



**FACULTAD LATINOAMERICANA
DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ACADÉMICA ARGENTINA**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON
ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN**

TÍTULO DE LA TESIS:

***“Estereotipos y cambios sociales en las Danzas Folklóricas.
Un estudio de caso”***

AUTORA: Lic. Ana Soledad Torres

DIRECTORA: Dra. María Inés Palleiro

FECHA: Diciembre 2020



RESUMEN

Este trabajo expresa la necesidad de reflexionar sobre la formación de los folklorólogos, especialmente en la enseñanza-aprendizaje de las Danzas Folklóricas Argentinas. Revisa diferentes aspectos relevantes en la construcción académica del Folklore como disciplina, tales como la creación de la institución formadora y los conceptos epistemológicos hegemónicos legitimados por dichas instituciones. Se analiza cómo se pone en juego la tensión de “enseñar” lo que “el pueblo sabe”, desde esta perspectiva abordamos diferentes problemáticas estereotipadas construidas para la unificación de un único saber que se difundió desde el centro a la periferia. Dicha construcción fue realizada bajo lineamientos románticos nacionalistas, con los que se pretendía la unidad del ser nacional, configurando símbolos y estrategias pedagógicas para lograr el objetivo de difundir, proteger, cuidar ese saber del pueblo que lo hace único y nacional y que corre riesgo con las inmigraciones. Los estudiosos de la cultura desde una mirada centralista, elitista ponen sus saberes por encima de los sectores que estudian. Esta mirada se corresponde con un paradigma tradicionalista, cristalizado en el que el Folklore debe ser preservado como tal.

Esta realidad descrita que aún se practica en las instituciones que otorgan títulos oficiales, es la que generó la inquietud por buscar e indagar en otras teorías, que nos permitan obtener herramientas para desarrollar esta disciplina que consideramos expresión espontánea de identidades diferenciales desde una mirada comunicativa. Para llevar adelante este estudio nos servimos de diferentes teorías tales como de corporalidad y de género como la *queer*, también contextualizamos al Folklore dentro del sistema educativo.

A partir de lo analizado en el desarrollo del trabajo, se concluye con una propuesta de enseñanza denominada Danzas Folklóricas *Queer*, con la que se intentan adecuar dichos saberes a los objetivos planteados en la ley de Educación Nacional 20.206 y normativas que legislan los derechos sociales adquiridos por sectores vulnerables como los de las mujeres, y las comunidad Lésbico, Gay, Travesti, Bisexual, Intersexual, *Queer* (en adelante LGTBIQ) y que hasta el momento no eran contemplados con tales derechos



dentro de la enseñanza de expresiones estéticas del Folklore, como las Danzas Folklóricas Argentinas.

PALABRAS CLAVE: Educación, Folklore, Danzas Folklóricas, Estereotipos, Cambios Sociales.



ABSTRACT

This work is focused on the training of folklorists, especially in the teaching-learning of Argentine Folk Dances. The aim is to review different relevant aspects in the academic construction of this discipline, such as the creation of the training institutions and the hegemonic epistemological concepts legitimized by the aforesaid institutions. In addition, it analyzes how the tension of “teaching” what “the people know” is put into play, from this perspective they approach different stereotyped patterns built to create a unified-single knowledge that had spread from the center to the periphery. Such construction has been created upon romantic nationalist guidelines, based on the idea of unity, aimed to construct a national- self. In order to do this, there have been configured symbols and pedagogical strategies to achieve the goal of disseminating, protecting, taking care of the people’s knowledge that makes them unique and national, facing the risk of being lost with immigration. From a centralist and elitist perspective, academic scholars privileged their own knowledge over the one of those who they analyzed. This overview corresponds to a traditionalist paradigm, crystallized in which Folklore must be preserved as such.

Such educational practice developed in the institutions that grant official degrees in Folklore gave rise to the concern for seeking new theoretical backgrounds, which allow professionals to obtain tools for developing Folklore discipline that is here considered a spontaneous expression of differential identities from a communicative perspective. To achieve this goal, there have been used different theoretical approaches dealing with corporeality, gender and queer, aimed to contextualize Folklore within the contemporary educational system.

As a conclusion, this work presents an educational Queer Folk Dances that tries to adapt the abovementioned knowledge, according to the aims pursued in the Argentine Education Law 20,206 and in the regulations that legislate the social rights of vulnerable sectors such as those of women, LGBTIQ communities that were not considered with those rights within the teaching of aesthetic expressions of Folklore, such as Argentine Folkloric Dances.

KEY WORDS: *Education, Folklore, Folk Dances, Stereotypes, Social Changes.*



AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es producto de muchas discusiones apasionadas dentro del ámbito académico sobre qué es el Folklore, cuáles son las prácticas culturales que corresponden o no a esta categoría y otras de este tipo. Las preguntas de personas con las que me crucé en algún momento de mi vida, como: ¿qué estudias? y al escuchar la respuesta: “Folklore”, inmediata e indefectiblemente se exclama, a modo de pregunta: ¡qué lindo! ¿bailas y cantas? Todos estos intercambios despertaron la iniciativa de indagar por qué, para la sociedad, el Folklore solo se resume en las expresiones artísticas, por qué, con los profesionales de la disciplina, las discusiones siempre se centran en qué es más o menos folklórico. Esta inquietud me fue acercando a personas muchas veces cuestionadas dentro del pequeño y gran círculo de folkloristas, pero que, con trabajo intenso, fueron imponiendo las ideas que me permitían actualizar las prácticas folklóricas y adecuarlas a los cambios sociales y culturales.

Es por esto que agradezco profundamente a mi Directora de Tesis, la Dra. María Inés Palleiro, quien, además de dirigirme, escucharme, guiarme, incentivar cada idea, dedicarme su tiempo, nunca dudó en entregarme generosamente todo su conocimiento académico y compartió experiencias personales que formaron las ideas que en el presente trabajo quedaron plasmadas. Trabajar con libertad, respeto y admiración es inconmensurable.

Agradezco especialmente a mi familia, que me apoyó incondicionalmente y a la que a los 17 años tuve que dejar, para emprender mi viaje de Salta a Buenos Aires por querer seguir mi pasión profesional.

A mi hermana Carla que, con su capacidad creadora, embelleció cada uno de mis trabajos.

A los que siempre me prestaron sus oídos para escucharme y sus ojos para leer cada idea: Juan, Nacho, Mariano, Claudia.

A Carla Victoria Fantoni por su lectura minuciosa y crítica.

A mi compañero Luciano y a mi pequeña hija Kiara quienes, por muchos tiempos, tuvieron que darme el espacio para que pudiera seguir creciendo.

Al espacio en el que me formé, el Instituto Nacional Superior del Profesorado de Folklore, actualmente Departamento de Folklore de la Universidad Nacional de las Artes, en el que discutí diariamente sobre esta pasión que provoca el Folklore para quienes lo practicamos.

A mis colegas, compañeros y estudiantes que me hacen amar la docencia y me impulsan a replantearme las prácticas diarias.

Agradezco también a la comunidad de FLACSO: docentes, administrativos, compañeros, con los que compartí esta maravillosa experiencia.

Agradezco a cada persona que me provocó, de alguna manera, esta inquietud: familia, amigos, colegas, con los que me crucé e intenté explicarle qué es el Folklore, a quienes no creyeron que esta disciplina es una profesión, porque, gracias a todos ellos en cada intercambio, afirmaron las convicciones de lo importante que es el Folklore para el estudio de las culturas.



ÍNDICE

RESUMEN	1
ÍNDICE DE CUADROS Y ESQUEMAS	8
ÍNDICE DE APÉNDICE	8
HIPOTESIS – OBJETIVOS	9
MARCO TEORICO – ESTADO DEL ARTE	11
METODOLOGÍA	17
RECORRIDO DE LA TESIS	20
MAPA DE LECTURA Y ACLARACIONES GENERALES	20
PRIMERA PARTE	24
CAPÍTULO I	25
<i>HACIA UN ESTUDIO DE CASO. LA ESCUELA NACIONAL DE DANZAS FOLKLÓRICAS ARGENTINAS.</i>	25
1.1 PERFIL DE GRADUADOS EN DANZAS FOLKLÓRICAS	25
CAPÍTULO II	33
<i>EDUCACIÓN, DANZA Y CONTEXTO.</i>	33
2.1 ACADEMIZACIÓN DEL FOLKLORE	33
2.2 MAPEO DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS DANZAS FOLKLÓRICAS ARGENTINAS	38
CAPÍTULO III	43
<i>FOLKLORE, DANZA Y LEGISLACIÓN.</i>	43
3.1 FOLKLORE, DANZA Y LEGISLACIÓN	43
1) Período de conformación del estado nacional (ley 1420). Bases del Sistema Educativo Nacional	45
2) Período de Surgimiento de la clase obrera. La educación en el “Primer Plan Quinquenal”.	47



3) Período entrada en la globalización (Ley Federal de Educación N°24195). ...	51
4) Período de consolidación de la democracia. Ley Nacional de Educación N° 26.206.....	54
CAPÍTULO IV	61
<i>LA EDUCACIÓN EN DANZAS FOLKLÓRICAS Y LA GRIETA DE UN PARADIGMA.</i>	61
4.1 ARCHIVOS, DANZAS FOLKLÓRICAS Y ESTEREOTIPOS.....	64
4.2 ESTEREOTIPOS, INSTITUCIONES y GRIETA.....	74
4.2.1 ESTEREOTIPOS EN ARCHIVOS	77
4.2.2 ESTEREOTIPOS INSTITUCIONALIZADOS.....	80
SEGUNDA PARTE.....	83
CAPÍTULO V	84
<i>HACIA UN NUEVO PARADIGMA.</i>	84
5.1 LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y LA TEORÍA DE GÉNERO	84
5.2 EDUCACIÓN ARTÍSTICA, DANZAS FOLKLÓRICAS Y GÉNERO	86
5.3 NUEVOS PARADIGMAS EN FOLKLORE.....	88
5.4 DANZA Y CUERPOS POLÍTICOS	89
5.4.1 CORPORALIDAD EN DANZAS INSTITUCIONALIZADAS	90
5.4.2 CORPORALIDAD EN DANZAS ESPONTÁNEAS	92
CAPÍTULO VI	100
<i>GÉNERO EN EL FOLKLORE. UN NUEVO PARADIGMA.</i>	100
6.1 RESOLVIENDO LA GRIETA	102
6.2 DANZAS FOLKLÓRICAS ARGENTINAS Y TEORÍA <i>QUEER</i>	103
6.3 DANZAS FOLKLÓRICAS ARGENTINAS <i>QUEER</i> (DFAQ). SURGIMIENTO Y DESARROLLO.....	105
6.4 LAS DANZAS FOLKLÓRICAS ARGENTINAS <i>QUEER</i> Y LA REVERSIBILIDAD DE ROLES	107



6.5 HACIA UNA METODOLOGÍA CORPORAL DE LAS DANZAS FOLKLÓRICAS.....	109
CONCLUSIONES.....	111
NUEVAS APERTURAS	113
BIBLIOGRAFÍA	115
APENDICE.....	1



ÍNDICE DE CUADROS Y ESQUEMAS

Esquema N° 1: Bases del Sistema Educativo Nacional	45
Cuadro N° 1. Clasificación de danzas , realizado por el profesor Héctor Aricó según su origen y otros parámetros	70
Cuadros N° 2 y 3. clasificación de danzas , realizado por 1) Carlos Vega 2) Héctor Aricó según se trate de individuales, colectivas o de parejas.	72
Cuadros N° 4 y 5. Clasificación de danzas y de figuras , utilizados para la sistematización de las danzas folklóricas.	77
Cuadro N° 6. Elementos , utilizados para la sistematización de las danzas folklóricas.	78
Cuadro N° 7. Descripción coreográfica de una danza , utilizada para la sistematización de las danzas folklóricas.	78
Cuadros 8 y 9. Imágenes y descripciones según región y época , utilizados para la sistematización y <i>performance</i> de las danzas folklóricas.	79
Cuadro 10. Imágenes y descripciones según ambiente , utilizados para la sistematización y <i>performance</i> de las danzas folklóricas	80
Cuadro N° 11. Esquema de espacios actuales de despliegue de las danzas folklóricas argentinas.	89

ÍNDICE DE APÉNDICE DOCUMENTAL.

1. RESOLUCIÓN CFE N° 111/10 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL.....	1
2. LEY 26.150. PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION SEXUAL INTEGRAL.....	36
3. LEY 27.535. DERECHO A RECIBIR EDUCACIÓN SOBRE EL FOLKLORE.	39



INTRODUCCIÓN Y LINEAMIENTOS GENERALES

De acuerdo con el objetivo principal del programa de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación que es formar especialistas e investigadores en el campo de las políticas educativas, y de las problemáticas socio-educativas para Argentina y América Latina, en un contexto de creciente regionalización e intercambio, esta tesis se propone discutir y analizar la formación de profesionales en Folklore especializados en danzas folklóricas argentinas, insertas en el contexto latinoamericano, en el Departamento de Folklore de la Universidad Nacional de las Artes, como reflejo de políticas educativas vinculadas con aspectos identitarios. Esta tesis sostiene que esta formación tiene como base esquemas estereotipados vinculados al nacionalismo y el género, ligados con la construcción de identidades. Se analizará el perfil del graduado universitario en Folklore con especialidad en danza folklóricas, y el impacto social de tales estereotipos en formación de estos profesionales que actuarán tanto en el ámbito público como privado, en el área de la educación artística. El trabajo tiende a la desconstrucción de tales estereotipos en el contexto particular de la reciente sanción de la enseñanza del Folklore en las escuelas y la ley de Educación Sexual Integral.

HIPOTESIS – OBJETIVOS

Para llevar adelante este estudio partimos de la Hipótesis que la inclusión de la enseñanza de disciplinas artísticas ligadas con la corporalidad, como las danzas folklóricas, en la formación curricular, desde un paradigma comunicacional del Folklore, contribuye a una rotura de estereotipos corporales y la consolidación de identidades sociales. En este sentido apuntamos a evidenciar hasta qué punto la enseñanza de las disciplinas artísticas y su inclusión en el diseño curricular puede contribuir a una formación educativa ligada con la ruptura de estereotipos corporales y al fortalecimiento de lazos sociales ligados con configuraciones identitarias.

