar aquello que hacían 'los pueblos', que hay que ir definiendo cada cosa para cada una de las líneas, y que no se pierdan por el tema del progreso y de los avances tecnológicos y de las industrias que se estaban desarrollando, incluso de los inmigrantes que conformaron su propio grupo en la capital federal, y bueno esto depende de lo que pasaba a nivel nacional (Entrevista realizada en La Plata el 03/2019).

La Escuela tuvo diferentes sedes y traslados a lo largo de sus setenta años. Funcionó como ya mencionamos en el Teatro Argentino y también en diferentes espacios y locales; entre los años 1952 y 1982 comparte espacio físico con la escuela primaria número 8 de la ciudad de La Plata ubicada en diagonal 74 entre las calles 56 y 17; a finales del año 1982 la escuela se traslada a una casona en ubicada en calle 7 y 59 -edificio que compartirá con la Escuela de Estética N°2-; y en el año 2012, por diferentes problemas edilicios y luego de varios meses sin clases, la escuela es trasladada nuevamente a su sede vigente, en calle 17 entre 40 y 41.

En la actualidad la Escuela, como Instituto de Formación Superior en Arte, revisa constantemente los sentidos de los contenidos a enseñar así como los marcos teóricos desde los cuales se enseña, ampliando su mirada a un perfil latinoamericano y de reconocimiento de la diversidad. Dicta las carreras de Tecnicatura, Interprete en Danzas Folklóricas; Profesorado de Danza con orientación en Danzas Folklóricas; y la Tecnicatura Superior en Interpretación y Coreografía de Tango. Siendo principalmente los egresados del profesorado de Danzas con orientación en Danzas Folklóricas los que se insertan en los diferentes niveles del sistema educativo formal.

Como segunda institución de formación profesional en Danzas Folklóricas Argentinas, destacamos la creación de la Escuela de Danzas Tradicionales Argentinas de Lomas de Zamora en el año 1950²⁹, que si bien se crea como anexo de la primera, posteriormente se independiza y es una de las tres instituciones que oficialmente reconocerá la provincia de Buenos Aires, por lo menos hasta el año 1979, como formación profesional en Danza³⁰. Dicha institución actualmente dicta los profesorados de Danza con orientación en Danzas Folklóricas; Expresión Corporal; y la Tecnicatura Superior en Interpretación y Coreografía de Tango.

En la actualidad, contando los anteriormente mencionados, hay alrededor de doce profesorados de danza de gestión estatal (provinciales y municipales) que dictan la carrera de Danzas Folklóricas en la provincia: la Escuela de Danzas "Alba Lutecia" en Bahía Blanca; la Escuela de Arte en Balcarce; la Escuela de Arte de General Juan Madariaga en Madariaga; la Escuela Superior de Danzas en Ituzaingó; el Instituto del Profesorado de Arte "Adolfo Abalos" en Mar del Plata; la Escuela Municipal de Danzas "José Neglia" en Morón; el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica "Frederic Chopin" en Pilar; la Escuela Municipal de Bellas Artes "Carlos Morel" en Quilmes; la Escuela Superior de Educación Artística "Jorge Donn" en Vélez Sarfiel; el Instituto de Profesorado de Arte Nº 4 "Escultor Carlos Allende" en Tandil.

Danzas Clásicas, Danza Contemporánea y Danza Expresión Corporal

La Escuela de Danzas Clásicas de la ciudad de La Plata, fundada bajo la dirección de Esmee Bulnes, es una referencia de formación local en danza en la capital de la provincia.

La Escuela de Danzas Clásicas de La Plata comienza su vida antes de tomar ese nombre. Muchos habitantes de la ciudad la llaman todavía hoy Escuela de Danzas del Teatro Argentino, aunque no tiene vinculación formal con ese teatro, ni éste tiene su propia academia. Esto se debe a que en su origen fue la Escuela Infantil de Danzas Clásicas del Teatro

²⁹ Descripción: "La Escuela Municipal de Danzas fue creada en 1989 por la Secretaría de Cultura de la Municipalidad de Lomas de Zamora. Luego de varios años en los que se elaboraron programas de estudios acordes con las necesidades culturales de los vecinos de la Ciudad, como también con los criterios pedagógicos y técnicos de una escuela integral de alto nivel, las autoridades de la institución conformaron el Ballet. Actualmente la escuela mantiene el espíritu de brindar a la comunidad un espacio de conocimiento y cultura para todos aquellos que, quizá desde niños, sientan la vocación de la danza y la búsqueda de la formación artística y académica. <http://www.identidad-cultural.com.ar/leernota.php?cn=161>

³⁰ Según datos oficiales de la *Estadística de 1979* -encontrado en la biblioteca del CIE La Plata-, hasta esa fecha eran las únicas escuelas de formación superior en danza, creadas como tal y no como anexo ni filiales de otras instituciones de la Dirección de Enseñanza Artística, en la provincia de Buenos Aires.

Argentino, creada en 1948 con la dirección de la profesora Esmeé Bulnes. (Mora, 2010, p. 241).

Si bien en la actualidad tiene una amplia oferta de formación: Tecnicatura de Danza Clásica y Tecnicatura en Danza Contemporánea; y tres Profesorados en Danza (Con orientación en Danza Clásica, orientación en Danza Contemporánea y orientación en Danza Expresión Corporal) dicha realidad es resultado de un proceso en el tiempo íntimamente vinculado con las inquietudes y desarrollos del campo de la danza local.

Al respecto nos dice Danilo Delgado (Directivo de la institución en el periodo 2015-2019):

Trabajar en esta institución educativa es sumamente interesante, tiene un mandato histórico enorme, porque la Escuela de Danzas Clásicas es fundacional en relación a lo que es la danza en el sistema educativo provincial, pero además en relación a lo que es el Ballet en la república argentina, porque digamos en el año 1948 se funda la escuela de danzas clásicas, pero ya en 1946 se había fundado el cuerpo de baile en el Teatro Argentino de La Plata que fue el segundo cuerpo de baile para ballet.

En la República Argentina previamente se había fundado el Ballet del Teatro Colón, bueno y la escuela surge así, surge ante la necesidad de formar artistas platenses, que no vinieran todos de capital, de la ciudad de Buenos Aires, que era el epicentro de la producción artística en danza. Y generar un semillero, un espacio de recursos humanos para que impactara en la instancia fundacional en la que se encontraba también el ballet, fundado en el 1946 por la misma directora. (Entrevista realizada en La Plata el 12/2018)

En relación a la historia de la Escuela podemos detectar un crecimiento, en lo que a su oferta educativa refiere, íntimamente vinculado con las inquietudes y las demandas locales de formación en Danza. Si bien la Escuela tiene su origen con un perfil de formación en Ballet, en los primeros años de la década del '90 ,y como resultado de nuevas tendencias y perspectivas en el campo de la danza, como el desarrollo de la danza moderna y la danza contemporánea contemporánea en el país, tanto como las reflexiones que tuvieron lugar en el año 1986 en las Primeras Jornadas Provinciales de Danzas Clásicas, organizado por el Centro de Egresados de dicha Escuela, se generan espacios de debates y proyección que ponen en marcha una formación vinculada a dicha demanda.

Se implementa en 1994 el plan de estudios que inaugura la carrera de Danza Moderna, que en 1999 tendrá la denominación de Profesorado en Danza con orientación en Danza Contemporánea. Referido a este proceso Danilo Delgado nos cuenta:

A partir de los años '90 empieza a gestarse, en la ciudad de La Plata y en Escuela de Danzas Clásicas de La Plata la inquietud, producto del impacto que produjo la instalación, el florecimiento y el desarrollo de la danza moderna y contemporánea en la ciudad de Buenos Aires, el deseo, de implementar como oferta educativa tentativa a la formación histórica balletística, una formación en danza vinculada a las nuevas tendencias formadoras en la Danza Moderna y Contemporánea, y es ahí donde determinadas personas vinculadas a la danza del medio platense, que ya a partir de los años '70 venían trabajando en relación a instalar el fenómeno de nuevas tendencias en la danza en la ciudad de La Plata, en los años '80 ya había estudios privados que tenían como oferta de su estudio la formación en danza moderna y danza contemporánea dando clases de técnica de danza moderna, danza contemporánea, improvisación, composición . Y es así como en los primeros años de la década del 90, producto de un congreso que se había hecho en la Escuela de Danzas Clásicas en el año 1986 de egresadas de la carrera de danzas clásicas, colocar la inquietud y la energía en decir bueno vamos a generar una propuesta tentativa a la formación balletística en educación pública, y el espacio donde se creó fue este. (Entrevista realizada en La Plata el 12/2018)

Tal como destaca el entrevistado, la formación en danza irá desarrollándose enlazada a las demandas del campo artístico y los desarrollos de nuevos estilos y técnicas. Al respecto la mención de las jornadas de 1986³¹ y el impulso de diferentes de personas y estudios platenses que desde la década del '70, '80 proponían nuevas tendencias, resultaron claves para pensar en la formación de gestión estatal.

Como última incorporación, destacamos la carrera de profesorado de Danza con orientación en Expresión Corporal en el año 1999 con un perfil fuertemente pedagógico. Al respecto Delgado refiere a la cercanía de la ciudad de La Plata con la ciudad Buenos Aires donde se crea la línea fundadora en la disciplina Danza Expresión Corporal de la mano de Patricia Stokoe³².

³¹ Mora (2011) detalla que como acontecimiento relevante en la historia de la Escuela de Danzas Clásicas, las Primeras Jornadas Provinciales de la Danza Clásica desarrolladas los días 4 y 5 de octubre de 1986 “Contaron con la participación de representantes de las Escuelas de Danza Clásica de Bahía Blanca y de Morón (ambas dependientes de la Dirección General de Escuelas y Cultura bonaerense), las Escuelas Municipales de las ciudades de Mar del Plata y Tandil, entre otras, y directivos y artistas del Teatro Argentino de La Plata. Lograron el auspicio y la declaración de interés por parte del gobierno nacional, provincial y de varios municipios” (p. 247).

³² Patricia Lulú Stokoe (1919-1996) bailarina, coreógrafa y pedagoga argentina, dedicada a la creación y difusión de la Expresión Corporal y de la técnica de sensopercepción en Argentina. Hija de padres ingleses, luego de pasar su niñez en suelo argentino, entre 1938 y 1950 vivirá en Inglaterra donde se forma en diferentes estilos y técnicas de danza. “Estudia Danza Clásica entre 1938-1940 y obtiene el diploma por la ‘Royal Academy of Dancing’. El tránsito del deporte a la danza le es traumático corporalmente, por las lesiones que padece. Estudia otras técnicas de danza: zapateo americano, Danza Moderna y acrobacia.

Él nos dirá que no solamente era un movimiento de platenses que se formaban allí, sino de otros referentes en la disciplina que habían tendido gran impacto en la ciudad:

Surgió el interés de generar una formación académica en el campo de la Danza Expresión Corporal con impacto principalmente, no de artistas de la escena, sino en educación. Por eso es que se funda en año 1999 el profesorado en Danza Expresión Corporal, con un año de formación básica y cuatro años de profesorado, sin ninguna tecnicatura porque digamos el perfil de la carrera era de neto corte pedagógico, enfocada a la educación obligatoria (Entrevista realizada en La Plata 12/2018).

Resulta necesario destacar que la *Expresión Corporal-Danza* o *Danza Expresión Corporal*, se posiciona como una propuesta pedagógica en danza con un gran impacto en el nivel superior, primario e inicial en el sistema educativo provincial.

Con Patricia Stokoe, como pionera de la línea fundadora en nuestro país, la disciplina se postula en el campo de la enseñanza del movimiento y la danza desde una concepción de una *danza libre*³³ y al alcance de todos, esto es sin restricciones en cuanto a condiciones físicas, etarias, entre otras. Con un desarrollo desde la década del 50, se irá posicionando como una alternativa educacional frente a las ya existentes propuestas, mayormente de ballet, danza moderna, danzas folklóricas y danzas españolas. Su particularidad reside, entre otras cosas, en proponer un abordaje de tres grandes áreas en las clases prácticas: el área del cuerpo y del

Sus profesores en Danza Moderna son Sigurd Leeder, Kurt Jooss, Lisa Ullman, Agnes De Mille, Catherine de Vos, todos de la escuela Rudolf Von Laban. También conoce el método de Martha Graham. Su formación le permite subsistir y trabaja en la 'Compañía del ballet anglo-polaco', en donde actúa, hace giras y llega a estrenar en Londres. También entre 1941 y 1949 trabaja en otros quehaceres: comedia musical, cine, televisión, café-concierto. Y en la municipalidad de Londres, imparte y recibe clases abiertas de diferentes técnicas para todos los ciudadanos" (Cardona Linares, pp. 38-39). Ya con la búsqueda de nuevas técnicas y lenguajes de expresión en danza regresa a la Argentina, y desde 1950, bajo las influencias de la 'Danza Libre' de Rudolf Von Laban y la propuesta de Moshé Feldenkrais referido a un método que sensibiliza la búsqueda de un lenguaje corporal propio, comienza su camino en la creación de la primera escuela argentina de Expresión Corporal, definida en sus palabras como una concepción de danza, que "Concibe la danza como lenguaje patrimonio de todo ser humano y se encuadra dentro de la filosofía de educación por el arte. Es una actividad caracterizada por un concepto de persona como unidad integrada y por su aspiración a participar en el desarrollo de un nuevo humanismo" (Stokoe en Kalmar, 2005, p.133).

³³ La idea de *danza libre* retoma el posicionamiento filosófico en relación al sentido y funciones del movimiento de Rudolf Von Laban (1879-1958). Según Sánchez (2009) "La filosofía del trabajo de Laban consideraba que las Artes del Movimiento podían ser usadas como un gran medio para expresar una nueva libertad, que se expresaba en una danza con pies descalzos y ropas austeras (...) Sus esfuerzos y sus logros se concentraron en la búsqueda de un vocabulario básico del movimiento expresivo donde quedarán identificados los factores básicos del flujo del movimiento, el peso, la energía, el tiempo, el espacio, creando un sistema de observación y análisis del movimiento, así como un sistema de anotación coreográfica (Labanotation) de gran valor práctico (p. 7).

movimiento; el área de la creatividad; y el área de la comunicación. Propone para ello la utilización de técnicas como la improvisación, la sensopercepción y la composición.

Por otro lado acordamos con Becerra (2009) cuando señala cuatro grandes influencias vinculadas a: la consideración de danza; la investigación del movimiento; y principios filosóficos y pedagógicos que son fundamento de la propuesta de Expresión Corporal en Argentina. La autora destaca la influencia de Isadora Duncan³⁴ en su consideración de una “danza emocionada y subjetiva, conformada a partir de movimientos libres y personales que rompían en academicismo”; de Rudolf Von Laban “una metodología centrada en la investigación de las variables del movimiento. Un abordaje articulado en torno a la observación y la experimentación que introducía la consigna verbal como modo de incentivar la elaboración de respuestas personales”; y principios filosóficos de la Educación por el Arte difundida por Herbert Read³⁵ y las concepciones pedagógicas de la corriente denominada *Escuela Nueva o Activa*³⁶ (2009, pp. 1-2). Donde el proceso de exploración, recepción y creación se encuentra centrado principalmente en el sujeto, distanciándose de modelos que proponen meramente una copia de movimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza.

Como consolidación y difusión del campo consideramos que el desarrollo de publicaciones específicas realizadas por Stokoe resultó significativo para su utilización de conceptos y contenidos en el marco de la educación formal. Entre estas podemos destacar: “La Expresión

³⁴ Bailarina y maestra estadounidense, considerada una de las pioneras de la danza moderna a principios del siglo XX, proponía movimientos libres y fluidez en la danza, distanciándose y cuestionando los movimientos y la rigidez de la estética del ballet.

³⁵ La Educación por el Arte propone al arte como medio educativo y base de la educación, con Herbert Read como uno de sus principales representantes, posiciona a la educación estética -dentro de la cual incluye a la educación visual, plástica, musical, cinética, verbal, y constructivista-, como protagonista para cumplir la finalidad de la educación, entendida para él como “fomentar el crecimiento de lo que cada ser humano posee como individual, armonizando al mismo tiempo la individualidad así lograda con la unidad orgánica del grupo social al cual pertenece el individuo” (Read, [1955] 1964, p. 33).

³⁶ La Escuela Nueva, en oposición a la Escuela Tradicional, plantea una revisión de conceptos filosóficos y prácticos de los sentidos de la educación y de la escuela. Si bien resulta ser un movimiento pedagógico heterogéneo, con diferentes representantes, uno de sus grandes postulados es la centralidad del niño y sus intereses en la relación pedagógica. Según Germán y otros (2011) como concepción pedagógica que articula perspectivas psicológicas, filosóficas, sociológicas, expresa los siguientes ejes comunes: a) Educación integral, donde se amplía el concepto de conocimiento dando lugar también a lo afectivo, intelectual, psicológico y social; b) Educación activa desplazando el centro de la relación pedagógica del docente hacia el alumno entendiéndolo como artesano de su propio aprendizaje; c) Educación placentera, con el juego como principal protagonista, donde se pueda “aprender jugando”, donde el juego se constituye como modo más apropiado para aprender del niño; d) Educación abierta: en tanto que propone una apertura de la escuela hacia el medio social, la comunidad, la familia, la naturaleza, entre otros; e) educación creativa; reconociendo el carácter creador del niño y de sus procesos a través de los cuales cada uno expresa y desarrolla posibilidades y necesidades; y f) Educación en libertad, donde predomine un ideario democrático que promueva la autonomía de los alumnos hacia una autodisciplina, oponiéndose a una disciplina autoritaria (pp. 19-23).

Corporal y el niño (1967/1982); “La Expresión Corporal y el adolescente” (1975/78); “Expresión Corporal, Guía didáctica para el Docente” (1978/86); “La Expresión Corporal” (1977/79/84/84); “La Expresión Corporal en el jardín de infantes” (1984); “Expresión Corporal. Arte, salud y educación” (1987). Por su parte, en 1980 se creará el primer profesorado de Expresión Corporal con titulación oficial en la ciudad de Buenos Aires.

En relación a la creación del profesorado en la ciudad de La Plata, y a diferencia del profesorado de Danzas Folklóricas, consideramos que aquel se crea por la necesidad de contar con profesores especialistas en el área. Es decir, si en caso de las danzas folklóricas fueron egresadas/as y protagonistas del campo quienes impulsan la incorporación del cargo de maestro de danzas nativas y folklore en la escuela primaria, en el caso de Expresión Corporal, parecería tener un proceso inverso al menos en La Plata, ya que el profesorado se crea no solo frente a las necesidades de abrir espacios de formación en nuevas perspectivas y tendencias de danza en el campo artístico, sino frente a la necesidad de egresados/as con un perfil fuertemente pedagógico para cubrir las horas de danza en las escuelas después de la Ley Federal de Educación N.º 24.199 de 1993. Debemos considerar que para el año 1999, fecha en que se crea el profesorado mencionado, ya aparecían en los lineamientos curriculares, a nivel nacional, contenidos de Expresión Corporal dentro de la Educación Artística (tema que retomaremos y profundizaremos en el capítulo tres).

Actualmente, junto con la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, encontramos otras instituciones de formación estatal (con dependencia provincial o municipal) que dictan los profesorados de Danza Contemporánea y Danza Expresión Corporal en diferentes ciudades: la Escuela de Danzas “Alba Lutecia” en Bahía Blanca; la Escuela de Teatro de Junín; la Escuela de Arte en Necochea; la Escuela de Arte de San Nicolás de Los Arroyos en San Nicolás de los Arroyos; la Escuela de Danzas Tradicionales Argentinas de Lomas De Zamora en Temperley; la Escuela Superior de Educación Artística “Jorge Donn” en Vélez Sarfiel; el Instituto del Profesorado de Arte “Adolfo Abalos” y la Escuela Municipal De Danzas “Norma Fontenla” en Mar del Plata.

Un Dirección que nuclea

La Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, la Escuela de Danzas Tradicionales Argentinas “José Hernández”, la Escuela de Danzas Tradicionales de Lomas de Zamora, el Conservatorio de Música y Arte Escénico (hoy conservatorio Gilardo Gilardi de La Plata), la Escuela de Danzas Clásicas de Bahía Blanca (en principio filial n°2 del Conservatorio) y la Escuela de Teatro de la

ciudad de La Plata, serán algunas de las instituciones fundacionales de la creación de la Dirección de Educación Artística en la provincia de Buenos Aires.

La Dirección de Educación Artística se crea en el año 1958, teniendo a su cargo 11 servicios educativos: 4 Conservatorios de Música y Arte Escénico; una Escuela de Cerámica; 2 Escuelas de Danzas Tradicionales Argentinas; 2 Escuelas de Danzas Clásicas; 1 Escuela de Artes Plásticas y un Instituto Docente de Orientación Estética Infantil (Documento del departamento Técnico Dirección de Educación Artística, 2011).

Creada a fines de la década del 50, la Dirección agrupa, tal como plantea Dimatteo, las primeras instituciones de formación artística en la provincia donde “se va concentrando un conjunto de nuevos recursos materiales y simbólicos como una particular fuerza en torno al Estado, que es quien regulaba el funcionamiento del campo educativo desde la etapa fundacional del mismo” (2018, p.18).

Como Dirección encargada, desde su fundación y hasta la actualidad, de instituciones y proyectos culturales vinculados con la educación estética y artística en diferentes ámbitos y niveles educativos en la provincia de Buenos Aires, asesora y acompaña en los niveles de educación obligatoria sobre el contenido específico del campo de la educación artística; tiene a su cargo diferentes instituciones de nivel superior formadora de profesionales en el área: artísticas, técnicos y docentes; y también emprende acciones de impacto cultural. Según consta sus documentos: “La labor desarrollada por la Dirección de Educación Artística, trasciende el marco meramente pedagógico institucional. Los servicios educativos no solo forman profesionales y docentes latamente calificados, sino que también ejercen un importante accionar comunitario y social” (Dirección de Educación Artística, 2011, p.3).

Síntesis del capítulo

El desarrollo de ese capítulo nos permite identificar el recorrido de perspectivas nacionales sobre el lugar de las danzas folklóricas y danzas nativas, por un lado, y consideraciones específicas en la institucionalización de las carreras de danza, y la creación la Dirección de Educación Artística en la capital de la provincia de Buenos Aires, junto con instituciones de formación superior específicas, por otro.

Respecto de lo primero, podemos establecer que lo folklórico se presenta como la plataforma que inicialmente da sentido a la danza en el contexto escolar, íntimamente ligado con perspectivas nacionalistas y de reconocimiento de las expresiones culturales locales.

Mientras que el instructivo de las encuestas de 1921 tendrá como sentido prioritario recolectar información del Folklore Argentino; las Danzas Nativas, junto con la Música Nativa, tendrán una gran importancia como formas propias de expresión artística a ser cuidadas por el Estado a partir de esta propuesta, teniendo continuidad en las décadas siguientes, que podemos ver explicitado y con una relación directa en la educación en el marco del Primer Plan Quinquenal (1947-1951), donde la sección de Folklore y dentro de este las diferentes ramas, dentro de la Subsecretaría de Cultura en 1948.

En relación con la enseñanza, el programa de instrucción primaria de 1949 nos permite ver la mención de: *Canciones y danzas populares; Cantos, danzas y fiestas populares; Canciones y danzas americanas*, como contenido educativo. Mientras que la publicación de la edición especial de Danzas Nativas adaptadas a la escuela primaria en 1949, da cuenta del interés de difundir un material didáctico específico donde se describen historia, coreografía y elementos propios de danzas como: el Gato, el Cuando, el Bailecito, la Chacarera, el Prado, el Gato Escondido, el Remedio, el Triunfo, el Ecuador, la Zamba, el Sombrerito, la Huella, los Amores, el Minué Federal, y el Cielito.

Por su parte, referido específicamente a la provincia de Buenos Aires, la creación de escuelas artísticas y de danza en particular, nos permite evidenciar la apuesta política al campo del arte y la cultura en el contexto educativo.

Las diferentes ideas fundacionales y las perspectivas de enseñanza en danza dentro de la Escuela de Danzas Tradicionales "José Hernández" y de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, nos ubican dentro de los paradigmas de enseñanza que abrevarán a la educación formal en general y a la educación primaria en particular desde mediados del siglo XX.

Por su parte, el desarrollo de la Expresión Corporal en Argentina, y su vinculación a los postulados de educación por el arte y la escuela nueva, nos permiten entender algunos de los sentidos bajo los cuales se promueve su inclusión como contenido educativo, unas décadas más tarde (cuestión que abordaremos en el próximo capítulo).

Por último, la creación de la Dirección de Educación Artística nos muestra y contextualiza el desarrollo paulatino y especializado de carreras de profesorado en danzas, contenidos adaptados a la escuela, y perspectivas del arte en el sistema educativo obligatorio y no obligatorio para su fomento en la provincia.

CAPITULO III: Danza como espacio curricular a finales del siglo XX

Basándonos en normativas y marcos oficiales, establecemos una organización propia de cuatro momentos prescriptivos de la Danza -como espacio curricular- en la escolaridad bonaerense. Dicha periodización, que organizaremos en *etapas*, se corresponde con instancias particulares que tuvieron lugar entre los años 1983 y 2019.

Destacando centralmente contenidos y perspectivas educativas para la escuela primaria, más allá de los cambios de denominación y estructuración del Nivel, que encontraremos con el nombre de *Educación Básica, Escuela primaria, Primer y Segundo Ciclo de la Escuela General Básica, Primer y Segundo Ciclo de la Educación Primaria*.

El objetivo de recorrer los contenidos de Danza a lo largo de las diferentes transformaciones curriculares, implicó no sólo una indagación específica sobre una historia que le es propia, sino también una búsqueda y compilación de documentos oficiales muy dispersos. Se recurrió para ello a diferentes espacios de la ciudad de La Plata como: la Biblioteca del Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE); la Biblioteca de la Escuela de Danzas Tradicionales José Hernández; Archivos de la Dirección de Educación Artística; Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE); bibliotecas y archivos privados.

En base a la heterogeneidad de fuentes, creemos pertinente realizar una descripción de las mismas e incluir imágenes de sus tapas. Explicitando cómo se organizan los diferentes textos, con qué sentidos fueron elaborados y bajo qué concepciones y contenidos se prescribe la enseñanza de la danza.

En el momento inmediatamente posterior a la vuelta de la democracia, la Danza tendrá presencia como contenido particularizado. Como vimos en el capítulo anterior, en distintos marcos y concepciones la danza estaba presente en las escuelas, mayormente desde aquello que se consideraban prácticas folklóricas y subsumidas a ellas. Posteriormente, en los primeros años de la década de 1990 los lineamientos curriculares comienzan a considerar a la Danza como un lenguaje artístico bajo la denominación de Expresión Corporal, dos modelos de educación de la danza que se harán presentes a lo largo de toda la trayectoria posterior de la danza en la escuela bonaerense.

En este capítulo abordaremos el período 1983-1993 como *etapa primera*, y el período 1995-1999 como *etapa segunda*, dejando para el capítulo siguiente el abordaje de la *etapa tercera* (2007-2017) y la *etapa cuarta* (2018, 2019).

