Pensando la actividad corporal infantil. Bailar en el marco de la formación docente

Por Pamela Bazán[31] y Rolando Schnaidler[32]

Introducción

El presente trabajo intenta continuar un debate abierto en torno a la necesidad de otorgar un lugar especial a las iniciativas de bailar en la formación docente en educación inicial. Las referencias que existen y que nos hablan de su importancia en la formación docente no son pocas y muchas de ellas corresponden a autores y autoras de origen nacional o latinoamericano, algunas de cuyas obras serán citadas en este texto. Aun así, el propósito de esta presentación es la de hablar del "sentido de bailar", aportando a la necesidad de ubicar a la danza

[31] FACE – UNCo – EEDC.

[32] FACE – UNCo – UFLO Universidad (Sede Comahue).

como un contenido transversal en la formación docente. Para esto recurriremos al relato de experiencias realizadas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue y de la Escuela Experimental de Danza Contemporánea de la ciudad de Neuquén (EEDC) en sus talleres de danza con niños y niñas.

Aspiramos a que situar el tema en el relato de experiencias en la formación docente y la niñez nos ayude a reconocer el lugar de la danza en el contexto de la actividad cotidiana y formativa en el jardín de infantes, descubrir y analizar el poder inclusivo que contiene su práctica, además de su contribución al desarrollo de la corporalidad, la expresión y el juego en su dimensión estética, en este caso, explorar los contenidos recreativos del bailar de manera colectiva.

En un artículo publicado en 2008 en la revista *La Pampa en movimiento*[33] planteábamos la necesidad de entender, de debatir, de posicionar la práctica de la danza en el marco de las actividades expresivas de la educación física. Un debate que continúa vigente al día de hoy, observando la importancia que fue adquiriendo el discurso de la "funcionalidad de los movimientos físicos" en la identidad que despliega la educación física en el marco de las instituciones formativas[34] y que discutíamos fuertemente en ese artículo.

En ese escrito nos proponíamos entonces analizar críticamente dos aspectos ligados a la actividad expresiva y la educación física: el de la discusión y refutación acerca de que el lenguaje expresivo del movimiento es condición de la sinceridad o facilidad espontánea para dar a conocer el interior corporal (lugar de los sentimientos y las emociones). La práctica del baile estaría entonces situada en la dimensión *subjetiva* de la actividad expresiva, y en nuestra disciplina, muchas veces, la actividad expresiva es considerada una muestra del "talento", es decir, de aquello que nos constituye como seres más o menos creativos y

[33] Artículo publicado en la revista *La Pampa en movimiento*, Nº 7, primavera de 2008. Director: Dr. Rodolfo Rozengardt.

[34] Nos referimos especialmente a las observaciones realizadas en el marco de la educación inicial.

con posibilidades comunicativas. Nuestra discusión está situada en esa dimensión, en el convencimiento de que la capacidad expresiva se adquiere, se ejercita, se articula con la experiencia humana de la producción artística y cultural (Vigotsky, 1982; Dewey, 1938).

Y, además, refutar la idea de que la educación física carece de marcos conceptuales para valorizar la experiencia estética de moverse. El análisis de los sistemas de organización de contenidos y temas de la educación física tradicional no deberían ser obstáculos directos para el desarrollo de actividades expresivas y recreativas con la danza. Esto es: afirmar que la educación física puede incluir también la danza y sus contenidos como parte de su cuerpo conceptual y en las propuestas cotidianas de trabajo.[35]

Considerar a la actividad expresiva (el primero de los aspectos señalados) como un asunto ligado especialmente a la "condición humana" y al "talento", es decir, a las condiciones naturales y *subjetivas* de cada persona, nos ubica en las mismas consideraciones tan discutidas y debatidas en torno a la validez de las condiciones naturales de los seres humanos para la práctica deportiva. Pero, además, estas lógicas nos alejan de los trayectos formativos necesarios para las prácticas expresivas. Muchas veces escuchamos decir "Para bailar se nace", una naturalización de la idea del *don*, extendido en las posturas del arte clásico, y que, de manera indiscutible (por lo perdurable en el tiempo como lógica de sentido), se encuentra también instalado en el modelo pedagógico vigente en nuestras escuelas. Dewey (2008), en su serie de conferencias de principios del siglo XX, advertía sobre esta dificultad en la concepción del acto de expresión:

> Las obras de arte que no están alejadas de la vida común, que son ampliamente disfrutadas por la comunidad, son signos de una vida colectiva

[35] Las miradas críticas hacia la educación física hacen pie muchas veces en la organización temática y de contenidos. Si bien acordamos con esas miradas críticas, pensamos que muchas veces la discusión debería estar centrada en el debate de los sentidos, que en estos años ha retomado de manera contundente el del sostenimiento de la salud y el desarrollo corporal.

