UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE POSGRADO

Danza, cuerpo y pedagogía

Un análisis sobre el Profesorado en Danza (orientación Danza Contemporánea) de la Escuela de Danzas Clásicas de la ciudad de La Plata

Mercedes Mónica Nugent Rincón

Tesis para optar por el grado de Magíster

en Educación Corporal

Director Dr. Juan Branz, UNLP-CONICET/UNSAM

La Plata, julio 2025

Índice

Introducción **3**

2. Acerca de la Escuela de Danzas clásicas de la ciudad de La Plata 5
3. Acerca del Profesorado en Danza (orientación Danza Contemporánea) 6
4. Pedagogía, cuerpo, danza: consideraciones preliminares 7
5. Mapa de lectura 10

Capítulo 1 **12**
Conceptualizaciones del entorno educativo en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata

1.1. Marco normativo y organizativo 13
1.2. Marco normativo nacional. Ley de Educación Nacional y Consejo Federal de Educación 13

- 1.2.1. Acerca de la Ley de Educación Nacional 13
- 1.2.2. Resoluciones claves en la formación docente en arte 14
- 1.2.3. Resolución CFE Nº 111/10: "La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional" 15
- 1.2.4. Resolución CFE Nº 120/10 18

1.3. Marco normativo provincial 19

- 1.3.1. Acerca de la Ley de Educación Provincial 19
- 1.3.2. Estructura y funcionamiento del Profesorado en Danza (orientación Danza Contemporánea) 22
- 1.3.3. Documentos y enfoques pedagógicos 22
- 1.3.4. Mirada hacia una nueva pedagogía 23
- 1.3.5. Estructura y plan de estudios 24
- 1.3.6. Diseño curricular 25
- 1.3.7. Formación básica 25
- 1.3.8. Tecnicatura Intérprete Bailarín 26
- 1.3.9. Profesorado en Danza (Orientación Danza Contemporánea) 26

1.4. Conclusión 29

Capítulo 2 **31**
Repensando la pedagogía en la danza **32**

2.1. Conclusión 36

Capítulo 3 **38**
El uso de la palabra en la pedagogía de la danza

3.1. Relación entre la palabra y el movimiento 39
3.2. La palabra escrita 40
3.3. La palabra hablada 43
3.4. Conclusión 44

Capítulo 4 **45**
El cuerpo en la pedagogía de la danza

4.1. Pedagogía de la improvisación 50
4.2. Cuerpo rizomático en la improvisación 50
4.3. Conclusión 52

Capítulo 5 **54**
El cuerpo en la danza moderna y contemporánea
5.1. El cuerpo en la filosofía y su influencia en la danza 55
5.2. El cuerpo como frontera y su resignificación en el pensamiento contemporáneo 57
5.3. El cuerpo moderno en la danza 60
- 5.3.1. Entre la técnica y la expresión 60
- 5.3.2. La mirada del cuerpo como instrumento 61
- 5.3.3. Cuerpo útil 63

5.4. Una mirada contemporánea del cuerpo 67
- 5.4.1. El cuerpo rizomático 67
- 5.4.2. La danza como práctica rizomática 69

5.5. Conclusión 70

Capítulo 6 **71**
El cuerpo escénico

6.1. Cuerpo experimental 71
6.2. Cuerpo hegemónico 72
6.3. Cuerpo en la concepción de obra 73
6.4. Cuerpo como espacio de representación 77
6.5. Cuerpo escénico en la historia de la danza 78
6.6. Cuerpo del espectador e instalaciones en la contemporaneidad 81
6.7. Conclusión 82

Reflexiones finales **84**
Bibliografía **94**

Introducción

En la presente tesis se examina la pedagogía de la danza en relación con el concepto de cuerpo desarrollado en el Profesorado en Danza (orientación Danza Contemporánea) de la Escuela de Danzas Clásicas de la ciudad de La Plata, durante la observación realizada en el período 2021-2023. Se retoma este momento histórico dado el fenómeno atravesado por la pandemia de COVID-19 a escala global, lo que modificó la estructura, la presencialidad y la pedagogía de las clases. Este es un punto de partida que permitió construir algunos interrogantes sobre la danza y el cuerpo en el mundo contemporáneo. En ese sentido, se analiza la relación entre las prácticas y los discursos sobre el cuerpo en el ámbito de la danza contemporánea, así como se identifican las matrices pedagógicas que moldean y regulan los cuerpos de los/as bailarines en formación.

Para ello, se tendrá en consideración el marco normativo que rige al Profesorado en Danza (orientación Danza Contemporánea), así como su plan de estudios, a fines de comprender cómo funciona la escuela dentro de la estructura de enseñanza en la provincia de Buenos Aires. Asimismo, se lleva a cabo un análisis de las conceptualizaciones sobre el cuerpo y la pedagogía a lo largo de la historia y desde diferentes perspectivas. A ello se agrega la revisión de estos conceptos presentes en las clases, a partir del análisis de las entrevistas realizadas a estudiantes del profesorado I y II, y a docentes del profesorado, específicamente de las unidades curriculares de improvisación, composición y técnica de la danza contemporánea. La selección de dichas asignaturas se fundamenta en que en ellas se trabaja el movimiento, el cual es acompañado por un determinado discurso con un anclaje teórico, desde donde se instala una postura teórica frente a temas como cuerpo, pedagogía, danza -entre otros- que aquí se busca revisar y repensar.

Las entrevistas fueron realizadas de forma individual y presencial a partir de la elaboración de un guión de preguntas en torno a la pedagogía y el cuerpo. Esta modalidad implementada buscó que la persona entrevistada pueda explayarse abiertamente, permitiendo un flujo más libre en la conversación y la posibilidad de profundizar en determinadas preguntas en función de su interés y los objetivos de la presente investigación.

Para los/as estudiantes las preguntas tuvieron el foco en su experiencia, en sus vivencias con respecto a los discursos y las prácticas que recibían de los docentes en el aula en las diferentes asignaturas de improvisación, composición y técnica de la danza contemporánea. En cuanto a las entrevistas de las docentes, la mirada estuvo en su postura teórica y práctica frente al cuerpo y la pedagogía.

Así, este tipo de entrevistas permitió conocer, recoger y posteriormente analizar elementos como: la relación que tienen los/as entrevistados/as con la cátedra a la que pertenecen, con la escuela, así como con la danza; las conceptualizaciones que poseen en torno a “cuerpo” y “pedagogía”, en tanto son conceptos centrales trabajados en las cátedras seleccionadas para este estudio.

A lo largo del desarrollo de esta tesis, se abordan los ejes conceptuales mencionados con el fin de contribuir a un análisis más profundo de las prácticas educativas en el aula y contemplar nuevas perspectivas sobre las actividades cotidianas de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, este trabajo considera que la interrelación entre los diversos conceptos de pedagogía y cuerpo ha abierto el camino hacia nuevas tendencias en el ámbito pedagógico, fomentando la incorporación de enfoques innovadores que reconocen la singularidad e irrepetibilidad de cada individuo en relación con su cuerpo. Este proceso de reflexión y reevaluación ha sido fundamental para avanzar hacia una pedagogía más inclusiva y centrada en el desarrollo integral de los/as estudiantes permitiendo tener una nueva mirada hacia la danza.

En síntesis, a través de un análisis de las prácticas pedagógicas y los enfoques teóricos subyacentes, esta tesis busca generar un aporte para la comprensión y enriquecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el campo de la danza, la identificación de posibles áreas de mejora en el desarrollo pedagógico, así como también promover una reflexión crítica sobre el papel del cuerpo en el contexto educativo de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata.

1. Acerca de la Escuela de Danzas Clásicas de la ciudad de La Plata

La Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, fundada en 1948 con la finalidad de conformar bailarines para el cuerpo estable y las tareas escénicas del Teatro Argentino. Tuvo un cambio, en su función académica, cuando en el año 1958 se crea la Dirección de Educación Artística de la Provincia de Buenos Aires, siendo así que la escuela pasa a depender de esta dirección incorporando la carrera docente. Desde ese entonces es que ha desempeñado un papel fundamental en la formación de bailarines y docentes. En el año 1994 se incorpora la carrera de Danza Contemporánea y en 1999 la de Expresión Corporal, ampliando la oferta educativa de la institución.

Es una institución pública que otorga títulos oficiales nacionales de Profesor en Danza según la orientación cursada, perteneciente a la rama de la Dirección de Educación Artística (DEAR) de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), siendo parte de la estructura del sistema educativo provincial del nivel superior de formación docente. La institución se destaca por su oferta académica en el campo de la danza, ofreciendo tres carreras: el Profesorado en Danza (orientación Danzas Clásicas), el Profesorado de Danza (orientación Expresión Corporal), y el Profesorado en Danza (orientación Danza Contemporánea), objeto de estudio de esta investigación. Los tres profesorados incluyen un programa de Formación Básica (FOBA), cuya aprobación es necesaria para el ingreso al profesorado. Este programa, de duración variable, abarca contenidos propedéuticos relacionados con la carrera elegida.

La Escuela de Danzas Clásicas de La Plata se ha visto influenciada por las nuevas políticas educativas en materia de formación de grado, las cuales comprenden leyes de educación nacional, provincial y normativas emitidas por DGCyE, DEAR e INFOD. En este contexto, se llevan a cabo las tareas pedagógicas pertinentes a la danza.

Según Merlos (2021):

> En toda 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. (p. 75)

2. Acerca del Profesorado en Danza (orientación en Danza Contemporánea)

El Profesorado en Danza (orientación Danza Contemporánea), posee una estructura curricular establecida por la Dirección General de Cultura y Educación y se basa en el Plan de Estudios 13.254/99, desarrollado en 1999, el cual consta de 33 materias. Cada materia tiene una planificación propia enmarcada en la normativa vigente y realizada por el docente encargado de la cátedra.

La Carrera de Danza Contemporánea, en particular, ha experimentado cambios significativos a lo largo del tiempo, reflejando la evolución del paradigma de la danza. La pedagogía específica de la danza y los cuerpos que se trabajan en ella, serán analizados examinando la interrelación entre los conceptos filosóficos y pedagógicos que atraviesan la danza contemporánea, influenciados tanto por los

contenidos establecidos en el plan de estudios como por los actores que conforman la institución.

3. Pedagogía, cuerpo, danza: consideraciones preliminares

La concepción que suscribo respecto a la pedagogía y al cuerpo ha experimentado una evolución significativa a lo largo de mi trayectoria, influenciada por diversas experiencias pedagógicas y escénicas, así como de lectura bibliográfica desde diferentes enfoques: artísticos, históricos, filosóficos, pedagógicos.

A lo largo de mi carrera, primero como estudiante -de danzas clásicas y contemporánea-, después como bailarina y coreógrafa de danza contemporánea en diferentes ámbitos de La Plata, CABA, nacional e internacional y luego como docente en la escuela de Danzas Clásicas de La Plata durante 31 años, he observado y experimentado variaciones y/o transformaciones de enfoque respecto a los conceptos que ordenan esta investigación. Tanto mi experiencia de bailarina como de docente -junto a la continua formación en este campo- me permitieron conocer y explorar una bibliografía variada (del campo artístico, filosófico, psicológico, etc.), que me introdujo en lecturas diversas y análisis hacia nuevos enfoques, poniendo en tensión -o en cuestión- aquellos conceptos que había empleado en la danza.

A partir de este recorrido en el campo, nuevas lecturas y análisis, concibo a la pedagogía como un proceso de intercambio dinámico entre el/la estudiante y el docente, considerándolo fundamental para la construcción activa del conocimiento. En esa línea, Palacio (1978) afirmaba que:

> (...) el acto educativo es un acto esencialmente relacional y no individual, como la educación tradicional ha mantenido y enseñado; el acto educativo implica aprender a mirar al otro, a considerarlo, a tenerlo en cuenta; es decir, implica abandonar el viejo subjetivismo individualista de la

> pedagogía tradicional; educador y estudiante son los elementos de una pareja: no son nada el uno sin el otro. (p. 120)

En este intercambio es que se construye el conocimiento, permitiendo el diálogo entre ambas partes. Hay una reelaboración de la experiencia vivida, el docente guía y el alumno/a explora, experimenta en su propio cuerpo, construyendo un saber desde su propia experiencia referenciada por una teoría que acompaña el movimiento. En esta práctica, tanto la teoría como la práctica se entrelazan de manera indisociable siendo impartidas simultáneamente, así el movimiento se ve enriquecido por la teoría, desempeñando un papel fundamental en el proceso. La palabra, como transmisora de la teoría, ordena el conocimiento, no solo guía, sino que también completa y consolida los conceptos. De este modo, el movimiento adquiere una nueva dimensión, dejando de ser un mero acto físico para complementarse y enriquecerse con el significado que le otorga la palabra.

Según Bourdieu (2007):

> La noción de hexis corporal, entendida como un esquema postural que combina singularidad y sistematicidad, se encuentra estrechamente vinculada con la motricidad y está impregnada de significados y valores sociales. Sin embargo, la transición de esquemas corporales de una práctica a otra, sin una intervención consciente, no implica necesariamente un aprendizaje meramente mecánico basado en el ensayo y error. (p. 119)

La vivencia del momento presente en la experiencia artística abre la puerta a la generación de nuevos patrones de movimiento y a una mayor conectividad entre los participantes, dando lugar a resultados inesperados e impredecibles. Este proceso revela la riqueza y la complejidad de la relación entre el cuerpo, el aprendizaje y el entorno, subrayando la importancia de una aproximación holística e integradora en el ámbito educativo y artístico.

En el ámbito de la enseñanza de la danza, se plantean interrogantes sobre la formación de percepciones, la producción de conocimiento y la comprensión del cuerpo. Se busca un cuerpo en un constante devenir, en una relación dialéctica con un exterior que nos conforma. El cuerpo del bailarín se distingue del cuerpo orgánico al dejar de lado la mirada como órgano principal, permitiendo abrirse a conexiones, uniones y circuitos diversos. Se establece como un sujeto experimental, desprendido del organismo como entidad física y liberado de las ataduras institucionales que lo configuran.

La idea de cuerpo que se presenta en el párrafo anterior,, se relaciona con lo que expone Reberendo F. (2012). en el Seminario Conociendo una obra mayor, del concepto de Deleuze sobre el cuerpo sin órganos

> El CsO va a ser un cuerpo sin organización, sin un orden preexistente (un orden siempre es de carácter preexistente y deviene de un sujeto con voluntad de dominio), sin ley trascendente. Organización será sinónimo de Organismo, Órgano, Estado, Aparato, Tribunal, Yo, Significado, Significante... Es interesante resaltar que Deleuze no va a utilizar jamás el término energía y si va a llamar intensidad o fuerza a lo que recorre y llena el cuerpo sin órganos. Más aún, uno de sus conceptos más importantes va a ser Devenir). El devenir será lo que asegura no quedar estratificado, endurecido, tomado por la Organización. Los componentes intensivos del CsO serán líneas de fuerza que atraviesan y arrastran a cada CsO haciéndolos variar cada vez de Naturaleza según el acontecimiento que los envuelva. No habrá cambio de intensidad sin cambio de naturaleza para el CsO. Así, no será la energía de un cuerpo lo que lo defina, sino a qué Naturaleza pertenece según la fuerza que lo atraviesa. (3° modulación Clase 2, Pág 15)

> El CsO Deleuziano es también una crítica política al sentido del cuerpo actual y capitalista. El CsO es nómade. El Cuerpo capitalista es sedentario. El CsO está siempre en devenir y no se diferencia de él. El Cuerpo

> capitalista permanece siempre idéntico a un Yo. El CsO es creativo, expresivo, sin imagen. El Capitalista es informativo, copia, reproduce una imagen. El CsO es exterior e interior a la vez y recorre un plano inmanente. El capitalista, su interior es siempre el resultado de un exterior que lo interioriza cada vez más y vive en un plano trascendente. (3° modulación, Clase 2, Pág 21)

Este concepto de cuerpo sin órganos, nos permite tener una visualización del concepto de cuerpo, ya no como organismo, sino como ese estar en movimiento interior, donde no se queda estanco, se transforma, se abre al cambio vivencial que está transitando. Es un cuerpo creativo. El interior y exterior se comunican, traspasando la piel.

En otra de sus clases, Reberendo F. (2012) expone:

> Con el concepto de máquina y su propuesta de sustituir con él la noción de estructura, Guattari ofrece a Deleuze una posible puerta de salida del pensamiento estructural, salida que Deleuze ya buscaba en lógica del sentido. (3° modulación, Clase 1, Pág 8)

La máquina en la contemporaneidad es tomada como conexión, diferenciándose del pensamiento mecanicista que opera en la Modernidad, distinguiendo así a la máquina de la mecánica. El cuerpo en la danza contemporánea trasciende su función meramente mecánica y biológica para convertirse en una relación corporal dinámica, que borra las fronteras entre interior y exterior, y que se presenta como una expresión tanto ética como estética.

4. Mapa de lectura

En el **primer capítulo** de la tesis se llevará a cabo un análisis del marco educativo de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, centrado en su corpus normativo. Ello resulta esencial para comprender la estructura y el

funcionamiento de la institución dentro del sistema educativo argentino. Asimismo, se expondrá la estructura del Profesorado en Danza (orientación Danza Contemporánea), dictado en dicha institución. Este análisis permitirá una comprensión profunda de cómo se organiza el currículo, qué materias lo componen y cómo contribuyen a la formación integral de los/as estudiantes.

En el **segundo capítulo** se realizará una revisión crítica de la pedagogía de la danza contemporánea, con el propósito de identificar y analizar nuevas perspectivas que puedan enriquecer las prácticas pedagógicas actuales.

En el **tercer capítulo**, se destacará la importancia de la palabra como un instrumento esencial en la construcción del conocimiento dentro del ámbito de la danza contemporánea. Este capítulo explorará cómo la palabra, tanto en su forma escrita como hablada, se entrelaza con el movimiento y se convierte en un medio vital para la enseñanza, el aprendizaje y la práctica artística.

En el **cuarto capítulo** se abordará el concepto del cuerpo en la pedagogía de la danza, explorando cómo nombrarlo, cuestionarlo y pensarlo desde una perspectiva contemporánea y crítica. Este análisis permite una reflexión profunda sobre las prácticas pedagógicas actuales y su impacto en la formación de los/as estudiantes de danza contemporánea.

En el **quinto capítulo** se trazará un recorrido por la evolución del concepto de cuerpo en la danza moderna y contemporánea, analizando sus distintas transformaciones en relación con el contexto histórico, social y artístico.

Por último, en el **sexto capítulo** se explorará la transformación del cuerpo en la escena contemporánea, destacando su papel activo en la construcción de experiencias estéticas compartidas.

Capítulo 1

El presente capítulo ofrece una visión general del marco educativo y normativo en el cual se inserta la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, específicamente el Profesorado en Danza (orientación Danza Contemporánea). En ese sentido, se examinarán las leyes pertinentes y resoluciones que regulan este nivel e instancia educativa, delineando los períodos de estudio de la carrera y las condiciones para la habilitación profesional en otros niveles educativos.

El análisis comienza con una revisión de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, destacando artículos relevantes tales como el 12, 40 y 41, que garantizan la inclusión de disciplinas artísticas dentro del sistema educativo. Posteriormente, se exploran las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE), específicamente las Resoluciones Nº 111/10 y Nº 120/10, que establecen lineamientos claves para la educación artística obligatoria y específica. Se seleccionaron las Resoluciones Nº 111/10 y Nº 120/10 dada su importancia, en tanto enmarcan y marcan un punto clave sobre la mirada del arte como conocimiento y como dimensión formadora del sujeto estudiante. Estas normativas promovieron y dieron un marco referencial para la idea de arte que se maneja en la contemporaneidad. Si bien existen otras normativas que regulan a la Escuela de Danzas Clásicas, (por ejemplo, aquella en torno a las cursadas, a la estructura del plan de estudios, etc.), el corpus seleccionado remite a su relevancia en tanto ha permitido delinear un nuevo paradigma con respecto al arte y la pedagogía.

