revista brasileira de estudos em dança

El currículum oculto en la enseñanza de historia de la danza:

"La historia no escrita de las danzas"

Eugenia Cadús

Cadús, Eugenia. El currículum oculto en la enseñanza de historia de la danza: "La historia no escrita de las danzas". **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, Rio de Janeiro, 04(08), p. 149-166, 2025.2.

RESUMEM

Este artículo analiza el currículum oculto en las clases y programas de historia de la danza. Se basa en un ejercicio que propongo en mis cursos como táctica de resistencia y reexistencia, abordando cierta desafectación en la historia de la danza, donde valores como la neutralidad y la objetividad aún juegan un rol de sostenimiento del universalismo y el positivismo de la educación bancaria. En esta, la historia personal, las emociones y los objetivos de les estudiantes no son tenidos en cuenta. El ejercicio que utilizo busca abordar estos elementos, y este artículo aboga por un mayor involucramiento crítico, físico y emocional en las aulas y en la historiografía de la danza.

PALAVRAS-CHAVE currículum oculto; historia de la danza; pedagogía

ABSTRACT

This article addresses the hidden curriculum of dance history classes and syllabi. It is based on an exercise I offer in my courses as a tactic of resistance and re-existence, addressing a certain alienation in relation to dance history, where values such as neutrality or objectivity still play a role to support the universalism and positivism of banking pedagogy. In these classes, the personal history, emotions, and goals of the students are not considered. The exercise I use aims to address these elements, and this article argues for more critical, physical, and emotional engagement in the classroom and in dance historiography.

KEYWORDS hidden curriculum; history of dance; pedagogy

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS EM DANÇA Rio de Janeiro, 04(08), p.149-166. 2025.2
ISSN: 2764.782X

El currículum oculto en la enseñanza de historia de la danza: "La historia no escrita de las danzas"[1]

Eugenia Cadús
(Universidad Nacional de las Artes; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; y Universidad de Buenos Aires)[2]

[1] Traducción de Eugenia Cadús. Texto original CADÚS, Eugenia. The Hidden Curriculum in Dance History Classes: "The Unwritten History of Dance." **Dance Chronicle**, 48(3), 2025, 403–419. https://doi.org/10.1080/01472526.2025.2562775

[2] **EUGENIA CADÚS** es una profesional de la danza, activista y académica radicada en Argentina. Es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Departamento de Artes del Movimiento de la Universidad Nacional de las Artes, donde imparte clases en el Departamento de Folklore. Tiene un doctorado en Historia y Teoría del Arte por la Universidad de Buenos Aires (UBA), donde imparte cursos de estudios de danza y dirige el GEDAL (Grupo de Estudios de Danza Argentina y Latinoamericana). Sus intereses de investigación incluyen la danza de concierto y la política latinoamericanas, las representaciones de la identidad y la nación, la danza y el archivo, y los estudios descoloniales. Cadús también es bailarina y trabaja en la práctica creativa como dramaturga de piezas de danza contemporánea, entre otras cosas. Es autora de *Danza y peronismo* (Biblos, 2020) y editora de las antologías *Danzas desobedientes* (EUFyL, 2022) y *Danza, patrimonio y provocaciones descoloniales* (UNAM, 2024).

Introducción

> *A veces, o casi siempre, lamentablemente, cuando pensamos o nos preguntamos sobre nuestra trayectoria profesional, el centro de referencia exclusivo está en los cursos realizados, en la formación académica y en la experiencia vivida en el área de la profesión. Queda fuera, como algo sin importancia, nuestra presencia en el mundo. Es como si la actividad profesional de los hombres y las mujeres no tuviera nada que ver con sus experiencias de infancia y juventud, con sus deseos, sus sueños, su amor por el mundo o su desamor por la vida* (Freire, 2013, p. 88-89).

La enseñanza de la historia de la danza está estrechamente vinculada a cuestiones más amplias como el universalismo, la hegemonía, el colonialismo y la política de la historiografía, temas relevantes en la actualidad que preocupan a muchos estudiosos. Aunque ya he abordado estas cuestiones anteriormente[3], aún existen lagunas importantes, especialmente en relación con los mecanismos implícitos que sostienen las narrativas dominantes en la práctica pedagógica. La propia experiencia docente y mis reflexiones previas me llevan a considerar otros aspectos de la enseñanza de la historia de la danza que requieren mayor atención crítica. Este artículo trata un aspecto difícil de objetivar, observar y, por tanto, abordar: el "currículum oculto" en la enseñanza de la historia de la danza, sus contenidos y su papel en el refuerzo de las jerarquías canónicas y las narrativas históricas dominantes. Basándome en mi crítica epistemológica previa a la historiografía hegemónica, esta investigación tiende un puente entre la reflexión metodológica y la práctica pedagógica, y ofrece un marco para enfoques más críticos e inclusivos en la enseñanza de la historia de la danza.

El concepto de currículum oculto fue expuesto por Philip Jackson (1968) como "la multitud, el elogio y el poder" (p. 73) que componen "la vida en el aula", para explicar todo aquello que les estudiantes y docentes deben "dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela." (Jackson, 1968, p. 73). De manera similar, Michael Apple, en *Ideology and Curriculum* (1990), amplió el concepto y lo utilizó para explicar "la enseñanza tácita a los alumnos de normas, valores y disposiciones que se produce simplemente por el hecho de vivir y hacer frente a las expectativas y rutinas

[3] Véase Eugenia Cadús, "Narrativas dominantes y violencia epistémica en la historiografía de las danzas argentinas: posibilidades de desobediencia" (2019), "Derribar monumentos y grafitear la historia de la danza: tácticas irreverentes desde las danzas latinoamericanas" (2022a), "Palabras preliminares: una historia, múltiples voces" (2022b) y "Coreografías de incertezas: reaprender a enseñar la historia de las danzas" (2024).

institucionales de las escuelas día tras día durante varios años"[4] (p. 14). Es decir que define a la existencia de aprendizajes no explicitados en el currículum real, y/o no intencionales pero eficaces, que afectan tanto a estudiantes como a profesores, representando y enseñando configuraciones ideológicas, normas y expectativas sociales, que responden a la hegemonía y a la reproducción cultural y económica.