> unificada, pero son también una ayuda maravillosa para la creación de esa vida. La reelaboración del material de la experiencia en el acto de expresión no es un acontecimiento aislado confinado al artista y a una persona que de vez en cuando goza la obra. En la medida en que el arte ejercita su oficio, es también una reelaboración de la experiencia de la comunidad en la dirección de un mayor orden y unidad (p. 92).

La otra línea de debate (en el segundo de los aspectos señalados) que inauguraba aquel artículo, era la de entender a la educación física como carente de un cuerpo conceptual que incorpore a la actividad expresiva en su marco de referencia. Decíamos: "Es el desafío de posicionarse críticamente frente a los parámetros de la actividad física institucionalizada, discutir su 'reactualización' interesada en el sentido de la reproducción de los modelos corporales (culturales) vigentes" (Schnaidler, 2008, p. 6).

Y seguimos pensando que parte del ordenamiento temático de los contenidos tradicionales de la educación física son algo más que una presentación de las posibilidades de movimiento corporal y su funcionalidad en la vida cotidiana y deportiva. Se trata más bien de la experiencia "hecha cuerpo", según Milstein (1999). En el marco de la formación docente y la experiencia escolar, las formas y vivencias de movimientos, técnicas, metodologías didácticas, privilegian el movimiento juvenil, agresivo y masculino por sobre los movimientos fruto de la experiencia de vida, sutiles y femeninos.

Claramente, el proceso de deportivización opera en los inicios históricos de la educación física escolar argentina, como señalábamos antes, privilegiando la arrogancia, la masculinización y la agresividad. Que vuelve a contener vigencia, es decir, se vuelve a reproducir, en las propuestas pedagógicas que de manera categórica podemos denominar como de *neohigienismo* (Rodríguez Giménez, 2013, p. 109), al resultar parte de una nueva manera de entender el cuidado de la salud, la cultura del cuerpo regulado y disciplinado, civilizado, en clave de las nuevas necesidades de la sociedad de consumo: un cuerpo *moldeado en el ejercicio de la diferencia* (Schnaidler, 2006).

> Es así que lo primero que hace (la educación física en la escuela) es reducir los cuerpos al cuerpo: desconfigurar las corporalidades y reconfigurarlas sintéticamente en el cuerpo aprendiz del que importa, sobre todo, su adecuación a los discursos y a los recursos de la escuela la cual, por ser básicamente única y genérica, construye también un cuerpo único y genérico sin necesidades particulares ni expectativas divergentes: un cuerpo culturalmente abstracto, existencialmente vacío y políticamente disponible (Vicente Pedras, 2007, p. 63).

La crudeza del párrafo anterior seleccionado centra su análisis en los formatos reactualizados de la sociedad capitalista, disciplinarios en sus comienzos y devenidos luego, en *cuerpos disciplinados para el consumo*, modelación de las estéticas y los usos corporales. Discutir estos sentidos es también "reposicionarnos" en el marco de los modos de concebir la actividad física en los espacios formativos y recreativos.

Expresar con nuestro cuerpo es una práctica que los espacios de formación docente, y en particular (pensando este artículo) el jardín de infantes, puede habilitar, en propuestas y actividades que involucren a los elementos particulares del lenguaje del movimiento expresivo y los contenidos propios de la educación física, el debate para nuestra concepción, que tiene que ver con reubicar los sentidos del uso del cuerpo en los espacios de formación.

Moverse en la escuela y el jardín de infantes

Las referencias que hoy en día tenemos acerca de las posibilidades de movimiento, de juego, de actividades al aire libre, de contacto corporal con elementos, personas, situaciones, están verdaderamente muy extendidas como principio, y es llamativa la presencia de iniciativas educativas donde el uso del cuerpo se hace presente en escuelas y jardines de infantes, pero continúan perdurando modelos de comportamiento y valores acerca de lo que se corresponde con "buenos estudiantes", "inquietos estudiantes", como si ambas proposiciones fueran incompatibles.