A nivel provincial, se examina la Ley de Educación Provincial Nº 13.688, particularmente el artículo 37, que detalla objetivos y funciones de la educación artística. Finalmente, se expone el Plan de Estudios 13.254/99 del Profesorado en Danza (orientación Danza Contemporánea), el cual presenta una estructura de 33 materias distribuidas a lo largo de la carrera, vislumbrando así una formación integral entre técnica y pedagógica.

Conceptualizaciones del entorno educativo en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata

1.1. Marco normativo y organizativo

La Escuela de Danzas Clásicas de La Plata se encuentra enmarcada dentro del sistema educativo provincial, regulada por la Ley de Educación Nacional, la Ley de Educación Provincial, las normativas de la Dirección General de Cultura y Educación y la Dirección de Educación Artística. Estas últimas, abarcan resoluciones y/o disposiciones en torno a: reglamento marco, regímenes académicos, diseños curriculares, centro de estudiantes, consejo académico, acuerdos de convivencia, entre otros. Esta institución, al pertenecer al nivel Artístico Superior, debe cumplir con una serie de requisitos y estándares establecidos para garantizar una formación de calidad en las artes. La legislación vigente establece los lineamientos generales para la organización curricular, los perfiles de egreso y las competencias profesionales de los titulados.

La Ley de Educación Provincial incluye disposiciones específicas sobre la enseñanza de las artes, destacando la importancia de la formación artística como parte integral del desarrollo educativo. En particular, se reconoce la danza como una disciplina fundamental para la educación integral, promoviendo el desarrollo de habilidades técnicas, creativas y pedagógicas.

1.2. Marco normativo nacional. Ley de Educación Nacional y Consejo Federal de Educación

1.2.1. Acerca de la Ley de Educación Nacional

En línea con lo estipulado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, específicamente en su Capítulo VII sobre Educación Artística, se establece un marco normativo fundamental para la inclusión y promoción de las artes en el

sistema educativo argentino. Esta ley, en su artículo 39, define que la educación artística abarca la formación en distintos lenguajes artísticos para niños/as y adolescentes en todos los niveles y modalidades, así como la modalidad artística orientada a la formación específica de nivel secundario y la formación artística impartida en los Institutos de Educación Superior. Esta última incluye los profesorados en los diversos lenguajes artísticos y las carreras artísticas específicas, asegurando así una continuidad formativa desde la educación inicial hasta la educación secundaria, para luego incursionar en el nivel superior.

El artículo 40 de la misma ley subraya la responsabilidad del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, junto con las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de garantizar una educación artística de calidad. Esta educación debe fomentar y desarrollar la sensibilidad y la capacidad creativa de cada persona, en un entorno que valore y proteja el patrimonio natural y cultural de las diversas comunidades que integran la Nación. Esto es fundamental para la formación integral de los/as estudiantes, proporcionándoles herramientas que les permitan expresar su capacidad creativa. Asimismo, el artículo 41 destaca la importancia de que todos los/as alumnos/as, durante su escolaridad obligatoria, tengan la oportunidad de desarrollar su sensibilidad y capacidad creativa en al menos dos disciplinas artísticas.

En la educación secundaria se ofrece una formación específica en disciplinas como música, danza, artes visuales, plástica y teatro, permitiendo diferentes especializaciones según los intereses y habilidades de los/as estudiantes. Esta formación específica puede continuar en establecimientos de nivel superior, garantizando así una progresión educativa coherente y completa.

1.2.2. Resoluciones claves en la formación docente en arte

Las Resoluciones Nº 111/10 y Nº 120/10 promulgadas por el Consejo Federal de Educación en el año 2010, se erigen como instrumentos normativos de suma

relevancia al perfilar los lineamientos y requisitos que rigen el funcionamiento y la regulación del Profesorado de Danzas. Estas resoluciones confieren al arte un lugar preeminente y establecen su validez como componente fundamental en la formación académica. En su contenido, se orienta el arte dentro del siglo XXI y se subraya su importancia en el campo pedagógico, asegurando la calidad y coherencia en la formación de los futuros profesionales en el ámbito de la danza. De esta manera, dichas resoluciones desempeñan un papel crucial en la definición de estándares educativos y en la promoción de la excelencia en la enseñanza de las artes escénicas.

1.2.3. Resolución 111/10 del Consejo Federal de Educación: "La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional"

A continuación se exponen algunos fragmentos textuales relevantes de la Resolución 111/10 del Consejo Federal de Educación (CFE), dado que, para los Institutos superiores de formación docente en arte, esta fue un inicio hacia un nuevo paradigma. Hasta ese momento lo que se venía desarrollando como concepto, colocaba al arte en un lugar solo para el entretenimiento o para unos pocos con inclinación hacia él; a partir de este documento, se concibe y defiende al arte como conocimiento. También permitió repensar el lugar que ocupa el arte en la escuela obligatoria, abriendo un campo de acción más amplio y fértil a la hora de la defensa de estos espacios en la educación obligatoria.

La resolución comienza con el concepto de arte de la modernidad, una presentación histórica que enmarca la conceptualización del arte en ese periodo. Al respecto, la Resol. CFE 111/10 expresa:

> 3.1 Antecedentes. Muchos de los rasgos con los que aún hoy se define la Educación Artística comenzaron a instituirse en occidente durante el siglo XVII, bajo el estatuto y el pensamiento de la modernidad. La Educación Artística surge como heredera de la Tradición Clásica Europea Occidental, fundada en la estética del iluminismo enciclopedista, que acuñó los conceptos de "Bellas Artes", "Obra" y "Genio Creador". El arte es visto aquí

> 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. [CFE], 2010, p. 4)

Este marco de pensamiento contribuyó a que los espacios vinculados a la educación artística en la escuela obligatoria recibieran menor validación en comparación con otras áreas del conocimiento. La figura del/de la docente de artística solía quedar excluida de los debates pedagógicos, y el ámbito artístico era frecuentemente concebido como un espacio destinado a la recreación o a la libre expresión individual. Esta concepción reduccionista del arte lo reservaba para unos pocos "inspirados", mientras que quienes no demostraban ese supuesto "don" quedaban marginados de su práctica y aprendizaje.

> 12. Es posible aceptar la contribución de la Educación Artística al desarrollo de la sensibilidad, de la expresión y de los aspectos emocionales. Más aún, un enfoque terapéutico podría considerarla como un interesante medio de autoexpresión creativa para canalizar conflictos y sentimientos. Pero cuando el interés recae sobre los procesos formales de enseñanza y de aprendizaje, estos enfoques presentan debilidades. (Consejo Federal de Educación [CFE], 2010, p. 5)

Para la escuela obligatoria, los espacios destinados al arte eran concebidos como instancias para la expresión de lo emocional y lo sensible. Era un espacio para dejar al alumno/a canalizar sus sentimientos sin reconocimiento del valor pedagógico quedando reducido a la sensibilidad. No era un espacio que aportaba a la construcción del conocimiento.

> 20. En la actualidad se reconoce que el arte es un campo de conocimiento, productor de imágenes ficcionales y metafóricas, que porta diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de los procesos

> de realización y transmisión de sus producciones. (Consejo Federal de Educación [CFE], 2010, p. 7)

Los cambios sociales hicieron que aquellos aspectos del arte fueran cambiando para darle lugar a una nueva mirada, dando curso a otras concepciones respecto del sujeto, el contexto y la producción, aportando diferentes sentidos, propósitos y finalidades educativas. El arte abre nuevos caminos de expresión, de transmisión de las problemáticas sociales a través de diferentes soportes.

> 21. La capacidad de interpretación está íntimamente ligada a los procesos de producción artística. Esta última, en tanto generadora de discursos polisémicos, nunca es totalmente agotada desde una interpretación literal. (Consejo Federal de Educación [CFE], 2010, p. 7)

El arte permite cuestionar y analizar la homogeneización del pensamiento ,dando lugar a la construcción de un pensamiento crítico. La producción de imágenes ficcionales y metafóricas, que aportan los diferentes lenguajes artísticos a través de variadas estéticas, generan discursos abiertos, no lineales, ni literales.

> 25. Considerando la gravitación de las ideas de la modernidad en la construcción del pensamiento artístico y en las representaciones sociales, que en torno a él aún hoy se hallan presentes, resulta necesario resaltar que el arte, sus saberes y capacidades, no forman parte de una excentricidad de la razón. En este sentido, el modo de pensar estética y artísticamente - pensamiento por el cual se perciben y expresan la síntesis, las diferencias y la totalidad - no es exclusivo de algunos pocos elegidos o talentosos, sino que es parte de una cualidad humana que necesariamente requiere ser desarrollada en todos los sujetos, sobre todo considerando las particularidades culturales del presente. (Consejo Federal de Educación [CFE], 2010, p. 8)

La educación artística permite visualizar el contexto, social e histórico, en el que vive y se desarrolla cada individuo. El arte problematiza, pone la realidad frente al individuo dando lugar a la reinterpretación desde diferentes enfoques artísticos, construyendo múltiples realidades posibles y deseadas.

> 26. Es por estas razones que en la elaboración de las políticas educativas para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Formal, resulta estratégica la consideración del campo de la Educación Artística como área privilegiada para el desarrollo de capacidades vinculadas a la interpretación crítica de la realidad socio - histórica y a la producción cultural identitaria en el contexto argentino y latinoamericano. (Consejo Federal de Educación [CFE], 2010, p. 8)

Esto último, abre un camino hacia la concreción de proyectos escolares acordes a la realidad contexto argentino.

1.2.4. Resolución 120/10 del Consejo Federal de Educación

La Resolución 120/10 plasmó el reconocimiento del arte en todos los niveles educativos obligatorios y amplió los lenguajes artísticos que estaban involucrados en la escuela obligatoria, como la danza, permitiendo un campo mayor de trabajo en el arte. En los considerandos de la Resolución, se expresa:

> Que particularmente, y conforme el artículo 40 de dicho texto normativo (Ley Ley de Educación Nacional Nº 26.206), esta responsabilidad conlleva garantizar una educación artística de calidad para todos/as los/as alumnos/as del Sistema Educativo Nacional. Que dicha garantía comprende la formación en distintos lenguajes artísticos respecto de la educación común y obligatoria en todos los niveles y modalidades, como asimismo de la educación artística específica.

Así, se abre un camino fundamental a los institutos de formación docente en el nivel de superior artística, ya que todos los lenguajes son reconocidos y estarán -al igual que los otros espacios de formación- presentes en todos los niveles educativos.

Asimismo, el artículo 41 de la Ley de Educación Nacional reconoce como disciplinas artísticas a la Música, la Danza, las Artes Visuales, el Teatro y otras que pudieran conformarse; como también la continuidad de la formación artística específica en el Sistema Educativo Nacional. Antes de esta resolución, la danza no formaba parte de los lenguajes a los que se podía acceder en la escuela obligatoria.

1.3. Marco normativo provincial

1.3.1. Acerca de la Ley de Educación provincial

Continuando con el marco normativo que rige la educación artística en la provincia de Buenos Aires, la Ley Nº 13.688 de Educación Provincial establece que la formación artística debe ser accesible a todos los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores dentro del sistema educativo común. Esto asegura que la educación artística forme parte integral del currículo en todos los niveles educativos, promoviendo el acceso universal a la formación en artes para todos los habitantes.

En su Capítulo VIII, destaca la inclusión del lenguaje de la danza dentro de los distintos lenguajes y disciplinas del arte, equiparándolo a otras formas de expresión artística como las artes visuales, teatro, música, multimedia y audiovisual. Esta ley establece que la educación artística es una modalidad educativa que abarca diversas especializaciones y es responsable de articular las condiciones técnico-pedagógicas y organizativas en cada ámbito educativo.

El artículo 37 de la ley provincial señala varios objetivos y funciones específicas para la educación artística. Entre ellos, se encuentra la formulación de propuestas curriculares y proyectos de fortalecimiento institucional que promueven una educación artística integral de calidad. Estos esfuerzos están diseñados para ser articulados con todos los niveles de enseñanza y para asegurar que todos/as los/as estudiantes del sistema educativo tengan acceso a una formación artística robusta y coherente. Además, se garantiza que, durante la escolaridad obligatoria, los/as estudiantes tendrán la oportunidad de desarrollar al menos cuatro disciplinas artísticas y puedan continuar con al menos dos.

La ley también propicia la integración de proyectos educativos-institucionales con programas de formación específica y técnico-profesional en arte, en colaboración con ámbitos de la ciencia, la cultura y la tecnología. Esta articulación busca favorecer la producción de bienes materiales y simbólicos, garantizando el carácter pedagógico y formador de las prácticas vinculadas al mundo del trabajo. Así, se brindan herramientas prácticas y conceptuales, disciplinares, artísticas y pedagógicas, fomentando la participación activa democrática y el sentido responsable del ejercicio docente y la continuidad de estudios, valorando la formación docente artística para el mejoramiento de la calidad de la educación.

El artículo 38 de esta ley provincial subraya la importancia de que la educación artística sea impartida por docentes formados en instituciones de Arte de Nivel Superior. Esta normativa abarca una amplia gama de niveles educativos y tipos de formación. Para los/as estudiantes de educación secundaria que eligen esta especialización, existe la formación artística desarrollada en establecimientos educativos dedicados exclusivamente a esta modalidad, como las Escuelas Secundarias de Arte. Estas instituciones están diseñadas para proporcionar una formación específica, para aquellos estudiantes que opten por desarrollarla, tanto en el campo de la producción como de la enseñanza, garantizando la continuidad de estos estudios para el completo cumplimiento de los objetivos de la Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior.

Asimismo, existen otras instituciones especializadas, tales como las Escuelas de Educación Estética y los Centros de Producción y Educación Artístico-Cultural. Estas entidades adicionales ofrecen oportunidades complementarias y avanzadas en la formación artística, permitiendo a los estudiantes acceder a los estudios de nivel superior.

Por último, está la formación artística superior, que incluye tanto la formación básica específica en arte como los programas de profesorado especializado en distintos lenguajes artísticos para los diversos niveles educativos. Además, se contemplan carreras de arte específicas orientadas a la formación técnico-profesional. Este enfoque garantiza una trayectoria educativa completa.

En el contexto de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, la implementación de estos principios se refleja en el diseño curricular del Profesorado en Danza (Orientación Danza Contemporánea). La institución se ajusta a las directrices establecidas por la ley provincial, ofreciendo una formación integral que cubre todos los niveles y especializaciones requeridas. Este enfoque asegura que los futuros profesionales de la danza estén preparados para enfrentar los desafíos del campo artístico y educativo, en consonancia con las normativas nacionales y provinciales vigentes.

De este modo, la Ley N°13.688 complementa y refuerza los lineamientos establecidos por la Ley Nacional de Educación, proporcionando un marco normativo sólido para la formación artística. La adherencia a estas regulaciones en el currículo del Profesorado de Danza Contemporánea subraya el compromiso de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata con una educación artística de alta calidad y con la formación de profesionales capacitados para contribuir significativamente al ámbito de la danza y la educación artística en general.

1.3.2. Estructura y funcionamiento del Profesorado en Danza (orientación Danza Contemporánea)

El Profesorado en Danza (orientación Danza Contemporánea) tiene una duración de cuatro años, con una formación básica de tres años previa a la formación profesional. La estructura del Profesorado está diseñada para proporcionar una educación integral en danza contemporánea, abarcando tanto aspectos técnicos y artísticos como pedagógicos. El diseño curricular, aprobado por la Resolución N° 13254/99, consta de 33 materias que se distribuyen a lo largo de los cuatro años de estudio. Cada una de estas materias está orientada a desarrollar competencias específicas que contribuyen al perfil integral del egresado/a.

1.3.3. Documentos y enfoques pedagógicos

En la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires se identifican los fundamentos relacionados con las artes y la danza, así como en las resoluciones del CFE 111/10 y 120/10, donde se introducen nuevos enfoques y conceptos en línea con los avances y cambios en la práctica pedagógica y artística. Esto implica la apertura hacia nuevas perspectivas y líneas directrices en cuanto a los cambios sobre arte y educación. En este sentido, es que se procede a analizar los documentos anteriormente mencionados, resolución 111/10 y 120/10, en busca de fragmentos que reflejan los temas: arte y educación, con el propósito de comprender y contextualizar la visión institucional sobre la educación en danza en la contemporaneidad, destacando la importancia de la innovación y la actualización constante en la enseñanza de la danza. En ellos se promueve un enfoque pedagógico que integra la técnica y la creatividad, fomentando el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas en los/as estudiantes. Estos enfoques se reflejan en la implementación de nuevas metodologías de enseñanza, la incorporación de tecnologías digitales y la adaptación de los contenidos curriculares a las necesidades y contextos contemporáneos.

1.3.4. Mirada hacia una nueva pedagogía

La Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, en su rol dentro del sistema educativo, enfrenta diversos desafíos y oportunidades. La integración de la danza contemporánea en la formación de futuros/as docentes y artistas implica un constante proceso de adaptación y renovación a los nuevos paradigmas sobre educación y pedagogía, dándoles a los/as alumnos/as una oportunidad sobre su rol en la educación obligatoria.

El análisis de los documentos normativos y pedagógicos permite identificar los nudos claves sobre la pedagogía y lo curricular, destacando la necesidad de fortalecer la formación pedagógica, promover la investigación y la creación artística, y establecer vínculos más estrechos con otras instituciones y organizaciones del ámbito cultural y educativo. Estos aspectos son fundamentales para garantizar una educación de calidad y una formación integral en danza contemporánea.

El profesorado en danza (Orientación Danza Contemporánea) desde su inicio en el año 1994, ha cambiado su inserción en el sistema educativo provincial, ya que desde hace un tiempo se pudo insertar en los diferentes niveles educativos obligatorios. En sus comienzos, el título sólo tenía validez en la toma de horas para pocas asignaturas del mismo profesorado de Danza contemporánea. Con el tiempo y la lucha desde la institución hacia el Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) y la Dirección de Educación Artística (DEAR), se pudo lograr la toma de cargos en nuevos espacios pedagógicos como así también en los niveles de la escuela obligatoria.

En síntesis, las disposiciones legales que respaldan el Profesorado en Danzas se encuentran establecidas tanto a nivel nacional como provincial. La Ley de Educación Nacional proporciona el marco general para la educación en Argentina,

mientras que la legislación provincial complementa aspectos específicos a las particularidades de cada provincia. En los últimos años, nuevas leyes han surgido como: la Ley de inclusión, Ley Nacional N° 26.150/06 de Educación Sexual Integral (ESI), que han ejercido una influencia significativa en los paradigmas que delinean la institución pensando en una educación inclusiva, para otros cuerpos, otros perfiles profesionales. Estas normativas han introducido cambios importantes en la educación en general y en la formación docente en particular, impactando en la manera en que se concibe y se practica la enseñanza de las artes.

1.3.5. Estructura y plan de estudios

La Escuela de Danzas Clásicas, como parte del sistema educativo, tiene la responsabilidad de formar a los/as futuros/as docentes dentro de este mismo sistema. A lo largo de los años, el paradigma que sustenta la Carrera de Danza Contemporánea ha evolucionado, reflejándose en el perfil del egresado/a. Aunque el plan de estudios define las materias y contenidos a ser abordados en cada espacio curricular, el perfil del egresado/a se moldea a través de la interacción y la dinámica de los sujetos que participan en estos espacios. Esta interacción permite que cada institución se distinga, influenciada por sus miembros, su contexto y su propio paradigma de danza.

Como ya se ha mencionado, el profesorado en Danza (orientación Danza Contemporánea) tiene una duración de cuatro años, según lo establecido por la Ley de Educación, con una formación básica de tres años previa a la formación profesional. La tecnicatura en Danza Contemporánea, por su parte, tiene una duración de dos años, compartiendo los mismos tres años de formación básica. Para cada título, la institución establece un perfil específico, lo que permite que, a pesar de compartir un mismo plan de estudios, cada título tenga una identidad propia y distintiva. Dentro de este marco, la estructura se desarrolla a través de dos títulos: el primero, Técnico Bailarín, y el segundo, Docente. La estructura

curricular del Profesorado de Danza Contemporánea está diseñada para abarcar ambos perfiles, garantizando una formación integral en danza y pedagogía.

