GT 48: Aproximaciones al estudio de la danza en Uruguay: miradas interdisciplinarias

Danza contemporánea: currículum y percepción

María Emilia Calisto Echeveste

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.

ma.emilia.calisto@gmail.com

Inés Kaplún Pérez

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.

ineskape87@gmail.com

Resumen

En esta ponencia expondremos un trabajo en proceso. Intentamos indagar *qué es* y *cómo se transmit*e la danza contemporánea en instituciones privadas del extremo sur de Montevideo, que se autodenominan enseñantes de danza contemporánea y ofrecen formaciones profesionales en dicha área. Expondremos los conceptos teóricos que sustentan más ampliamente nuestro trabajo, el enfoque metodológico adoptado y los resultados obtenidos hasta el momento. Estos últimos se refieren al análisis de discursos acerca de *qué es* y *cómo se transmit*e la danza contemporánea. Específicamente, nos centramos en las concepciones sobre interdisciplinariedad artística y la relevancia que se le da a la percepción en estos discursos, desde los formadores.

Introducción

En primer lugar se describen los antecedentes cuantitativos de este trabajo y los hallazgos previos con respecto a la interdisciplinariedad en instituciones privadas enseñantes de danza contemporánea de Montevideo. En segundo lugar se aclara la idea de *percepción* a través de un breve recorrido teórico por algunas propuestas de la antropología de la danza y la *antropología de y desde los cuerpos*.

Luego, ingresando en lo metodológico, se describe qué se entiende por *análisis del currículm*. A continuación, se describen los otros dos dispositivos técnico-metodológicos a usar: la *entrevista etnográfica* y la *observación participante/participación observante*.

Hasta el momento se ha avanzado en el análisis del currículm a través de la lectura de de la información disponible en los sitios de Internet de las tres instituciones privadas enseñantes de danza contemporánea de Montevideo que ofrecen formación profesionales en el área y se ha realizado entrevista a directoras de una de esas escuelas. Por lo tanto, en el siguiente apartado, se tratará únicamente sobre el análisis de los textos mencionados. Este se dividirá en relación a nuestros focos de interés. Entonces se encontrarán reflexiones en torno al currículm y: sus propuestas curriculares, la evaluación, la interdisciplinariedad artística, y la corporalidad y percepción.

Antecedentes: un análisis cuantitativo

Para comenzar nos interesa hacer una reseña de lo que fue una experiencia de trabajo que abordaba —en cierto modo— la misma temática (la educación en danza) pero lo hacía desde un enfoque cuantitativo. El trabajo realizado para la asignatura «Metodología de la Investigación Educativa I» del Plan 1991, realizado por las estudiantes Inés Kaplún, Clara Rodríguez, Adriana Silva y Patricia Viñas, arrojó algunos datos acerca de la política de becas que la IM para cursar estudios de Danza Contemporánea por un año; distribuidas en 6 escuelas de la capital. Evitaremos extendernos en la descripción de este sistema porque creemos que en este contexto la mayoría de las personas conocen o pueden llegar a conocer esta experiencia que ya tiene 16 años de funcionamiento en Montevideo.[1] La investigación formaba parte de un ejercicio para la ya citada asignatura; que proponía elaborar un tema de investigación y luego realizar un mínimo de 30 encuestas al respecto, evaluando finalmente los datos obtenidos. Fueron encuestados/as 30 beneficiarios de la beca en el año 2011 (de un total de 50) y 6 docentes y/o directores representantes del total de escuelas que forman parte del sistema. Las preguntas fueron de dos tipos: en base a indicadores específicos previamente formulados y preguntas más abiertas.

Las hipótesis y preguntas de este trabajo tenían que ver con cuestiones en torno al Género (la tendencia a la feminización de la matrícula en el área de la danza), como también al acceso y las posibilidades que brindan las becas, siendo ellas una política pública; pero además también se buscaba explorar sobre algunos aspectos específicos de la educación que se brinda en estas escuelas, y en este sentido es que ya aprecian términos como interdisciplinariedad. Se podrá apreciar que la primer y tercer área de análisis que aquel grupo se planteó en su momento, continúa estando presente en este nuevo equipo de trabajo que cuenta con la participación de una de sus antiguas integrantes.

1 Si bien en muchos casos los docentes de estas escuelas planteaban que una de las principales problemáticas de la Beca es la «falta de difusión», pero creemos que esto tiene que ver con los futuros beneficiarios antes que con

Danza, percepción y corporalidad desde la antropología

En 1983 con su artículo «Una antropóloga mira al ballet como una forma de danza étnica» Kealiinohomoku (33), mostró los aportes que la perspectiva antropológica podía brindar a los estudios de danzas occidentales. Es aproximadamente a partir de esa época que se puede decir también que se deja atrás el análisis estructural y lingüístico y se consolidan otros puntos de vista de la antropología sobre la danza, como son: el análisis de las relaciones entre movimiento y discurso; de los sistemas de símbolos; de las implicancias políticas, sociales y culturales del movimiento; de las implicancias coloniales; de lo corporal; de la *performance*; y luego también del género. En cuanto a lo metodológico, es en aquella década que comienzan a aparecer las aproximaciones fenomenológicas al movimiento y a dialogar la antropología de la danza y la llamada antropología del cuerpo (Citro 2012:38-44)

Remontándonos hacia atrás en el tiempo, encontramos los inicios de esta otra área de la antropología con Mauss. A pesar de los vínculos que se pueden trazar entre la obra de Mauss y la tradición estructuralista, sus conceptos de «habitus» y «técnicas corporales» merecen una referencia aparte. La técnica corporal es:

> «un acto tradicional técnico […] [cuyo] autor lo considera como un acto mecánico, físico o físico-químico y que lo realiza con esta finalidad […] La adaptación constante a una finalidad física, química (así por ejemplo cuando bebemos) está seguida de una serie de actos de acoplamiento, acoplamiento que se lleva a cabo en el individuo no por él sólo, sino con ayuda de la educación, de la sociedad, de la que forma parte y del lugar que en ella ocupa (Mauss 1979:342)

Unos pocos años después, Merleau-Ponty, otro francés, pero con una trayectoria diferente, escribe su obra «Fenomenología de la percepción» (2002) Heredero de Husserl, una de sus ideas clave es que la percepción no comienza en el sujeto, sino que es «como la interpretación de un horizonte de significación […]que permite la correlación entre sujeto y objeto» (Delgado 2010:23) Entonces el sujeto ya no está escindido del objeto, ni de si mismo, es un *ser-en-el-mundo*. Para Merleau-Ponty, la percepción de lo externo y la percepción del cuerpo de si mismo varían conjuntamente porque ellas son dos facetas de mismo acto (2002:237)

Varias décadas después, ambas propuestas, la de Mauss y la de Merleau-Ponty han sido retomadas por el norteamericano Csordas. Este antropólogo combina la idea de *técnica corporal, la idea merleau-pontiana de* percepción y también, el concepto de *habitus* de Bourdieu —que fue previamente usado por Mauss, quien lo retomó de Aristóteles—. Es en esta reformulación que promueve un nuevo enfoque metodológico para el estudio de las culturas, promoviendo el llamado paradigma del embodiment. Muy brevemente, se podría decir que el nudo de lo que plantea Csordas es que el cuerpo no es un objeto para ser estudiado en relación a la cultura, sino que es el sujeto de la cultura (Csordas

1990:5) Otra de las concepciones que más han trascendido de su trabajo son los *modos somáticos de atención*. Csordas escribe:

> Mauss (1950) señaló que existe lo que nosotros estamos denominando un modo somático de atención asociado con la adquisición de cualquier técnica corporal, pero que este modo de atención se hunde en el horizonte una vez que la técnica es dominada (Csordas 2010:88).

Es entonces que este antropólogo dejando de lado la idea de *función cognitiva,* se refiere al «compromiso corporal» y explica: «nos interesa la elaboración cultural del compromiso sensorial» Explica que en casos como bailar hay «un modo somático de atención sobre la posición y el movimiento de los cuerpos de los otros» Estos modos somáticos de atención (msa) son: «modos culturalmente elaborados de prestar atención *a*, y *con*, el propio cuerpo, en entornos que incluyen la presencia corporizada de otros.» (87)

Profundizaremos en este enfoque de lo propioceptivo ya que ha sido lo más recurrente en la primera etapa de relevamiento de currículms. No ha sucedido así con lo sensoperceptivo. Para el etnógrafo de la danza Sklar «atender de una manera somática es aprehender, como experiencia sentida, la dinámica kinestésica inherente a los movimientos, las imágenes y los sonidos.» (2000:72) Es así que consideramos que esta idea de los msa es útil al momento de investigar la percepción; en la danza —que es una práctica eminentemente corporal—; y desde un punto de vista antropológico.

Quizá un tiempo antes que Csordas, en la década de 1980, otro antropólogo anglosajón llamado Jackson argumentando en contra de una tendencia exagerada a interpretar la experiencia corporizada en términos de modelos de significado cognitivos y lingüísticos, propuso que «el movimiento humano no simboliza la realidad, sino que es la realidad» (Best en Jackson 2011:62) Por ejemplo «la postura erguida define una relación psicofísica con el mundo […] la pérdida de esta posición, de esta "postura" es una pérdida de balance que ocurre en lo intelectual y en lo corporal de modo simultáneo» (Jackson 2011:63) Él también tomó la idea de Bourdieu de *habitus* y luego de un estudio de la iniciación de los Kuranko planteó que se pueden generar disrupciones en el *habitus*. El *campo cuerpo-mente-habitus* es unitario y permitiría introducir cambios desde cualquiera de esos tres puntos, no necesariamente desde la mente (Jackson 2011:75) Y es por esto precisamente que citamos aquí a este autor. A lo ya expresado con respecto a la utilidad de estos enfoques fenomenológicos, se suma la idea de una especie de corporalidad agenciada. No nos constreñimos ni al cuerpo individual (ya que hablamos de una *elaboración cultual del comprmiso sensorial*) ni a un determinismo biológico o social de las prácticas corporales, o mejor dicho, de las prácticas. Sí entendemos que existe la mímesis, pero bajo esta lupa, esta sería en definitiva, la conciencia corporal del otro en uno mismo (75)

Para concluir quisiéramos dejar clara la diferencia entre la percepción del movimiento como kinesthesia y otros modos sensoperceptivos. Según Sklar:

> el movimiento es único entre otros medios de expresión [ya que] en otros medios de expresión, el modo de producción es diferente del modo de recepción. Producimos sonido kinestesicamente, via movimiento muscular, pero lo escuchamos auralmente; pintamos kinestesicamente pero lo reconocemos visualmente. En el movimiento, alguien hace y siente a alguien hacer al mismo tiempo» (2000:72)