> La noción de disciplina en la escuela siempre ha sido entendida como "no movimiento". Los niños *educados* y *de buen comportamiento* eran aquellos que simplemente no se movían. El modelo escolar militar de la primera mitad del siglo XX era aplicado desde el momento en que el niño llegaba a la escuela. Las hileras por orden de tamaño para dirigirse a las aulas, o levantarse cada vez que el director o el supervisor entraba en el aula, son algunos ejemplos. Actualmente, son raras las escuelas que mantienen este tipo de actitud, que encontramos aún en algunas escuelas religiosas y públicas de ciudades del interior y de provincia. En las escuelas públicas de las grandes ciudades esta situación ya no existe. A pesar de la ausencia de estas medidas disciplinarias, prevalece la idea de no-movimiento como un concepto de *buen comportamiento* (Strazzacappa, 2001, p. 2).

Y si bien la autora referencia que en estas épocas y en centros urbanos es posible advertir otro tipo de relación entre cuerpo y disciplina escolar, nos habla también de la idea perdurable del *buen comportamiento.* Idea similar que podemos encontrar en otro estudio, concebido en la región de Comahue, y que fue pilar en los estudios sobre la manera y los modos en los que la escuela concibe el cuerpo, en presencia efectiva en las instituciones escolares. Así entonces Milstein y Mendes (2017) enuncian:

> En la escuela hay un constante e intenso trabajo en todos y cada uno de los cuerpos; hay acción y esfuerzo para transformar los cuerpos de acuerdo a formas concretas en cuanto a sus dimensiones, sus diferencias de género y edad, sus gestos, modales, comportamientos, atuendo, momentos de descanso y actividad, etc. Y estas formas concretas tienden a producir un cuerpo/sujeto social escolar. Este trabajo también incluye la producción de la interpretación de ese sujeto sobre sí mismo y sobre los otros (p. 46-47).

Debatir el sentido del "orden escolar" (Milstein y Mendes, 2017) y la concepción del "buen comportamiento escolar" (Strazaccappa) necesariamente convoca a la actividad expresiva como propuesta liberadora, y ésta en relación con una revisión crítica de los usos y las concepcio-

nes de cuerpo que operan de manera histórica y que se actualizan en cada relación humana que nos involucra, como docentes, guiando y acompañando la formación de niños y jóvenes.[36]

Nuestra propuesta

La experiencia que brinda el modelo de investigación[37] que nuestro equipo viene realizando en espacios formativos de danza, en escuelas y espacios de enseñanza informales, como peñas, murgas, talleres barriales y agrupaciones independientes, utilizando siempre la modalidad de "observación participante" desde un enfoque de indagación etnográfica, es de participación efectiva en los espacios de enseñanza y aprendizaje que nos proponemos acompañar. Se intenta descubrir la y las lógicas de los actores involucrados en estos procesos, participantes de estas agrupaciones, modelos de organización, modos de transmisión de los estilos corporales, de técnicas de movimiento, de sentidos compartidos para bailar, etc.

En una de esas agrupaciones a las que acompañamos en este proceso investigativo, "La tropilla de la zurda",[38] como ejemplo hemos

---

[36] Las luchas por la igualdad de género, el aborto legal, la condena a la violencia sexual, el abuso y el maltrato mediático del cuerpo femenino, se vuelven orientación necesaria en esta revisión imprescindible cuando pensamos nuevos sentidos en la concepción de cuerpo y persona en nuestras instituciones.

[37] "Prácticas artísticas y procesos pedagógicos en ámbitos no escolares", C128, Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional del Comahue.