Como señala Susan Stinson (2005) en su análisis de las cuestiones de género en la enseñanza de la danza a través del currículum oculto, uno de los pocos estudios que abordan este concepto en la danza, "incluso cuando el currículum manifiesto es algo tan neutro en cuanto a valores como la forma de hacer un plié, o el entorno es un estudio privado en lugar de una escuela, los alumnos pueden estar aprendiendo lecciones poderosas, incluidas las relacionadas con el género. Dado que estas lecciones no se expresan explícitamente en el currículum, rara vez se examinan" (p. 52). Otro estudio relevante sobre este tema es el de Kandyce Anderson Amie (2022), que se centra en las consideraciones para una enseñanza antirracista en la danza. La autora sugiere "que los currículums ocultos de las aulas de danza, que son narrativas veladas y marcadas del alumno, deben ser reconocidos para expandir plenamente el potencial de interacciones culturalmente relevantes en el aula" (p.153).

El artículo se basa en la literatura previa y en mi propia práctica docente para reflexionar sobre el currículum oculto en la enseñanza de la historia de la danza, sin limitarse únicamente a la enseñanza de las técnicas de danza, como hacen las publicaciones anteriores sobre el currículum oculto en la danza, ni siquiera al ámbito del aula. Para ello, el artículo se divide en tres secciones. En primer lugar, me centro en las formas en que la historiografía dominante de la danza es mediada por otras prácticas que constituyen este arte y su enseñanza. Es decir, parto de la pregunta: ¿dónde se enseña la historia de la danza? O, más precisamente, ¿cómo se enseña la historia de la danza y su canon? En segundo lugar, analizo brevemente el currículum oculto que se transmite a través de la historia de la danza y en cursos especializados de danza, especialmente en el nivel de educación superior. Por último, presento una posible táctica de resistencia y reexistencia.

Mis reflexiones parten de un ejercicio que realizo en mis cursos llamado "La historia no escrita de las danzas", en el que propongo promover la construcción de conocimientos sobre historia que incluyan cuerpos, emociones y subjetividades. En la narrativa hegemónica, que omite estos aspectos, se establece una distancia entre el observador y su propia subjetividad. Así, el ejercicio revela una cierta alienación respecto a la historia de la danza implícita en el currículum oculto, donde valores como

[4] Todas las traducciones fueron realizadas por la autora.

la neutralidad y la objetividad siguen desempeñando un papel para sostener el universalismo y el positivismo de lo que Paulo Freire define como el "modelo bancario de la educación"[5]. No se tienen en cuenta la historia personal, las emociones ni los objetivos de los estudiantes, y esto es precisamente lo que busca el ejercicio que utilizo en clase. De este modo, este artículo aboga por una implicación más crítica, física y emocional en las aulas y en los escritos sobre la historia de la danza.

La historia de la danza como currículum oculto

La historia de la danza se transmite de diversas maneras que no necesariamente se relacionan con la educación formal y el currículum real. Se difunde, por ejemplo, como currículum oculto desde la educación temprana en danza recibida en estudios privados, luego en instituciones de educación formal (escuelas, institutos terciarios y universidades), aunque no solo en las clases específicas de la materia, y también, en cierto modo, en las obras de danza que reflexionan sobre ella o que incluyen citas o intertextualidades. Así, desde muy temprana edad, les futures bailarines aprenden sobre los monumentos de la danza, es decir, "frases, relatos históricos, orígenes o inicios, figuras heroicas, etc., establecidas y endurecidas como monumentos que constituyen representaciones públicas instaladas y repetidas en el plano de lo común — lo público— y del sentido común" (Cadús, 2022a, p. 98). A través de estos monumentos, se incorporan símbolos, normas y valores que remiten a la historia dominante y colonialista de la danza. Junto a esto, se aprende una cierta idea de progresividad, de linealidad y de aquello que merece o no ser incorporado a la Historia de la Danza (en mayúsculas,

[5] El modelo educativo "bancario" es un concepto propuesto por Paulo Freire en su reconocido libro Pedagogía del oprimido. Describe un sistema educativo en el que los estudiantes son considerados recipientes que el profesor llena de conocimientos. Según Freire, este modelo es un instrumento de opresión que excluye el pensamiento crítico y el trabajo creativo. En palabras del autor: "La educación se convierte así en un acto de depósito, en el que los alumnos son los depositarios y el profesor es el depositante. En lugar de comunicarse, el profesor emite comunicados y realiza depósitos que los alumnos reciben, memorizan y repiten pacientemente. Este es el concepto "bancario" de la educación, en el que el ámbito de acción permitido a los alumnos se limita a recibir, archivar y almacenar los depósitos. Es cierto que tienen la oportunidad de convertirse en coleccionistas o catalogadores de las cosas que almacenan. Pero, en última instancia, son las propias personas las que quedan archivadas por la falta de creatividad, transformación y conocimiento en este sistema, en el mejor de los casos, erróneo. Porque, aparte de la investigación, aparte de la praxis, los individuos no pueden ser verdaderamente humanos. El conocimiento surge solo a través de la invención y la reinvención, a través de la investigación inquieta, impaciente, continua y esperanzada que los seres humanos llevan a cabo en el mundo, con el mundo y entre ellos. En el concepto bancario de la educación, el conocimiento es un regalo que otorgan quienes se consideran conocedores a quienes consideran que no saben nada. Proyectar una ignorancia absoluta sobre los demás, característica de la ideología de la opresión, niega la educación y el conocimiento como procesos de investigación. El maestro se presenta ante sus alumnos como su necesario opuesto; al considerar su ignorancia absoluta, justifica su propia existencia. Los alumnos, alienados como el esclavo en la dialéctica hegeliana, aceptan su ignorancia como justificación de la existencia del maestro, pero, a diferencia del esclavo, nunca descubren que ellos educan al maestro" (Freire, 2000, p. 72).

hegemónica), junto con todos los sesgos que esto implica. Se trata de una estrategia homogeneizadora y totalizadora que representa los intereses políticos, sociales y económicos de dominación, así como todos los sesgos que ello conlleva.

