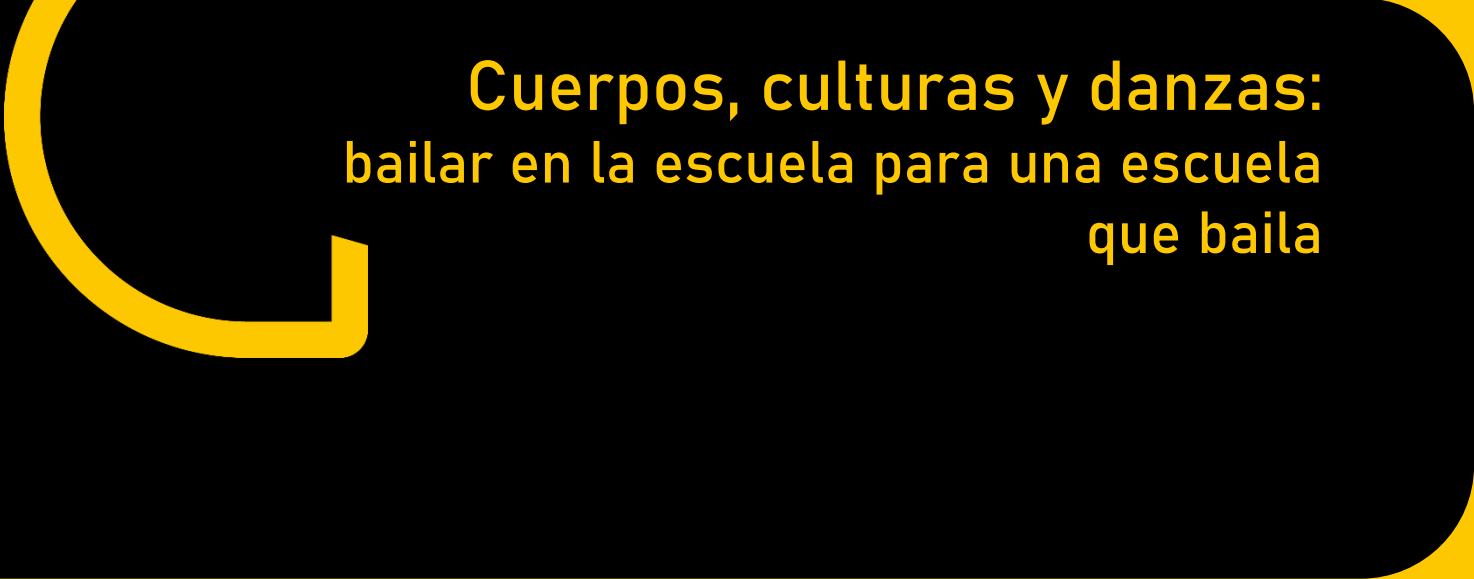





revista
brasileira
de estudos
em dança



Cuerpos, culturas y danzas:
bailar en la escuela para una escuela
que baila

Princesa Ricardo Marinelli

MARINELLI, Princesa Ricardo. Cuerpos, culturas y danzas: bailar en la escuela para una escuela que baila. **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, v. 2, n. 3, p. 152-190, 2023.



RESUMEN

La presente investigación tiene que hacer que el norte se ocupe de las posibilidades de insertar el arte de la danza en la educación formal del disfrute artístico. En este sentido, el objeto del estudio se construye a partir de las relaciones entre algún acuerdo de danza contemporánea, enseñanza de danza en la escuela, culturas: escuela, escuela y escuela - arte y experiencia estética. La apreciación artística se ha identificado como una válvula significativa en la que la comunidad escolar tiene la posibilidad de contactar a la belleza que existe en lo que es plural, en lo que no necesariamente está cediendo a los modelos vistos como ideales.

PALABRAS CLAVE experiencia y educación estética; Bailar en la escuela; Culturas y escuela.

Cuerpos, culturas y danzas: bailar en la escuela para una escuela que baila

Princesa Ricardo Marinelli ¹

¹ Princesa Ricardo Marinelli é bizarra. Orgulhosamente bizarra. É artista da dança, terrorista de gênero. Gestora cultural. Educadora. Doutora em Performances Culturais (UFG-2023), Mestra em Educação (UFPR-2005), Especialista em Acessibilidade, Diversidade e Inclusão (UNISE-2023) e Licenciada em Educação Física (UFPR-2002). Bolsista/residente da Casa Hoffmann (2003-2004). Integrante-fundadora da Couve-flor minicomunidade artística mundial (2005- 2012). Integrou o corpo docente dos cursos de Dança da FAP-UNESPAR (2019-2022), do Curso de Licenciatura em dança da UFG (2017-2018) e do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR (2005-2006). Desde 2011 gerencia a plataforma criativa "Sim, somos bizarras!", projeto que contou com o financiamento do programa Rumos Itaú Cultural 2013-2014. Atualmente integra a experiência coletiva complexa e maravilhosa que é a Selvática Ações Artísticas. <https://orcid.org/0000-0002-6368-4281>.

La vidança que construyo todos los días está todo el tiempo marcada por ansiedades consonantes del acto de creer en los potenciales de la danza y no verlos con apertura en la mayoría de los casos en que se manifiesta, incluyendo y no solo, la escuela. Estas ansiedades han movido gran parte de mis investigaciones, incluida la presente.² Por lo tanto, los objetivos centrales de la investigación propuesta aquí fueron componer un continuo en espiral, como se puede ver en la Figura 1.



Figura 1 - Gráfica de la espiral de conceptos

Un continuo en espiral compuesto entre algunos conceptos y sus posibles aplicaciones: Danza contemporánea, Escuela, Cultura en la escuela y Cultura de la escuela, Diversidad cultural, fructificación artística. Conceptos que se cruzaron durante el curso de construcción de la investigación, constituyendo en sus relaciones, mi objeto de estudio.

En vista de las afirmaciones enumeradas anteriormente, presento como preguntas orientadoras para esta investigación las siguientes formulaciones: ¿Cuáles son las principales representaciones sobre la danza que se pueden percibir en la vida

² Este artículo es el resultado de una investigación de maestría del mismo nombre, defendida en el Programa de Posgrado en Educación de la UFPR, en 2005.

escolar cotidiana? ¿Qué cambios se verifican en estas representaciones a partir de la presencia de la danza contemporánea dentro de la escuela? Con respecto a la conceptualización de la danza misma, ¿de qué naturaleza es la comunicación que se establece entre los bailarines – bailando – y los espectadores de la danza en el espacio de la escuela? ¿En qué medida contribuye esta comunicación a la discusión sobre la diversidad en la educación formal?

O corpo que dança organiza o movimento em padrões espaço-temporais, com determinantes naturais e determinantes culturais e é, nestas últimas, que a inovação surge pelo erro ou pelo ruído. (...) A dança é um artefato produzido pelo homem que, a depender do ambiente cultural, tem uma determinada função. (AQUINO, 2003: 254)³

La aproximación entre los actos de producir y apreciar la danza y las cuestiones del desarrollo cultural humano ha encontrado gradualmente un espacio fértil en varios círculos de elaboración científica. La danza es un área específica de producción autónoma de conocimiento y compañera de otras como la antropología, la comunicación, la historia, la psicología. Zonas que tras tiempos de reticencia se han acercado al arte de bailar, empezando a ver, en él, importantes válvulas de acceso.

Técnica, movimiento, cuerpo: danza.

Según DUARTE JÚNIOR (1995: 50), el surgimiento de la cultura es el surgimiento del hombre en la tierra. O más bien, cuando el hombre comienza a denominar los elementos del mundo a través de sonidos vocales, cuando luego comienza a simbolizarlos, e incluso cuando imprime en estos elementos el significado de los instrumentos, se vuelve humano. Se vuelve humano al volverse cultural.

Es a partir de esta relación que la humanidad se establece y aprende. Sólo aprende a través de símbolos, el significado de lo que es importante para él y la experiencia vivida se almacena a través del lenguaje, para que el hombre pueda llevar a cabo la

³ El cuerpo danzante organiza el movimiento en patrones espacio-temporales, con determinantes naturales y determinantes culturales, y es en estos últimos donde surge la innovación a través del error o el ruido. (...) La danza es un artefacto producido por el hombre que, dependiendo del entorno cultural, tiene una determinada función. (Tomás de Aquino, 2003: 254) *Nuestra traducción.*

transferencia de estos significados de una situación a otra. Por lo tanto, estar abierto a la experiencia es una condición fundamental en la adquisición y creación de nuevos significados, que a su vez tienen la oportunidad de proporcionar la producción de otros. Los símbolos y conceptos que no pueden ser referidos a la experiencia carecen de significado y, por lo tanto, no son apprehendidos.

En este sentido, el cuerpo aparece, por excelencia, como el lugar de la experiencia. Es en él donde tiene lugar la experiencia humana y en él donde se registra. SANT'ANNA (1995: 12), afirma que "... Memoria mutante de las leyes y códigos de cada cultura, registro de las soluciones y los límites científicos y tecnológicos de cada época, el cuerpo no deja de ser (re)fabricado con el tiempo". Esta comprensión plantea la cuestión, planteada por la propia autora, de que "el cuerpo es en sí mismo un proceso. Un resultado provisional de las convergencias entre técnica y sociedad, sentimientos y objetos, pertenece menos a la naturaleza que a la historia". (SANT'ANNA, 1995: 12)

Pero entonces no, ¿cómo se relacionan la cultura y la escuela? ¿Cómo dialoga la escuela con lo que llamamos cultura? De antemano, de varias maneras. Inicialmente, es importante señalar que los matices que se propondrán aquí no se refieren a culturas diferentes y excluyentes. Son, más bien, configuraciones que se mezclan, se complementan y se constituyen, incluso a partir de las relaciones que establecen entre sí. Partiendo del argumento de que tales mediciones ayudan a construir mi objeto de estudio, señalo aquí tres análisis de estas relaciones.