[38] Agrupación juvenil de enseñanza y práctica del tango en la cual, mediante una modalidad referenciada en el llamado *"tango queer"*, presentan un modelo de organización y de prácticas en las cuales son especialmente valoradas la conformación de parejas hetero y homosexuales, y donde, a partir de estos posicionamientos, se configuran formas de relación en el baile, apoyados mucho más en el sentido derivado de los debates ideológicos y de sensibilidad que se instalan dentro del grupo.

comprobado que la tarea constante en rescatar el sentido y el placer de bailar, a la vez de hacerlo de modo reflexivo, interpelando relaciones de poder, de sometimiento, de derechos, es posible. Sus participantes son verdaderos militantes de la danza inclusiva, de un tango que se pueda sumergir en el placer sensual de bailar y a su vez, debatir los modos patriarcales de sentir. Estos ejemplos se replican en varios de los espacios que pudimos acompañar en este tiempo: murgas, grupos de danzas circulares, de danza contemporánea, etc.

Una propuesta de encuentro con la danza en la formación docente

Nos proponemos entonces interpelar la manera en la que los cuerpos en movimiento son caracterizados, concebidos, en definitiva, invitados a vivenciar situaciones activas en los espacios de formación docente.

Para eso, ponemos en consideración parte de los fundamentos utilizados en una de nuestras cátedras de formación "estético expresiva"[39] para la presentación de un tramo del programa de la materia: "Actividades estético expresivas y su didáctica", en el Profesorado de Nivel Inicial.

Una actitud creadora frente a la vida y al arte es una de las tareas más importante que se puede inculcar y lo más difícil de lograr frente a las tendencias sociales hegemónicas. La creatividad en su sentido más amplio implica procesos de gran complejidad que involucra componentes imaginativos, cognitivos, afectivos y sociales, fruto de vivencias, sensibilidad y asimilación de conocimientos.

Nos proponemos generar experiencias sensibles en los y las estudiantes del Profesorado en Nivel Inicial, concibiendo un espacio propicio para el desarrollo de la creatividad y el disfrute estético. Por ello la

[39] "Actividades estético expresivas y su didáctica", Profesorado de Nivel Inicial, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

propuesta toma a la danza como un gran recurso para trabajar la creatividad, con una concepción pedagógica desde el cuerpo, con una mirada holística (concepto de corporeidad), ampliando la escucha corporal propia y a través de la misma la escucha hacia sus pares, generando nuevos canales de comunicación para encontrar nuevos diálogos "tónicos" que comiencen a situar a los futuros docentes en el contexto áulico en el que se desarrollará su trabajo, para propiciar el contacto con los niños y las niñas desde un lenguaje más cercano, propio y conocido que está dado por el "habitar" el cuerpo (sensible) que existe naturalmente en ellos y ellas.

Es así que proponemos que los futuros docentes en la tarea educativa con el nivel inicial atraviesen experiencias sobre expresión corporal y danza. De esta manera, convocar a poner el cuerpo en movimiento implica para los y las docentes el desafío de la danza, particular, única e irrepetible de cada cuerpo que la encarna (Jaritonsky, 2016, p. 143).

La danza-improvisación se propone acompañar en la adquisición de herramientas, a explorar y crear así el propio lenguaje de movimiento, en contraposición con los esquemas fijos y estereotipados, descubriendo la variedad de relaciones que podemos encontrar entre el cuerpo y las calidades de movimiento, donde la energía y la sutileza pasan a ser elementos indispensables de la comunicación corporal, el/la otro/a, el tiempo y el espacio.

Se trata de facilitar experiencias estéticas que involucren al cuerpo pensándolo en sentido histórico y social, protagonista en sus sensibilidades y emociones (que les toque en todo el sentido de la palabra). Cuerpos que comunican, dialogan, expresan, juegan, crean, modifican su entorno, que puedan hacer conscientes sus formas de comunicación, sus posibilidades expresivas, creativas y lúdicas, dándole un lugar a todas sus manifestaciones.

Propuesta metodológica

El planteamiento de la danza que proponemos abordar en estas clases

se orienta, por tanto, hacia una danza que permita "tomar conciencia de nuestro cuerpo", buscando convertir su práctica en un proceso facilitador y motivador de la creatividad humana. Puesto que el desarrollo de la creatividad tiene, además y no únicamente, repercusiones motrices, sino que esa forma de trabajo de investigación en danza puede tener transferencias positivas en la vida cotidiana aportando desde su perspectiva artística, a la disponibilidad corporal de los y las docentes de nivel inicial. La propuesta metodológica está centrada en que cada persona elaborare su propio modelo de movimiento. Es decir, no existe un modelo externo a reproducir, sino que es necesario que los y las estudiantes produzcan su propio modelo."[40] Asimismo, ponemos en consideración de los lectores y las lectoras los propósitos generales y objetivos de la propuesta de trabajo.