La hegemonía, según Antonio Gramsci, es la sustancia del sentido común, constituida por estructuras complejas que deben renovarse, recrearse y defenderse constantemente. Por lo tanto, también es desafiada continuamente y puede modificarse, tal como explica Raymond Williams (2012). Williams aclara que la hegemonía no debe entenderse como una simple opinión o manipulación, sino más bien como:

> un cuerpo integral de prácticas y expectativas; de nuestros gastos de energía, nuestra comprensión de la naturaleza del hombre [en el sentido de ser humano] y de su mundo. Es un conjunto de significados y valores que, en tanto son experimentados como prácticas, aparecen como recíprocamente confirmatorios. Por lo tanto, constituye un sentido de realidad para la mayor parte de la gente en la sociedad; (…) De todas formas, no se trata en ningún caso, excepto en la operación de un análisis abstracto momentáneo, de un sistema estático. (Williams, 2012, p. 59).

Además, señala el autor que solo es posible comprender la cultura dominante si se analiza el proceso de incorporación social real del cual depende. En este proceso, “las instituciones educativas son, generalmente, las principales agencias de transmisión de la cultura dominante” (Williams, 2012, p. 59). Estas reproducen la “tradición selectiva” en la que se presenta la cultura dominante como “la tradición”, es decir, como ese pasado significativo. En este sentido, considero que el papel de los profesores no debe ser reproducir la hegemonía, sino que la educación debe liberarnos, como sugería Freire. Por lo tanto, es urgente repensar nuestras prácticas pedagógicas, así como los planes de estudio que contienen esa tradición selectiva, ese pasado que “debemos” conocer y no repensar, discutir o reinterpretar.

Con su tradición selectiva, la historiografía dominante de la danza crea un canon y ciertas genealogías que se organizan en una historia progresiva. Estos discursos legitiman una danza, una tradición y un origen frente a otros y, en el caso de los países latinoamericanos, reproducen la colonialidad del saber. El comienzo siempre está en Europa o Estados Unidos, y la danza local parece crearse como periférica respecto a este supuesto centro. Representa una alteridad espacial y temporal que establece la idea de tierras vírgenes que acogen danzas cuyos orígenes se encuentran en otros lugares. Como explica Fabián Barba, en este proceso se produce una espacialización del tiempo histórico que determina una “negación de la simultaneidad” (Lander, 2016) para las prácticas subalternas.

Inherente a esta construcción está la idea de que la danza es "importada" de unos supuestos "centros" hegemónicos, que es difícil de producir localmente y que la danza como práctica no está "suficientemente" desarrollada (Cadús, 2019). Esta última afirmación se basa, una vez más, en una noción de progreso y teleología: la danza debe alcanzar progresivamente la autonomía que le otorga la modernidad estética. Este enfoque sigue la propuesta de Clement Greenberg (2006) y Arthur Danto (2009) e implica la colonialidad del tiempo y el espacio. De esta manera, se crea un canon que legitima o excluye prácticas, cuerpos, voces y archivos. Barba propone que esta narrativa lineal y progresiva en busca de la "pureza" refleja la ideología del desarrollo y el progreso, que planteaba que la modernidad y el capitalismo se globalizarían con el tiempo, originándose en Europa y extendiéndose luego al resto del mundo. Esta estructura de "primero en Europa y luego en otros lugares" es la base de la temporalidad histórica propuesta por el historicismo. El historicismo plantea el tiempo histórico como medida de la distancia cultural y el desarrollo institucional entre Europa (o el Norte Global en general) y el resto del mundo. Así, desde un punto de vista estético, la idea de "anticuado" se refiere al subdesarrollo y la dependencia (Barba, 2017).

Si enseñamos la historia de la danza como un todo integral y tangible y la transmitimos como una secuencia predigerida de acontecimientos, solo reproducimos la cultura dominante y legitimamos su tradición selectiva, aunque cambiemos los nombres de nuestros seminarios y materias y sus programas de estudio. Con esta idea de totalidad, también proporcionamos tranquilidad a les estudiantes, quienes experimentan este conocimiento como un hecho objetivo y cierto. Como ya he dicho en relación con la historiografía, ese cambio no debe ser solo enunciativo, sino epistémico (Cadús, 2019). Esto también es válido en la educación. No tiene sentido cambiar las etiquetas universalistas por otras nuevas. El cambio debe ser epistemológico y esencialmente pedagógico.

La historia de la danza en las aulas de la educación formal e informal

No pretendo aquí sentarme a juzgar, como dice Stinson, cómo los educadores o artistas perpetúan la cultura dominante de la danza, ya que todos participamos, aunque sea de forma involuntaria, en la hegemonía. Prefiero centrarme en la ideología dominante que reproducimos para poder cambiarla gradualmente, porque la descolonización es un proceso continuo de reflexión y deconstrucción. En este sentido, quiero referirme a algunas experiencias de primera mano que no me eximen de esta narrativa hegemónica, sino que me involucran en ella y en los debates internos que he tenido.

Este es el caso de todas las veces que permanecí en silencio a pesar de sentirme incómoda ante expresiones artísticas consideradas clásicas y su racismo (por ejemplo, *Petrushka* de los Ballets Russes o las danzas orientalistas de Ruth St. Denis). En ese momento, no se trataba solo del canon y sus clásicos aprendidos en el currículum real, sino también de quién podía o no podía hablar, parafraseando a Spivak (2003). En el modelo educativo bancario de Freire, les estudiantes –especialmente las mujeres y les estudiantes racializados– a menudo se ven silenciades y se les niega el espacio para hacer valer sus propias voces, al igual que la bailarina de *Petrushka*, a quien no se le concede un momento de introspección porque no tiene "un cuarto propio", ningún espacio para la autonomía y la autoexpresión. En mi caso, sentí profundamente la violencia de estos ballets, que me fueron presentados como clásicos y que tuve que legitimar como monumentos para poder apreciarlos, ya que mi familia es de origen libanés-argentino y, frente a mis ojos, los ballets se burlaban de la cultura árabe. Sin embargo, como señala Stinson (2005), las bailarinas aprendemos que debemos obedecer y permanecer en silencio y, añado, también aprendemos que nuestras historias y sentimientos personales no son lo suficientemente válidos como para ser incluidos en la Historia y que debemos trabajar duro antes de ser dignas de discutir con estos héroes y heroínas de la danza. Del mismo modo, si queremos dedicarnos a los estudios de danza o a la historia de la danza, aprendemos que no está bien hacer comentarios "anacrónicos", ya que la historia parece un museo intocable en el que una supuesta distancia debe proteger los clásicos. Esto forma parte del currículum oculto que se enseña. Por lo tanto, como señala Hanna Järvinen (2023), debemos dejar de justificar la violencia racista y colonialista de las llamadas "obras maestras" con la idea de que son "productos de su tiempo".