Entendemos entonces que las propuestas enumeradas son útiles para indagar sobre lo que podríamos llamar prácticas perceptivas en la danza. Incluso siguiendo a Green, entendemos que lo son porque algunos antropólogos que trabajan estos temas en la actualidad comparten conceptos con investigadores de la danza que trabajan desde lo educativo y lo somático. Según Green, la investigación somática en danza, la investigación crítica de la pedagogía de la danza y la investigación post-positivista tienen límites difusos, fluidos y solapados entre sí. (2007:1121)

Asumimos que el concepto de modos somáticos de atención es útil a nuestros fines de relacionar la percepción y la enseñanza de la danza contemporánea. Reconocemos este concepto en la genealogía fenomenolóica Husserl-Merlau-Ponty, y no pretendemos desconocer sus limitaciones. Es así que adscribimos a las posturas que plantean la complementariedad de los estudios sobre la corporalidad, como es el caso de la recién citada Green y la ya *clásica* de Lock y Scheper-Huges; quienes en el artículo «The Mindful Body» (1987) plantean la necesidad de integrar los *tres cuerpos* de la antropología: el cuerpo social/simbólico, el cuerpo del control político y el cuerpo fenoménico. Dado que nos encontramos en la etapa inicial de nuestro trabajo y dadas las limitaciones temporales de una investigación independiente, en primera instancia recortaremos nuestro objeto a esta corporalidad fenomenológica.

Metodología

Análisis del currículum

Desde nuestro trayecto como docentes nos hemos acercado, en más de una oportunidad, a las nociones de currículum que plantean diversos autores como Stenhouse (Stenhouse, 1998), Cesar Coll, Ralph Tyler y un largo etcétera. Nos interesa el primer lugar, analizar estos ejemplos de *currículums explícitos* (Eisner, 1994), que las instituciones enseñantes de la danza han diseñado, partiendo de la propuesta de Gimeno Sacristán (Gimeno Sacristán, 1991), quien propone que los diseños curriculares no son neutros. Los entendemos junto a él, como el producto de una praxis, como una producción abierta y flexible, pero también dotada de un poder coercitivo. Es un recorte cultural no arbitrario, donde están en juego decisiones estatales (en este caso habilitaciones por parte del Ministerio de Educación y Cultura),

marcos teóricos y modalidades de entender la práctica (y sus interrelaciones) pueden desprenderse de las ausencias y presencias de lo que sus programas explicitan[2],

Nos interesa pensar estos currículum como actos discursivos que pueden iluminarnos acerca de amplias concepciones existentes en torno a la danza, la educación y las artes en Montevideo. Entendemos que el análisis curricular que realizaremos también está teñido por múltiples marcos conceptuales que buscamos dar a conocer en el máximo grado en que nos sea posible; y algo ya lo hemos hecho al referimos a las ideas de percepción y modos somáticos de atención.

Pero también nos interesa estudiar las posibilidades de estos currículms como propuesta pedagógica, y, por decirlo lisa y llanamente: desde el punto de vista de su «viabilidad». Por esta razón no dejamos de analizar elementos tan específicos como los tiempos (duración total de la formación, cara horaria semanal, posible tiempos extracurriculares de dedicación, etc.); pero también costos para la institución y para los/as posibles beneficiarios/as[3]. De este modo buscamos indagar sobre los «públicos imaginados» y los «públicos reales» que las formaciones en danza están teniendo. Creemos que el detalle más o menos claro de este tipo de información puede ser un importante eje para el estudio del currículum como recorte de una posible verdad culturalmente establecida.

Es por esto que no hemos dejado de lado definiciones más clásicas del currículum (Tyler, 1973), que proponen que a la hora de diseñarlo deben estar presentes las categorías de «Objetivos y/o Intenciones», «Contenidos», «Criterios metodológicos», «Evaluación», «Fuentes de Información para docentes y estudiantes (Bibliografía u otros)». Si pensamos entonces en el currículum como una propuesta que determinadas instituciones de Danza Contemporánea están haciendo, creemos que la presencia y ausencia de algunos de estos componentes dentro de diseño, da cuenta de concepciones más amplias acerca de la danza, la educación y el arte en general.

No dejamos de creer, sin embargo, que el currículum es una dimensión de lo educativo que trasciende lo explicitado a través de Planes y Programas. Por eso nos hemos planteado tres grandes métodos de estudio para el análisis curricular. La primera de ellas es el a*nálisis de los textos escritos* que justifican, delimitan y establecen asignaturas para una posible formación en danza. En los tres casos estudiados hasta ahora, hemos trabajado con la información más disponible que presentan estas tres instituciones: la oferta de estos productos (aunque en ningún caso se explicite en esta primera instancia el precio) en sus páginas webs. Los otros dos se describen suscintamente a continuación.

2 Pero también creemos que será necesario profundizar en este desde la entrevista etnográfica.

3 Es importante aclarar que no pretendemos imponer una visión meramente economicista del estudio de estas instituciones, simplemente por ser instituciones privadas. Creemos que son instituciones educativas más allá de que no podamos desentendernos de los términos de oferta y demanda.