En la *etapa primera* indagaremos contenidos y sucesos en torno a la implementación del cargo de maestra/o de danzas nativas y folklóricas en la Escuela Primaria de la provincia de Buenos Aires, siendo nuestras fuentes: el *Anexo 1* de la resolución N°388 de 1983; los *Lineamientos curriculares* dentro del Plan de Gobierno 1984-1987; la *Resolución N°3691*; y el primer proyecto curricular del área Danzas Tradicionales Argentinas y Folklore para el nivel primario de 1993, el *Anexo 1* de la Disposición N° 31.

Nos ubicaremos principalmente en los albores del año 1983, momento signado por el retorno de un gobierno democrático, bajo la presidencia de Raúl Alfonsín (1983-1989) y la gobernación de Alejandro Armendáriz (1983-1987).

En la *etapa segunda* destacaremos el lugar de la danza como lenguaje artístico –con la denominación de Expresión Corporal- en documentos expedidos por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, entre los años 1995-1999. Instancia en la cual encontramos tres tipos de documentos: los *Módulos* (del 0 al 8) destinados a docentes y escuelas bonaerenses en el año 1995; los *Documentos curriculares* de los años 1996-1997; y - como culminación de un proceso de transformación curricular- un *Marco General* y el *Tomo I* y *Tomo II* del *Diseño curricular para la Educación Inicial-Educación General Básica* del año 1999.

Desarrollos prescriptivos que se dan principalmente dentro del marco de la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993 y la Ley Provincial de Educación N°11.612 de 1995, durante la primera y segunda presidencia de Carlos Saúl Menem (1989-1999), y primera y segunda gobernación de Eduardo Duhalde (1991-1999) en la provincia de Buenos Aires.

Para la *etapa tercera*, signada por la producción de documentos durante la primera y segunda presidencia de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) y los dos períodos de la gobernación de Daniel Scioli (2007-2015), utilizaremos un *Marco General* del año 2007 y dos Diseños Curriculares: *para Primer ciclo de la Educación Primaria*, y *para Segundo ciclo de la educación primaria*, ambos del año 2008. Acompañando los documentos de este período con otro del año 2012 expedido por la Dirección de Educación Artística llamado “La danza en la escuela obligatoria”.

Mientras que para la *etapa cuarta*, en el contexto de la presidencia de Mauricio Macri (2016-2019) y la gobernación de María Eugenia Vidal (2016-2019), nos basaremos en un único *Diseño curricular para Educación Primaria de Primer y Segundo Ciclo* del año 2018 y en cuatro *Documentos complementarios de Educación Artística* (1, 2, 3 y 4) del mismo año.

3.1 Danzas Argentinas Tradicionales (y Folklore) una implementación curricular:

Tal como se anticipó, en este período recorreremos centralmente la *Resolución N° 388 de 1983*, los lineamientos curriculares dentro del *Plan de Gobierno 1984-1987*, y el *anexo I de la Disposición N°31 de 1993* como primer diseño curricular específico de Danza en la provincia.

Esto ocurre en el marco de la reconfiguración de la esfera pública que tuvo lugar a partir de la vuelta de la democracia:

La transformación de la sociedad argentina a partir de la recuperación del régimen político democrático en 1983 supuso una reconfiguración de la esfera pública, en términos de un restablecimiento de la institucionalidad democrática del gobierno, de apertura de espacios de intervención y expresión hasta entonces suprimidos y de la generación y reactualización de disputas entre distintos actores sociales. La educación pública fue precisamente uno de esos espacios clave en los que las tensiones generadas por la apertura democrática reconfiguraron las tramas de acción de los actores sociales involucrados (Torres, 2014, p. 356).

A raíz de información obtenida por entrevistas y datos proporcionados por la Escuela de Danzas Tradicionales “José Hernández” de la ciudad de La Plata, confirmamos que en el año 1983, como resultado de insistencias, proyectos, peticiones de las instituciones escolares y esfuerzos de quienes ya eran egresados de dicha escuela y formaban parte de los existentes profesorados de Danza Tradicionales Argentinas en provincia, se logra³⁷ la incorporación de maestros y maestras de danzas folklóricas en el nivel primario.

Si bien no encontramos un acto resolutivo que confirme dicha información, identificamos mención de ello en el Anexo 1 de la resolución n° 388 de 1983. En dicha resolución se aprueban nuevos planes de estudios de las carreras de la las Escuelas de Danzas Tradicionales, dependientes de la Dirección de Enseñanza Artística, y se establece en el apartado de *incumbencia* del título de Maestro de Danzas Tradicionales Argentinas, que “el egresado podrá ejercer como Maestro especial de Danzas Tradicionales Argentinas, en establecimientos de Enseñanza Primaria oficiales y no oficiales” (Anexo 1, 1983, p. 1).

Destacamos que los planes de estudio tendrán un fuerte acento en lo pedagógico. Al respecto en la presentación de la resolución se considera “que es necesario otorgar a los estudios de

³⁷ Damos cuenta de un logro en tanto que la implementación resulta ser, en palabras de los actores involucrados, la respuesta de demandas institucionales respecto de la enseñanza de la danza en la escuela por un lado y de la inserción laboral de docentes recibidos de la formación profesional en folklore por otro.

Danzas Tradicionales Argentinas un enfoque psicopedagógico actualizado y acorde a innovaciones ya vigentes en otras carreras de enseñanza artística” (Resolución 388, 1983, p. 1). Se refuerza bajo la misma perspectiva, como uno de los objetivos generales del Magisterio de Danzas Tradicionales Argentinas, “adquirir la capacitación pedagógica y específica necesaria para ejercer la docencia a nivel primario” (Anexo 1, 1983, p 3). Entendemos que estas inclusiones responden al ingreso de egresados en la docencia en el nivel primario.

Otro dato que aportaron docentes de danzas tradicionales, y que pudo confirmarse en la secretaría del Tribunal de Clasificación de la provincia³⁸, tiene que ver con el ingreso en términos administrativos de educadoras/es de danzas folklóricas en el nivel primario, es decir cómo son designados en su cargo.

Relacionado con el puesto de trabajo del maestro/a de danza en el nivel, destacamos que en principio (a partir del año 1983) se inscriben dentro del ya existente cargo indivisible (de doce horas en una escuela) de MM Maestro/a de Música, que con el tiempo recibirá la denominación administrativa de DA, cargo al que ingresarán mayormente los profesores/as de Danzas Tradicionales Argentinas³⁹. Posteriormente -con la ley federal de Educación N° 24.195- y hasta la actualidad, con la transformación de *cargo* indivisible a *módulos* (horas) en la misma o en diferentes escuelas, recibirá el nombre de MDP (Maestro de danza primaria).

Avanzar hacia el cambio. La Comisión de Curriculum de 1984.

Bajo la Resolución N°3.691 del 19 de octubre de 1984, se crea una Comisión de Curriculum en la provincia de Buenos Aires. Dicho impuso tendrá que ver con todo un conjunto de políticas orientadas a proyectar un nuevo camino en la educación, postulando en su artículo 1ro:

Crear la Comisión de Currículum, la que tendrá dependencia directa del Consejo General de Educación y que de conformidad en las pautas que éste determine, tendrá la misión de programar, desarrollar y evaluar la totalidad de acciones tendientes a la elaboración de un currículum escolar para todos los niveles del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires (Art. 1, Resolución N°3691, 1984).

³⁸ Para confirmar dicha información concurrimos al Tribunal de Clasificación Central de la provincia de Buenos Aires, en la ciudad de La Plata, donde tuvimos la asesoría de la inspectora de Artística Gabriela Ziegler y a Julieta Proia representante docente de dicho tribunal.

³⁹ Las referencias a los títulos habilitantes no son excluyentes, ya que hemos tenido información de que la titulación y la posibilidad del ingreso al cargo en las diferentes escuelas, tenía que ver también con la apertura de espacios laborales y personas formadas en danza dependiendo de la zona.

Destacamos la consideración de “cambio” y de “avanzar hacia un cambio” educativo, porque encontramos en los diferentes documentos, tanto en *Lineamientos curriculares Educación Básica* de 1986 como en el documento de *Políticas educativas de la Provincia de Buenos Aires* de 1987, apartados introductorios que refieren a dicha dimensión en el sistema educativo provincial, apuntando a la necesidad de desarrollar una transformación educativa en democracia.

En los mismos, se menciona el lugar central del docente y la íntima relación entre sociedad y escuela. En ambos se habla de una metodología de la opinión, en tanto es esperable una participación activa de los integrantes de la comunidad educativa en la evaluación y proyección de la educación:

Frente a los años pasados es imprescindible una revaloración que debe alcanzar en dos ámbitos. Uno, en los propios docentes, convocados ahora al uso y goce de la libertad, de la creatividad y la participación, que no admite neutralidad y que tendrá que lograrse en el cumplimiento del deber, es decir que deberá actuar según los valores queridos por la Sociedad Democrática (...) El otro, en el resto de la sociedad, que interviniendo en el quehacer educativo debe recomponer la imagen del docente como protagonista y hacedor fundamental, que como término de referencia y ejemplo en la relación educativa necesita el acompañamiento continuo de la comunidad (*Lineamientos curriculares educación básica de la provincia de Buenos Aires*, 1984, p. 7).

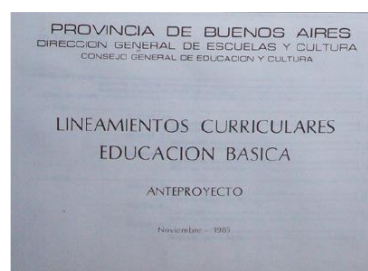
Referido al área curricular se promueve una estructuración y reforma de todos los documentos existentes, cuestión que abordaremos en los siguientes apartados.

Lineamientos curriculares para Educación Básica 1985-1986

Con diferentes ediciones, tamaños y tapas, el documento *Lineamientos curriculares Escuela Básica de 1° a 7°* es el documento curricular de la Provincia de Buenos Aires con el cual iniciaremos este período.

Si bien encontramos un anteproyecto de *Lineamientos Curriculares Educación Básica* del mes de noviembre de 1985, en la versión digitalizada de la Revista de Educación y Cultura

(agosto-noviembre de 1985), utilizaremos la versión física del documento definitivo de 1986. De todos modos podemos ver que ambos documentos son muy similares y contienen el mismo contenido curricular.



Lineamientos curriculares Educación Básica. Anteproyecto, noviembre 1985

Destinado a escuelas y educadores de la provincia, el diseño presenta en su interior: nómina de autoridades del Consejo General de Educación y Cultura; nombres de los Directores de las diferentes ramas técnicas; integrantes de la comisión Central y subcomisiones del currículum; consideraciones en torno al Modelo Curricular propuesto e indicaciones sobre la lectura del mismo; y contenidos educativos para los diferentes ejes y áreas que prescribe.

Con títulos como: *Objetivos Comunes, Objetivos Variables y Objetivos y pautas de promoción*, la inclusión de indicadores como círculos y flechas (● → ○) en los diferentes objetivos se enmarcan en Ejes y Áreas bajo la consideración de un modelo integrador, es decir, “que en toda su estructura mantiene una coherencia interna donde los objetivos educativos se organizan en una secuencia gradual de complejidad creciente, sin barreras terminales” (p. 9).

De este modo, el *Eje Ético, Eje Social, Eje Dinámico, Eje Estético, y Eje Intelectual* que incluye a su vez: Área del Lenguaje, Área de la Matemática, Área de las Ciencias Naturales, Área de las Ciencias Sociales, que contienen a los diferentes objetivos.



En el caso de nuestro tema de interés –la danza-, los contenidos serán vinculados por los propios docentes especialistas a su campo del folklore. Es decir, los contenidos prescriptivos son articulados con los contenidos específicos directamente en las planificaciones áulicas, según la información obtenida. Dado que centralmente se enlazaran con el *Eje Dinámico, el eje Estético, Eje Intelectual*.

Referido al *Eje Dinámico* se tomaban los contenidos en torno al cuerpo, el movimiento y las relaciones espaciales. Del *Eje Estético* (prioritario para la Dirección de Educación Artística en este contexto de cambio curricular) los contenidos vinculados a: la creación libre utilizando distintos lenguajes expresivos, las actividades creativas para el disfrute del tiempo libre, la difusión de la cultura popular, y la participación y vivencia de manifestaciones artísticas culturales y con sensibilidad estética. Y dentro del *Eje Intelectual* se vincularían con el área del lenguaje desde cuentos, leyendas y literatura folklórica, y del área de las ciencias sociales articularían lo referido a la cultura local y rural.

Transcribimos, a fin de presentar la manera en que está diseñado el documento, algunos objetivos vinculados a los diferentes ejes y las áreas mencionadas por los docentes:

Eje Dinámico (pp. 24-28)

-Conocer las posibilidades de movimiento de todas las partes del cuerpo.

- Usar su cuerpo global y segmentariamente en actividades o juego.
- Tomar conciencia del eje corporal.
- Dominar el equilibrio corporal en situaciones estáticas y dinámicas.
- Usar el espacio en desplazamientos y acciones múltiples.
- Usar las nociones espaciales en relación al propio cuerpo en situaciones de juego y de trabajo.

Eje estético (pp. 31-35)

- Explorar formas de producción sonora con el propio cuerpo y con los elementos a su alcance.
- Improvisar respuestas rítmicas.
- Explorar sus posibilidades de expresión con el cuerpo, la voz, el lenguaje oral y plástico.
- Integrar agrupaciones folklóricas.
- Participar en bailes de música popular.
- Utilizar instrumentos formales e informales en sus manifestaciones musicales.
- Reconocer el valor de la artesanía como elementos de la cultura popular.
- Apreciar las formas de las viviendas y objetos de uso cotidiano según las culturas que les dan origen.
- Caracterizar regiones geográficas y culturales por sus sonidos, formas, colores, danzas, canciones, mitos y personajes.

Eje intelectual

Área del Lenguaje (p. 46)

- Identificar géneros literarios: narrativo, lírico y dramático.
- Identificar las especies narrativas: Fábula, leyenda, cuento.

Área de ciencias sociales (pp. 103-111)

- Reunir información sobre el folklore: tradiciones, cuentos, leyendas, relatos, danzas, comidas y otros.
- Apreciar el aporte socio-cultural de las regiones en el contexto de la cultura nacional (folklore: tradiciones, cuentos, leyendas, danzas, otros)

Los contenidos que transcribimos se vinculan a lo enunciado por educadoras de folklore⁴⁰, quienes nos contaron que estos eran algunos de los contenidos que articulaban dentro de las planificaciones docentes.

⁴⁰ Principalmente egresadas de la escuela Danzas Tradicionales Argentinas “José Hernández” de la ciudad de La Plata, que utilizaron dicho diseño para su práctica de enseñanza en la escuela.

Política educativa de la Provincia de Buenos Aires en Democracia



El documento *Política educativa de la Provincia de Buenos Aires en Democracia para la consolidación del Sistema*, incluye diferentes títulos y desarrollos conceptuales. Entre estos, despliega perspectivas generales y orientadoras de la estructura del sistema educativo; desarrolla objetivos de los diferentes niveles de enseñanza (Educación Inicial, Educación Básica y Educación Profesional); describe los ciclos de la Educación Básica (Inicial, elemental y de Orientación) y de la Educación Profesional (ciclo de especialización y 2° ciclo de especialización); caracteriza a las diferentes Direcciones (Dirección de Educación Inicial, Dirección de Educación Primaria, Dirección de Formación profesional y extensión universitaria, Dirección de Educación especial, Dirección de enseñanza no oficial, Dirección de psicología y asistencia social escolar, Dirección de Educación Física, Dirección de Educación Artística, Dirección de Ciencia y técnica, Dirección de Investigaciones educativas, Dirección de Información y tecnología educativa); desarrolla estructura, modelo y fundamentos del currículo; prescribe los fines de la educación bonaerense; y dedica un extenso apartado a la evaluación (perspectiva histórica, conceptualización, funciones, niveles y alcances).

Destacamos que en dicho documento se mencionan como servicios educativos de la Dirección de Educación Artística a: Conservatorios de Música y Escuelas de Arte (Área Música); Escuelas de Artes Visuales, Escuelas de Cerámica y Escuelas de Arte (Área Plástica); Escuelas de Danzas Tradicionales Argentinas; Escuelas de Danzas Clásicas; y Escuelas de Teatro. Se considera que las tres primeras instituciones retroalimentan a los subsistemas educativos, mientras que las segundas retroalimentan a sus propios establecimientos.

En nuestro caso, confirmamos que en este período se espera que las Escuelas de Danzas Tradicionales Argentinas tengan el propósito de formar maestros y profesores de Danzas Tradicionales Argentinas que puedan desempeñarse profesionalmente en los subsistemas de Educación Primaria y de Educación Artística.

Respecto de la Dirección de Educación Artística se suscribe:

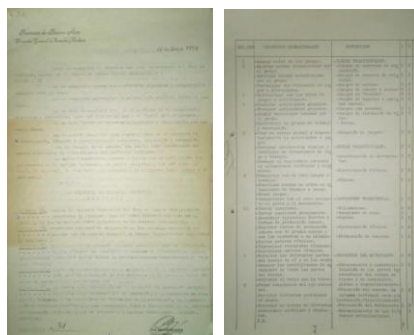
Tiene como misión proyectar y ejecutar los programas específicos del área estética, tanto como apoyo a las direcciones de base como en lo referente a la formación de recursos humanos que satisfagan las necesidades del sistema educativo y contribuir a la formación de especialistas. Estas acciones las cumple a través de sus propios servicios educativos (p. 29).

Destacamos anteriormente el Área Estética, y volvimos sobre esta como prioritaria dentro de la Dirección de Artística, no solo por su inclusión en el documento, sino por encontrar menciones similares en otros documentos, como en la *Revista de Educación y Cultura de la Provincia* de 1986⁴¹, donde en un apartado dedicado a la Dirección de Educación Artística se especifica: “Dentro de la reforma curricular el Eje Estético es de fundamental importancia para la Dirección de Enseñanza Artística, porque le cabe la responsabilidad elaborar y desarrollar que convergen en él” (1986, p. 95).

Es decir que tenemos al menos dos relaciones claras de la danza en este diseño: por un lado, con el eje estético sustentado en el discurso de la Dirección de Educación Artística, y por otro el protagonismo de lo folklórico y sus diferentes áreas (danza, leyendas, música, costumbres, particularidades regionales, entre otras).

Anexo I, disposición N°31: Un diseño curricular específico de Danza (Folklore)

El anexo 1 dentro de la disposición N°31 del 17 de junio de 1993 (de 31 páginas⁴²), responde a “la necesidad de producir una guía orientadora del área de Folklore, dentro de la Educación Básica (nivel primario)” (p. 1).



Llegamos a este diseño curricular, en principio, por una docente de Folklore⁴³ que nos indicó que para planificar circulaba un documento que había realizado la profesora Teresita Berón (integrante de la comisión de currículum de 1986 y autora del documento), y nos dio acceso de su biblioteca personal⁴⁴. Teresita Berón, nos cuenta que la elaboración del mismo fue motorizada bajo el pedido de la entonces directora de Educación Artística de la provincia, María Azucena García.

⁴¹ Edición dedicada principalmente a la reforma curricular y las diferentes Direcciones educativas. Dentro de la cual también se incluye el artículo: “¿Por qué el Folklore en las Escuelas?”, autoría de Mabel Ladaga de San Cristóbal, donde se describe relaciones entre Folklore, la cultura y la educación; define conceptos como tradicionales, populares, colectivos, empíricos, entre otros -tomados de Augusto Cortazar-; y destaca el valor del folklóre aplicado para la educación bonaerense.

⁴² Siendo el anexo n° 31 de 1993 el primer diseño curricular específico para danza, decidimos incluir a partir de aquí la cantidad de páginas que cada uno de los documentos utilizados tienen, dato que nos indica la extensión dedicada al espacio danza en los diferentes documentos curriculares de las cuatro etapas configuradas en el marco de nuestra tesis.

⁴³ Irma Pelozo, quien actualmente se desempeña como profesora de práctica docente en el profesorado de Danzas Tradicionales Argentinas “José Hernández”.

⁴⁴ El acceso a su archivo personal nos permitió identificar el número de resolución y ver gran parte del documento. Una vez identificado número y año del mismo hicimos el pedimos al Centro de Documentación e Información Educativa de la Provincia de Buenos Aires (Cendie), quienes nos enviaron

Cabe recordar que cuando los/as maestros/as de danzas tradicionales argentinas ingresan al sistema educativo no tendrán contenidos particularizados en un documento curricular, quedando la elaboración de planificaciones áulicas en una articulación entre los contenidos de la propia formación profesional en Folklore y Danzas Tradicionales con contenidos del diseño curricular tal como fue desarrollado en el apartado anterior.

Dicho documento, anexo 1 de la disposición n° 31, en tanto diseño curricular conlleva la consideración de “la escuela es el terreno más fértil, ya que puede convertirse en un verdadero centro divulgador de conocimientos del auténtico Folklore” (Disp. 31, 1993, p. 1).

El documento incluye los siguientes apartados: *Fundamentos del currículo; Metodología; Perfil docente; Perfil del alumno de nivel primario;* y organización de *Objetivos direccionales* (numerados del 1 al 15), *Objetivos operacionales* (en vínculo con los direccionales pero incluidos como descripción) y *Contenidos*, tres ítems organizados en un cuadro de doble entrada por ciclos (de 1ro a 3ro, de 4to a 5to, y de 6to a 7mo), siendo acompañado cada uno de los ciclos por tres o cuatro páginas (según cada caso) con *Actividades sugeridas y bibliografía*.

En el apartado de *metodología* se explica que el documento ha sido elaborado teniendo como base los *Lineamientos Curriculares para la Educación Básica* (que hemos desarrollado en el apartado anterior) y que presenta recursos del folklore argentino y universal.

Destaca que la metodología de la asignatura debe considerar dentro del proceso educativo tanto el aspecto de formación e información, como el aspecto expresivo.

Ha de respetar y favorecer la espontaneidad, la libertad de creación, la interpretación personal y contribuir al desarrollo del espíritu crítico, para lograrlo el docente permitirá que el alumno encuentre de forma lúdica, sus propias posibilidades de expresión y creación al realizar sus actividades (p. 2).

Sobre el *perfil docente* destacamos, entre otras cosas: la utilización de recursos materiales y expresivos para generar interés en el alumnado; lograr la creación de un ambiente que incluya la investigación, la búsqueda y la experimentación; generar valorizar el folklore en tanto ciencia interdisciplinaria relacionándolo con el currículo escolar; fomentar y estimular el folklore de aquellos fenómenos propios del folklore local dependiendo del medio social; y el arraigo en la realidad geográfica e histórica para fortalecer la conciencia nacional.

una copia digitalizada facilitada por la Dirección de Educación Artística. Obtenida la ubicación específica del documento nos acercamos a dicha Dirección para una consulta del original. La copia adjuntada es una copia escaneada específicamente para el uso en esta tesis.

Respecto del *perfil de alumno del nivel primario*, se mencionan a modo de logros en el proceso de aprendizaje: la valoración y conocimiento de artesanías, música, canto, danza de diferentes áreas del país; el desarrollo de habilidades y aptitudes para la ejecución de bailes y expresiones criollas; la elaboración de trabajos investigativos; la valoración de expresiones autóctonas; y ser transmisores de manifestaciones culturales nacionales, entre otras.

Tal como se anticipó, los *contenidos* estarán organizados por ciclos, es decir en tres segmentos que abarcan *objetivos direccionales, objetivos operacionales, contenidos, actividades sugeridas y bibliografía*, para 1ro, 2do y 3ro, 4to y 5to, y de 6to y 7mo.

En el marco de nuestra investigación incluimos la denominación de los grandes grupos que incluyen contenidos dentro de la prescripción, es decir, no todos los contenidos sino las denominaciones que los contienen, incluyendo dentro de las fuentes el texto completo.

Para 1ro, 2do y 3ro:

Juegos tradicionales; Rondas tradicionales; Cancionero tradicional; Educación del movimiento; Formas fundamentales de locomoción; Espacio-tiempo; Calidades de movimiento; Danzas Tradicionales Argentinas; Folklore literario; Literatura folklórica; Celebraciones patrióticas (formas y participación en ellas) (pp. 6-9)⁴⁵

Para 4to y 5to, cabe la aclaración que los contenidos no están tan claramente organizados por subgrupos, por ello transcribimos grandes grupos de contenidos que detectamos en la lectura del documento:

Trabajos de investigación; Folklore; Folklore literario (Cuentos, Mitos y leyendas, casos o sucedidos, adivinanzas y acertijos, cantares monoestróficos, coplas, poesías para danzas, fábulas) ; literatura folklórica (relatos, narraciones, creencias y supersticiones); Usos y costumbres relacionadas con el ambiente geográfico; Topografía regional; Flora y faunas tradicionales; Agricultura y ganadería; localización de grupos indígenas y formas de vida; Reconocimiento de la existencia de diferentes lenguas; Danzas tradicionales argentinas; Cancionero tradicional; Instrumentos musicales; Artesanías; Celebraciones patrióticas (pp 13-18)

Para 6to y 7mo:

Trabajos de investigación referidos a lo folklórico; Folklore literario; literatura folklórica; Folklore poético; El Gaucho: Idiosincrasia del indígena, el español y el criollo; Poblaciones aborígenes argentinas; Usos y costumbres folklóricos en distintos países de América; Aborígenes americanos;

⁴⁵ Ante la decisión de incluir parte de los contenidos de danza de los diferentes documentos curriculares, y no la totalidad los mismos, incluimos en las diferentes etapas las páginas consultadas para dicha transcripciones.

Actividad artística: (Cerámica-tejedura-metalurgia); Cancionero tradicional; Música, Instrumentos; Danzas Tradicionales Argentinas; Artesanías; Fiestas patrias y actos escolares (pp. 23-28)

Esta transcripción nos permite identificar que los contenidos, organizados por ciclos, remiten a las diferentes áreas del folklore y de los diferentes elementos de una cultura histórica y local de regiones de la Argentina tanto como, en el último ciclo, de América.

En este contexto, la danza es entendida como una expresión artística y cultural conjuntamente con la literatura folklórica, la música regional, los instrumentos, las artesanías locales, los modos de vida actuales y del pasado, las costumbres, la geografía, y las formas de organización socio-económicas de las poblaciones, entre otras.

La dimensión de lo corporal, con un fuerte énfasis en el movimiento, aparece en descripciones incluidas en los grupos de contenidos:

Juegos tradicionales (de persecución, velocidad, de fuerza, correr y de saltos); *Rondas tradicionales* (de coordinación de movimientos); *Educación del movimiento*, incluyendo:

Conocimiento y sensibilización de las partes fundamentales del cuerpo en reposo y en movimiento, global y segmentariamente; Ubicación del cuerpo. La columna vertebral como eje (extensión, flexibilización); Percepción del movimiento; Reconocimiento de las diferentes articulaciones; Tensión-relajación; Equilibrio: estático y dinámico; Relación entre sonido y movimiento: silencio-reposo.