A través de estas enseñanzas, explícitas e implícitas –visibles u ocultas—, mi propia experiencia vital dio un vuelco. Así, en la universidad, donde el currículum real y formal cristalizó el aprendizaje de la infancia y la adolescencia, cuando me preguntaban si bailaba o qué bailaba, empecé a omitir deliberadamente las danzas populares que practicaba, como el flamenco y la danza del vientre. Esto se confirmó finalmente cuando estas danzas no se incluyeron en el curso de historia de la danza. Quizás no lo merecían, imaginé. Quizás no eran "arte", pensé para mis adentros. Quizás no eran danza escénica o académica, comprendí. Del mismo modo, parecía que mi conocimiento de estas danzas no era útil para analizar, comprender o estudiar la Danza con mayúscula, sino que la coreografía, la improvisación, la belleza, la representación, etc., eran conceptos que solo pertenecían a ciertas tradiciones.

Además, estas suposiciones se confirmaron cuando me ocurrió lo siguiente: observé que mis compañeros de clase invitaban a une profesore a ver las piezas de

danza contemporánea en las que bailaban, y le profesore respondía con entusiasmo al notar que algunes estudiantes tenían interés y experiencia en danza (cabe señalar que la clase estaba compuesta principalmente por estudiantes interesados en estudios de teatro y cine). Entonces, decidí invitarles también al tablao en el que iba a bailar. Era un momento importante y de orgullo para mí, pero le profesore respondió con un "gracias" y una sonrisa incómoda que ocultaba su desinterés y subestimación. A través de este gesto, aprendí que esta danza no era importante ni me convertía en tan buena bailarina como mis compañeres. Así que empecé a hacer invisible mi propia práctica, mi historia y mis sentimientos. No me costó mucho, porque, como he dicho, les bailarines aprenden a obedecer y a callar. Simplemente empecé a dejar fuera una parte de mí misma. Ni más ni menos.

Lo mismo le sucedió a une colega, actualmente une virtuose bailarine contemporánex, que durante años, al ingresar a la universidad, comenzó a decir que había aprendido a bailar "de grande" porque solo había estado expueste al ballet y la danza contemporánea en su adolescencia, omitiendo su entrenamiento físico en deportes y su formación en tango y folklore argentino. Pero ambas obedecimos y callamos hasta que pudimos empezar a mirar críticamente lo que habíamos aprendido. Hasta entonces, lo reproducíamos, lo justificábamos y lo naturalizábamos.

Más tarde, cuando realizaba mis prácticas docentes en una escuela pública de danza, pasé de ser alguien que no podía hablar a alguien autorizado para hacerlo. Casualmente, estaba enseñando un tema sobre el que sabía muy poco: los inicios de la danza en Argentina. Por supuesto, esto había sido excluido tanto del currículum real como del oculto, a través del cual aprendimos que su valor era menor y, por lo tanto, no merecía ser incluido en la historia de la danza. Sin embargo, para alcanzar los objetivos propuestos, comencé a estudiar y organizar mis clases, centrándome en los aspectos didácticos que debían evaluarse. En una de las clases, durante una conversación sobre los bailes sociales que luego se convirtieron en folklore argentino institucional, una alumna discutió con la profesora a cargo. La profesora me involucró en la discusión y me pidió que confirmara su opinión, mirándome y enfatizando sus palabras. La estudiante sostenía que ella hacía danza cuando bailaba en el "boliche" (disco o *nightclub*) pero la docente me pedía que le confirme que el arte era otra cosa. No recuerdo exactamente cómo manejé la situación, porque la alumna tenía argumentos sólidos. Pero sí recuerdo que esta experiencia me dejó dos resonancias: una sobre la cuestión del poder del docente y otra, una duda ontológica sobre la danza.

Así comenzaron a surgir en mí dudas sobre qué merecía formar parte de la historia o cómo funcionaban esos procesos de "tradición selectiva" (Williams, 2012) en el sentido de Williams. Al mismo tiempo, esas experiencias personales enterradas

empezaron a resurgir como muertos vivientes. El jaque mate final ocurrió mientras escribía mi tesis doctoral. Aunque seguía insistiendo en que me dedicaba al estudio de la "danza escénica" o la danza como "arte", empecé a preguntarme qué significaba realmente eso, a quién estaba excluyendo de la historia con este concepto y cómo podía ampliarlo. Consideraciones que, con gran vacilación y temor, incorporé a la redacción de mi tesis.

La historia de la danza en el escenario

En esta sección me gustaría dedicar unas palabras a las piezas de danza que abordan la historia de la danza. Una vez más, no como juicio, sino para llamar la atención sobre nuestras propias prácticas. En muchas representaciones vemos citas o intertextos de obras canónicas de la historia de la danza. Sin embargo, no nos detenemos a pensar en lo que se perpetúa con esta idea de los clásicos o en lo que se considera posible citar. También hay obras que reflexiona desde la práctica artística misma, en tanto historiografías danzadas o en movimiento, y así, ponen en jaque la ideología del currículum aprendido.