Para esto nos proponemos reflexionar sobre cuáles fueron los contextos socioculturales en los que se dieron origen estas instituciones de Formación profesional en Folklore. Hacemos hincapié en los conceptos disciplinares que guían la aceptación o



no de lo que llaman folklórico, la elección de contenidos para formar parte de los planes de estudios de las carreras, y luego de las asignaturas, la función de las Danzas Folklóricas como materia central de dichas carreras, como y quienes interpretaron y decidieron las coreografías de las danzas folklóricas argentinas elegidas para formar parte del programa curricular en las instituciones.

También es necesario indagar y analizar los métodos de transmisión de los contenidos en sus diferentes momentos sociales, desde que se crearon las instituciones hasta la actualidad, reflexionar si en la actualidad la transmisión académica de esta asignatura es apropiada para el contexto sociocultural que vivimos, donde, como ya se dijo antes los grupos invisibilizados en el pasado tienen un lugar respetado y de reconocimiento o si siguen desarrollándose bajo conceptos estereotipados.

Analizaremos además el lugar que se le dio al Folklore y las danzas folklóricas en el Sistema Educativo Nacional desde diferentes normativas, enfatizando en las actuales, Ley 20206 “Educación Nacional”, Ley 26150 “Educación Sexual Integral”, y Ley 27535 “Derecho a recibir educación sobre Folklore”

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación proponemos aportar elementos para una reflexión sobre los nuevos paradigmas del Folklore y las Danzas Folklóricas en relación a nuevas teorías del Folklore, relacionadas con un enfoque comunicacional, enriquecido por la Semiótica y la teoría *queer* entre otras. Nos proponemos además incorporar nuevo lenguaje técnico y/o académico para la enseñanza y transmisión de las danzas desde los nuevos roles de conductor-conducido en lugar de varón mujer, diseñar actividades artísticas de transferencia en espacios de educación formales y no formales para la enseñanza y transmisión del Folklore *queer*, y generar nuevos archivos dancísticos donde la pareja quede ajena al estereotipado varón-mujer. La idea de proponer la creación de nuevos archivos se debe a que los actuales tienen como base estereotipos heteronormativos y elitistas, según los cuales la danza folklórica, en lugar de acompañar cambios sociales, se convierte en un constructo cristalizado que genera una grieta con respecto a las expresiones artísticas del contexto contemporáneo.

Estos nuevos archivos permitirían una difusión más actualizada de las danzas folklóricas y una reconfiguración conceptual de estas expresiones estéticas.



MARCO TEORICO – ESTADO DEL ARTE

Partimos de una definición de educación como los procesos de transmisión de la cultura materializados en tiempo y espacio singulares que pueden dar cuenta, entre otros aspectos, de la configuración política del Estado, en este sentido cobra especial relevancia donde la historia educativa da cuenta de una centralidad del Estado en la construcción de la oferta educativa, como es el caso de la Argentina (Puiggrós 2002). A partir de este concepto analizamos el lugar del Folklore dentro de la misma.

Conceptualizando la Institucionalización de las Danzas Folklóricas hacemos referencia a la sistematización de las mismas, métodos de enseñanza, perfil de los egresados, contenidos legitimados. Los antecedentes en la temática son los trabajos de Colatarci (2010) “Documento Base” (2019) “Institucionalización del Folklore en ámbitos universitarios”, Hirose (2010) El movimiento institucionalizado: danzas folklóricas argentinas, la profesionalización de su enseñanza. Torres (2018) “Folklore y Educación: Hacia una propuesta para repensar la enseñanza del Folklore en el nivel superior” Torres (2019) “Legislación e institucionalización de la educación artística: el caso de la enseñanza del Folklore en el nivel superior en la Universidad Nacional de las Artes”

En este sentido es necesario conceptualizar “educación artística” ya que en los trabajos publicados se hace referencia a diferentes expresiones artísticas, de las cuales las que tienen un mayor desarrollo en la delimitación conceptual son las artes visuales. En relación a esto, encontré publicaciones que refieran a las danzas folklóricas argentinas como parte de la Educación Artística, consideradas como, expresiones que son necesarias enseñar o transmitir para conservar la tradición de la cultura popular. Es decir, que se trata de un paradigma “coleccionista” o conservador, que solo intenta preservar la tradición pasada, para almacenarla en colecciones (Thoms, 1846: revisado críticamente en Bauman, 1972 y Palleiro, 2004 a y b)

Para referirnos al estado actual del conocimiento sobre el tema, partimos de una reflexión general sobre el arte y de una definición del arte folklórico desde una perspectiva comunicativa (Palleiro, 2004), y del Folklore como expresión diferencial de identidades sociales mediante lenguajes estéticos vinculados con la actuación o



performance en un contexto (Bauman, 1972 y Bauman, 1975). Definimos entonces el arte como “actividad o producto realizado por el ser humano con una finalidad estética o comunicativa, mediante la cual se expresan ideas, emociones o, en general, una visión del mundo, mediante diversos recursos (AA.VV., 1991). Estos recursos pueden ser tanto plásticos, lingüísticos, sonoros o mixtos, y se valen también de los lenguajes de la danza, entendida como expresión sígnica del cuerpo en movimiento en el espacio escénico (Dallal, 1993; Palleiro, 2008b; Verón, 1984). El arte constituye un componente privilegiado de la cultura, reflejando en su concepción los sustratos económicos y sociales, y la transmisión de ideas y valores, inherentes a cualquier cultura humana a lo largo del espacio y el tiempo. Este paradigma de arte es al que hace referencia la Ley de Educación 26206

Para continuar haremos referencia al “Folklore”, en este punto encontramos diferentes delimitaciones conceptuales, a partir de la primera delimitación de Thoms (1846) “el saber tradicional del pueblo”, tales como “aquel sector de las antigüedades y de la arqueología que abarca el saber tradición de las clases populares en la nación civilizada”. Por un lado, se trabaja sobre una mirada conservadora, nacionalista y cristalizada, que propone una serie de requisitos para analizar los diferentes objetos de estudio de la disciplina. En esta línea los científicos, estudiosos del Folklore se paraban frente al objeto de estudio desde un lugar superior, así queda demostrado en frases como la que pronunció M. Gómez Carrillo cuando presentó su obra en el Instituto Popular de Conferencias de Buenos Aires que dan cuenta del tamiz ideológico por el que pasaron estas recopilaciones: “*Presento los temas tal como los hallé, con su tosca naturalidad*”¹ (Ugarte, 2010). Chazarreta afirmaba, con relación a los hombres de campo: “*Aprendí de ellos esas melodías silvestres, puras [...]*” (Ugarte, 2010).

Representantes de este paradigma cristalizado en que para que algo sea folklórico debe cumplir con ocho rasgos, colectivo, popular, empírico, espontáneo y no institucionalizado, de transmisión oral, funcional, tradicional, anónimo, geográficamente localizado, son autores como Cortazar (1954), Vega (1952), Coluccio (1964), Fernández Latour (1984). El pensamiento de estos autores aparece reflejado en conceptualizaciones

¹ En esta Tesis, se ha optado por la convención de transcribir las citas textuales en cursiva.



como la siguiente *“La cultura popular tradicional de las naciones civilizadas, en las cuales aflora como un “pasado presente” (Latour de Botas- Rojo- Colatarci, 2010)².*

Una de las categorizaciones del Folklore (Cortazar, 1954), pionero en estudios folklóricos en Argentina, sentó las bases teóricas que legitimaron y aun lo siguen siendo de lo que se considera Folklore como disciplina, postula que para que una manifestación cultural sea considerada un hecho folklórico debe cumplir, entre otros, con aspectos tales como: ser patrimonio colectivo de la comunidad representante del lugar en donde se manifiesta este fenómeno; ser funcional, es decir, tener alguna utilidad pragmática; tener variantes múltiples, es decir, que no exista una versión oficial del fenómeno sino que se reformule cada vez que emerja.

Otra mirada renovada desde esta perspectiva es la expresada por Colatarci (2003) que considera al *“Folklore como un recorte disciplinar que bucea en los aspectos identitarios más profundos vinculados y comprometidos con las dimensiones sociales, culturales, humanistas y artísticas de la sociedad, con capacidad de persistencia, resistencia y resemantización fundamentales en un dónde el proceso de globalización tiende a eliminar y subsumir la identidad de los pueblos”.*

Otros paradigmas basados en los trabajos de Hymes y su relectura por parte de Richard Bauman (1974, 1992) desarrollan un enfoque del Folklore centrado en la actuación comunicativa y en las estrategias discursivas utilizadas por un emisor para recrear ante su audiencia aspectos fundamentales de la cultura de un grupo. Localizan su atención en la comunicación folklórica, que tiene como rasgo distintivo la expresión de la identidad diferencial de un grupo y la interacción dinámica entre el emisor y receptores. Siendo estos últimos, quienes legitiman al enunciador en su rol discursivo de portavoz grupal. Insisten en el concepto de “identidad diferencial”, que permite a un grupo la construcción discursiva de su identidad por medio de la diferenciación con respecto a los discursos de otros grupos. De esta manera se afirma que la actuación tiene el poder de generar transformaciones en la estructura social del contexto. El Folklore, por definición,

² Estas autoras realizaron sus aportes en “Documento Base” del Primer Congreso de Nacional de Folklore de la Académica del Folklore de la República Argentina. La cita corresponde a Olga Fernández Latour de Botas.



tiene que ver con la expresión espontánea de la identidad diferencial y la especificidad cultural de un grupo (Palleiro, 2004 a.). La investigación folklórica tiene como rasgo distintivo el estudio de procesos constitutivos de identidades y memorias sociales. Una expresión privilegiada del Folklore que involucra al cuerpo como red de signos con la capacidad de manifestar identidades sociales es la danza (Palleiro 2008b, c).

Entre los antecedentes específicos de estudio de las Danzas Folklóricas Argentinas, uno de los trabajos más importantes, por su investigación y por su repercusión, es el de Vega (1952) que dio pie para el modelo cristalizado tomado por otros autores. Entre los investigadores, recopiladores y docentes de danzas que se han ocupado del tema, considero pertinente mencionar los de Aretz (1946), Berruti (1976), Fernández Latour de Botas (1986), Aricó (2004), Chazarreta (2011), Ladaga (2012). Todos ellos se inscriben en esta línea de conceptualización y clasificación de las danzas, generando estructuras de reproducción sistemática.

Por otro lado, los paradigmas comunicativos del Folklore lo consideran como expresión espontánea de la identidad diferencial y la especificidad cultural de un grupo (Buaman 1972, Palleiro, 2004a y b). Desde este punto de vista, las danzas folklóricas pueden ser consideradas como expresiones estéticas identitaria de un grupo, como el de los distintos conglomerados culturales que forman parte del contexto social argentino. Podemos decir que las danzas características de las diferentes regiones territoriales de Argentina (por ejemplo: la zamba, chacarera, gato, tango, chamamé³, entre otras) pueden ser llamadas “folklóricas” en la medida en que expresan identidades sociales locales.

En esta línea, es importante destacar el trabajo de Palleiro quien, a través de su dirección de proyectos académicos de investigación, en los que participan docentes, estudiantes y graduados de Folklore, y las obras producidas con los resultados de dichas investigaciones, marcaron un hito en la construcción del conocimiento disciplinar. Dichas obras fueron *Cuerpos que Narran* (2015), *Cuerpos que Danzan. Hacia una teoría del discurso dancístico* (2018), *Del cuerpo narrado al cuerpo en movimiento. Folklore*,

³ Si bien en el área específica de los estudios dancísticos existe la convención del empleo de mayúscula para mencionar el nombre de cada danza, se ha optado aquí por la convención usual del empleo de minúscula.



expresiones dancísticas y construcción social de la alteridad (2019). Estas obras y actividades marcaron las bases que permitieron reflexionar sobre el campo académico del Folklore en general y de las Danzas Folklóricas en particular. Palleiro además realizó otros aportes desde la semiótica e introdujo como docente de la asignatura Metodología de la Investigación Folklórica y Folklore aplicado del actual Departamento de Folklore este nuevo paradigma en el discurso dancístico.

Abordamos la corporalidad, como sustrato existencial de la cultura; en palabras de Csordas (1994), no sólo como un objeto que es “bueno para pensar”, sino como un sujeto que es “necesario para ser”. Siglos de predominio del racionalismo y del dualismo llevaron a que, en la modernidad occidental, el cuerpo fuese visto preponderantemente como un mero “objeto” natural, plausible de ser disociado del verdadero “ser”, basado en la razón o espíritu. Como muchos autores coinciden en señalar, esta larga tradición de pensamiento incidió fuertemente en las ciencias sociales, postergando la aparición de estudios que se ocuparan de las corporalidades en la vida sociocultural. Los primeros estudios antropológicos sobre el tema, permitieron demostrar que los distintos grupos culturales construyen sus propias prácticas, representaciones, significaciones y valoraciones culturales en torno a los cuerpos. No obstante, en muchos de los trabajos más recientes, los cuerpos ya no son tratados solamente como “objetos” de estos estudios específicos, sino que la corporalidad es entendida como dimensión constitutiva de toda práctica sociocultural, y su análisis se integra así al estudio de diversas problemáticas. En el ámbito local, se destacan los trabajos de Citro sobre la antropología del cuerpo y la antropología de las danzas.