En un primer momento, la *Cultura Escolar*, entendida por FORQUIN (1993), como el conjunto de contenidos cognitivos y simbólicos, seleccionados, organizados y rutinarios bajo los efectos de los imperativos de la didactización. Para el autor, hay tres ejes de análisis de la historia de la cultura escolar: normas y propósitos que rigen la escuela; evaluación del papel de la profesionalización del trabajo del educador a lo largo de la historia; el análisis histórico de los contenidos impartidos y las prácticas escolares.

También en número de tres están los elementos esenciales de la cultura escolar señalados por MAFRA (2002): espacio escolar, cursos graduados en niveles, artefactos y cuerpo profesional. Para

ella, en la investigación relacionada con la cultura escolar, las preguntas giran en torno a la red de relaciones, interacciones sociales, experiencias profesionales en escenarios – relación entre la historia de los sujetos y las escuelas, los sistemas educativos y las ideas pedagógicas.

Por lo tanto, la cultura escolar está estrechamente relacionada con la cultura que construye y constituye la estandarización de la escuela. En relación con la danza, la comprensión de la cultura escolar representa la determinación de la presencia o ausencia de danza – en forma de disciplina o contenido en otras disciplinas – en los planes de estudio, en las normas oficiales y directrices básicas. Me ocuparé de este panorama a su debido tiempo en el texto.

En relación con *la Cultura de la Escuela*, FORQUIN (1993: 167) afirma que "la escuela es un mundo social, que tiene sus propias características: sus ritmos, ritos, lenguaje, imaginario, sus propios modos de regulación y transgresión, su propio régimen de producción y gestión de símbolos".

En este sentido, la cultura de la escuela se refiere a la capacidad de la escuela para producir su propia cultura, a través de las relaciones que se establecen en la rutina educativa. Pensando de esta manera, la escuela no se reduce a un espacio de reproducción social, sino también de producción. La escuela, a través de sus propios mecanismos, produce necesidades, elige algunos aspectos de la cultura e ignora otros.

Las investigaciones en el ámbito de la cultura de la escuela buscan dar visibilidad al *ethos cultural* de la escuela, su marca o identidad cultural que está constituida por rasgos culturales que se transmiten, producen e incorporan por y en la experiencia vivida en la vida escolar cotidiana. (MAFRA, 2002: 130)

Es la cultura de la escuela, por ejemplo, la que abre puertas para que el arte de bailar y apreciar la danza pueda estar presente en los planes de estudio y en el entorno escolar. Admitiendo que la escuela, con su propia delicadeza y relaciones, produce cultura y la exterioriza, también se admite que la importancia de la danza se puede construir desde dentro de la escuela hacia fuera de ella.

Este proceso tiene lugar en un mecanismo de juego, en el que "más que una contradicción, existe una tensión permanente entre los mecanismos de invención y los de conservación que suceden a partir del interés del agente en el juego". (Medeiros, 2003: 12)

Finalmente, se puede referirse a la existencia de Cultura en la *Escuela*, una comprensión que concierne a las culturas y subculturas que coexisten en la escuela a través de la presencia de individuos. Luego hablamos de cómo la escuela se resignifica debido a la presencia de diferentes grupos culturales. Es esta comprensión la que nos permite observar las formas en que la cultura de un grupo hegemónico es aprehendida por otros grupos culturales y para la edificación de contraculturas.

La investigación sobre la cultura en la escuela, busca investigar las características o manifestaciones socioculturales específicas, la diversidad y las diferencias étnico-culturales presentes en la escuela. Por lo tanto, es interesante describir las diversas manifestaciones culturales dentro de la escuela y analizar sus relaciones con la cultura escolar hegemónica.

En vista de la discusión propuesta anteriormente, es importante prestar atención a las relaciones que se establecen entre la cultura escolar, la cultura escolar y la cultura escolar. Estas manifestaciones forman parte de un conjunto de interdependencias que conforman la escuela y, cómo no decirlo, las constituciones sociales y culturales fuera de la escuela.

Es con vistas a este pensamiento, de relaciones, que es posible señalar, con más especificidad, la discusión que propone la escuela como un espacio para la producción y reproducción de la cultura.

Arte, danza y escuela

Una serie de cuestiones coyunturales se entrelazan, proponiendo dificultades para la consolidación de la danza – así como del arte en general – en los espacios de educación formal en Brasil. En la mayoría de las iniciativas, su presencia está condicionada al entretenimiento. El arte de bailar no ha sido

considerado como una necesidad frecuente dentro de los procesos educativos.

Se pueden establecer relaciones significativas a través de estas preguntas, ya que

movimentar, dançar, educar: cada um desses verbos representa uma parte fundamental, estrutural e processual da possibilidade de desenvolvimento do ser humano. Cada um deles aponta para uma direção que, em princípio, parece se distanciar do outro, mas, ao serem percebidos dentro de um espectro um pouco mais abrangente, formam um leque, uma teia que envolve o organismo como um todo." (MANSUR, 2003: 209)⁴

En la comprensión de Débora BARRETO⁵ (1998: 35), la danza en la escuela ciertamente tiene el potencial de promover el fenómeno del baile, enseñar este baile y disfrutarlo. Sin considerar estos momentos como singulares hasta el punto de separarlos, el autor indica además:

Creio que as experiências estéticas, como a dança por exemplo, continuam sendo mantidas à margem do espaço escolar. Assim, será mesmo possível compreender o que é dançar e o que é ensinar dança na escola, a partir das experiências no universo escolar? Acredito que sim, se buscarmos a origem do fenômeno ensino de dança na escola. Na minha interpretação, a origem deste fenômeno pode ser a formação de licenciados em dança, educação artística e educação física, e ele pode ser desvelado a partir da descrição das experiências dos alunos formandos destes cursos de licenciatura. (Débora BARRETO, 1998: 36)⁶

⁴ Mover, bailar, educar: cada uno de estos verbos representa una parte fundamental, estructural y procedimental de la posibilidad de desarrollo humano. Cada uno de ellos apunta en una dirección que, en principio, parece distanciarse del otro, pero cuando se perciben dentro de un espectro ligeramente más amplio, forman un abanico, una red que involucra al organismo como un todo. (MANSUR, 2003: 209) *Nuestra traducción.*

⁵ Tomando como punto de partida la producción artística, muchas preguntas son examinadas por la autora en su tesis de maestría, presentada en 1998 a la Facultad de Educación Física de la Unicamp. La dimensión artística de la danza es tratada como un gran pilar de la necesidad de la presencia de la enseñanza de la danza en la educación formal, lo que hace de la investigación desarrollada por Débora una investigación única, hasta entonces, en las elaboraciones que tratan con el binomio danza-escuela. El trabajo desarrollado por Débora, no sólo en su trabajo científico, sino también en sus iniciativas artísticas, es una fuerte referencia para mis construcciones en este texto.

⁶ Creo que las experiencias estéticas, como la danza, se mantienen al margen del espacio escolar. Por lo tanto, ¿es realmente posible entender qué es bailar y qué es enseñar danza en la escuela, a partir de las experiencias en el universo escolar? Creo que sí, si buscamos el origen del fenómeno de la enseñanza de la danza en la escuela. En mi interpretación, el origen de este fenómeno puede ser la formación de graduados en danza, educación artística y educación física, y se puede revelar a partir de la descripción de las experiencias de los estudiantes que se gradúan de estos cursos de pregrado. (Deborah BARRETO, 1998: 36) *Nuestra traducción.*

¿Hasta qué punto podemos afirmar cuán necesario es el arte para la existencia humana? ¿Qué justifica la presencia del arte entre las manifestaciones humanas? ¿Cuál es la necesidad del arte?

Así que vayamos al arte. En la concepción de DUARTE JÚNIOR (1995: 82), la obra de arte "es siempre la expresión de sentimientos, pero una expresión diferente de un grito o un gesto. (...) Al crear una forma para ser percibida, el artista construye con ella como si fuera una visión directa de los sentimientos".

Continuando con la construcción de sus conceptos sobre el arte, DUARTE JÚNIOR (1995: 82) afirma que "... No se puede considerar el arte como un símbolo idéntico a los lingüísticos, que transmiten significados". Para él, "el arte nunca significa nada fuera de sí mismo".

Asumir este pensamiento significa afirmar que no es posible traducir una obra de arte, ni en palabras ni en otra obra. Cada obra expresa sólo lo que existe en ella y, como trataré más adelante, coexiste con el apreciador-disfrutador. Es posible circunscribir temas, temas y hechos, pero nunca traducir lo que la obra muestra o expresa. "Por lo tanto, el arte no es un lenguaje que comunica conceptos. Más bien, es una expresión de sentimientos. Es el intento de concretar, de una forma, el mundo dinámico e inefable de los sentimientos humanos". (DUARTE JUNIOR, 1995: 88)

El arte asume entonces la función de articular conocimientos que no pueden expresarse discursivamente, ya que se refiere a experiencias que no son formalmente accesibles a la proyección discursiva.

Pero, ¿hasta qué punto, entonces, encaja "este arte" en las constituciones que conforman la escuela y la educación formal en general? Estoy de acuerdo con aquellos que creen en una educación que se construye artísticamente y no en una educación que incluye educación artística. Entendido de esta manera, el tratamiento de las artes – y por lo tanto de la experiencia estética – en el ambiente escolar va más allá de la disciplina, haciéndose

presente y atravesando las prácticas pedagógicas de una manera más amplia.⁷

En este sentido, una de las principales formas en que el arte puede ser apropiado en las relaciones educativas se manifiesta por la experiencia estética.

DUARTE JÚNIOR (1995: 90), explica que hay dos formas para que la humanidad se relacione con el mundo. El primero de ellos, que puede llamarse experiencia práctica, es el que traduce una relación de subordinación de las cosas en relación con sí mismas: comprensión por cosas tanto sujeto como objeto. En la relación que podemos llamar experiencia estética, la relación ya no toma la forma de subordinación, sino de igualdad. No habla de un sujeto que investiga y de un objeto que se observa, habla de todo al mismo tiempo.