Formas fundamentales de locomoción: niveles espaciales bajo, medio, alto y combinaciones en desplazamientos; *Espacio-Tiempo* en el abordaje de direcciones, trayectorias, variaciones en actitud y asumiendo roles, entre otras; *Calidades de movimiento*: acciones básicas, combinaciones, velocidad, intensidad, reacción; *Participación en actos patrióticos desde lo danza*; y *Danzas tradicionales Argentinas* (grupo de contenido presente en los tres ciclos), transcribimos estos últimos diferenciados por ciclos⁴⁶

1º, 2º y 3º: Figuras de: Carnavalito, Pericón, Danza de las Cintas; Elementos coreográficos, y accesorios; Desarrollo coreográfico de: Gato. Gato Cuyano. Calandria. Caramba. Chacarera. Chacarera Doble. Remesera. Bailecito coya.

4º y 5º: Elementos coreográficos comunes y propios. Figuras fundamentales: comunes y propias. Elementos expresivos. Desarrollo coreográfico de: Pericón (continuación), Danza de las Cintas (continuación), Pajarito. Escondido. Remedio. Triunfo. Huella. Mariquita. Amores. Aires. Cuando. Arunguita. Lorencita. Pala-pala. Plano del espectador. Acompañamiento rítmico y vocal; Zapateo: trabado. Taconeo simple. Salto con taco. Salto con punta. Entonación de canciones tradicionales:

⁴⁶ Cabe la aclaración que dentro de cada ciclo se especifica qué debe enseñarse en cada grado (de 1º a 7º) con una cruz, información que en este caso obviaremos.

Milongas, vidalas, triunfos, etc. (palmoteo, etc.). Cancionero tradicional por regiones. Ubicación geográfica de las danzas conocidas.

6º y 7º: Elementos coreográficos comunes y propios. Elementos accesorios comunes y propios. Figuras fundamentales y propias. Elementos expresivos. Desarrollo coreográfico de: Pericón (continuación) Prado-Remedio Pampeano-Bailecito. Chamamé o Polca. Patria-Palito-Cueca nortea.

Consideramos que, en el marco de esta prescripción curricular, la dimensión de lo corporal se presenta y destaca en tres grandes campos: en participación y aprendizaje de juegos tradicionales y rondas; en el campo mencionado como educación del movimiento asociado a la inclusión de formas básicas de locomoción, relaciones de tiempo y espacio, calidades de movimiento; y por último el cuerpo en relación con las danzas tradicionales, su expresión, ubicación espacial, ejecución de pasos, figuras y coreografías. Aquí la danza es un contenido más a enseñar dentro de la enseñanza del folklore argentino y, en menor medida, americano.

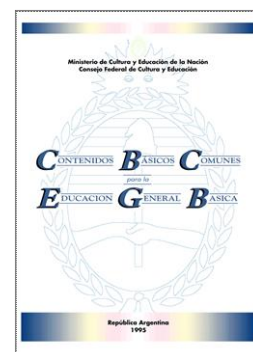
Creemos que como primer diseño curricular específico refleja muchas de las perspectivas ya presentes con anterioridad en el sistema educativo, donde lo folklórico, como posibilidad de expresión y apropiación de lo propio y lo regional, cobra sentido en la difusión de la cultura argentina; revalorizándose en el contexto escolar y destacándose particularmente en la conmemoración de fiestas patrias. Por otro lado, aparecen algunos elementos nuevos, como la enunciación, con descripciones detalladas, de aspectos de lo corporal y del movimiento como contenidos a enseñar.

3.2 Danza Expresión Corporal como el lenguaje artístico de lo corporal

En la *etapa segunda*, dentro del marco de la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993 y la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 11.612 de 1995, destacaremos el lugar de la Danza en documentos expedidos por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Donde, como ya se mencionó, encontramos tres grupos de documentos, que entendemos fueron elaborados para ser debatidos y servir de transición hacia los diseños curriculares definitivos.

En toda una reestructuración del sistema educativo, con la Ley Federal de Educación como epicentro, los documentos expedidos prescribirán: estructuración del sistema educativo; indicaciones respecto de los niveles de concreción curricular; áreas de enseñanza; contenidos, expectativas de logro y propuestas didácticas; fundamentaciones e instructivos de cómo trabajar con los nuevos lineamientos educativos nacionales.

Por su parte los contenidos incluidos se desprenderán, como mencionamos en el capítulo uno, de la perspectiva nacional de los *Contenidos Básicos Comunes* (CBC) en tanto contenidos seleccionados a nivel nacional como fundamentales a ser articulados con las diferentes perspectivas provinciales del país. Estos contenidos fueron establecidos en el marco de las legislaciones anteriormente mencionadas, durante el período presidencial de Carlos Saúl Menem (1989-1999) y la gobernación de Eduardo Duhalde (1991-1999).



El primer grupo de documentos está conformado por los *Módulos*, destinados a docentes y escuelas bonaerenses en el año 1995. Si bien son ocho libros en total que recorren una numeración del 0 al 8 (los módulos 7 y 8 se presentan en un mismo volumen), tras una revisión general nos centraremos en el *Modulo 0* por los contenidos que el mismo porta.

El segundo grupo de documentos se conforma por: el *Documento de Presentación*; *Documento 0* con los fundamentos del currículum; *Documentos A* donde constarán los marcos generales técnicos-pedagógicos; *Documentos B* con las áreas y disciplinas que estructurarán el nuevo Diseño; y *Documentos C* donde se incluirán orientaciones didácticas y bibliografías sugeridas. Son textos editados en los años 1996-1997. Su particularidad reside en que dichos documentos serán incluidos en tres libros diferentes, con el nombre de *Documento curricular*, que se diferenciarán entre sí por los colores de sus tapas y los apartados que los mismos incluyen, constituyéndose como Documentos curriculares volumen 1, volumen 2 y volumen 3.

El tercer grupo de documentos, como culminación de un proceso de discusión y transformación curricular, se compone por tres libros elaborados por la Dirección General de Cultura y Educación: un libro denominado *Marco General* y dos Diseños Curriculares, *Tomo I* y *Tomo II*, del *Diseño curricular para la Educación Inicial y Educación General Básica* del año 1999. Para nuestra investigación tomaremos centralmente el Tomo II donde se prescriben los contenidos de Educación Artística.

Los Módulos y los Documentos curriculares 1995-1997

Los *Módulos*, expedidos por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, se prescriben como módulos de capacitación para docentes, y fueron elaborados bajo la dirección y coordinación de la Lic. María Teresa Corvatta y el Ing/Lic. Juan Jacobo Totah, según consta en los mismos.

Tienen como principales destinatarios a los docentes bonaerenses y se presentan como vertebradores de la Capacitación Docente realizada durante el año 1995 para la Reforma Educativa: “estos módulos no son sólo un material informativo, sino también una reflexión, un espacio para alimentar lo cotidiano y contribuir al crecimiento, a elaborar proyectos propios, a continuar los que ya se vienen desarrollando o a corregirlos” (Módulo 0, 1995, p. 9).

Si bien nos centraremos en los contenidos del *Módulo 0*, transcribimos a continuación los grandes títulos, casi a modo de índice, que componen –estructuralmente- los *Módulos* del número 0 al número 8.

Módulo 0: Presentación; Instructivo para el trabajo con el Módulo 0; Ley Federal de Educación; Aplicación de la Ley y Transformación Educativa; Ley de Educación Provincial; Contenidos Básicos Comunes para Nivel Inicial y Enseñanza General Básica: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, Educación Artística, Educación



Física, Ética y Formación Ciudadana; Aspectos complementarios de aplicación de la ley: Nivel Polimodal, Educación Superior, Educación Especial, Psicología y Asistencia Social Escolar; Evaluación.

Módulo 1: Presentación del Módulo 1; Propuesta de trabajo con el módulo; Modelos Institucionales: Desarrollos temáticos de los capítulos de los CBC; Reflexiones por áreas; Lengua; Matemática; Ciencias Sociales; Ciencias Naturales; Computación e informática; Evaluación.

Módulo 2: Presentación del Módulo 2; Propuesta de trabajo con el módulo; Reflexión sobre la capacitación docente, los contenidos básicos comunes y la reforma educativa; Modelos Institucionales (Segunda Parte); Lengua; Matemática; Ciencias Sociales; Apéndice: Geografía: Análisis de una propuesta didáctica sobre la contaminación del Riachuelo; Tecnología; Educación Especial; Evaluación de los sistemas educativos; Documentos de análisis; Apéndice informativo: Bibliografía de Apoyo y Cronograma de Encuentros y Evaluaciones para la Capacitación Docente 1995.

Módulo 3: Presentación del Módulo 3; Propuesta de trabajo con el módulo; Recuperar y renovar los saberes desde un enfoque interdisciplinario; Las teorías del aprendizaje: ¿Una variable para el diseño de la enseñanza? Perspectivas actuales; Lengua; Bloque 6: Lengua Extranjera; Matemática; Ciencias Sociales; Ciencias Naturales; Tecnología; Formación Ética y Ciudadanía; Apéndice: El Escarabajo de Oro, Declaración Universal de Derechos Humanos; Evaluación.

Módulo 4: Presentación del Módulo 4; Propuesta de trabajo con el módulo; Guía para organizar la capacitación docente con el módulo 4; Sugerencia de trabajo para reuniones de discusión de los

materiales del Módulo 4; Problemas didácticos que plantea la enseñanza de la Ciencia; Lengua; Ciencias Naturales, Física; Tecnología; Evaluación.

Módulo 5: Presentación del módulo; Sugerencias de trabajo para las reuniones de discusión con los materiales del módulo 5; Apéndice del trabajo sobre los medios audiovisuales; Matemática; Ciencias Sociales; Matemática: solución de algunos ejercicios del Módulo 5 para el Polimodal; Evaluación de los Módulos 4 y 5.

Módulo 6: Presentación del módulo 6; Propuesta de trabajo con el Módulo; Guía para organizar la capacitación docente con el Módulo 6; La evaluación; Matemática. Proporcionalidad; Ciencias Naturales: Química; Ciencias Naturales; Educación Física; Evaluación del Módulo 6.

Módulo 7-8: Presentación del Módulo 7-8-, Propuesta para el trabajo y guía para organizar la capacitación docente con el Módulo 7-8; Matemática. Estadística; Ciencias Sociales: Las sociedades en el tiempo; Tecnología; Adicciones; Una propuesta transversal con el libro de ficción en el aula; Evaluación del Módulo 7/8.

Módulo 0 (1995)

Los contenidos incluidos en la sección *Educación General Básica* de este módulo se presentan como una elaboración bonaerense en base a los Contenidos Básicos Comunes (CBC) del Consejo Federal de Educación.

Dentro de este, el capítulo seis está destinado a la Educación Artística como área y campo de conocimiento “para la formación de productores e individuos consumidores activos y autónomos de los valores culturales, y críticos responsables e independientes” (p 200). Y postula que dentro del campo de la Educación Artística están los diferentes lenguajes artísticos, “que tienen en común el mensaje como objeto de conocimiento” (p. 200).

Se indica una división en cinco lenguajes: Plástica, Música, Teatro, Expresión Corporal, y Danza y Folklore, especificando que “cada uno de estos lenguajes, a partir de códigos que le son propios, se incorporan al área Artística, como disciplinas autónomas con contenidos específicos” (p. 201).

En diferentes apartados se refuerza la idea de una consideración de Lenguaje/Expresión dentro del área, en tanto que encierra procesos, contenidos específicos, construcción de mensaje o reinterpretación, en contrapartida a una consideración de apoyo o medio para el aprendizaje de otras áreas o actividades. En este marco, identificamos un posicionamiento que busca independizar saberes específicos del campo del arte en la educación de otros campos de conocimiento y de otras asignaturas, fundamentando y explicitando consideraciones teóricas y

curriculares particularizadas. Es decir, se busca distanciar de una consideración complementaria dentro de la escuela.

Al respecto se prescribe:

La música, la plástica, la expresión corporal y el teatro pueden ser sólidamente fundamentados como área en el proceso educativo del niño desde múltiples perspectivas: las psicológicas, dado los procesos interactivos y afectivos que se movilizan para pintar, cantar y expresarse corporalmente, las psicomotrices, dado que se integran todas las dimensiones del sujeto en el acto de expresión; las sociológicas, por la interrelación de sujetos en pos de la realización de una producción común, considerando su significación como rito social; las antropológicas, que implican las resonancias de la historia de la cultura del hombre implícitas en todo hecho artístico; y por último, las culturales, en tanto producto de la cultura humana, en particular de los grupos en los cuales está inserto el sujeto en su relación con la historia y con la identidad cultural de su comunidad (p. 202).

Se explicitarán contenidos de cada uno de los lenguajes artísticos (música, plástica, expresión corporal y teatro) bajo la organización de Bloques de contenidos: Bloque 1 *Los códigos de los lenguajes artísticos*; bloque 2 *Los procedimientos y técnicas de los lenguajes artísticos*; Bloque 3 *La información sensorial: percepción*; Bloque 4 *Las producciones artísticas. Sus referentes regionales, nacionales y universales*. Dentro de los cuales, a su vez, se prescriben *contenidos conceptuales* y *contenidos procedimentales* para primero, segundo y tercer ciclo respectivamente.

En este contexto Expresión Corporal será el nombre del lenguaje expresivo del cuerpo y el movimiento, prescribiéndose mayormente contenidos provenientes de la disciplina Danza Expresión Corporal (el cuerpo en relación al espacio, las percepciones exteroceptivas y propioceptivas, calidades de movimiento, exploración, organización y composición de movimientos, entre otras); e incluyendo contenidos de las danzas folklóricas argentinas y latinoamericanas dentro de esta denominación (Elementos y figuras propias de las danzas, danzas de pareja individual, zapateo, chacarera, Carnavalito, etc.). Entendiendo que “La Expresión Corporal como disciplina artístico-expresiva brinda la posibilidad de expresarse y comunicarse a través del cuerpo” (p. 203).

Los Módulos, como primeros documentos donde se prescriben las perspectivas en este marco legislativo, tienen al menos dos grandes particularidades para nuestra investigación. En primer lugar subrayan el lugar del arte como campo de saber específico, en el cual se mixturán lo psicológico, lo psicomotriz, lo sociológico, lo antropológico, lo artístico y lo cultural (tal como

consta en la cita supra). En segundo lugar, instaura a la Expresión Corporal dentro de las disciplinas artísticas, donde los contenidos de danza se mixturarán entre los propios de la disciplina Danza Expresión Corporal y los contenidos de las Danzas Tradicionales Argentinas.

Documentos curriculares (1996-1997)

Previo a la elaboración de un Diseño Curricular bonaerense definitivo del año 1999, se confeccionarán diferentes documentos para la lectura, debate y reflexión en el interior de las instituciones escolares. Entre estos, y en línea con los *Módulos*, destacamos los *Documentos curriculares*, elaborados y distribuidos desde el año 1996, que tendrán una estructuración particular y el objetivo de prescribir consideraciones sobre lo que se enuncia como una transformación educativa. Incluyen marcos técnicos-pedagógicos, distribución de áreas y de disciplinas dentro de la escolaridad, y orientaciones didácticas destinadas a docentes, acompañadas de bibliografía sugerida.

Los documentos curriculares que darán sustento al Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, elaborados en el Seno del Consejo General de Cultura y Educación con el aporte de docentes del sistema y los especialistas del equipo de capacitación, tienen la siguiente estructura:

Documento de Presentación: Consideraciones sobre la Transformación Educativa de la Provincia de Buenos Aires.

Documento 0: Fundamentos del Curriculum.

Documentos A: Referidos a los marcos generales técnicos-pedagógicos.

Documentos B: Referidos a las áreas y disciplinas que constituyen la estructura del diseño

Documentos C: Orientaciones de apoyo didáctico y sugerencias bibliográficas.

1- Los responsables de cada servicio educativo retirarán de la Secretaría de Inspección del distrito los documentos curriculares

2- Los docentes de Educación Inicial y de Educación General Básica, coordinados por sus directivos deberán analizarlos a partir de la iniciación del ciclo lectivo.

3- Sobre la base de las prescripciones y orientaciones de dichos documentos y los Contenidos Básicos Comunes se elaborará el proyecto de Diseño Curricular Institucional, de acuerdo con lo pautado en el Documento A 1.⁴⁷

Estos documentos, 0, A, B, y C, se encontrarán separados en partes, en diferentes volúmenes (I, II y III) que llevarán el nombre de *Documentos curriculares*.

⁴⁷ Transcribimos la estructura tal como es presentada en el Anexo I, Diseños curriculares, La Plata, 1996.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000268.pdf>

En cuanto a nuestro tema de interés, destacamos que en los tres volúmenes encontramos aparatados de fundamentos y orientaciones didácticas para el área de Educación Artística en segmentos denominados: *Documento Curricular Educación Artística B1* (dentro del volumen I), *Documento Curricular Educación Artística B2* (en el volumen II) y *Documento Curricular Área de Educación Artística C2* (en el volumen III).

En tanto que documentos orientadores de la transformación educativa, seguirán la línea de los Contenidos Básicos Comunes que veremos sistematizados en los diseños curriculares definitivos y que analizaremos en el siguiente apartado, dedicado al tercer grupo de documentos. No obstante, destacamos que las orientaciones didácticas del área artística se desarrollan expectativas de logro, contenidos y objetivos para los diferentes ciclos (primer ciclo y segundo ciclo) en cuatro disciplinas: Teatro, Expresión Corporal, Plástica y Música.

Marco general y Diseño Curricular definitivo 1999

Como continuidad y culminación de un proceso, los Diseños Curriculares en este grupo de documentos, tanto el *Marco General* como el *Tomo I* y el *Tomo II* de año 1999, se presentan como diseños definitivos que plasman consideraciones sobre la



transformación educativa que fueron puestas en discusión en el momento inmediatamente anterior. Incluyen fundamentaciones y contextualización de la educación bonaerense; explicitan los niveles de concreción curricular; y abordan temáticas vinculadas a la evaluación, la compensación, el proyecto educativo institucional y algunas consideraciones didácticas, entre otras cosas.

El *Diseño Curricular Tomo I* caracteriza la educación inicial, la educación general básica, la estructura curricular, explicitando las áreas curriculares (campo tecnológico, ciencias naturales, ciencias sociales, educación artística educación física, formación ética, ingles, lengua y matemática) y las expectativas de logro del nivel inicial y del nivel educación general básica.

El *Diseño Curricular Tomo II*, que tomaremos como referencia curricular de esta denominada *etapa segunda*, prescribe los contenidos de nivel inicial y nivel educación general básica por áreas y niveles.

La Educación Artística, y en línea con lo que ya venimos destacando, se estructura dentro de la Educación General Básica por disciplinas: Danza-Expresión Corporal, Música, Plástica-Visual, y Teatro, explicitando dentro de cada una de éstas contenidos en diferentes ejes: *Lenguaje, Producción, Recepción, Contexto sociocultural, Campo Tecnológico y Formación Ética*. Según consta en el documento, se espera una interrelación dinámica de los contenidos de cada eje: “La comprensión de los elementos de los lenguajes se evidencia en el proceder. El hecho artístico se encuentra inmerso en un contexto, en una cultura; resulta, entonces, indispensable ese vínculo. Dicho de otro modo: los ejes atraviesan las disciplinas artísticas y de ningún modo son auto suficientes” (121).

Los contenidos dentro del lenguaje artístico Danza, denominado Danza-Expresión Corporal, se organizan por ciclos (primero, segundo y tercero), y por ejes. Es decir, dentro de cada ciclo se incluyen los seis ejes anteriormente mencionados.

En relación al documento elegido en la *etapa primera*, transcribimos del *Tomo II del Diseño curricular para la Educación General Básica* de 1999 (218 páginas), características y contenidos de danza en torno a los ejes dentro del apartado Educación Artística. La transcripción que haremos del tomo II incluye mayormente grupos de contenidos y similitudes entre los ciclos, ya que a diferencia de la etapa anterior, observamos una gran semejanza de contenidos con una perspectiva de complejización y profundización de los mismos conforme se recorren los tres ciclos. Lo primero que podemos advertir es que en los tres ciclos encontramos los mismos subgrupos de contenidos en el *Eje Lenguaje* y en el *Eje Producción*. Transcribiremos parte⁴⁸ de los contenidos dentro de estos grupos.

En el eje *Lenguaje*, se prescriben contenidos en torno a:

-*Conocimiento corporal*: Esquema corporal. Percepciones corporales exteroceptivas y propioceptivas. Imagen global y segmentaria del cuerpo en quietud y movimiento. Tono muscular. Movimientos de distintas partes del cuerpo: cabeza, tronco y extremidades. Hábitos posturales: el eje, noción de alineación y desalineación. Giros, saltos, caídas, equilibrios (pp. 111, 114, 117).

-*Formas de locomoción*: Desplazamientos en los tres niveles, combinaciones. Pasos característicos de las danzas folclóricas, pasos del carnavalito. El paso básico. Su exploración (pp. 111, 114, 117).

⁴⁸ Tal como fue explicitado, los contenidos de los tres ciclos son muy similares, y la transcripción que haremos de grupos y contenidos específicos no reflejan la totalidad de los mismos pero sí gran parte de ellos. Este resumen nos permite entender a qué se refieren los ejes y los grupos específicamente dentro del lenguaje artístico Danza Expresión-Corporal y comparar con la etapa prescriptiva previa.

-*Calidades de movimiento*: Elementos constitutivos del movimiento, tiempo, espacio y energía. Pares opuestos: fuerte-lento, rápido-lento; pesado-liviano, directo-indirecto. Improvisaciones motivadas por imágenes, objetos, narraciones (pp. 111, 114, 117).

-*El cuerpo en el espacio*: Percepción del espacio en quietud y movimiento. Espacio personal, total, compartido. Niveles espaciales. Diseños espaciales. Diseños característicos de las danzas folclóricas: figuras: vuelta entera, media vuelta, giro, giro y coronación, avance y retroceso (gato, chacarera, chacarera doble). Figuras propias del carnavalito. Otras danzas regionales en vigencia (pp. 111, 114, 117).

-*El movimiento en el tiempo*: Ajuste del movimiento en parámetros temporales. Análisis de la sucesión, simultaneidad y la alternancia en el movimiento. El movimiento y la música: corporización de algunos aspectos del ritmo (métrica regular y libre, compases binarios y ternarios), de la forma (frases, comienzo y final, partes y cambio) y del carácter. Ritmos folclóricos (pp. 111, 114, 117).

-*La comunicación*: Personal, intrapersonal, grupal. El cuerpo en relación a la comunicación y la expresión: movimiento, juego y emoción. El vínculo corporal consigo mismo y con los otros. La experimentación de distintas formas de interacción mediante el movimiento. Organización de movimientos compartidos (completamiento y complementación) (pp. 111,115, 118).

El eje *producción*, por su parte, incluye el subgrupo *Herramientas* (Referido al cuerpo y sus respuestas de movimiento, el uso de objetos escenoplásticos, la voz, el silencio e imágenes) y el subgrupo *Procedimientos* (Vinculado a la exploración, improvisación y organización de percepciones, sensaciones y movimientos) (pp. 112, 115, 118).

Dentro del eje *Recepción*, se explicita “Estos procedimientos aparecen integrados en los contenidos del lenguaje, en los procedimientos de producción y en los vínculos con el contexto sociocultural” (p. 128). Y se incluyen contenidos relacionados con la percepción del espacio, la observación, la comparación, establecer relaciones de los elementos de una coreografía, organización del discurso (coreográfico) desde la repetición, variación e interpretación (pp. 112, 115, 119).

El eje del *Contexto Sociocultural*, se orienta a relacionar el movimiento con el contexto natural y social. Reconocimiento de diferentes estilos: clásico, folclórico, tango, danzas de pareja. Análisis de la producción artística y los medios de comunicación. Patrimonio cultural y las distintas manifestaciones artísticas (pp. 112, 116, 119).

El eje del *Campo Tecnológico*, incluye dos subgrupos, relacionado con el *análisis de productos*, orientado a la identificación de estructura y al análisis de la relación entre los elementos del lenguaje de la danza, los recursos utilizados y la organización del movimiento; y los *proyectos*: vinculado a las diferentes instancias de la creación de un proyecto artístico, se destaca: identificación de

oportunidades, diseño, organización y gestión, la planificación y ejecución, evaluación y perfeccionamiento (pp. 113, 116, 119).

Por último, el eje de la *Formación Ética*, tendrá contenidos compartidos a todos los lenguajes del área, y se caracterizarán de manera distinta para los diferentes ciclos, pero todos incluirán los subgrupos de: *Identidad y autoestima* (autoconocimiento y sentido de pertenencia); *Autonomía*; *Valores de convivencia*; y *conciencia del valor del hábitat* (pp. 113, 116, 120).

La lectura y el análisis del documento curricular nos permite, en principio, destacar el uso que dentro del campo de la educación artística se le da al concepto de lenguaje, donde el arte posibilita interpelar y construir modos de decir y hacer a través del arte como discurso y construcción de sentido.

Rastreando esta consideración, Daniel Belinche expone que “en los ´90, el eco tardío de una versión degradada de la semiótica- que incidió en la redacción de los Contenidos Básicos Comunes- reorientó la educación artística hacia la búsqueda de su estructura gramatical (2011, p. 10). Lo que significa que en este período, dentro de las fundamentaciones de la educación artística escolar, se articula el concepto de lenguaje proveniente del campo de la semiótica. En la misma línea, Ester Trozzo señala que en la utilización del término “se habló de un código, una sintaxis y una semántica a nivel visual, sonoro y kinestésico” (2018, p. 53).

En lo que refiere a los contenidos específicos de danza se prescriben bajo la denominación de Danza Expresión Corporal, donde reconocemos un fuerte predominio de los contenidos y la perspectiva educativa que postula la disciplina Expresión Corporal, al menos desde la línea fundadora en Argentina por parte de Patricia Stokoe. En esta perspectiva se prioriza el cuerpo y el movimiento, la creatividad y la comunicación, desde una propuesta de reconocimiento sensible, exploración, improvisación y producción en el campo del movimiento. Al respecto destacamos una consideración sobre el modo en que la Expresión Corporal entiende a la Danza: “La EC se ha diferenciado de otras concepciones de danza por sus propios objetivos, contenidos, técnicas y metodologías de trabajo que han planteado la posibilidad del desarrollo del lenguaje corporal propio de cada persona” (Kalmar, 2005, p. 28).

Consideramos entonces, que la presencia curricular de la Danza-Expresión Corporal, en este período, podría estar relacionado por un lado a una sincronía en ambas consideraciones: la de *lenguaje artístico*, en la perspectiva político-educativa, y de *lenguaje propio* en los fundamentos educativos de la disciplina Danza Expresión Corporal, y por el otro a la gran difusión de la Expresión Corporal como propuesta educativa (así como terapéutica y artística) tanto en la ciudad de Buenos Aires como en La Plata (entre otras localizaciones), que acompañada por un

completo desarrollo teórico en cuanto a contenidos, técnicas y concepción de danza tendrá un gran impacto y presencia en el sistema educativo en este período.

Síntesis del capítulo

Volviendo sobre nuestros pasos, y retomando las preguntas iniciales: ¿qué perspectivas de educación del cuerpo y de la danza interpelan las prescripciones provinciales?, revisaremos algo de lo dicho hasta aquí, y propondremos marcos posibles para interpelar el espacio curricular de la danza, en estas dos primeras etapas (primera y segunda) que abordamos a partir de la documentación oficial.