1.3.6. Diseño curricular

El diseño curricular del Profesorado en Danza (orientación Danza Contemporánea), formalizado mediante la Resolución N° 13254/99, consta de una Formación Básica de 12 materias distribuidas en tres años, una Tecnicatura de 8 materias distribuidas en dos años y un profesorado de 33 materias distribuidas a lo largo de cuatro años de estudio. A continuación, se detalla la estructura por años académicos:

1.3.7. Formación básica

Consta de tres años de duración con cuatro materias cada uno, representando un total de doce materias para ese tramo. Cada asignatura tiene su correlatividad, donde deberá aprobarse para poder acceder a cursar su correlativa inmediata.

En la Formación Básica (FOBA) no hay materias pedagógicas ya que se trata de un tramo de saber propedéutico.

Primer año:
Horas: 448.
Asignaturas:
1. Técnica de la danza contemporánea I.
2. Técnica de la danza clásica I.
3. Música.
4. Expresión corporal

Segundo año:
Horas: 512.
Asignaturas:
1. Técnica de la danza contemporánea II.
2. Técnica de la danza clásica II.
3. Música.

4. Técnica de improvisación y autoconciencia corporal

Tercer año:
Horas: 480.
Asignaturas:
1. Técnica de la danza contemporánea III.
2. Técnica de la danza clásica III.
3. Música.
4. Técnica de improvisación III

1.3.8. Tecnicatura intérprete bailarín

Consta de dos años de duración con cuatro materias cada uno. Las correlatividades figuran en la normativa 4043/99, emitida por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, que establece el Régimen Académico Marco para los institutos de formación docente y técnica.

Primer año:
Horas: 448.
Asignaturas:
1. Técnica de la danza contemporánea IV.
2. Técnica de la danza clásica IV.
3. Coreografías Populares.
4. Técnica de improvisación y composición I.

Segundo año:
Horas: 512.
Asignaturas:
1. Técnica de la danza contemporánea V.
2. Historia de la danza I.
3. Anatomía funcional.
4. Técnica de improvisación, composición II y proyecto de producción.

1.3.9. Profesorado en Danza (orientación Danza Contemporánea)

Consta de treinta y tres materias. Para su cursada deberá tener la FOBA aprobada. Las correlativas se establecen en la Resolución 4043/99, emitida por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires,que establece el Régimen Académico Marco para los institutos superiores de formación docente y técnica.

Primer año:
Horas: 768 horas anuales.
Asignaturas:

Espacio de la fundamentación pedagógica
1. Perspectiva pedagógico didáctica I.
2. Perspectiva Filosófico pedagógico I.
3. Perspectiva socio político.

Espacio de la especialización por niveles
Psicología y cultura en la educación.

Espacio de la orientación
1. Técnica de la danza contemporánea IV.
2. Técnica de la danza clásica IV.
3. Coreografías Populares.
4. Técnica de improvisación y composición.

Espacio de la práctica docente I

Segundo año:
Horas: 768.
Asignaturas:

Espacio de la fundamentación pedagógica
1. Perspectiva pedagógico didáctica II.
2. Perspectiva Filosófico pedagógico II.

Espacio de la especialización por niveles
Psicología y cultura en la niñez.

Espacio de la orientación
1. Técnica de la danza contemporánea V.
2. Anatomía funcional.

3. Técnica de improvisación, composición II y proyecto de producción.
4. Historia de la danza I.

Espacio de la práctica docente II

Tercer año:
Horas: 768.
Asignaturas:

Espacio de la fundamentación pedagógica
1. Perspectiva político institucional.
2. Perspectiva Filosófico pedagógico didáctica.

Espacio de la especialización por niveles
Psicología y cultura en la juventud y adultez.

Espacio de la orientación
1. Técnica de la danza contemporánea VI.
2. Anatomía funcional.
3. Composición coreográfica I.
4. Historia de la danza II.
5. Técnicas dramáticas
6. Espacio institucional (Este espacio puede variar)

Espacio de la práctica docente III

Cuarto año:
Horas: 640 horas

Asignaturas:
Espacio de la orientación
1. Técnica de la danza contemporánea VII.
2. Composición coreográfica II y proyecto de producción II.
3. Arte, cultura y estética del mundo contemporáneo.
4. Literatura.
5. Artes Visuales.
6. Espacio institucional (Este espacio puede variar)

Espacio de la práctica docente IV

Los espacios institucionales (profesorados III y IV, señalados con número 6) son espacios donde el alumno elige cuales cursar según la oferta educativa que haya

en el momento que deba hacerlo, siendo obligatorio cursar 2 espacios en toda la carrera.

1.4. Conclusión

Los documentos normativos, como la ley nacional, provincial y las resoluciones 111/10 y 120/10 del Consejo Federal de Educación, establecen un marco fundamental para la educación artística, como también para el funcionamiento y desarrollo de la Escuela de Danzas. Aunque estas últimas disposiciones fueron promulgadas en 2010, han fomentado la apertura hacia nuevos enfoques y perspectivas en el ámbito del Profesorado de Danza Contemporánea. En particular, la habilitación del título para que los egresados puedan desempeñarse en la educación obligatoria.

Este cambio no solo amplía las oportunidades laborales para los/as graduados/as, sino que también impulsa una revisión y actualización constante del plan de estudios y de las prácticas pedagógicas. La adaptación a las demandas y exigencias de otros niveles educativos se ha convertido en una necesidad primordial, lo que refleja la evolución y el dinamismo de la formación en danza. En consecuencia, los documentos normativos no solo regulan el funcionamiento de la Escuela de Danzas, sino que también influyen decisivamente en la configuración de la formación y el perfil profesional de su egresado/a.

En este capítulo también se presentó la estructura del plan de estudios del Profesorado y la Tecnicatura en Danza Contemporánea, proporcionando un marco estructural detallado y visibilizando las materias que componen dicho plan. Los contenidos curriculares han sido diseñados para atravesar la estructura académica de manera transversal, garantizando así una formación compacta y coherente. Esta organización permite a los/as estudiantes adquirir un conocimiento integral y una comprensión profunda de la danza contemporánea,

no solo desde una perspectiva técnica, sino también desde un enfoque pedagógico.

La estructura del plan de estudios se orienta a desarrollar competencias específicas en los/as estudiantes, integrando saberes teóricos y prácticos que les permitirán desempeñarse de manera efectiva en diversos contextos educativos y artísticos. Este enfoque transversal fomenta la interrelación de disciplinas, facilitando un aprendizaje holístico y multidimensional que es esencial para la formación de profesionales de la danza contemporánea. De esta manera, se asegura que los/as egresados cuenten con las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos del campo artístico y educativo.

Capítulo 2

En este capítulo se realiza una revisión crítica de la pedagogía de la danza contemporánea, con el propósito de identificar y analizar nuevas perspectivas que puedan enriquecer las prácticas pedagógicas actuales.

Asimismo, pretende convocar a una reflexión sobre la necesidad de repensar la pedagogía en la danza contemporánea a partir de los cambios sociales, culturales y tecnológicos actuales que impactan en las prácticas pedagógicas, y vuelven necesario una revisión de las mismas. En función de ello es que se considera fundamental cuestionar y evaluar constantemente las metodologías de enseñanza que se desarrollan en el aula.

A continuación, se presenta un análisis de los principios y teorías de la pedagogía general. Se abordan tanto los enfoques tradicionales como los contemporáneos del proceso de enseñanza y aprendizaje, y cómo estos se aplican en diversos contextos educativos. Una vez establecida una comprensión sólida de la pedagogía general, el capítulo se centra en la pedagogía específica de la danza contemporánea. Se analiza cómo los principios pedagógicos generales se adaptan y transforman cuando se aplican a la enseñanza de la danza. En este contexto, se tratan temas como la corporalidad, la expresividad, la creatividad y la improvisación, analizando cómo estos elementos se integran en las prácticas pedagógicas de la danza contemporánea.

Un aspecto clave de este capítulo es invitar a cuestionar y reflexionar sobre nuestras concepciones (de quienes formamos parte del campo) de la pedagogía en la danza. Se hace hincapié en la importancia de fomentar un espacio de interrogación y crítica constructiva, en el cual tanto docentes como estudiantes puedan examinar sus prácticas y creencias pedagógicas. Este proceso de reflexión es fundamental para el desarrollo continuo y la mejora de las prácticas pedagógicas en el ámbito de la danza.

Repensando la pedagogía en la danza

Analizar el binomio danza-pedagogía en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, específicamente en el Profesorado en Danza (Orientación Danza Contemporánea), implica una revisión profunda de las prácticas educativas vigentes en dicha carrera. Este análisis requiere un enfoque crítico sobre el aprendizaje, considerando el acto educativo como un fenómeno esencialmente relacional y no individual, desafiando así las perspectivas tradicionales de la educación.

Según Palacio (1978):

> El acto educativo implica aprender a mirar al otro, a considerarlo, a tenerlo en cuenta; es decir, implica abandonar el viejo subjetivismo individualista de la pedagogía tradicional; educador y estudiante son los elementos de una pareja: no son nada el uno sin el otro. (p. 120)

La visión de Palacio invita a reflexionar sobre el acto pedagógico en la danza, entendiendo que este se produce a través de la conexión e intercambio entre estudiante y docente, estableciendo una dinámica de aprendizaje mutuo y enriquecedor.

El acto pedagógico en la danza se manifiesta plenamente cuando hay una interacción bidireccional entre los actores educativos. En este proceso, tanto el docente como el estudiante, participan activamente en la construcción del conocimiento. No se trata únicamente de una transferencia unidireccional de conocimientos, sino de un intercambio dinámico que promueve y enriquece el aprendizaje.

La docente Fernanda Alessandro subraya que:

> En esta pedagogía de la creación en danza se implican los cuerpos y las subjetividades de quienes aprenden, pero también de quienes enseñan. (F. Alessandro, entrevista personal, octubre 2023)

Así, las subjetividades se entrelazan durante la clase, en un intercambio pedagógico donde el docente guía y el estudiante experimenta la vivencia de la danza, creando un ambiente de aprendizaje colectivo y compartido.

Según Palacio (1978), es crucial:

> Ayudar a los alumnos a convertirse en individuos que sean capaces de tener iniciativas propias para la acción y de ser responsables de sus acciones; que sean capaces de una dirección y autodirección inteligentes; que aprendan críticamente, con la capacidad de evaluar las contribuciones que hacen los demás; que hayan adquirido conocimientos relevantes para la resolución de problemas; en definitiva, que sean personas libres. (p. 129)

Este objetivo se fomenta en aquellos espacios curriculares que, como señala la profesora Mercedes Falkenberg, "habiliten a cada estudiante a construir saberes propios y en conjunto, respetando la realidad del contexto colectivo en el que se desarrollan, para la formación de un pensamiento colectivo" (Entrevista personal, octubre 2023). De este modo, el alumno/a se concibe como un sujeto independiente, capaz de organizar, evaluar y conceptualizar su aprendizaje, y eventualmente, transferir lo aprendido a otros contextos educativos, promoviendo una cultura de autonomía y responsabilidad.

Repensar la práctica pedagógica desde la incorporación del alumno/a como sujeto activo en el proceso de conocimiento permite replantear los hábitos dentro del aula, cuestionando tanto las prácticas tradicionales como las contemporáneas. Esta es una pedagogía de la escucha, reflexión y análisis, ya

que se fundamenta en la interacción con el otro/a. En el contexto actual, es crucial preguntarse dónde se enfoca la mirada pedagógica: ¿en las carencias, en el error, en la falla? Según la docente Fernanda Alessandro, "el acto pedagógico se fortalece cuando se acepta el error como parte del proceso educativo" (Entrevista personal, octubre 2023). Esta perspectiva implica un cambio de paradigma donde el error no se ve como una deficiencia, sino como una oportunidad para el desarrollo y la comprensión. En disciplinas como la danza, donde la expresión personal y la creatividad son fundamentales, esta visión permite a los/as estudiantes explorar y experimentar sin temor al juicio, creando un ambiente propicio para el aprendizaje y la innovación.

La docente Fernanda Alessandro expone que:

> En el campo de la danza, la pedagogía tuvo históricamente una mirada correctiva, atenta al error, en donde el ojo de quien enseñaba siempre se enfoca en lo que estaba saliendo mal, iba dirigido hacia el error, para realizar las correcciones, para poder ver qué había que corregir en el hacer de los cuerpos. La construcción técnica de la danza se ha ido forjando en la corrección de los errores, de lo que hay que modificar, lo que hay que mejorar, y poco se situaba o se enfocaba en las fortalezas o las potencias de eso que el cuerpo sí podía hacer. (Entrevista personal, octubre 2023)

Esta tradición correctiva ha centrado la atención en lo que el cuerpo aún no podía lograr, buscando "limpiar" y "pulir" la técnica. Sin embargo, esta perspectiva puede limitar la capacidad de los/as estudiantes para explorar sus propias fortalezas y desarrollar su creatividad, enfocándose más en las deficiencias que en las posibilidades.

La docente Fernanda Alessandro destaca en su entrevista, que:

> Contrariamente a la pedagogía correctiva, la improvisación y la composición en danza ofrecen una perspectiva que valora la libertad creativa y la exploración sin temor al error ya que en la improvisación,

> los errores no existen. Un supuesto error puede ser un hallazgo, una caída puede convertirse en un movimiento sobre el cual se construye. Esta visión permite a los/as estudiantes experimentar y descubrir nuevas posibilidades sin la presión de la perfección técnica inmediata. La frase atribuida a Miles Davis, "No le teman a los errores, porque no existen" (Miles Davis, citado en el libro *Free Play,* pág. 105), resuena profundamente en este contexto, promoviendo una pedagogía que abraza la creatividad y la innovación, y que considera el error como un punto de partida para la creación. (F. Alessandro, entrevista personal, octubre 2023).

En la improvisación y en la composición, la experiencia de lo vivido en el instante que se construye es una vivencia única e irrepetible, que se arma y desarma en un momento de experimentación. Nachmanovitch (2021) subraya que:

> Improvisar vuelve visible esas verdades de la vida cotidiana que experimentamos todo el tiempo, pero en las que rara vez pensamos: que podamos navegar sistemas complejos en el simple acto y arte de escuchar y responder, que la creatividad es propiedad de todos y no solo de unos pocos elegidos; que la mente ordinaria cotidiana es expresiva y creativa. De esta interacción mágica nace la obra. (p. 34)

Este enfoque pone de relieve la importancia de la improvisación como un medio para explorar la creatividad inherente en todas las personas, permitiendo que la obra emerja de la interacción y la respuesta espontánea.

Además, la improvisación en la danza se conecta profundamente con la guía verbal y no verbal del docente. Es un proceso en el que se intercambia lo vivido y experimentado con lo analizado y reflexionado. La palabra del docente actúa como una brújula que orienta y enriquece la experiencia creativa, facilitando un diálogo continuo entre la acción y la reflexión. Este intercambio dinámico no solo

fomenta la creatividad, sino que también integra el aprendizaje teórico y práctico, ofreciendo una educación más holística y significativa.

En este contexto, la improvisación valora la individualidad y la expresión personal. Al permitir que los/as estudiantes exploren y se equivoquen sin juicio, se cultiva un ambiente donde la creatividad puede florecer y donde cada individuo puede descubrir su voz única. Este enfoque no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también prepara al estudiantado para enfrentar desafíos y aprovechar oportunidades de manera creativa y adaptable en su vida y carrera profesional.

2.1. Conclusión

Repensar la pedagogía permite abrirnos a nuevos interrogantes y reflexionar sobre nuestra posición en el intercambio que se produce entre el alumno/a y el docente. Este proceso de reevaluación no solo impulsa a reconsiderar nuestras metodologías y enfoques didácticos, sino también a cuestionar y comprender profundamente cómo se produce el acto pedagógico.

Al abordar la pedagogía desde una perspectiva crítica y reflexiva, reconocemos la importancia de contextualizar la enseñanza en función de las necesidades y características específicas de los/as estudiantes. Esto implica un análisis profundo de los contextos socioculturales, económicos y emocionales en los que se encuentran inmersos, así como una adaptación continua de las prácticas educativas para responder de manera responsable.

El acto pedagógico, entendido como una interacción dinámica y bidireccional, se convierte en un espacio de construcción de conocimiento donde tanto el docente como el alumno/a aportan y transforman sus saberes. Este proceso colaborativo fomenta un ambiente de aprendizaje en el cual se valora la diversidad de perspectivas y experiencias, promoviendo así una educación inclusiva.

Además, repensar la pedagogía lleva a cuestionar las estructuras tradicionales de poder y autoridad en el aula. Invita a explorar modelos de enseñanza que promueven la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico, tanto en docentes como en estudiantes. Este enfoque democrático y participativo en la educación busca empoderar a estudiantes, dándoles un papel activo en su propio proceso de aprendizaje y en la construcción del saber.

Capítulo 3

En este capítulo se plantea la importancia de la palabra como un instrumento esencial en la construcción del conocimiento dentro del ámbito de la danza contemporánea. Se explora cómo la palabra, tanto en su forma escrita como hablada, se entrelaza con el movimiento y se convierte en un medio vital para la enseñanza, el aprendizaje y la práctica artística.

Se comienza analizando el papel de la palabra en la pedagogía de la danza, planteando cómo las instrucciones verbales, las explicaciones teóricas y las reflexiones compartidas en el aula contribuyen significativamente al proceso de aprendizaje. La palabra hablada no solo orienta y guía a los/as estudiantes en la ejecución de movimientos, sino que también enriquece su comprensión conceptual.

Se dedica una sección a la palabra escrita, destacando su papel en la documentación y reflexión sobre las prácticas de danza. Los diarios de clase, los ensayos críticos y las anotaciones personales permiten a estudiantes y docentes, registrar y analizar sus experiencias y progresos. Este registro escrito se convierte en una herramienta valiosa para la autoevaluación y el desarrollo continuo, promoviendo un aprendizaje profundo.

En el capítulo se examinan diversas estrategias pedagógicas que integran la palabra de manera efectiva en la enseñanza de la danza. Se analiza cómo los/as docentes utilizan las observaciones grupales, las presentaciones orales y los ejercicios de escritura creativa para fomentar la reflexión y el pensamiento crítico entre estudiantes. Estas estrategias no solo mejoran la capacidad de comunicación de los/as estudiantes, sino que también fortalecen su comprensión y apreciación. Se explora cómo la palabra contribuye a la formación de la identidad artística de los/as estudiantes. A través del diálogo y la reflexión, son talentosos al articular sus propias perspectivas, experiencias y visiones artísticas.

Este proceso de verbalización y reflexión es crucial para el desarrollo de una voz artística individual y para la comprensión de la danza como una forma de expresión personal y cultural.

Este capítulo explora entonces la interacción entre la palabra escrita y hablada en el contexto de la enseñanza de la danza, destacando su importancia en el proceso educativo y su impacto en la experiencia de aprendizaje.

El uso de la palabra en la pedagogía de la danza

3.1. Relación entre la palabra y el movimiento

La relación entre la palabra escrita/hablada y el movimiento en la pedagogía de la danza trasciende el ámbito estrictamente curricular. Aunque lo escolar está construido sobre la base de lo curricular, no se limita únicamente a ello. Lo curricular, lo institucionalizado, lo que se dice, lo que irrumpe, lo que se calla, los hábitos; se entrelazan en una convivencia áulica haciendo que cada clase sea única e irrepetible. La relación del alumno/a con el docente se construye en un vínculo de cuerpo a cuerpo, donde el movimiento y la palabra escrita/hablada se conjugan en un mismo sentido para dar lugar a la experiencia individual de cada estudiante, en concordancia con sus propias emociones y sentido. Fernanda Alessandro subraya que “Puesto que es desde la mirada, la escucha atenta, la voz y la palabra que se enseña, se guía y se acompaña en los procesos, en proximidad”. (Entrevista personal octubre 2023)

La palabra escrita/hablada toma presencia ya que no solo acompaña al movimiento, sino que lo activa, lo transforma, le da contenido y lo completa. Según Nachmanovitch (2021), "sonido y movimiento, gesto y palabra, trama y color, patrón y estructura surgen de los medios de comunicación ordinarios y del feedback al que todos somos inconscientemente adeptos" (p. 24).