Así, "en la experiencia estética mis sentimientos se descubren en las formas que se les dan, como me descubro en el espejo. A través de los sentimientos nos identificamos con el objeto estético, y con él nos convertimos en uno". (DUARTE JUNIOR, 1995: 93)

Finalmente, "esto es experiencia estética: una suspensión provisional de la causalidad del mundo, de las relaciones conceptuales que forja nuestro lenguaje. Ocurre con la percepción global de un universo del que formamos parte y con el que estamos en relación". (DUARTE JUNIOR, 1995: 91)

Ha habido muchas transformaciones, que ocurren tanto de adentro hacia afuera como desde afuera en la danza, en esta manifestación que podemos llamar danza. En este punto es importante argumentar que considero

dançar como um momento efêmero e expressivo da existência humana, como possibilidade de construir imagens, no espaço infinito. Dançar é deixar que se corporifiquem imagens plenas de significado e ato". (BARRETO, 1998: 174)⁸

⁷ Las dos principales obras publicadas del psicólogo educativo João Francisco DUARTE JÚNIOR — *¿Por qué Arte-Educación?* (Papyrus, 1991) y *Aesthetic Foundations of Education* (Papyrus, 1995) — tratan, a partir de cuestiones de comunicación y lenguaje, los fundamentos elementales de una educación que parte de la estesia en sus composiciones.

⁸ La danza como momento efímero y expresivo de la existencia humana, como posibilidad de construir imágenes, en el espacio infinito. Bailar es dejar que las imágenes llenas de significado y acto se encarnen". (BARRETO, 1998: 174) *Nuestra traducción.*

En mis investigaciones, tanto artísticas como académicas, he aprendido que conceptualizar el acto de bailar y producir danza para ser visto requiere asumir una serie de elementos que constituyen la compleja y diversa estructura social y humana. Por lo tanto, creo en "un concepto de danza que abarca el universo de imágenes de movimiento en el pulsar que acelera, reduce y a veces cesa. El acto de bailar como aquel que revela la esencia de los miedos, misterios y riesgos, transformando y representando lo que sólo puede ser expresividad humana, dinámica. Un concepto de danza que es como la poesía, que no se puede explicar, sino sólo sentir e interpretar". (BARRETO, 1998: 175)

GOMES (2003: 109) afirma que "la danza permite materializar el movimiento de la vida, y, por lo tanto, adquiere diferentes formas, ritmos e intensidades según el tiempo, las influencias de la cultura y las tendencias personales".

En este sentido, "... las danzas, como organización de movimientos corporales, tienen su morfología interna definida por patrones rítmicos y representan acciones del cuerpo humano donde la inteligencia corporal kinestésica interactúa con determinantes culturales" (AQUINO, 2003: 256)

Los significados señalados anteriormente indican, en el cuerpo que baila, la posibilidad de percepción y experiencia de las culturas compartidas por ese cuerpo que baila. En este sentido,

A linguagem da dança é uma área privilegiada para que possamos trabalhar, discutir e problematizar a pluralidade cultural em nossa sociedade. (...) O corpo em si já é expressão da pluralidade. Tanto os diferentes biótipos encontrados no Brasil hoje quanto a maneira com que esses corpos se movimenta, tornam evidentes aspectos culturais nos processos de criação em dança. (MARQUES, 2003: 37, grifos meus)⁹

Poesía, pensamiento, problematización, pluralidad.
Instancias que conviven, no siempre armoniosamente, en lo que

⁹ El lenguaje de la danza es un área privilegiada para que trabajemos, discutamos y problematizemos la pluralidad cultural en nuestra sociedad. (...) El cuerpo mismo ya es una expresión de pluralidad. Tanto los diferentes biotipos encontrados en Brasil hoy como la forma en que estos cuerpos se mueven, hacen evidentes aspectos culturales en los procesos de creación en la danza. (MARQUES, 2003: 37, el subrayado es mío) *Nuestra traducción.*

entiendo por danza. En los discursos que presenté anteriormente para rodear lo que se puede llamar danza, se pueden señalar una serie de orígenes y referencias diferentes, pero no veo en estas diferencias divergencias que no puedan resolverse. Una danza que se manifiesta en movimiento, incluso conceptualmente. La danza como un lugar donde las culturas se manifiestan en el cuerpo. En este sentido,

A dança, que só se oferece como ação, resulta e produz uma pluralidade de fenômenos em pura imediatidade. A dança se dá numa orquestração de eventos que obedecem a uma única instância prévia e básica: a existência de um corpo. Corpo vivo com esta vida que nasceu da estabilização cósmica, vivo como nós, estas emergências de estrelas que somos, ou vivo como uma vida doada por equações matemáticas." (KATZ, 2003a: 268)¹⁰

Finalmente, vale la pena señalar que "la danza puede ser tratada como una de las formas que encuentra la naturaleza para llevar a cabo sus operaciones" y también que "en el cuerpo la danza sucede como un fenómeno peninsular, no insular, que nunca prescinde de la conexión con el continente al que pertenece". (KATZ, 2003a: 272)

En el caso de la danza que se ha percibido en la escuela, pensando en la historia de la enseñanza de la danza y la danza misma, se puede señalar a la danza contemporánea como un elemento que la escuela sabe poco. Los procesos que han presentado el acto de bailar en la vida escolar cotidiana denotan el privilegio de las formas de danza o relacionadas con las danzas promovidas por los medios de comunicación televisivos o con las danzas folclóricas que sirven como accesorio en las fiestas temáticas – como los festivales de junio, fiestas de primavera y muchas otras – celebradas por la escuela durante todo el año escolar.

La danza contemporánea aparece entonces, como una forma de ejercitar la diferencia y, por tanto, la capacidad de

¹⁰ La danza, que sólo se ofrece como acción, produce una pluralidad de fenómenos en pura inmediatez. La danza tiene lugar en una orquestación de eventos que obedecen a una sola instancia previa y básica: la existencia de un cuerpo. Cuerpo vivo con esta vida que nació de la estabilización cósmica, vivos como estamos, estas emergencias de estrellas que somos, o vivos como una vida donada por ecuaciones matemáticas". (KATZ, 2003a: 268) *Nuestra traducción.*

comunicar a quienes comparten el entorno escolar. Vale la pena mencionar que

Sabemos que a manutenção da diversidade representa um compromisso necessário para a nossa sobrevivência, mas nem sempre lembramos que o alcance dessa prescrição nos inclui. Diversidade se alimenta dos fluxos plurais que circulam por uma variedade de canais. E variedade e plural, nesse caso, não devem ser entendidos como multiplicação do conhecido, mas exatamente o contrário, ou seja, a inclusão do outro, daquilo que não tem referência. (KATZ, 2001: 45)¹¹

MEIRELES y EIZIRIK (2003: 87), al señalar algunos de los elementos que pueden circunscribir la danza contemporánea, afirman que

... parece ser menos um estilo e mais um apanhado de princípios que incluem: a individualização de um corpo e gesto sem modelo que exprimam uma identidade ou projeto insubstituível; a produção e não-reprodução de um gesto a partir da própria esfera sensível de cada bailarino ou de uma adesão profunda ao ponto de partida de alguém; a pesquisa e o trabalho sobre a matéria do corpo; a afirmação da gravidade como mola propulsora de movimento e a não-antecipação da forma. (MEIRELES e EIZIRIK, 2003: 87)¹²

La controversia y la contradicción también forman parte del universo contemporáneo. Así, "la danza contemporánea vive hoy este desafío de moverse en el umbral entre lo establecido y lo provisional, entre la institucionalización y la libertad creativa, entre la repetición y la diferencia". (GOMES, 2003: 118) El autor también afirma que "la danza contemporánea ha demostrado ser fundamental en el sentido de la revalorización del hombre y su humanidad, así como de su autoría y su libertad de expresión".

El arte como expresión de sentimientos, la danza como poesía y pensamiento, y la danza contemporánea como

¹¹ Sabemos que mantener la diversidad representa un compromiso necesario para nuestra supervivencia, pero no siempre recordamos que el alcance de esta prescripción nos incluye. La diversidad se alimenta de flujos plurales que circulan a través de una variedad de canales. Y variedad y plural, en este caso, no debe entenderse como multiplicación de lo conocido, sino exactamente lo contrario, es decir, la inclusión del otro, de aquello que no tiene referencia. (KATZ, 2001: 45) *Nuestra traducción.*

¹² ... Parece ser menos un estilo y más una colección de principios que incluyen: la individualización de un cuerpo y gesto sin un modelo que exprese una identidad o proyecto insustituible; la producción y no reproducción de un gesto desde la propia esfera sensible de cada bailarín o desde una profunda adhesión al punto de partida de alguien; investigación y trabajo sobre la materia del cuerpo; la afirmación de la gravedad como un resorte propulsor del movimiento y la no anticipación de la forma. (MEIRELES y EIZIRIK, 2003: 87) *Nuestra traducción.*

representante de la pluralidad potencial. Así es como me acerco a poder proponer la danza como un conocimiento que tiene la posibilidad de cruzar las prácticas escolares.