El recorrido por el capítulo dos nos permitió ver que el ingreso de las danzas folklóricas, como espacio curricular particularizado, lleva consigo un recorrido muy extenso dentro de la historia de la escolaridad argentina, que si bien se concreta de manera más específica con el ingreso de especialistas en un espacio curricular a partir de 1983, las consideraciones del campo de lo folklórico como revalorización, conocimiento y difusión de la cultura nacional dentro del espacio escolar atraviesan gran parte del siglo XX.

En *la etapa primera* el ingreso de danzas tradicionales argentinas en el nivel primario es entonces desde lo folklórico, entendido como *saber del pueblo*, socialmente construido y transmitido a lo largo del tiempo, donde la enseñanza de la danza será un contenido más dentro del conjunto de elementos que integran el folklore argentino.

Consideramos que el primer documento curricular específico de 1993, que retoma los postulados anteriormente desarrollados, refiere a una enseñanza de la danza desde: un abordaje técnico (posición del cuerpo en la danza, pasos básicos, figuras, desplazamientos, coreografías); expresivo (argumento de la danza y sentido narrativo); tanto como desde el punto de vista histórico-social y geográfico (lugar de origen, vestimenta utilizada, relación entre los participantes, etc.).

Si bien hay una inclusión de una *educación del movimiento*, dentro de la cual se destaca en principio el *conocimiento y sensibilización* del cuerpo, junto con *formas básicas de locomoción y calidades de movimiento*, creemos que la consideración de la educación del cuerpo es vinculada centralmente al aprendizaje de las danzas desde su discurso coreográfico, constituyéndose como fue mencionado desde los aspectos técnicos, expresivos e histórico-geográficos. Se enseña danza/s como resultado de una construcción colectiva e identitaria.

Por su parte, casi paralelo en términos temporales, el ingreso del concepto de lenguaje del cuerpo o lenguaje de la danza desde Expresión Corporal en los contenidos básicos comunes - que se inscriben en la ley federal de educación de 1993-, impactan fuertemente en las prescripciones bonaerenses sucesivas.

De la mano de la consideración de lenguaje artístico, la disciplina Danza - Expresión Corporal ocupa el lugar de educación de la danza. Si bien se incluyen contenidos de las danzas folclóricas éstas ocupan un lugar minoritario. Debemos destacar que el origen mismo de la disciplina en Argentina se relaciona por un lado a una propuesta de exploración sobre el movimiento, y de recepción y creación de danza desde lo individual, distanciándose (al menos desde sus fundamentos) de una educación basada en la copia de movimientos, proponiendo el desarrollo de la propia danza.

Bajo este paradigma, en la *etapa segunda*, vemos reflejados los contenidos propios de la disciplina Expresión Corporal en articulación con el campo de la cultura, destacando la contextualización sociocultural de la/s danza/s (eje contexto) y del arte vinculado a los procesos de recepción, producción artística (en la incorporación de elementos escenoplásticos, imágenes y el uso de procedimientos como exploración, la improvisación, organización del movimiento) y análisis (en una orientación hacia la gestión y planificación de proyectos artísticos). Por su parte contenidos de las danzas folclóricas se incluirán dentro de los diferentes ejes desde la enseñanza de pasos, figuras, diseños coreográficos de danzas y ritmos folclóricos, y en el reconocimiento de estilos propios de diferentes regiones.

Podríamos pensar que en estas dos etapas, con diferencias entre una y otra, en la danza “la construcción del cuerpo para el movimiento se realiza incorporando habilidades, técnicas y hábitos con un fin expresivo” (Mora, 2007, p. 336). Se produce una educación del cuerpo en tanto instrumento para la danza y medio de expresión, en prescripciones que van desde una educación del cuerpo y el movimiento en el aprendizaje de determinadas posiciones, pasos, figuras y coreografías como es el caso de las danzas folclóricas (cuestiones que, claro está, no excluyen la posibilidad de expresión), hacia una propuesta que pone el acento y profundiza en las características expresivas del cuerpo desde dimensiones perceptivas, sensibles y creativas, en la posibilidad de crear discursos propios dentro del campo del arte (cuestiones que tienen, a la vez, sus propias técnicas de transmisión e incorporación), como es el caso de los contenidos que se prescriben bajo la denominación de Expresión Corporal.

Etapa primera:	Etapa segunda:
<p data-bbox="491 327 633 353">Documento:</p> <p data-bbox="323 394 798 454">Diseño Curricular para el área de Danzas Tradicionales Argentinas (y folklore), 1993</p> <p data-bbox="381 495 738 584">Denominación del área: <i>Danzas Tradicionales Argentinas (y Folklore)</i></p> <p data-bbox="435 622 684 649">Partes del documento:</p> <p data-bbox="316 687 606 714"><i>Fundamentos del currículo</i></p> <p data-bbox="316 719 632 745"><i>Explicitación de metodología</i></p> <p data-bbox="316 750 469 777"><i>Perfil docente</i></p> <p data-bbox="316 781 691 808"><i>Perfil del alumno de nivel primario</i></p> <p data-bbox="316 813 691 840">Organización por grados y niveles:</p> <p data-bbox="336 844 443 871">1°, 2° y 3°</p> <p data-bbox="336 875 411 902">4° y 5°</p> <p data-bbox="336 907 411 934">6° y 7°</p> <p data-bbox="336 938 571 965">Dentro de cada nivel:</p> <p data-bbox="357 969 528 996">Prescripción de</p> <p data-bbox="435 1001 687 1028"><i>Objetivos direccionales</i></p> <p data-bbox="435 1032 695 1059"><i>Objetivos operacionales</i></p> <p data-bbox="435 1064 683 1090"><i>Contenidos educativos</i></p> <p data-bbox="357 1095 676 1122">Inclusión para cada nivel, de:</p> <p data-bbox="435 1126 671 1153"><i>Actividades sugeridas</i></p> <p data-bbox="435 1158 568 1184"><i>Bibliografía.</i></p>	<p data-bbox="975 327 1129 353">Documento:</p> <p data-bbox="850 394 1257 454">Diseño Curricular Educación General Básica, Tomo II, 1999</p> <p data-bbox="911 495 1197 555">Denominación del área: <i>Danza-Expresión Corporal</i></p> <p data-bbox="850 622 1257 683">Partes del apartado <i>Danza-Expresión Corporal</i> en el documento:</p> <p data-bbox="831 723 959 750"><i>Primer ciclo</i></p> <p data-bbox="831 754 983 781"><i>Segundo ciclo</i></p> <p data-bbox="831 786 959 813"><i>Tercer ciclo</i></p> <p data-bbox="831 817 1228 878">Organización de contenidos por ejes (dentro de cada ciclo):</p> <p data-bbox="874 882 1011 909"><i>Eje Lenguaje</i></p> <p data-bbox="874 913 1023 940"><i>Eje Recepción</i></p> <p data-bbox="874 945 1034 972"><i>Eje Producción</i></p> <p data-bbox="874 976 1165 1003"><i>Eje Contexto socio-cultural</i></p> <p data-bbox="874 1008 1165 1034"><i>Eje del Campo Tecnológico</i></p> <p data-bbox="874 1039 1145 1066"><i>Eje de la Formación Ética</i></p> <p data-bbox="831 1070 1246 1131">(En el interior de cada eje subdivisión por grupos de contenidos)</p>

CAPITULO IV: Educación artística y Danza a principios del siglo XXI

En este período, que incluye las primeras dos décadas del siglo XXI, abordaremos las prescripciones de las que hemos denominado *etapa tercera*, producidas durante la primera y segunda presidencia de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) y los dos períodos de la gobernación de Daniel Scioli (2007-2015) y la *etapa cuarta* en el contexto de la presidencia de Mauricio Macri (2016-2019) y la gobernación de María Eugenia Vidal (2016-2019).

Para indagar la *etapa tercera* utilizaremos un *Marco General* del año 2007 y dos Diseños Curriculares: *para Primer ciclo de la Educación Primaria*, y *para Segundo ciclo de la educación primaria*, ambos del año 2008. Acompañando los documentos de este período con otro del año 2012 expedido por la Dirección de Educación Artística llamado “La danza en la escuela obligatoria”.

Para la *etapa cuarta* nos basaremos en un único *Diseño curricular para Educación Primaria de Primer y Segundo Ciclo* del año 2018 y en cuatro *Documentos complementarios de Educación Artística* (1, 2, 3 y 4) del mismo año.

Dichas prescripciones se elaboran con marcos normativos bien delimitados, que son a nivel nacional la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, y a nivel provincial la Ley de Educación N° 13.688 del año 2007, articulados a su vez con los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*⁴⁹ (NAP), prescripción nacional de contenidos prioritarios a enseñar en el territorio argentino.

4.1 Danza: derecho de acceso al campo del arte y de la cultura

Dentro de la estructura de un sistema educativo que comprende cuatro niveles (Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior), la ley de Educación Nacional N°26.206 del 2006 contempla a la Educación Artística como una modalidad entre ocho modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria, entendidas 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

⁴⁹ Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), como contenidos seleccionados a nivel nacional para las diferentes provincias del país, se construyeron entre una y otra etapa, motivo por el cual encontramos una mayor incidencia en las últimas prescripciones curriculares de 2018.

particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales” (Art 17, p. 12).

Respecto de nuestro tema de interés, en dicho texto legislativo encontramos menciones al arte en los objetivos de la Educación Primaria (Art. 27 del cap. III) y en un capítulo dedicado específicamente a la Educación Artística (cap. VII).

Respecto del primero destacamos:

-Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en el campo del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana (Art. 27 c).

-Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión, conocimiento y valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura (Art. 27 g).

En el capítulo VIII, compuesto por tres artículos, se prescribirá que la educación artística en el sistema educativo comprende: la formación en lenguajes artísticos, la modalidad artística orientada y la formación artística superior impartida en Institutos de Educación Superior (Art. 39). Se especificará que “Todos/as los/as alumnos/as, en el transcurso de su escolaridad obligatoria, tendrán oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en, al menos Dos (2) disciplinas artísticas” (Art. 41).

Por su parte, la Ley de Educación Provincial Nº 13.688, del año 2007, establece que “La educación artística es la modalidad que comprende la formación en distintos lenguajes y disciplinas del Arte, entre ellos danza, artes visuales, teatro, música, multimedia, audiovisual y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso, distintas especializaciones” (Art. 37). Dando cuenta en su artículo 38 que “la Educación Artística debe estar a cargo de docentes egresados de Instituciones de Arte de nivel Superior” y que comprende:

- a. La formación artística para todos los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que cursen la Educación común obligatoria.
- b. La formación artística brindada orientada en el Nivel de Educación Secundaria para los alumnos que opten por ella desarrollada en Establecimientos específicos, tales como las Escuelas Secundarias de Arte.

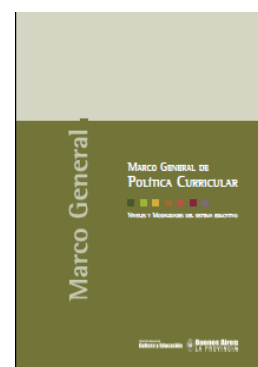
- c. La formación artística brindada en otras Escuelas especializadas de Arte, tales como las Escuelas de Educación Estética, Centros de Producción y Educación Artístico-Cultural y similares que pudieran crearse.
- d. La formación artística superior, que abarca la formación básica específica en Arte, los Profesorados especializados en los distintos lenguajes artísticos para los diferentes Niveles y las carreras de Arte específicas para la formación técnico-profesional.

En estas prescripciones y consideraciones de la Educación Artística en el nivel primario, tanto desde la perspectiva nacional como provincial, la Danza continúa siendo referenciada como disciplina y lenguaje artístico, conllevando la necesidad de una formación superior específica para su enseñanza. Nos abocamos entonces a recorrer las consideraciones educativas en los diferentes documentos curriculares.

En la *etapa tercera*, como ya hemos mencionado, indagaremos contenidos en el *Marco General de Política Curricular* y en los *Diseños Curriculares para Primer y Segundo Ciclo de la Educación Primaria* del año 2008. En este período los documentos curriculares son organizados por niveles: nivel de Educación Inicial, Nivel Primaria (Primer y segundo ciclo) y Nivel Secundaria (Secundaria Básica y Secundaria Superior). Pudimos consultarlos en sus versiones digitales publicadas en el sitio web oficial de educación de la provincia de Buenos Aires⁵⁰.

Presentación de una política educativa 2007-2008

Dentro del documento “Marco General de Política Curricular” se consignan como marcos regulatorios de la política curricular para los Niveles y las Modalidades del sistema educativo, las ya mencionadas Ley de Educación Nacional N° 26.206 del 2006 y la Ley de Educación Provincial N° 13.688 del año 2007.



En estos documentos se desarrollan consideraciones generales y fundamentaciones en torno a: relaciones entre Estado, Educación pública y Curriculum; el sujeto pedagógico y la enseñanza; el sujeto docente; sujetos y familias; caracterización de la educación pública de la provincia de Buenos Aires; despliega nociones sobre la institución educativa y la obligatoriedad de la Educación Común, entre otras cuestiones.

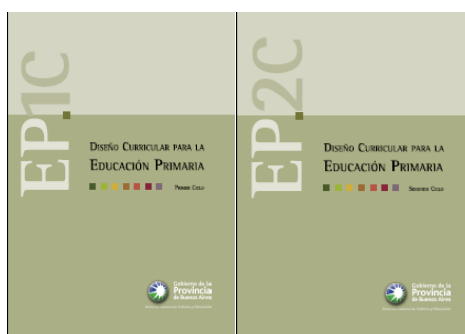
Dentro del texto se postula a la enseñanza “como práctica social de transmisión cultural para favorecer la inserción creativa de los sujetos en la cultura” (p.18), en una consideración de sujeto

⁵⁰ <http://servicios.abc.gov.ar/servicios/>

social complejo, para referir a alumnos/as y docentes, en tanto sujetos pedagógicos, desde una perspectiva intercultural. Para explicar esta consideración se desarrollan apartados referidos a: sujetos históricos; sujetos e interculturalidad; sujetos de derecho; sujetos y su relación con el trabajo; sujetos y ambientes; sujetos, género y sexualidad; sujetos, comunicación y tecnologías de la información; sujetos y familias. Se incluye también un cuestionamiento al rol de la escuela décadas atrás “intentando ocultar diversidades culturales y las desigualdades socioeconómicas y fortaleciendo así la idea de una cultura hegemónica y homogeneizante” (pp. 21-22).

La lectura de este marco nos permite ver un fuerte acento en la interculturalidad y en el reconocimiento de las diferencias, así como en la participación de un extensivo recurso a la noción de sujeto/s. Se torna central la consideración tanto de las diferencias como la importancia del acceso igualitario a derechos. De tomar como punto de comparación los primeros encuadres para la educación común considerados al inicio de esta tesis, es posible ver un desplazamiento desde aquellas intenciones (sostenidas en períodos posteriores) hacia una perspectiva que, distanciándose explícitamente de otras anteriores en una crítica al borrado de las diferencias, diversidades y desigualdades, no busca homogenizar sino tender hacia una igualdad de derechos en materia educativa.

Como dos publicaciones diferentes, en el año 2008 se difunden dos *Diseños Curriculares para Educación Primaria* expedidos por la Dirección General de Cultura y Educación.



Los textos EP.1C (de 364 páginas) y EP.2C (de 410 páginas) contienen los lineamientos curriculares de la

provincia de Buenos Aires. Compartiendo formato, en su interior desarrollan perspectivas generales y comunes bajo las partes: Resolución, Marco general para la Educación Primaria, y luego la organización de los contenidos diferenciados por materias, para primer y segundo ciclo respectivamente.

El apartado de contenidos se encuentra organizado por siete áreas curriculares y llevan los títulos de: Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Artística (que incluye a su vez subtítulos para la enseñanza de la Plástica visual, la enseñanza de Música, la enseñanza de la Danza y la enseñanza del Teatro), Educación Física, e Inglés (sólo en segundo ciclo).

La similitud en los postulados generales y en las fundamentaciones nos permite relevar de manera general perspectivas bonaerenses del período en el diseño curricular de primer ciclo;

mientras que el apartado *la enseñanza de la danza*, presenta especificidades según el ciclo, lo miraremos en cada libro.

La enseñanza de la Danza en nuevos diseños curriculares

El diseño curricular para primer ciclo destaca fuertemente la centralidad de una perspectiva de la educación como derecho que debe ser garantizado por el estado:

La recuperación de la *centralidad de la enseñanza* es el único camino para garantizar el derecho de los niños/as a la educación; el estado –a través de la escuela- tiene la responsabilidad de hacer posible el ejercicio de ese derecho en los límites de edad previstos para la escolaridad primaria. Los caminos que, en ese sentido pueden empezar a transitarse, pasan por la reorganización de la institución escolar y una propuesta que actualice los contenidos curriculares y vuelva a instalarlos en el centro de la vida escolar. (Diseño curricular EP.1C, 2008, p. 13).

Con una perspectiva basada, entre otras cosas, en el rol de la escuela primaria en la distribución e igualdad de oportunidades en el campo del conocimiento, y destacando la centralidad de la enseñanza, en el diseño se subraya el derecho a aprender, la permanencia y continuidad de niños/as desde una perspectiva que reconozca las trayectorias escolares, la diversidad y el valor de una ciudadanía responsable.

Bajo una fundamentación de por qué se considera necesario un nuevo diseño curricular para la Educación Primaria se despliegan, en el cuerpo del texto, títulos que abordan: los propósitos de la Educación Primaria; las concepciones que sustenta el Diseño; los Contenidos escolares y la matriz formativa de situaciones cotidianas en la vida escolar; la estructura curricular; y las fundamentaciones de las diferentes áreas de aprendizaje.

En el área de Educación Artística se postula el valor de un conocimiento artístico-estético como campo de saber humano fundamental, para la comprensión y reflexión crítica de la realidad cultural, histórica y social, tanto como “campo para el desarrollo vocacional y profesional en sus diferentes lenguajes –música, artes visuales, danzas, teatro, multimedia, diseño, audiovisual- con sus distintas especializaciones (Diseño Curricular E.P.1, 2008, p. 65).

Bajo el título “La Educación artística en la Escuela Primaria” se fundamentan en ambos documentos las consideraciones acerca del arte y la construcción socio-histórica del concepto; se describen sentidos de la Educación Artística en el ámbito escolar; se mencionan propósitos y contenidos de la misma; se prescriben orientaciones para el contenido del diseño curricular; se

desarrollan nociones en torno a la inserción institucional de el/la docente de artística; y se proponen premisas, instrumentos y consideraciones sobre la evaluación en Educación Artística.

Se subraya el lugar de la educación artística como posibilidad para interpelar e interpretar el mundo desde un campo específico de conocimiento, el campo del arte, donde se enseñe no solo técnicas, recursos, elementos, sino también a expresarse, comunicar, y reconocer la producción de sentido más allá de lo literal (Diseño Curricular E.P.1, 2008, p. 66).

Se sostiene una consideración de Educación Artística constituida por cuatro disciplinas: Música, Plástica Visual, Teatro y Danza, donde los contenidos se organizan en núcleos temáticos, que varían según el nivel (1er y 2do ciclo) y según la disciplina artística; diferenciándose a su vez dentro de cada núcleo temático cuatro ejes: del Lenguaje, de la Producción, de la Recepción y del Contexto Socio Cultural.

En lo relativo a la Danza encontramos dos núcleos constitutivos en el 1er ciclo: *el cuerpo y su registro consciente, y el cuerpo en relación con el espacio, el tiempo, las calidades de movimiento y la comunicación*. Y tres en el 2do ciclo: *El cuerpo en relación con el espacio, el tiempo, las calidades de movimiento y la comunicación y la conciencia corporal; la danza como lenguaje herramientas y procedimientos de la organización del movimiento; y los discursos corporales y el contexto socio-cultural*. Mientras que bajo una misma fundamentación respecto de la enseñanza de la danza, los dos documentos curriculares incluyen apartados de presentación, propósitos, organización de contenidos, contenidos, orientaciones didácticas, orientaciones para la evaluación, bibliografía, otros materiales y sitios recomendados. Postulando que

La Danza comprende una gran variedad de géneros y estilos que se inscriben en marcos socio-históricos y culturales específicos. Por ello, su enseñanza siempre implica selección. Sin embargo, un rasgo compartido por todas sus expresiones, y que define a la Danza como un lenguaje simbólico, es el carácter metafórico. Esta dimensión, constitutiva de toda disciplina artística, es lo que aun diferenciándola del lenguaje científico tradicional, la define como una forma particular de conocimiento (...) Así, el presente diseño tiene como objetivo que el aprendizaje de la danza en las escuelas primarias, no quede reducido a que los alumnos y alumnas conozcan las coreografías folclóricas argentinas y latinoamericanas, sino también, a que asocien la danza con lenguaje” (D.C. E.P. 1C, 2008, p. 331).

En este apartado podemos destacar al menos tres grandes consideraciones: el reconocimiento de la danza como práctica histórica y cultural; la consideración de ser un lenguaje, en la posibilidad de ser interpretado y de decir algo; y su carácter metafórico dentro

del campo de la educación artística, es decir, la posibilidad de ir más allá de una construcción literal.

En lo que refiere a la diferenciación de contenidos por ciclos, se prevé en principio el abordaje de los elementos constitutivos del *lenguaje corporal* (cuerpo, tiempo, espacio, comunicación) en el primer ciclo, y luego las *formas de organización del movimiento* para “la producción de discursos corporales, propios o preestablecidos y sobre los diferentes contextos socio-culturales que cruzan y determinan la creación” en el segundo ciclo (D.C. E.P 1C, 2008, p.331). Es decir, se considera que el conocimiento de los componentes de este lenguaje hará posible la posterior expresión mediante el mismo.

Los contenidos se desplegarán a partir de los núcleos temáticos antes mencionados para cada ciclo, en una organización de ejes: *eje lenguaje* (elementos específicos del lenguaje artístico danza); *eje producción* (procesos de organización en danza); *eje recepción* (procedimientos de análisis e interpretación); y *eje contexto socio-cultural* (consideración de los contextos de producción). Es decir, que en un libro y otro, los contenidos de danza se organizan por núcleos temáticos (según el ciclo) y a su vez tienen una distribución de contenidos por los ejes (anteriormente mencionados).

Nombre del núcleo temático:			
Desarrollo simultáneo en los cuatro ejes			
Eje del Lenguaje	Eje de la Producción	Eje de la Recepción	Eje del Contexto Sociocultural

Retomando nuestra pregunta en torno a qué educación del cuerpo se propone en las prescripciones de danza para la escuela primaria, incluiremos algunos de los grupos de contenidos dentro de los núcleos temáticos⁵¹.

Dentro del primer ciclo caracterizamos los núcleos y transcribimos contenidos de los diferentes ejes⁵².

Núcleo *El cuerpo y su registro conciente*: aborda todo lo relacionado con el cuerpo como herramienta primaria del lenguaje de la danza. Los contenidos involucrados parten del registro de posibilidades y dificultades en el movimiento y se orientan hacia mejorar y ampliar las potencialidades del cuerpo para prepararlo y entrenarlo para la danza (D.C. E.P 1C, 2008, p. 333):

⁵¹ En este caso optamos por transcribir y reunir grupos de contenidos identificados dentro de los núcleos temáticos en el primer ciclo y en el segundo ciclo. No siempre hacemos una transcripción textual pero sí referencias a grupos identificados.

⁵² Tomado del Diseño curricular para Educación Primaria, Primer ciclo, 2008, pp.222-223.

Eje lenguaje: Alienación corporal; Esquema corporal; Movimiento de las distintas partes del cuerpo; Direccionalidad del cuerpo en relación al espacio; El peso del cuerpo y la exploración sobre diferentes superficies; Tono muscular; el cuerpo en quietud y movimiento (D.C. E.P 1C, 2008, p. 333).

Eje producción: Exploración de posibilidades del propio cuerpo y de los otros; Ejercitaciones del cuerpo en relación a la conciencia corporal; Evocación y producción de imágenes a partir del cuerpo; organicidad del cuerpo en función de los pasos característicos de las danzas folclóricas; capacidades físicas y formas de desplazamiento (D.C. E.P 1C, 2008, p. 333).

Eje de recepción: El cuerpo en su registro global y segmentado; Desarrollo de la autopercepción y de la conciencia corporal; observación orientada al análisis; Vinculaciones entre los elementos percibidos y reconocidos en función de ampliar el registro perceptivo del propio cuerpo (D.C. E.P 1C, 2008, p. 333).

Eje del contexto sociocultural: El cuerpo y el movimiento en el contexto sociocultural; El carácter y estilo de los movimientos propios y de los otros; actitudes corporales características de danzas provenientes de distintos contextos socioculturales (D.C. E.P 1C, 2008, p. 333).

Respecto del núcleo temático *El cuerpo en relación con el espacio, el tiempo, la comunicación*, se explicita: “Los contenidos que se proponen a partir de este núcleo temático abordan los elementos constitutivos del lenguaje corporal y se vinculan directamente con la producción: su posible combinación permite un acercamiento hacia la creación de discursos corporales” (D.C. E.P 1C, 2008, p. 334).

Y algunos de sus grupos de contenidos son:

Eje lenguaje: Espacio personal, parcial, total y compartido; elementos espaciales; Improvisaciones sobre diseños elaborados por alumnos/as sobre los de las danzas folclóricas; diseño en relación a los argumentos de las danzas folclóricas; diseños característicos de las danzas folclóricas; nociones espaciales; espacio escénico; el movimiento en relación a parámetros temporales de velocidad, duración, simultaneidad y alternancia; el movimiento y la música; Experimentación de las acciones y gestos cotidianos (D.C. E.P 1C, 2008, p. 334).

Eje producción: Comunicación; producción de movimiento a partir de la imitación, conducción, oposición, contraste y complementación, en parejas y/ grupos; producción de movimiento; Organización y producción de discursos corporales; Interpretación de pasos, posturas y secuencias de danzas preestablecidas; improvisación a partir de diferentes estímulos como objetos, imágenes, textos (D.C. E.P 1C, 2008, p. 334).

Eje de recepción: Desarrollo de la percepción del grupo como contexto y ámbito de trabajo; roles; la observación, la comparación y el análisis para la selección y síntesis en el movimiento. (D.C. E.P 1C, 2008, p. 334).

Eje del contexto sociocultural: Percepción de los movimientos y gestos del entorno; relaciones entre danzas folclóricas populares y su contexto de procedencia; danzas originadas en argumentos que describen aspectos de un contexto determinado (D.C. E.P 1C, 2008, p. 334).

Tal como se anticipa en la fundamentación, y vuelve a explicitarse en la referencia a los dos núcleos temáticos, para el primer ciclo se proponen contenidos vinculados a reconocer al cuerpo como herramienta expresiva, desde la singularización y la exploración de posibilidades del cuerpo en el espacio, el movimiento, desde el reconocimiento y la interpretación de diferentes estilos de danza, por un lado, y desde la posibilidad de producir discursos corporales, por el otro. Es decir, crear pasos, secuencias de movimiento, diseños espaciales, coreografías desde un lugar del identificación de la danza como práctica cultural contextualizada, tanto como arte, en la posibilidad de generar poéticas propias.