En el caso de Argentina, estas piezas de danza, generalmente clasificadas como "danza contemporánea", adoptan más el formato de homenaje o reflexión sobre una "figura" de la historia de la danza que los conocidos *reenactments* de la teoría del Norte Global. En los últimos años se han presentado varias obras que abordan la historia de la danza escénica argentina a través de sus figuras canónicas: *EIR* (2012-2013) de Marina Sarmiento y *Una bailarina de papel* (2020) de Victoria Alcala, ambas sobre Iris Scaccheri; *La farsa de la búsqueda* (2013) de Paula Rosolen y *Renate virtual y sus actuales* (2017) de Susana Szperling, ambas sobre Renate Schottelius; *Itelmanía o Reconstruyendo a Ana Itelman* (2014) de Josefina Gorostiza y Jimena Pérez Salerno; *María sobre María* (2016) de Lucía Llopis, sobre María Fux; *Querida Noemí: recordando a Noemí Lapzeson* (2018) de Romina Pedroli y Daniel Böhm; *Graciela Martínez: cosas, cisnes* (2019) de Nicolás Licera Vidal y Sofía Kauer; y, más recientemente, *El Chúcaro (la historia)* (2024) de Leonardo Freire. Todos estos artistas forman parte de la historia hegemónica de la danza argentina, con la excepción de El Chúcaro (un renombrado bailarín folklórico, fundador de la compañía estatal Ballet Folklórico Nacional Argentino); todas las demás bailarinas pertenecen a la tradición de la danza contemporánea y, en casi todos los casos, salvo Una bailarina de papel (una videodanza) y Graciela Martínez:

cosas, cisnes (una performance realizada en la casa de Martínez), las piezas se presentaron en espacios teatrales[6].

María Martha Gigena y Patricia Dorin (2022) denominan estas piezas "historias performadas" para diferenciarlas del *reenactment*. "Esto implica entender estas manifestaciones artísticas como modos de producción de conocimiento histórico diferente al de un modelo hegemónico que, en sus pretensiones universalistas y lineales, determina el carácter derivativo de otros discursos" (p. 41). Tal como explica Isabel de Naverán (2010), en las obras que reflexionan sobre la historia de la danza misma hay tres aspectos centrales,

> el primero tiene que ver con la controversia de toda reconstrucción, es decir, con la imposibilidad de recuperación de la historia de la danza tal y como fue; el segundo es una reflexión sobre el archivo en relación al cuerpo, sobre el estatus del documento en relación a la verdad y por extensión sobre el papel de lo biográfico en la historia colectiva; y el tercero, suma de los dos anteriores, trata de entender los efectos físicos de una vivencia singular que tiene lugar cuando se habita la técnica creada por un cuerpo distinto al que baila. (p. 43-44)

Es decir, estas piezas, al ser reflexiones escénicas o artísticas de la historia de la danza, al ser "historiografías en movimiento", ponen el acento en la subjetividad, el cuerpo y sus afectos, a diferencia de lo que señalábamos que se aprende a través del currículum oculto de la historia de la danza, tema que continuaré desarrollando a continuación.

Por lo tanto, en estas obras, si bien existe cierta reproducción de la cultura dominante en la elección de "figuras" de la danza, también hay una lectura crítica desde el presente y un cuestionamiento al estatuto del pasado y al historicismo. Así, podemos decir que lo que estas prácticas artísticas ponen en jaque no es tanto el currículum real universalista, aunque en cierta medida también lo hacen al destacar figuras locales, sino el currículum oculto, su concepción del anacronismo como algo negativo y sus monumentos.

---

[6] Para más información biográfica sobre estas bailarinas, véase: para Renate Schottelius, Iris Scaccheri y Ana Itelman, véase Marcelo Isse Moyano, *La danza moderna argentina cuenta su historia: historias de vida* (Buenos Aires: Artes del Sur, 2006). Para Schottelius, Scaccheri, Itelman y María Fux, véase Paulina Ossona, *Destinos de un destino: la danza moderna argentina por sus protagonistas* (Buenos Aires: Talaza, 2003). Para Schottelius, Scaccheri, Itelman, Fux y Graciela Martínez, véase Laura Falcoff, "La danza moderna y contemporánea", en *Historia General de la Danza en la Argentina*, ed. Beatriz Durante (Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes, 2008), p. 231-321. Para Santiago Ayala "el Chúcaro", véase Olga Fernández Latour de Botas, "Danza argentina", en *Historia General de la Danza en la Argentina*, p. 323-369; y Juan Cruz Guillén, *Santiago Ayala El Chúcaro y Norma Viola: antes y después* (Buenos Aires: Balletin Dance, 2009). Hasta donde sé, no existe una bibliografía exhaustiva sobre Noemí Lapzeson.

Por ello, propongo para estas piezas la noción de "historiografías en movimiento", partiendo de la idea benjaminiana, en palabras de Didi-Huberman (2011), de la necesidad de “pasar del punto de vista del pasado como hecho objetivo al del pasado como hecho de memoria, es decir, como hecho en movimiento, hecho psíquico tanto como material” (p. 154-155). Cuando hablamos de “ante el tiempo” en la danza –siguiendo el término de Didi-Huberman—, también nos referimos a estar delante de la carne, delante de un tiempo encarnado. La historia de la danza se construye en un movimiento complejo y dialéctico que consiste en saltos y responde a una tensión entre las cosas, los tiempos y la psique. En este sentido, “historiografías en movimiento” no denota una ecuación simplista o lineal de la danza con el movimiento, como si bastara con escenificar la historia de la danza para constituir tal historiografía. En cambio, el concepto implica otorgarle movimiento al archivo y a la narrativa histórica a través de la práctica coreográfica, haciendo hincapié en el anacronismo y el pasado como memoria encarnada y psíquica.

El currículum oculto en la historia de la danza

Como he explicado anteriormente, la historia de la danza, tanto en el currículum real como en el oculto, transmite valores, normas, configuraciones ideológicas y expectativas sociales que corresponden a la hegemonía y a la reproducción cultural y económica. Por un lado, el universalismo, el racismo, el patriarcado y el historicismo se enseñan en el currículum que responde a la historiografía dominante. ¿Quién es visible en la historia de la danza y quién, por lo tanto, es invisible? ¿Quién puede hablar y ser escuchado[7], y quién no? ¿Cuáles son los clásicos y qué valores transmiten? ¿Por qué no se pueden cuestionar o desde qué lugar no se pueden criticar? Las respuestas a estas preguntas, que ya han sido dadas por varios autores, entre los que me incluyo, muestran que el currículum real parte de una selección universalista y colonialista. Además, esta selección enseña un currículum oculto – tanto en las clases prácticas como teóricas de danza, así como en las piezas de danza – que contiene estos preceptos como valores, tal como expliqué en la sección anterior. Como escribe Roberta

[7] Suscribo la idea de un lugar de escucha de Roberta Marques, quien dice: "Ocupar un lugar de escucha no significa que uno no pueda o no deba exponerse y asumir riesgos al adoptar posiciones y puntos de vista en un determinado debate, pero sí significa, por un lado, marcar la posición del hablante y situar el conocimiento de una manera antiesencialista. Por otro lado, implica perder espacio y voz cuando el sujeto es el otro o, precisamente, perder el protagonismo, el control de la decisión y la regulación de lo que se puede decir, discutir, estudiar o conocer". (Ramos Marques, 2022, p. 22).