Pensemos, juntos, en la imagen de la danza en escena. Lo más probable es que continúe realizándose en el escenario italiano, con el público en una posición de inferioridad con respecto a los bailarines y bailarinas. Continuaremos la deconstrucción de esta imagen hegemónica, ya que

Atualmente, sabemos que mostraz de dança acontecem em toda parte, pelas ruas, praças, estações de metrô e trem, em salões de dança, teatros, centros culturais, enfim, o palco, ou seja, o espaço cênico da dança tem se ampliado na contemporaneidade. No entanto, a escola nos padrões atuais ainda rejeita a possibilidades de ser palco para que a dança entre em cena e ocupe também este espaço, enquanto uma forma de conhecimento estético ou sensível, a ser compartilhado, junto aos outros conhecimentos lógico-formais. (BARRETO, 1998: 50, grifos meus)¹³

Muchas son, pues, las relaciones que se establecen entre artistas-bailarines y espectadores en la carpa educativa constituida por el momento de la fructificación artística. Relaciones que se establecen por diversas variantes, que se encuentran y divergen en la constitución de la vida escolar cotidiana y de los cuerpos en la escolarización. Así

Do movimento para a dança, da dança pela educação do movimento, levando ao desenvolvimento e ao crescimento pessoal que desembocam numa espiral de movimento, de modificação, que levará a novos movimentos, que inspirarão novas danças, que trarão um novo entendimento do corpo no espaço, que produzirá novas maneiras de se perceber e de se entender. (MANSUR, 2003: 214)¹⁴

¹³ Actualmente, sabemos que los espectáculos de danza tienen lugar en todas partes, a través de las calles, plazas, estaciones de metro y tren, en salas de baile, teatros, centros culturales, en fin, el escenario, es decir, el espacio escénico de la danza se ha expandido en contemporaneidad. Sin embargo, la escuela en los estándares actuales todavía rechaza la posibilidad de ser un escenario para que la danza entre en escena y también ocupe este espacio, como una forma de conocimiento estético o sensible, para ser compartido, junto con otros conocimientos lógico-formales. (BARRETO, 1998: 50, el subrayado es mío) *Nuestra traducción.*

¹⁴ Del movimiento a la danza, de la danza a la educación del movimiento, conduciendo al desarrollo personal y al crecimiento que conducen a una espiral de movimiento, de modificación, que conducirá a nuevos movimientos, que inspirará nuevas danzas, que traerá una nueva comprensión del cuerpo en el espacio, que producirá nuevas formas de percibirse y entenderse a sí mismo. (MANSUR, 2003: 214) *Nuestra traducción.*

La etapa escolar

Para comprender las posibilidades de esta integración, entre la percepción del arte de la danza y la educación, BARRETO (1998: 58), propone una categoría que él llama Escuela Escénica, un espacio que emerge como una alternativa en el proceso educativo de cuerpos más sensibles y creativos:

A ideia de uma escola palco inaugura como objetivos desta a construção e a socialização de conhecimentos a partir da liberação da imaginação, da criação, respeitando a diversidade e preservando as particularidades de cada um destes conhecimentos, fornecendo estímulos à expressão e à comunicação entre as pessoas, valorizando a experiência humana no mundo. Se fecharmos os olhos tentando imaginar um grande e belo teatro, com um palco circular ao centro, ocupando o mesmo nível espacial da plateia que se espalha ao redor deste palco, talvez a imagem da Escola Palco se torne mais nítida para nós.¹⁵

En la escuela que se convierte en Escuela Escénica, educando, educador, bailarín conviven dentro de todas las materias que conforman la vida escolar cotidiana. Los espacios en la representación de la escena y en el público están siempre a disposición de quien quiere, puede o necesita ocuparlos.

Admito a partir de este momento, la construcción de una escuela que se permita nuevas fronteras, nuevas actitudes hacia la danza, nuevas actitudes hacia la diversidad. Una escuela que se construye bailando y que para ello necesita ver, hacer y ser danza.

Débora BARRETO también señala en su obra algunas de las actitudes que considera fundamentales para la constitución de la Escuela de Escena, actitudes que ella llama actitudes de baile. En mi análisis de la obra de la autora, divido las cuatro actitudes con las que se relaciona en dos categorías: las actitudes de baile relacionadas con el acto de enseñar danza (improvisar y componer)

¹⁵ La idea de una escuela de etapa inaugura como objetivos de esta la construcción y socialización del conocimiento desde la liberación de la imaginación, la creación, respetando la diversidad y preservando las particularidades de cada uno de estos conocimientos, proporcionando estímulos a la expresión y comunicación entre las personas, valorando la experiencia humana en el mundo. Si cerramos los ojos tratando de imaginar un teatro grande y hermoso, con un escenario circular en el centro, ocupando el mismo nivel espacial de la audiencia que se extiende alrededor de este escenario, tal vez la imagen de la Escuela de Escenario se vuelva más nítida para nosotros. *Nuestra traducción.*

y las actitudes de baile relacionadas con el acto de ver la danza (apreciar y disfrutar).

La improvisación consiste en la acción en la que el sujeto tiene la oportunidad de proyectar imágenes desde el exterior, lo que él llama su interior y lo contrario; el juego elástico de sensaciones, pensamientos y acciones pone en contacto al sujeto que improvisa con condiciones importantes de su existencia. **La composición** es el instrumento por el cual el sujeto tiene la oportunidad de procesar elecciones más claras y objetivas, donde selecciona elementos significativos de la experiencia de improvisación; en el acto de componer, el sujeto se coloca fácilmente en la situación de agente en el mundo. (BARRETO, 1998: 62)

Apreciar es compartir una danza; apreciar el conocimiento en las relaciones educativas significaría encontrar momentos en los que la comunidad escolar estima, admira, aprecia, evalúa e incluso juzga elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. **Fruir es, de** manera especial, una actitud de baile que no encuentra ninguna expresión similar en la rutina educativa; disfrutar, disfrutar, disfrutar del placer de crear, aprender y compartir conocimientos; es en la actitud de disfrutar que la escuela se convierte en un escenario. (BARRETO, 1998: 65)

Es a partir de este conjunto de elaboraciones que señalo la necesidad de la presencia de la danza en la escena en el entorno educativo. La presencia de la danza estimula que la escuela baile y que la educación se vuelvaailable. Suponiendo que haya un diálogo entre los bailarines y el público, se lanza una nueva responsabilidad a los bailarines y educadores de danza. Desde el reto lanzado a la danza hasta un reto que se lanza de la danza a la escuela, que desde la escuela se lanza una vez más -y muchas otras veces- a la danza.

Por una escuela que se constituye como una danza. Un escenario que se construye lleno de un 'elenco' de educadores y estudiantes que tienen la oportunidad de desarrollar sus canales de sensibilidad y humanidad. Un 'cast' que actúa y que es público por sí mismo, en un continuo proceso de fructificación, apreciación, improvisación y composición.

Más que ubicar la danza en un marco disciplinario, es necesario darse cuenta de cuánto puede ser parte integral de cualquiera de las disciplinas, cuando es un conocimiento que habla de cómo piensa el cuerpo.

Además, los maestros y maestras, antes de tener una profesión, son seres humanos. Seres que, al igual que sus alumnos, se encuentran todo el tiempo en condición de aprendices y que, por lo tanto, también necesitan la danza en sus vidas. La aspiración por la danza y las aspiraciones generadas por la apreciación de la danza necesitan ser cultivadas, y este cultivo puede comenzar en la formación universitaria de los educadores.

¿Qué papel debe jugar entonces el educador en una escuela que se convierte en un escenario? ¿Quién es este educador y, dónde y cómo, es bailarín, espectador y agente de danza? Al asumir una Escuela que construye un Escenario, es necesario proporcionar elementos que indiquen caminos para un educador que baila, disfruta y se hace público.

Rubem Alves, al tratar tan poéticamente sus muchas conversaciones con aquellos a quienes les gusta enseñar, postula que "El *educador*, al menos el ideal que construye mi imaginación, habita un mundo en el que la interioridad marca la diferencia, en el que las personas se definen por sus visiones, pasiones, esperanzas y horizontes utópicos" (ALVES, 1987: 14).

Cuando se trata de un educador que habita el mundo de las sensaciones, Rubem Alves indica las primeras e importantes notas para la constitución de lo que llamaré – apoyado y de acuerdo con Débora Barreto e Isabel Marques – educador-artista.

Isabel Marques juega, con su trabajo, especialmente al profesor que enseña danza, desde donde se pueden buscar indicios que van más allá de la danza, invadiendo otras esferas. Al enfocar sus ojos en la actuación del maestro, afirma que su pregunta central es: "si el maestro no puede actuar también como artista y el artista no puede actuar como maestro en la *misma actividad*, ya sea artística o maestra". (MARQUES, 2001: 60, cursiva del autor)

Comparto esta pregunta y la complemento con la siguiente provocación: ¿solo el profesor de danza puede/debe bailar mientras

actúa? ¡En una escuela que hace un escenario, el temido profesor de matemáticas también baila!

Cuando se trata de la enseñanza, lo que pretendo es abordar cuestiones educativas más amplias. Por lo tanto, reafirmo: este diálogo, entre el artista y el educador, no debe ser parte solo del educador de danza. Al amplificar la angustia, lo que trato de hacer es también ampliar el rango de alcance de lo que es ser un artista mezclado con lo que es ser un educador.

Todavía en la concepción de MARQUES, "el artista-maestro es aquel que, no abandonando sus posibilidades de crear, interpretar, dirigir, tiene también como función y *búsqueda explícita* de la educación en su sentido más amplio". (2001: 112)

Una escuela que se convierte en escenario necesita un educador-artista que sepa el tiempo para subir al escenario y que con la misma certeza y prontitud sepa ponerse en la posición de espectador. Es la que "permite a los estudiantes artistas ser ellos mismos, personas libres y críticas, expresando sus ansiedades, deseos y sueños" (BARRETO, 1998: 67)

DANCeduca: nuestro experimento

¿Cómo la presencia de este elemento extraño – la danza en escena – tiene sus determinaciones en el espacio de construcción del conocimiento de la escuela? ¿Qué tipo de desarrollos se pueden observar en las asignaturas que constituyen la escuela? Preguntas que, como he podido expresar anteriormente, son la base para la elaboración del experimento que sirve de base para gran parte de las mediciones construidas a lo largo de este texto.

Para que la inserción de la escena de la danza fuera observada y analizada en la escuela, mi investigación tenía que comprometerse a dicha inserción. Era necesario mezclar las voces, las miradas, los bailes. Solo poniendo estas estructuras – danza en el escenario y en la escuela – en contacto directo se hizo posible señalar elementos que indicaban lo que la escuela ha bailado y lo que puede bailar. Entonces, ¿nació la propuesta de intervención que llamé **DANCeduca**?

El juego con las palabras y la pregunta son definitivamente proposicionales. La fusión de las palabras danza y educación son más de una palabra colocada tras otra. Así como hablé del educador que ya no es un educador y un artista, sino un educador-artista, ahora hablo de una danza que se vuelve educativa y una educación que se vuelve bailable. Y la pregunta se refiere a la voluntad de averiguar hasta qué punto se pueden establecer realmente estas relaciones. La danza puesta en escena en el día a día de la escuela, esta es la propuesta de DANCeduca?.