En relación al Segundo ciclo⁵³, transcribimos los tres núcleos temáticos y contenidos en torno a los ejes:

Núcleo *El cuerpo en relación con el espacio, el tiempo, las calidades de movimiento, la comunicación y la conciencia corporal*: “Los contenidos de este núcleo temático están referidos a los materiales del lenguaje, su profundización en función de su aspecto discursivo y comunicativo” (D.C. E.P 2C, 2008, p. 379).

Eje lenguaje: Alineación corporal, hábitos posturales; Tono muscular; El peso del cuerpo; movimientos globales y focalizados; Ejes corporales; espacios (espacio personal, parcial, total y compartido; Nociones espaciales; espacio escénico; Elementos espaciales; diseños característicos de las danzas folclóricas, el movimiento en relación con parámetros temporales de velocidad, duración, simultaneidad y alternancia; el movimiento y la música; calidades de movimiento (D.C. E.P 2C, 2008, pp. 379-380).

Eje producción: Improvisación y experimentación de elementos constitutivos del lenguaje, Entrenamiento corporal; producción de movimientos a partir de la experimentación con materiales del lenguaje; utilización de algunas formas básicas de composición coreográfica (D.C. E.P 2C, 2008, p. 379).

Eje de recepción: el cuerpo en su registro global o segmentado, percepción del propio cuerpo y de los otros; roles activo/pasivo en trabajos corporales de pareja o grupo; rol del espectador, interpretación; Identificación de elementos constitutivos de la danza y de los lenguajes artísticos (D.C. E.P 2C, 2008, p. 379).

⁵³ Tomado del Diseño curricular para Educación Primaria, Segundo Ciclo, 2008, pp.333-334.

Eje del contexto sociocultural: El cuerpo y el movimiento en su contexto sociocultural; Relaciones entre la música y las danzas folclóricas y populares y su entorno; La relación del contexto sociocultural en diferentes expresiones en lenguaje de la danza (D.C. E.P 2C, 2008, p. 379).

Núcleo *La danza como lenguaje: herramientas y procedimientos de la organización del movimiento* “Este núcleo alberga los contenidos relacionados con los elementos del lenguaje y su interacción con los procesos de creación” (D.C. E.P 2C, 2008, p. 380).

Eje lenguaje: Entrenamiento corporal; utilización de elementos del lenguaje en función de la creación de discursos corporales; espacio escénico; el movimiento y la música; Creación y producción de secuencias de movimiento; calidades de movimiento; la comunicación desde el lenguaje de la danza, la obra coreográfica y su organización discursiva (D.C. E.P 2C, 2008, pp. 380-381).

Eje producción: Improvisación, reproducción, transformación y creación de secuencias de movimiento; el aspecto escenoplástico; exploración y experimentación con objetos característicos de las danzas folclóricas: pañuelos, cintas, ropas típicas; Construcción y deconstrucción de coreografías folclóricas (D.C. E.P 2C, 2008, pp. 380-381).

Eje de recepción: percepción, modos de percibir; observación, comparación y análisis de diferentes expresiones del lenguaje de la danza; interpretación de producciones coreográficas en función de su intención discursiva (D.C. E.P 2C, 2008, p. 380).

Eje del contexto sociocultural: Abordaje de diferentes manifestaciones del lenguaje de la danza analizando su contexto de origen; diferentes géneros y estilos: danza académica, danza popular, danza clásica, danza contemporánea, danzas folclóricas (D.C. E.P 2C, 2008, p. 380).

Tercer, y último, núcleo temático: *Los discursos corporales y el contexto socio-cultural* “Los contenidos que conforman este núcleo están vinculados con los procesos de creación e interpretación de una obra coreográfica atendiendo al contexto socio cultural donde se enmarca” (D.C. E.P 2C, 2008, p. 382).

Eje lenguaje: Elementos del lenguaje en diferentes danzas; Uso del cuerpo y sus potencialidades (D.C. E.P 2C, 2008, p. 382).

Eje producción: Reelaboración de danzas folclóricas sencillas en función del contexto sociocultural; reproducción de danzas preestablecidas (D.C. E.P 2C, 2008, p. 382).

Eje de recepción: Aproximación de roles de intérprete, compositor, director y observador; interpretación y comprensión de una coreografía y su contextualización cultural (D.C. E.P 2C, 2008, p. 382).

Eje del contexto sociocultural: Análisis y observación de diferentes manifestaciones del lenguaje de la danza enmarcándolas en el contexto sociocultural que fueron creadas; análisis, observación y reelaboración de los modos en que los alumnos/as bailan (D.C. E.P 2C, 2008, p. 382).

Como podemos ver reflejado en las prescripciones, y a diferencia del primer ciclo, en este los tres grandes núcleos proponen un abordaje de la enseñanza de la danza que va desde la exploración y reconocimiento de elementos propios del campo, hacia una orientación de creación y producción escénica, en un marco de contextualización de las diferentes identidades culturales que la danza puede albergar.

Podemos decir hasta aquí, que el recorrido por ambos documentos curriculares (primer y segundo ciclo) en esta etapa nos confronta con varias observaciones. La primera de ellas la diferenciación de ciclos y núcleos temáticos que a su vez proponen un desarrollo sustentado en ejes, donde se espera que los diferentes contenidos de la danza, sean abordados de manera simultánea y transversal.

Por otro lado, identificamos contenidos de danza relacionados principalmente con: el reconocimiento de sus elementos y su utilización como lenguaje expresivo y comunicativo; su relación en los procesos de identificación y recepción de procedimientos propios vinculados al cuerpo, el espacio, la comunicación, las calidades de movimiento; la creación y producción de secuencias y discursos corporales propios; y el reconocimiento, análisis y contextualización de la danza en diversidad de épocas y culturas.

A su vez, consideramos que son contenidos que provienen de campos diversos como: de la Psicomotricidad (Esquema corporal, la centralidad del cuerpo y del movimiento, en la construcción de conocimiento), de la Expresión Corporal (la relación del cuerpo con las percepciones, las sensaciones, el uso del espacio, calidades de movimiento, la comunicación, la creación de discursos propios, la improvisación), y de la composición coreográfica mayormente utilizada en técnicas de Danza Contemporánea (análisis y organización del movimiento, interpretación de secuencias, coreografías, creación, y producción escénica).

Por último, y en línea a las perspectivas anteriores, la danza folclórica es incluida como un estilo más en danza, y se destaca el aprendizaje y la recreación de diseños, la contextualización histórico-socio-cultural de las danzas, y el uso de elementos propios para la composición.

La danza en la Educación obligatoria 2012

El abordaje de la *etapa tercera* nos lleva a incluir un documento expedido por el departamento técnico de la Dirección de Educación Artística, del año 2012, llamado “La danza en la educación obligatoria”⁵⁴. Dentro del mismo se hace referencia a marcos legislativos, a perspectivas históricas de la danza en el sistema, a posicionamientos pedagógicos (con los cuales dialogaremos) y se describen características de la enseñanza de la danza en el nivel inicial, en el nivel primario y en nivel secundario.

La primera instancia a destacar es la posición de considerar al arte como campo de conocimiento (en continuidad con documentos que ya hemos considerado), acerca de lo cual se dirá: “Este nuevo marco además de reafirmar al arte como un campo de conocimiento específico, centra la mirada en la poética y se aleja de las miradas comunicacionales que primaron en los Diseños anteriores” (p. 1). En esta afirmación se toma distancia de enfoques que son situados en el pasado, en los cuales era subrayada la dimensión reproductiva o expresionista en el arte en general y en la danza en particular. Sin embargo, ya hemos visto que esta consideración no aparece por primera vez en este documento, sino que constituye una perspectiva que ya estaba siendo considerada en las prescripciones.

Respecto del enfoque al que el texto se opone, se dirá que ponía su acento en la reproducción de modelos preestablecidos, copia, repetición, corrección como metodología, en el cual se dejaba de lado la investigación de movimientos, priorizando un modelo reproductiva en la enseñanza. Sobre el posicionamiento al que adhiere y sostiene el documento, se dirá que hay una clara valoración de los procesos por sobre el resultado, donde partiendo de una concepción particular del cuerpo en la danza, se acentúa una tendencia expresionista, priorizando la expresión subjetiva, que centralmente “se basa en la búsqueda de la libertad creativa y en la espontaneidad, estableciendo pocas reglas y escasa intervención docente” (p. 3). En este punto es donde se introduce una cuestión que profundiza en la consideración de la danza como una forma de conocimiento del cuerpo y como un lenguaje expresivo, al plantear como vector no sólo el acceso a ese conocimiento particular (el conocimiento de las reglas de ese lenguaje), sino en una guía mínima del docente en la búsqueda de que el/la alumno/a conozca su propio cuerpo y posibilidades de movimiento.

⁵⁴ Tuvimos acceso a este documento gracias a la Esp. en Análisis Coreográfico y Profesora de Danza Diana Inés Montequín, a quien también entrevistamos en el marco de esta tesis referido a la trayectoria de la danza en la provincia de Buenos Aires. Posteriormente encontramos el mismo documento publicado en el espacio on line (Blogspot) de la Dirección de Educación Artística <http://deartecnico.blogspot.com/2012/12/la-danza-en-la-educacion-obligatoria.html>

Diferenciándose de otros enfoques, la perspectiva en este contexto curricular “se inscribe en la concepción del arte como campo de conocimiento, de producción de sentido y de búsqueda de poética propia” (p. 4), que priorice el desarrollo de las capacidades y habilidades corporales en pos de la producción en el campo de la danza, subrayando un abordaje de la enseñanza desde un acercamiento a los recursos poéticos. Destacando el lugar de la improvisación pautada y el reconocimiento de diferentes formas y estilos en danza.

En lo referente a la danza en el nivel primario, se retoman consideraciones presentes en los diseños curriculares del 2008, y se subraya que dicha perspectiva propone a la improvisación pautada como procedimiento para explorar los componentes del lenguaje, potencialidades expresivas, comunicativas e interpretativas, que promueve el desarrollo de aspectos técnicos del movimiento y da importancia a la producción coreográfica propia. Respecto de las relaciones entre danza y contexto afirma: “Los saberes relacionados con la organización del movimiento propio o preestablecido, se deberán también ver en articulación con los diferentes contextos socio-culturales que cruzan y determinan la creación” (p. 6).

4.3 La danza como lenguaje/disciplina, en una consideración cognitivista del proceso artístico

La *etapa cuarta* la constituimos con un único Diseño Curricular para Primer y Segundo Ciclo de la Educación Primaria del año 2018 (de 433 páginas), y de cuatro documentos complementarios, con los cuales se espera una relación en este período: *Educación Artística 1. La planificación como herramienta para una Educación Artística generadora de saberes* (22 páginas); *Educación Artística 2. El Aprendizaje basado en Proyectos en el área de Educación Artística* (15 páginas); *Educación Artística 3. La secuenciación didáctica en el proceso cognitivo artístico Primer Ciclo* (32 páginas); y *Educación Artística 4. La secuenciación didáctica en el proceso cognitivo artístico Segundo Ciclo* (35 páginas).

Estos textos tendrán el mismo marco normativo que la *etapa tercera*, pero serán elaborados durante la presidencia de Mauricio Macri (2016-2019) y la gobernación de María Eugenia Vidal (2016-2019).

Dentro del Diseño Único, en el apartado dedicado a la presentación, se explicita que este nuevo documento se corresponde a una revisión de los diseños anteriores -al amparo de la ley de educación N° 13.688- considerado “que el presente conforma una propuesta Curricular para el Nivel Primario que garantiza, para los/las niños/niñas bonaerenses, una formación integral,

brindando más oportunidades para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento” (p. 9).

El texto comprende los siguientes puntos: principios organizadores del Diseño; explicita la incorporación de un módulo de Educación Inclusiva y un módulo de Tic (Tecnologías de la información y la comunicación); desarrolla fundamentaciones y prescribe contenidos en Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Inglés, Educación Artística y dentro de esta singulariza (como en el documento curricular del 2008) los subtítulos *La enseñanza de la Plástica Visual, La enseñanza de la Música, La enseñanza de la Danza, La enseñanza de Teatro*; y por último los contenidos del área Educación Física.

Respecto de la actualización curricular, destaca que “Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y sus desarrollos documentales posteriores han constituido el marco general de este documento ministerial para la actualización y validación de las certificaciones en el nivel primario” (p. 14). Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios se construyen teniendo a la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 como marco, ya que dentro de la misma se establece que en pos de asegurar la integración social y garantizar la validez nacional el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación -en acuerdo con el Consejo Federal de Educación- “definirá estructuras y contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria” (Art. 85). Conocidos como los NAP, el entonces Ministro de Educación Alberto Sileoni, expresará que “plasman los saberes que como sociedad consideramos claves, relevantes y significativos para que niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan crecer, estudiar, vivir y participar en un país democrático y justo tal como el que queremos” (2011, p. 7).

Relacionado con nuestra área de interés, observamos que en los documentos del Ministerio de Educación del año 2011⁵⁵, se denominará “artes del movimiento” para el 1° ciclo y “danzas” para el 2° ciclo de la escuela primaria. Donde los contenidos se especificaran por año, y bajo tres subtítulos: *En relación con los elementos de las artes del movimiento; En relación con la práctica de las artes del movimiento; y En relación con la construcción de identidad y cultura*, para primero, segundo y tercer año. Y en los subtítulos: *En relación con la práctica de la danza; y En relación con la contextualización sociocultural*, para cuarto, quinto y sexto año.

⁵⁵ Textos: *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 1° ciclo Educación Primaria del 2011* (98 páginas) y *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 2° ciclo Educación Primaria del 2011* (130 páginas) recuperados del repositorio institucional del Ministerio de Educación <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace>

Educación Artística: Lenguajes/disciplinas 2018

Dentro de grandes apartados como *Enfoque curricular y orientaciones generales para la enseñanza*, *Propósitos generales del área*, *Propósitos para primer ciclo* y *Propósitos para segundo ciclo*, en este documento se despliegan diferentes subtítulos que harán referencia a: Ejes estructurantes (espacio, tiempo, subjetividad, relato),



Instancias relacionales del abordaje de los contenidos (producción, interpretación, entorno), Modelos evaluativos, Propósitos, Unidad Pedagógica y Bloques de contenidos de la Educación Artística en general y de la danza en particular por ciclos y por año (de primero a sexto).

En esta etapa se explicita que dentro de una perspectiva cognitivista, se entiende que la educación artística:

“implica construir y acrecentar las competencias específicas de ese campo de conocimiento que, como todo campo particular, tiene un objeto de estudio, que es el arte en tanto proceso relacional y situacional⁵⁶, un lenguaje, que es el simbólico, y un método, que es el relacional e intersubjetivo en el marco de un paradigma de la complejidad” (Diseño Curricular para Educación Primaria, 2018, p. 312)

Dentro de estas consideraciones se proponen ejes estructurantes de los diferentes lenguajes artísticos (Artes Visuales, Música, Danza, Teatro), como espacio, tiempo, subjetividad y relato; considerando que este abordaje de puntos en común puedan favorecer el tránsito de uno a otro dentro del Nivel Primario. Se prescribe que “en el Diseño Curricular del área, deben trabajarse desde una mirada que posibilite la articulación con estos primeros cuatro ejes: espacio; tiempo; subjetividad; relato, a los que se podrán sumar otras que atraviesen los lenguajes/disciplinas” (p. 313).

Si bien estos ejes no ingresan de manera explícita como tales dentro de los cuadros de contenidos, las referencias sobre ellos son las siguientes:

Espacio: “Espacios reales, espacios virtuales, espacios sociales, creación de espacios imaginarios, con diferentes características (llenos/vacíos), con indicadores (adelante/atrás), posibles de intervención, con modos de habitabilidad, entre otros, son conceptos que pueden construirse desde cualquiera de los lenguajes/disciplinas artísticas (...)” (p. 313).

⁵⁶ La consideración de relacional y situacional vuelve a repetirse en otros apartados y se subraya que cada abordaje de contenidos requiere una situacionalidad específica.

Tiempo: "(...) problematizar con cuestiones relacionadas a temas como: tiempo real, tiempo relativo, temporalidades subjetivas, pasado, presente y futuro, mediciones del tiempo: años, horas, minutos, segundos, duración, Histórica (con mayúscula), tiempo mítico, etc." (p. 313)

Subjetividad: "Podemos incluir aquí temas relacionados a la identidad, lo subjetivo, la(s) historia(s) (con minúscula), los vínculos, las relaciones, el gesto, el comportamiento, lo vivencial, el Otro, los roles, la alteridad, entre otros"(p. 314)

Relato: "Este apartado se focaliza en los modos particulares de la construcción discursiva de sentidos (Representativo, metafórico, poético, ficcional, entre otros)" "(...) indagar aquí en la impronta subjetiva de las narrativas que elabora el sujeto hacedor" (p. 314)

Si bien son planteados como relacionables o análogos, destacan el uso concreto que de ellos puede hacerse desde el campo del arte en general y de la educación artística en particular.

Tal como se anticipó, los contenidos educativos se desarrollarán por ciclo y por nivel, puntualizando dentro de cada año: Bloques de contenidos; Contenidos (Conceptos y modo de conocer); e Indicadores de avance.

A modo figurativo incluimos el siguiente cuadro:

Año		
Nombre del Bloque de contenido:		
CONTENIDOS		INDICADORES DE AVANCE
Conceptos	Modos de conocer	(Se considerará un indicio de progreso si el estudiante...)

Si bien se especifica *contenidos e indicadores de avance* para cada uno de los años, cada ciclo (primero y segundo) tendrá sus propios bloques de contenido.

A los fines de nuestro trabajo, transcribimos algunos de los contenidos, por bloques⁵⁷ y por niveles, e incluiremos contenidos específicos en el apartado "Situaciones de enseñanza" por año.

Bloques y contenidos del lenguaje/disciplina: Danza, en el primer ciclo, 1°, 2° y 3° año:

Elementos del Lenguaje de la danza: Alineación corporal: relación columna-cuello-cabeza. Hábitos posturales. El cuerpo y su registro global y segmentado. Alineación del cuerpo en formas básicas de locomoción y en posturas propias de las danzas folklóricas colectivas. Esquema corporal: percepciones

⁵⁷ La decisión de incluir contenidos por bloques reposa en dar cuenta de perspectivas generales por un lado, y de distinguir las denominaciones (bloques) dentro de los cuales son nucleados, por otro. Para una indagación específica de contenidos por año se incluye como adjunto el Diseño Curricular completo.

corporales y respuestas de movimiento. El peso del cuerpo. Apoyos corporales. Producción de movimientos y la comunicación con otros a partir de imitación, oposición, transformación y experimentación con los materiales del lenguaje. La interpretación de pasos, posturas y secuencias sencillas. El tono muscular, registro de opuestos tensión-distensión. Producción de movimiento y comunicación. El movimiento y los estímulos sonoros. Apoyos corporales (p. 319, 327, 335).

Organización y contextualización del movimiento: Nociones espaciales. Espacio (personal, total, compartido) Trayectorias y diseños. El movimiento en relación con parámetros temporales de velocidad, duración, simultaneidad y alternancia. Experimentación con diferentes calidades de movimiento. Espacio escénico. Organización del movimiento en producciones propias (p. 319, 327, 335).

Composición y producción coreográfica: La organicidad del cuerpo en trayectorias de movimiento y diferentes danzas folklóricas colectivas. La comunicación desde el cuerpo. Experimentación con diferentes calidades de movimiento. Organización del movimiento en producciones coreográficas simples. Componentes del lenguaje y procedimientos compositivos. El cuerpo y el movimiento en el contexto sociocultural. El diseño en relación con los argumentos de las danzas folklóricas y el movimiento en relación con sus diferentes ritmos. Figuras de las danzas Folklóricas e improvisaciones sobre diseños elaborados por los alumnos. El movimiento y la música. Relación de elementos musicales y coreográficos, Espacio escénico: el rol del espectador nociones de frente en función de un punto de vista. La producción de movimientos a partir de la imitación, transformación y experimentación con los materiales del lenguaje (p. 320, 328, 336).

Contenidos propuestos en *Situaciones de enseñanza* para primer ciclo:

Para primer año: "Alineación corporal: relación columna-cuello-cabeza" (p. 320).

Para segundo año: "La experimentación corporal de algunas nociones espaciales como arriba/abajo, adelante/atrás, derecha/izquierda, cerca/lejos, pequeño/grande, nociones de frente y con algunos elementos espaciales como la línea y el punto y su uso en trayectorias y diseños. El espacio personal, total" (p. 328)

Para tercer año: "La improvisación y experimentación con distintas calidades de movimiento: combinaciones de tiempo, espacio, peso, flujo energético y sus pares de opuestos en la búsqueda de matices en el movimiento" (p. 336)

Consideramos que los contenidos de Primer Ciclo, organizados en los tres núcleos: *Elementos del Lenguaje de la danza; organización y contextualización del movimiento; y Composición y producción coreográfica*, presentan un especial acento en el cuerpo y su relación con el movimiento, su registro postural y su alineación, y el espacio, en un recorrido que va desde lo más introductorio en los elementos de la danza hacia la improvisación, la interpretación y producción gradualmente de 1ro a 3er año. Esta relación también podemos verla en las

situaciones de enseñanza sugeridas para cada año, donde la enseñanza que se propone es desde los elementos vinculados principalmente con el eje postural, como el caso de la alineación de la columna, abordando en una segunda instancia la relación cuerpo-espacio y por último una propuesta en torno al movimiento, desde la experimentación e improvisación, hacia el tercer ciclo.

Por su parte, dentro del apartado lenguaje/disciplina Danza para el segundo ciclo, 4°, 5° y 6° año, se prescriben los bloques: *Conceptualización de los componentes del lenguaje*, *Interacción para la composición*, y *Análisis y producción coreográfica*.

Trascribimos parte de los contenidos que los conforman el segundo ciclo, sin discriminar por año:

Conceptualización de los componentes del lenguaje: Colocación general del cuerpo, alineación/desalineación. Discursos coreográficos a partir de la correcta utilización corporal. Movimientos globales y focalizados. Vinculación cuerpo y elementos accesorios. El peso del cuerpo, el peso del cuerpo en relación a diferentes danzas populares. Elementos y nociones espaciales. Reproducción y creación de diseños. Espacio escénico. Movimiento en relación a parámetros temporales en la construcción de sentido. Diferentes ritmos de las danzas folklóricas. Profundización de las cualidades físicas: coordinación, disociación, fuerza, resistencia, flexibilidad, agilidad para el abordaje de la danza. Movimientos complejos para el desarrollo de las danzas folklóricas. Elementos de las danzas folklóricas para la realización de producciones propias. Desarrollo de habilidades que faciliten el abordaje de una danza (equilibrio, saltos, caída y recuperación, giros, destrezas en los ritmos corporales). Utilización de componentes del lenguaje del movimiento en función de la producción de imágenes poéticas desde el cuerpo. Interpretación y análisis de los discursos coreográficos en danzas de carácter vivo. (p. 344, 352, 360).

Interacción para la composición: Interpretación y valoración de producciones propias y de otros. Interacción grupal y roles de intérprete, observador crítico y creador. Diferentes estilos de producción en danza. Semejanzas y diferencias coreográficas e interpretativas en diferentes danzas folklóricas. Selección y síntesis de elementos del lenguaje en función de la creación de sentido en pequeñas producciones. Interacción grupal mediante imitación, oposición, conducción, inducción, complejización. Ritmos binarios y ternarios en la ejecución de pasos y secuencias coreográficas. El espacio escénico: puntos de tensión y distensión espacial en función del discurso coreográfico. Los estilos de las danzas folklóricas y su transformación a partir de la contextualización en la escuela y su entorno. Corporización de algunos aspectos del ritmo, de la forma y del carácter (p. 344, 352, 360).

Análisis y producción coreográfica: Diferenciación de intenciones y matices. Interpretación en función de las características de las danzas folklóricas. Observación orientada hacia el análisis en función del desarrollo coreográfico. Realización de danzas folklóricas considerando el contexto sociocultural en el

que tuvieron origen. El espacio escénico tradicional y los nuevos escenarios. Diferentes formatos en relación entre la producción y el espectador. Elementos del lenguaje de la danza en diferentes épocas, estilos y regiones geográficas condicionantes en la construcción identitaria. Géneros y estilos. Valoración de diferentes expresiones de la danza como parte del patrimonio cultural, la participación de encuentros, festivales, espectáculos. Materiales para la producción de diferentes discursos corporales (p. 345, 353, 361).

Contenidos propuestos en *Situaciones de enseñanza* para segundo ciclo:

Para cuarto año: El peso del cuerpo: su descarga hacia el piso. El peso en relación con diferentes pasos básicos de las danzas populares. El movimiento en relación con parámetros temporales de velocidad, duración, simultaneidad y alternancia. Variaciones temporales en la construcción de sentido (p. 345).

Para quinto año: La utilización de elementos y nociones espaciales en la construcción de imágenes con sentidos diversos. El espacio escénico tradicional y los nuevos escenarios. Los diferentes formatos de relación entre la producción y el espectador (p 353).

Para Sexto año: La improvisación y experimentación con los elementos constitutivos del lenguaje en el proceso creativo (selección y síntesis) en diferentes géneros y estilos (p. 361).

Identificamos en los contenidos del ciclo, además de aquellos que también se mencionan en el primer ciclo, vinculados a la colocación del cuerpo, las relaciones con el espacio y el movimiento desde la danza, la sumatoria de otras propuestas de conceptualización de los elementos de la danza a los que se les suma la interpretación, la creación, el análisis y la creación coreográfica.

Se destacan la dimensión de la danza como patrimonio cultural y la producción de discursos corporales. En este último aspecto, los contenidos abordan la dimensión escénica de la danza, desde el reconocimiento, reproducción de diseños y estilos propios de determinadas danzas (entre ellas, las danzas folklóricas), tanto como la creación de composiciones propias.

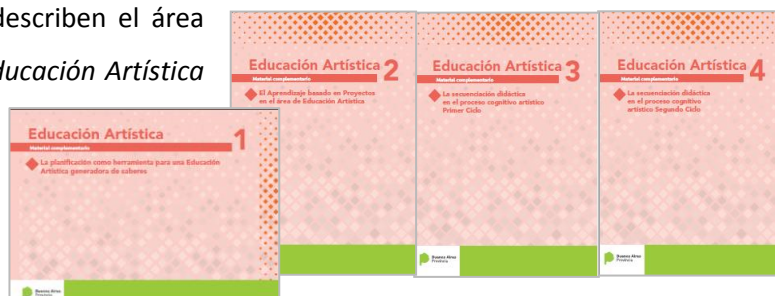
Respecto de las danzas folklóricas, y en vínculo con todo el recorrido que hemos realizado desde la *etapa primera*, no hay mención a danzas específicas, sino contenidos que proponen el abordaje de trayectorias, diseños y argumentos de diferentes danzas folklóricas, como figuras comunes e improvisaciones, experimentaciones de los diferentes roles en las danzas, reconocimiento de contexto de origen de los estilos y las relaciones con los contextos de la escuela, entre otros.