Continuado con la perspectiva comunicativa del Folklore, podemos considerar como antecedentes otros trabajos que refieren a la corporalidad, en los que se toman como base los planteos de Verón (1988:42) quien afirma que todo discurso es un discurso de cuerpos actuantes, el cuerpo es una “capa metonímica de producción del sentido”, que guarda una relación de contigüidad existencial con aquello que representa (*ibidem*:44-45). Otros trabajos relacionados al cuidado del cuerpo son los de Csordas (2010) quien se refiere a los “modos semánticos de atención” como modos culturalmente elaborados de prestar atención al propio cuerpo. Estos trabajos fueron incluidos en la obra *Cuerpos*



plurales coordinado por Citro (2010), quien hace referencia a la utilización del cuerpo como representaciones estéticas que identifican a diferentes grupos sociales y épocas. Otro antecedente, en esta línea conceptual, es el trabajo desarrollado desde la experiencia docente en espacios de inclusión e integración a partir de las Danzas Folklóricas, como el de Grizy y Torres (2013), que propone una apertura de paradigma de enseñanza de la danza folklórica desde una ruptura de estereotipos. El trabajo de Hirose (2014) que expresa los resultados de una investigación de campo llevada a cabo en los Certámenes (competencias de danzas folklóricas), en el que da cuenta de una de las maneras de representar las danzas folklóricas argentinas. La obra *Cuerpos que narran*, que reúne aportes de la semiótica, la antropología del cuerpo, el análisis del discurso, la teoría de la argumentación y los enfoques contextualista del Folklore, y los estudios sociales. El análisis particular del fenómeno de Danzas Folklóricas *queer*, visto y entendido como cuerpos danzantes, está basado en las “teorías de la corporalidad-corporización” o “*embodiment*” que se han comenzado a utilizar en diferentes ámbitos de la antropología social en las últimas décadas.

Entendemos el término *queer* como la expresión de un concepto sobre el género que afirma que la orientación sexual y la identidad sexual o de género de las personas son el resultado de una construcción social y que, por lo tanto, no existen papeles sexuales esenciales o biológicamente inscriptos en la naturaleza humana, sino formas socialmente variables de desempeñar uno o varios papeles sexuales. (Butler, 2016), es la elaboración teórica de la disidencia sexual y la de-construcción de las identidades estigmatizadas. Esta teoría *queer* rechaza todo tipo de clasificación de los individuos en categorías universales como "homosexual", "heterosexual", "hombre" o "mujer", "transexualidad" o "travestismo", las cuales considera que están sujetas a restricciones conceptuales propias de la cultura heterosexual, y sostiene que éstas realmente esconden un número enorme de variaciones culturales, ninguna de las cuales sería más fundamental o natural que las otras. También critica las clasificaciones sociales de la psicología, la filosofía, la antropología y la sociología, basadas habitualmente en el uso de un solo patrón de segmentación —sea la clase social, el sexo, la raza o cualquier otra— y sostiene que las identidades sociales se elaboran de manera más compleja como intersección de múltiples grupos, corrientes y criterios. (Papalia, 2001)



En este sentido trabajaremos también la teoría del Giro Afectivo como estudio innovador y de mayor fuerza en las discusiones producidas al interior de las teorías de género que ha impactado en la teoría política y social, Macon (2014), En este sentido el afecto es guía y es guiado por la práctica y los conocimientos que se obtienen cuando uno está en sintonía con su impacto. En tanto objeto de investigación, lo afectivo puede ser concebido como dato, cómo, dentro de la investigación sociocultural, puede ser reconocido, registrado y analizado para arrojar luz sobre la práctica humana. (Watkins, 2019). La Emoción, en este sentido es a la vez interpretación, expresión, significación, relación, regulación de un intercambio; se modifica de acuerdo con el público, el contexto, se diferencia en su intensidad, e incluso en sus manifestaciones, de acuerdo a la singularidad de cada persona. (Le Breton, 2002). La afectividad es el impacto de un valor personal que se enfrenta a un contexto tal y como es experimentado por el individuo y las emociones como relaciones, y por lo tanto productos de una construcción social y cultural, que se expresan en un conjunto de signos que el hombre despliega, aunque no los sienta.

Es así que la teoría del giro afectivo se plantea el interés por las emociones que habitan la vida pública, por un lado, y el esfuerzo por producir un conocimiento que profundice en esa emocionalización de la vida pública por el otro. Los movimientos y las teorías feministas como ya se dijo anteriormente, se han servido de este “Giro Afectivo”, que se ha caracterizado por defender una posición metodológica transdisciplinaria, afirmando que una sola corriente teórica no es suficiente para explicar la complejidad de los afectos, y cómo estos afectan social y culturalmente nuestras experiencias, con lo cual, es necesario recurrir a distintas orientaciones. Esta transdisciplinariedad alcanza a la Folklorística en general y al estudio de la danza folklórica en particular.

METODOLOGÍA

El enfoque metodológico pretende desarrollar y profundizar una etnografía que dé cuenta de los factores, vivencias y significados que explican la interacción con el otro. Entendemos por etnografía a la realización de trabajo de campo y al uso de técnicas cualitativas que dan soporte a la descripción, comprensión y/o interpretación de un grupo cultural y/o social.



Las técnicas clásicas de la etnografía ampliamente difundidas son las entrevistas abiertas y la observación (Griaule, Robson, Taylor y Bodgan). Durante los trabajos de campo, se recabará la información a través de entrevistas abiertas, extensas y recurrentes con informantes calificados y grupos naturales (Coreil, 1995). Se procedió, asimismo, a la observación y a la observación participante.

Consideraremos como informantes calificados a personas que tuvieron experiencias en el dictado de clases, docentes, estudiantes, bailarines y aquellos que la comunidad o grupo de referencia señale como expertos en el tema.

Las entrevistas extensas, abiertas y recurrentes permiten que las personas se expresen libremente sobre la base de sus asociaciones y reflexiones sobre los significados de hechos y acciones, sin ser presionados por las inducciones, preconcepciones y recortes previos del campo a investigar. Por otra parte, este enfoque es de utilidad porque recaba la experiencia concreta, vivida por el individuo.

Se trabajará con grupos sociales con los que interactuamos y la investigación participante es una de las herramientas básicas de la indagación folklórica. Consideramos que un investigador no puede prescindir jamás de su subjetividad, y tomamos como parámetro la llamada “reflexividad de la investigación” que plantea Rockwell (2009), que tiende precisamente a que el investigador reflexione y adquiera conciencia de su propio posicionamiento subjetivo. La presente investigación está basada en un trabajo etnográfico realizado el Departamento de Folklore de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El registro de discursos escritos se realizó mediante la recopilación de documentos institucionales, leyes, bibliografía específica en danzas folklóricas programas curriculares, etc. en base al rastreo de la información. Consideraremos también las experiencias personales y las profundizaremos con nuevos datos para atender a las diferentes interacciones discursivas.

Esta modalidad de abordaje está enriquecida, además, por los aportes de la metodología semiótica, la teoría de la comunicación, los estudios sociales, la Folklorística y los estudios tales como *performance*. Dicho abordaje permite estructurar las diversas



interpretaciones del fenómeno estudiado, tal como se manifiesta en las distintas situaciones y contextos sociales, nos permitió detectar los estereotipos que se viene repitiendo de manera automática y que cristalizan el desarrollo y aplicación del Folklore en general y las Danzas Folklóricas en particular.

El trabajo fue planteado de un modo interdisciplinar, para analizar los discursos vinculados con el arte, la educación, el Folklore y algunos aspectos de la teoría *queer*, desde una perspectiva comunicacional, abierta a los aportes de las distintas disciplinas enumeradas, con un enfoque etnográfico y cualitativo.

Para poder trabajar sobre este fenómeno en el colectivo LGTBIQ apelamos a la fenomenología que nos permitió detectar las subjetividades que nos hicieron advertir la necesidad de replantear la forma de enseñanza e incorporar la propuesta vinculada con las Danzas Folklóricas *Queer*.



RECORRIDO DE LA TESIS

MAPA DE LECTURA Y ACLARACIONES GENERALES.

Una vez planteados en la **Introducción** el tema, el problema de investigación, las preguntas que lo rodean, los objetivos y expuesto una descripción conceptual y metodológica del modo en el que construimos el objeto de estudio y su abordaje, presentamos el presente itinerario de lectura, con el agregado de aclaraciones y comentarios generales sobre las distintas partes del trabajo. Este consta, así, de la citada Introducción, de dos partes. que incluyen un total de seis capítulos- y de una conclusión que atraviesa a las danzas folklóricas argentinas en diferentes momentos socio-educativo-culturales. Agregamos además una breve sección de “Nuevas aperturas” orientadas a esbozar futuras líneas de investigación vinculadas con la propuesta de esta Tesis.

En la primera parte se analizan archivos, documentos, legislaciones que dieron origen y sostienen la disciplina folklórica institucionalizada⁴. Esta sección consta de una parte introductoria, que comprende un planteamiento más orientado al análisis de archivos y documentos. En ella, se discute la hipótesis planteada en la parte introductoria, que está orientada a demostrar que la enseñanza de danzas folklóricas como disciplina artística ligada a la corporalidad, requiere de una ruptura de estereotipos estigmatizantes que permita la expresión de identidades plurales, analizables desde un paradigma comunicacional. Para este estudio se hace referencia a las instituciones que dieron lugar a la formación de los profesionales en Danzas Folklóricas en tanto disciplina artística, como lo fue la Escuela Nacional de Danzas que, pasando por varios cambios, terminó en lo que actualmente es el Departamento de Folklore de la Universidad Nacional de las Artes. En este apartado se incluye un estado del arte, que tiene en cuenta trabajos sobre el Folklore en la educación, educación artística, instituciones formadoras de profesionales de danzas folklóricas. Estos trabajos dan cuenta de los conceptos trabajados en las diferentes etapas de la construcción de académica de las danzas folklóricas. En el marco teórico se recuperan conceptos fundamentales que nos permitieron analizar y reflexionar

⁴ Denominamos institucionalizada para diferenciar de las prácticas espontáneas.



sobre el hacer de las danzas folklóricas en la actualidad. Se trata de conceptos que brindan elementos para pensar respuestas a diferentes preguntas como ¿Que es el Folklore? ¿Qué son las Danzas Folklóricas? ¿Qué es lo que se enseña? Una sección de esta parte está dedicada a la metodología empleada y desarrollada para abordar la investigación, que en un primer momento fue realizada en gabinete y, luego, en el campo propiamente dicho, en una fase en la que se utilizaron técnicas del método etnográfico. En la fase de gabinete se consultaron trabajos que permitieron dar cuenta de qué son las danzas folklóricas, y que brindaron elementos para abordar su proceso de enseñanza, desde que se incorporaron a una currícula educativa formal y no formal, como así también del modo de utilización y funcionalidad de estas danzas en diferentes contextos sociales, culturales y educativos, y, en particular, de la función que tienen actualmente y de la forma de transmitirse. Es por esto que la primera parte del trabajo se centra en el análisis de los archivos que dan cuenta de la creación de las instituciones, los planes de estudios que se desarrollaron en dichas instituciones, y de las danzas folklóricas que se tomaron para dicha creación. Estos archivos dan cuenta, en efecto, de una epistemología tenida en consideración a la hora de generar los espacios curriculares sobre danzas folklóricas.

Para poder dar respuesta a estas inquietudes, en los primeros capítulos, nos interesamos por analizar los perfiles de los profesionales del Folklore, como profesores y licenciados, los cambios de las titulaciones y planes de estudio. Realizamos una distinción entre los profesorado y la licenciatura, ambas carreras con cimientos en la misma institución fundante, con el objeto de detectar estereotipos creados para y por los profesionales que se practica en la actualidad. Nos ocupamos también, en sucesivos capítulos, de los contextos socio-culturales, y desarrollamos los aspectos académicos institucionalizados de las Danzas Folklóricas Argentinas. Analizamos así el contexto histórico, social y político en el que estas instituciones oficiales fueron creadas y modificadas, desde la primera propuesta “oficial” como los Cursos Descentralizados, luego Escuela Nacional de Danzas, después Instituto Nacional Superior de Danzas Nativas y Folklore, transformado en el Área Transdepartamental de Folklore del Instituto Nacional de las Artes hasta el actual Departamento de Folklore de la Universidad Nacional de las Artes. Nos interesa detectar cuales fueron los objetivos, fines e intereses que motivaron dichas creaciones y continuidades, a fin de analizar las bases que todavía



sigue siendo reproducidas actualmente. Para complementar este estudio, realizamos un breve recorrido de las leyes que acompañaron el Sistema Educativo Nacional teniendo en cuenta cuatro períodos que creemos, marcaron cambios importantes para la educación en general y la educación artística en particular, 1) Período de conformación del estado nacional (ley 1420); 2) Período de Surgimiento de la clase obrera (educación en el peronismo); 3) Período entrada en la globalización (Ley Federal de Educación N°24195) y 4) Período de consolidación de la democracia, globalización de tipo humanista, Ley Nacional de Educación, N°26.206). Este análisis nos permite tener información respecto del lugar que tuvo y tiene la educación artística, en tanto espacio curricular para el desarrollo de las danzas folklóricas argentinas, dentro del sistema educativo nacional.

Por último, nos centramos en el problema de los estereotipos en las danzas, para intentar dar respuestas a diversos interrogantes como ¿Qué son las Danzas Folklóricas? ¿Quiénes son los estudiosos que abordaron la temática desde los archivos?, ¿Cuál es su funcionalidad y cómo se efectúa utilización en diferentes contextos sin perder de vista el eje de interés que es la transmisión de las mismas? Es decir que describimos a las Danzas Folklóricas en su conjunto desde los archivos bibliográficos, detectando los que consideramos estereotipos estigmatizantes cristalizados antiguos para la práctica en la actualidad, generadores de una grieta entre viejos y nuevos paradigmas sociales.