Los eventos se llevaron a cabo dentro de los horarios de los horarios escolares, movilizándolo a la comunidad escolar en su conjunto para compartir un momento de disfrute. La propuesta fue involucrar a todos los personajes que componen la escuela, haciendo que todos los espectadores-organizadores-gestores-disfruten del evento.

Para hacer esto posible, al evento asistieron artistas de diversos orígenes, todos con su trabajo centrado en el movimiento, quienes fueron invitados a simplemente presentar su trabajo en una hora de espectáculo organizada en el patio de la escuela durante el horario de clase.

Toda la comunidad escolar fue invitada a participar en el espectáculo, que tuvo lugar dos veces en el turno de mañana y tarde y una vez en el turno de tarde.

Había cuatro preguntas principales, como pude explicar en la introducción del texto, que propuse como fundamento de la investigación:

1. ¿Cuáles son las principales representaciones sobre la danza que se pueden percibir en la vida escolar cotidiana?
2. ¿Qué cambios se verifican en estas representaciones a partir de la presencia de la danza contemporánea dentro de la escuela?
3. Con respecto a la conceptualización de la danza misma, ¿de qué naturaleza es la comunicación que se establece entre los bailarines – bailando – y los espectadores de la danza en el espacio de la escuela?

4. ¿En qué medida contribuye esta comunicación a la discusión sobre la diversidad en la educación formal?

Cuando se trata de los posibles modos de investigación, se puede afirmar que "... las metodologías cualitativas privilegian dos modos: el estudio de casos y la comparación o estudio multicaso" (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990: 167)

La opción aquí tratada recae en el estudio de caso, que corresponde al modo de investigación que se constituye como menos construido, por lo tanto más real; como menos limitado, por lo tanto, más abierto al campo; el menos manipulable, por lo tanto menos controlado. (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990: 169)

También es importante señalar que "el estudio de caso también se caracteriza por el hecho de que reúne tanta información y tan detallada como sea posible para cubrir toda la situación. Es la razón por la que utiliza diversas técnicas de recopilación de información" (Michelle LESSARD-HÉBERT; Gabriel GOYETTE; Gérard BOUTIN, 1990: 170)

Así, se utilizaron tres instrumentos principales en un intento de que las relaciones establecidas en los eventos pudieran ser trasladadas con la máxima vida al texto-producto de la investigación: observación del momento del evento, cuestionarios aplicados a los profesores antes y después del evento y dibujos solicitados a los estudiantes, también, antes y después del evento.

Las preguntas dirigidas a los profesores estaban relacionadas con los significados de la danza – en un intento de percibir cuánto y cómo sienten la presencia o necesidad de la danza en su trabajo diario – y los posibles residuos que DANCeduca? Podría dejarlo a las relaciones educativas propuestas por ellos en su aula.

Por lo tanto, se pidió a los maestros que dieran sus informes en dos ocasiones, una antes y otra después de la experiencia con el evento. La medición antes del evento tuvo lugar tres días antes, ya que necesitaba traducir el pensamiento elaborado por ellos sin mayores influencias de la presencia del evento. El regreso, después

del evento, tuvo lugar tres semanas de diferencia a posteriori, en un intento de permitir que la información tenga tiempo para resonar en los pensamientos y acciones educativas de los educadores.

En la intervención previa al evento, se invitó a los profesores a responder por escrito las siguientes preguntas: **¿Qué es la danza? ¿Quién baila? ¿Dónde y cuándo bailan?**

En el momento del regreso a la escuela, el enfoque se procesó con otras pautas. En un intento de percibir algunos de los ecos de la experiencia, pedí a los profesores que elaboraran preguntas para mi proyecto de investigación. ¿Tuvieron ellos y ellos la oportunidad de sintetizar, en forma de sus preguntas, algunas de las reverberaciones de DANCeduca? en sus aulas y en sus pensamientos.

Esta solicitud se consolidó con la siguiente declaración: **En vista de las actividades que pudiste seguir – o tuviste noticias – el 30 de abril, con motivo del evento de baile que organizó la escuela, elabora preguntas que te gustaría hacer para mí y para mi proyecto.**

Y en la escuela que se hace escenario ninguna voz tiene mayor o más respetable eco. Los estudiantes necesitan su espacio para hablar. La voz de estos sujetos que contribuyen, tanto como los educadores, en la construcción de las necesidades escolares necesitaba estar presente en los análisis, y se analizaron muchas posibilidades para tal evento hasta que la elección recayó en la colección de dibujos de los estudiantes involucrados.

A los estudiantes de doce clases, cuatro de cada turno, elegidos al azar, se les pidió que dibujaran, también en dos momentos, antes y después del evento, en las mismas fechas en que se preguntó a los maestros.

Tanto en la primera como en la segunda solicitud, las siguientes pautas se basaron en la construcción de los dibujos: **Imagina a dos personas bailando en un espacio. (unos 2 minutos) Ahora, dibuja esta escena. (unos 15 minutos).**

A los estudiantes se les dio una hoja de papel sulfito de tamaño A4 y se pudo usar cualquier material o técnica de dibujo. Es importante justificar las opciones representadas por las pautas proporcionadas a los estudiantes.

¿Cuál es la razón para dos personas? La presencia de dos personas, como el análisis podrá contemplar, permitió enumerar las relaciones entre las personas que bailan, dando a los dibujos la posibilidad y el surgimiento de cuestiones de interacción, o, en algunos casos, de negación de la interacción, que pueden revelar concepciones sobre el acto de bailar.

¿Qué tan importante es la petición de que el espacio también sea diseñado? La relación entre el bailarín y el espacio es el interés de mi investigación exactamente en la medida en que hablo de la escena de la danza. Al solicitar que los dibujos representen un espacio para que los bailarines bailen, se buscó la similitud de opciones que también determinaron concepciones de lo que es bailar y lo que es ver danza, ya que en el momento en que dibujo la perspectiva escénica, de observación, está presente.

Armado con estas opciones, ¿me acerqué a la escuela y a *DANCeduca*?

Se trataba del Colegio Estatal Mathias Jacomel, con domicilio en Rua Clóvis Beviláqua 457, en el distrito de Vargem Grande en Pinhais, región metropolitana de la ciudad de Curitiba, en un barrio compuesto por diferentes extractos socioeconómicos, culturales y culturales.

La escuela atiende, durante los turnos de mañana y tarde, a estudiantes del tercer y cuarto ciclo de primaria y secundaria regular, así como, durante el turno de noche, estudiantes del programa de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA).

El equipo administrativo está formado por: director, subdirector y otros siete empleados, divididos en funciones en la secretaría de la escuela, en la inspección de los estudiantes y en la asistencia a los visitantes de la biblioteca. El equipo pedagógico está compuesto oficialmente por tres pedagogos. Hablo oficialmente porque en la constitución diaria el equipo gana el apoyo de otro empleado, un maestro alejado del aula por razones de salud y que debería ocupar un puesto administrativo. El propio equipo de la escuela prefiere la presencia del profesor en el equipo pedagógico.

El profesorado estaba, en ese momento, compuesto por un grupo de cincuenta profesores, además de los que fueron removidos por diversas razones. Los estudiantes atendidos por la institución totalizan, sumando los tres turnos, más de novecientos cincuenta niños, adolescentes y adultos.

Un hito importante en la historia de la escuela fue la constitución de la junta escolar, formada en 1994. Después de una serie de iniciativas, el consejo ha tratado de ampliar su rango de acción, ya que su función principal todavía se limita al diálogo con el estudiante indisciplinado y ayudar a controlar los problemas financieros. Otra instancia importante que merece ser destacada es la Asociación de Padres y Maestros de la escuela. La APM existe para ayudar en el control financiero de la escuela, organizar bingos, fiestas y rifas, desempeñando un papel importante en la conexión de la escuela con la comunidad exterior.

Otro punto significativo es que hasta 1998, el edificio era compartido por dos instituciones: el colegio estatal y una escuela municipal, que atendía a estudiantes del primer y segundo ciclo de la escuela primaria. En muchos momentos, con diferentes equipos pedagógicos y administrativos, las direcciones de una y otra escuela divergieron, creando situaciones complicadas para las propuestas pedagógicas. Esta situación se resolvió con el traslado de la escuela municipal a otras instalaciones.

También vale la pena señalar que el acercamiento entre el investigador y la escuela tuvo lugar en diferentes danzas. Una trayectoria que revela una relación con el campo que va más allá de la esfera del laboratorio de ciencias para asumir un lugar de intercambios. Intercambios que se confirman, incluso, en un acuerdo de asociación entre el investigador y la escuela, representada por el consejo escolar y APM.

¿Es en este contexto que DANCeduca? encontró su lugar.

Volviendo la mirada a DANCeduca?, es necesario tocar otra cuestión, que se refiere a cómo me sitúo ante la posición de quienes gestionan el evento.

Es, como ya he mencionado, un evento de danza, que presenta obras de artistas. Para que esto sucediera, los artistas

debían ser elegidos, invitados y se debía proponer un orden de presentación. Necesitas crear algún tipo de estructura de presentación, horarios, espacios, duración. Una multitud de opciones que no se pueden pasar por alto. Más que simplemente organizar una actividad, el procesamiento de todas estas elecciones caracteriza el establecimiento de una curaduría.

La primera gran pregunta fue: ¿qué baile es este que quiero llevar al interior de la escuela? Por supuesto que no hablo de ningún baile. Por lo tanto, fue sustancial procesar cuidadosamente la elección de la danza contemporánea y algunos de sus detalles. Debido a la importancia y primacía de este cuestionamiento, la pregunta gana un subtítulo aislado en el texto, como ya se puede observar en extractos anteriores de mis postulaciones y argumentaciones. Pero la elección por la danza contemporánea era solo una de varias necesidades que requerirían la consolidación de un evento con significado y que fuera capaz de producir permanencia.