Entrevista etnográfica

Se hará uso de la entrevistas etnográfica para indagar sobre las ausencias y presencias que nos han llamado la atención en estos textos, como también recabar *nuevas* discursividades enfocadas en la creación de un plan de estudios como puesta en acción de una forma de concebir la danza contemporánea, el arte y/o la educación. Se entiende como principal singularidad de la entrevista etnográfica que en ella es capaz de producirse «una nueva reflexividad […] la entrevista es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación» (Guber 2011:s/d)

Observación participante/participación observante

La tercera articulación metodológica incluye nuestra participación en las prácticas dancísticas. En primer lugar, la clásica observación participante de la antropología que permite observar las posibles diferencias *entre lo que se dice y lo que se hace*. Al tratarse nuestro objeto de estudio de la danza, se prestará especial atención a las prácticas corporizadas, a ver que se ha nombrado previamente y que se ha dejado en el «anonimato». En este sentido, nos interesa incursionar también en lo que se suele llamar participación observante, a través de la cual las investigadoras volveríamos nuestra atención también sobre nuestras propias prácticas corporizadas en la experiencia de campo. Para Mora, «la consideración de un conocimiento corporizado va un paso más allá de la reflexividad destacada por diversos autores […] debemos reconocer que nuestro cuerpo es el que está presente en los contextos de observación y en las entrevistas y que no tenemos porque desdeñar las sensaciones y vivencias que desde él se nos producen. En el caso de las prácticas centradas en lo corporal, poner el propio cuerpo en esa práctica es una fuente muy rica de conocimiento» (2012:48) Pare el ya citado Sklar «los bailarines *performan* normalmente las extrapolaciones modales [de la kinestesia] sin atención consciente a mientras, los etnógrafos la buscan apuntando a encontrar los patrones duraderos de la experiencia aprendida colectivamente» (1992:231)

Resultados preliminares

Lo dicho, lo entredicho y lo no dicho en los planes de estudio

En primer lugar debemos aclarar que en pocos casos hemos podido acceder —directamente desde la web— a Programas de asignaturas específicas sino solamente a los Planes de estudio para las formaciones, por esta razón nuestra primera indagación se centra en la información. Casi todos estos planes poseen una estructura más o menos cercana a la que plantea Tyler encontrándose apartados sobre Objetivos (o «perfiles de Egreso»), contenidos, ciertas referencias a criterios metodológicos, y en algún caso especificaciones sobre las formas de evaluación. En ningún caso se hacen recomendaciones

bibliográficas. Cabe aclarar que dos de estos casos se centran en la enseñanza de la Danza Contemporánea exclusivamente, mientras que el tercero añade otros géneros como el Jazz, la Danza Folclórica, el Ballet y el Tap dentro de la propuesta de formación, sin ser estos —por lo menos en principio los objetivos finales, sino parte del entrenamiento que consideran necesario. También es en este caso que se hace referencia a corpus técnicos históricamente constituidos dentro de la danza Contemporánea como lo es Graham, Release, Horton, etc.

En un solo caso aparecen algunos textos escritos por docentes que dictarán las asignaturas que el Plan propone. En general estos textos no parecen tener, a primera vista, un interés por la uniformidad de prácticas y/o concepciones comunes; por eso reservaremos esta pregunta para las entrevistas con los diseñadores/as curriculares correspondientes. Llama la atención, sin embargo, que en otro de los casos analizados, los/as docentes de asignatura especificas o técnicas concretas dentro de la danza, muchas veces ni siquiera se aclaran directamente. Nos da la sensación de que en el primer caso —al que llamaremos caso «A»— se ha intentado darle a la formación, una estructura similar a las tradicionales escuelas de danza[4], donde cada maestro enseña una técnica especifica; mientras que en el segundo caso —al que llamaremos caso «B»— se busca, de alguna manera, no personalizar la enseñanza en una maestro/a, sino estructurarla desde una modalidad que se propone como primordialmente flexible desde su maya curricular. El último modelo estudiado desde este primer enfoque —al que denominamos «C»— observamos que presenta una lista de asignaturas teóricas, géneros dancísticos, técnicas modernas y/o contemporáneas, junto con diferentes docentes que las dictan, más no un detalle de los contenidos con los que trabajan o pueden llegar a trabajar.

Volviendo ahora a lo que podría ser un análisis primal sobre los planes de estudio[5] propuestos, observamos que en todos los casos existen tanto asignaturas «teóricas» como «practicas», aunque no determinen una distinción clara o necesaria de unas y otras en las grillas de asignaturas. Es interesante el caso «A», que plantea en su justificación inicial pretender[6] «*promover un modelo pedagógico que vincule la teoría y la práctica*». Debemos seguir estudiando, desde los análisis discursivos, de qué manera estos diseñadores (de currículums)-bailarines están entiendo términos que se repiten bastante, como ser «Seminario», «Taller» y «Laboratorio».

---

4 Es probable —a nuestro entender— que este tipo de formaciones en Danza centradas en la figura de un/a Maestro/a tengan su origen en las primeras Academias artísticas del s. XVII (como las Academias Reales de Luis XIV en Francia) que a su vez tomaron el modelo de los anteriores gremios medievales. Estos gremios eran formas de organización de los oficios centradas en torno a la figura de un maestro severo y una serie de aprendices con una estructura muy vertical.

5 Debemos también indagar si los diseñadores-bailarines que crearon estos currículos desean utilizar el término «estudio» para sus propuestas de formación.

6 El término no busca menospreciar la capacidad de explicitar discursivamente una intención, sino simplemente recordar, como planteaba Stenhouse, que los «objetivos» de los modelos curriculares más conductivos de la primera hora, son una posibilidad pero no un dogma.