Materiales complementarios

De los cuatro textos, como material complementario en esta etapa, elegimos detenernos solo en los apartados que describen el área

Danza en los documentos *Educación Artística*

3 y 4 sobre “La secuenciación didáctica en el proceso cognitivo artístico” (2018) para primer ciclo y para segundo ciclo respectivamente.



Encontramos en ambos apartados consideraciones sobre la danza que nos interesa destacar, tanto como dar cuenta del tipo de orientación para la enseñanza que los mismos incluyen.

Respecto de lo disciplinar se prescribe:

El presente diseño curricular no circunscribe la enseñanza de la Danza a un solo estilo; por el contrario, la idea es ampliar el enfoque para incorporar diferentes manifestaciones. Su meta básica es que los/las alumnos/as entiendan la Danza como un lenguaje, y que esto contribuya al desarrollo de la capacidad de interpretación y del pensamiento crítico. Además, este abordaje pedagógico brinda la posibilidad de que los/as estudiantes elaboren producciones donde se desarrollen significados propios” (*Material complementario 3*, 2018, p. 12).

Esta cita nos ubica en una consideración de danza en principio como lenguaje; como posibilidad de desarrollar la capacidad de interpretación, el pensamiento crítico, y producciones propias en danza desde un abordaje que priorice el reconocimiento de diferentes manifestaciones y/estilos en danza.

Por su parte en el documento dedicado al primer ciclo se destaca el rol del/la docente en la respeto de la realidad de niños/niñas y sobre en el abordaje del trabajo corporal (*Material complementario 3*, 2018). Y en el de segundo ciclo se subraya abordar la danza como medio de construcción de sentido, que pueda ser una vía de comunicación para alumnos/as (*Material complementario 4*, 2018)

Ambos documentos incluyen: Propuesta de contenido; Modos de conocer; Desarrollo de propuesta; Indicadores de avance; Estrategias e instrumentos para la evaluación para los diferentes años (de primero a quinto) y al finalizar cada ciclo proponen contenidos sobre “Alternativas de inclusión”, y contenido vinculado al “uso de las TIC en las clases de Danza”.

Dentro del apartado relacionado a la inclusión se destaca la construcción de una ciudadanía inclusiva, el trabajo colectivo en el trabajo desde la diversidad y la diferencia (establecer acuerdos en relación a la construcción poética, ficcional, entre otras), tanto como la reflexión sobre estereotipos vinculados al movimiento y la imagen de cuerpo ideal (*Material complementario 3*, 2018, pp. 19-20). Referido a las tecnologías de la información y la comunicación TIC, se propicia el registro audiovisual (uso de cámara desde celulares, computadoras portátiles), la utilización de proyecciones, y la consideración de la danza construida para lo audiovisual, entre otros (*Material complementario 4*, 20018, p. 19)

En estos apartados encontramos referencia a la atención en los estereotipos, el análisis de las diferencias desde la inclusión y el trabajo colectivo, con especial atención al cuerpo, desde un énfasis en la corporalidad individual entendiéndola como construcción en relación con otros/as. Por otro lado, la propuesta de articulación con los modos contemporáneos de producción en arte con tecnología, donde esta puede ser utilizada para registrar, acompañar y crear las propias producciones en danza.

Síntesis del capítulo

Lo primero a considerar en la *etapa tercera* y *etapa cuarta* son las relaciones que comparten.

Por un lado, el mismo marco legislativo y la fundamentación sobre el lugar del arte en la escolaridad de la provincia de Buenos Aires, la educación artística en el Nivel Primario se compone por lenguajes/disciplinas (danza, teatro, música, plástica/visual), y debe tener -al menos- una presencia de dos horas semanales.

Por otro, la consideración de la danza como campo específico de conocimiento del arte, esto es, compartiendo ejes articuladores de contenidos con otras disciplinas. De manera explícita en la *etapa tercera*; eje lenguaje, eje recepción, eje producción y eje contexto socio-cultural. Y a modo de marco en la *etapa cuarta*: espacio, tiempo, subjetividad y relato.

Como ya fue mencionado, creemos que en los lineamientos del 2008 y en base también al documento de 2012, que en la etapa tercera se destacan al menos tres grandes dimensiones. Una de ellas, que también podemos ver en los periodos precedentes es la consideración del cuerpo como medio expresivo pero sobre todo como instrumento: “La visión del cuerpo como instrumento es compatible con una noción de cuerpo que lo asimila a un objeto, en particular un objeto que se puede manipular para lograr un fin, es más, cuya función preponderante es ser manipulado” (Mora, 2011, p. 426). Posición que identificamos en contenidos como “el cuerpo

como herramienta primaria del lenguaje de la danza”, “herramientas y procedimientos de la organización del movimiento”, “registro de posibilidades y dificultades en el movimiento que se orientan hacia mejorar y ampliar las potencialidades del cuerpo para prepararlo y entrenarlo para la danza”. La segunda dimensión tendrá que ver con la valorización de la danza como arte en sus componentes de producción y creación, en la inclusión de contenidos curriculares como: “elementos constitutivos del lenguaje corporal y su vinculación con la producción”, “la creación de discursos corporales”, “procesos de creación e interpretación de una obra coreográfica atendiendo al contexto socio cultural donde se enmarcan”. En esta última referencia, se hace presente la tercera dimensión, vinculada al hincapié en que todo lo anteriormente desarrollado ocurre y se produce dentro de contextos socio-culturales específicos.

En la *etapa cuarta*, si bien se menciona una perspectiva cognitivista no encontramos en los documentos enunciaciones explícitas en relación a ello, aunque sí una orientación en el modo de organizarlos (conceptos, modos de conocer, indicador de avance) y en la existencia de documentos complementarios específicos destinados a ello.

En esta etapa, los bloques de contenidos: *Elementos del Lenguaje de la danza; Organización y contextualización del movimiento; y Composición y producción coreográfica* (para el primer ciclo); y *Conceptualización de los componentes del lenguaje; Interacción para la composición; y Análisis y producción coreográfica* (para el segundo ciclo), mantienen cierta continuidad con la perspectiva anterior, ampliando y especificando contenidos por año dentro de cada ciclo.

Por último destacamos que tal como sucede en las prescripciones de finales del siglo XX, no es posible pensar las *etapas* necesariamente como momentos de inicios y de cierres, así como tampoco podemos pensarlas dentro de mismas gestiones de gobiernos. En este caso en particular las producciones de contenido de la *etapa tercera* tienen vigencia hasta el año 2017 inclusive, mientras que la *etapa cuarta*, con aplicación hasta la actualidad, solo podemos pensarla como inaugural de un nuevo momento de prescripciones y orientación de la práctica de enseñanza en el año 2018, 2019 y 2020.

Etapa tercera:		Etapa cuarta:
Documentos		Documento
Diseño Curricular para Educación Primaria Primer Ciclo, 2008	Diseño Curricular para Educación Primaria Segundo Ciclo 2008	Diseño Curricular para Educación Primaria, 2018
Denominación del área: <i>Danza</i>	Denominación del área: <i>Danza</i>	Denominación del área: Lenguaje/Disciplina: Danza
Partes del apartado Danza:	Partes del apartado Danza:	Partes del apartado Educación Artística
<i>Propósitos</i>	<i>Propósitos</i>	<i>Enfoque curricular y orientaciones generales para la enseñanza</i>
<i>Organización de contenidos</i>	<i>Organización de contenidos</i>	<i>Propósitos generales del área</i>
Contenidos: <i>Núcleo Temático: El cuerpo y su registro conciente.</i> <i>Núcleo temático: El cuerpo en relación con el espacio, el tiempo, las calidades de movimiento y la comunicación.</i>	Contenidos: <i>Núcleo temático: El cuerpo en relación con el espacio, el tiempo, las calidades de movimiento, la comunicación y la conciencia corporal.</i> <i>Núcleo temático: La danza como lenguaje: herramientas y procedimientos de la organización del movimiento.</i> <i>Núcleo temático: Los discursos corporales y el contexto socio-cultural.</i>	Propósitos para Primer Ciclo Unidad Pedagógica Primer ciclo <i>Diferenciación entre primer año, segundo año y tercer año</i>
Bibliografía <i>Otros materiales</i> <i>Recursos digitales</i>	<i>Núcleo temático: La danza como lenguaje: herramientas y procedimientos de la organización del movimiento.</i> <i>Núcleo temático: Los discursos corporales y el contexto socio-cultural.</i> Orientaciones didácticas Bibliografía <i>Otros materiales</i> <i>Recursos digitales</i>	<i>Bloque: Elementos del lenguaje de la danza</i> <i>Bloque: Organización y contextualización del movimiento</i> <i>Bloque: Composición y producción coreográfica</i> <i>-Situaciones de enseñanza</i>
		Propósitos del Segundo Ciclo Segundo ciclo <i>Diferenciación entre cuarto, quinto y sexto año</i> <i>Bloque: Conceptualización de los componentes del lenguaje</i> <i>Bloque: Interacción para la composición</i> <i>Bloque: Análisis y producción coreográfica</i> <i>-Situaciones de enseñanza</i>

CAPITULO V: Intersecciones: cuerpo, danza y educación

Decidimos incluir en este capítulo referencias que en los capítulos anteriores, a fin de organizar la exposición, dejamos de lado. Bajo la perspectiva metodológica de “seguir el conflicto”⁵⁸ (Marcus, 2001), retomaremos disputas y tensiones detectadas en el campo de la enseñanza de la danza, que entendemos reflejan principalmente la potestad de la educación del cuerpo en la escuela, en relación con, en particular, quiénes deberían enseñarla y qué contenidos deberían enseñarse.

La primera de estas tensiones, vinculada a la inserción de esta tesis en el marco de la Maestría en Educación Corporal de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, tendrá que ver con las relaciones históricas entre la Educación Física y las danzas folklóricas, por un lado, y con la inclusión de la danza como *práctica corporal* dentro del programa de investigación de la Educación Corporal, por otro.

El segundo grupo de disputas, que articularemos principalmente a través de relatos de entrevistadas y entrevistados, se relaciona con las tensiones en los modelos de enseñanza de la danza en la provincia de Buenos Aires, suscitados principalmente en el período de los Contenidos Básicos Comunes de 1994 entre las Danzas Folklóricas y la Danza Expresión Corporal, y que de algún continuarán resonando hasta la actualidad en los sentidos de la enseñanza en la escuela.

5.1 Relaciones entre Educación Física y Danza

Nuestras primeras preguntas de investigación, relacionadas con la presencia de la danza en la escuela en la provincia de Buenos Aires, nos llevaron a la búsqueda de documentos, materiales muchas veces dispersos, y la indagación de un campo casi inexplorado que fuimos construyendo no sólo a través de los documentos sino también a través de los relatos de las/os entrevistadas/os.

⁵⁸ Marcus reconoce “seguir el conflicto” como una modalidad o técnica, “práctica de construcción a través (de manera planeada u oportunista) del movimiento y rastreo en diferentes escenarios de un complejo fenómeno cultural dado e inicial de una identidad conceptual, que resulta contingente y maleable al momento de rastrearla” (2001, p. 118).

A partir de ello recuperamos que la enseñanza de las danzas folklóricas, ya sea para la representación en un acto patrio, como contenido educativo singularizado, o como espacio recreativo, quedaba a cargo de diferentes actores en el contexto escolar. Las Danzas Folklóricas estuvieron presentes en la escuela mucho antes de que esta se implementara como materia curricular específica (damos cuenta de ello en el capítulo dos). Antes del desarrollo de profesorado específico para la formación docente en danzas tradicionales argentinas, para dicha tarea se destaca la participación de: maestras/os que sabían bailar danzas y/o que las enseñaban con el apoyo de una guía didáctica; algún familiar que tenía conocimiento y se ofrecía para enseñarlas; maestras/os de música; y profesoras/es de Educación Física que habían tenido alguna formación en ellas y se interesaban por enseñarlas.

Nos interesa entonces desarrollar relaciones entre el campo de la Educación Física y la Danza Folklórica en la escuela argentina, con referencias en programas y planes de estudio en una línea histórica; y luego en el abordaje de perspectivas contemporáneas, que se desprenden de algún modo del campo de la Educación física, particularmente en la Educación Corporal, donde la danza es considerada como práctica corporal desde una definición propia.

Respecto de lo primero, y motivados por las preguntas de quiénes eran las/os encargadas/os de enseñar danzas folklóricas en la escuela, cuando la formación profesional y especializada estaba en desarrollo, decidimos tomar los aportes de Ángela Ainsenstein (2006), Pablo Scharagrodsky (2004, 2006) y Olga Fernández Latour de Botas (2008).

Referido a lo segundo, retomaremos autores/as en el campo de la Educación Corporal, entre ellos Ricardo Crisorio (2007, 2009, 2012, 2015, 2017), Marcelo Giles (2007, 2008, 2015, 2018) y Carolina Escudero (2012, 2013, 2015), que como programa de investigación y reflexión sobre las prácticas de enseñanza en Educación Física, comienza su desarrollado en FaHCE-UNLP, revisando conceptos y concepciones relacionadas con el cuerpo, el sujeto y la educación, con los modelos de enseñanza y con las perspectivas educativas desde un posicionamiento teórico-crítico.

Danzas Folklóricas y Educación Física en la escuela argentina

Ainsenstein (2006) quien investiga la conformación disciplinar de la educación física en la escuela argentina en el período 1880-1960, hace tres menciones de la danza en la educación física escolar. Una de ellas es dentro del *Plan de estudios de educación física para la educación primaria* de 1939; otra es el *Programa para las Escuelas Nacionales de Comercio* del año 1942;

y por último en el *Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria*, conjuntamente con el *Programa de Educación Física*, ambos del año 1961.

Dentro del *Plan para Escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación* de 1939, destaca la inclusión de la danza como contenido de educación física para la educación primaria, y transcribe del mismo:

Las danzas regularizan el trabajo físico estableciendo en forma agradable, una base de sistematización y ordenación de los movimientos, manifestaciones que despiertan y favorecen el espíritu de disciplina.

Se preferirán bailes de nuestro folklore, de mudanzas cadenciosas y figuras que permitan ser realizadas por todos los alumnos de la clase. El maestro debe tener en cuenta que el objetivo de esta actividad es proporcionar a la vez un momento de expansión y de alegría, por lo cual no ha de ser muy riguroso en cuanto a la observación de la técnica de movimientos” (*Plan para Escuelas dependientes del CNE; Depto. De Aplicación de Escuelas normales y Escuelas particulares, 1939, p. 497*)

En este contexto, la inclusión de la danza, preferentemente bailes folklóricos, tiene un carácter más recreativo, ya que se destaca la no rigurosidad respecto de la técnica y por ser un momento de expansión y alegría.

Por su parte, subraya que los *juegos*, las *rondas* y las *danzas*, en el Plan de 1939, se presentan como aspectos que indican una discontinuidad del código disciplinar, en relación a contenidos previos de la educación física escolar (p. 191). Entendiendo que las rondas y las danzas:

(...) habilitan un cambio en el tono que acompaña la repetición de movimientos y actitudes: la forma agradable de la recreación y la expansión no parece oponerse al espíritu de disciplina, sino que puede favorecerlo a la vez que se despierta el amor por la propia cultura (Aisenstein, 2006, p. 195).

En lo referido a la Educación Física para la educación secundaria, tomando como referencia el *Programa para las Escuelas Nacionales de Comercio* de 1942, desarrolla algunas diferencias en relación a la enseñanza de varones y mujeres. Señala que “las novedades en la prescripciones para las mujeres se dan al interior de la *Gimnasia*, las *Pruebas de eficiencia física* y a variedad de los *juegos y deportes*” (Aisentein, 2006, p. 206).

Concerniente a nuestro tema de investigación identificamos los contenidos: “f. Pases de baile fundamentales” y “g. Bailes regionales y bailes folklóricos (...)”⁵⁹, dentro de *Gimnasia*, donde las danzas son indicadas solamente para las mujeres, y no así para los varones; donde “más allá de cómo se exprese esta práctica en la cultura y a nivel social, el baile parece no ser bien visto como cosa enseñable para los varones en la escuela” (Ibídem, p. 207).

Por último, analizando el *Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria* de 1961, con un cambio de nombre de Educación Física por el de Actividades Físicas, la autora dirá que “las mayores novedades están nuevamente en el contenido” (Ibídem, p. 224), y cita del *Plan*:

Las actividades físicas tienen por finalidad propender al desarrollo de las funciones del organismo; lograr la coordinación neuro-muscular, adquirir precisión en los movimientos, gracia en el andar, agilidad, destreza, fuerza y resistencia; fomentar la observación de prácticas higiénicas, cultivar los sentimientos estéticos y el ritmo; formar el carácter y fortalecer la voluntad; despertar y afianzar sentimientos de tolerancia, respeto a las reglamentaciones y las leyes deportivas (*Plan de Estudios y programa de Educación primaria, Capital Federal, Consejo Nacional de Educación, 1961, p 117*).

Destaca allí que dentro de los contenidos de *Actividades Físicas* en la escuela primaria se incluyen, para todos los grados, la enseñanza de danzas folklóricas.

Bajo esta guía, la indagación en el documento nos permitió encontrar otro dato relacionado con el lugar de la danza en la presentación del área *Actividades Físicas*. Citamos:

Las danzas, elemento de incalculable valor para cultivar el ritmo, la elegancia de los movimientos y de las actitudes, los modales corteses, serán ejecutadas por niños y niñas y, oportunamente, se procurará reunir alumnos de los dos sexos para desarrollar esta actividad (*Plan de Estudios y programa de Educación primaria, Capital Federal, Consejo Nacional de Educación, 1961, p. 117*).

Tal como destaca Aisenstein (2006), esta inclusión de la danza será en los diferentes grados, prescribiéndose bajo los contenidos como: Danzas folklóricas argentinas: Palmoteo y castañetas, para primer grado inferior; Danzas Folklóricas: Palmoteo y castañetas. Paso básico. Figuras de la danza, para primero superior y segundo grados; Danzas folklóricas argentinas: Palmoteo y castañetas, pasos básicos, figuras básicas. “Gato” y “Chacarera”, para tercer y cuarto grados; y Danzas folklóricas argentinas: “Escondido”, “Tunante”, “Sombrecito”, “Bailecito”,

⁵⁹ Tomado por la autora del documento: *Inspección General de Enseñanza, Programa para las Escuelas Nacionales de Comercio, 1942, p. 175*.

“Carnavalito”, etc., para quinto y sexto grados (*Plan de Estudios y programa de Educación primaria, Capital Federal, Consejo Nacional de Educación, 1961, pp. 118-119*).

Por último, singulariza que en el *Programa de Educación Física* para la enseñanza media del año 1961, el zapateo como figura y el malambo, son exclusivos de varones en la enseñanza de las danzas folklóricas.

Dentro del documento mencionado, encontramos un apartado dedicado a las Danzas Folklóricas Argentinas, donde se detallan contenidos educativos para los diferentes grados dentro de las *Escuelas mixtas, Escuelas de niñas, Escuelas de varones y Escuela profesional*.

Transcribimos, a modo de ejemplo, los contenidos de Danzas Folklóricas Argentinas para el primer curso de las *Escuelas Mixtas*, incluido como *Plan de estudio de 5 años, excepto escuelas normales*.

Primer curso⁶⁰

I-Danza

1º Elementos: pasos básico y posición de brazos y del cuerpo; figuras fundamentales: vuelta entera, media vuelta, giro, contragiro, giro y coronación, zarandeo (exclusivo para las niñas) y zapateo

2º El Gato

3º El Carnavalito.

II-Zapateo (exclusivamente para varones)

1º Bases de zapateo

2º Básico

3º Básico caminado

4º Cruzado simple

Retomar la investigación de Aisenstein nos permitió en principio detectar relaciones formales entre el campo de la Educación Física escolar y las danzas folklóricas en perspectivas nacionales, pudiendo subrayar: un vínculo más recreativo en el *Plan de estudios de educación física para la educación primaria* de 1939; una inclusión dentro de los contenidos de Gimnasia en el *Programa para las Escuelas Nacionales de Comercio* del año 1942; y por último, una inclusión más clara y detallada de las danzas folklóricas argentinas como contenido educativo en las Actividades Físicas en *Planes y programas de Estudios* de 1961, donde se presenta una distinción respecto del zapateo, que como contenido de las danzas folklóricas, que será exclusivo para la educación de los varones.

Como continuidad de estas relaciones, nos resulta fundamental tomar los aportes de Scharagrodsky (2004) referido a la historia de Educación Física escolar argentina entre 1940 y

⁶⁰ *Programas de Educación Física*, Dirección General de Educación Física, 1961, p.62.

1990, y particularmente las relaciones que establece para pensar las danzas en una enseñanza de roles y género.

El autor dirá que “el deporte, los juegos, ciertos ejercicios físicos y las danzas folclóricas fueron prácticas que, desde el año 1940, contribuyeron con el modelo de un tipo particular de orden corporal de género” (Scharagrodsky, 2004, p. 63), promoviendo la construcción de un tipo de masculinidad y de femineidad dentro del ámbito escolar.

Señala que las danzas folclóricas delimitaron y precisaron una orientación sexual convirtiéndose en potentes dispositivos de usos legítimos del cuerpo marcados previamente por lo genérico “definieron roles y características fijas e irreversibles en las que el varón era sinónimo de <<fuerza, agresividad, nerviosismo, despliegue y destrezas>> y la mujer, de <<suavidad, picardía, coquetería, finura, candor, delicadeza y gracia>> (Ibídem, p. 78). En referencia a este punto transcribe, a modo de ejemplo, la prescripción de la danza la Huella que realiza de Medici (nombre que retomaremos en el apartado siguiente) en una publicación de 1966, con especial interés en destacar los movimientos y los roles específicos del varón (como lo masculino) y de la mujer (como lo femenino) en esa danza en particular.

Concluye a raíz de ello que:

En general, en la mayoría de las danzas ocurren las siguientes asimetrías: el varón levanta físicamente a la mujer y nunca al revés; frente al público, el varón se sitúa a la derecha y la mujer a la izquierda; el varón galantea activamente y espera la respuesta de la mujer; cuando los bailarines revolotean el pañuelo, la niña toma la falda con la mano izquierda y el varón deja el brazo caído naturalmente al costado del cuerpo; el varón ofrece el brazo y su mano a la mujer; el varón pretende deslumbrar a la mujer y esta se deja cortejar seduciéndolo con su candor y dulzura (Scharagrodsky, 2004, p. 78)

En línea similar, dentro de su texto *Ejercitando los cuerpos masculinos y femeninos. Aportes para una historia de la educación física escolar argentina (1880-1990)*, retoma las mismas ideas y refuerza la característica de las “danzas folklóricas argentinas” en la construcción de guiones generizados en forma asimétrica (Scharagrodsky, 2006). Allí describe que:

En algunos períodos históricos, las danzas folklóricas argentinas estuvieron impregnadas de discursos con fuertes rasgos nacionalistas considerado esto último como el único antídoto contra múltiples peligros como la disolución nacional. En otros momentos históricos las danzas folklóricas argentinas estuvieron tamizadas por discursos con tintes democráticos. En ambos casos estas prácticas modelaron los cuerpos y generaron efectos de masculinización

y feminización corporal por medio de movimientos, posiciones y gestos corporales (Scharagrodsky, 2006, p. 86).

De este modo, el autor profundiza en el análisis de aquello que Aisenstein menciona, respecto de figuras (como el zapateo y/ el zarandeo), las acciones y las expresiones esperadas por el varón y la mujer en las danzas folklóricas, perspectiva reforzada en manuales, programas y guías de enseñanza de la danza en el marco escolar.

Vínculos en campos de formación

Lo aportes de Fernández Latour de Botas (2008) nos permitieron entender algunos de los vínculos profesionales que se dan entre los campos de la formación en Educación Física y de la formación en Danzas Folklóricas.

Si bien teníamos indicios y algunos datos, principalmente en las investigaciones históricas que describían la inclusión de danzas folklóricas en planes y programas de contenidos de Educación Física escolar, entender por ejemplo las acciones de Antonio Barceló (maestro e impulsor de la Escuela de Danzas Folklóricas Argentinas) y la figura de Luis Jorge Medici (profesor de Danzas Folklóricas y de Educación Física), ha sido clave para reconocer algunas de las relaciones que se dan a mediados del siglo XX.

En un texto dedicado a la Danza Argentina, la autora mencionada se detiene en compiladores de danzas folklóricas, personalidades destacadas y referentes de lo folklórico en el país; singulariza maestros, maestras, bailarinas y bailarines; destaca investigadores e investigaciones; incluye la creación de la escuela nacional de danzas folklóricas en Buenos Aires; y desarrolla un apartado sobre la relación entre las danzas folklóricas y la educación física. Con esto da un amplio panorama del proceso de la danza en el contexto de lo folklórico en la Argentina.

A los fines de nuestro trabajo, nos detendremos en dos de los apartados: la creación de la Escuela Nacional de Danzas Folklóricas y la figura de Antonio Barceló; y la relación que establece entre éstas y la Educación Física bajo los nombres de Luis Jorge Médici y Ángela Adela Garrot de Médici.

Como vimos en el capítulo tres, la institucionalización de las danzas folklóricas o danzas tradicionales argentinas, estará dada por las fundaciones de dos escuelas, una en la ciudad de Buenos Aires (la nacional) y otra en la capital de la provincia, en la ciudad de La Plata (la

provincial). Ampliamos para el desarrollo de este apartado los acontecimientos y los protagonistas en la fundación de la nacional.

Antonio Barceló será el nombre que resuene en la fundación de la Escuela Nacional de Danzas Folklóricas Argentinas⁶¹, reconocido como gestor y primer director de la misma. Para Fernández Latour de Botas, él sería el primer profesor oficial de Danzas Nativas, ejerciendo como tal en el Conservatorio Nacional de Música y Arte Escénico entre los años 1939 y 1948, como resultado de su conocimiento en el área y de su perspectiva pedagógica, afirmando no obstante que “la dedicación de Barceló a la enseñanza de la danza folklórica data de 1929” (2008, p. 337).

La autora subraya datos que resultan interesantes y nos permiten ver la relación con la Educación Física en la conformación oficial del campo de las Danzas Folklóricas Argentinas en Buenos Aires. El primero de ellos, en la biografía misma de Antonio Barceló, serán sus relaciones como especialista y profesor de danzas folklóricas en diferentes campos educativos, más allá de los específicos como cursos infantiles de Danzas Folklóricas en diferentes distritos educativos de la capital federal a partir de 1948, y ser profesor en la Escuela Nacional de Danzas. Nos referimos, siguiendo dicho trabajo, a su desempeño como educador y especialista: en el Colegio Militar de la nación, en los años 1943 y 1951; en la Asociación de profesores de Educación física en cursos para maestros y profesores de Educación Física en el periodo 1943-1947; en los Institutos Nacionales de Educación Física, entre 1943 y 1949; y autor de las coreografías de danzas folklóricas para ser interpretada por alumnas de escuelas secundarias en las Fiestas de Educación Física, celebradas en el Estadio River Plate a pedido de la Dirección de Educación Física del Ministerio de la Nación⁶².

De este modo, y tal como anticipamos, las relaciones entre los campos se darían en distintos órdenes: en las prácticas cotidianas en los establecimientos educativos; en los contenidos de enseñanza; en la formación de profesores de Educación Física y en relación con esto en eventos particulares como las Fiestas de Educación Física⁶³.