Incluso bajo el paraguas de la decisión de la danza contemporánea, los artistas necesitaban ser seleccionados. En la búsqueda, me di cuenta de que la elección debía basarse en las posturas de los artistas hacia su arte. Mi proyecto trata específicamente de la danza como una posibilidad de construir un nuevo tratamiento de la diversidad en la escuela, por lo que este fue el primer gran tamiz: los artistas invitados necesitaban tener referencias diversas.

Cabe señalar en este punto que cuando hablo de varias referencias, no estoy de ninguna manera reforzando el discurso de "todo vale". Por el contrario, hablo de la importancia de que los artistas que DANCeduca? tienen orígenes diferentes, garantizando —o al menos acercándose a la garantía— de la manifestación de la diversidad.

Continuando con la construcción de las bases de DANCeduca?, también fue necesario elegir el lugar donde se llevaría a cabo el evento. La elección por el interior del espacio físico de la escuela fue siempre muy clara, dada la importancia de

la proximidad entre la comunidad escolar y la danza fue lo más grande posible.

Había dos posibilidades concretas de realización: el hall de entrada frente a la cantina y la cancha al aire libre. El vestíbulo ofrecía la comodidad del techo, la posibilidad de un tratamiento acústico e incluso admitía la presencia de una iluminación adecuada para las obras, si era necesario, pero la estructura de visibilidad que proporcionaba – frontal, plana y con la necesidad de sillas – acercó el espacio a la jerarquía del escenario italiano.

Así, la elección recayó en la pista exterior, asumiendo los riesgos del suelo duro, el sonido que se filtra por todos lados, la luz de los reflectores de la propia cancha y -lo más significativo de todo esto- la posibilidad de que lloviera el día del evento. Vale la pena recordar que en el trabajo diario de esos sujetos todos estos riesgos están presentes. Desde la clase de Educación Física que no pasa hasta la frustración de un patio sin patio, la escuela está sujeta a todas las inclemencias del tiempo que sus limitaciones estructurales le imponen. Por lo tanto, no sería prudente abolir un elemento importante —la proximidad— para garantizar una situación de seguridad fantasmiosa.

La elección de asumir los riesgos se debe, una vez más, a la necesidad de garantizar la proximidad entre la danza y la comunidad escolar. Una lona circular colocada en el suelo formaba la arena que servía como espacio para que se llevara a cabo el baile, no solo al alcance de los ojos, sino al alcance de las manos de todos.

Para que el evento realmente llegara a la comunidad escolar de una manera amplia, era imperativo que ocurriera dentro del cronograma de actividades escolares. Esta fue la solución que encontré para reducir al mínimo el margen de exclusión. Debido a la cantidad de estudiantes y profesores, los turnos de mañana y tarde recibieron el evento en dos ediciones, la primera para la mitad de los estudiantes y la segunda para la otra mitad.

La duración del evento también fue definida por las condiciones objetivas. ¿Para qué sirve DANCeduce? Realmente se podía injertar en las actividades escolares tenía que adaptarse a la duración de una clase escolar, es decir, 50 (cincuenta) minutos.

Entonces, ¿la segunda y cuarta clase de cada turno, por la noche solo la segunda, se convirtieron en DANCeduca?

En vista de los elementos anteriores, pude reflexionar sobre la estructura de presencia y presentación de los artistas. Ya existían: una arena formada por una lona en una cancha de cemento abierta, había cinco repeticiones de un "mismo" evento el mismo día, había cincuenta minutos de limitación de tiempo, había un perfil de artistas que guiarían mis elecciones.

Luego elegí la siguiente estructura del evento: tres artistas (o grupos de artistas) serían invitados a presentar su trabajo de unos diez minutos de duración cada uno. Después de eso, todos compartirían el espacio escénico durante otros diez minutos de actuación en una estructura de improvisación que había lanzado.

Antes de continuar, una adición a lo que llamo una "estructura de improvisación". Mucho se ha dicho, en círculos de artistas de danza, sobre lo que viene a ser la improvisación en la danza escénica. ¿Cuándo y cuánto es realmente improvisación una improvisación? ¿Qué tipo de estructuración admite una improvisación para seguir siendo improvisación? Dado que las elecciones con respecto a este concepto son elecciones estéticas, hago las mías por la improvisación que no solo admite sino que necesita elementos estructurales. No como reglas para enyesar acciones, sino como un esqueleto de soporte que permite la creación. Por lo tanto, llamo a la estructura de la improvisación una lista de reglas flexibles que dirigen la acción artística en un determinado espacio y tiempo.

Resumiendo, cada edición del evento tuvo una estructura de improvisación compartida por todos los artistas. Sucede que, además de estas elecciones, determiné que cada una de las ediciones tendría una estructura diferente, en un intento de asegurar que cada una de las cinco ediciones del evento guardara una sorpresa para los artistas, dando una oportunidad de emerger lo inusual, una oportunidad para que las particularidades de cada grupo tuvieran espacio para la manifestación.

Como ya se explicó, la presente investigación tuvo las cinco ediciones de un evento. En este caso, las opciones de las estructuras de improvisación fueron las siguientes:

Numero 1 - La duración está determinada por la reproducción de música; Cada artista debe intercambiar una prenda de vestir con las otras dos; los intercambios deben ocurrir sin pausa en el movimiento; La regla principal para moverse es que siempre solo uno de los tres debe estar en el nivel bajo.

Número 2 - La duración es determinada por una de las artistas (Maria Clara Bordini), quien decide cuándo termina la acción; Cada artista elige cualquier objeto escénico (que no haya utilizado en su trabajo individual); el objeto está todo el tiempo sostenido por la mano derecha; La regla principal para el movimiento es que siempre solo uno de los tres debe estar en el medio de la audiencia.

Número 3 - La duración es determinada por uno de los artistas (Michelle Moura), que decide cuándo termina la acción; Todo el mundo debería estar haciendo sonidos y moviéndose todo el tiempo; Los ojos siempre mirando a uno de los otros dos artistas; La voz del otro es lo que me hace moverme.

Número 4 - La duración es determinada por uno de los artistas (Fausto Franco), quien decide cuándo termina la acción; Siempre tenemos un artista hablando un texto; Quien habla, se queda "quieto" mirando al público, los dos que no hablan, "bailan lo que oyen".

Número 5 - La duración está determinada por la acción misma; todos deben cantar, en voz audible, el himno nacional; el himno sirve como fondo musical, paisaje, tema, estímulo rítmico para la composición escénica del movimiento.

Michelle Moura, Fausto Franco y Maria Clara Bordini fueron los artistas que integraron DanCeduca?. Fueron ellos, entonces, quienes pusieron sus obras en el círculo educativo propuesto.

Y así, después de tantas opciones, el evento sucedió. El día fue hermoso, clima agradable y sin grandes sorpresas climáticas. El conjunto de elementos estructurales tampoco presentó grandes sorpresas. Todas las elaboraciones y decisiones podrían llevarse a cabo sin problemas. El baile podría ser para hacer escena. La escena podría hacerse escuela. La escuela pudo bailar.

Resultados y discusiones: ¿y la escuela bailó?

Armado con la teorización, que fueron, por supuesto, manipuladas, y todas mis elecciones, ¿fui testigo de *DANCeduca*? Un equipo de artistas, educadores y educadores, estudiantes y estudiantes. Mezclándose.

Entro entonces, en el momento de elaborar algunas de las cuestiones observadas. Vale la pena mencionar que, "especialmente en el caso de la escuela o el aula, los registros, especialmente los destinados al análisis cualitativo, deben ser tratados y analizados inmediatamente, debido a la complejidad del campo en estudio" (Heraldo VIANNA, 2003: 97)

Así, las mediciones se sistematizaron, en un primer momento, en el calor del evento. A partir de las preguntas que compuse para el evento, mis ojos y mis notas, en el momento en que sucedió, estaban atentos a las manifestaciones de reacción de los estudiantes en relación con los trabajos presentados.

Así, las principales categorías que pretendo recordar y analizar son las que surgen de las diferentes atenciones dadas. En un primer momento, puedo valorar que la falta de familiaridad con las obras presentadas tuvo consecuencias tan diversas como las propias obras. ¿Qué quiero decir con eso? Bueno, la comunidad escolar, en general, sabía que era un evento de baile, pero no sabían qué baile sería. Como he podido indicar en otros momentos, la construcción de comportamientos frente a la danza considerada 'oficial' ha estado dada por el escenario italiano, por la televisión, por el aura del artista y del arte. Sucede que en una arena en la que el artista se confunde con el espectador, sin maquillaje, sin vestuario, sin grandes elementos de escena, la jerarquía disminuye y cambia la postura de relación.

Los estudiantes, en general, no tenían parámetros convencionales para asistir a presentaciones de este tipo, lo que en mi análisis, proporcionó un margen de libertad bastante grande para la participación de todos. Esta libertad se manifestó de diferentes maneras.

En el turno de la mañana, compuesto por estudiantes de cuarto grado y estudiantes de secundaria, por lo tanto, preadolescentes y adolescentes, nos acompañaban los rayos de sol y un micrófono que no funcionaba debido a problemas con uno de los cables. Condiciones adversas que necesitaban ser manejadas y que lo eran, sin causar mayores problemas para la efectividad de la propuesta.

Las reacciones del público se centraron en dos frentes principales: un grupo que trata las obras con cierto 'desprecio', y otro que permanece muy atento, pero riéndose mucho de todo lo que sucede.

Lo que llamo "negligencia", se refiere a las actitudes de desviación de la atención, y no necesariamente a las posturas de ignorar lo que sucedió. Una mirada por el rabllo del ojo, de una postura "fingida" a la que no le importa. Posturas que se manifiestan en chicas que contestan sus teléfonos varias veces y otras que dejan el volante para retocar su maquillaje y en chicos que desvían la atención para cambiar sus figuras. En mi análisis, tales formas de presencia denotan formas de relación con las obras, incluso con distancias físicas.

Pero este primer grupo constituía la minoría de los grandes. La mayoría de los presentes estaban enfocados en el trabajo de los artistas, aunque la risa era una constante. De hecho, algunos de los pasajes propuestos por los artistas tenían como fundamento el estímulo a la risa, pero en la gran mayoría de los casos, la risa parece una manifestación de cierta incomodidad.