El caso «C» también resulta paradigmático ya que pareciera ser el único que utiliza un lenguaje más tradicional para delimitar y explicitar su propuesta de formación. En su fundamentación declara tener materias —nótese que no dice asignaturas— «curriculares y extra-curriculares, practicas, teóricas y técnicas». Sin embargo en el detalle de las asignaturas no se distinguen unas de otros, pudiendo incluso generar confusión por como esta presentada la información[7]. Por otro lado esta es la única de las tres carreras que presenta un recorte de población a quien se dirige. En primer lugar porque posee una prueba de ingreso práctica con criterios de evaluación muy precisos. Por otro lado también propone una carrera de pre-grado dirigido a estudiantes de Enseñanza Media a partir de los 15 años. La información que hay sobre el pre-grado es de todas maneras escasa: no propone un tope máximo de edad para acceder a él ni tampoco aclara cuanto tiempo dura.

Solamente dos casos plantean una posible orientación del perfil del egresado hacia la docencia. El caso «C» la explicita a lo largo de su fundamentación teórica —por decirlo de alguna manera—; y a la hora de plasmarlo en el Plan de Estudios propiamente, encontramos dos asignaturas que pueden buscar desarrollar este objetivo y/o intención: *Pedagogía* y *Psicología de la Danza*. Como no posemos acceso a los programas de ninguna de las dos asignaturas no podemos estudiar mucho más este caso. Pero nos llama la atención el hecho de que no se explicite un docente específico para esta asignatura (como si lo hacen para todas las demás), ni tampoco se la proponga como asignatura específica (Pedagogía de la Danza)

Comprobar la adquisición/incorporación de saberes

El capítulo de la evaluación en educación es extenso y complejo. ¿Cobra más intensidad y complejidad cuando lo trasladamos a la educación artística? ¿Y a las artes escénicas? ¿Y si pensamos en la evaluación en la danza? Antes que hacer una extenuante introducción sobre la historia de las evaluaciones en danza nos proponemos una vez más observar lo que plantean estos currículums.

Ante todo cabe aclarar que solamente el caso «C» explicita formalmente la evaluación en sus planes de estudio. Su desarrollo del Plan empieza con un capítulo específico sobre la «prueba de admisión». Se utiliza un lenguaje bastante directriz para explicar cómo *deben* asistir los interesados a ella (con «*indumentaria adecuada*», con un «*Certificado Médico*», etc.). A su vez se establecen parámetros de

7 La confección del cuadro que se encuentra en los anexos, se ha hecho en base a la información existente. Pero en el caso «C» en particular, se han organizado las materias dentro de los ejes planteados en base a grandes suposiciones, ya que las asignaturas «Sensibilización auditiva»; «Historia del arte»; «Historia de la danza», «Psicología aplicada a la danza», «Anatomía de la danza», «Técnicos- (Escenografía, Maquillaje, Vestuario, Iluminación y Espacio escénico)», «Introducción a la dirección y espacio escénico», «Taller de Gestión Cultural», «La voz y el movimiento- La dramaturgia de las acciones físicas», «Pedagogía», «Composición Coreográfica», «Comportamiento escénico», pueden considerarse teóricas, teórico-prácticas o prácticas. Estas son dudas que intentaremos aclarar en la entrevista etnográfica.

evaluación muy concretos («*coordinación; musicalidad (aspectos relacionados con la adecuación del movimiento al ritmo); grado de expresividad y comunicación*»), técnicas que estarán presentes («*Ballet*» y «*Jazz*») y ejercicios de improvisación. Por otro lado en el resto del programa existe un apartado específico para la evaluación en el caso del pre-grado, en donde se habla de un «estricto seguimiento» a través de exámenes trimestrales. Dentro de este apartado también se hace referencia a la muestra de fin de cursos. Nos interesaría indagar mucho más acerca de cómo estas instituciones pueden entender la presentación de trabajos como un medio de evaluación/o acreditación

Los casos «B» y «C» explicitan la existencia de un trabajo final que los estudiantes realizarán con apoyo de ciertos cursos. Del caso «B» también podemos inferir que pueden existir varias muestras abiertas durante el trascurso de la formación. Pero en el caso «A», por lo menos en la información que tenemos a la vista, no existen referencias explicitas a ninguno de estos aspectos (ni evaluación ni acreditación ni muestras y/o trabajos finales)

Interdisciplinariedad, pluridisicplinariedad y transdiciplinariedad

Nos interesa entonces estudiar también las relaciones que desde estos planes curriculares se intentan dar con el macro mundo de las artes. Siguiendo la propuesta de Andrea Giráldez (Giráldez, 2009) podemos pensar que la idea de la interdisciplinariedad en la educación en general surge con John Dewey, y se implanta en la educación artística a partir de la crítica a un modelo fuertemente disciplinarizado —el *Discipline Based Art Education* estadounidense— en la cual se impone la necesidad de volver a considerar a las artes como un área integrada dentro de los currículum escolares. Por supuesto estas aclaraciones tienen que ver con la incorporación del arte dentro de programas escolares y/o liceales (en nuestro caso); pero no sobre la enseñanza de una disciplina en particular en el marco de una institución que se dedica exclusivamente a ello.