Ramos Marques (2022), retomando los pensamientos de bell hooks, podemos afirmar que

> Chamam atenção aspectos que são levantados no seio do debate, como a crítica às posições supostamente "neutras" que professores assumem em sala de aula, onde mascaram sua existência corpórea, tentando fazer parecer que são apenas mente e que, com isso, estudantes aprendem "fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem respeito à pessoa que partilha a informação" (hooks, 2019, p. 186), e, ainda, como se as informações "não surgissem através de corpos" (hooks, 2019, p. 186). (p. 23)

Por otro lado, el currículum oculto transmite una distancia descorporalizada y desubjetivada, así como un relativismo que se justifica por la objetividad de los hechos y en oposición al anacronismo. Existe cierta desafección respecto a la historia de la danza implícita en el currículum oculto, donde valores como la neutralidad y la objetividad siguen desempeñando un papel en el sostenimiento del universalismo y el positivismo de la educación bancaria. Cuando se presenta una historia como si se basara en hechos objetivos del pasado, lo que Benjamin (1989) denomina "historicismo", se reproduce una noción de certeza. No se consideran la historia personal, las emociones ni los objetivos de los estudiantes. Como han señalado varios investigadores[8], esta historia borra los cuerpos y sus emociones, y responde al universalismo eliminando cualquier tipo de contexto de las prácticas que narra. También difumina el rastro de quién escribe la historia. Este tipo de historia debe cambiarse desde una perspectiva crítica.

Esta noción de historicismo y objetividad también implica una separación entre mente y cuerpo, reflejada en las narrativas dominantes de la historia de la danza. Esto produce dos efectos: en las aulas, se sobrevalora la investigación en el sentido tradicional frente a la investigación artística (otro aspecto cuestionado por las "historiografías en movimiento"). En segundo lugar, se transmite cierta distancia entre la palabra escrita y el cuerpo –como bien saben los profesionales de la danza—, lo que genera una percepción de dificultad e inaccesibilidad. Además, la educación bancaria adopta la noción de quietud como requisito para el estudio de la historia. La quietud adquiere distintos significados en este contexto: la historia se presenta como una narrativa inamovible, y los cuerpos deben permanecer quietos para aprender historia.

Entonces, ¿cómo podemos ampliar nuestras perspectivas en lugar de limitarlas? ¿Cómo podemos expandir nuestros conocimientos a través de la incertidumbre? ¿Cómo podemos crear espacio para las corporalidades incluso en entornos virtuales y de

[8] Véase, por ejemplo, Susan Foster, "Coreografiar la historia" (2013).

evaluación escrita? En la siguiente sección, describiré una experiencia que intenta abordar estas cuestiones.

“La historia no escrita de las danzas”

Me interesa explorar distintas formas de abordar la descolonización de la historia y las prácticas de la danza en mis cursos, adaptando los objetivos y métodos según el tipo de clase (grado, posgrado, extensión), el perfil de los estudiantes (que varían en origen, intereses y país) y la modalidad del curso (virtual, presencial o híbrida). Por ejemplo, he implementado la tarea “La historia no escrita de las danzas” de diversas maneras en seminarios recientes que dicté tanto en línea como de manera presencial. En este artículo, me referiré únicamente a la última vez que realicé el ejercicio, ya que en esa ocasión pude ajustar la tarea, sus objetivos y resultados. Esta experiencia se desarrolló en un seminario de posgrado impartido de forma intensiva y virtual. Les estudiantes eran profesionales de la danza (docentes, bailarines, coreógrafos) de distintas regiones del país (noroeste, noreste, centro y Patagonia de Argentina) y de otros países hispanohablantes de América Latina, con una edad promedio de entre 30 y 50 años.

Dado que se trataba de un seminario virtual intensivo, con cinco horas de enseñanza diarias durante una semana, conectar a nivel personal y emocional fue un reto. Sin embargo, al diseñar las clases en formato taller, basadas en las reflexiones y prácticas de la educación popular y la pedagogía crítica (Cadús, 2024), logré crear un clima de escucha, confianza, sinceridad y sensibilidad, ideal para profundizar en la actividad. Les pedí que escribieran un ensayo breve, de unas dos páginas, para la última clase (el sábado) sobre el tema “la historia no escrita de las danzas”. Ese día, debían leerlo y compartir sus reflexiones sobre el ejercicio con toda la clase.

La idea del ensayo es abierta, libre de interpretación, por lo que hubo escritos sobre poblaciones y danzas invisibilizadas de distintas partes del país, así como experiencias personales, locales y familiares. Lo que me resultó particularmente interesante del ejercicio fue que permitió poner en palabras experiencias traumáticas, violencias que ellos mismos habían sufrido o presenciado, injusticias, críticas a lo establecido y perspectivas no hegemónicas. Así, tal como se planteó, los ensayos funcionaron como tácticas de resistencia y reexistencia (Albán, 2013). De este modo, se introdujo su “presencia en el mundo”, “sus deseos, sus sueños, su amor por el mundo o su desamor por la vida”, aquello que Freire, en la cita del epígrafe, señala que suele quedar fuera de la actividad profesional, y en este caso, de la historia o de aquello que,

según el currículum oculto, parece que merece la pena formar parte de la historia. Asimismo, se habilitó entre pares una escucha fuerte, atenta y afectuosa. Les estudiantes se permitieron emocionarse, llorar juntes y abrazarse virtualmente. Fue un espacio de cuidado y resistencia sentipensante[9] muy enriquecedor[10].