La palabra escrita/hablada no es unidimensional; puede desarrollar un concepto, una sensación, una descripción, despertando sensiblemente al cuerpo. Los recursos utilizados en la clase de danza, como la palabra y la voz usada con sus diferentes matices (su tono, su dicción), moldean el movimiento siendo esenciales para completar el mismo, brindándole sostén y sentido.

3.2. La palabra escrita

La palabra escrita desempeña un papel vital en la pedagogía de la danza. En el entorno académico, la teoría de la danza estudia y analiza el movimiento, complementándolo con la palabra técnica. Como señala Bourdieu (2007):

> El verdadero medio de la comunicación no es el habla como hecho inmediato considerado en su materialidad observable sino la lengua como sistema de relaciones objetivas que hace posibles tanto la producción del discurso como su desciframiento, es operar una inversión completa de las apariencias, subordinado a un puro constructo, del que no existe experiencia sensible, la materia misma de la comunicación, aquello que se da como lo más visible y lo más real. (p. 51)

Bailarines, docentes y alumnos/as se comunican mediante una variedad compleja de símbolos, construyendo un lenguaje propio. La palabra escrita en el contexto de la danza se manifiesta en diversas formas: desde las anotaciones técnicas que describen los movimientos, hasta los textos reflexivos que exploran las experiencias vividas durante la práctica. Estos escritos permiten una reflexión más profunda sobre el aprendizaje y facilitan la transferencia de conocimiento de una manera más estructurada y duradera. Además, la palabra escrita sirve como un registro que puede ser consultado y reinterpretado, enriqueciendo así el proceso educativo.

La palabra escrita adquiere una importancia fundamental, funcionando como un medio esencial para complementar el estudio teórico del movimiento. La teoría

de la danza, al estar inmersa en un entorno académico, no solo se enfoca en la práctica corporal, sino que también recurre al lenguaje técnico para analizar y comprender el movimiento de manera más profunda. No es simplemente el acto físico del habla lo que posibilita la comunicación, sino un sistema más amplio de relaciones simbólicas que permite tanto la creación de discursos como su interpretación. Esta perspectiva resalta la idea de que la comunicación en la danza trasciende lo visible y material, orientándose hacia la construcción de significados a través de un lenguaje simbólico complejo.

La palabra escrita posee una dimensión archivística, proporciona un registro tangible que puede ser consultado, reinterpretado y utilizado como recurso pedagógico en el futuro. Este carácter documental enriquece el proceso educativo, permitiendo que las experiencias y conocimientos adquiridos no solo se preserven, sino que también se revisten y amplíen a lo largo del tiempo, favoreciendo el desarrollo continuo de la disciplina dancística.

Las prácticas en las aulas están acompañadas por el discurso y la palabra, que completan la conceptualización del aprendizaje. No es un movimiento vacío, sino que se forma un concepto a través de la práctica y su teoría, culminando en la adquisición del conocimiento. Por tanto, el aprendizaje en la danza no es meramente mecánico, está respaldado por el discurso y la conceptualización. Esta integración de teoría y práctica es fundamental para la formación de los/as estudiantes, pues les permite desarrollar una comprensión más profunda y holística del movimiento. Al combinar la técnica con la reflexión crítica y el análisis, se adquiere una competencia más completa y significativa en la danza. En este sentido, “Teoría y práctica se constituyen en un proceso constante de indagación, acción y reflexión; no se oponen entre sí, sino que se construyen juntas en la acción y en torno a ella” (Palacio, 1978, p. 36).

En la práctica pedagógica de la danza, la sinergia entre la palabra y el movimiento es esencial para la creación de un entorno de aprendizaje

enriquecedor. La palabra no solo describe o acompaña el movimiento; también lo enriquece y le otorga un significado más profundo. Esta interacción entre palabra y movimiento facilita un aprendizaje más completo, donde los/as estudiantes no solo aprenden los movimientos técnicos, sino que también desarrollan una comprensión más profunda de su significado y contexto. Bourdieu (2007) destaca que:

> La relación práctica con la lengua de aquel que, constreñido a comprender para actuar, se sirve de la lengua con miras a fines prácticos, justo lo necesario para las necesidades de la práctica y en los límites de la urgencia práctica, el gramático se inclina a tratar tácitamente a la lengua como un objeto autónomo y autosuficiente, es decir como finalidad sin fin, sin otro fin, en todo caso, que el de ser interpretado, a la manera de la obra de arte. (p. 53)

En las prácticas docentes el rol de la palabra escrita toma una importancia crucial, ya que ayuda a organizar y adecuar al alumno/a frente a su práctica. Allí se aprende a seleccionar los contenidos que debe tomar para su práctica con una adecuación acorde al curso donde la realizará. Lo ordena y lo organiza dándole un análisis del conocimiento adquirido. Va adquiriendo conceptos teóricos que lo fortalecerán en su conocimiento acerca de la danza, no solo desde lo pedagógico, lo teórico, lo histórico, etc, sino que unirá todo lo estudiado en los diferentes espacios para llegar a formar su propia línea estética-pedagógica.

Según la docente Mercedes Falkenberg

> la palabra escrita, viene a formar parte necesaria de las prácticas, tanto en la visiones de la enseñanza desde las técnicas, como también todo lo que tiene que ver en las áreas de práctica docente y de historia de la danza, que habiliten la palabra a cada estudiante para construir saberes propios y en conjunto con la realidad del contexto colectivo del que se desarrollan sintiéndose parte de un mismo contexto, donde se pueden

escuchar y construir una forma colectiva de pensamiento. (Entrevista personal, Octubre 2023)

3.3. La palabra hablada

La palabra hablada en el aula de danza se convierte en una herramienta interpretativa que guía y enriquece el movimiento. En el contexto de la pedagogía de la danza, la palabra hablada es una herramienta pedagógica fundamental, ya que acompaña al movimiento como una guía o como una descripción, pudiendo estar presente antes, durante o después del mismo. Es parte esencial del proceso de transmisión del acto pedagógico, permitiendo al estudiante transitar y reflexionar sobre la experiencia vivida. La palabra otorga al movimiento un carácter que determinará las sensaciones con que debe ejecutarse, tales como lo suave, lo lento, lo rápido o lo súbito, por mencionar algunas de las variaciones que puede experimentar el estudiante. Asimismo, el tono de la voz del docente juega un rol crucial en la transmisión de la vivencia. Nachmanovitch (2021) sostiene que "el lenguaje del cuerpo y la acción puede enseñarnos un modo más simple de hacer las cosas y revelar un conocimiento que ni siquiera sospechábamos que teníamos" (p.27). El lenguaje oral y el corporal conviven en sincronía en el mismo instante en que se desarrolla el movimiento danzado.

La palabra hablada guía al estudiante. Tanto las pautas para el desarrollo del trabajo como el uso de cierto tono de voz, pueden sugerir diferentes sensaciones y caminos a seguir. Muchas veces se utiliza la voz como un sonido que llena los espacios vacíos, propiciando musicalidad o no, haciendo que el movimiento varíe según como es expresada. Así, la palabra hablada no es solo lo que se dice, sino lo que expresa, de esta forma completa al movimiento.

La docente Fernanda Alessandro expresa: “Es a través de la palabra que llegamos a esos cuerpos y subjetividades; con ella, como con la mirada, los tocamos y afectamos. Gran parte de lo que sucede en las clases es un afectar y dejarse afectar mutuo”. (Entrevista personal, octubre 2023)

3.4. Conclusión

La palabra, tanto hablada como escrita, juega un papel crucial en la pedagogía de la danza, complementando y enriqueciendo el movimiento y la experiencia educativa. La interacción entre la palabra y el movimiento facilita un aprendizaje más completo y significativo, donde los/as estudiantes no sólo desarrollan habilidades técnicas, sino también una comprensión más profunda y crítica de la danza. Esta complementariedad entre la palabra y el movimiento es esencial para la formación integral, promoviendo un entorno de aprendizaje inclusivo, creativo y reflexivo. Al integrar la palabra en la práctica pedagógica, se enriquece la experiencia educativa, permitiendo a los/as estudiantes explorar y desarrollar sus propias fortalezas y creatividad, estableciendo una relación constructiva y colaborativa con sus docentes.

Capítulo 4

En el presente capítulo se aborda el concepto del cuerpo en la pedagogía de la danza, explorando cómo nombrarlo, cuestionarlo y pensarlo desde una perspectiva crítica y contemporánea. Este análisis permite una reflexión profunda sobre las prácticas pedagógicas actuales y su impacto en la formación de los/as estudiantes de danza contemporánea.

El capítulo comienza concibiendo al cuerpo como un elemento central en la enseñanza de la danza, discutiendo cómo el cuerpo no solo es un objeto de estudio, sino también un medio de expresión artística. La danza, como arte del movimiento, exige una comprensión integral del cuerpo, sus capacidades y limitaciones, así como su potencial expresivo.

A continuación, se examina la terminología utilizada para describir el cuerpo en el contexto pedagógico. El uso del lenguaje en la clase de danza juega un papel crucial en cómo los/as estudiantes perciben y entienden su propio cuerpo. Este análisis incluye una revisión crítica de los términos y conceptos asociados, proponiendo un enfoque más inclusivo y consciente.

Por último, se exploran las expectativas culturales y sociales que influyen en la percepción del cuerpo ideal en la danza, así como las implicaciones de estas expectativas en la formación del estudiantado. Se destaca la importancia de fomentar una visión más diversa y equitativa del cuerpo, que valore la singularidad y la individualidad de cada bailarín.

El cuerpo en la pedagogía en la danza

En la etapa primaria de los estudios en danza, los/as estudiantes se enfrentan al desafío de adecuarse a una nueva forma de concebir el cuerpo. Este proceso es

fundamental, ya que la danza no se limita a la simple producción de formas o al movimiento del cuerpo; en ella, el cuerpo produce diferentes conexiones. Por lo tanto, los espacios de exploración y experimentación resultan esenciales para el aprendizaje. Es en estos espacios donde el aprendiz se enfrenta a nuevos usos y costumbres que transformarán su percepción y comprensión del cuerpo.

Para acercarnos y comprender la mirada y la experiencia del estudiantado se realizaron entrevistas a estudiantes del profesorado I y II, en las cuales se habilitaba la posibilidad de expresarse acerca de la resonancia del concepto de cuerpo en clase. Alumnas[1] del primer año del profesorado de danza contemporánea relatan su experiencia:

> Alumna 1*: En las clases de danza, el cuerpo es nombrado más bien desde la anatomía, desde un lugar biológico, nombrando huesos, músculos, articulaciones. En mi práctica de danza, prefiero alejarme de ese lugar, si bien es súper importante, también es el más conocido. Para enriquecer mi danza, prefiero ver al cuerpo como algo más global, percibiendo las sensaciones, sentimientos y conexiones que se dan en él. Elijo tratarlo con respeto y, sobre todo, escucharlo*. (Entrevista personal, septiembre 2023)

> Alumna 2*: Depende del docente y, en general, de la disciplina. A veces, un mismo docente se refiere al cuerpo de forma distinta según la disciplina que esté enseñando en el momento. En general, creo que fuera de la danza contemporánea se ignora (inconscientemente o a veces incluso con cierta intencionalidad) que el cuerpo no existe por fuera del individuo, es decir, no es un algo separado de él, sino que es él mismo y que, por lo tanto, exige un tratamiento que contemple lo sensible y subjetivo*. (Entrevista personal, septiembre 2023)

Por su parte, estudiantes de segundo año del profesorado reflexionan sobre sus recorridos:

[1] Se mantiene su identidad reservada dado que no brindaron consentimiento para publicar sus nombres.

> Alumna 1*: En mi práctica, el cuerpo está atravesado por muchos conceptos de cuerpo que provienen de la anatomía y la medicina, de las técnicas de movimiento, de las técnicas de entrenamiento, del arte, de la expresión, de la cultura*. (Entrevista personal, septiembre 2023)

> Alumna 2*: En general siempre sentí que el cuerpo fue considerado por los docentes como la herramienta para replicar movimientos ya sea en secuencias que debían seguirse y buscar formas que ya están codificadas en el lenguaje de la danza. Con el tiempo fue mutando esa forma de ver el cuerpo, considerándolo en la actualidad, respetando la danza propia, las propuestas propias, las limitaciones y posibilidades propias, se tiene más en cuenta la individualidad y ya no se busca tanto un estereotipo de bailarín ideal*. (Entrevista personal, septiembre 2023)

> Alumna 3: *En mi trayecto por la carrera, que ha sido en diferentes momentos (dos décadas diferentes) he notado que muchas cuestiones de miradas sobre el cuerpo, sobre todo estéticas, han mutado hacia la consideración de la individualidad y la expresión propia. Se tiene además más cuidado del cuerpo propio y de los demás.* (Entrevista personal, septiembre 2023)

A partir de las reflexiones compartidas por las alumnas entrevistadas, se puede identificar cómo recepcionan consideraciones sobre el cuerpo que provienen de los docentes, es decir, permiten problematizar el concepto de cuerpo que se trabaja en el aula: si la postura docente frente al concepto de cuerpo es pensarlo como una suma de partes que se desplazan en el espacio; o como una entidad que interactúa con el entorno y con un otro de manera compleja y significativa, entrelazándose como una raíz magnificándose en otras dimensiones.

Luego se procedió a entrevistar a docentes en torno a su concepción del cuerpo desde una mirada pedagógica con el objetivo de conocer la perspectiva que llevan al aula.

La profesora Mercedes Falkenberg expresa:

> En principio, cuando me refiero al cuerpo, es un concepto general con todo lo que es el cuerpo en la danza, tanto lo anatómico como la imagen corporal, lo que se refiere a los vínculos sensitivos y emocionales. Hay distintas instancias en las clases donde se focaliza más un cuerpo que otro. Cuando entramos a la clase, siempre hago la diferencia entre el cuerpo cotidiano, que traemos de afuera, y el cuerpo que necesitamos para la danza. Es un momento en el que tenemos que encontrar a ese cuerpo que necesitamos, pudiendo ser una instancia más larga o más corta, llevando la atención a cómo nos sentimos en relación a nuestro cuerpo físico, pero también a todo lo que vamos a ir necesitando; a las conexiones internas, al espacio físico y a la relación con los otros cuerpos. (Entrevista personal, octubre 2023)

Por su parte, la profesora Fernanda Alessandro reflexiona:

> No trabajamos con cuerpos como herramientas, como si fueran un material o soporte como lo hacen, por ejemplo, las artes plásticas, sino que es el propio cuerpo con todo su bagaje emocional, vivencial y experiencial, con el que vamos a componer las danzas. En y desde esos cuerpos afectados, atravesados y conmovidos por la vida y sus atravesamientos es que vamos a crear las danzas. (Entrevista personal, octubre 2023)

Tanto las reflexiones de las estudiantes como de las profesoras, permiten revisar en qué cuerpo(s) pensamos y relatamos en la danza, en las clases, en escena. Sosteniendo que el cuerpo está abierto a múltiples dimensiones, en donde el estudiante de danza está inmerso en un proceso de reeducación corporal que

implica un cambio radical en su percepción y uso, es que se produce una transformación, que es crucial para que el bailarín pueda integrarse y actuar eficazmente dentro de su campo de acción. Si el cuerpo en la danza se configura como el resultado del pensamiento, no solo desde los circuitos neuronales o musculares, sino como un pensamiento dinámico y abierto a cadenas de circuitos, entonces se reconoce al cuerpo como un ente en constante transformación, capaz de generar nuevas formas de movimiento y de interacción con el entorno. El sujeto de la danza se construye a través de experiencias vivenciales, desarrollándose como un ser particular, privado, único e insustituible.

La pedagogía de la danza incorpora una lógica del pensamiento que va más allá de las instrucciones técnicas. En ella, se fomenta una comprensión profunda y crítica del movimiento, que permite al bailarín actuar con conciencia y propósito. Esta lógica del pensamiento en la danza incluye la integración de conocimientos teóricos y prácticos, permitiendo al bailarín desarrollar habilidades para moverse con intención y fluidez en el espacio escénico.

En la enseñanza de la danza, se abordan diversas problemáticas relacionadas con la formación de las percepciones y la producción del saber corporal. La pedagogía de la danza implica un cuestionamiento constante de cómo se entiende y se enseña el cuerpo en movimiento. Se trata de un proceso de aprendizaje que desafía las percepciones tradicionales y promueve un entendimiento más profundo y matizado del cuerpo y sus capacidades. La idea es desarrollar un cuerpo que siempre esté en proceso de devenir otro, en una relación de fuerzas con un entorno que lo constituye. Este devenir implica una constante adaptación y reconfiguración del cuerpo en respuesta a las demandas del entorno y las experiencias vividas. En este sentido, el cuerpo del bailarín no es un ente estático, sino un proceso continuo de transformación y crecimiento.

4.1. Pedagogía de la improvisación

La pedagogía de la improvisación en la danza se aleja de la tradicional corrección técnica y se enfoca en lo que el cuerpo es capaz de hacer, en su potencial creativo y expresivo. Según la docente Fernanda Alessandro, "la improvisación se centra en observar lo que sí funciona en el cuerpo, explorando y nutriendo esas potencias emergentes" (Entrevista personal, octubre 2023). Esta aproximación pedagógica reconoce el cuerpo no solo como una herramienta técnica, sino como un ente sensible, emocional y vivencial, que se vincula estrechamente con la vida cotidiana. La danza, entonces, se convierte en un espacio donde el cuerpo, con toda su complejidad y subjetividad, es el punto de partida para la creación artística, pudiendo a través de la pedagogía de la improvisación, dejar de ser visto como un objeto rígido y mecánico para ser comprendido como un espacio abierto a la experimentación, donde cada movimiento puede generar nuevas conexiones y significados.

El enfoque pedagógico de la improvisación se relaciona directamente con la noción de cuerpo rizomático, que hablan Deleuze y Guattari, siendo que "En un rizoma no hay puntos o posiciones, como ocurre en una estructura, un árbol, una raíz. En un rizoma sólo hay líneas. Hay ruptura en el rizoma cada vez que de las líneas segmentarias surge bruscamente una línea de fuga, que también forma parte del rizoma". (Reberendo F. 3° modulación clase 1 päg.31/32) Al igual que el rizoma, que se ramifica en múltiples direcciones sin un centro jerárquico, la improvisación en danza fomenta una exploración del movimiento que no sigue una lógica lineal ni predeterminada. En cambio, se abre a las múltiples posibilidades que surgen en el momento, permitiendo que el cuerpo se conecte con su entorno y con otros cuerpos de manera fluida y orgánica.

La pedagogía de la improvisación de la danza contemporánea, al incorporar el concepto de cuerpo rizomático, se orienta hacia una enseñanza que fomenta la exploración y la creatividad. Este enfoque pedagógico no busca imponer una

técnica rígida o corregir errores, sino que se centra en nutrir las potencias emergentes del cuerpo, permitiendo que el bailarín explore nuevas formas de movimiento y expresión. La danza se convierte así en una práctica de liberación, donde el cuerpo se despliega en todas sus dimensiones, conectando lo interno con lo externo, lo personal con lo colectivo, y lo racional con lo emocional.

Fernanda Alessandro expresa:

> En el campo de la creación la mirada está puesta en lo que sí funciona lo que sí puede ese cuerpo, en lo que sí está sucediendo allí. no hay mucho para corregir hay mucho para observar, analizar, comparar, contrastar, pensar, asociar. Pero no hay mucho para "corregir", en el campo de la Improvisación y la Composición quien las enseña creo que debe tener una mirada atenta que busque lo que sí está sucediendo o a punto de suceder para poder indagar más allí. Como si se tratara de hallar las potencias que están germinando, para regarlas, nutrirlas, que crezcan y se desarrollen en plenitud. Afirmo, entonces que, la pedagogía de la improvisación en danza no se centra en la corrección o en lo que está mal y hay que corregir sino en lo que sí está funcionando, es una danza de ir por lo que sí. Es una mirada también acústica, que decide radical y decididamente ir por lo que sí. Es un posicionamiento político pedagógico que se vincula a lo vital. (Entrevista personal, Octubre 2023)

4.2. Cuerpo rizomático en la improvisación

El concepto de cuerpo rizomático se manifiesta en la práctica de la danza como una experiencia que transforma tanto al cuerpo como al bailarín. Este cuerpo no es visto como un organismo cerrado, sino como una entidad en constante interacción con su entorno. La danza, como práctica rizomática, implica una continua reorganización de las conexiones internas del cuerpo, en un proceso de pliegue y repliegue, donde lo interno y lo externo se entrelazan de manera fluida.