En la segunda parte intentamos analizar, reflexión y dar cuenta de la necesidad de incorporar nuevas estrategias y herramientas para abordar la educación del Siglo XXI, reconociendo los cambios sociales, políticos, educativos y por ende culturales, que introdujeron nuevos temas transversales a nuestra problemática como la perspectiva de género, enfoques de las emociones, la incorporación de leyes como la de Educación Sexual Integral (ESI), en la que se evidencian los diferentes cuerpos, entre otras. En tal sentido, a partir de este apartado, se verán reflejados los inconvenientes suscitados y las propuestas planteadas en relación a la enseñanza de las Danzas Folklóricas Argentinas en la actualidad. Para esto trabajamos específicamente sobre los estereotipos encontrados en los capítulos anteriores en relación con la enseñanza de las danzas folklóricas y su aplicación en la sociedad actual. Las tensiones encontradas en la utilización de los archivos existentes para la transmisión de dichas danzas, los conceptos hegemónicos que



rigen en las instituciones formadoras de los profesionales en la disciplina establecen una grieta frente a los cambios sociales en los que se fueron obteniendo derechos como el caso de las mujeres y colectivos LGTBIQ invisibilidades hasta el momento, ahora reconocidos, valorados y respetados ante la ley. Se trabajan las danzas desde el paradigma comunicativo, entendidas como el despliegue coreográfico de un discurso corporal. Se recurre a conceptos introducidos en el marco teórico tales como la corporalidad, en relación con la globalización del conocimiento y la incorporación de otras técnicas dancísticas a la hora de hablar de Danzas Folklóricas en la Argentina. Comprende la descripción de las funcionalidad y utilización de las Danzas Folklóricas en la actualidad, cómo se desarrollan según el contexto donde se las prácticas, educación en sus diferentes niveles (primaria, secundaria, terciaria y universitaria), peñas, certámenes, fiesta o celebraciones, Ballets o compañías. Además de la descripción mencionada, se presenta una clasificación de las Danzas Folklóricas en la actualidad, que sirve para analizar esta práctica y detectar los problemas que también fueron abordados en el capítulo anterior.

Todo lo trabajado hasta aquí confluye en un capítulo dedicado “Danzas Folklóricas *Queer*”, en el que se propone una metodología de enseñanza de las Danzas Folklóricas en la que se incorporan conceptos de la teoría *Queer*, dando lugar a las Danzas Folklóricas *queer*. Es decir que, como resultado de la investigación y experiencia en la disciplina, creamos esta propuesta como alternativa “de paso” a una utopía en la que no sea necesario ningún tipo de clasificación y en la cual, al hablar de danzas folklóricas, no haya encasillamientos técnicos que generen divisiones. Esta propuesta comprende el estudio de la corporalidad, y el Folklore desde la perspectiva de comunicativa.

Finalmente, la **conclusión** revisa y sintetiza el camino recorrido, las indagaciones, experiencias y propuestas originales que invitan a reflexionar y repensar en la formación de los profesionales en la disciplina Folklórica, y el impacto de la propuesta en la educación y en las ciencias sociales tanto en los docentes o como los licenciados. Se agregan además **nuevas aperturas** que esbozan futuros caminos de investigación, a la luz de la recientemente sancionada Ley de Enseñanza del Folklore en las escuelas, y un **apéndice documental** con algunos textos de la documentación legislativa examinada en este trabajo.



PRIMERA PARTE

En esta primera parte se realiza un recorrido cronológico por cuatro aspectos que consideramos relevantes en la construcción de la carrera de Folklore con especialidad en danzas folklóricas argentinas. En un primer momento, analizamos el perfil de egresados que imparten las instituciones haciendo hincapié en las Danzas Folklóricas. Luego realizamos un recorrido el contexto sociocultural en el que las instituciones fueron creadas o modificadas. En tercer lugar, indagamos el lugar que ocupó y ocupa el Folklore dentro del Sistema educativo, trabajando sobre cuatro períodos que creemos importante por las leyes de educación impartidas, y por último, qué lugar ocuparon las Danzas Folklóricas Argentinas, desde el origen de las instituciones, la incorporación de los archivos y la practica actual.

En estos cuatro capítulos analizamos las bases epistemológicas, la construcción y continuidad de estereotipos cristalizados y estigmatizantes que transforman la disciplina en estudios históricos “museificados”. Esta primera parte da cuenta de los documentos, archivos y legislaciones que enmarcan la formación de los profesionales de las Danzas Folklóricas Argentinas en particular y el Folklore en general desde las Ciencias Sociales.



CAPÍTULO I

HACIA UN ESTUDIO DE CASO. LA ESCUELA NACIONAL DE DANZAS FOLKLÓRICAS ARGENTINAS.

1.1 PERFIL DE GRADUADOS EN DANZAS FOLKLÓRICAS

En el presente capítulo analizaremos cronológicamente la formación de profesionales en la disciplina folklórica desde los inicios institucionales a la actualidad. Este análisis nos permitirá observar cuales fueron los perfiles esperados para los egresados de dichas instituciones y si estos fueron adecuándose a los avances sociales.

La formación de profesionales en danzas folklóricas data de 1948 fecha en que se crea la Escuela Nacional de Danzas Folklóricas Argentinas, dicha escuela desde sus inicios fue de nivel terciario y la carrera tenía una duración de tres años, los egresados de instituciones oficiales como la ya mencionada otorgaban títulos con validez nacional, tanto las instituciones como las carreras sufrieron cambios en la denominación, que en algunos casos también modificaron los planes de estudios. Dichos cambios fueron originados desde el Sistema Educativo general y otros por gestión propia de cada institución.

La Escuela Nacional de Danzas Folklóricas dirigida por el Profesor Antonio Ricardo Barceló, tenía la única función de formar Profesores en Danzas Folklóricas Argentinas (Fernández Latour de Botas, 1998 en Colatarci, 2019). A partir de 1950 se incorpora la sección de Danzas Clásicas a cargo de la Profesora Mercedes Quintana, de este modo la institución empezó a tener dos profesorado. A partir de este acontecimiento la escuela cambio el nombre a Escuela Nacional de Danzas, otorgando títulos de Folklore y Danzas Clásicas, ambos de nivel terciario y alcance nacional.

En la década del 70' el título de Folklore de la Escuela Nacional de Danzas pasó a ser el de Profesor Nacional de Danzas Nativas y Folklore. Los egresados de esta carrera poseían una doble formación teórica y práctica, característica de la carrera desde sus inicios. En la década del 80' este profesorado sufrió modificaciones en el plan de estudios,



pasó a tener cuatro años de duración y por ende una nueva titulación, Profesor Nacional Superior de Danzas Nativas y Folklore. En el año 1988 se produjo la división de la Escuela Nacional de Danzas, dando origen a tres nuevas instituciones (ya inexistentes). 1) Instituto Nacional Superior del Profesorado de Folklore (nivel terciario) 2) Instituto Nacional Superior del Profesorado Danzas “María Ruanova” (nivel terciario) y 3) La Escuela de Danzas (nivel medio).

En la década del 90 precisamente en diciembre del 1996 se firma el decreto de necesidad y urgencia en el que se crea el Instituto Universitario Nacional del Artes, integrado por las siete instituciones terciarias que otorgaban títulos oficiales de nivel terciario y alcance nacional en disciplinas artísticas, ubicados en Capital Federal y que habían quedado fuera de los cambios indicados en la Ley de Transferencia Educativa 24.049. de 1992. En la configuración de esta nueva Institución (IUNA), Folklore como Unidad Académica fue duramente cuestionada por las otras escuelas e institutos terciarios, pero que a pesar de todo tuvo un lugar como Área Transdepartamental de Folklore.

A partir del año 2000 se puso en marcha la carrera universitaria de Folklore en el Instituto Universitario Nacional del Arte (en adelante, IUNA) en la que ofrece académicamente carrera de Pregrado: 1) Intérprete de Danzas Folklóricas y Tango, 2) Intérprete de Tango, 3) Intérprete en Instrumentos Criollo y la carrera de Grado: Licenciatura en Folklore con mención en: 1) Culturas Tradicionales, 2) Danzas Folklóricas y Tango, 3) Tango y 4) Instrumentos Criollos. Además, se creó la oferta curricular de articulación denominada Seminario de Equivalencia Universitaria (SEU) que estaba destinado a los profesores de nivel terciario, de este modo quienes cumplieran con los requisitos de aprobación de seminarios, elaboración y defensa de tesina podrían obtener el grado universitario, accediendo al título de Licenciado en Folklore. La carrera de Profesorado de Folklore fue radicada en una Unidad Académica creada por el IUNA a la que denominaron Área Transdepartamental de Formación Docente, en dicha Unidad Académica se encuentran los profesorados con las menciones ya mencionadas

En la actualidad la institución que otorga títulos oficiales de alcance nacional y de nivel universitario en Folklore es el actual Departamento de Folklore de la Universidad



Nacional de las Artes, en esta carrera confluyen aspectos teóricos-conceptuales del Folklore como la investigación folklórica y la formación artística de raíz, de la cual dichos aspectos teóricos son el anclaje de esta producción situada (Colatarci 2019). Como puede observarse en el perfil de egresado presentado en el departamento antes mencionado, *“la obtención del título de Licenciado/a en Folklor Mención Danzas Folklóricas y Tango garantiza la posesión de conocimientos teóricos, conceptuales, prácticos y artísticos del más alto nivel respecto de las relaciones música- movimiento, creación- movimiento, técnica y medios de expresión, interpretación y comunicación. El/la profesional cuenta con una vasta formación en la estética de la cultura tradicional/popular, que lo capacita para realizar la transposición simbólica de dichos saberes en una dimensión pragmática.*

Con sólidas competencias teórico-conceptuales y prácticas en el arte de la danza tradicional/popular y ciudadana, que le permiten priorizar el punto de vista de la estética local y regional, vinculada al contexto sociocultural que le da sentido.

Asimismo, cuenta con competencias para investigar, resignificar, revalorizar y recuperar el patrimonio cultural tradicional, con amplio conocimiento del momento socio-histórico de los fenómenos culturales de la estética popular como lo son las Danzas folklóricas y el Tango.

Capaz de insertarse, competir e interactuar en la sociedad profesional globalizada”⁵.

El Departamento de Folklore de la UNA propone para sus graduados brindar las herramientas necesarias para que el Licenciado en Folklore pueda

- *Dirigir, asesorar e integrar grupos y/o compañías de Danzas Folklóricas y/o Tango de alto nivel profesional en el ámbito local, nacional e Internacional.*
- *Producir, asesorar y participar de actividades artísticas y académicas vinculadas con las danzas folklóricas y el tango, así como la cultura tradicional/popular.*
- *Dirigir y participar en proyectos de investigación en la temática de la cultura tradicional/popular y ciudadana.*
- *Integrar jurados para la evaluación de obras artísticas y proyectos académicos.*
- *Coordinar, dirigir o asesorar proyectos de acción social relativos al relevamiento y análisis de los sistemas de producción y circulación de los bienes culturales para el mejoramiento de la calidad de vida de los grupos humanos.*

⁵ Información detallada en la página Oficial del Departamento de Folklore <https://Folklore.una.edu.ar/>.



• *Dirigir y asesorar en proyectos y/o programas gubernamentales, no gubernamentales (ONG), nacionales e internacionales vinculados con el reconocimiento y la preservación de las Danzas Folklóricas y el Tango, así como sus contextos sociales y culturales.*⁶

En síntesis, el perfil de egresado de las carreras de Folklore tuvo dos momentos o fases en la historia de la disciplina institucionalizada, una específicamente pedagógica y la otra más artístico-científica.

Tales carreras comprenden las siguientes titulaciones⁷:

1) Profesorados, en la que la formación teórica-práctica está planificada sobre el eje de la transferencia educativa.

a) Profesor de Danzas Folklóricas Argentinas. De nivel terciario, alcance nacional, con tres años de duración otorgado por la Escuela Nacional de Danzas Folklóricas

b) Profesor Nacional de Danzas Nativas y Folklore, De nivel terciario, alcance nacional, con tres años de duración otorgado por la Escuela Nacional de Danzas.

c) Profesor Nacional Superior de Danzas Nativas y Folklore. De nivel terciario, alcance nacional, con cuatro años de duración otorgado por el Instituto Nacional Superior del Profesorado de Folklore.

En esta perspectiva de formación docente (nivel terciario) el objetivo específico es la transmisión de contenidos de la disciplina donde lo práctico está sentado sobre la teoría, es decir que las danzas tienen su fundamento teórico en las investigaciones que se cristalizaron en los archivos y sistemas de enseñanza creados para tal fin, tal como se detalla en el capítulo de contexto de creación de las instituciones formadoras.

d) Profesor de artes en danza mención danzas folklóricas y tango⁸. Nivel Universitario, de alcance nacional, cuatro años de duración otorgado por el Área Transdepartamental de Formación Docente del Instituto Universitario Nacional de las Artes.

⁶ Ídem nota anterior

⁷ En el nivel terciario además de la carrera de profesores, se dictaban las de Técnico Nacional Superior de Folklore e Interprete Nacional de Danzas Folklóricas, que no fueron interés de análisis en este trabajo

⁸ Este profesorado de formación universitaria, hace una diferenciación de pregrado y grado según el nivel de aplicación. Quedando de pregrado el título de Profesor de arte en danza mención en danzas folklóricas y tango para el nivel inicial: Educación General Básica (en adelante, EGB) I y II. 3 años de duración. Como carrera de grado el título de Profesor de arte en danza mención en danzas folklóricas y tango para EGB III y Polimodal, 4 años de duración.



d.1) Profesorado de artes en danza con orientación en Folklore. Nivel Universitario, de alcance nacional, cinco años de duración otorgado por el Área Transdepartamental de Formación Docente del Instituto Universitario Nacional de las Artes.