Otro hecho importante se refiere a la reacción de algunos de los profesores presentes. El malestar estuvo presente en la forma en que presenciaron los eventos, ya sea en relación con el trabajo de los artistas o en la preocupación por la postura de observación adoptada por los estudiantes.

Un maestro, probablemente preocupado por la risa incesante, se atrevió a regañar a los estudiantes en voz alta, pidiéndoles que guardaran silencio y que tuvieran "más educación". Otro me preguntó preocupado por el trabajo que trataba sobre el

punto 'G', escrito por Michelle Moura. Ella quería saber '¿qué quiere decir el artista con eso? ¿Entonces tendré que explicarlo en clase!'

En las mediciones del primer maestro, es posible percibir cuestiones importantes, que conciernen a su concepto del arte y la educación misma. De sus manifestaciones, puedo ver que para ella el arte es un espacio "sagrado", que merece el silencio como fructificación. Además, estar en silencio es demostrar "más cortesía". La pasividad como sinónimo de educación. La segunda, asustada por la posibilidad de tener que discutir la polémica propuesta por Michelle, está sedienta de una explicación objetiva de la obra, que puede estar señalando lo impotente que también se siente ante un baile que no forma parte de su universo cotidiano.

En las ediciones que tuvieron lugar en el turno de tarde -con un público compuesto por alumnos del tercer ciclo de primaria, por lo tanto los más jóvenes de la comunidad escolar- aún más sorpresas. Si por la mañana la emoción presentada por el público era notable, por la tarde era casi incontrolable. Atentas y participativas con una intensidad sorprendente, alcanzan extremos de interacción con las obras presentadas.

En una de las ediciones esto es más evidente, sobre todo en la obra -una vez más- de Michelle. Dos momentos merecen ser destacados.

Al principio de su presentación, Michelle tira las zapatillas que usa. Se pierden entre la multitud, que compite por él como premio, hasta que, literalmente, lo rompen por la mitad.

Más tarde, la propia artista invade el supuesto espacio del público, abandonando la arena. Ella no está partida por la mitad, pero es profundamente acosada, con toques, gritos, acercándose.

En contribución al análisis que propongo aquí, afirmo que estas manifestaciones, tan profundamente intensas y presentes, están directamente relacionadas con la falta de convenciones para la situación, que se intensifica en los niños. Lo más probable es que el maestro que pidió "más educación" por la mañana, si estuviera presente en los eventos de la tarde, habría sucumbido a la situación. Los maestros presentes permanecieron distantes, probablemente asustados.

Y también estaba un poco asustado. Significativamente, estaba preocupado por lo segura que estaba la artista en la situación, e incluso me acerqué a la agitación que la rodeaba para pedirle que regresara a la arena. Una *relación* que no escapó a los ojos de las cámaras. Ahora, como adulto, artista, occidental, individuo de clase media que soy, tengo marcas de convención en mi constitución. El acoso también fue diferente al mío, y como responsable del momento del evento, tenía miedo.

Un miedo que se desvaneció rápidamente, en el sentido de que me di cuenta de lo ricas que eran las relaciones que estos niños tenían con ese momento. Sabían que era arte. No solo tocaron, sino que destruyeron parte del set y tocaron al artista. Con respecto a las consecuencias de ese momento específico para quienes participaron en él, poco se puede medir. Se puede decir, sin embargo, que fue una intensa relación artista-espectador, con la que he podido lidiar antes.

Pero el período nocturno tenía una nueva configuración. Con el público compuesto por estudiantes de las clases de Educación de Jóvenes y Adultos – por lo tanto mayores de 17 años – se pudo observar una relación diferente: la pasividad.

Si por la tarde la participación fue fácil, intensa y muy ruidosa, en la edición vespertina el silencio, la modestia y la distancia fueron marcas. Se podían escuchar ruidos de monedas, y cuando se escuchaban, eran una fuente de vergüenza para quien las había derribado.

Y esto está marcado, incluso, por la construcción del espacio promovido por la presencia del público en relación con la arena. Incluso recibiendo el estímulo para posicionarse alrededor de todo el espacio demarcado, la audiencia forma un semicírculo, frontalizando la apreciación. Además, muchos se posicionan en los bordes del espacio, lejos de la arena.

En ese momento pude ver que todo este conjunto de actitudes no es sinónimo de falta de interés o atención. Por el contrario, la atención está muy presente e incluso parece crecer durante las presentaciones. Es, simplemente, con diferentes características.

Una colocación tan diferente de las presenciadas anteriormente, que notablemente el trabajo de los artistas gana otra mirada. Entre las diferencias observadas, señalo la presencia de un principio, medio y final muy claramente definidos y la búsqueda de frontalidad.

Así, afirmo -en línea con declaraciones anteriores- que todo lo que he visto y que las cámaras han podido captar es una pequeña parte de la cantidad de relaciones que se han establecido y se siguen estableciendo entre todos los que comulgaban en esos momentos, incluyéndome a mí.

La presencia de educadores de baile en el espacio de una escuela que se convierte en escenario es fundamental. También he tratado algunas de las constituciones que no han proporcionado condiciones objetivas para la aproximación entre la danza y los educadores en la escuela.

Para el análisis y presentación de datos, separé las respuestas dadas por los profesores en dos grandes grupos: aquellos en los que identifico relaciones directas entre la danza y la expresión de sentimientos y aquellos que buscan categorizar conceptos y enmarcar claramente las respuestas.

El primer grupo representa la mayoría de las respuestas, que resaltan un significado de la danza que la relaciona con la expresión de la emoción. Uno de los maestros afirma que "La danza es la emoción expresada en los movimientos del cuerpo. La danza es relajación, sensualidad, felicidad, alegría". A lo largo de este camino van una serie de otros discursos. Discursos bastante adjetivos, que indican claramente una cierta creencia en la importancia de la danza.

El discurso que antes parecía tender hacia generalizaciones, gana condicionantes. Expresiones como "todo el que puede expresar sus sentimientos a través del cuerpo, baila", "imagino que la mayoría de la gente baila", denotan la comprensión de que la danza requiere un cierto dominio, y que por lo tanto no es cualquiera quien puede hacerlo. Además, solo una de las respuestas no está redactada en modo impersonal: "cualquiera puede bailar. De esta manera, bailamos en casa, en una fiesta, en la balada..." Los dos elementos parecen referirse a una pregunta:

¿qué tan cerca se sienten estos maestros de bailar? ¿Bailan?
¿Crees que puedes hacerlo?

El segundo grupo está compuesto por respuestas con la intención de categorizar de manera más objetiva el acto de bailar, contando con expresiones como "La danza es un movimiento armonioso", "Bailar es mover el cuerpo y la cabeza" y "Composición de movimientos en un tiempo determinado con cierta calidad". En estas respuestas aparece una presencia significativa de preocupación por la actuación de danza, así como el tratamiento más objetivo de la danza como actividad física.

El intento de categorización continúa en las respuestas a las otras preguntas: "Humanos y animales. Los seres humanos bailan en casa, fiestas y lugares adecuados para bailar. Los animales bailan cuando quieren aparearse", "los humanos bailan en rituales, fiestas, baladas o espectáculos de arte".

Además de estas preguntas, vale la pena mencionar que la danza como obra de arte se mencionó en solo una de las respuestas, lo que puede indicar elementos de la discusión que tuvimos anteriormente sobre la formación docente. ¿Dónde ven bailar?

Al regresar con nuevas preguntas, nuevos elementos señalados. Un hecho que se destaca es que algunos maestros, que habían respondido a mis preguntas en la primera visita, se negaron a preguntar.

Trataré aquí algunos temas recurrentes y otros que consideré significativos para el contexto de la investigación.

La preocupación por la 'imagen dejada por los estudiantes' junto con el equipo estuvo presente en varios discursos: "¿Qué pensaste de las actitudes conductuales de nuestro estudiante? ¿Cuál fue su opinión sobre los procedimientos de los educadores? ¿Se sintió bienvenido?", "¿La reacción de los estudiantes a la presentación estuvo en línea con las expectativas?" Lo más probable es que la preocupación aún radique en la responsabilidad de ellos y de ellos, educadores y educadores, por la "falta de educación" de los estudiantes para asistir al trabajo.

Otra recurrencia fue la preocupación por la evaluación del trabajo realizado, denotando intereses en la estructura y

metodología de mi investigación: "¿Cómo se evaluó el trabajo realizado?", "¿Cuál es el propósito del evento?", "¿Cómo se evalúa el proyecto?" Puede haber una indicación de preocupación por la integridad de la escuela, ya que al cuestionar cómo se está evaluando el proyecto, uno puede querer saber si la escuela es satisfactoria o no.

Muchas fueron las formulaciones en las que me preguntaron sobre la continuidad de la propuesta: "¿Volverá el grupo a la escuela para presentar nuevas actividades?", "¿Existe la posibilidad de llevar este tipo de eventos más a menudo al espacio escolar?" El deseo y la curiosidad por las estrategias de continuidad del proyecto están presentes, lo que indica claros residuos de la experiencia vivida.

Además de estas preguntas presentes en diversos discursos, vale la pena mencionar algunas que indican reflexiones interesantes: "¿Cuál era el objetivo del grupo que se presentó?", "¿Qué le dirías a un adolescente o a un profesor que cuestiona un evento de danza sin música?", "¿Tu mayor enfoque está en la relación del ser humano con su propio cuerpo?", "¿Tu mayor enfoque está en la relación del ser humano con su propio cuerpo?", "¿Se puede insertar en otras disciplinas, además de la educación física?", "¿Cómo se insertará la danza en el contexto pedagógico e interdisciplinario sin adquirir la apariencia de un momento festivo y relajante, que de alguna manera puede interferir positiva o negativamente en el proceso pedagógico e interdisciplinario?"

Preguntas que, por supuesto, no podría responder ahora y que indican un proceso de aproximación con la propuesta y reflexión sobre el tema bastante intrigante.