En este sentido, la fragmentación en la danza no se entiende como una separación rígida de las partes del cuerpo, sino como una serie de conexiones que permiten la comunicación transversal entre diferentes segmentos. Estas conexiones no siguen una jerarquía establecida, sino que se organizan en un plano de igualdad, donde todas las partes del cuerpo participan en la creación de un todo. La energía que circula en el cuerpo rizomático fluye libremente, conectando los diferentes segmentos y generando una topología única para cada bailarín.

4.3. Conclusión

La pedagogía y el cuerpo en la danza representan un campo de estudio complejo y multifacético que desafía las concepciones tradicionales del cuerpo y el movimiento. A través de un enfoque que integra exploración, experimentación y reflexión crítica, la enseñanza de la danza permite a los aprendices desarrollar una comprensión profunda y dinámica de su propio cuerpo y su capacidad para interactuar con el mundo. Esta reconceptualización del cuerpo y el movimiento es fundamental para el desarrollo de bailarines/as que puedan actuar con intención y propósito en el espacio escénico, convirtiéndose en individuos únicos e insustituibles en el arte de la danza.

El cuerpo rizomático, en el contexto de la improvisación de la danza contemporánea, representa una ruptura con las concepciones tradicionales del cuerpo como organismo funcional y cerrado. A través de la pedagogía de la improvisación, el cuerpo se explora como un ente en constante devenir, que se conecta con su entorno de manera fluida y creativa. La danza, entonces, se convierte en un espacio de liberación y de exploración, donde el cuerpo rizomático se manifiesta en toda su complejidad y potencial. Este enfoque permite a los/as bailarines trascender las limitaciones técnicas y expresarse de manera auténtica, creando nuevas posibilidades para el cuerpo y para el arte de la danza.

Capítulo 5

En el presente capítulo se traza un recorrido por la evolución del concepto de cuerpo en la danza moderna y contemporánea, analizando sus distintas transformaciones en relación con el contexto histórico, filosófico, social y artístico. Se pretende dar cuenta de las diferentes concepciones y perspectivas sobre el cuerpo a lo largo del tiempo, considerando no sólo su dimensión biológica como plantea Spinoza, dándole un lugar muy importante al cuerpo y a las pasiones en su filosofía, produciendo la sentencia: nadie sabe lo que puede un cuerpo (Lutereaux, 2023, p. 19). A partir de esta idea, nos preguntamos a qué nos referimos cuando hablamos del cuerpo en la danza. Hablamos y nombramos mucho al cuerpo, pero ¿cuál es el que nos interesa?

El cuerpo en la danza moderna y contemporánea

El recorrido del concepto del cuerpo en la danza se inicia con la visión moderna del cuerpo, donde éste era percibido como una herramienta funcional al servicio de la técnica y la perfección formal. A través de diferentes movimientos artísticos, como el expresionismo alemán y el formalismo abstracto americano, se examina cómo el cuerpo fue liberándose de esta concepción utilitaria para abrirse a nuevas formas de expresión más conectadas con lo emocional, lo espontáneo y lo individual.

En la contemporaneidad, aparece otra mirada del cuerpo a partir de la noción de cuerpo rizomático, una perspectiva que rechaza las jerarquías y estructuras fijas, proponiendo en su lugar un cuerpo en constante devenir, libre de los condicionamientos externos y capaz de explorar nuevas formas de movimiento y comunicación. Esta transformación culmina con la idea de la danza como una práctica de liberación, donde el cuerpo, en su multiplicidad de dimensiones, se convierte en un vehículo de conexión entre lo interno y lo externo, lo personal y lo colectivo. En este espacio de creación y libertad, la danza contemporánea

desafía las convenciones y abre nuevas posibilidades tanto para el cuerpo como para el sujeto que lo habita.

El cuerpo puede entenderse desde múltiples perspectivas: cuerpo máquina, cuerpo matemático, cuerpo geométrico, cuerpo biológico, cuerpo dual, cuerpo como envase, cuerpo de la medicina, cuerpo de las sensaciones, cuerpo rizomático, cuerpo abierto, cuerpo hegemónico y cuerpo de la experiencia vivida. Cada una de estas concepciones proporciona un marco para reflexionar sobre la relación entre el cuerpo y la danza.

5.1. El cuerpo en la filosofía y su influencia en la danza

El concepto de cuerpo ha evolucionado significativamente a lo largo de la historia de la filosofía, marcando un impacto notable en disciplinas como la danza.

Por un lado, René Descartes, en su libro *Meditaciones metafísicas* (1988), muestra su postura de dualismo, estableciendo una clara separación entre cuerpo y alma, otorgándole a esta última la primacía en términos de control y racionalidad. Para Descartes, el cuerpo es visto principalmente como una máquina, un mecanismo subordinado al pensamiento. Esta visión, aunque influyente, limita la comprensión del cuerpo en su totalidad. En este enfoque dualista, el cuerpo es visto como una "sustancia externa" con la cual la mente, o sustancia pensante, se relaciona. Sin embargo, no existe una unidad de naturaleza entre ambas, sino una unidad de composición que mantiene al cuerpo y al alma como entidades separadas. Esta separación establece un manifiesto social donde el cuerpo queda limitado a una estructura individual, confinada dentro de sus propios límites físicos y alejada de la totalidad del ser.

Por otro lado, Baruch Spinoza, en su libro, *Ética demostrada según el orden geométrico* (1980), propone una visión diferente, donde el cuerpo no se encuentra separado del alma, sino que ambos forman una unidad inseparable.

Para Spinoza, el cuerpo no es un simple objeto de la mente, sino que tiene su propia capacidad de acción y de experimentar el mundo a través de las sensaciones. Esta revalorización del cuerpo sugiere una concepción más integrada y dinámica de la experiencia humana, donde las emociones y las acciones corporales juegan un rol fundamental. Esta perspectiva es particularmente relevante en el campo de la danza, donde el cuerpo es el principal medio de expresión y conocimiento.

Mientras tanto, Gilles Deleuze y Félix Guattari (1985), en su libro *El Anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*, introducen los conceptos de "cuerpo sin órganos" y “cuerpo rizomático”. El cuerpo sin órganos es un cuerpo desorganizado, libre de las estructuras rígidas que tradicionalmente se le han impuesto. Para Deleuze y Guattari, el cuerpo sin órganos es un cuerpo potencial, lleno de posibilidades, donde los circuitos y las conexiones no están predeterminados, sino que se crean en el acto mismo de vivir. El “cuerpo rizomático” se extiende como una raíz que se entrelaza con el entorno y con los otros. En la danza, este concepto puede interpretarse como la posibilidad de liberar al cuerpo de los esquemas preestablecidos, permitiendo una exploración más libre y creativa del movimiento.

La influencia de estos conceptos filosóficos en la danza es relevante. La apertura a nuevas ideas y perspectivas es crucial al momento de diseñar enfoques que promuevan una comprensión más profunda y holística del cuerpo. No se trata solo de enseñar técnica y/o composición coreográfica desde un modo objetivo, sino de fomentar un conocimiento corporal que integre las sensaciones, las emociones y la capacidad del accionar del bailarín. En la práctica diaria, esto implica una mayor conciencia del cuerpo en su totalidad, respetando su potencial y explorando nuevas formas de expresión que trascienden las estructuras tradicionales.

En síntesis, la evolución del concepto de cuerpo desde Descartes hasta Deleuze ofrece una rica base teórica para repensar la danza. Abrirse a estos nuevos conceptos y fundamentos permite un abordaje más inclusivo y dinámico, que reconoce la complejidad del cuerpo y su capacidad para ser tanto un objeto de conocimiento como un sujeto activo en la creación artística.

5.2. El cuerpo como frontera y su resignificación en el pensamiento contemporáneo

El cuerpo, tradicionalmente percibido como una frontera que separa el adentro del afuera, ha sido objeto de diversas interpretaciones a lo largo de la historia. Esta visión del cuerpo como un límite, envuelto por la piel que lo encierra y lo separa del mundo exterior, lo reduce a un simple objeto, manipulable y subordinado a la mente o al alma. En esta concepción, el cuerpo es visto como algo inferior, un recipiente sin autonomía, cuyo valor se mide en función de su utilidad o docilidad.

Michel Foucault (1989), en su libro *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión* profundiza en esta idea al analizar cómo el cuerpo se convierte en un instrumento de poder, políticamente dócil y rentable a través de los mecanismos de producción. Para Foucault, el cuerpo es disciplinado y moldeado por las instituciones, convirtiéndose en un objeto de control y normalización. En su famosa frase "el alma es la prisión del cuerpo", revela cómo la subordinación del cuerpo al alma refuerza esta estructura de dominación, vaciando al cuerpo de su potencial y reduciéndolo a una proyección de la mente o el espíritu. Esta perspectiva resuena con la idea del cuerpo hegemónico, un ideal que responde a las normas sociales y culturales, despojando al cuerpo de su materialidad y reduciéndolo a una mera imagen.

Otras perspectivas en la historia del cuerpo nos permiten profundizar, analizar, la mirada que tenemos sobre él. Como expresa Darío Z, en su video del canal Encuentro. *Mentira la verdad V: El cuerpo*

> Deconstruir dos ideas del sentido común sobre el cuerpo. por un lado la representación del cuerpo como un algo inferior, como algo manipulable, como algo accidental, como algo, o sea, como un útil. No ha habido metáfora más dañina en Occidente para el menoscabo de nuestro cuerpo, que la metáfora del alma, el algo frente al alguien, el cuerpo como algo, el alma como alguien. El alma como núcleo, verdad, esencia, razón, mente, conciencia, principio rector de nuestro ser. El alma como el yo, el alma como origen de la vida, insuflo divino que dispone de nuestro cuerpo. El cuerpo, ese algo siempre incompleto, imperfecto, cambiante, deseante, confuso, carga, peso, algo a dominar, a domesticar, a adiestrar, a reprimir, a normalizar, algo a superar, algo prescindible. Si al deconstruir la metáfora del alma solo nos queda el cuerpo, la pregunta es más que obvia: ¿cuál cuerpo?. Por eso resulta necesaria una segunda deconstrucción, la de su mercantilización y cosificación, o sea, la de su disciplinamiento. Disciplinar cuerpos es ir gestando marcas, comportamientos, adicciones, es ir creando una memoria tanto del dolor pero sobre todo del placer, es ir normalizándonos, asumiendo la autonomía de un cuerpo que ya está desde siempre intervenido. (Sztajnszrajber, 2022, 3.11 al 5.29)

El cuerpo en la danza toma una cierta línea de movimiento que le es propia, dejando una marca en él. Esa marca lo hace único. La danza tiene un entrenamiento propio, que hace que ese cuerpo se distinga de los otros.

> (...) Pero hay una forma de deconstruir el binario, si el cuerpo se ha vuelto una proyección del alma al decir de Foucault, tal vez se trate de vislumbrar otra presencia escondida, la de la carne. La carne, ese tercero excluido que no es cuerpo, sino su resto, lo que desde siempre es sin forma, sin metafìsica, el vínculo inmanente con la materia, con las sensaciones primarias, con lo viviente. Antes de ser un cuerpo, somos carne, pero la carne es indómita, dionisíaca, cambiante, incontrolable, anárquica,

> efímera, múltiple. Mientras el ideal de armonía entre el alma y el cuerpo se vuelve el único propósito, la carne desarma el dualismo y nos restituye con lo originario. (Sztajnszrajber, 2022, 10.45 al 12.03)

Entonces quizás lo que moldeamos en la danza es la carne, le damos forma, la completamos, le damos un sentido en la dirección del arte. Quizás trabajamos el entrelazado entre alma y carne., dando lugar a lo sensible. Aparece la idea de carne, dando lugar a lo originario, a lo profundo del cuerpo, separado de ese cuerpo físico, social, aceptado, cosificado.

El pensamiento de Spinoza, al igual que el de otros filósofos contemporáneos, propone una visión del cuerpo que escapa a las dicotomías tradicionales y lo reivindica como un espacio de creación y transformación. En este contexto, la carne se convierte en un elemento subversivo, que desmantela el orden establecido y recupera el poder del cuerpo como algo más que un objeto de control. Es en esta resignificación del cuerpo donde se encuentra una nueva posibilidad para repensar la existencia, desafiando las fronteras que históricamente lo han limitado y reconociendo su capacidad para ser, en su complejidad, un lugar de encuentro entre el adentro y el afuera, lo material y lo espiritual.

En este sentido, la carne no es un simple resto del cuerpo, sino lo que verdaderamente lo constituye en su esencia. Es lo que conecta al ser humano con su origen material, devolviéndole su vínculo con la materia y desafiando la separación entre cuerpo y alma. Antes de tener un cuerpo, somos un cuerpo, una afirmación que resuena con la filosofía de Spinoza, quien desarticula la lógica binaria. Esta afirmación subraya la incertidumbre y el potencial del cuerpo, abriendo un campo de posibilidades que va más allá de las estructuras preestablecidas.

Los diferentes enfoques anteriormente mencionados ayudan a pensar el cuerpo en sus diferentes momentos históricos y dimensionar lo corporal en toda su complejidad.

5.3. El cuerpo moderno en la danza

5.3.1. Entre la técnica y la expresión

A principios del siglo XX, el cuerpo se configura bajo nuevas perspectivas científicas y técnicas, influenciado por las matemáticas, la biología y la física. Este cambio de paradigma también impacta profundamente en la danza moderna, donde el cuerpo comienza a entenderse como una máquina geométrica, capaz de operar dentro de un espacio determinado por proporciones exactas y leyes físicas. La danza, en este contexto, se vuelve un campo de experimentación donde la precisión y la contención geométrica se materializan a través de movimientos cuidadosamente calculados.

El cuerpo moderno, entendido como un cuerpo-máquina, se rige por principios que surgen de disciplinas como la física, aplicando conceptos de gravedad, palancas y vectores al movimiento. En la práctica, esto se traduce en una danza que pone énfasis en el control, la fuerza y la exactitud. Los principios de contracción y relajación, por ejemplo, son fundamentales en este enfoque, permitiendo al cuerpo manejar la energía de manera eficiente a través de la respiración. La relación con el suelo también cambia: el piso deja de ser un simple soporte pasivo y se convierte en un aliado en la exploración de nuevas dinámicas de movimiento, especialmente en técnicas que incorporan la caída y recuperación como elementos esenciales.

Durante la entrevista, la docente Mercedes Falkenberg se expresa sobre la mirada de la técnica desarrollada por Martha Graham. señalando que:

> Es un claro ejemplo de cómo las influencias científicas se entrelazan con una fuerte carga expresiva y emocional. Esta técnica se caracteriza por

> una intensa expresividad y una dinámica que va desde lo percusivo hasta lo denso, siempre manteniendo un alto grado de control y precisión. Graham aborda su técnica, creada en un contexto histórico marcado por la incertidumbre y el sufrimiento -el período de entreguerras- en el que los cuerpos estaban profundamente afectados por el hambre y las crisis sociales. En ese marco, su enfoque sobre el cuerpo no era sólo técnico, sino también profundamente psicológico. (Entrevista personal, octubre 2023)

El cuerpo, bajo esta óptica, es tanto un vehículo de expresión artística como una herramienta de introspección, capaz de revelar las complejidades de la experiencia humana a través de la danza. En este sentido, el cuerpo no solo se ve como un mecanismo preciso, sino también como un instrumento expresivo potente, especialmente en la figura de la mujer, que en la técnica Graham se presenta fuerte y capaz de transmitir complejas emociones y estados psicológicos.

Este enfoque moderno de la danza, que fusiona la ciencia con la expresión artística, abre nuevas posibilidades para el cuerpo en movimiento. No solo se busca la perfección técnica, sino también la capacidad del cuerpo para transmitir significados profundos, enraizados en la experiencia personal y colectiva. En resumen, el cuerpo moderno en la danza se convierte en un espacio donde lo geométrico y lo biológico se encuentran con lo psicológico y lo emocional, creando una nueva forma de entender y practicar el arte del movimiento.

5.3.2. La mirada del cuerpo como instrumento

En los diversos discursos que abordan la danza, ya sean escritos, teóricos o prácticos, el cuerpo a menudo se describe como un "instrumento". La docente

Mercedes Falkenberg, al reflexionar sobre este concepto, señala que “cuando hablo de cuerpo instrumento, lo veo como la herramienta que tenemos para expresar nuestro mundo subjetivo y establecer la conexión expresiva con el entorno. No desde la perspectiva objetiva, sino subjetiva” (M. Falkenberg, Entrevista personal, octubre 2023).

El cuerpo como instrumento, es nombrado así durante un largo período en la danza; si bien es útil para ciertos propósitos dentro de la danza, también corre el riesgo de reducir el cuerpo a un objeto desvinculado y vacío, separado del sujeto que lo habita. Bajo esta óptica, el cuerpo del bailarín podría percibirse como algo aislado, definido únicamente por su condición física, como un cuerpo biológico o matemático que responde a una lógica externa y rígida. Esta visión limita la comprensión del cuerpo como un ente integral, capaz de ser no solo un medio para la ejecución técnica, sino también un vehículo de expresión y conexión emocional y subjetiva.

En la danza, la visión dualista del cuerpo se traduce en un enfoque que a menudo privilegia la técnica sobre la expresión subjetiva, y donde el cuerpo se entrena y moldea al servicio de una significación externa. El cuerpo se convierte en un dominio de la naturaleza que debe ser controlado y perfeccionado para adaptarse a las exigencias estéticas y técnicas del periodo. En este contexto, el cuerpo es cerrado, definido por proporciones exactas y movimientos precisos, en sintonía con la lógica mecánica que caracterizó el pensamiento durante la Revolución Industrial y principios del siglo XX.

Esta conceptualización del "hombre-máquina" encuentra resonancia en la danza moderna, donde las influencias científicas y tecnológicas moldean la manera en que se entiende y se trabaja con el cuerpo. La técnica, el control y la precisión se vuelven primordiales, y el cuerpo se adapta a una estética que lo presenta como un objeto perfecto y eficiente, adecuado a las necesidades de un mundo que valoraba la productividad y la funcionalidad.

Sin embargo, esta visión del cuerpo como un mero instrumento también ha sido cuestionada, especialmente en prácticas de danza que buscan integrar la experiencia subjetiva y el potencial expresivo del cuerpo. La revalorización del cuerpo como algo más que un objeto físico o matemático es un desafío a la tradición cartesiana, abriendo nuevas posibilidades para la danza, donde el cuerpo no solo actúa como un instrumento, sino que también se convierte en un medio de conexión profunda con el entorno y con uno mismo.

En definitiva, la idea del cuerpo como instrumento en la danza refleja una tensión entre la técnica y la expresión, entre la estructura física y la subjetividad. Esta tensión, profundamente arraigada en el pensamiento cartesiano, continúa influyendo en cómo se conceptualiza y se practica la danza en la actualidad, aunque también invita a una reflexión crítica sobre la necesidad de superar las limitaciones de este enfoque dualista.

5.3.3. Cuerpo útil

En su libro *Vigilar y castigar* (1989), Foucault nombra al "cuerpo útil" como la representación del cuerpo que se centra en la eficacia y la funcionalidad, marcando un período en el que el cuerpo se define por su capacidad de producir resultados concretos y medibles. En el ámbito de la danza moderna, este enfoque se manifiesta de manera dual: en algunos momentos, el cuerpo se convierte en objeto de análisis, sometido a reglas y técnicas que buscan perfeccionar el control y la precisión de los movimientos; en otros, cuando el bailarín logra un dominio profundo y fluido de las coordinaciones complejas, el movimiento trasciende la técnica, resonando en las profundidades del sujeto y generando una conexión emocional y simbólica.