En estos profesorados de nivel universitario se observa que el perfil de egresado fue ampliado en contenidos, en los que se pretende acompañar lo estipulado en la Ley de Educación Nacional 26.206, Ley de Educación Superior 24.521 y Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley 26.150 *“Entendiendo el aprendizaje de las artes como posibilidad y derecho de todas las personas a la expresión, la comunicación, la experiencia estética y la creación, a través de todos los diferentes dispositivos sociales educativos, formales y no formales. -Diseñando y desarrollando proyectos educativos artísticos con un sólido sustento conceptual de carácter democrático, inclusivo, y atendiendo a las necesidades de los contextos en los que se implementan. -Desarrollando prácticas educativas sustentadas en la actualización continua de los marcos conceptuales pedagógicos y didácticos y en la práctica concreta del arte, en todas sus manifestaciones folklóricas en especial la danza.*

-Promoviendo prácticas educativas de carácter inclusivo y emancipador, sustentadas en los principios de las artes como forma de conocimiento, expresión, comunicación y realización estética que constituyen posibilidad y derecho de todas las personas. -Articulando, interrelacionando y situando los conocimientos específicos del arte con marcos referenciales filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos. -Promoviendo prácticas educativas desde la reflexión crítica, atendiendo a las necesidades y requerimientos contextuales sociales y de época, favoreciendo la experiencia estética que incluya las vinculaciones arte – ciencia – tecnología y comunicación. -Desarrollando prácticas educativas que contemplen las múltiples dimensiones de los procesos de la organización, desarrollo y evaluación de la enseñanza, y las competencias profesionales docentes requeridas para la intervención didáctica en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. -Realizando análisis, indagaciones y reflexiones sobre su propia práctica que posibilite generar nuevas propuestas pedagógico – didáctica y que permitan expandir las posibilidades de la educación artística.

-Diseñando y produciendo materiales y recursos para la enseñanza del arte, haciendo un uso adecuado, pertinente y responsable de las nuevas tecnologías.

-Coordinando y conduciendo procesos grupales de aprendizaje, atendiendo al desarrollo individual de los/las estudiantes. -Conociendo las características de la institución educativa, su vinculación con el contexto de pertenencia y el rol que le compete como docente, en la trama de



saberes que se imparten en pos de la construcción y/o consolidación de ciudadanía. -Pudiendo intervenir en equipos multidisciplinares y transdisciplinares en el marco de las instituciones y ámbitos en los que desarrollen sus tareas. - Pudiendo construir propuestas artísticas y artístico-educativas, con soltura y ajuste de recursos técnicos y discursivos, a partir de propósitos y criterios estéticos propios y de época, pudiendo también realizar adaptaciones y recreaciones en función de propósitos comunicativos. -Desarrollando prácticas educativas y de transmisión del conocimiento artístico asumiendo la responsabilidad ética y social de su tarea.

-Conociendo, caracterizando y pudiendo diseñar nuevas propuestas pedagógicas – didácticas en el campo de la educación artística, atendiendo a las características propias de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a la estructura epistemológica y las nuevas formas y demandas de producción artística propias de la sociedad contemporánea. -Pudiendo participar de proyectos, dirigiendo o integrando, equipos de investigación artístico y educativos.

-Desarrollando, promoviendo y coordinando experiencias de creación dancística individual y grupal, así como de conceptos teóricos de la ciencia del Folklore que posibiliten el aprendizaje de los contenidos propios de los distintos niveles y modalidades de la educación de acuerdo a los lineamientos curriculares nacionales y jurisdiccionales. -Identificando criterios estilísticos de época y estética, y construyendo los propios, para la interpretación, apreciación y la creación artística en forma individual y en conjuntos, según diferentes propósitos comunicativos y concepciones artísticas propias del contexto argentino y latinoamericano.

--Participando en equipos intersectoriales de orientación, acompañamiento y derivación de niños/as, jóvenes, adultos/as, víctimas de cualquier forma de maltrato o explotación. -Articulando proyectos y propuestas relacionadas con educación sexual integral y perspectivas de género.

-Favoreciendo tiempos y espacios institucionales para el intercambio entre colegas en la articulación de proyectos y propuestas relacionados con la Educación Sexual Integral y la perspectiva de género y desarrollando estrategias de diálogo con las familias y / o el contexto socio/cultural.

-Colaborando y generando un clima institucional de confianza y comunicación para hacer posible el diálogo intergeneracional, sobre temas relacionados con las necesidades, temores y preocupaciones de niños/as, jóvenes y adultos/as, en relación con la educación sexual integral y la perspectiva de género⁹.

⁹ Información obtenida de la página oficial del Área Trasdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes. https://formaciondocente.una.edu.ar/carreras/profesorado-de-artes-en-danza-con-orientacion-en-Folklore_18893#_plan-de-estudios.



En estas últimas dos propuestas de profesorado de nivel Universitario, podemos observar que el perfil de egresado fue ampliado y coordinado con las leyes de educación antes mencionadas, dándoles un rol meramente artístico, incorporando al Folklore especialmente a las danzas folklóricas como materia artística, dejando de lado la importancia de la bases teórica que venían transmitiendo los profesorados de nivel terciario, en el que los contenidos eran planteados en conjunto, la teoría sustentado a la práctica tanto en la formación docente, como en la aplicación en las instituciones escolares de los diferentes niveles donde se llevaba a cabo la actividad pedagógica. Sostenemos que esta nueva perspectiva de la formación docentes se debe en gran parte a la división de las instituciones, por un lado, el Área Transdepartamental de Formación docentes, encargada de llevar adelante la formación de los profesionales en la docencia y por el otro, el Departamento de Folklore encargado del desarrollo científico artístico de dicha formación.

En los profesorados de nivel terciario se veía una formación unificada en sus contenidos, cada uno de ellos interrelacionados en la práctica y la teoría, bajo un mismo lineamiento institucional disciplinar.

El otro perfil profesional con más especificidad en lo artístico-científico es:

2) Licenciatura, de nivel universitaria única en Argentina, en la que la formación tiene una impronta artística con anclaje en las teorías del Folklore. Este es un perfil relativamente nuevo en el que los egresados deberán ir generando los espacios de aplicación, a diferencia de los profesorados en el que los espacios ya estaban bien estipulados.

a) Licenciatura con mención en danzas folklóricas y tango. Nivel Universitario, de alcance nacional, cuatro años de duración otorgado por el Departamento de Folklore del Instituto Universitario Nacional de las Artes.

En la presente reseña encontramos dos perfiles profesionales bien definidos, por un lado, los profesores (nivel terciario y universitario) y por el otro los licenciados, en los que se observan los lineamientos marcados por el contexto sociocultural en que fueron creadas las carreras. Por una lado la impronta de la Escuela Nacional de Danzas Folklóricas Argentinas (1948), creada en los primeros años del gobierno peronista, con el



objetivo de unificar criterios para la enseñanza, con la que se lograría una expresión consolidada del “ser argentino”, este período fue considerado fundamental en la consagración del Folklore como expresión popular de la nacionalidad y marcó las bases en la formación del actual Departamento de Folklore, ya que en sus perfiles profesionales el nacionalismo y Folklore desde una mirada romántica sigue siendo el eje de la institución y por consiguiente de la carrera. Por otro lado, y sin perder la raíz de la creación, el discurso de hermandad latinoamericana de los gobiernos benefactores en Latinoamérica (2003-2009), generó modificaciones en las denominaciones, tanto del Folklore como el área de estudio o aplicación del mismo. Esto se puede observar en la información expresada en la página del Departamento del Folklore, en la que “Cultura tradicional popular” hace referencia a lo que en otros momentos llamaban Folklore, la idea del “ser argentino” se amplió al de “hermandad latinoamericana”. Estos cambios, creemos, que aún no está en discusión epistemológica, sino que corresponde a lineamientos de las autoridades del momento, tanto de la Universidad como del departamento.

Es importante señalar que desde los profesorados de nivel terciario en los que su función específica era la formación docente, y la actual licenciatura de Folklore en general y con especial referencia en la mención en danzas folklóricas y tango, la formación pretende ser integral, en la que los contenidos y herramientas transmitidas sobre las manifestaciones folklóricas o cultura tradicional popular, están sustentadas en investigaciones cristalizadas en archivos en los que los criterios de transmisión y conservación de las expresiones folklóricas valoradas por su “autenticidad” y por su capacidad de reflejar a la nación, siguen siendo los basamentos de la carrera.

También resulta relevante destacar que a partir de la creación del IUNA la formación docente de Folklore, junto a la de los demás institutos que constituyen el IUNA, pasaron a formar parte del Área Transdepartamental de Formación Docente, generando nuevos objetivos y perspectivas tal como se pudo observar en los perfiles de egresados planteado por dicha Área. En lo que se espera de los egresados, tiene una correlación que corresponde con los objetivos impartidos en el actual sistema educativo, que trabajaremos en los capítulos siguientes, con una mirada social actualizada.



CAPÍTULO II

EDUCACIÓN, DANZA Y CONTEXTO.

2.1 ACADEMIZACIÓN DEL FOLKLORE

En el presente apartado nos ocuparemos en estudiar y analizar la formación de los profesionales de Folklore desde sus inicios en la Escuela Nacional de Danza Folklóricas Argentinas hasta el actual Departamento de Folklore de la Universidad Nacional de las Artes. Intentaremos abarcar distintas perspectivas de análisis: 1) Contexto sociocultural en que se crearon y modificaron las instituciones académicas formadoras de profesionales en Folklore: ¿Cuáles fueron las motivaciones y finalidades que llevaron a la creación de instituciones referidas al estudio del Folklore?, 2) Métodos y acciones que llevaron a la construcción de las coreografías de Danzas Folklóricas trabajadas en dichas instituciones: ¿Cuáles fueron y son los fundamentos que sostienen estas instituciones tal como están?, 3) Adecuación del curriculum en dichas modificaciones: ¿Cuáles fueron los fundamentos que implantaron en la construcción de la currícula?, 4) Adecuación conceptual que acompaña la formación de estos profesionales: ¿Estas instituciones trabajan con conceptos desarrollados por ellas mismas? ¿Cuál es el marco teórico que se trabaja para la formación científica, artística y pedagógica?

En la actualidad podemos observar dos paradigmas bien diferenciados en la Institución formadora de profesionales en Folklore. Uno está asociado a un concepto cristalizado de “tradición” coligada con un manejo estereotipado de códigos corporales que se reflejan en el diseño de coreografías con un alto grado de esquematización. Tal diseño entra en tensión con la expresión espontánea de identidades sociales propia de toda manifestación folklórica. Otro, sobre la base de un paradigma comunicativo del Folklore (Hymes 1975, Bauman 1972 y 1975), considera la “tradición” como actualización del pasado desde el presente (Fine 1989). Tal paradigma entiende la tradición como un ajuste a modelos culturales “civilizados” manipulados. Estos modelos pueden observarse en los



contenidos y modos de enseñanza que aún se trabajan en las materias de Danzas Folklóricas Argentinas en las instituciones formales del sistema educativo nacional.

Para continuar con el análisis, indagamos sobre el lugar que ocupa la educación artística en el sistema educativo del nivel superior, y pudimos advertir que el Folklore como disciplina no forma parte de la oferta propuesta en las leyes nacionales de educación, ni en la RESOLUCIÓN del Consejo Federal de Educación N° 111/10, en la que se aclara que dicha modalidad educativa comprende una amplia oferta de carreras superiores que persiguen la formación de profesionales vinculados a las Artes Visuales, la Música, el Teatro, la Danza, las Artes Audiovisuales, el Diseño y los Lenguajes Multimediales.

Si bien en las leyes de Educación Nacional como la 26.206, la 24.521 de Educación Superior, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley 26.150 entre otras, hacen referencia a las diferentes manifestaciones culturales, promueven el respeto a las identidades, la cultura nacional, la integración y la igualdad en la comunidad educativa u otros modos de mencionar las manifestaciones de la cultura nacional, objeto de estudio del Folklore, tales principios se los trabaja de modo transversal, no han sido incorporados plenamente al proceso de enseñanza-aprendizaje como materia o carrera de Folklore. Esto ya había sido expresado en 1978 por Fernández Latour de Botas en su *Atlas Histórico de la Cultura Tradicional Argentina*: *“Ya hemos visto que no existe ninguna institución educativa dedicada exclusivamente al Folklore como ciencia. Nos toca ahora señalar que tampoco existe ninguna –en el orden nacional. Cuyas funciones se refieran enteramente a esta disciplina, pese a que ellas han proliferado en todo el mundo – particularmente en América- que en períodos anterior las hubo en nuestro país y plenas de prestigio”* (Bibl.N° 21, 1984, p28)¹⁰. Hasta el momento el Folklore como ciencia es trabajado y estudiado en instituciones dedicadas a la investigación antropológica general y a la enseñanza de las artes, tanto en orden público como privado, algunas de esas instituciones fueron y son, el Instituto Nacional de Investigaciones Folklóricas que el 1964 cambia su nombre por el de hoy Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento

¹⁰ Colatarci, María Azucena (2019). El trabajo citado lleva por título: “Institucionalización del Folklore en ámbitos universitarios”



Latinoamericano.; el Museo “José Hernández”, dependiente de la municipalidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, si el Folklore tuvo lugar en estos espacios no fue exclusivo de la disciplina, y eso se ve reflejado en las muestras de artesanías tradicionales de las argentina, en las que compartían espacio con otras no consideradas folklóricas en ese momento.

Muchos fueron los intentos por que el Folklore tuviese su lugar dentro del sistema educativo como carrera universitaria, pero no tuvo mayor alcance, hasta que en 1948 se creó la Escuela Nacional de Danzas Folklóricas Argentinas, como parte del Plan Quinquenal del primer gobierno de Juan D. Perón (1946-1952), dicha escuela fue puesta en funcionamiento por Decreto 27.860 del 13 de septiembre de 1948, dando inicio a la formación docente de orden nacional específica en Folklore, es decir que comenzaba una carrera de nivel superior no universitario en el sistema formal de educación con reconocimiento oficial en el que se otorgaban títulos de validez nacional de “Profesor Nacional de Danzas Folklóricas Argentinas”. Esta Escuela dependía de la Dirección Nacional de Educación Artística (DINADEA) del Ministerio de Educación de la Nacional, con dependencia directa del Departamento de Institutos de Enseñanza Superior y Artística de la Secretaria Educación de la Nación mencionado en el Art. 1° del decreto de creación ya mencionado, también en los demás artículos se hace referencia al: presupuesto, duración de la carrera, titulación final, le encomendarían al instituto mencionado y al director la elaboración de los planes de estudio y los programas, además de poner en funcionamiento de los cursos elementales para niños que se radicaron en las escuelas del ex Consejo Nacional de Educación.