Nosotras sin embargo buscamos observar en qué medida estos planes de estudio consideran necesaria o innecesaria la incidencia de otras áreas o disciplinas artísticas a la hora de pensar la formación y porqué. Nos preguntamos sobre la posibilidad de pensar pluridisciplinarmente estableciendo asignaturas específicas como Teatro, Música, Plástica (Dibujo, Fotografía, Video, etc.), Escritura Creativa, etc.; que contribuyan a la tan proclamada formación integral de los/as educandos/as. Creemos que en Uruguay carecemos de investigaciones profundas en torno a las relaciones y necesidades que pueden tener unas disciplinas de las otras, en materia de procesos cognitivos, formativos y productivo-creativos. A su vez queremos indagar si es posible pensar en la existencia de modelos interdisciplinarios en donde se produzcan traspasos de metodologías y técnicas de unas disciplinas a otras, mediante el establecimiento de talleres, seminarios o modalidades en donde los procesos creativos compartan saberes, sin fundirse totalmente en un todo. Finalmente nos interesa indagar, mediante metodologías de análisis del discurso

y participación directa, sobre la posibilidad de encontrar trasdiciplinariedad[8] o de procesos de hibridación (como es el caso de la Videodanza) en donde a partir de la comunicación entre disciplinas se genera un lenguaje y un producto totalmente nuevo.

En esta primera etapa del trabajo no podemos aún establecer demasiadas conclusiones al respecto. Ante todo quisiéramos destacar que en uno de los tres casos solo el «A» establece directamente, en sus objetivos, la apuesta por la *interdisciplinariedad* como medio para acceder a la *formación integral.* Es interesante este caso ya que es el único que establece una asignatura denominada *Música*. Y nótese que no se habla de «musicalidad», de modo que la música sea un componente al servicio de la danza, sino que al parecer, se busca que los/as estudiantes se acerquen al conocimiento de la música como lenguaje en sí mismo. De todas formas no tenemos un programa específico para esta asignatura sino solamente un resumen del currículum de quien la brinda. Pero al observar que se trata de una persona reconocida fundamentalmente en el área de la Música en nuestro país; y no en el de la danza, pensamos que la propuesta puede tener que ver con esta lógica pluridisciplinar o incluso interdisciplinar.

Los casos «B» y «C» proponen, al parecer, un acercamiento al Teatro y a la Expresión Vocal. En el caso «B» este acercamiento se produce a partir del segundo año. ¿Cómo podemos interpretar esto? ¿Puede estar queriendo decir que solo luego de un entrenamiento corporal-expresivo se es posible estar lo suficientemente «relajado para animarse» a introducir la voz y la interpretación mediante el lenguaje teatral? Sobre estos aspectos tendremos también que continuar indagando.

Análisis del currículm, percepción y corporalidad

En los planteos curriculares analizados se encontraron ciertas discursividades con respecto a la percepción, la sensibilidad y la corporalidad que nos interesa sistematizar brevemente. En primer lugar, las apelaciones a la sensorialidad se suelen referir a la corporalidad propia y no al ambiente. Es decir prevalece la propiocepción sobe la sensopercepción. Y veremos sí que en algunos casos se hace referencia a la corporalidad involucrando a los/las otros/as.

En segundo lugar, hay una fuerte presencia de *el cuerpo* y la *conciencia corporal*. Esta conciencia corporal en algunos casos se entrena hasta cierto nivel y es condición mínima para transitar o alcanzar aprendizajes dancísticos posteriores y, en otros casos, es condición *sine qua non*, para poder ingresar en una situación de baile (ya sea de entrenamiento, composición, etc) no se puede bailar si la percepción no se dirige específicamente al soma.

8 Que según Barboza (2009) implica un «Modo de pensar donde lo único se trasforma en lo múltiple, lo uno es el todo».

En cuanto al *cuerpo* se encuentran discursos que van desde el cuerpo como obstáculo[9](Mora 2010) pasando por los que refieren a un cuerpo más biomecánico; hasta los del *cuerpo presente.* A continuación reseñaremos estas tres ideas

Cuerpo como obstáculo

Aquí los casos más paradigmáticos son los de las que podríamos llamar «sub-disciplinas» dancísticas. Con esto último nos referimos a las propuestas que integrando clases de distintas técnicas disciplinan al cuerpo, a la manera descripta por Foucault[10]. Encontramos que en estas discursividades *el cuerpo* llega a desaparecer. Si bien para *ser*, se debe in-corporar tal o cual técnica, la vivencia corporal propia o ajena es totalmente invisibilizada. El disciplinamiento va modificando las corporalidades en una sola dirección y nuestros cuerpos nos van presentando obstáculos que debemos superar.

En esta línea encontramos también planteos menos «disciplinares» y en los que la idea de *cuerpo* está muy presente pero de alguna manera se trata de un cuerpo también disociado. Se trata de discursos que no escapan al conocido dualismo occidental[11]. Son planteos en los que hay que: *dejar hablar al cuerpo, entenderlo, controlarlo y observar que sentimientos se le imponen.*

Cuerpo biomecánico

En estos casos se promueve que el foco perceptivo se vuelva sobre el cuerpo y la mecánica newtoniana; prestar especial atención desde la corporalidad y/o la reflexividad sobre esta «física corporal». Aquí aparecen los espirales, las palancas, el piso, entregar el peso, entre otros.

Cuerpo presente

Finalmente, aparece la idea de *cuerpo presente*, de *el aquí y el ahora.* En algunas de estas discursividades es que también encontramos referencias a la comunicación con los otros que cohabitan el momento y el espacio. No encontramos referencias sustanciales en cuanto a la sensorialidad y el entorno no humano. Hay algunas referencias al *espacio* pero no abundan ni profundizan en su percepción por parte de los/las danzantes.

En cuanto al *aquí y ahora* al que nos referíamos, se apela a percibir la corporalidad de los otros, el aire, la respiración propia, el tono muscular propio y la energía que circula. En algunos casos se habla de una danza movida por la intuición y hasta de una *inteligencia corporal.*

9 Al usar el término obstáculo no pretendemos connotar algo negativo no referir a una práctica que implique el dolor, es un término útil a nivel teórico ya que es capaz de reunir varias de las expresiones relevadas.