El cuerpo no es un conjunto de partes y movimientos funcionales, mecánicos, sino que es una vinculación con los otros y con su fin artístico, moldeando al

individuo a desarrollar capacidades al servicio de otros, escindiendo al cuerpo del sujeto individual y social que lo habita. Sin embargo, lejos de limitarse a esta visión utilitarista, dócil, las técnicas de danza proporcionan herramientas que permiten a los/as bailarines explorar identidades, afectos y modalidades de percepción. Estas técnicas no son un fin en sí mismas, sino un medio para profundizar en el autoconocimiento y en la comprensión del entorno social. En este proceso, se cuestionan los hábitos sociales naturalizados y se reconfiguran las capacidades motrices, perceptivas y afectivas, rompiendo con estereotipos y modos de comportamiento preestablecidos.

El cuerpo, a través del hábito, adquiere un conocimiento que, muchas veces, no es consciente. Si bien la repetición de movimientos puede llevar a la creación de estereotipos corporales, la danza ofrece la posibilidad de romper con estos esquemas. Desarrollar la movilidad y la expresividad en la danza implica un juego paradójico entre control y descontrol, racionalidad e intuición, pensamiento y sensación. En este contexto, el cuerpo de la danza se inserta en el ámbito del arte, un espacio que opera bajo sus propias lógicas, desafiando las normas y convenciones que dominan otras áreas de la vida.

El proceso dialéctico refleja una tensión constante entre lo físico y lo interpretativo, donde el cuerpo no se limita a ser un objeto fraccionado y disciplinado, sino que se unifica en una experiencia perceptual, afectiva y simbólica. En la modernidad, los enfoques físico-biológicos e interpretativos no se presentan como opuestos irreconciliables, sino que operan en una relación dialéctica que contribuye a la comprensión de la unidad del "sujeto". El cuerpo, trabajado en sus distintas partes y aspectos, se integra en un todo coherente y significativo, permitiendo al bailarín no sólo dominar la técnica, sino también encontrar una expresión personal y única dentro de la danza.

En la práctica de la danza, el cuerpo es sometido a diversas técnicas que expanden su capacidad de movimiento, dominio motriz y conciencia corporal.

Estas técnicas no se aplican de manera mecánica, sino que se basan en la exploración y la experimentación, invitando al aprendiz a desarrollar una conciencia profunda de su propio cuerpo y de las posibilidades que ofrece. El dominio corporal que se busca no es meramente técnico, sino que apunta a la capacidad de atravesar los lenguajes de la danza para generar un estilo propio y auténtico. En este proceso, la percepción se agudiza, conectando tanto con lo perceptual como con lo afectivo, y cada parte del cuerpo se reconoce y se integra en un sistema de conexiones cada vez más complejas.

La danza moderna, con sus pioneros, Loïe Fuller (1862-1928), Isadora Duncan (1878-1927), Ruth Saint Denis (1877-1968), Ted Shawn (1891-1972), Doris Humphrey (1895-1958), José Limón (1908-1972), Marta Graham (1894-1991), de Estados Unidos; Mary Wigman (1886-1973) y Rudolph Laban (1879-1958) de Alemania; enfocados en la esencia del movimiento, establecen que el movimiento es el eje vertebrador de todo análisis y cuestionamiento en esta disciplina. Sin embargo, reducir la danza a movimiento puro sin considerar los aspectos subjetivos y sensibles de quienes la practican es un simplismo que ignora la riqueza y profundidad de la experiencia dancística. El movimiento, en la danza moderna, no es solo una acción física, sino también un medio para explorar y expresar la subjetividad, la realidad personal, y las emociones de cada bailarín.

En este contexto, Boris (2022) señala que:

> El individuo moderno se valora por lo seriado, lo estandarizado. El individuo sigue esa misma visión de la inmortalidad cuando realiza su propia vida interior, debido a que las tecnologías ofrecen la promesa de la transtemporalidad, incluso de la inmortalidad. (p. 38)

Este concepto de lo seriado se puede observar en las secuenciaciones típicas de una clase de danza, donde todos los/as estudiantes realizan las mismas experiencias técnicas al mismo tiempo. Sin embargo, a partir de esta uniformidad surge lo individual, lo único: cada bailarín vive y experimenta el movimiento de

manera diferente, atravesado por su realidad personal, sus dolencias y dificultades, sus emociones y pensamientos.

En última instancia, la danza moderna es una práctica que, aunque puede parecer homogeneizadora en su enfoque técnico, siempre deja espacio para la singularidad del individuo. A través de la técnica, cada bailarín tiene la oportunidad de encontrar su propia voz, de utilizar el cuerpo como un medio para expresar su subjetividad y de conectar, a través del movimiento, con el mundo que lo rodea. Así, el cuerpo en la danza moderna se convierte en un vehículo de expresión que, lejos de ser un simple objeto o herramienta, se manifiesta como un sujeto pleno, capaz de explorar y transformar su realidad interior y exterior.

Bajo esta perspectiva, el cuerpo en la danza moderna se debate entre ser un sistema maquinal y ser un vehículo de expresión artística. La teoría racionalista aplicada a la danza tiende a entender el cuerpo como un organismo mecánico, donde cada parte tiene una función específica dentro de un todo. Como señala Boris Groys (2022), "el entrenamiento físico es una actividad solitaria que se realiza fuera de la mirada pública, permitiendo al individuo retirarse temporalmente de la sociedad con la promesa de regresar bajo una forma mejorada" (p. 43). Este enfoque sugiere que el entrenamiento corporal es una preparación para cumplir con ciertos estándares de éxito, más que una exploración artística en sí misma.

Sin embargo, en el ámbito de la danza, el entrenamiento debe concebirse como un proceso integral, que no solo prepara al cuerpo para la actividad, sino que también promueve una conexión más profunda con la expresión artística. En ese sentido, Mercedes Falkenberg destaca que “el cuerpo en la danza se concibe como un instrumento expresivo, que, más allá del control técnico, se libera en la danza contemporánea para permitir interpretaciones más sensibles y colectivas” (entrevista personal, octubre 2023). En este proceso, el cuerpo deja de ser solo

un organismo y se convierte en un sujeto que interactúa con otros cuerpos, construyendo lenguaje y significado a través del movimiento.

La movilidad, se convierte en un medio para explorar el cuerpo, no sólo en términos de habilidad técnica, sino también como una herramienta para la creación artística. El cuerpo de la danza se conjuga con el arte, y el movimiento se convierte en un medio para contar historias, expresar emociones y construir argumentos. Mientras que el deporte moderno puede enfocarse en la eficiencia y el rendimiento del cuerpo, el arte, y especialmente la danza, buscan trascender estos límites, transformando el cuerpo en una obra de arte en sí mismo.

Así, el cuerpo en la danza moderna no se limita a ser un objeto funcional. Es un cuerpo que se construye y deconstruye constantemente a través de la práctica artística, donde la técnica y la expresión se encuentran en un diálogo permanente. Este cuerpo útil es, en última instancia, un cuerpo vivo, capaz de crear, transformar y comunicar en formas que van más allá de lo mecánico y lo racional, abriendo un espacio para la subjetividad y la emoción en cada movimiento.

5.4.Una mirada contemporánea del cuerpo

5.4.1. El cuerpo rizomático

En el ámbito de la danza contemporánea, la noción del cuerpo se distancia de las concepciones tradicionales que lo entendían como un organismo cerrado y funcional, para ser concebido como un cuerpo rizomático, en consonancia con la teoría del "cuerpo sin órganos" desarrollada por Deleuze y Guattari (2005). Este cuerpo, lejos de ser una simple suma de partes organizadas jerárquicamente, se manifiesta como una estructura abierta, en constante conexión con su entorno y en permanente transformación. La noción de rizoma, aplicada al cuerpo en la danza, permite pensar en un cuerpo que no tiene un centro fijo, ni un origen

determinado, sino que se ramifica en múltiples direcciones, creando una red de relaciones complejas y dinámicas.

En este contexto, el cuerpo contemporáneo deja de ser visto como un objeto aislado, sometido a un análisis distante y mecánico, para convertirse en un cuerpo que se relaciona profundamente con el sujeto que lo habita. Como se ha señalado anteriormente, Deleuze y Guattari introducen la idea del "cuerpo sin órganos" como una crítica al cuerpo capitalista y funcional de la modernidad. Este cuerpo sin órganos no es un organismo organizado en función de un todo, sino una entidad creativa y nómada, capaz de resistir las estructuras jerárquicas y las funciones impuestas por el capitalismo.

El cuerpo rizomático se caracteriza por su capacidad de estar en continuo devenir, nunca terminado, siempre en proceso de transformación. En este sentido, las técnicas de danza contemporánea no buscan simplemente entrenar al cuerpo para cumplir con un conjunto de movimientos predeterminados, sino que fomentan la exploración y la experimentación, permitiendo que el cuerpo se exprese de manera auténtica y conectada con su entorno. Este enfoque va más allá de la idea de un cuerpo que funciona como una máquina eficiente y controlada, y se adentra en la noción de un cuerpo que es capaz de generar nuevas formas de movimiento y de expresión. El cuerpo rizomático, entonces, no es un cuerpo que se adapta a un modelo preexistente, sino un cuerpo que crea su propio camino, en un constante devenir, que se mueve en múltiples direcciones y que se transforma en función de sus experiencias y de sus relaciones. En este sentido, el devenir del cuerpo en la danza contemporánea es un proceso abierto, donde el cuerpo nunca se estratifica ni se endurece, sino que permanece en un estado de constante evolución.

5.4.2. La danza como práctica rizomática

En la danza contemporánea, el cuerpo no es simplemente un vehículo para la ejecución de técnicas, sino un espacio de encuentro entre lo interno y lo externo, entre el sujeto y el mundo que lo rodea. La práctica rizomática en la danza implica un enfoque en el que las conexiones entre los movimientos, las emociones y las ideas no siguen una lógica lineal, sino que se despliegan en múltiples direcciones, creando una red de significados que se entrelazan y se retroalimentan.

Deleuze y Guattari (1985) describen el rizoma como una estructura sin puntos centrales, donde cualquier punto puede conectarse con otro, y donde las líneas de segmentación que organizan el rizoma pueden romperse para dar lugar a nuevas líneas de fuga. En la danza, este concepto se manifiesta en la manera en que los/as bailarines exploran diferentes posibilidades de movimiento, rompiendo con las convenciones y las estructuras preestablecidas. El bailarín se mueve libremente, se abre a nuevas experiencias y se transforma constantemente en respuesta a los estímulos que recibe, por tanto, desafía las concepciones tradicionales de organización y control, abriéndose a nuevas formas de ser y de expresarse, no siendo la perfección ni la eficiencia el fin, sino que explora la complejidad de las relaciones humanas y de las emociones. De este modo, se crea un espacio donde la danza se convierte en un lenguaje de alta complejidad, capaz de manifestar las infinitas interpretaciones del mundo y del propio cuerpo.

La máquina deseante, como lo plantea Deleuze (1985), se conecta con otras máquinas participando en un proceso productivo continuo. Este proceso no busca totalizar las partes en un todo unificado, sino que permite que las partes mantengan su independencia y su multiplicidad. En la danza contemporánea, esto se traduce en la idea de un cuerpo que no está limitado por una estructura fija, sino que se redefine constantemente a través de sus interacciones con otros cuerpos y con su entorno, en un constante devenir, como una multiplicidad en la

que cada elemento interactúa con los otros sin reducirse a ellos. Este devenir se manifiesta en la manera en que el cuerpo se construye y se reconstruye a través del movimiento, de la interacción con otros cuerpos y de la exploración de nuevas posibilidades expresivas. Así, el cuerpo se presenta como un ser con otros, definido por sus afectos y por su capacidad de transformarse en respuesta a las experiencias que vive.

5.5. Conclusión

En el capítulo se entrecruzan los pensamientos filosóficos con los de la danza, mostrando los diferentes períodos en que se divide la danza: danza moderna a principios del siglo XX y danza contemporánea a partir de 1960. Estos pensamientos se plasman para dar cuenta de cómo el arte es influenciado por las ideas de cada época. En especial la danza fue cambiando su mirada acerca del cuerpo influenciada por los principios que rigen en cada período.

Finalmente, el cuerpo rizomático en la danza contemporánea es un cuerpo que se libera de las estructuras jerárquicas y de los condicionamientos externos, para abrirse a la creatividad y a la exploración de nuevas formas de expresión. La danza, en este sentido, se convierte en una práctica de liberación, donde el cuerpo se despliega en todas sus dimensiones, conectando lo interno con lo externo, lo personal con lo colectivo, y lo racional con lo emocional. Es en este espacio de libertad y de creación donde la danza encuentra su verdadera esencia, como un arte que desafía las convenciones y que abre nuevas posibilidades para el cuerpo y para el sujeto que lo habita.

Capítulo 6

En este último capítulo se explora la transformación del cuerpo en la escena contemporánea, destacando su papel activo en la construcción de experiencias estéticas compartidas.

El cuerpo escénico

6.1. Cuerpo experimental

El cuerpo del bailarín en la danza contemporánea se aleja de la concepción tradicional de un cuerpo orgánico, y se convierte en un sujeto experimental. En este proceso, la mirada, las conexiones internas y los circuitos de comunicación del cuerpo se expanden, abriendo nuevas posibilidades de movimiento y expresión. Este cuerpo no se limita a su organización biológica, sino que se encuentra en constante interacción con estímulos emocionales y sensoriales en tiempo real.

En el marco de la entrevista realizada, la docente Mercedes Sánchez se refiere al cuerpo del bailarín “como una entidad que reacciona de manera espontánea y sensible a las emociones, organizándose en un archivo de memoria propio” (Entrevista personal, octubre 2023). En este contexto, el desafío pedagógico es abarcar y potenciar cada uno de estos aspectos, permitiendo que el movimiento exprese aquello que trasciende las palabras.

La estructura física del cuerpo, con su complejidad de músculos, huesos y articulaciones, facilita la interacción continua entre el interior y el exterior. Este enfoque, apoyado en la biomecánica y la anatomía, no solo analiza la ejecución racional del movimiento, sino que lo comprende como una manifestación integral del ser humano en todas sus dimensiones.

Así, el cuerpo del bailarín se convierte en un medio de comunicación que trasciende los límites físicos, abarcando niveles emocionales, psíquicos, espirituales y sociales. Estos diferentes planos de existencia están interconectados, influyendo y siendo influenciados mutuamente. En la danza contemporánea, esta visión integral del cuerpo permite una exploración más profunda y una conexión más rica con el movimiento y la escena.

Fernanda Alessandro expresa:

> En las clases de danza decimos: "aplica para la danza y aplica para la vida" y esto es cuando en la pedagogía se hace cargo de ese vínculo estrecho entre danza, cuerpo y vida: trabajamos con cuerpos sensibles, con subjetividades y singularidades. No trabajamos con cuerpos como herramientas como si fueran un material o soporte como lo hacen por ejemplo las artes plásticas, sino que es el propio cuerpo con todo su bagaje emocional, vivencial y experiencial, con el que vamos a componer las danzas. En y desde esos cuerpos afectados, atravesados y conmovidos por la vida y sus atravesamientos es que vamos a crear las danzas. (Entrevista personal, octubre 2023)

6.2. Cuerpo hegemónico

El análisis del cuerpo en la danza contemporánea también invita a cuestionar las nociones de hegemonía y género. Mientras que disciplinas como el ballet han sido moldeadas por estándares de género con roles definidos, la danza contemporánea desafía estas distinciones, buscando un enfoque más inclusivo y fluido.

En este contexto, se reflexiona sobre la irrelevancia del género en la creación y ejecución del movimiento, donde el cuerpo en escena se convierte en un medio

de expresión que trasciende las categorías de género y privilegia la autenticidad de la experiencia vivida. Esta perspectiva crítica plantea el interrogante acerca de si es necesario definir un cuerpo ideal para la danza. Considerando que los estándares de belleza y las concepciones sobre la forma corporal van modificándose a lo largo del tiempo, resulta fundamental la pregunta sobre a cuáles de ellas adherimos y de qué manera influyen en nuestras prácticas pedagógicas y coreográficas.

Boris (2022) sostiene que "la imagen de nuestros cuerpos es externa a nosotros, perteneciendo más a los demás y a la sociedad que a nuestra perspectiva subjetiva" (p.9). Esta línea de pensamiento subraya la importancia de desarrollar una conciencia corporal desde una perspectiva individual, donde el cuerpo se entiende como una expresión única y personal, más que como una representación de estándares externos.

6.3. Cuerpo en la concepción de obra

En el período de la danza moderna, a principios del siglo XX, se produjo una transformación radical en la concepción coreográfica del escenario. La mujer emergió como una figura central en la innovación de nuevas técnicas de danza, nacimiento de la danza moderna, influenciada por las problemáticas sociales, políticas y bélicas de la época. Estos contextos cambiantes propiciaron una estructura escénica distinta a la de la danza clásica, con temas argumentales que reflejaban los efectos de las guerras mundiales.

Durante esta era, tanto hombres como mujeres compartieron el protagonismo en el escenario, desafiando las jerarquías tradicionales del Ballet clásico. Esto dio lugar a la formación de nuevas estructuras coreográficas basadas en pequeños grupos, que con el tiempo evolucionaron hacia grandes compañías. Las obras comenzaron a organizarse en torno a dúos, solos y formaciones grupales, permitiendo una mayor flexibilidad en la composición coreográfica y en la

manipulación del espacio escénico. Doris Humphrey, una figura clave en la danza moderna, en su libro *El arte de crear danza* (1965) , abordó el análisis del escenario al identificar zonas fuertes y débiles, introduciendo conceptos de estabilidad e inestabilidad. Su enfoque permitía una comprensión más dinámica del espacio, enfatizando trayectorias, enmarques y sensaciones de proximidad o lejanía respecto al espectador. Humphrey cuestionó la centralidad tradicional del escenario, favoreciendo el uso de diagonales y líneas que ofrecían nuevas formas de equilibrio y desequilibrio. También exploró la simetría y la asimetría en el diseño espacial, priorizando la asimetría en la composición del cuerpo y el espacio. Este cambio implicó una reevaluación de lo que se consideraba "correcto" o "incorrecto" en el diseño de movimientos, trasladando la visión desde la frontalidad hacia una perspectiva más compleja y variada.

La coordinación entre vestuario, escenografía, música y danza se volvió esencial para la cohesión de la obra, alineando todos los elementos hacia un significado unificado. La danza moderna rompió con la tradición de "lo Bello" como concepto asociado al buen gusto, y al equilibrio visual escénico, que se venía desarrollando en el ballet, reemplazando la rigidez estética por una mayor libertad expresiva. Aunque la danza todavía mantenía una conexión con la música, en forma literal, las obras comenzaron a reflejar más fielmente las realidades y tensiones de la época, adoptando estructuras espaciales menos rígidas y movimientos más libres.

En este nuevo escenario moderno, el cuerpo se concibió de manera diferente, es decir, no lineal ni jerárquico, sino como un entramado flexible y multifacético que interaccionaba con el espacio de manera dinámica. Este enfoque permitió una visión más inclusiva y compleja de la danza, marcando un paso importante hacia la modernidad en la coreografía y la percepción escénica.

Arthur Danto, en *Después del fin del arte* (2003), explora cómo la mímesis, o la representación fiel de la realidad, fue un paradigma dominante en el arte

moderno. Este enfoque, centrado en la correspondencia entre lo que se veía y lo que se representaba, encerraba al arte en una dimensión exclusiva, donde solo lo que se ajustaba a las convenciones era considerado válido. En la danza moderna, este enfoque mimético también se manifestó, donde las obras reflejaban una estructura racionalista y mecánica. Sin embargo, este cuerpo mecánico, organizado y funcional, entra en tensión con la noción de que el arte debe trascender la simple imitación para explorar nuevas formas de expresión.