⁶¹ Escuela que en 1950 se llamará Escuela Nacional de Danzas, por incorporarse a esta la formación en Danza Clásica.

⁶² Si bien la autora no incluye precisiones de fechas, hace mención al número de alumnas participantes: un total de 1536, dato que pudimos corroborar en el Programa de la Fiesta de la Educación Física de 1949. En el mismo se detalla en noveno y último lugar: “9. *Bailes Folklóricos* (el Tunante, El Ecuador, El Cuando y El Pericón). Por un conjunto de 1536 alumnas de los Institutos Adscriptos del Gran Buenos Aires”. *Programa de la Fiesta de Educación Física, 3 de diciembre de 1949*, en el Estadio River Plate. En el Boletín nº44, de octubre 2004, del Centro de Documentación Histórica Romero Brest, disponible en <http://www.romerobrest.edu.ar/cdh/boletin44.htm>

⁶³ En el trabajo de Orbuch (2013), encontramos la mención de los bailes folklóricos como uno de los tópicos recurrentes en el discurso de Perón respecto de La Educación Física, en este caso en ocasión de la Fiesta de Educación Física de 1949, citando sus palabras del discurso radial: “Jóvenes correctos y educados

Otras de las referencias, como camino inaugurado por Barceló en su carácter de profesor y difusor de danzas folklóricas, dirá Latour de Botas, será el dictado de cursos en la Rama de mujeres y en la Rama de varones del Profesorado Nacional de Educación Física. Indicando que bajo dicha orientación continuarían Luis Jorge de Medici, y luego Ángela Garrot de Medici, ambos profesores nacionales de Educación Física y egresados de la Escuela Nacional de Danzas Folklóricas.

Respecto de Ángela Garrot de Medici, destaca su labor en la sección femenina “Doctor Enrique Romero Brest” del Instituto de Educación Física en el período 1961-1992, y su participación en diferentes actividades de Educación Física en las que incluían danzas folklóricas argentinas, conjuntamente con su esposo.

Luis Jorge Medici, por su parte, quien fue primero profesor Nacional de Educación Física (año 1941), recibido del Instituto Nacional de Educación Física “General Belgrano”, y luego Profesor Nacional de Danzas Folklóricas (egresado de la primera promoción de la Escuela Nacional de Danzas). Se convirtió en un referente de danzas folklóricas en el ámbito de la Educación Física, muestra de ello es el folleto técnico n° 8 *Danzas Folklóricas Argentinas* elaborado por él y editado por la División Difusión e Información de la Dirección General de Educación física en 1960.

Medici, según consta en la biografía incluida en el documento técnico anteriormente mencionado, fue profesor de Metodología en la Escuela Nacional de Danzas Argentinas en el periodo 1952-1955, y tuvo una amplia trayectoria enseñando Danzas Folklóricas Argentinas en diferentes ámbitos entre los que se destacan: los campamentos educativos del Ministerio de Educación y Justicia en Lago Mascaradi, durante los años 1949, 1950, 1951, 1953 y 1957; el Campamento Vespuccio de YPF en Salta, durante 1952; el desempeño como profesor de danzas folklóricas en el II Curso de Actualización y Perfeccionamiento para profesores de Educación Física y en Institutos Nacionales de Educación Física a partir de 1956.

El recorrido que hemos realizado hasta aquí nos permite identificar la participación de las Danzas Folklóricas Argentinas en la formación de profesores y profesoras de Educación Física, y la inclusión de éstas con fines recreativos, pedagógicos y/o de fortalecimiento de la identidad nacional en diferentes instancias de la Educación Física escolar. Esto fue propiciado por diferentes planes y programas de estudio, bajo diferentes fundamentaciones, así como por la relación entre referentes de ambos campos y/o la participación simultánea en los dos.

en actitudes varoniles, niñas disciplinadas, mostrando su gracia femenina, a los aires, con música y cantos de nuestra tierra, en bailes honestos y llenos de gracia como nuestras chacareras y cielitos” (p.7).

Educación Corporal y Danza

La Educación Corporal a la que referimos es aquella que, como perspectiva crítica de consideraciones naturalizadas dentro de la Educación Física, en principio, y como campo de indagación y programa de investigación autónomo luego, comienza su desarrollo a mediados de la década del '90⁶⁴, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la universidad de La Plata.

En palabras de Giles (iniciador de esta perspectiva junto con Ricardo Crisorio):

La Educación Corporal admite que si bien son su soporte material, el organismo vivo y el sistema nervioso no alcanzan para hacer un cuerpo. El cuerpo se construye en relación a otros y con otros portadores de lenguaje que inscriben con palabras las significaciones necesarias que habilitan la construcción del cuerpo. Es decir, que no reconocemos nuestro cuerpo como propio y unificado por efecto de la maduración de nuestro sistema nervioso, lo cual permitiría una percepción cada vez más ajustada del mismo, sino a partir de la imagen que nos devuelven otros y a partir de la cual reconocemos nuestro cuerpo como propio, diferente del de los demás y, al mismo tiempo, semejante (2008, p. 2).

En un avance paulatino, de alrededor de veinticinco años, se han creado líneas y proyectos de investigación, publicaciones teóricas, articulaciones conceptuales y prácticas dentro de la carrera de grado en Educación Física y en su formación en posgrado, proyectos de extensión universitaria, entre otras, con la mirada puesta en revisiones del campo de la educación del cuerpo, el sujeto, las prácticas corporales, la relaciones entre teoría y práctica, y los vínculos entre enseñanza y aprendizaje.

Se postula una problematización en un sentido doble: “se trata, por un lado, de indagar cómo y por qué, en un momento dado, el cuerpo, o las prácticas que lo toman por objeto, han sido problematizados por medio de determinadas prácticas institucionales y determinados aparatos

⁶⁴ Al respecto Marcelo Giles (2017) destaca que “El concepto de prácticas corporal surge como fruto de las investigaciones que desde 1994 venimos realizando en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata” (p. 57). Mientras que por su parte Ricardo Crisorio (2015) hace referencia a la primera utilización de la expresión *educación corporal*, casi como un término técnico, en 1997. Vinculado a la propuesta, principalmente de Ricardo Crisorio, Marcelo Giles y otros investigadores, de hacer un cambio en la denominación de la carrera de grado en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata, que implicaba en aquel entonces establecer un distanciamiento con el paradigma tradicional de la Educación Física. Posteriormente con la creación de la Maestría en Educación Corporal que comenzó a dictarse en el año 2001 -en la misma Facultad- el desarrollo teórico se ampliaría y consolidaría desde aquel entonces hasta la actualidad a partir de investigaciones propias dentro del campo.

conceptuales; y se trata también, por el otro de problematizar su modo de ser histórico y su relación con el presente”⁶⁵.

En la actualidad en Argentina, la mayor parte de sus referentes -que provienen de diferentes áreas pero principalmente de carreras en Educación Física (profesoras/es y licenciados en Educación Física, especialistas, magisters y doctoras/es) se inscriben en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Sujeto y Educación (CICES-IdIHCS-UNLP/CONICET) de la Universidad Nacional de La Plata. Tomaremos para este trabajo posiciones contemporáneas de algunos de sus referentes. Refiriendo a perspectivas generales de la Educación Corporal desde los trabajos de Ricardo Crisorio (2007, 2009, 2011, 2012, 2015, 2017), sobre la noción de prácticas corporales y la inclusión de la danza dentro de ésta a Marcelo Giles (2007, 2008, 2017, 2018), y respecto de la danza como contenido de la Educación Corporal los trabajos de Carolina Escudero (2012, 2013, 2015).

Retomamos de Ricardo Crisorio (2015), como uno de los investigadores fundadores de esta línea, la consideración de Educación Corporal y el lugar del cuerpo dentro de esta. Para este autor:

La Educación Corporal entiende al cuerpo y al ser humano mismo como constituidos en un orden simbólico. De modo que cuando en Educación Corporal se dice cuerpo no se dice lo mismo que en Educación Física, aunque se utilice la misma palabra. A su vez, cuando se acuñan conceptos nuevos no es como sinónimos de otros existentes: *prácticas corporales*, por ejemplo, no es un equivalente de actividades físicas o de movimiento humano, sino que indica las prácticas históricas, por ende políticas, que toman por *objeto* al cuerpo (Crisorio, 2015, p. 9).

Sosteniendo, en este sentido, que para la Educación Corporal, “lejos de pertenecer a la naturaleza, el cuerpo es de la cultura y tiene una historia en la que hay que indagar, no para saber qué o cómo ha sido sino para elaborar un concepto de cuerpo nuevo más que un nuevo concepto de cuerpo” (Ibídem, p. 10).

De estos postulados podemos subrayar una primacía respecto del orden simbólico en la constitución del cuerpo y del sujeto; el interés en las prácticas, que en tanto históricas y políticas,

⁶⁵ “Problemas de investigación en Educación Física”. Texto inédito de la Maestría en Educación Corporal, del seminario de posgrado Cuerpo, sujeto y educación dictado por Ricardo Crisorio y Alexandre Fernández Vaz, 2012.

toman por objeto al cuerpo y lo constituyen; y la consideración del cuerpo y de las prácticas como parte de la cultura⁶⁶.

Será nodal aquí el concepto de *práctica corporal* desde una definición propia, y cuáles serían aquellas *prácticas corporales* que la Educación Corporal entiende como adecuadas de indagar en tanto que responden al campo de incidencia de educadoras/es corporales. Marcelo Giles, quien desarrolla y amplía estas nociones, dirá que se entiende a las prácticas corporales “como: las formas de hacer, pensar y decir que tienen por objeto las acciones del cuerpo” (2017, p. 57), retomando parte de la conceptualización foucaultiana en torno a la noción de práctica. Incluye bajo esta denominación al deporte, el juego, la gimnasia, las prácticas en la vida en la naturaleza, la danza y el teatro⁶⁷.

Por su parte, encontramos en su trabajo dentro de la Cátedra Libre Danza y la Teoría de las Prácticas Corporales de la UNLP, cuáles son las características bajo las cuales es incluida la danza en la línea de la Educación Corporal, sosteniendo que:

Investigar la Danza desde la teoría de las Prácticas Corporales supone ponerla en tensión, así como al campo del “Arte”, a la cual ha estado históricamente ligada. La perspectiva de la Cátedra Libre es considerar a la Danza como objeto de estudio, como objeto de enseñanza y como objeto de la gestión de la política de estado (Giles y Marchoff, 2018).

Sostienen así que dentro de la Educación Física, la danza “se estudia como objeto de transmisión y no como objeto de estudio, no pudiendo profundizar los conocimientos que la conforman” (Giles y Marchoff, 2018). Partiendo de una relación ya detectada con la Educación Física, la danza, en el marco de la Educación Corporal, es pensada como *modo de hacer, pensar y decir que tiene por objeto al cuerpo*, en un ejercicio de relación con otras prácticas corporales y en un procedimiento de distanciamiento del campo del arte.

Respecto de esto último, tomaremos los aportes de Carolina Escudero (2013 y 2015) quien profundiza el desarrollo de la danza, con particular énfasis en la danza escénica, como contenido

⁶⁶ Si bien la imbricación cuerpo-cultura no constituye una novedad para disciplinas como la Antropología Sociocultural, la Sociología o la Filosofía, estas consideraciones sí constituyeron una novedad en cuanto a la profundización de su problematización en la Educación Física.

⁶⁷ Subrayamos aquí disonancias entre trabajos anteriores y contemporáneos respecto de las prácticas corporales que consideramos relevantes. La primera de ella es la inclusión de la *natación* como práctica corporal en escritos anteriores (Giles, 2007 y 2008) no así en publicaciones actuales. La segunda es la consideración reciente de que *vida en la naturaleza*, según una entrevista realizada al autor, no sería, a la luz de nuevas revisiones conceptuales, una práctica corporal (Giles, 2020). Por último entendemos que la inclusión del teatro como práctica corporal es contemporánea también (Giles, 2017).

de la Educación Corporal. Destacamos algunas de las líneas y perspectivas bajo las cuales propone dicha articulación.

Una de ellas tendrá que ver con una ampliación a la idea de práctica corporal entendida como conjunto de acciones, regularidades y racionalidades que toman por objeto al cuerpo (2013), definición que le permite afirmar que “para que aparezca el cuerpo como problema de la danza es preciso pensar a esta como práctica y no como arte” (Ibídem, p. 5).

Reflexionando respecto de la pregunta por el cuerpo en la danza escénica occidental, investiga el lugar del cuerpo y el pensamiento sobre el cuerpo en la práctica y las teorías de la danza (Escudero, 2015), estableciendo articulaciones con el paradigma de la Educación Corporal, dejando de lado para dicha articulación el estatuto artístico de la danza, en una propuesta de pensar a la danza no como arte, ni como movimiento, sino como práctica.

En sus palabras

(...) probablemente la danza de la Educación Corporal tome elementos del código técnico que nos ofrece la danza clásica, y también trabaje pautas de improvisación para la generación de material de movimiento de la danza moderna o incluso contemporánea. Pero en la medida en que todos esos recursos más o menos técnicos se utilicen, ya no en función de la producción de una obra de arte, sino en función de la educación del cuerpo, van adquirir un sentido distinto, van armar otro conjunto práctico, otra tecnología de producción de saber y subjetividad (Escudero, 2015, p. 94).

La elección de incluir este desarrollo en el marco de nuestra tesis se vincula con dar cuenta de una visión particular acerca de la cercanía y proximidades de la Danza y la Educación Física. Si bien nos distanciamos de la perspectiva que sostiene que para entender la educación del cuerpo que propone la danza es necesario dejar de lado el campo del arte, consideramos que las líneas de desarrollo teórico anteriormente incluidas cuestionan y tensionan representaciones instituidas de la danza y abrevan en la producción intelectual en dicho campo, ampliando perspectivas y retomando viejas/nuevas vinculaciones entre el campo de la Educación Física y la Danza, por un lado, y obligando a la danza, dentro o fuera del campo artístico, a seguir pensando su objeto(sujeto) de estudio y pensarse a sí misma.

5.2 ¿Un cuerpo para la danza vs. un cuerpo que danza? Modelos y modos estereotipados en tensión

Las diferentes transformaciones curriculares que fuimos identificando y desplegando a lo largo de esta tesis, nos permitieron detectar denominaciones de la danza, sentidos de su enseñanza y contenidos prescriptivos.

Sin embargo, tal como indicamos al inicio de este trabajo, no creemos que dichos períodos tuvieran un correlato simultáneo con la realidad escolar, sino que se posicionan como marcos normativos y de referencia en cuanto a contenidos y expectativas de enseñanza de la danza en la escuela bonaerense.

Retomamos en este apartado algunas tensiones que diferentes actores vinculados a la danza en el campo educativo de la provincia, principalmente educadoras y educadores, curricularistas, integrantes de equipos directivos e inspectoras, nos permitieron entretener, y que entendemos resultan ineludibles de mencionar, haciendo referencia a los procesos en la capital de la provincia de Buenos Aires.

Abordaremos situaciones particulares en el contexto de la Ley de Educación N° 11.612 de 1994 y de los Contenidos Básicos Comunes (1995). La primera de ellas tendrá que ver con el espacio laboral. En el marco de la Ley Federal de Educación, dejarán de existir los cargos completos en una escuela (como eran trabajados históricamente por profesoras y profesoras de danza tradicionales argentinas), y se dividirán en módulos de dos horas semanales, siendo parte del área de Educación Artística, representada a partir de estas normativas por diferentes lenguajes artísticos: danza, música, plástica-visual y teatro, según sea solicitado por cada escuela.

La danza, que aparecerá en las prescripciones bonaerenses bajo la denominación de Expresión Corporal, podrá ser enseñada por titulados en el campo de las Danzas Tradicionales Argentinas como de la Expresión Corporal. Esta instancia, según entendemos, se ve profundizada por el rol protagónico de la Danza Expresión Corporal en los diferentes diseños curriculares de dicha década (Módulo 0, Diseños curriculares 1, 2 y 3, y Diseño Curricular Definitivo para EGB).

Esta cuestión respecto a la incumbencia de los títulos habilitantes fue percibida por quienes ya enseñaban danza como una pérdida doble: no podrían tomar un cargo completo (consecuencia de una reconfiguración del sistema educativo) y no serían los únicos habilitados para ejercer la docencia en danza (reduciendo aún más sus posibilidades de acceder a cargos docentes).

Esta transformación también despliega diferentes reflexiones y discusiones referidas a qué y de qué modo debería enseñarse danza. Al respecto, los argumentos que circularían en ese contexto tendrían que ver con ubicar a la enseñanza de las Danzas Folklóricas como promotoras de una perspectiva reproductivista, de copia de modelos, pasos, roles y coreografías ya establecidas, mientras que el modelo de enseñanza que proponía la Expresión Corporal promovería el desarrollo de la expresión, comunicación y creatividad desde la propia danza.

Uno de los documentos que tuvo difusión en las escuelas de formación en La Plata, según destaca Mora (2011) fue un documento del año 2000, que entre otras cosas postulaba:

La mayoría de los estilos, corrientes o escuelas de Danza sustentan su enseñanza en la copia de un modelo, mientras que esta línea de trabajo implica la búsqueda de respuestas personales de movimiento impulsadas desde procedimientos de exploración y producción. Esta manera particular de enseñanza de la disciplina tiene antecedentes similares a nivel provincial en las Escuelas de Estética a través de la disciplina Expresión Corporal. Precisamente la disciplina diseñada para la enseñanza escolar es denominada desde la jurisdicción como Danza – Expresión Corporal, uniendo a través de esta definición los dos principios fundantes de esta propuesta: por un lado y en primer lugar, concebirla como una forma de danza y, por el otro, plantear su abordaje desde la improvisación orientada y pautaada en función de la construcción de discursos corporales genuinos. (Documento de la Dirección de Educación Artística año 2000, en Mora, 2011, p. 253)

Creemos, que bajo estos argumentos se forzaron discursos sobre modelos de enseñanza de la danza que fueron estereotipados. Postulando por un lado una perspectiva de copia y reproducción de la mano de las Danzas Folklóricas, donde el cuerpo se educaría en función de la repetición de determinados pasos, figuras y danzas; y por el otro un modelo centrado en un cuerpo que danza, de la mano del paradigma de la Expresión Corporal, en la propuesta del reconocimiento, la expresión y la creatividad.

Esta disputa implicó identificaciones positivas y negativas entre educadoras/es de danza provenientes de una u otra disciplina, y miradas referidas a una buena o mala práctica de enseñanza, poniendo bajo la lupa la pertenencia institucional y la trayectoria de formación de unos y otros, tanto como las articulaciones con los diseños curriculares de ese período.

Retomar esta discusión, que tuvo lugar hace ya más de veinte años, nos permite entender que los lugares de educación del cuerpo en la escuela no solo se ponen en tensión bajo diferentes normativas o prescripciones, sino que tensionan también las formaciones docentes,

los perfiles educativos de las diferentes instituciones de formación superior en arte que abrevan al sistema educativo y las distintas concepciones sobre la danza que entran en disputa.

Síntesis del capítulo

Nos interesó ampliar y profundizar en este capítulo relaciones que entendemos constitutivas de debates y discusiones en torno a la enseñanza de la danza en la capital de la provincia de Buenos Aires.

El abordaje de los vínculos entre la Educación Física y la danza nos permitió reconocer lazos históricos, pudiendo dar cuenta de inclusiones de algunos elementos de las danzas folklóricas en programas de enseñanza y en las prácticas escolares, por un lado, y vínculos en ambos campos de formación.

Por su parte desarrollar las perspectivas de la Educación Corporal y el lugar que ocupa la danza dentro de dicho programa nos confrontó con la posición de pensar la educación del cuerpo en la danza por fuera del campo del arte, desde una particular definición de práctica corporal.

Por último, visibilizar conflictos al interior del campo de la enseñanza de la danza en la provincia, nos permitió evidenciar que mientras que las prescripciones se postulan como marcos de acción a seguir en el contexto escolar, en el ejercicio de la enseñanza cada perspectiva curricular confronta a los especialistas a establecer nuestras articulaciones, a reflexionar sobre sus prácticas y sobre los modelos de enseñanza que proponen en las aulas, y a disputar sus posibilidades de inserción laboral.

REFLEXIONES FINALES

Iniciamos esta investigación con una pregunta medular (¿qué educación del cuerpo se ha propuesto y se propone la enseñanza de la danza en la escuela?), y en vías de responder dicho interrogante nos fue ineludible recurrir una historia de posiciones e imágenes superpuestas. Abrimos de este modo interrogantes contiguos que constituyen los ejes de este trabajo de tesis: ¿Desde cuándo la danza es contenido escolar y de qué manera ocurrió esto? ¿Es posible reconocer diferentes períodos curriculares de su enseñanza y en ellos distintas concepciones sobre la danza en la escuela primaria?

Frente a la falta de bibliografía específica e investigaciones en la provincia de Buenos Aires, dimos nuestros primeros pasos metodológicos entrevistando a quienes conocíamos como referentes en el campo de la danza y la escuela, y que hemos ido mencionando en el transcurso de esta tesis, habiendo sido estas las primeras pistas para pensar el contenido que organizamos en los diferentes capítulos.

Buscando fuentes documentales, y siguiendo la ruta de los documentos, comenzamos a elaborar, en principio por necesidad y luego como un procedimiento ineludible, todo el mapa de documentos que compondrían nuestro período central. La búsqueda de documentos fue accidentada, dificultosa, minuciosa, y finalmente fructífera.

Las diferentes lecturas y testimonios nos daban pistas de una presencia previa a la enunciación “Danza”, de manera explícita, en los documentos prescriptivos y como asignatura diferenciada, y en esta línea comenzamos a indagar leyes provinciales y subrayar momentos y publicaciones que incluían a la danza como contenido educativo. Abordamos entonces someramente acontecimientos anteriores al período que hemos elegido, que nos brindaron imágenes de una escuela argentina, bonaerense y dentro de ésta a la presencia de las danzas folklóricas.

Para analizar los contenidos de la danza como espacio curricular nos centramos luego en el periodo 1983-2018 y nos interesamos particularmente en organizar momentos, establecer una periodización propia por bloques.

Como etapa primera abordamos las últimas dos décadas del siglo XX, con la implementación del cargo de Danzas Nativas en la escuela de nivel primario (ocurrido en 1983), conjuntamente con el Diseño Curricular específico de Danza (difundido en 1993); en la segunda desglosamos el grupo de documentos bajo los cuales se implementa a la Danza Expresión Corporal (en el período 1994-1999).

En el caso de su ingreso desde lo Folklórico, la danza se presenta como uno de los elementos constitutivos de saber del pueblo, en un abordaje técnico, expresivo e histórico-geográfico-social. Desde una consideración de enseñanza de la danza como construcción identitaria colectiva.

Por otro lado, la perspectiva de la danza como lenguaje artístico y dentro de esta específicamente la Expresión Corporal, como abordaje y contenido prioritario, pondrá especial atención en una educación del cuerpo como instrumento y medio expresivo como nota central, desplazando el lugar central anteriormente dado por las danzas folklóricas.

Sin embargo entendiendo que ambos campos, el de las Danzas Folkloricas y el de la Danza Expresión Corporal, responden a diferentes modelos de enseñanza, concluimos en que tal como se presentan y prescriben los contenidos mantienen una misma consideración: una educación de la danza donde el cuerpo es medio e instrumento, oscilando entre un mayor o menor protagonismo dependiendo de los contenidos que proponen.

En un segundo bloque, indagamos las primeras dos décadas del siglo XXI, mediante los Diseños Curriculares de Primer y Segundo Ciclo para la Educación Primaria (del año 2008) y el Diseño Curricular Único para la Educación Primaria (2018). Reconocimos perspectivas que dialogaban más íntimamente con modalidades y técnicas contemporáneas de la danza, donde el cuerpo, si bien tiene un lugar central, va a entrar en dialogo con los modos y discursos del campo del arte. No se trata solo de aprender a hacer (bailar), sino reconocer elementos en creaciones artísticas, desarrollar posiciones críticas, identificar diferentes producciones juveniles artísticas en danza, con un fuerte acento en el arte como campo de conocimiento específico.

Todo este recorrido implicó también entender la composición de los documentos, transcribir e interpelar contenidos, y establecer relaciones con la formación profesional especializada y los contextos educativos.

Si bien decidimos organizar la producción curricular en *etapas*: Danzas Argentinas Tradicionales (y Folklore) una implementación curricular como *etapa primera*; Danza Expresión Corporal como el lenguaje artístico de lo corporal en la *etapa segunda*; Danza: derecho de acceso al campo del arte y de la cultura en una *etapa tercera*; y danza como lenguaje/disciplina, en una consideración cognitivista del proceso artístico como *etapa cuarta*, entendemos que no es posible pensarlos como períodos con un inicio y un final bien delimitados, sino como momentos de prescripciones curriculares que nos permiten organizar discursos educativos sobre la danza.

Por su parte tampoco pueden ser pensadas dentro de mismos gobiernos, en muchos de los casos se superponen, ejemplo de ello es el primer diseño curricular específico que se produce en 1993 casi en simultáneo con los lineamientos curriculares de la etapa que le sucede; el uso del diseño curricular del año 2008 hasta el año 2017 inclusive; y la vigencia actual del diseño curricular del año 2018.

Por último decidimos volver sobre nuestros pasos e incluir relaciones que no se presentaban de modo explícito pero que interpelaban aspectos en las relaciones danza, educación y escuela. Desarrollamos así vínculos entre el campo de la Educación Física y de la Danza, en una mirada histórica, para incluir nuevas dimensiones, en el marco de la Educación Corporal, entre danza y cuerpo. Por último, nos fue ineludible hacer mención e incluir alguna de las tensiones proveniente del campo de la enseñanza en vinculación con los paradigmas educativos oficiales en la primaria de la provincia de Buenos Aires centralmente en la década del '90.

Si bien entendemos que pudimos abordar los objetivos que nos propusimos, nuestras primeras preguntas de investigación quedaron desbordadas por la diversidad de discursos que encontramos en nuestras fuentes documentales y testimoniales.

De modo que quedan aún muchas líneas posibles para seguir profundizando el análisis, entre las que podemos destacar: enfocarnos en cómo se ponen en juego categorías de análisis específicas en cada período; adentrarnos en las microhistorias de los relatos en torno a la danza y la escuela de la provincia; detenernos en cada uno de los discursos y fundamentaciones; virar la mirada hacia las articulaciones que se realizan de las prescripciones en las prácticas de enseñanza, por mencionar solo algunas.

Nuestro aporte se dirige fundamentalmente al relevamiento, sistematización, periodización, exploración conjunta y análisis de los documentos de distintos períodos, que han ido conformando el lugar de la danza en la escuela. Esperamos que nuestro trabajo sirva como puntapié o como referencia que abreve el desarrollo de nuevas reflexiones e investigaciones sobre danza, escuela y educación.

Agradecimientos

Resulta difícil agradecer en pocas líneas a todas las personas que me han acompañado de un modo u otro en este proceso. Implica, de algún modo, recorrer mi propia historia personal y profesional en estos años. Un camino paralelo a la docencia, en principio, y a la beca doctoral, después. Es decir, entre la escuela: *ser profe*, y la academia: *ser investigadora en formación*.