10 Foucault, quien en su obra *Vigilar y Castigar* (2002) expone conceptos relativos al control político de las poblaciones con un claro anclaje en el cuerpo. Foucault se refiere primero a la «microfísica del poder», al poder que va al detalle y hace a los cuerpos funcionar de una manera sutil y profundamente predeterminada, Explica cómo se obtienen cuerpos más eficaces, no sólo en el resultado de su trabajo, sino que también en la tarea misma a través de el disciplinamiento del cuerpo. Este no es otra cosa que la imposición de disciplinas a través de las instituciones.

11 Nos referimos a la herencia cartesiana del ser dividido en la *res cogitans* y la «subsidiaria» *res extensa*.

Finalmente y en términos más generales, se reiteran los términos cuerpo, movimiento, danza, reflexividad, apareciendo asociados el cuerpo, el movimiento y la danza pero no así a la reflexividad por lo cual, consideramos que en esta primera instancia de análisis no está clara la posibilidad de referirnos a una reflexividad corporizada, y sería necesario tenerla presente en las instancias de campo.

Otra configuración que creemos posible establecer incluye las ideas de *cuerpo sensible* y *cuerpo que acciona*; consideramos necesario también profundizar sobre estas construcciones con relevamiento de campo y más exahustivo.

Una última consideración es con respecto a la voz puesto que nos ha llamado la atención que siempre aparece disociada del movimiento. Suponemos que esto se puede ser subsidiario de la díada danza-música. En particular, nos resulta interesante ya que para algunos autores la voz no merecería un tratamiento aparte ya que no se aleja tanto de otros tipos de movimientos musculares humanos. (por ejemplo Sklar:2000)

Para concluir quisiéramos aclarar que ninguna de nuestras clasificaciones analíticas busca corresponderse con instituciones o cursos en particular, sino que simplemente buscan relevar rasgos comunes de las formaciones en cuestión.

Consideraciones finales

En un fragmento del proyecto del plan piloto de la Licenciatua en Danza de la Udelar que tiene ya más de 10 años Trujillo destaca la necesidad de que la danza se integre interdisciplinariamente con otras artes y que las humanidades profundicen en su estudio (2012: 118) Si bien no tomamos este fragmento como punto de partida nos reconforta mucho el haberlo encontrado, y el hecho que coincida en gran medida con nuestro rumbo, redobla la intención de seguir adelante. Esperamos concretar las otras dos entrevistas que aún están pendientes y poder comenzar en los próximos meses con el trabajo de campo más intensivo de manera tal de concluir con toda la investigación en el correr del 2014; siempre valiéndonos de la una constante revisión teórica para ir corrigiendo nuestros errores y que nos ayude a articular ideas prestadas y vivencias de manera pertinente.

Bibliografía

Barboza B., De Souza, B. (2009) *Hibridación y transdisciplinaridad en las artes plásticas*. Educatio Siglo XXI. Vol. 27, 217-230.

Boal, A. (2004) *Juegos para actores y no actores.* Madrid: Alba editorial.

Citro, S. (2012) «Cuando escribimos y bailamos. Genealogías y propuestas teorico-metodológicas para una antropología de y desde las danzas» En Aschieri, P., Citro, S. (Coord.) *Cuerpos en Movimiento. Antropología de y desde las danzas.* Buenos Aires: Biblos. pp. 17-64.

Csordas, T. (2010) «Modos Somáticos de Atención». En: Citro, S. *Cuerpos Plurales. Antropología de y desde los cuerpos.* Biblos. Buenos Aires. pp. 83-104. Original en Cultural Anthropology, vol. 8, no.2, mayo de 1993. pp 135-156.

----------, (1990) «Embodiment as a Paradigm for Anthropology». *Ethos*,V.18, No.1(Mar., 1990) pp.5-47.

Delgado, C. (2010) El movimiento de la existencia: posibilidades y límites de la descripción fenomenológica de la corporeidad. Folios Segunda época. No. 31 Primer semestre de 2010. Pp. 21-32

Eisner, E. W. (1994) *Cognición y currículo: Una visión nueva.* Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Figari, P. (1965) *Educación y Arte (Recopilación de textos en base a producciones realizadas por Pedro Figari entre 1900 y 1925).* Mdeo.: Mterio. de Instrucción Pública y Previsión Social, Biblioteca Artigas.

Foucault, M. (2002) [1era. Ed. 1976] «Los cuerpos dóciles» En: Foucault, Michel *Vigilar y Castigar* Buenos Aires: Siglo XXI. pp. 139-174.

Friedler, E. (2001). Apuntes para una historia de la danza moderna en el Uruguay. En: Garibaldi, M. Puga, B, Páez Vilaró, C, Assuçao, F, Roldán, W. *La danza en Uruguay*. Mdeo.: de La Plaza. Pp. 151-197

Gimeno Sacristán, J. (1991) *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Ediciones Morata.

Giráldez, A. (2009) «Fundamentos metodológicos de la educación artística». En: Jiménez, L., Aguirre, I., Pimentel, L. *Educación artística cultura y ciudadanía*. Madrid: Fundación Santillana. Pp. 88-95.

Green, J. (2007) «Student bodies: Dance pedagogy and the soma» En Bresler, L. (Ed.) *International Handbook of research in Arts Education*, vol. 16, 2007, Netherlands: Springer. pp. 1119-1135.