El cuerpo en la representación escénica contemporánea, ha evolucionado hacia nuevas conceptualizaciones que responden a influencias externas, como la genética, la desestructuración y los códigos de comunicación contemporáneos.

Un factor decisivo en esta transformación es la velocidad, que afecta tanto la duración de la obra como el comportamiento del cuerpo en escena. Esta aceleración del ritmo vital provoca un cambio en el cuerpo, que ahora se encuentra sobreexcitado, y esto se refleja en la ejecución de movimientos más intensos y rápidos, tanto en las coreografías grupales como en los solos. Se genera así un paralelismo entre la vida cotidiana y la escena, donde la rapidez de las sociedades modernas también influye en la creación artística, siendo así que los movimientos aprendidos en la academia dejan de ser el eje central de la producción coreográfica y, en su lugar, surgen movimientos que emergen directamente de las problemáticas de cada obra. El cuerpo del bailarín se construye no sólo a partir de la técnica, sino desde la interacción simbólica con los otros y con su entorno, encarnando diferentes alteridades en cada nueva representación. Esta multiplicidad de significados convierte al cuerpo en un tema complejo y problemático, que dialoga constantemente entre lo social y lo artístico.

Repensar el cuerpo escénico de la danza contemporánea nos conduce hacia un enfoque más inclusivo y holístico. Al cuestionar y redefinir el papel del cuerpo, reconociendo la diversidad y sus historias, ampliamos nuestra comprensión de su

potencial expresivo y comunicativo, fomentando un entorno que celebre la individualidad y la singularidad de cada bailarín.

En este marco, el cuerpo en la danza contemporánea se transforma en una obra de arte en sí mismo, capaz de superar las fronteras físicas y abrirse a una comunicación constante entre lo interno y lo externo. Este enfoque desafía las nociones tradicionales de perfección física y técnica, promoviendo un ambiente donde la creatividad y la autenticidad sean valoradas por encima de la conformidad a un ideal estético.

6.4. Cuerpo como espacio de representación

El cuerpo del bailarín en la escena moderna, adquiere una relevancia primordial, donde sus formas se revelan a través del uso de la malla, que actúa como una segunda piel sin distinción de sexo. En el escenario, el cuerpo ya no es simplemente el producto de un entrenamiento técnico, sino un vehículo de representación, un relato en movimiento. Se deja atrás el cuerpo cotidiano del entrenamiento diario, para entrar en los códigos específicos de la obra, donde los sentimientos, símbolos y experiencias se ponen al servicio de lo que la pieza pretende comunicar. Durante la duración de la obra, escenografía, luces y cuerpos se fusionan, unificándose en torno a la temática desarrollada en escena, y el cuerpo se convierte en el centro que articula el relato.

El análisis de las obras revela la naturaleza dual y discursiva del cuerpo, que se construye a través de procesos paralelos de creación y percepción. En este sentido, el cuerpo no es solo el medio, sino también el centro ficticio del fenómeno artístico, que establece una conexión con el espectador mediante referencias simultáneas, a menudo contradictorias, a la experiencia colectiva o individual. La historia modula los significados y las relaciones jerárquicas entre estas diferentes formas de identificación corpórea, y es a través de los diálogos intersubjetivos entre espectador y creador, crítico y lector, que se genera una

reciprocidad. Es en este juego de signos aceptados por ambas partes donde la acción que se desarrolla en escena constituye, sin lugar a dudas, una danza. El cuerpo se configura en este proceso de intercambio y deviene tanto la condición sobre la cual se fundamenta la creación artística como el objeto de su análisis. Así, la representación del cuerpo toma un rol central en las construcciones teóricas de la identidad social.

En ciertas manifestaciones artísticas contemporáneas, el cuerpo es utilizado como un medio de expresión en el que la piel se convierte en el lienzo sobre el cual se expone el discurso. El llamado "arte del cuerpo" emplea al cuerpo como soporte, mientras que en la danza el cuerpo es el que ejecuta, el que manifiesta la obra de manera explícita. En algunos casos, la escena del cuerpo mutilado ocupa un lugar central, convirtiéndose en una crítica social que expone las heridas causadas por las políticas, ideas y pensamientos dominantes. El cuerpo es, así, el soporte de obras que, al explicitar la carne, denuncian las desigualdades sociales, ya sea en torno a la discriminación sexual, la marginalización o la opresión de clase. Estas obras, individuales o grupales, adoptan diferentes formas de exposición, todas cargadas de un fuerte contenido social.

Algunos artistas llevan esta exposición al extremo, utilizando su propio cuerpo como medio expresivo, sometiéndolo a cortes, marcas, transformaciones o metamorfosis. De esta manera, provocan una respuesta directa, no metafórica, en el espectador, generando una toma de conciencia sobre las desigualdades sociales. La danza, en sus diversas manifestaciones, ha integrado estas preocupaciones artísticas, utilizando la tecnología y otros medios estéticos para incidir sobre el pensamiento del espectador, hasta el punto de generar una actitud crítica.

6.5. Cuerpo escénico en la historia de la danza

En la danza moderna y contemporánea, el cuerpo toma un rol central, especialmente en Europa, donde las corrientes expresionistas y los estudios del movimiento vinculados a la educación, transforman la práctica. El cuerpo escénico toma una relevancia con un enfoque diferente al que se venía trabajando en el ballet. Este cuerpo que se despliega sobre el escenario está profundamente imbuido de la problemática planteada por el coreógrafo, conjugando símbolos y acciones a través del movimiento. Es un cuerpo separado de su identidad cotidiana como sujeto social y entra en un estado de representación, respondiendo a las demandas de la obra. Se convierte en un recinto sagrado, simbólico e intocable, distante de la vida diaria tanto en espacio como en tiempo. De este modo, se establece una relación entre el cuerpo real del bailarín y su cuerpo ficticio como representación en escena. El bailarín crea una distancia entre su experiencia cotidiana y este espacio extraordinario, comprometiendo su ser en aquello que se presenta como el "ser de la obra", un cuerpo que habita la dimensión espacio-temporal de la ficción. Aparece tanto en movimiento como en quietud, como el medio a través del cual la obra de arte se manifiesta. Cada parte de su cuerpo —órganos, músculos, huesos, pensamientos, sentimientos— está al servicio de la expresividad correspondiente al momento artístico que lo atraviesa. Su cuerpo no es simplemente un contenedor externo que se mueve; es cuerpo, en toda su complejidad. No se trata de un cuerpo que se transforma para adaptarse a la obra, sino de un cuerpo que fluye desde una construcción organizada en torno a la idea de la obra, revelando la integración completa entre cuerpo, escena y significado.

En Alemania, el bailarín Rudolf Von Laban (1879-1958), influido por la teoría del músico y actor François Delsarte (1811-1871), desarrolló un método de anotación del movimiento basado en los principios de fuerza, espacio, tiempo y flujo. Este sistema objetiviza el análisis del cuerpo en movimiento, rompiendo con los cánones de la danza académica y proponiendo un enfoque geométrico para

estudiar el desplazamiento del cuerpo en el espacio. Laban, exiliado en Inglaterra tras ser perseguido por el régimen nazi, continúa su investigación sobre el movimiento, aplicando su teoría a los trabajadores industriales. Su análisis racional del movimiento, está inspirado en la velocidad de las máquinas y la resistencia del cuerpo humano. Este sistema evolucionó y se convirtió en una herramienta para estudiar el movimiento en diferentes contextos, incluyendo la coreografía, permitiendo descomponer el movimiento en sus partes constitutivas y reconocer sus principios fundamentales. Este análisis no solo identifica el movimiento como un proceso cambiante, sino que también reconoce su carácter intencional, lo que abre posibilidades para documentar y transmitir coreografías de una generación a otra. La posibilidad de anotar cualquier tipo de movimiento también facilita la comprensión de las relaciones entre cuerpo y mente, movimiento y emoción, lo cual expande el campo de lo simbólico. A medida que el movimiento abstracto se convierte en una herramienta creativa y teórica, su impacto en la subjetividad es innegable.

Lejos de ser una simple técnica instrumental, el sistema Laban evolucionó hacia una filosofía del movimiento, representada en su famosa "cinta de Moebius", donde lo interno y lo externo, lo estático y lo dinámico, se entrelazan de manera constante. Este enfoque es complementado por los estudios de la bailarina Irmgard Bartenieff (1900-1981), quien introduce principios de integración corporal a través de la respiración y la neuromusculatura, aportando un análisis profundo del cuerpo en reposo y en movimiento.

Finalmente, el sistema Laban/Bartenieff se convierte en una herramienta clave tanto para la pedagogía como para la escena, permitiendo el análisis detallado de la danza y su estructura. Las nuevas conceptualizaciones que emergen de este sistema ofrecen una visión renovada de la relación entre el cuerpo y la obra, dando lugar a un enfoque más simbólico y crítico en la representación escénica.

Más tarde, la coreógrafa y bailarina Pina Bausch (1940-2009) introdujo el teatro-danza, donde la incoherencia lógica argumental y el absurdo convivían con la realidad cotidiana. Así, desarrolló un nuevo género con el objetivo de quebrantar las directrices de la disciplina tradicional del ballet. Los gestos cotidianos con variaciones atravesados por el método Laban, influenciados por el expresionismo alemán, le dan a su estética una nueva mirada en la composición coreográfica. Su enfoque se centraba en un cuerpo atravesado por las tensiones sociales, destacando la relación entre cuerpo y contexto cultural, el cuerpo cotidiano entra en la escena.

La bailarina y coreógrafa Marta Graham (1894-1991), pionera de la danza moderna en la corriente americana, creó un vocabulario coreográfico original enfatizando en los temas de la mitología griega, dándole fuerza a la mujer como papel fundamental en sus obras y construyendo su compañía mayormente por mujeres. En cuanto a su técnica se enfoca en los movimientos de la pelvis, siendo algunos de sus principios: concentración en el centro del cuerpo, coordinación entre la respiración y el movimiento, relación con el piso, alternancia entre dos intenciones de movimiento: "contracción y relajación".

La docente Mercedes Falkernberg expresa:

> La coreógrafa Marta Graham creó, su técnica y su trabajo coreográfico, en un período entre guerras, convirtiéndose en un medio para explorar las individualidades ambiguas y los conflictos internos de los seres humanos, traduciendo esas emociones en movimiento. (Entrevista personal, Octubre 2023)

La bailarina y coreógrafa Doris Humphrey, en su libro *El arte de crear danzas* (1965), deja un análisis exhaustivo de los elementos de la composición, dando matices nuevos al ballet, como por ejemplo, la utilización del espacio escénico entre otros elementos. El cuerpo es analizado desde una óptica espacial con respecto a sí mismo y con el otro. En los años 60, debido a la influencia de Laban

y el formalismo geométrico de la escuela alemana de arte, diseño y arquitectura Bauhaus, adquirió relevancia la abstracción en la escena de la danza.

El bailarín y coreógrafo Merce Cunningham (1919-2009) incorporó el azar en la composición coreográfica, disociando la música de la danza, e introduciendo elementos de imprevisibilidad que rompieron con las estructuras tradicionales. En sus coreografías, la geometría y el azar guiaban el movimiento, eliminando la necesidad de un hilo narrativo único para el espectador. El cuerpo en la danza abstracta comenzó a ser tratado como un volumen tridimensional. El bailarín pasó a trabajar en relación con el espacio circundante y con su propio cuerpo como un volumen que interactúa con la escena. Así, se desdibujan los bordes corporales y se destaca la energía que traspasa la piel para proyectarse en la totalidad de la escena. La frontalidad pierde protagonismo, dando lugar a la multiplicidad de ángulos. Durante las décadas de 1960 y 1970, el *body art* y las performances mostraban el cuerpo herido o agotado como una manifestación artística.

6.6. Cuerpo del espectador e instalaciones en la contemporaneidad

El espectador de danza contemporánea participa activamente en la reconstrucción del significado de la obra, enfrentándose a una discontinuidad narrativa que invita a la imaginación. Este proceso involucra un trabajo de reconstrucción personal que se apoya en las vivencias y experiencias previas del espectador. De este modo, la percepción se vuelve una actividad simbólica y corporal, en la que el espectador se convierte en co-creador de la obra.

En las instalaciones contemporáneas, el cuerpo real y el virtual coexisten, estableciendo un nuevo campo de interacciones entre bailarín y espectador. El cuerpo ya no se presenta como perfecto; la danza aborda cuestiones como la vejez, la vulnerabilidad y la fragmentación, reflejando las tensiones sociales y estéticas actuales.

El cuerpo en la danza ha evolucionado hacia un campo multidimensional, donde es productor y producto a la vez, y su representación se expande en múltiples direcciones, reflejando la complejidad de la experiencia humana y su contexto social.

6.7. Conclusión

El cuerpo, como principal medio expresivo en la danza, ha atravesado diversas transformaciones a lo largo del tiempo, desde su representación idealizada en el ballet clásico hasta su fragmentación y liberación en las corrientes contemporáneas. En la escena actual, el cuerpo deja de ser un objeto estático para convertirse en un vehículo de significados múltiples, desafiando convenciones tanto estéticas como técnicas. La influencia de corrientes como el expresionismo alemán, el teatro-danza de la bailarina Pina Bausch, y el formalismo abstracto americano muestran cómo el cuerpo puede ser tanto soporte de expresión artística como de transformación social.

Por su parte, Merce Cunningham y su uso del azar, junto con la separación radical entre la danza y la música, rompen con las estructuras tradicionales, permitiendo que el cuerpo se exprese desde la libertad y la improvisación. Esta ruptura con las formas clásicas da lugar a un cuerpo que ya no se limita a una narrativa lineal o dramática, sino que se convierte en un ente que explora el espacio y el tiempo de manera imprevisible, asumiendo una relación más íntima y directa con el espectador.

El espacio escénico también ha sufrido modificaciones, con una relación cuerpo-espacio que enfatiza la tridimensionalidad y la interacción constante con el entorno. Los coreógrafos contemporáneos abogan por la desaparición de la frontalidad, abriendo el espectro visual y sensorial para que el espectador experimente la danza desde diversos ángulos, promoviendo así una ruptura con

las jerarquías tradicionales de percepción. El cuerpo del bailarín se vuelve permeable, rompiendo las barreras de la piel para proyectarse más allá de sus límites físicos, involucrando al espectador en una experiencia sensorial compartida.

Las instalaciones contemporáneas refuerzan esta interacción cuerpo-espectador, donde el significado ya no está en el mensaje unívoco, sino en la capacidad del observador de reconstruir y resignificar la obra desde su propia subjetividad. El espectador se convierte en co-creador de la experiencia artística, reconstruyendo la escena en su propio cuerpo y emociones. Esta intersubjetividad entre bailarín y espectador abre un espacio de creación conjunta donde la obra no es un objeto cerrado, sino un fenómeno estético en continuo diálogo.

Reflexiones finales

La presente investigación se propuso problematizar y repensar el cuerpo y la pedagogía en la danza contemporánea eligiendo como objeto de estudio y análisis, la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata perteneciente a la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, específicamente, el Profesorado en Danza (orientación Danza Contemporánea), en el cual cuerpo y pedagogía son dos ejes estructurales. En ese sentido, uno de los propósitos principales de este trabajo fue conocer y comprender cómo los diferentes discursos que circulan en los espacios áulicos moldean a los sujetos y a los cuerpos.

Al comienzo de este estudio se presentó una reconstrucción del marco normativo-educativo en el que se inserta la institución en general y el profesorado bajo estudio en particular. El análisis de las normativas y su aplicación en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata puso de manifiesto la interrelación entre arte y educación, destacando la importancia de fortalecer la formación pedagógica de los y las docentes de danza. Este enfoque no solo promueve la calidad educativa, sino que también enriquece el campo de la danza contemporánea, asegurando que los/as futuros/as profesionales estén capacitados para contribuir de manera significativa al desarrollo cultural y artístico de la sociedad. La implementación efectiva de estas políticas educativas es fundamental para la construcción de un paradigma que valore el arte como un campo de conocimiento esencial en la formación integral de los estudiantes.

El segundo capítulo se dedicó a una revisión crítica de la pedagogía de la danza contemporánea con el objetivo de identificar y analizar nuevas perspectivas que enriquezcan las prácticas pedagógicas en este ámbito. Se realizó una reflexión sobre la urgencia de replantear la pedagogía en la danza contemporánea, reconociendo que los cambios sociales, culturales y tecnológicos actuales demandan una revisión de las metodologías tradicionales de enseñanza. Se

enfatiza la necesidad de cuestionar y evaluar constantemente estas prácticas para asegurar su pertinencia y efectividad en el contexto educativo.

A través de un análisis de los principios y teorías de la pedagogía general, se abordaron tanto enfoques tradicionales como contemporáneos, seguido por una aplicación específica a la pedagogía de la danza contemporánea, destacando elementos como la corporalidad, expresividad y creatividad, siendo fundamentales para la integración de estas prácticas en el proceso educativo. Otro aspecto crucial del análisis fue la invitación a cuestionar las concepciones existentes sobre la pedagogía en la danza, promoviendo un espacio de reflexión crítica donde tanto docentes como estudiantes puedan examinar sus creencias y prácticas pedagógicas, siendo esencial para el desarrollo y la mejora continua de las prácticas en el ámbito de la danza. Repensar la pedagogía en la danza contemporánea no solo implica la incorporación del alumno/a como sujeto activo en el proceso de conocimiento, sino también el reconocimiento del error como una oportunidad para el crecimiento y la creatividad. Este enfoque transforma la experiencia del aprendizaje, preparándolos para enfrentar desafíos en su vida y carrera profesional de manera adaptable y creativa. La interacción entre la práctica y la reflexión, así como la integración del aprendizaje teórico y práctico, son esenciales para cultivar una educación más holística y significativa en el campo de la danza.

En el tercer capítulo se abordó la relevancia de la palabra (escrita y hablada) como un instrumento fundamental en la construcción del conocimiento en el ámbito de la danza contemporánea. Se analizó cómo la palabra se entrelaza con el movimiento, convirtiéndose en un medio esencial para la enseñanza, aprendizaje y práctica artística. La palabra actúa no solo como guía y orientación, sino también como un medio para articular experiencias y reflexiones que enriquecen el proceso educativo. La interacción entre la palabra escrita y hablada se presenta como crucial en el proceso educativo, ya que ambas dimensiones impactan significativamente en la experiencia de aprendizaje. La sinergia entre palabra y movimiento en la pedagogía de la danza permite a los/as estudiantes

no solo adquirir habilidades técnicas, sino también a desarrollar una comprensión más rica y contextualizada de su práctica, así como una identidad artística sólida y para la comprensión del cuerpo como un ente en constante transformación y reconfiguración.

En este sentido, se concluye que la palabra, tanto en su forma hablada como escrita, no solo complementa el movimiento, sino que le otorga significado y profundidad, convirtiéndose en un elemento indispensable para la formación integral dentro del ámbito de la danza contemporánea.

En el cuarto capítulo se examinó el concepto del cuerpo en la pedagogía de la danza, abordando su denominación, cuestionamiento y conceptualización desde una perspectiva crítica y contemporánea. Este análisis propicia una reflexión profunda sobre las prácticas pedagógicas actuales y su repercusión en la formación de los estudiantes de danza contemporánea.

Durante la investigación, se realizaron entrevistas a estudiantes de los primeros y segundos años del Profesorado de Danza Contemporánea, lo que permitió obtener perspectivas sobre cómo se conceptualiza el cuerpo en el trayecto académico. Los testimonios revelaron que, en las clases, el cuerpo a menudo se aborda desde una perspectiva anatómica, aunque las estudiantes expresan un deseo de considerar el cuerpo de manera más holística, reconociendo sus dimensiones sensoriales y emocionales. Además, se destaca una evolución en la percepción docente del cuerpo, que ha ido dejando atrás una visión estereotipada en favor de una consideración más inclusiva de la individualidad y de las experiencias personales de cada bailarín.