Propósitos generales

- Generar experiencias que atiendan a las diversas implicaciones del cuerpo y a la ampliación de su umbral expresivo.
- Impulsar la necesidad de trascender el movimiento como hábito o técnica para operar significativamente sobre éste, a partir del reconocimiento de su uso como lenguaje y sus capacidades de intervenir expresivamente en la construcción de sentidos.
- Avanzar en la construcción de fundamentos de la vivencia con el arte y la estética como una experiencia efectiva de conocimiento.

Objetivos

- Involucrarse en las prácticas de la danza/improvisación con actitud lúdica, entrega, confianza y compromiso, para descubrir y ampliar su potencial expresivo e integrar sus motivaciones, la experiencia, el pensamiento, la intuición, la imaginación y la conciencia a su práctica corporal.

---

[40] Propuesta de trabajo para el año 2020 del taller de Movimiento expresivo, Cátedra de Actividades Estético expresivas y su Didáctica de Nivel Inicial

• Explorar, ampliar, confrontar y profundizar el lenguaje de movimiento.
• Reconocerse como un ser sensible.
• Desarrollar la habilidad que permita explorar y conocer el cuerpo propio: altura anchura, espesor, elasticidad, tono muscular, estructura, espesor, elasticidad.
• Desarrollar la habilidad para trabajar de manera personal y en equipo.
• Desarrollar la habilidad de construir lenguaje simbólico.
• Utilizar el juego como elemento "disparador", para motivar las experiencias estéticas.

Reflexiones sobre las experiencias/vivencias

Contenidos: la expresión lúdica motriz, formas de juegos y modos de jugar. Movimiento y danza. Sensopercepción y formas de movimiento. El espacio: formas superficies y volúmenes. El tiempo: formas rítmicas y secuencias. El peso y las calidades. Elementos de la composición coreográfica: diseño, dinámica y ritmo. Composición y aprendizaje de danzas con un sentido recreativo e inclusivo. Así entonces, realizamos una propuesta concreta de clase. Tiempo estimado de la clase: 3 horas.

Inicio (Tiempo aproximado: 30 minutos)

Tomar el concepto de corporeidad: "El cuerpo es la vida, es él y todo lo que lo identifica, todo aquello en lo que se corporiza, todo aquello a lo que él le da significado" (Grasso, 2005). A partir de este concepto, sobre el cual se intercambiará con los y las estudiantes, cada uno con una hoja doblada en forma de fuelle o abanico, en cada pestaña, se propone ubicar palabras que lo identifican, y aquellas que recibe de quienes le conocen (color que le gusta, hobby, tic, miedo a que..., ...que le gusta, etc.). Luego hacemos una ronda para compartir y presentarnos.

La primera parte de la clase se propone un trabajo de conciencia cor-

poral poniendo foco en la alineación corporal y estiramientos, con movimientos y posturas tomadas de otras técnicas como el yoga o la danza contemporánea, por ejemplo. Luego, en duplas y con pelotas de 20 cm, se propone un trabajo somático (de sensaciones), permitiendo la escucha corporal a través de sensaciones y percepciones, con el objetivo de bajar el tono con el que llegan a clase, y de esta forma "vaciar de aquella información que nos organiza en la vida cotidiana", facilitando luego la exploración de movimientos.

De a dos con una pelota y uno sentado, quien está parado hará contacto con una especie de bombeo en escapulas y hombros invitándole a abrir la percepción de esa zona.

Desarrollo de la clase

• *Contacto con las manos y desplazamientos* (Tiempo aproximado: 20 minutos). Todavía en las sillas, su compañero le colocará las manos unos segundos en cada escapula, con la intención de pasarle calor y seguir abriendo canales perceptivos. En el espacio total: luego despejando el lugar de obstáculos y confiando en su compañero, colocará las manos en las escapulas, será quien dirige solo con suaves maniobras desde las escapulas, y quien va adelante con ojos cerrados tendrá que escuchar las indicaciones para desplazarse.