La Escuela Nacional de Danzas Folklóricas fue creada en un contexto socio cultural en el que era necesario conformar la idea de nacionalidad, las migraciones internas, las inmigraciones, los negocios económicos, las políticas de estado, necesitaban sostener esta idea para lograr una imagen de seguridad y pertenecía a la hora de defender el estado. Es por esto que cobró fuerza lo folklórico como “preservación del acervo cultural”, el paradigma de “tradición” asociado al manejo de estereotipos y estructuras de transmisión solidas sentaron las bases de un modelo centralizado, elitista, conservador de corte nacionalista. Dicho paradigma fue tomado consistencia en cada actividad realizada,



tales como la fundamentación de la creación, el plan de estudios, los lineamientos de objetivos, estructuras didácticas para la enseñanza de las danzas entre otros, constituyéndose en el modelo hegemónico sustentado hasta hoy en el Departamento de Folklore de la Universidad Nacional de las Artes.

El extenso Primer Plan Quinquenal constaba de tres grandes áreas: Gobernación del Estado, Defensa Nacional, y Economía. En cuanto a Gobernación del Estado, el Plan se centralizaba en seis aspectos: La Política, la Salud Pública, la Educación, la Cultura, la Justicia y la Política Exterior.

En la esfera cultural con el objeto de alcanzar la homogeneización y “democratización de la cultura” a partir del uso de distintas vías como la educación, el cine, el teatro, el deporte y la radio, diseñaron políticas culturales inscriptas en una concepción pedagógica del arte, con las que se pretendía la inclusión de nuevos sectores sociales hasta el momento marginados, que operarían como factores determinantes a la hora de construir un consenso en una sociedad reticente a la incorporación de las masas a la vida social, política, e incluso cultural. Estas políticas tenían a los obreros como receptores o productores exclusivos de la misma, estableciendo hábitos educativos y recreativos entre los trabajadores. En su intento de generar una “democratización de la cultura”, el primer peronismo promovía el acceso de la familia obrera a la recreación y al consumo. Esta función de “consumidor cultural” brindada a los sectores populares, residía específicamente en su ingreso a los ámbitos que anteriormente se habían establecido como patrimonio exclusivo de las clases media y alta, accediendo de este modo a una oferta cultural que hasta el momento les había sido ajena.

Durante este período se desarrollaron procesos económicos, sociales y políticos de relevancia que terminaron por delinear modos de nacionalidad que siguen teniendo un gran impacto en el sentido común y pueden ser sintetizados en las “el pasado criollo y el presente blanco y cosmopolita argentino”. A lo largo de estas décadas se crean además instituciones y programas dedicados a la investigación, la preservación y la difusión de los patrimonios folklóricos nacionales, entre los cuales quisiéramos destacar: el Instituto Nacional de la Tradición (1943), el Instituto Nacional de Musicología (1948) y la Escuela Nacional de Danza Folklóricas Argentinas (1948), que ya mencionamos. Éstas tuvieron



un papel preponderante en lo relativo a la construcción de los repertorios de danzas folklóricas en el país, y como afirma Arantes en relación a los bienes patrimonializados, implican debates “sobre concepciones acerca de cómo se reconstruye el proceso histórico o, en un modo de ver más abarcativo, el problema del lugar y significado de la cultura popular en el contexto de la cultura nacional” (Arantes, 1984: 8). Las mismas dan cuenta además de la cara cultural del proceso político de construcción de liderazgos y hegemonía e informan sobre las distintas representaciones colectivas de un “nosotros” nacional. Asimismo, estos procesos llevan a retirar determinadas expresiones, en nuestro caso las danzas, del flujo normal de la vida cotidiana para pasar a integrar la dinámica específica de la cultura que crean las instituciones de preservación y difusión cultural, y por lo tanto son activadas en tanto patrimonio.

El Folklore académico, en pleno proceso de consolidación como disciplina científica, fue también funcional al proyecto nacional, proveyendo los criterios para la creación del repertorio de danzas que sería enseñado en Buenos Aires y transportado luego a las provincias.

Así se dio inicio a la profesionalización de la transmisión y difusión de las danzas folklóricas en su carácter de danzas nacionales, tarea que quedaría concretada con la formación de un cuerpo de profesores nacionales de danza. Este proceso suponía el establecimiento de criterios de selección y transformación de aquellas danzas que se consideraran adecuadas para dar materialidad, mediante coreografías, música, vestimenta y eventos, al sentimiento de la nacionalidad.

A continuación, describiremos el desarrollo histórico que posibilitó la institucionalización de la enseñanza de las Danzas Folklóricas en la Argentina, y los efectos de dicha institucionalización, el rol que asignaron a la enseñanza de las danzas folklóricas en las diferentes etapas del proceso de construcción y fortalecimiento del estado-nación argentino los diferentes grupos o individuos pertenecientes al ámbito político, cultural y/o académico que incidieron en la creación de la sistematización de dichas danzas institucionalizadas o academizadas, en las que se construyeron estereotipos cristalizados y estigmatizantes para la transmisión unificada de los contenidos.



2.2 MAPEO DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS DANZAS FOLKLÓRICAS ARGENTINAS

En 1924, bajo la presidencia del Dr. Marcelo T. de Alvear, se crea el Conservatorio Nacional de Música, Arte Escénico y Declamación, bajo la Dirección del maestro Carlos Lopez Buchardo, en dicha institución se realiza una prueba piloto en el año 1939 sumando un curso de Danzas Folklóricas Argentinas, dicha experiencia fue exitosa, maestros, profesores, empleados, obreros y profesionales mostraron gran interés desbordando las capacidades didácticas trabajadas hasta el momento. Al año siguiente en 1940 se incorpora una sección Danzas Clásicas, en la que se designa como Vicedirectora a Mercedes H. Quintana, docente del Establecimiento desde 1933.

Estos cursos dieron origen a la creación de la Escuela Nacional de Danzas Folklóricas Argentinas propuesta por el profesor Antonio R. Barceló (1912-1994) quien ideó el proyecto de creación, que contó con el apoyo del Director General de Cultura en la presidencia de Juan Domingo Perón, el novelista y poeta Leopoldo Marechal. El estudio y difusión de tradiciones nacionales formaba parte de los objetivos del gobierno nacional, lo que suponía la restitución al pueblo de los “valores intelectuales, morales, y plásticos” propios del “Alma Nacional” (Hirose 2011). La demanda por parte de personas que se consideraban capaces de enseñar los bailes folklóricos fue atendida por el Estado nacional creando esta institución en la que se unificarían los criterios de transmisión y conservación de las expresiones folklóricas valoradas por su autenticidad y por su capacidad de reflejar a la nación, esta institución cristalizaría los conceptos de expresiones folklóricas y nación que prevenían de períodos anteriores. Se consideraba además que era indispensable que existiera un instituto donde formar un cuerpo de técnicos capacitados para la docencia en esta materia, con el objeto primordial de unificar la enseñanza, resguardar la autenticidad y pureza de nuestras expresiones folklóricas y contribuir a que conserven su estilo, dentro del más riguroso concepto estético como manifestaciones del sentir artístico y espiritual de nuestro pueblo.

En 1949 el profesor Barceló quien quedó como director, *“Fue el autor de una metodología para las danzas folklóricas argentinas cuya aplicación oficial data de 1939 y constituye hasta hoy la base de una técnica pedagógica estructural, única en el mundo para la transmisión de los pasos y figuras y demás elementos de las danzas sociales del*



*Folklore argentino*¹¹, logra constituir como establecimiento con titulación independiente a la primera Escuela Nacional de Danzas Folklóricas Argentinas, que marcó un hito fundamental en lo referente a la formación de profesionales en Folklore inserto en el sistema formal oficial de enseñanza. desde sus orígenes fue de nivel terciario y su objetivo era el de formar Profesores de Danzas Nativas y Folklore, denominación que refleja una triple formación: teórica, práctica y docente.

Al año siguiente en 1950, la institución cambio de denominación al acrecentarse la oferta académica con la incorporación de la sección Danza Clásica del Conservatorio Nacional de Música a cargo de la ya menciona Mercedes Quintana, se impuso el nombre de Escuela Nacional de Danzas.

La década del 70' del siglo XX desde la Dirección Nacional de Educación Artística, se crean los Centros Polivalentes de Arte y otras escuelas de formación artística por iniciativa de la profesora Orfilia Pérez Román, todas estas escuelas fueron de nivel medio. Luego como consecuencia del desarrollo del nivel medio se crearon profesorados en diversas modalidades en algunas ciudades de distintas provincias del país como Tandil y Mar del Plata de Buenos Aires, Salta, Chubut, entre otras.

En la década del 80' la Escuela Nacional de Danzas sufre algunos cambios importantes: 1) Se crea el Profesorado de Expresión Corporal, 2) Se impone el nombre de María Ruanova”, 3) Se modifican los planes de estudios y se crean nuevas propuestas curriculares.

En relación a Folklore, el profesorado paso de 3 a 4 años de duración, con una nueva titulación “Profesorado Nacional Superior de Danzas Nativas y Folklore”. Se crearon dos nuevas carreras de nivel terciario con una duración de tres años: 1) Técnico Nacional Superior en Folklore y 2) Intérprete Nacional Superior de Danzas Nativas.

En año 1988 en la presidencia de Raúl Alfonsín surge otro hito fundamental ya que se produjo la división de la Escuela Nacional de Danzas dando origen a tres nuevas instituciones:

¹¹ Miguel Ángel Elías, “Antonio Ricardo Barceló” (1999), en Colatarci, María Azucena, *op. cit.* nota N° 31



- Instituto Nacional Superior del Profesorado de Folklore. De este dependían las carreras terciarias de Folklore, los veinte cursos infantiles y los cuatro cursos juveniles desconcentrados de Folklore
- Instituto Nacional Superior del Profesorado de Danzas y Expresión Corporal “María Ruanova”. De este dependían, las carreras de niveles terciarios de Danzas Modernas y contemporáneas, expresión corporal y los cursos desconcentrados de la especialidad
- Escuela Nacional de Danzas (Nivel Medio) con sección Danza Clásica, moderna y contemporánea y Bachillerato.

En la década iniciada en 1990, el sistema educativo en general y artística en particular sufre grandes cambios, se vio convulsionado por propuestas que generaron, debates, enfrentamientos y coincidencias que se vieron reflejas en las siguientes leyes: 1) Federal de educación, 2) Transferencia de Servicios Educativos de la Nación a las distintas jurisdicciones del país y 3) de Educación Superior. En este contexto cambia el plan de estudio del Profesorado Nacional Superior del Profesorado de Folklore y se pone en funcionamiento el proyecto de Área de perfeccionamiento y especialización superior propuesto por la Profesora María Azucena Colatarci. A partir de este proyecto se organizó, creó y difundió la extensión artístico-académica vinculada al Folklore.

En diciembre de 1996 se firmó el decreto de necesidad y urgencia N° 1404 en el que se crea el Instituto Universitario Nacional del Arte (en adelante IUNA). Este Instituto lo integraban las instituciones que físicamente se encontraban en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y que al aplicarse la ley de Transferencia Educativa N° 24049 del año 1992 serían municipalizadas con la consiguiente desjerarquización de las titulaciones finales, ellas eran: Escuela Superior de Bellas Artes de la Nación “Ernesto de la Carcova”, Escuela Nacional de Bellas Artes “Prilidino Pueyrredon”, Instituto Nacional de Cerámica, Escuela Nacional de Arte Dramático “Antonio Cunill Cabanellas”, Conservatorio Nacional Superior de Música “Carlos López Buchardo”, Instituto Nacional Superior del Profesorado de Folklore y el Instituto Nacional Superior del Profesorado de Danza “María Ruanova”.



Una vez creado el IUNA, el Ministerio Nacional de Educación, designó al Lic. Raúl Moneta como Rector Normalizador, este convocó a las autoridades de las instituciones involucradas para elaborar el Proyecto Institucional que debía ser presentado ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (en adelante, CONEAU). En estos debates, la existencia de Folklore como Unidad Académica fue duramente cuestionada por las otras Escuelas e Institutos de nivel terciario participante. A pesar de todo se logró el espacio siendo este momento muy importante para la historia del estudio del Folklore, ya que volvió a formar parte en el ámbito de una institución universitaria nacional, con entidad propia.

Lamentablemente para la disciplina folklórica en esta institución universitaria (IUNA) tampoco logró tener el rango de Departamento como las demás instituciones, esto recién sucede en el año 2019 cuando el Área Transdepartamental de Folklore obtiene la denominación de Departamento de Folklore en la actual Universidad Nacional de las Artes (en adelante UNA) quien también sufre modificaciones en la denominación por ley N° 26997 del 14 de noviembre del 2014.

Actualmente, en Argentina, son muchas las instituciones de educación formal y no formal dedicadas a la formación de folkloristas y folklorólogos tanto en el nivel medio como en el superior (centros polivalentes de artes, academias, institutos privados, institutos terciarios provinciales como la Escuela Provincial de Danzas “José Hernández” de La Plata, entre otros) en el ámbito público y privado. Pero sin lugar a dudas por lo que se desprende de la reseña descripta, un caso testigo por excelencia es el de la Licenciatura en Folklore del Departamento de Folklore de la Universidad Nacional de las Artes, dado que aún continua desarrollando sus actividades sobre las bases de la institución antecesora, la Escuela Nacional de Danzas Folklóricas Argentinas, quien marcara el modelo de enseñanza, los contenidos que se transfieren, los conceptos legitimadores de las manifestaciones de la cultura nacional, objeto de estudio del Folklore.

Desde su creación como institucionalización del Folklore académico en la Argentina, tiene una mirada romántica, una directa relación con el nacionalismo. Personalidades como Juan Alfonso Carrizo, Alfredo Poviña, Augusto Raúl Cortazar, Carlos Vega, Félix Coluccio, etc., protagonizaron esta etapa, basada en un modelo campesino del Folklore. Sin embargo, desde el punto de vista de Blache, la amplia



influencia de este grupo de intelectuales se convertiría en un obstáculo para la apertura y renovación de la teoría folklórica hacia corrientes que no estuvieran enfocadas en el “espíritu del pueblo”. Esta mirada es la que coincidía con el objetivo principal del Gobierno de Perón que era, entre otras cosas, el atraer a parte de sociedad a través de los afectos y las emociones, generando estructuras sólidas y modelos a seguir, nacionalizando al gaucho pampeano como símbolo del ser nacional, entre otros símbolos y modelos contruidos para ese fin.