Todo este paseo por los discursos de educadores y educadores nos indica cuestiones relacionadas con lo que ya hemos dicho antes: es necesario dar condiciones objetivas para que la danza llegue al aula. Ella no se mantiene alejada por descuido. Se mantiene alejado porque está lejos de los maestros, lejos de la estructura, lejos de los ojos.

Para procesar el análisis y presentación de los datos relacionados con los dibujos de los estudiantes y estudiantes, realicé dos formas de división.

Primero agrupé los dibujos de las clases de la mañana y los de las clases de la tarde, ya que tenían características muy cercanas, que muy probablemente se pueden explicar por el nivel de educación en cuestión, muy cercano en ambos casos, lo que no ocurre en los dibujos de la tarde, con una serie de características muy específicas.

Después de esta división, creé, junto con mi asesor, algunas categorías de agrupación para los dibujos, de acuerdo con algunas de las representaciones recurrentes que pude identificar en ellos. De estos, los más representativos, ya sea en número o en correlación con la investigación, se citarán a continuación.

Empiezo con los dibujos de la mañana y de la tarde.

La primera manifestación que salta a los ojos en el análisis de los dibujos se refiere a la construcción del **ambiente de fiesta** para que la danza suceda. Muchos eran los dibujos que representaban en sus detalles las paredes e implementos de clubes nocturnos y salones de baile, relacionando así el acto de bailar con el acto de festejar.

Las agrupaciones específicas también son constantes. La demarcación de características de una **'tribu'** aparece, predominantemente, en la figura del bailarín del movimiento *hip-hop*, con su ropa muy específica y movimientos peculiares, además -en algunos- de la identificación de los rasgos específicos del lenguaje del graffiti, también parte del movimiento.

Los dibujos en los que aparece la **música** como directamente vinculados al acto de bailar también tienen una gran representación. En algunos de ellos, incluso, la música aparece en primer plano, convirtiéndola en un accesorio a la escena que construye el dibujo.

Una curiosa y numerosa categoría enumerada se refiere a dibujos en los que no se respeta la solicitud de la presencia de dos personas bailando, apareciendo un bailarín **solo**. Una elección al menos intrigante y representada de las formas más variadas.

Una categoría que merecía atención solo en el turno de noche se refiere a un grupo de dibujos en los que los **adultos**, autores de los dibujos, cuando se les pide que imaginen a dos personas bailando, imaginan y dibujan **a dos niños**. Una vez más,

parece que la danza no pertenece a mi universo de rango de actuación. ¿Estaría entonces la danza en el universo del otro, en este caso, del niño?

La **danza colocada en escena** gana poco protagonismo entre los dibujos de este grupo. De un universo de ocho clases, sólo cinco dibujos parecen establecer en sus detalles, la escena.

En los dibujos del turno de tarde, características específicas marcan las categorías que pudimos enumerar. Algunas coincidencias en los grupos de reincidencia suceden – representados por los grupos **de la fiesta** y el **baile puesto en escena** – pero tres nuevas piezas de información saltan a la vista.

El primero también se refiere al tratamiento metodológico de las variantes de investigación.

En la ocasión que estuve en la escuela, di la declaración con la orientación para la composición de los dibujos a los maestros que estarían con las clases ese día, por lo que son ellos los que dieron las orientaciones a sus alumnos y estudiantes. Resulta que una de las maestras que puso su clase a disposición para los dibujos, es una profesora de **geografía**. Al llegar a su aula y pedir a los niños que imaginaran a dos personas bailando 'en un espacio' se hizo directamente la asociación: el espacio exterior. Así que casi toda una clase atrajo a dos personas en medio de estrellas, naves espaciales y cometas.

Otro grupo interesante que aparece con toda la fuerza en los dibujos de la tarde, es el compuesto por aquellos en los que se representa la danza como una posible válvula para **las relaciones amorosas**. Por lo tanto, los dibujos, que en su mayoría muestran a un par de amantes coqueteando mientras bailan, parecen representar un canal de escape para hablar de algo que generalmente no encuentra mucho espacio para la conversación.

El último grupo especialmente presente en los dibujos de la tarde, alude a una de las presencias más significativas de la danza en la vida escolar cotidiana: la fiesta de **junio**. Después de todo, es en la fiesta de junio y por eso uno baila en la escuela.

Y es con el gancho de la fiesta de junio, cargado de vida y color, que hay que tratar una característica que unifica los dibujos de la tarde: la presencia **de COR** en la gran mayoría de los dibujos.

Una presencia que traduce otra relación, que aporta al dibujo otro tipo de vivacidad, una capacidad de cuidado y regocijo que se estimula a desaparecer.

En el momento de la devolución a la solicitud de dibujo, se pueden enumerar algunos elementos nuevos.

La primera se refiere a los posibles residuos observables en los planos de la segunda visita, que -como ya se ha dicho- se llevó a cabo tres semanas después de la DANCeduca?. A diferencia de lo que sucedió con los maestros, había pocos residuos que pudieran observarse objetivamente en los dibujos.

En este sentido, un punto que parece posible es un pequeño aumento en el número de dibujos en los que se pone la danza en escena.

Las categorías enumeradas anteriormente parecen ser reincidentes, y la **fiesta de junio**, tal vez para cuando finalice el mes de mayo, obtenga una representación numérica mucho mayor, incluso en las clases nocturnas y matutinas. Sin embargo, en la clase de la tarde, aparece un nuevo grupo de dibujos, en los que se representan **espectáculos** de grandes ídolos de hoy, como Sandy y Júnior y Vanessa Camargo, indicando un lugar diferente para que ocurra el baile.

Los dibujos parecen proponer algunas reflexiones interesantes. La diversidad de las representaciones del acto de bailar está, en ciertos aspectos, presente en los dibujos. Pero, ¿cómo se ha manejado esto? ¿Qué indica la presencia de una gran cantidad de dibujos de la pandilla? ¿El binomio danza-amor aparece como un escape?

Muchos y diversos lugares pueden ser visitados a partir de los dibujos. Los señalados aquí fueron los que saltaron a los ojos de un investigador en una investigación que busca ser bastante específica y que sin embargo tiene la función de construir, eso sí, un texto visual, con la posibilidad de adquirir significados propios, que provoque al lector a descubrir cosas sobre sí mismo y sobre la danza.

Conclusión

Presenté el pensamiento de que la escuela no solo reproduce situaciones y juegos de cultura, sino que también los produce. Por lo tanto, creo que la escuela, que representa la educación formal, tiene un papel fundamental en la construcción de la necesidad de apreciar la danza y la danza, así como en la construcción de la aceptación de la diversidad cultural.

Esta construcción pasa por varios caminos, entre los que se puede señalar la aspiración a obras artísticas de danza.

Es necesario, entonces, que las constituciones escolares asuman un concepto inclusivo de cultura, entendiendo que la humanidad es solo humana para ser cultural y más que eso, asumiendo que nadie tiene más o menos cultura.

Mientras la presencia de la danza en la escuela se materialice en la pandilla episódica de la fiesta de junio, poco puede contribuir eficazmente a todo el componente de la escuela.

Los procesos que involucran la vida de la danza en un contexto más amplio – de políticas públicas, de profesionalización, de garantías, de discusiones sobre la necesidad del arte – merecen espacio para emerger en la escuela.

La escuela quiere bailar y quiere ver danza. Ella quiere ver la diversidad puesta en la rueda. Carece de las condiciones objetivas para hacerlo.

También destaca la necesidad de profundizar en las conexiones entre las políticas de acción cultural y la acción educativa, asumiendo las interrelaciones espirales que las componen. Esto se justifica en el pensamiento de que al mismo tiempo que la escuela construye necesidades, son las iniciativas de las políticas culturales y educativas, principalmente, pero no exclusivamente, en la escuela pública, las que sustancialmente deben subsidiar y sostener estas necesidades.

Así que pongo la señal para iniciar el intervalo. Recomponer energías, reconstituir temas y crear nuevas danzas que continúen, de hecho, las que ya se han iniciado. Como obras de arte inacabadas, como artistas siempre en proceso.

Referencias

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 19 ed. São Paulo: Cortez, 1987.

AQUINO, Dulce. Dança - artefato do corpo natural e cultural. In: GOMES, Simone (org) *Dança e educação em movimento*. São Paulo: Cortez, 2003.

BARRETO, Débora. *Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola*. Dissertação de Mestrado, FEF-Unicamp, Campinas, SP: 1998.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. São Paulo: Papyrus, 1995.

_____. *Por que arte-educação?* Campinas: Papyrus, 1991.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p 13-41.

GOMES, Simone. A dança e a mobilidade contemporâneas. In: GOMES, Simone (org) *Dança e educação em movimento*. São Paulo: Cortez, 2003.

KATZ, Helena. A dança, o pensamento do corpo. In: NOVAES, Adauto (org.) *O homem-máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003a.

_____. *Past Foward — arquiteturas e armadilhas de Anne Teresa de Keersmaeker*. In: GOMES, Simone (org) *Dança e educação em movimento*. São Paulo: Cortez, 2003b.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAFRA, Lela Alvarenga. *A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção*. In: Itinerários de Pesquisa - pesquisa qualitativa em Sociologia da Educação ed. Rio de Janeiro : DP&A Editora, 2002, p.109-136.

MANSUR, Fauzi. Sobre o movimento, educar o movimento e dançar. In: GOMES, Simone (org) *Dança e educação em movimento*. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, Isabel. *Dançando na Escola*. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

_____. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. *O corpo em escolarização: elementos para análise da construção do corpo social*. Curitiba: UFPR, 2003 (Dissertação de mestrado em Educação).

PENIN, Sonia. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

ROCKWELL, Elsie. *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana em la escuela*. In: ROCKWELL, Elsie. (coord.) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Apresentação. In: _____ (org.).
Políticas do corpo. São Paulo: Estação Liberdade, 1995, p. 11-18.

Presentado el 31 de mayo de 2023.
Aprobado el 9 de agosto de 2023.

REALIZAÇÃO



UFRJ

PPGDAN
UFRJ

Anda
associação nacional de
pesquisadores em dança