• *Improvisaciones en duplas* (Tiempo aproximado: 30 minutos). Se propone dar pautas sobre la calidad de los movimientos,[41] a buscar, en este caso "ligado" a imágenes con que conectar "agua", pautas de uso del espacio "parcial", buscando todas las direccio-

[41] Calidad de movimientos "está referido a la significación que expresa un cuerpo en movimiento al articularse en él la tensión muscular (que marca la fortaleza o suavidad), y la velocidad y el tipo de dirección (más o menos guiada). Por ejemplo, si tomamos un movimiento como el caminar: ¿Qué es lo que permite apreciar el carácter/calidad? Si se trata de un caminar tenso o distendido, veloz o lento, con dirección, más o menos previsto" (Milstein, 1996).

nes posibles, en base al concepto de "kinesfera" (Laban, 1975, p. 89).[42] Proponemos trabajar al principio con ojos cerrados, para ayudar a la percepción y luego al final proponemos repetir estas mismas vivencias con ojos abiertos. Entendemos por improvisación "la búsqueda sobre la marcha de nuevas y personales respuestas motrices, ante un estímulo o premisa de partida, común a todos los componentes de la clase" (Padilla, 2002, p. 43), buscando sus propios movimientos, su propio vocabulario corporal. Para la finalización de esta experiencia proponemos que parados continúen en duplas, y ahora solo con el apoyo de manos en escapulas comenzar a moverlas, primero con pequeños movimientos y luego invitando a moverse a las costillas, columna y por último a los brazos, proyectando el movimiento hasta las manos y dedos.

• *Improvisaciones individuales* (Tiempo aproximado: 20 minutos). Sentados individualmente y dispersos en el espacio, recuperar la sensación que quedó de las manos del compañero como un sello impreso en la escapulas, comenzar a moverlas con pequeños movimientos y luego invitando a moverse a las costillas, columna y por último a los brazos, proyectando el movimiento hasta las manos y dedos. Mientras hacen esto irán percibiendo el o los movimientos que les gusta y en un momento comenzarán a repetirlo buscándole variantes.

• *Composición Coreográfica* (Tiempo aproximado: 30 minutos). Luego de las improvisaciones individuales proponemos una juntada en grupos de no más de 6 (seis) personas para compartir y enlazar en una frase de movimiento, usando el espacio libremente y eligiendo la música que les haya gustado más. Una vez concluido el tiempo, pedimos a los y las estudiantes que se sienten

[42] Alrededor del cuerpo está la "esfera de movimiento" o "kinesfera", cuya circunferencia puede alcanzarse con las extremidades extendidas normalmente, sin cambiar la postura, es decir, el lugar de apoyo. La pared interna imaginaria de esta esfera puede tocarse con manos y pies, y pueden alcanzarse todos los puntos.

en el suelo para poder mirar las composiciones realizadas. Cada grupo que pasa le indica al "publico" desde dónde deberían verles, lo repetirán dos veces o más con variantes de música y/o con cambios que les sugieran sus compañeros y compañeras o la docente (cambios de música, calidades, de espacio, planos, etc.). Se analizarán los trabajos intentando incluir en los análisis los contenidos conceptuales trabajados anteriormente.

Cierre

Proponemos realizar un cierre reflexionando sobre los contenidos que fueron trabajados en esta clase, así como aspectos sensoriales/perceptivos, emocionales y artísticos que se vieron involucrados en el desarrollo de la misma. También proponemos repasar los distintos momentos de la clase para reflexionar en torno a los aspectos didácticos de la danza/improvisación.

Conclusiones

Pensamos que hay una búsqueda de sentido en la decisión de abandonar la práctica del bailar como una porción de la vida cotidiana, es decir, separada de aquello que nos constituye como personas. Esta postura altera incluso concepciones modernas de la concepción de tiempo libre, de prácticas sociales recreativas, del clásico taller de danzas. Nos encontramos aquí frente a una propuesta que considera la experiencia del bailar como una actividad que involucra todo su ser, sujetos/cuerpo (Milstein, 2017) que piensan, debaten, construyen saber sensible en la práctica de secuencias, en camino hacia la adquisición del sentido de bailar, *verdaderamente bailar.*