Guber, R. (2011) «La entrevista etnográfica o el arte de la no directividad». En *La Etnografía. Método, campo y reflexividad.* Argentina: Sigo XXI. Capítulo 4. s/d.

Jackson, M. 2011. «Conocimiento del cuerpo». En: Citro, Silvia (Coord.) *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos. Pp.59-82.

Kealiinohomoku, J. (1983) «An athropologist looks ballet as a form of ethnic dance» En: Dils, A., Cooper Albright, A. (Ed.) (2201) *Moving History/Dancing Cultures: A dance History Reader*, Wesleyan University Press, s/d, pp. 33-43.

Lock, M., Scheper-Hughes, N. (1987) «The Mindful Body: A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology». *Medical Anthropology Quarterly*, New Series, Vol. 1, No. 1 (Mar., 1987), pp. 6-41.

Mauss, M. (1979) «Técnicas y movimientos corporales». En: Mauss, M. *Sociología y Antropología* Tecnos. Madrid. Pp. 335-356. [1era ed. 1950] [original: ponencia de conferencia, 1939]

Merleau-Ponty,M. (2002)[1era.Ed.1945]*Phenomenology of perception*.N.Y.: Routledge.Pp.3-75,235-427

Mora, A. (2012) *El cuerpo en la danza: Una etnografía sobre la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal.* Berlín: Editorial Académica Española.

Pérez Soto, C. (2008) *Proposiciones en torno a la Historia de la Danza.* Santiago: LOM ediciones.

Silvera, C. (2009) *Seminario sobre metodologías y prácticas de creación en danza. Nueve obras visitadas.* Montevideo: Estuario.

Sklar, D. (2000) «Reprise: On Dance Ethnography». *Dance Research Journal*, Vol. 32, No. 1 (Summer, 2000) Congress on Research in DanceStable. pp. 70-77.

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Ediciones Morata.

Trujillo, T. (2012) *Cuerpo a cuerpo. Reflexiones de una artista.* Montevideo: Trilce

Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo.* Buenos Aires: Editorial Troquel

Fuentes

URL: http://crr-danzaycreacion.blogspot.com/p/formacion-en-danza-contemporanea-2013.html. Revisado: 09/09/2013

URL: http://www.indans.edu.uy/index.php/formacion/form-profes Revisado: 09/09/2013

URL: jexeformaciondanza.wix.com/2013 Revisado: 09/09/2013

Anexo

1. Esquema general de mallas curriculares propuestas para la formación en danza contemporánea en Montevideo

	CASO «A»	CASO «B»	CASO «C»
mposición Creación/co	• Laboratorios de danza (cada uno con un docente especifico) ○ Construcción ○ Técnica y entrenamiento ○ «Habitar y acontecer el movimiento» ○ «La mente integrada al lenguaje del cuerpo» ○ «Vaivenes entre teoría y práctica»	• Talleres de Creación (3 hs semanales) • Laboratorios Intermódulo de Creación (45 hs cada uno + presentaciones abiertas) • Talleres teórico prácticos (dos por año, sin carga horaria explicitada (suponemos que 8 horas semanales) ○ Performance ○ Las Razones del Cuerpo ○ Proceso Creativo	• Sensibilización auditiva • Composición Coreográfica • Comportamiento escénico
Interdisciplinariedad	• Música	• Seminarios (4hs y media por semana) ○ Teatro y voz ○ Performance y Filosofía ○ Somático	• La voz y el movimiento- La dramaturgia de las acciones físicas
Educación	• La danza como experiencia creativa en el sistema educativo. • Pedagogía del cuerpo.		• Psicología aplicada a la danza • Pedagogía

Técnica Teoría y	• Gestión • Historia del Arte	• Seminarios ○ Historia y Teoría de la Danza (dos módulos) • Talleres teórico prácticos ○ Iluminación ○ Espacio Escénico ○ Gestión Cultural ○ Gestión Comunicativa ○ Anatomía Vivencial ○ Las Razones del Cuerpo	• Área teórico –práctica • Historia del arte • Historia de la danza • Anatomía de la danza • Técnicos- (Escenografía, Maquillaje, Vestuario, Iluminación y Espacio escénico) • Introducción a la dirección y espacio escénico. • Taller de Gestión Cultural
danza Técnicas de la	• Prácticas y análisis del movimiento • Aikido	• Seminarios ○ Feldenkrais ○ Anatomía ○ Técnicas en Danza ○ Aikido • Clases técnicas regulares mínimo de 3 horas y un máximo de 9 horas. (mínimo 2 y máximo 9 clases técnicas semanales)	• Ballet clásico • Danza Moderna (Leeder, Graham, Limón, Horton Techniques) • Danza Contemporánea (Técnicas Release, Flying low, Contact Improvisation, Taller de creación) • Acondicionamiento físico para bailarines • Danzas populares y folclóricas • Danza Jazz (Jazz clásico, moderno, contemporáneo, lírico y otras estilísticas dentro del género • Danzas Afro • Tap dance • Danzas folclóricas tradicionales rioplatenses
Trabajo Final		Trabajo Final	Trabajo Final
Carga horaria	Total: 2 años y 6 meses. 20hs semanales + un sábado al mes (sin horario explicito)	Total: 2 años (4 módulos) Estimación de carga horaria semanal: Mínimo 11hs semanales (sin contar talleres teórico prácticos y laboratorios intermódulo)	Total: 4 años (8 módulos) Carga Horaria Semanal: 20hs + posibles horarios de fin de semana no establecidos