Esta es la idea que subyace al desarrollo de las "coreografías de la incerteza": centrarse en el cuerpo para cuestionar y ajustar hechos supuestamente objetivos y ciertos de una historia dominante (Cadús, 2024). Esto implica, como señala Susan Foster (2013), coreografiar la historia para llenarla de movimiento y destacar los cuerpos que la hicieron, la hacen y la escriben. Coreografiar incertezas permite plantear preguntas críticas y fomentar el pensamiento crítico. Este enfoque pedagógico promueve el pensamiento crítico, entendido como la capacidad de problematizar lo que se considera evidente y de transformar lo que antes se presentaba como una mera herramienta para la reflexión, "de examinar críticamente la vida que llevamos" (Giroux, 1990, p.108).

En este sentido, coincido con la perspectiva de Stinson sobre el currículum oculto, que enfatiza la importancia de cuestionar las normas incuestionables y apoyar a quienes se dedican a esa reflexión crítica. Este apoyo es esencial, ya que la incomodidad surge cuando los valores y prácticas profundamente arraigados entran en tensión, ya sea por contradicciones internas en esos valores o por la falta de marcos alternativos. Stinson aboga por un enfoque pedagógico centrado en plantear preguntas complejas y sin resolver, reconociendo abiertamente la incomodidad y la incertidumbre junto con les estudiantes, una postura que contrasta con las prioridades educativas predominantes, que favorecen la certeza y el control sobre los resultados del aprendizaje (Stinson, 2005, p. 56).

Plantear preguntas críticas, perturbar nuestras vidas y examinar con espíritu crítico lo que se da por sentado, en este caso sobre la historia de la danza, y así abordar

[9] Sentipensar es un juego de palabras formado por los verbos sentir y pensar, y contiene la idea de no separar el sentir del pensar, sino pensar con el sentir y sentir con el pensar. Es una expresión del pensamiento decolonial propuesta por Arturo Escobar, siguiendo a Fals Borda, que implica pensar con el corazón y la mente, o "co-razonar", como él dice, lo que significa razonar intuitivamente con el corazón y las emociones. Véase Arturo Escobar, *Sentipensar con la Tierra* (2014).

[10] Por motivos de privacidad, no daré ejemplos concretos de mis estudiantes aquí, pero este artículo en sí mismo podría considerarse un ejemplo, especialmente en la sección "Historia de la danza en la educación formal e informal", donde describo algunas experiencias personales que han guiado mis reflexiones sobre el currículo oculto de la historia de la danza y la redacción de este texto. Además, utilicé una idea similar para editar el volumen *Danza, herencias y provocaciones decoloniales* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2024). En ese caso, la empleamos como metodología de investigación y herramienta de escritura, no como recurso pedagógico, pero cada artículo funciona como ejemplo de esta "historia no escrita de las danzas". Cada texto inicia con una experiencia personal o una anécdota acompañada de una imagen que introduce el tema principal. En consecuencia, adoptamos un estilo de escritura e investigación académica encarnado, crítico y sentipensante.

la(s) historia(s) de manera comprometida, corporal y sensible, es el objetivo del ejercicio escrito "La historia no escrita de las danzas". ¿Qué historias sobre la danza tenemos aún por contar y/o escuchar, tanto ustedes como sus estudiantes?

Conclusiones

Recapitulando, en este artículo, siguiendo una estrategia de pedagogía crítica, he planteado varias preguntas explícitas e implícitas para la reflexión que invitan a la investigación crítica y a la acción descolonizadora en la enseñanza y comprensión de la historia de la danza y el currículum oculto, y luego he expuesto una de mis ideas para abordar estas cuestiones.

Algunas de estas preguntas abordan la historiografía dominante en el currículum oculto de la danza: ¿quién es visible en la historia de la danza y quién, por lo tanto, es invisible? ¿Cómo se enseña la historia de la danza y su canon? ¿Cuáles son los clásicos y qué valores transmiten? ¿Por qué no se pueden cuestionar o desde qué lugar se pueden criticar? ¿Qué implica realmente definir la danza como "danza escénica" o "arte", y quién queda excluido de la historia por este concepto? ¿Cómo se puede ampliar este concepto? ¿Cómo podemos dejar de justificar la violencia racista y colonialista de las llamadas "obras maestras" con la idea de que son "productos de su tiempo"?

Otras preguntas giran en torno a las prácticas pedagógicas y la ampliación del conocimiento: ¿dónde se enseña la historia de la danza? ¿Quién puede hablar y ser escuchado en el modelo bancario de educación, y quién no? ¿Cómo podemos ampliar nuestras perspectivas en lugar de limitarlas? ¿Cómo podemos expandir nuestros conocimientos a través de coreografías de incertezas? ¿Cómo podemos crear un espacio para la corporalidad, incluso en entornos virtuales y con evaluaciones escritas obligatorias? ¿Qué preguntas nos planteamos para romper con lo que se da por sentado y apoyar a quienes aceptan el reto? ¿Qué historias sobre la danza nos quedan por contar y/o escuchar, a todos, a vos o a tus alumnes?

Relacionadas con este último tipo de preguntas están aquellas que abordan un aspecto particular de la historiografía de la danza y el currículum oculto, es decir, el historicismo y la pedagogía bancaria, junto con sus valores de neutralidad y objetividad, así como aquellas que cuestionan nuestra relación personal con la historia de la danza: Nos animo a cuestionar el poder del docente, nos reto a reflexionar sobre la distancia entre el observador y su propia subjetividad en la narrativa hegemónica y en cómo se ignoran las historias personales, las emociones y los objetivos de les estudiantes, y nos invito a pensar en cómo el currículum oculto enseña que las experiencias corporales y

los sentimientos personales no son lo suficientemente válidos como para ser incluidos en la historia.

Por lo tanto, para promover narrativas de danza críticas, inclusivas y corporalizadas, he propuesto diversas tácticas que abordan la pedagogía y la epistemología, y desafían tanto el currículum oculto como las narrativas hegemónicas. A través de la tarea "La historia no escrita de las danzas", se condensan formas de resistencia y reexistencia para exponer el currículum oculto y sus valores, y fomentar el pensamiento crítico y la descolonización. Muestro una manera de reconceptualizar la enseñanza de la historia de la danza, promoviendo un cambio epistemológico y pedagógico profundo que va más allá de cambiar etiquetas o nombres de clases y contenidos. Esto implica reaprender cómo enseñar la historia de la danza, ampliar las perspectivas a través de la incerteza y desafiar la noción de la historia como algo estático, promoviendo lo que denomino "historiografías en movimiento". Así, busco fomentar la construcción de un conocimiento histórico que integre la corporalidad, la emoción y la subjetividad, y que considere las historias personales y los objetivos de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. De este modo, desafiamos activamente quién es visible en la historiografía dominante y su canon, lo que también cuestiona la colonialidad del saber. Además, propuse diseñar la clase en formato de taller, basado en la educación popular y la pedagogía crítica, creando un clima de escucha y atención, y validando e incluyendo diferentes formas de danza que a menudo no se consideran "arte", así como explorar y contar las "historias no escritas de las danzas" que aún no se han contado ni escuchado.