En este sentido, pensar lo performático, es decir, y en el caso de esta presentación, pensar la participación en la composición de las danzas como público, pero también como participantes, bailando y enseñando

a bailar, repensando la función docente y desdibujando los límites de los y las enseñantes y los y las aprendices. Pensar el sitio de investigación activa en el terreno de lo artístico, y la danza es un espacio ideal para esa actividad, permite encontrar que aquello que se enunciaba como autoridad moral para hablar y actuar *en danza*, hoy puede ser redefinido en clave de pensar un escenario donde se desdibujan los límites del "adentro y del afuera" (Milstein, 2009, p. 39). Un adentro involucrado con la "experiencia que da la tradición" y su continuidad, y un afuera deslegitimado, lejano a la filosofía de lo que un "aparato legitimador determina" (Mandoki, 1996) y rebelde ante la mirada continuista.

Se generan nuevos formatos de la producción artística y pedagógica, compartidos en tiempo presente, configurándose en presencia de los/as participantes. Configuraciones (Elias, 1986) que se corporizan, porque se construyen nuevas matrices de sensibilidad corporal, experimentan una consumación íntimamente relacionada con la experiencia estética visualizadas entre otras cosas, en nuevas concepciones en torno a la idea de bailar y *saber bailar*: "La creación performática es un ejercicio de reflexión y de configuración del arte, continuo y trascendente. Permite articular los impulsos, la producción y la reproducción de los medios y de las relaciones, el deseo" (Gusmao, 2007, p. 9).

> El intento de reflejar la realidad se queda en nada ante la realidad misma. (...) Frecuentemente oigo decir que la manera de actuar de mis actores, sus risas o su comportamiento no existe en la realidad. Basta fijarse en la gente que anda por la calle. Si los dejásemos pasear por escenario, sin absurdos, como en la vida de cada día estoy segura de que el público no podría salir de su asombro. Lo que ve, eso es lo increíble. Nuestras obras, si las comparamos con la realidad, son una nimiedad (Bausch, en Hoghe, 1989, p. 41).

Bibliografía

CITRO, S. y ASCHIERI, P. (2012). *Cuerpos en movimiento: antropología de y desde las danzas.* Buenos Aires: Biblos.

DEWEY, J. (2008). *El arte como experiencia.* México: Paidós.

EISNER, E. (1995). *Educar la visión artística*. Paidós, Barcelona.

ELIAS, N. y DUNNING, E. (1986). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.

GUBER, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad.* Buenos Aires: Norma.

GUSMAO, R. (2007). "Espectador en la perfomance: Tempo presente". En *Tempo y Perfomance*. Brasilia: Instituto de Artes.

HOGHE, R. (1989). *Pina Bausch: historias de teatro-danza.* España: Ultramar Editores.

JARITONSKY, P. (2016). "Desarrollos sensibles de la acción corporal". En SOTO, C. y VIOLANTE, R. (compiladoras). *Experiencias estéticas en los primeros años.* Buenos Aires: Paidós.

LABAN, R. (1975). *Danza educativa moderna*. Buenos Aires: Paidós.

MANDOLIN, K. (1994). *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano*. Madrid: Grijalbo.

MILSTEIN, D. y SCHNAIDLER, R. (2016). "Bailando donde se enseña a bailar: una experiencia de trabajo de campo". En *II Jornadas de Cuerpo, arte y comunicación.* FAHU – Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

MILSTEIN, D. y MENDES, H. (1999). *La Escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

MILSTEIN, D. (1996). "Aproximaciones al campo artístico". Ficha de cátedra (fragmentos de textos de Calarota, González, Hamphrey, Mondrian, Schaffer, Selden, Stokoe y Swanwick).

MILSTEIN, D. (2009). *La nación en la escuela. Nuevas y viejas tensiones políticas.* Buenos Aires: Miño y Dávila – IDES.

SCHNAIDLER, R. (2006). "La experiencia estética del movimiento. Relatos de mujeres formadas en la danza en la ciudad de Neuquén" En Revista *La Aljaba*, Volumen X, Luján, Pcia. de Buenos Aires.

SCHNAIDLER, R (2008). "La dimensión expresiva del movimiento (Una aproximación al debate y su presencia en la Educación Física)". Revista *La Pampa en movimiento*, Nº 7, Primavera de 2008, Director: Dr. Rodolfo Rozengardt.

VIGOTSKY, L. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.