Quisiera agradecer en primer lugar a quien ha estado “codo a codo” en este largo proceso, siempre con una mirada comprometida, amable y afectuosa, a mi directora Ana Sabrina Mora. Que ha sabido encauzar mi interés y perspectiva sobre aquello importante de decir en un trabajo como este. Hoy una guía para mí y una amiga.

A mi co-director Daniel Belinche, que ha sido inspiración en el abordaje de investigar la educación artística escolar, y hacerlo en un cruce entre la historia y las particularidades del arte en la escuela, como campo a seguir explorando.

A quienes directamente colaboraron con el contenido de estas tesis, entrevistadas y entrevistados: Diana Montequín, Elba Hernández, Roberto Lindon Colombo, Teresita Berón, Analisa Andreoni, Danilo Delgado, Irma Pelozo, Adriana Gulias y a Gabriela Ziegler.

A los centros de documentación y bibliotecas que me abrieron sus puertas y me permitieron ir construyendo la ruta de los documentos, entre ellos: la biblioteca de la Escuela de Danzas Tradicionales “José Hernández” (especialmente a Virginia Soria), la Biblioteca del CIIE La Plata (particularmente a Elena Rossi), y al equipo del Centro de documentación educativa de la provincia de Buenos Aires en La Plata.

A Diana Galuppo por sugerirme la Maestría e incentivar me a más cuando estudiábamos juntas.

A Belén Trejo por su lectura detallada, observaciones respetuosas y sugerencias para esta tesis.

Al Grupo de Estudio sobre el Cuerpo, quienes han sido parte y quienes lo son ahora. Un grupo que nunca deja de moverse y transmutar. Pero especialmente a mis amigas y compinches de hace rato, que me han acompañado no solo en la trayectoria académica, con quienes hemos compartido organización de jornadas, encuentros, producciones artísticas, reflexiones teóricas sino experiencias de vida, especialmente a Mariana Sáez, Mónica Menacho, Elizabeth López, Mariana del Mármol, Gisela Magri, Graciela Tabak, Juliana Verdenelli, Ludmila Hlebovich, Daniela Camezzana, por inspirarme, compartirme su universo y contagiarme a seguir creciendo.

Al grupo de historia y sensibilidades, especialmente a Eduardo Galak por la invitación y el empuje, a Myriam Southwell por su ejemplo y generosidad, y a Santiago Zemaitis y Carolina Ojeda por la complicidad, los debates sobre la vida y las tesis.

Al equipo de ACIADIP con quienes organizamos espacios de encuentro y debates sobre qué y cómo hacer una Asociación que incluya a la danza desde la heterogeneidad y diversidad.

A quienes me acompañaron, de diferentes maneras, desde el principio (en la aventura y en las peripecias) Juan Trentín y Patricia Elizalde.

A las amigas que dio la vida platense, especialmente a Karina Canseco, Tatiana Zajnin, Cecilia Cavalié, Lorena Lema, Juliana Alessandro, Miriam Cotigiani, Yanina Reising, Miriam Burga, Juliana Segura, Elisa Casaux y Roberta Valente porque en repetidos encuentros, a lo largo de los años, las palabras “tesis de maestría” no faltaron nunca, como tampoco su apoyo y confianza en mí.

A mis tíos de La Plata, Clelia y Raúl, por las charlas, el acompañamiento y los ricos almuerzos de domingo en los Hornos.

A mis afectos de siempre: Martín Cáceres, Paula Cachela, Belén Nicolao, Daniela Parrinello, Verónica Icasati y Celeste Nicolao, por el aliento, apoyo y amor incondicional.

A Francisco Reales por acompañarme en momentos difíciles y animarme a romper estructuras.

A mi papá por transmitirme su sensibilidad por el arte y entender mi camino; a mi hermano y a mi cuñada por bancar en momentos difíciles, comprender la lejanía y apoyarme. ¡Gracias!

A mi mamá, por ser para mí un ejemplo de compromiso y preocupación por la educación pública, enseñándome -sin darse cuenta- que implicarse en una comunidad educativa e ir por la transformación es una gran posibilidad para promover una sociedad más justa.

Al equipo de la Maestría, y particularmente a Ricardo Crisorio por crear y sostener un espacio de investigación para quienes nos interesa la educación del cuerpo.

Y al CONICET, sin su financiamiento esta escritura no hubiera sido posible. Quisiera destacar, sobre todo, la importancia de políticas de distribución de recursos; de valoración de la ciencia; y el apoyo a jóvenes que quieran seguir formándose en el país -más allá de su condición socio-económica-, donde una política de Estado se traduzca en condiciones reales de posibilidad y equidad.

Referencias

- Aisenstein, Á. (2006). *La educación física escolar en Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar, 1880-1960*. (Tesis Doctoral) Universidad de San Andrés, Buenos Aires. Recuperado de <http://repositorio.udes.edu.ar/handle/10908/11165?mode=full>
- Barrionuevo, N (2010) *La Expresión Corporal- Danza en la Escuela. Cuerpo, participación y creatividad en el aula*. Ponencia presentada en las *Segundas Jornadas Nacionales de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, Buenos Aires, Argentina.
- Becerra, M. (2009). Ascendencias y contexto de surgimiento de la Expresión Corporal. Presentación en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://cdsa.academica.org/000-062/2110>
- Belinche, D. (2011). *Arte, poética y educación*. La Plata: el autor.
- Berón, T. (1982). Danzas Tradicionales Argentinas. En *Diccionario Temático de las Artes en La Plata* (102-104). La Plata: Instituto de Historia del Arte Argentino y Latinoamericano, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- Blache, M. (1991-1992). Folklóre y nacionalismo en la Argentina: Su vinculación de origen y su desvinculación actual. *Runa XX*, 68-89.
- Blache, M., & Dupey, A. M. (2007). Itinerarios de los estudios folklóricos en la Argentina. Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología XXXII, 299-317. Recuperado de <http://www.saantropologia.com.ar/wp-content/uploads/2015/01/Relaciones%2032/12%20Blache-Dupey.pdf>
- Blatt, A. I. (2013). La Expresión Corporal en la escuela: ¿Cómo y para qué? *10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3110/ev.3110.pdf
- Bravo Torres G. (2013) *Danza: una ventana al desarrollo de la creatividad en la Educación formal* (Tesis de licenciatura). Universidad Academia de Humanismo Cristiano: Chile.
- Cadús, E. (2016). La consolidación de la práctica de la danza escénica durante el primer. *Revista Afuera (17/18)*. Recuperado de <http://revistaafuera17-18.blogspot.com/p/blog-page.html>
- Cadús, M. E. (2014). La Democratización de la cultura en el primer peronismo: la participación del ballet estable del Teatro Argentino en el Anfiteatro Martín Fierro de La Plata. *AURA Revista de Historia y Teoría del Arte (2)*, 29-48. Recuperado de <http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/aura/article/view/102>
- Cadús, M. E. (2014). La danza durante el primer peronismo (1946-1955). Un acercamiento a la relación entre la danza y las políticas de estado. En Sanabria Bohórquez, C.E., Ávila Pérez A. C. & Sánchez, J. A (ed). *Pensar con la Danza* (62-72) Bogota: Ministerio de Cultura de Colombia, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.

- Cardona Linares, A. J. (2011). Capítulo 1: La vida de Patrocio Stokoe. En Cardona Linares, A. J. *Vida y obra de Patricia Stokoe* (35-46). Wanceulen. Obtenido de <http://artexpresa.com/wp-content/uploads/2016/06/PATRICIASTOKOEdemo.pdf>
- Casas, M. E. (2010). Las Bases de la tradición. El rol de la Agrupación Bases en la consolidación del gaucho como símbolo nacional. Provincia de Buenos Aires. 1939. *Cuadernos del Sur-Historia* (39) 55-72.
- Chamosa, O. (2012). *Breve historia del folclore argentino 1920-1970: identidad, política y nación*. Buenos Aires: Edhasa.
- Chapato, M. E. y Dimatteo, M. C. (coord.) (2014). *Educación Artística: horizontes, escenarios y prácticas emergentes*. Buenos Aires: Biblos.
- Córdoba, J. P. (1921). Instrucciones a los maestros. Para el mejor cumplimiento de la resolución adoptada por el H Consejo sore Fokklore Argentino. En *El Monitor de la Educación Común* (580), 3-25.
- Crisorio, R. (2007). Educación Física e Identidad: conocimiento, saber y verdad. En Chaverra Fernández B. E. & Uribe Pareja I. D. (Coord.) *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas en la Educación Física. Un campo en construcción* (71-94). Medellín: Funámulos Editores
- Crisorio, R. & Galak, L. (2009). Pensando en los límites. Una propuesta metodológica bourdiueana para investigar en Educación Corporal. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. Recuperado de <http://cdsa.academica.org/000-062/2168>
- Crisorio, R. (2011) Homero y Platón: dos paradigmas de la educación corporal. *Educación Física y Ciencia* (13), 77-98.
- Crisorio, R. & Escudero, C. (2012). Notas para una ética de la Educación Corporal. Ponencia presentada en las *VII Jornadas de Sociología de la Universidad de La Plata Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales*. La Plata.
- Crisorio, R., Rocha Bidagain, L & Lescano, A. (Coord.)(2015) *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, EDULP.
- Crisorio, R. L. y Escudero, C. (coord.). (2017). Educación del cuerpo: Curriculum, sujeto y saber. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Corbalán, M. A & Dimatteo, M. C. (2018). *La "forma escolar" del arte: provincia de Buenos Aires: 1940 – 1960*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Dabat, R. E. (2007). *Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana: carpeta de trabajo*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Danto, A. (2013). *Qué es el Arte*. Buenos Aires: Paidós.

- Davini, M. C. (2008). La Enseñanza. En Davini, M. C. *Metodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores* (15-29). Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Dussel, I., & Tenewicki, I. (2004). Nuevamente, El Monitor. En *El monitor de la Educación* (1), 3. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2004_n1.pdf
- Edwards, v (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. *Revista colombiana de Educación* (27), DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.5304>
- Escudero, M. C. (2013). *Cuerpo y danza: Una articulación* (Tesis de Maestría). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Obtenido de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.894/te.894.pdf>
- Escudero, M. C. (2013). Una propuesta para pensar a la danza como un contenido de la Educación Corporal. *10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. La Plata. Obtenido de <http://congresoeducacionfisica.fahace.unlp.edu.ar>
- Escudero, C. (2015). La educación del cuerpo: la danza como práctica corporal. En R. Crisorio, L. Rocha Bidagain, & A. Lescano, *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (90-97). La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.
- Espósito, F.; Di Croce, E. (2013). Un archivo del folklore nacional: La Encuesta de Magisterio de 1921. *VI Jornadas Internacionales de Filología y Lingüística*, La Plata, Argentina. En Ennis, J., Goldchluk, G. & Lea Hafter (eds). *Actas*. La Plata: UNLP. FAHCE. Recuperado en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3849/ev.3849.pdf
- Etcheverry, I. (2013). ¿La práctica en expresión corporal necesita de un docente con formación específica en el lenguaje? *10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3110/ev.3110.pdf
- Fernández Latour de Botas, O. (2008). Danza Argentina. En *Historia General de la Danza Argentina* (323-369). Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- García Ruso, H. M (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: INDE publicaciones.
- Germán, G., Abrate, L., Juri, M. I., & Sappia, C. (2011). La Escuela Nueva: un debate al interior de la pedagogía. *Diálogos Pedagógicos* (18), 12-33. Recuperado de <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/539>
- Giles, M. (2007). Educación física o educación corporal. ¿Qué práctica transmitimos? *7mo. Congreso Argentino y 2do. Latinoamericano de Educación Física y Ciencia*, La Plata.
- Giles, M. (2008). Educación corporal: Algunos problemas. *Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP, La Plata*. Recuperado de http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.691

- Giles, M. (2017). *Prácticas corporales*. En Crisorio, R. L. & Escudero, C. (coord.) Educación del cuerpo: Curriculum, sujeto y saber (57-62). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Giles, M. & Marchorsff, M. C. (2018). Programa de la Catedra Libre Danza y teoría de las prácticas corporales, de la Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <https://danzatpc.blogspot.com/p/programa-2018.html>
- Gvirtz, S., Grinberg, S., & Abregú, V. (2009). *La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Harf, R., Kalmar D., & Wiskitski, J. (1998). La Expresión Corporal va a la escuela. En Akoschky, J & otros, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. (209-258). Buenos Aires: Paidós.
- Hirose, M. B. (2010). El movimiento institucionalizado: Danzas folklóricas, la profesionalización de su enseñanza. *Revista del Museo de Antropología RMA* (3), 187-194.
- Hirose, M. B. (2011). Bailando las palabras: los documentos. En M. J. Carozzi, *Las Palabras y los Pasos. Etnografías de la danza en la ciudad* (82-115). Buenos Aires: Editorial GORLA.
- Islas, H. (1995). *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e histórica*. México: INBA.
- Kalmar, D. (2005). *Qué es la Expresión Corporal. A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe*. Buenos Aires: Lumen.
- Larsen, G. A. (2017) El surgimiento de las escuelas de Educación Estética en la provincia de Buenos Aires. En Dillon, M. V., Pérez Lus, G., Labayen, P. & Solassi, J. *Actas 1° Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina (XXXX-XXX)*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata Facultad de Bellas Artes. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/66193>
- Marcus, G. E (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades* 11(22), 111-127. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/747/74702209.pdf>
- Marengo, R. (1991). Estructuración y consolidación del poder normalizador. El Consejo Nacional de Educación. En A. Puiggrós, *Historia d la Educación Argentina. Sociedad civil y estado, tomo II* (71-176). Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Mariño, M. (2014). La apuesta sensible. El sentimiento nacional como pedagogía en tiempos de multitudes. En Pineau, P., *Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar 1870-1945* (63-94). Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Martín, A. (2015). Folklore y cultura popular. En *Cuadernos de Educación Artística Danza* (17-31). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de Nación.
- Medici, J. L. (s.f.). *Danzas Folklóricas Argentinas. Folleto técnico*. Buenos Aires: División Difusión e Información de la Dirección General de Educación Física.
- Ministerio de Educación de la Nación argentina (2015). *Cuadernos de Educación Artística-Danza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

- Mora, A. S. (2007). El aprendizaje de la danza en un campo de creencia y de luchas. La perspectiva analítica de Pierre Bourdieu y su contribución a la antropología de la danza. *Magaré*, 299-334.
- Mora, A. S. (2010). *El cuerpo en la danza desde la Antropología. Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, La Plata. Recuperado de http://naturalis.fcnym.unlp.edu.ar/repositorio/_documentos/tesis/tesis_1136.pdf
- Mora, A. S. (2010). Movimiento, cuerpo y cultura: Perspectivas socio-antropológicas sobre el cuerpo en la danza. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Obtenido de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5678/ev.5678.pdf
- Mora, A. S. (2011). Corporalidades y subjetividades en la danza: medios, instrumentos, controles y desbordes. *IX Reunião de Antropologia do Mercosul*. Curitiba.
- Mora, A. S. (2011). Movimiento, cuerpo y cultura: perspectivas socio-antropológicas sobre el cuerpo en la danza. En D'hers, V. & Galak, E. *Estudios sociales sobre el cuerpo: prácticas, saberes, discursos en perspectiva* (164-181). Buenos Aires, Argentina: Estudios sociológicos editora.
- Moreno González, F. (2017). *El concepto de danza educativa y su implantación en la normativa reguladora de las enseñanzas artísticas superiores de danza en la comunidad de madrid (2002-2012)* (Tesis doctoral). Universidad Rey Juan Carlos, Facultad de Ciencias Jurídicas y sociales. Madrid. Recuperado de <https://ciencia.urjc.es/bitstream/handle/10115/14933/Tesis%20F%C3%A1tima%20Moreno%20Gonz%C3%A1lez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moroni, M. (2005). La incorporación de los territorios nacionales en el proceso de consolidación del estado argentino. El caso del territorio de la Pampa Central. *Andes* (16), 0-18. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/127/12701611.pdf>
- Muzzopappa, Eva; Villalta, Carla. (2011). Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. *Revista Colombiana de Antropología* 47(1), 13-42.
- Orbuch, I. P. (2013). La Educación física y la identidad nacional: El caso de la Fiesta Nacional de la Educación Física durante el peronismo. *10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*, La Plata. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3215/ev.3215.pdf
- Palamidessi, M & Gvirtz, S. (2009). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza* (3ª ed.). Buenos Aires: Aique Grupo Editor
- Palliero, M. I. (2013). Notas sobre los estudios de folklore en el Instituto de Filología. *Filología* (XLV), 115-142.

- Petitti, E. M. (2016). La educación primaria en los campos de la provincia (1943-1955). *Mundo Agrario* 17(34), 17-34. Recuperado de <https://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAv17n34a02>
- Petitti, E. M. (2017). Continuidades y rupturas en la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires (1875-1995). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(38), 223-244. doi:10.19053/01227238.5546
- Pineau, P. (2007). A cien años de la ley Lainez. En *A cien años de la Ley Lainez* (9-14). Buenos Aires: Ministerio de Tecnología.
- Pineau, P. (2014). A modo de introducción. Estética escolar: manifiesto sobre la construcción de un concepto. En P. Pineau, *Escolarizar lo sensible* (21-35). Buenos Aires: Teseo.
- Pinkasz, D., & Pitelli, C. (1997). Las reformas educativas en la provincia de Buenos Aires (1934-1972) ¿Cambiar o conservar? En A. Puiggrós, *Historia de la Educación Argentina VII. La educación en las provincias (1945-1985)* (7-50). Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2012). *Qué paso en la educación argentina. Breve Historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Ramallo, M. J. (1999). Etapas históricas de la educación argentina. Recuperado de www.argentinahistorica.com.ar: http://www.argentinahistorica.com.ar/intro_libros.php?tema=26&doc=87
- Ramos, J. P., & Córdoba, P. A. (1921). Instrucciones a los maestros para el mejor cumplimiento de la resolución adoptada por el H. Consejo sobre Folklore Argentino. En *El Monitor de la Educación Común*, 39(580). Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/580.pdf>
- Read, H. (1964). *Educación por el Arte* (3ª ed.) Buenos Aires: Paidós.
- Reggiani, S. (2015). La inclusión de la danza en la educación obligatoria. En *Cuadernos de Educación Artística Danza* (53-70). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Rogovsky, D. M. (2010). Arte y Danza: en torno a estos conceptos. *Question/Cuestión*, 1(28) Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1091>
- Rojas, R. (1909). *La Restrauración Nacionalista. Informe sobre educación*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
- Ros, N. (2003). Expresión Corporal en educación: aportes para pensar la formación docente. *OEI- Revista Iberoamericana de Educación* 33 (2). Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2967/3884>
- Ruiz, M. S. (2013). El folkóre, la identidad nacional y el sistema educativo. Academia de folklore de Salta. Salta: Ediciones portal de Salta. Obtenido de <http://www.portaldesalta.gov.ar/libros/arteeducyfolk.pdf>
- Sanchez, G. (2009). La Expresión Corporal-Danza en Patricia Stokoe. En Sánchez Sánchez, G. & Ruano Arriagada, K. *Expresión Corporal y Educación* (115-174). Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiba S.R.L.

- Scharagrodsky, P. (2004). La educación física escolar argentina (1940-1990). De la fraternidad a la complementariedad. *Anthropologica* 22 (22). Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/anthro/v22n22/a03v22n22.pdf>
- Scharagrodsky, P. (2006). 'Ejercitando' los cuerpos masculinos y femeninos. Aportes para una historia de la educación física escolar argentina (1880-1990). *Apunts Educación Física y Deportes (3trim)*, 82-89.
- Southwell, M. (2014). Cultura popular y trabajo docente: exploraciones sobre la legitimación estética de la nación argentina de entreguerras. En Pineau, P. *Escolarizar lo sensible* (337-365). Buenos Aires: Teseo.
- Stokoe, P. (1977). *La Expresión Corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana
- Teregi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en en el curriculum escolar. En Akoschky, J. & otros, *Artes y escuelas. Aspectos curriculares y didácticas de la educación artística* (13-91). Buenos Aires: Paidós.
- Torres, G. (2014). El catolocismo en el discurso educativo argentino: del Congreso Pedagógico Nacional a la Ley Federal de Educación (1984-1993). *Discurso y Sociedad* (8), 350-375. Recuperado de <https://www.aacademica.org/german.torres/13.pdf>
- Trozzo, E. (2018). *La vida en juego. Miradas acerca del Teatro como aprendizaje escolar*. San Justo: Nueva Generación.
- Vitanzi, M. I. (2015). Danza Folklórica y popular en la educación común y obligatoria. En *Cuadernos de Educación Artística Danza* (71-88). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Leyes y documentos

- Consejo General de Cultura y Educación (1995). *Documentos Curriculares*. La Plata: Consejo General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación.
- Consejo General de Educación de la provincia de Buenos Aires (1876) *Reglamento para las escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires de Escuelas*. En *Revista La Educación Común en la provincia de Buenos Aires* 1(7), pp. 405-460.
- Consejo Federal de Cultura y Educación (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.
- Consejo Nacional de Educación (1940). *Antología Folklórica Argentina para las Escuelas Primarias*. Buenos Aires: Sociedad anónima de Impresiones Generales.
- Consejo Nacional de Educación (1961). *Plan de Estudios y Programas de Educación Primaria*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

- Consejo Federal de Educación (2010). *La Educación Artística en el Sistema Educativo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/111-10-anexo.pdf>
- Departamento de Instrucción Pública (1884). *Ley 1420 Ley de Reglamento y Educación Común*. Buenos Aires: Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina.
- Departamento técnico de Educación Artística (2012). *La danza en la Educación Obligatoria*. Dirección de Educación Artística. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación. Recuperado de <http://deartecnico.blogspot.com/2012/12/la-danza-en-la-educacion-obligatoria.html>
- Dirección de Educación Artística de la provincia de Buenos Aires (1993). Anexo 1 de la Disposición N° 31 (1993). La Plata: General de Escuelas y Cultura de la provincia de Buenos Aires.
- Dirección de Educación Artística de la provincia de Buenos Aires (2011). *Historia de la creación de la Dirección de Educación Artística*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxkZWFOZWNuaWNvfGd4OjM1YzEzYjczZDQ4YmFiMzc>
- Dirección General de Escuelas y Cultura (1986). *Lineamientos curriculares. Plan de formación docente: Educación Básica 1° a 7° grado de educación primaria*. La Plata: Dirección General de Escuelas y Cultura de la provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación (1996). *Documentos curriculares*. La Plata: Centro de documentación e información de la Dirección General de Cultura y Educación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000268.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación (1999). *Diseño Curricular de Educación Inicial y Educación General Básica: Tomo II*. La Plata: Consejo Federal de Cultura y Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007). *Marco General de Política Curricular: Niveles y Modalidades del sistema educativo*. La Plata: Buenos Aires la provincia. Obtenido de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo Volúmen 1*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo Volúmen 1*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación (2018). *Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (2018). *La planificación como herramienta para una Educación Artística generadora de saberes. Material complementario 1*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (2018). El Aprendizaje basado en Proyectos en el área de Educación Artística. Materiales complementarios 2. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (2018). *La secuenciación didáctica en el proceso cognitivo artístico – Primer Ciclo. Materiales complementarios 3*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (2018). *La secuenciación didáctica en el proceso cognitivo artístico Segundo Ciclo. Materiales complementarios 4*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Escuelas y Cultura (1987). *Política educativa de la Provincia de Buenos Aires en Democracia para la consolidación del Sistema*. Serie curriculum. La Plata: Dirección General de Escuelas y Cultura de la provincia de Buenos Aires.

Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Literatura Argentina (1929) *Catálogo de la Colección de Folklore*, Sección Folklore, Tomo VI, n°2. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.

MHEdAr Proyecto de Memoria e Historia de la Educación Argentina (s.f) *El Congreso Pedagógico de 1882*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional de Maestro. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar>:
http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/historia_investigacion/1880_1910/politicas_educativas/congreso_pedagogico.php

Ministerio de Educación (1949). *Subsecretaria de Cultura. Plan para su estructuración*. Boletín oficial, Buenos Aires. Obtenido de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/90551/EL000838.pdf?sequence=1>

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (1949) *El Monitor de la Educación Común: Número extraordinario dedicado a las Danzas Nativas explicadas y adaptadas a la escuela primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/Record/000147836>

Ministerio de Educación (1951). *Revista de Educación n°1*. La Plata: División publicaciones del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires.

Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires (1983). Resolución N°388, Anexo 1. La Plata: Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <http://catalogo.abc.gov.ar/>

Ministerio de Educación (2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 1° Ciclo Educación Primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Presidencia de la Nación Argentina. Recuperado de http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109595/NAP_primerciclo2011.pdf?sequence=1

Ministerio de Educación (2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 2° Ciclo Educación Primaria (2011)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Presidencia de la Nación Argentina. Recuperado de http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109594/NAPs_egundociclo2011.pdf?sequence=1

Provincia de Buenos Aires (1875). *Ley de Educación Común*. Imprenta Rural. Recuperado <http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00038830>

Provincia de Buenos Aires (1994). *Ley de Educación 11612*. Recuperado de https://intranet.hcdiputados-ba.gov.ar/includes/ley_completa.php?vnrole=11612

Provincia de Buenos Aires (1951). *Ley de Educación 5650*. Senado y la Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de https://intranet.hcdiputados-ba.gov.ar/includes/ley_completa.php?vnrole=5650#

Secretaría de Educación, Consejo Nacional de Educación (1949). *Programas de Instrucción Primaria*. Buenos Aires: Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004468.pdf>.

Módulo 0 (1995). La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Entrevistas

Entrevista a Elba Hernández, 19 de noviembre del año 2012, ciudad de Mar del Plata.

Entrevista a Roberto Oscar Lindón Colombo, 29 de noviembre de 2012, ciudad de La Plata.

Entrevista a Diana Inés Montequín, 26 de diciembre del 2012, ciudad de La Plata.

Entrevista a Danilo Delgado, 21 de diciembre del año 2018, ciudad de La Plata.

Entrevista a Analisa Andreoni, 13 de marzo del año 2019, ciudad de La Plata.

Entrevista a Teresita Berón, 4 de junio del año 2019, ciudad de La Plata.

Fuentes digitalizadas

<https://drive.google.com/open?id=1YI09J-zKhRd9WkiGEZ-j6nFoCgzVoxA>

...the first of these is the fact that the ...

...the second of these is the fact that the ...

...the third of these is the fact that the ...

...the fourth of these is the fact that the ...

...the fifth of these is the fact that the ...

...the sixth of these is the fact that the ...

...the seventh of these is the fact that the ...

...the eighth of these is the fact that the ...

...the ninth of these is the fact that the ...

...the tenth of these is the fact that the ...

...the eleventh of these is the fact that the ...

...the twelfth of these is the fact that the ...

...the thirteenth of these is the fact that the ...

...the fourteenth of these is the fact that the ...

...the fifteenth of these is the fact that the ...

...the sixteenth of these is the fact that the ...

...the seventeenth of these is the fact that the ...

...the eighteenth of these is the fact that the ...