Abogo por hacer preguntas que sacudan lo que se da por sentado y permitan crear pedagogías de resistencia y reexistencia, así como apoyar a quienes enfrentan este desafío. También defiendo compartir nuestra incomodidad e incerteza con les estudiantes, porque entiendo la descolonización como un proceso permanente de reflexión y deconstrucción.

Financiación

Eugenia Cadús ha recibido apoyo financiero para este trabajo por parte de la AGENCIA I+D+i, FONCyT (PICTO-UNA-00007 "Historiografías en movimiento. Archivo, recreación y nuevas metodologías para abordar la historia de la danza argentina").

.

Referencias:

Albán Achinte, Adolfo. Pedagogías de la re-existencia: Artistas indígenas y afrocolombianos. In: Walsh, Catherine. (ed.). *Pedagogías decoloniales*: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**.** Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013. p. 443-468.

Amie, Kandyce Anderson. Unveiling the Marked Narratives of the Student: Teaching within Perceptions of Racialized Bodies in the Dance Classroom. *Journal of Dance Education*, v. 22, n. 3, p. 153-160, 2022. DOI: 10.1080/15290824.2022.2092621.

Apple, Michael W. *Ideology and curriculum*. New York: Routledge, 1990.

Barba, Fabián. Quito-Bruselas: la geografía cultural de un bailarín. In: Franko, Mark (ed.). *The Oxford Handbook of Dance and Reenactment*. Nueva York: Oxford University Press, 2017. p. 399-412.

Benjamin, Walter. *Discursos interrumpidos I: Filosofía del arte y de la historia*. Buenos Aires: Taurus, 1989.

Cadús, Eugenia. Coreografías de incertezas: Reaprender a enseñar la historia de las danzas. In: Amaral, Fabiana; Assumpção, Luis Filipe Bantim de; Ribeiro, Marcia Sena Monsores (ed.). *Arte, Historia, e Educación: Reflexões Sob Uma Ótica Decolonial*. Brasil: Editora Universidade de Vassouras, 2024. p. 207-233.

Cadús, Eugenia. Derribar Monumentos y Grafitear la Historia de la Danza: Tácticas Irreverentes Desde las Danzas Latinoamericanas. *Revista Brasileira de Estudos em Dança*, v. 1, n. 1, 2022a. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rbed/article/view/52504.

Cadús, Eugenia. Palabras Preliminares: Una Historia, Múltiples Voces. In: Cadús, Eugenia (ed.). *Danzas Desobedientes: Estudio Sobre Prácticas de las Danzas en Buenos Aires, 1940-2018*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2022b. p. 11-30.

Cadús, Eugenia. Narrativas dominantes y violencia epistémica en la historiografía de las danzas argentinas: posibilidades de desobediencia**.** *Revista Intersticios de la Política y la Cultura*, v. 8, n. 16, p. 143-166, 2019. Disponível em: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/24507.

Danto, Arthur*. Después del Fin del Arte*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

De Naverán, Isabel. Introducción. In: De Naverán, Isabel (ed.). *Hacer Historia.* Barcelona: Centro Coreográfico Galego. Institut del Teatre. Mercat de les Flors, 2010.

Didi-Huberman, Georges. *Ante el tiempo: historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2011.

Foster, Susan. Coreografiar la historia. In: De Naverán Urutia, Isabel; ECJIA, Amparo (Ed.). *Lecturas sobre danza y coreografía*. Madrid: Artea, 2013.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Continuum, 2000.

Freire, Paulo. *Política y educación*. México: Siglo XXI Editores, 2013.

Gigena, María Martha; Dorin, Patricia. Hacer la historia en escena: cuerpos del presente y relatos de pasados posibles. *Revista Brasileira de Estudos em Dança*, v. 1, n. 1, p. 40–67, 2022. DOI: 10.58786/rbed.2022.v1.n1.53207. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rbed/article/view/53207.

Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales*: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós, 1990.

Greenberg, Clement. La Pintura Moderna. In: Greenberg, Clement. *La pintura moderna y otros ensayos*. Madrid: Siruela, 2006. p. 111–127. Publicado originalmente en 1960.

Jackson, Philip W. *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata, 2001.

Järvinen, Hanna. Ballets Russes y Blackface. *Revista Brasileira de Estudos em Dança*, v. 1, n. 3, p. 418-458, 2023. DOI: 10.58786/rbed.2023.v1.n3.58775.

Lander, Edgardo. Ciencias Sociales: Saberes Coloniales y Eurocéntricos. In: Lander, Edgardo (ed.). *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales: Perspectivas Latinoamericanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CICCUS, 2016. p. 15–44.

Marques, Roberta Ramos. Curriculum as a place of listen: affection, performativity and emancipation of dance histories. *Revista Brasileira de Estudos em Dança*, v. 1, n. 1, p. 06-39, 2022.

Spivak, Gayatri Chakravorty. ¿Puede Hablar el Subalterno? Tradução de Santiago Giraldo. *Revista Colombiana de Antropología*, v. 39, p. 297–364, 2003.

Stinson, Susan W. The Hidden Curriculum of Gender in Dance Education. *Journal of Dance Education,* v. 5, n. 2, p. 51-57, 2005. DOI: 10.1080/15290824.2005.10387285.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura y materialismo*. Buenos Aires: La marca editora, 2012.

Recebido 3 de janeiro de 2026.

Aprovado 15 de Janeeiro de 2026.

REALIZAÇÃO

UFRJ

PPGDAN UFRJ

Anda
associação nacional de pesquisadores em dança