Las reflexiones tanto de estudiantes como de docentes habilitan el cuestionamiento y redefinición del concepto de cuerpo en la danza. Si se entiende el cuerpo en movimiento no solo como una suma de partes, sino como una entidad que interactúa de manera compleja con su entorno, se pone de manifiesto la necesidad de una reeducación corporal que transforma la percepción y uso del cuerpo en el proceso de formación del bailarín.

Las entrevistas con docentes, además, aportaron una mirada pedagógica que complementa las percepciones de las estudiantes. Las profesoras enfatizaron que el cuerpo no debe ser visto simplemente como una herramienta, sino como un ente cargado de experiencias emocionales y vivenciales que enriquecen el proceso creativo en la danza. Esta concepción resalta la importancia de un enfoque pedagógico que trasciende la mera instrucción técnica, promoviendo una comprensión crítica y profunda del movimiento, destacando que la pedagogía de la danza se presenta como un proceso de aprendizaje que desafía las nociones tradicionales sobre el cuerpo. Se busca desarrollar un cuerpo que esté en constante proceso de transformación y adaptación, reconociendo su naturaleza dinámica y su capacidad para generar nuevas formas de movimiento. Así, la formación en danza se convierte en un viaje hacia la conciencia y la fluidez, donde el cuerpo del bailarín se entiende como un proceso que se reconfigura continuamente en respuesta a las experiencias vividas y al entorno que lo rodea.

En el capítulo cinco se abordó la evolución del concepto de cuerpo en la danza moderna y contemporánea, destacando su transformación en relación con diversos contextos históricos, filosóficos, sociales y artísticos. Se inició con una visión moderna del cuerpo, entendido como una herramienta funcional al servicio de la técnica y la perfección formal. A través de la influencia de movimientos artísticos como el expresionismo alemán y el formalismo abstracto americano, se observa cómo el cuerpo se liberó de esta concepción utilitaria, dando paso a nuevas formas de expresión que valoran lo emocional, lo espontáneo y lo individual.

En la contemporaneidad, surge el concepto de cuerpo rizomático, que desafía las jerarquías y estructuras fijas, proponiendo un cuerpo en constante devenir. Este enfoque permite explorar nuevas formas de movimiento y comunicación, posicionando la danza como una práctica de liberación. En este contexto, el cuerpo se convierte en un vehículo de conexión entre lo interno y lo externo, lo personal y lo colectivo, ampliando las posibilidades tanto para el cuerpo como para el sujeto que lo habita.

El análisis del cuerpo en la danza no se limita a una perspectiva biológica; se exploran múltiples concepciones que incluyen el cuerpo como máquina, matemático, biológico, hegemónico y de la experiencia vivida. La filosofía de Spinoza, con su afirmación "nadie sabe lo que puede un cuerpo", invita a cuestionar qué entendemos por cuerpo en la danza, redefiniendo su rol más allá de una herramienta técnica. También se examina la influencia de pensadores como René Descartes, Baruch Spinoza y Gilles Deleuze, quienes han aportado visiones que transforman la comprensión del cuerpo. Desde el dualismo cartesiano que limita al cuerpo a una "máquina" subordinada a la mente, hasta la concepción de Spinoza que integra cuerpo y alma como una unidad inseparable, se establece un marco teórico que enriquece la comprensión de la danza. Deleuze, por su parte, introduce la noción de "cuerpo sin órganos" y "cuerpo rizomático", enfatizando un cuerpo libre de estructuras rígidas, lleno de potencialidades. El cuerpo en la danza contemporánea se entiende como un espacio de encuentro, no solo entre el sujeto y su entorno, sino también entre lo interno y lo externo. La práctica de la danza se presenta como un proceso rizomático, donde los movimientos, emociones e ideas se despliegan en múltiples direcciones, desafiando las convenciones y permitiendo una exploración creativa.

Resulta importante repensar el cuerpo en la danza desde una perspectiva integral que trascienda las limitaciones del enfoque dualista. Al abrirse a nuevas ideas y concepciones, se promueve una comprensión más inclusiva y dinámica del cuerpo, reconociendo su complejidad y capacidad de ser tanto objeto de conocimiento como sujeto activo en la creación artística. La danza, en su esencia, se convierte en un medio para explorar y expresar la subjetividad, permitiendo al cuerpo no solo ser visto como un simple instrumento, sino como un ente vivo, capaz de crear, transformar y comunicar.

En el sexto capítulo se llevó a cabo un análisis exhaustivo de las transformaciones que ha experimentado el concepto de cuerpo en el ámbito de la danza moderna y contemporánea. Este estudio resalta la evolución del cuerpo, que ha pasado de ser considerado meramente como una herramienta técnica

controlada, a ser concebido como un ente de exploración y libertad. Se profundiza en el impacto que han tenido diversas corrientes pedagógicas en la redefinición de la relación entre el cuerpo, la técnica y la expresión artística. En particular, se examina la pedagogía de la improvisación, que desafía la concepción tradicional de la danza centrada en la corrección técnica. En lugar de ello, esta metodología pone énfasis en las capacidades creativas y expresivas del cuerpo, promoviendo un espacio abierto a la experimentación y la generación de significados. Por lo tanto, el cuerpo es reconfigurado en esta pedagogía no solo como un objeto mecánico, sino como un ente sensible y emocional que se entrelaza con la experiencia cotidiana. La danza se convierte en un ámbito en el cual el cuerpo, con toda su complejidad y subjetividad, se erige como punto de partida para la creación artística. Este enfoque pedagógico está intrínsecamente vinculado a la noción de cuerpo rizomático, que se manifiesta en la práctica dancística como una experiencia transformativa tanto para el cuerpo como para el bailarín. Este cuerpo es entendido como una entidad en constante interacción con su entorno, donde la fragmentación no se traduce en una separación rígida, sino en una serie de conexiones que permiten una comunicación fluida y transversal entre los diferentes segmentos corporales. La energía que circula en el cuerpo rizomático fluye sin restricciones, generando una topología única en cada bailarín y enriqueciendo así la experiencia dancística en su totalidad

El último capítulo se centró en la transformación del cuerpo en la danza contemporánea, resaltando su función activa en la creación de experiencias estéticas compartidas. Se abordó la noción del cuerpo rizomático como una metáfora que ilustra la fluidez y la interconexión del movimiento y la expresión, rompiendo con las concepciones tradicionales del cuerpo y su papel en la escena.

Desde la perspectiva del "cuerpo experimental", se describe cómo el bailarín trasciende la concepción orgánica, convirtiéndose en un sujeto que interactúa con estímulos emocionales y sensoriales en tiempo real. Esta interacción se apoya en un enfoque biomecánico y anatómico que permite una comprensión integral del ser humano. En este sentido, el cuerpo del bailarín se convierte en un

medio de comunicación que trasciende lo físico, abarcando dimensiones emocionales, psíquicas y sociales.

Asimismo, se introduce la idea del "cuerpo hegemónico", que invita a cuestionar las normas de género y los estándares de belleza en la danza. A través de la danza contemporánea, se busca un enfoque inclusivo que privilegie la autenticidad de la experiencia vivida sobre las categorías de género, planteando la necesidad de redefinir el ideal del cuerpo en la danza.

La evolución de la concepción del cuerpo se remonta a la danza moderna, donde se introducen nuevas estructuras coreográficas y se desafían las jerarquías tradicionales. Se explora cómo la relación entre el cuerpo y el espacio escénico se transforma, permitiendo una mayor flexibilidad y dinamismo en la representación. Influencias teóricas como las de Laban y Bartenieff aportan herramientas para analizar el movimiento y su simbolismo, promoviendo una comprensión más crítica y simbólica del cuerpo en la danza.

El capítulo también examinó el cuerpo como espacio de representación, donde el bailarín se convierte en un vehículo de significado, fusionando su identidad cotidiana con el "ser de la obra". Esta dualidad genera un diálogo constante entre el cuerpo real y el ficticio, estableciendo conexiones significativas con el espectador, abordando la participación activa de éste, quien se convierte en co-creador del significado a través de su experiencia personal. La coexistencia de cuerpos reales y virtuales en instalaciones contemporáneas refleja la complejidad de la experiencia humana y sus contextos sociales, proponiendo un enfoque multidimensional en la representación del cuerpo.

El cuerpo en la danza contemporánea se presenta como una obra de arte en sí mismo, un espacio de diálogo y reflexión que desafía las nociones tradicionales de perfección y técnica, promoviendo la creatividad y la autenticidad en la expresión artística. La transformación del cuerpo escénico abre nuevas posibilidades para la comprensión y la práctica de la danza, fomentando un entorno inclusivo que celebra la diversidad y la singularidad de cada intérprete.

En función de lo desarrollado en este trabajo, se puede afirmar que la reflexión sobre el cuerpo en la danza, desde su concepción curricular hasta su aplicación pedagógica, es esencial para repensar los enfoques actuales en la enseñanza y práctica de este arte.

La presente investigación ha permitido llevar a cabo una revisión crítica de la pedagogía de la danza contemporánea, destacando la necesidad de repensar y reconfigurar las prácticas educativas en este campo. A lo largo de esta tesis se ha abordado la importancia de considerar el acto educativo como un fenómeno relacional, en el que tanto docentes como estudiantes participan activamente en la construcción del conocimiento. Esta perspectiva desafía las concepciones tradicionales de la educación, proponiendo un enfoque en el que la interacción bidireccional y la reflexión crítica son fundamentales para el desarrollo de prácticas pedagógicas pertinentes y efectivas. La incorporación de una pedagogía del cuerpo en la danza contemporánea ha mostrado que es posible generar un enfoque educativo más inclusivo y holístico, que valore la diversidad corporal y permita que cada bailarín encuentre su propio camino expresivo. Este enfoque pedagógico reconoce la importancia de celebrar la singularidad de cada cuerpo, favoreciendo una enseñanza que no solo se centra en la técnica, sino en la posibilidad de que el movimiento sirva como un medio de conexión entre el cuerpo, la identidad y la expresión artística. De esta manera, se fomenta una pedagogía que no impone modelos rígidos, sino que abre espacios de experimentación, de reflexión y de creación, pudiendo incorporar elementos de escritura a la vivencia del movimiento desde una visión hacia nuevos enfoques.

Esta tesis ha buscado enfatizar la importancia de cultivar un espacio de interrogación y crítica constructiva en el ámbito pedagógico de la danza. Este espacio no solo permite el desarrollo continuo de las prácticas educativas, sino que también fomenta una cultura de autonomía y responsabilidad entre los estudiantes. Al repensar la pedagogía en la danza contemporánea, se abre la puerta a un enfoque más holístico y significativo que prepara a las y los bailarines para enfrentar desafíos en su vida y carrera profesional de manera

creativa y adaptable, identificando nuevas perspectivas que enriquecen las prácticas educativas actuales, proponiendo un modelo de enseñanza que celebra la creatividad, la individualidad y la interconexión entre todos los actores del proceso educativo. Este enfoque transformador es fundamental para la formación de bailarines que no solo sean técnicamente competentes, sino también conscientes de su voz artística y de su capacidad para contribuir de manera significativa al mundo de la danza y más allá.

Asimismo, este estudio también subraya la importancia de seguir indagando sobre el cuerpo en la danza, especialmente en cómo los discursos continúan influyendo en la transmisión y corporización del movimiento. Al involucrar tanto a docentes como a estudiantes en este proceso reflexivo, se invita a una participación más activa en la construcción de nuevas formas de entender y enseñar la danza, reconociendo la danza contemporánea como un arte vivo y en constante transformación. El análisis de la danza contemporánea ha revelado que el cuerpo no solo es un objeto de estudio, sino que también actúa como un vehículo de conexión entre lo interno y lo externo, lo personal y lo colectivo. Este proceso de liberación y exploración se traduce en una práctica artística que trasciende las convenciones tradicionales y abre nuevas posibilidades tanto para el cuerpo como para el sujeto que lo habita. Además, el estudio ha evidenciado la evolución del concepto de cuerpo en la danza moderna y contemporánea, destacando la transición desde un enfoque utilitario hacia una concepción rizomática del cuerpo, en la que se reconoce su complejidad y su capacidad para generar nuevas formas de movimiento y comunicación. Este enfoque desafía las jerarquías y estructuras rígidas, promoviendo una visión más inclusiva y diversa del cuerpo que valora la singularidad y la individualidad de cada bailarín.

A partir del recorrido realizado, es evidente que el cuerpo en la danza contemporánea ha dejado de ser entendido únicamente como una entidad orgánica, limitada a su funcionalidad física. El enfoque del cuerpo del bailarín como un sujeto experimental invita a considerar la multidimensionalidad de su existencia, donde las conexiones internas y los planos emocionales, intelectuales

y físicos interactúan de manera dinámica. Este entendimiento promueve una mayor flexibilidad tanto en la técnica como en la interpretación, abriendo nuevas posibilidades de expresión que se alejan de las estructuras tradicionales, cuestionando las construcciones rígidas de género, belleza y perfección física que históricamente han regido la práctica dancística. Al proponer una visión más inclusiva, se legitiman diversas corporalidades y trayectorias, lo que a su vez transforma la pedagogía y la forma en que se concibe la enseñanza de la danza. Este cuestionamiento no solo desafía los estándares normativos, sino que también abre una conversación sobre cómo el cuerpo en la danza puede ser un espacio de resistencia, diversidad y creación.

Se ha retomado y desarrollado el concepto de cuerpo rizomático, aquel que se mueve en constante interacción con su entorno y desafía categorizaciones fijas, ya que introduce una nueva dimensión en la pedagogía de la danza. Nos invita a repensar cómo la relación entre cuerpo, identidad y expresión artística puede configurarse desde un lugar más fluido y menos condicionado por las normas establecidas. La danza se convierte así en un espacio de liberación, donde cada cuerpo puede explorar su propia singularidad, sin las limitaciones impuestas por los cánones históricos, abriéndose a múltiples intervenciones y conexiones con el entorno y con los otros. Ya no es un cuerpo aislado, sino que se nutre, se transforma, se modifica y se hace visible.

Este análisis, lejos de ser conclusivo, abre nuevas preguntas y líneas de investigación. ¿Cómo seguir reconfigurando la pedagogía de la danza para construir una visión más abierta e inclusiva del cuerpo? ¿De qué manera las prácticas escénicas contemporáneas pueden continuar expandiendo los límites de lo que es posible expresar? En este sentido, el cuerpo sigue siendo un terreno fértil para la exploración artística y educativa. La danza contemporánea, al desafiar las fronteras entre lo interno y lo externo, lo individual y lo colectivo, nos invita a seguir indagando sobre el potencial transformador del cuerpo en movimiento y su capacidad para generar nuevas formas de conocimiento y creación.

Bibliografía

- Agamben, G. (1998). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia. Editorial Pretextos.
- Agamben, G. (2005). *El hombre sin contenido*. Barcelona. Editorial Altera.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea.* Buenos Aires. Fondo de cultura económica.
- Bachelard, G. (1975). *La poética del espacio*. Buenos Aires. Editorial Fondo de cultura económica.
- Bardet, M. (2012). *Pensar con mover*. Buenos Aires. Editorial Cactus.
- Berbad, M. (1980). *El cuerpo*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Binaghi, N., y Akamine, H. (2016). *Reflexiones acerca de la educación en danza: Nuevas miradas, nuevos modelos.* Balletin Dance.
- Boris, Groys. (2022). *Devenir obra de arte*. Caja Negra Editora.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Brubacher, J. S. (1959). John Dewey. En R. Chateau (Dir.). *Los grandes pedagogos*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Congreso Argentino de Investigación en Arte. (2003) *Discutir el canon. Tradiciones y valores en crisis*. Buenos Aires. Editorial CAIA.
- Calabrese, O. (1987). *El lenguaje del arte.* Barcelona. Editorial Paidós.
- Carozzi, M. J. (2017). *Etnología de la danza en la ciudad*. Editorial Gorla.
- Danto, A. C. (2003). *El cuerpo/El problema del cuerpo*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Danto, A. C. (2003). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Danto, A. C. (2004). *La transfiguración del lugar común. Una filosofía del arte*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Danto, A. C. (2005). *El abuso de la belleza. La estética y el concepto de arte*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

- Deleuze, G., Guattari, F.C. (1985) *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia.* Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Descartes, R. (1998). *Discurso del método / Meditaciones metafísicas / Reglas para la dirección del espíritu / Principios de la filosofía*. Editorial Porrúa.
- Eco, U. (1998). *Los límites de la interpretación*. Barcelona. Editorial Lumen.
- Eco, U. (1984). *Obra abierta*. Barcelona. Editorial Planeta-Agostini.
- Eco, U. (2004). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona. Editorial Debolsillo
- Faci, C. (con Condró, L., y Messiez, P., Eds.). (2016). *Asymmetrical-Motion.* Editorial Continta me tienes.
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad.* Estética de la formación y pedagogía de las afecciones. (Tesis doctoral) Universidad de Barcelona. España.
- Feldenkrais, M. (1991) *Autoconciencia por el movimiento.* Editorial Paidós.
- Bernard, M. (1986). *L'Expressivité du corps: Recherches sur les fondements de la théâtralité.* Paris. Le Recherche en danse.
- Freinet, C. (1971). *Educación por el trabajo*. Fondo de Cultura Económica.
- Freinet, C. (1970). *Métodos naturales II: El aprendizaje del dibujo*. Fontanella-Estela, Barcelona.
- Ferguson, H. (2000). *Modernity and subjectivity: body, soul, spiriti. Charlottesville*- Londres. University Press of Virginia.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Argentina. Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (2001). *Hermenéutica del sujeto*. La Plata. Editorial Altamira.
- Foucault, M. (2004). *Glosario epistemológico*. Buenos Aires. Editorial Quadrat.
- Foucault, M. (2008). *Tecnología del yo.* Buenos Aires. Editorial Paidós.
- McFee, G. (1992). *Entendiendo la danza. Understanding Dance* (S. Tambutti, Trans.). Routledge. London and New York
- Grasso, A. (2005). "*Arte y corporeidad".* Editorial Lumen.

- Gvirtz, S. (2009). *La educación ayer, hoy y mañana*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- Humphrey, D. (1965). *El arte de crear danzas*. Buenos Aires. Editorial Eudeba.
- Laban, R. (1947). *Effort.* London. Macdonald & Eans.
- Laban, R. (1950). *The mastery of movement on the stage*. London. Macdonald & Eans.
- Laban, R. (1966). *Choreutics* (L. Ullmann, Ed.). London. Macdonald & Eans.
- Laban, R. (1984). *Danza educativa moderna.* Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Laban, R. (1987). *El dominio del movimiento.* Madrid. Editorial Fundamentos
- Lutereau, L. (2023). *Nadie sabe lo que dice un cuerpo*. Editorial Letras del sur.
- Mena Rodríguez, M. del C. (2009). *El cuerpo creativo*. Ediciones Balletin Dance.
- Merlos, L. (2021). *Artes escénicas y formación profesional: Relatos comparados de tres instituciones precursoras en la provincia de Buenos Aires (segunda mitad del siglo XX).* Revista Tenso Diagonal, (11), 194-214. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12942/pr.12942.pdf
- Masotta, O. (2004). *Revolución en el arte*. Buenos Aires. Editorial Edhasa.
- Nachmanovitch, S. (2009). *Free play. La improvisación en la vida y en el arte*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Nachmanovitch, S. (2021). *Improvisar, el arte, la vida*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Ospina Espitia, M., García Legel, L., y Orjuela Parrado, A. (2011). *La creación de un currículo pertinente en Danza*. Bogotá. Editorial Artes Escénicas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Palacios, J. (1978). *La cuestión Escolar*. Editorial Laia Barcelona.

- Reberendo Fernando. (2012) *Seminario: Deleuze. Conociendo una obra mayor. 3° modulación. Conectando singularidades.* www.educampogrupal.com.ar
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación.* Buenos Aires. Ediciones Lumiere.
- Spinoza Baruch. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico.* Ediciones Orbis SA HYSPAMERICA.
- Sztajnszrajber, D. (2022, 6 de mayo). *Mentira la verdad V: El cuerpo (capítulo 1)* [Vídeo]. Canal Encuentro. https://www.youtube.com/watch?v=vSIIINPSV6o