En síntesis, la institucionalización de las Danzas Folklóricas responde a demandas de la sociedad, que el gobierno atendió y utilizó para lograr sus metas, generó la idea del Folklore nacionalista romántico necesarios para lograr los intereses políticos del momento. Fue esta creación en la que se construyeron los estereotipos de “ser nacional” que se debe cuidar y difundir desde el Folklore, incorporando también métodos de enseñanzas que hasta el momento se siguen reproduciendo tal como se desprende del capítulo anterior.

Continuando con este estudio del Folklore institucionalizado, es fundamental analizar el lugar que se le dio a la disciplina folklórica en el sistema educativo a través de las leyes que normaron el mismo, desde los inicios hasta la actualidad.



CAPÍTULO III

FOLKLORE, DANZA Y LEGISLACIÓN.

3.1 FOLKLORE, DANZA Y LEGISLACIÓN.

En los capítulos trabajados anteriormente, se ha advertido que el Folklore institucionalizado, específicamente las Danzas Folklóricas, tiene un tratamiento ambivalente dentro del sistema educativo. Por momentos parecería que es parte de la curricular como una materia independiente y por otros, es expresado como materia transversal, es decir que los contenidos, objetos de estudio y aplicación del Folklore son trabajados en otras materias. Es por esto que se necesita reflexionar sobre el lugar que ocupó y ocupa la educación artística en el sistema educativo, cuáles fueron los objetivos y metas expresados en las leyes educativas en general y del arte en particular, y cuáles son las disciplinas artísticas consideradas en las mismas. Este análisis nos permitirá también, detectar los métodos de aplicación o enseñanza y la utilización o no de los estereotipos creados para la transmisión masiva.

Para considerar el rol del Folklore y la danza folklórica dentro del sistema educativo es necesario realizar un mapeo de las leyes que delinearon la escolarización.

En el presente capítulo, analizaremos cuatro períodos que consideramos relevantes para detectar dicho rol del Folklore dentro del Sistema Educativo Nacional, en el que haremos hincapié sobre la Educación Artística. Los períodos que tendremos en cuenta para este mapeo son: 1) Período de conformación del estado nacional (ley 1.420); aprobada el 8 de julio de 1884. Elegimos este momento por ser el primer resultado concreto con el que se delinearon las bases que hasta hoy sustentan el sistema educativo. 2) Período de Surgimiento de la clase obrera, educación en el gobierno de Juan Domingo Perón; este momento es de suma importancia en el desarrollo de la tesis ya que marcó un hito en la historia del Folklore, fue el período en el que como política de estado se institucionalizaron las Danzas Folklóricas, y el Folklore tomo relevancia en dichas políticas. 3) Período entrada en la globalización (Ley Federal de Educación N° 24.195) sancionada el 14 de abril y promulgada el 29 del mismo mes en el año 1993. Este es otro



período de relevancia en la educación por su intento de federalización, valorizando los recursos culturales de cada región. La educación artística toma relevancia y especificidad dentro del Sistema Educativo. Por último 4) Período de consolidación de la democracia, globalización de tipo humanista, Ley Nacional de Educación, N°26.206) sancionada el 14 de diciembre de 2006 y promulgada el 27 de abril del 2007, plantea a la educación como un bien público y la establece como política de estado. Nos interesa especialmente porque por primera vez se nombra a la educación artística como parte constitutiva de la educación común y obligatoria, y establece formaciones específicas a cargo de instituciones destinadas a niños, adolescentes y adultos, además puso en marcha contenidos vinculados con los derechos obtenidos por diferentes grupos sociales vulnerados, como la Ley de Educación Sexual Integral (en adelante, ESI), Ley de Protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, entre otras.

Para este análisis, seleccionamos algunas categorías¹² que nos permitirán entender los contextos socio-políticos-culturales a la hora de pensar el sistema educativo en general y el artístico en particular. Es por esto que nos interesan:

a) El modelo de estado imperante de los diferentes momentos y el rol frente a la educación institucionaliza. Entendido al Estado como un instrumento de dominación política, un ordenador de la sociedad; un articulador social, un estructurante de la sociedad que impone determinado tipo de orden.

b) El concepto de sociedad, el lugar que se le da a la educación, los principios generales de esa educación y lo que se espera del sujeto pedagógico o actor educativo.

c) La estructura del sistema, la relación con la obligatoriedad o gratuidad y por último nos interesa indagar sobre los regímenes especiales como espacio donde se contemplan las actividades de tratamientos particulares en las normas generales que rigen.

Para la referencia a estos aspectos, se presenta el siguiente esquema de caracterización de cada período, de acuerdo con parámetros elaborados por quien esto escribe.

¹² Estas categorías fueron seleccionadas por la autora para dar cuenta del rol que tuvo y tiene el Folklore en general y las danzas folklóricas en particular dentro del sistema educativo.



Esquema N° 1: Bases del Sistema Educativo Nacional

1) Período de conformación del estado nacional (ley 1420). Bases del Sistema Educativo Nacional

- **MODELO DE ESTADO:** Oligárquico liberal. Este período se caracterizó por constituirse con la fuerza de un gobierno central que tenía el control del espacios social y territorial. Ello permitió la conformación de un mercado nacional que se integró a la economía internacional a través de una modelo agroexportador en el que Argentina proveía la materia prima. La conformación del Estado-nación en nuestro país coincidió con la inmigración de una gran masa de europeos occidentales. Siguió las pautas de la generación del '80 con fuertes influencias de la Revolución Francesa.
- **ROL DEL ESTADO:** Principalista, adoptó un rol modernizador y portador de un progreso identificado con el mundo cultural europeo occidental. Se promovió la integración social mediante el amplio acceso al sistema educativo. La constitución de la identidad nacional fue desarrollada a través de la educación pública.
- **CONCEPTO DE SOCIEDAD:** Sociedad heterogénea culturalmente como consecuencia de las masivas inmigraciones europeas. Sociedad analfabeta, a la cual era necesario formar como ciudadanos que integraran un Estado en vías de consolidación y respondieran a un ideal de Nación a un modelo económico-social, para instalar el orden que permitiera el progreso. El período que corresponde a este modelo de relaciones estado - sociedad fue destacado, como una etapa de crecimiento y ascenso en el contexto mundial, desde una perspectiva modernizadora y muy criticado por su carácter elitista y autoritario desde una mirada más democrática
- **CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN:** La educación se insertó como un componente político de las relaciones sociales capitalistas fomentadas y sostenidas desde el Estado Nacional, siendo su función específica la de normalizar, docilizar y disciplinar a la población, bajo el dominio de un grupo dirigente ilustrado de perfil liberal. Derecho individual consagrado por la Constitución Nacional (artículo 14). La escuela cumplió la función de



homogeneizar y nivelar la población favoreciendo y dirigiendo simultáneamente el desarrollo intelectual, moral y físico de los alumnos.

- PRINCIPIOS GENERALES: Universalidad, Homogeneidad, igualdad de oportunidades, construcción de ciudadanía, laicidad (neutralidad religiosa)
- ACTOR EDUCATIVO, SUJETO PEDAGÓGICO (BENEFICIARIO): Educar al soberano para formar al ciudadano.
- ESTRUCTURA DEL SISTEMA: Escuela primaria (7 años) Escuela Secundaria (5 y 6 años) Universidades. Obligatoria y gratuita la educación elemental (7 años). Secundario gratuito solo para las élites (Colegio Nacional, Escuelas de Comercio y Escuelas Normales Desde 1948 se elimina el arancel en las universidades).
- RÉGIMENES ESPECIALES: Además de las escuelas comunes mencionadas, se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria:
 - Uno o más Jardines de Infantes en las ciudades, donde sea posible dotarlos suficientemente.
 - Escuela para Adultos en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse ordinariamente reunido un número cuando menos de cuarenta adultos ineducados.
 - Escuelas ambulantes, en las campañas donde por hallarse muy diseminada la población no fuese posible establecer con ventaja escuelas fijas¹³.

Si bien dentro de los regímenes especiales no se observan contenidos relacionados a la educación artística, en el Artículo 6 se hace referencia a actividades artísticas.

Artículo 6: El mínimun de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: lectura y escritura; aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros, y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley de monedas, pesas y medidas); geografía particular de la República y nociones de geografía universal, historia particular de la República y nociones de historia general, idioma nacional; moral y urbanidad; nociones de higiene; nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales;

¹³ Artículo 11 de la Ley 1420 de educación común, gratuita y obligatoria. Fue la piedra basal del sistema educativo nacional promulgada en 1884, bajo la presidencia de Julio Argentino Roca.



nociones de dibujo y música vocal; gimnástica, y conocimiento de la Constitución Nacional.--Para las niñas será obligatorio además el conocimiento de labores de manos nociones de economía doméstica.--Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos, y en la campaña, nociones de agricultura y ganadería¹⁴.

En este contexto, la ley 1420 da lugar a la conformación del Sistema de instrucción pública centralizado estatal, que se caracteriza por el rol del Estado en la educación, la subsidiariedad de la educación privada, el laicismo, la subordinación del catolicismo a la lógica del estado, la escolarización, la verticalidad del sistema, la centralización burocrática contraria a la participación, el ritualismo autoritario, la discriminación hacia los sectores populares, y en definitiva, la complicidad estructural con el modelo de acumulación oligárquico. En este período también el “normalismo” fue una característica importante como síntesis político-pedagógica, ya que se extendió a todo el sistema educativo, este movimiento fue generado por las escuelas normales, si bien tiene distintas corrientes y expresiones en su raíz puede considerarse *“La corriente que llamaremos normalizadora, predominante en la docencia, se sentía apóstol del saber y consideraba que educar al ciudadano era una misión. La antinomia civilización /barbarie operaba en su pensamiento. Sus adherentes creían profundamente en la necesidad de la escuela pública y, aunque consideraban que la religión era el sustento del orden moral, adscribían con convicción al laicismo. El método, la organización escolar, la planificación, la evaluación y la disciplina eran las nociones que organizaban su práctica. Poco a poco esas categorías serían organizadoras de su identidad, lo cual tuvo como consecuencia que el vínculo que consideraban legítimamente pedagógico fuera necesariamente bancario (en el sentido que usa esa categoría Paulo Freire). Eran profundamente sarmientinos; adoptaban las ideas de su mentor sin crítica y se sentían representantes de la civilización combatientes contra la barbarie.”* (Puiggrós, 2003: 96)

2) Período de Surgimiento de la clase obrera. La educación en el “Primer Plan Quinquenal”.

¹⁴ Artículo 6 ídem anterior



- MODELO DE ESTADO: Nacional, Popular o Social. Este modelo es producto de la crisis del capitalismo del '30 y la sustitución de importaciones en los países periféricos, el modelo de acumulación característico en la relación Estado-sociedad en la Argentina se basó en un modelo de industrialismo sustitutivo que reemplazó al agroexportador. Aquí, la incorporación de sectores trabajadores y la desarticulación de relaciones sociales y económico culturales que se arrastraban de la anterior dominación oligárquica se realizaron a través de líneas nacional-populares, el estado adquiere nuevas características mientras el sector oligárquico pierde hegemonía. El contexto de surgimiento del Estado benefactor es el de la incorporación de grandes masas, la necesidad de contrarrestar las crisis periódicas del capitalismo y de conciliar el imperativo de la acumulación con el de la legitimación basada en la respuesta del estado a las demandas populares. Como señala Borón (2001: 25) *“El Estado de bienestar reposaba pues sobre la problemática compatibilización de dos lógicas: una de tipo económico, orientada hacia la reanimación y estabilización de la acumulación capitalista, otra de tipo política, preocupada por aventar los peligros de la revolución, asegurar la pacificación social, la institucionalización de los conflictos clasistas y la creación de un orden burgués estable y legítimo.”*

- ROL DEL ESTADO: Central. El peronismo se asoció a una visión organicista, en la cual los distintos elementos debían ser armonizados por este compromiso histórico del Estado con la sociedad. La legitimación comenzó a basarse en la respuesta del Estado a las demandas populares, en la distribución, el apoyo plebiscitario y el liderazgo carismático como articulador de la movilización popular. Deja de concebirse como gendarme y exclusivo protector de derechos individuales para convertirse en garante de derechos sociales. De acuerdo con lo que expresan Mariano Priluka y Julieta Zuázaga Gutiérrez sobre Manuel García Pelayo, “si en el primer modelo – el Estado Liberal de Derecho – se trataba de proteger a la sociedad del Estado, aquí se trata de proteger a la sociedad por la acción del Estado.” (...) En el anterior modelo un Estado que se realiza por la inhibición; “aquí se trata de un Estado que se realiza por la intervención, por su acción en forma de presentaciones sociales, dirección económica y distribución del



producto nacional “, el modelo liberal de separación entre sociedad y Estado se consideró superado por esta concepción unitario de los planos político y social que tendía a la conformación de una matriz Estado céntrica. El nacionalismo popular – vía partidos políticos desprestigiados por el fraude de los '30 – y sectorial de sindicatos y cámaras, alentado por el Estado en el límite con la concepción demo liberal¹⁵.

- CONCEPTO DE SOCIEDAD: Se produce una profunda transformación demográfica y social en la que las migraciones internas de zonas del interior hacia las regiones del litoral industrializadas fueron muy importantes. La inmigración previa fue europea meridional, ésta se asocia a un componente predominantemente criollo. Estos sectores, en la medida que legitimaron el Estado, le daban la capacidad al Estado para extraer renta agraria de los anteriores sectores dominantes y volcarla a la industria. Se abandonaba el énfasis en el paradigma agrícola ganadero para dar paso a una sociedad industrializada que requería de fábricas; razón por la cual se necesitaba educar a la población especialmente en lo técnico. Se crean las escuelas de artes y oficios, se crea la universidad obrera.

-CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN: Considerada como derecho social, 1945. No hay grandes cambios estructurales, pero sí un gran adoctrinamiento (ausencia de espíritu crítico). Se trata de un modelo educativo acorde al modelo de sustitución de las importaciones. Se crea un sistema educativo para educar al obrero y a su familia en los circuitos fabriles. Juan Domingo Perón en su primer gobierno interviene la universidad, en 1947 con la ley 13.031 de educación superior se trataba de crear conciencia popular en la juventud. Se vuelve a instaurar la enseñanza de la religión católica en las escuelas públicas. La concepción educativa en el gobierno de Perón se constituye a partir de interpelaciones popular-democráticas alrededor del colectivo “Pueblo”. “El peronismo estableció una democracia sectorial, en la que los individuos estaban representados como integrantes de grupos sociales previos y

¹⁵ Mariano Priluka y Julieta Zuázaga Gutiérrez. *Sobre la historia del modelo educativo argentino: su correspondencia con el modelo de acumulación e inclusión/exclusión*. En: XX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lima, Perú, 10- 13 nov. 2015. Pag 6



constituyentes” (Dussel y Pineau: 128-129). A partir de allí, Perón logra constituir un imaginario colectivo de Nación que supera las demandas particulares. Las reformas al sistema realizadas durante el primer gobierno peronista, se fundamentaron en los principios del Primer Plan Quinquenal. Se destaca la búsqueda de una filosofía educacional que equilibre materialismo e idealismo, el principio de democratización de la enseñanza entendiéndola como un patrimonio igual para todos, una modalidad de compensación que debe ofrecerse a quien no tiene las oportunidades de educación que otros poseen. Se destaca el concepto de enseñanza práctica y profesional en el nivel medio.

-PRINCIPIOS GENERALES: Se plantean la Universalidad, homogeneidad e igualdad de oportunidades. Los efectos fueron contrarios ya que durante el peronismo se reprodujeron las diferencias sociales, se creó un sistema paralelo de educación. Proponía la educación del espíritu, la instrucción para el trabajo, la vinculación con la realidad y la formación del hombre para la Nación. Intentaba alejarse del nacionalismo católico y del liberalismo normalizador. Se enfrentaba con el enciclopedismo academicista y ultranacionalista; se pretendía formar en el niño la inteligencia práctica, sin dejar de enseñarle el dominio de las normas, los sentimientos y la voluntad de superación moral, dentro de la concepción argentina del mundo y de la vida. El principio básico organizador era el idioma y la historia nacional. Incluía la educación moral y religiosa. Se trataba de vitalizar la escuela dándole activa participación en la vida social. El factor considerado más eficiente para lograrlo era el trabajo, entendido integralmente y no sólo como adiestramiento.

-ACTOR EDUCATIVO, SUJETO PEDAGÓGICO (BENEFICIARIO): Educar al obrero. El plan se funda en condensar un sistema educativo basado en la instrucción para el trabajo, la vinculación con la realidad circundante, la formación del hombre para la Nación.

-ESTRUCTURA DEL SISTEMA: Escuela primaria (7 años) Escuela Secundaria (5 y 6 años) Universidades. El nuevo plan contemplaba una enseñanza primaria formada por: Un primer ciclo optativo preescolar de dos años (4 y 5 años). Un segundo ciclo obligatorio de cinco años (6 a 11 años). Un tercer ciclo obligatorio



de dos años (12 a 14 años), que se componía a su vez de cursos para formar obreros con nivel de oficiales para todas las especialidades (manejo de herramientas para oficios, huertas, manufacturas y comerciales). Se ingresaba previa acreditación de aptitudes, y era gratuito sólo para quienes demostrasen imposibilidad de pagarlo. Después de 5 años de especialización, los maestros de primaria podían optar por ingresar a dos modalidades de enseñanza superior no universitaria: el magisterio primario o el profesorado secundario (Puiggros 2011)¹⁶. Las características de este sistema educativo fueron: Obligatoriedad y gratuidad en la educación elemental (7 años), el secundario gratuito y se promulgó la Ley 13.031 de Educación Superior.

-REGÍMENES ESPECIALES: Modalidad introducida son las escuelas de capacitación, perfeccionamiento, y especialización. Que proporcionaban títulos habilitantes. La educación técnica era gratuita para todo obrero, artesano o empleado que viviera de su trabajo. Las empresas debían colaborar con becas. El Primer Plan Quinquenal consideraba problema del Estado la promoción y el enriquecimiento de la cultura nacional. Preveía dos vías principales para la acción cultural: por la enseñanza y por la tradición (Folklore, danza, efemérides patrias, religión, familia, historia, idiomas) (Puiggros 2003). Éste plan reflejaba una tendencia del nacionalismo popular arrancada de la obra del pedagogo Saúl Taborda.

Este período marcó un hito en la historia del Folklore como disciplina, se creó la primera Escuela Nacional de Danzas Folklóricas por decreto en el marco de las políticas de estado, fundamentada en la necesidad de que el estudio y la difusión de tradiciones nacionales formaba parte de los principales objetivos del gobierno nacional, suponía la restitución de los “valores intelectuales, morales y plásticos” propios del “alma nacional” al pueblo, para complementar de este modo la formación del “hombre nacional”.

3) Período entrada en la globalización (Ley Federal de Educación N°24195).

¹⁶ Puiggros, Adriana (2011) ¿Qué pasó en la educación argentina? Capítulo: El Peronismo y la educación. <https://es.slideshare.net/ABCInundada/el-peronismo-y-la-educacin>. Consultado el 12 de febrero del 2020



- MODELO DE ESTADO: Neoliberal. Neoconservador, impulsado y promovido desde los países capitalistas más desarrollados, a favor de la penetración global de las corporaciones multinacionales, del despliegue universal del capital financiero y del incremento de la rentabilidad de los sectores más concentrados de la economía a expensas del resto del sistema económico mundial. Argentina, enfrentó procesos de “modernización”, entendida como la adopción de las reformas institucionales y regulatorias promovidas desde los países centrales como “beneficiosas” para la periferia.

-ROL DEL ESTADO: Subsidiario - Estado Garante (Retracción del Estado) Políticas focalizadas (mediado de los '90). Se constituye en garante de las nuevas reglas de juego, de los equilibrios macroeconómicos, la competencia y la diferenciación estado y sociedad civil, en un marco de un modelo de acumulación orientado al mercado externo.

-CONCEPTO DE SOCIEDAD: Se trata de una sociedad capitalista caracterizada por el modelo de acumulación, (proceso que se inició en la década del 70). Este modelo tiene entre sus características principales: el crecimiento de la hegemonía del capital financiero internacional, ante los cuales, los estados pierden poder y soberanía, el crecimiento de un mercado global altamente competitivo y una revolución en las tecnologías de la comunicación y producción para la que se necesita cada vez menos mano de obra.

-CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN: Servicio sujeto a las leyes del mercado. Se desarrolla un modelo educativo altamente competitivo. Consecuentemente se estimula el crecimiento de los establecimientos de gestión privada. La Escuela pública es la última opción para los que no pueden acceder a los establecimientos privados. La reforma del sistema educativo se inscribió en un amplio programa de Reforma Administrativa cuyos pilares fueron la desestatización, externalización, descentralización, subsidiariedad y desregulación. La imperiosa necesidad de reformar un “Estado ineficiente”, que brindaba servicios de baja calidad, la ineficiencia en el gasto educativo a partir de comparar la inversión realizada el número de egresados. En relación a los docentes, quienes se asumían como



trabajadores de la educación, consideraban que al estar encuadrados en estatutos que configuran un mercado regulado y monopolico, la calidad de la enseñanza no podría ser de calidad ya que no había competencia ni estímulos. Esta ley contempla la transferencia de las escuelas nacionales a las provincias, pero sin evaluar que muchas provincias no contaban con los recursos suficientes para esta transferencia. Se transfirieron las escuelas que aún se encontraban bajo la órbita del Estado Nacional, escuelas medias e institutos de formación docente. Se reformuló la currícula prolongando la obligatoriedad a diez años (preescolar + 3 ciclos de 3 años c/u), considerándola Educación General Básica (EGB). El secundario pasa a ser de 3 años, educación polimodal, diversificada en cinco modalidades, cinco propuestas curriculares, relacionándola así a los diferentes campos del saber y quehacer.

-PRINCIPIOS GENERALES: Eficiencia y eficacia. Competitividad (principios empresariales). La educación se rige según las leyes del mercado.

-ACTOR EDUCATIVO, SUJETO PEDAGÓGICO (BENEFICIARIO): Educar al consumidor. Este modelo supone un alumno ideal, que concurre, llega a la escuela con determinadas condiciones, en donde la familia es la encargada de inculcarlas y desarrollarlas. Estas necesidades básicas: alimentación, salud, abrigo, contención afectiva son lo que muchos pedagogos llaman condiciones de aprendizaje efectivo o de educabilidad. Este modelo funciona como ya hemos visto en la etapa expansionista de la escolarización primaria.

-ESTRUCTURA DEL SISTEMA: Nivel Inicial (45 días hasta 5 años) EGB (9 años) Polimodal (3 años) Educación Superior Universitaria (4, 5 y 6 años) Terciaria No universitaria (3 y 4 años). Educación Cuaternaria.

Aumento de la obligatoriedad y gratuidad (11 años) desde nivel inicial hasta 9º de EGB3 Ley de Educación Superior (Año 1995) que abre posibilidad de arancelar estudios superiores (aranceles encubiertos)

- REGÍMENES ESPECIALES: Educación especial destinado a personas con necesidades educativas, que brinda formación individualizada normalizadora e integradora orientada al desarrollo integral de la persona y a una capacitación



laboral que le permita su incorporación al mundo del trabajo y la producción. Educación de adultos, destinada a personas que no cumplieron con la regularidad de la Educación General Básica y Obligatoria, o habiendo cumplido con la misma, deseen adquirir o mejorar su preparación a los efectos de proseguir estudios en los otros niveles del sistema, dentro o fuera de este régimen especial. Educación artística: los contenidos de la educación artística que se correspondan con los de los ciclos y niveles en los que se basa la estructura del sistema deberán ser equivalentes, diferenciándose únicamente por las disciplinas artísticas y pedagógicas. La docencia de las materias artísticas en el nivel inicial y en la educación primaria tendrá en cuenta las particularidades de la formación en este régimen especial. Estará a cargo de los maestros egresados de las escuelas de arte que contemplen el requisito de que sus alumnos/as completen la educación media. Otros regímenes especiales, organizarán o facilitarán la organización de programas a desarrollarse en los establecimientos comunes para la detección temprana, la ampliación de la formación y el seguimiento de los alumnos/as con capacidades o talentos especiales.

Tal como se expresa en esta ley, los contenidos de educación artística deben ser equivalentes a los de ciclo y niveles en los que se basa la estructura del sistema. Si bien se observa un avance en la implementación de la educación artística en el Sistema Educativo Nacional, hasta ese momento no obtuvo un tratado disciplinar con peso propio sino como contenidos complementarios

4) Período de consolidación de la democracia. Ley Nacional de Educación N° 26.206.

-MODELO DE ESTADO: Pos-Neoliberal con características (aún con contradicciones)

-ROL DEL ESTADO: Principalista. Responsabilidad principal e indelegable Busca restituir al Estado Docente y recuperar espíritu de la ley 1420.



-CONCEPTO DE SOCIEDAD: Se trata de una sociedad que intenta una salida a la crisis político-institucional- económico-social y educativa en la que quedo sumergida la Argentina luego de la década neoliberal de los 90. Como consecuencia del convulsionado año 2001 se sustentan bases políticas y sociales más consolidadas donde el estado intervenga haciendo frente a las demandas sociales. Se trata de una sociedad que busca la igualdad de oportunidades y para ello la inclusión de lo socialmente diferente o minoritario.

-CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN: La educación es concebida como un Derecho personal y social ejercido y garantizado por el Estado. Se establece taxativamente que la educación no será considerada mercancía o servicio lucrativo. Se entiende que la educación en general y el conocimiento en particular es pertinente cuando atiende a las necesidades de la sociedad. Se consideran pilares de la educación los cuatro saberes de la UNESCO: saber ser, saber conocer, saber convivir y saber hacer.

-PRINCIPIOS GENERALES: Educación y conocimiento como bien público. Igualdad y equidad.

-ACTOR EDUCATIVO, SUJETO PEDAGÓGICO (BENEFICIARIO): Educar al pueblo en cuanto sujeto colectivo.

-ESTRUCTURA DEL SISTEMA: Nivel Inicial (6 meses hasta 5 años) Primaria (6 o 7 años) Secundaria 5 o 6 años Superior: (Universitaria y No universitaria 4, 5 y 6 años). Se unifica la Educación Superior.

Obligatoriedad desde sala de 5 hasta secundario. Gratuidad desde inicial hasta los niveles secundario y educación superior.

-REGÍMENES ESPECIALES: Educación técnico profesional es la modalidad de la Educación Secundaria y la Educación Superior responsable de la formación de técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional. Educación Artística: es la formación en distintos lenguajes artísticos para niños/as y adolescentes, en todos los niveles y modalidades. La modalidad artística orientada a la formación específica de Nivel Secundario para



aquellos/as alumnos/as que opten por seguirla. La formación artística impartida en los Institutos de Educación Superior, que comprende los profesorados en los diversos lenguajes artísticos para los distintos niveles de enseñanza y las carreras artísticas específicas. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires garantizarán una educación artística de calidad para todos/as los/as alumnos/as del Sistema Educativo, que fomente y desarrolle la sensibilidad y la capacidad creativa de cada persona, en un marco de valoración y protección del patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las diversas comunidades que integran la Nación. Todos/as los/as alumnos/as, en el transcurso de su escolaridad obligatoria, tendrán oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en, al menos, DOS (2) disciplinas artísticas. En la Educación Secundaria, la modalidad artística ofrecerá una formación específica en Música, Danza, Artes Visuales, Plástica, Teatro, y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso diferentes especializaciones. La formación específica brindada en las escuelas especializadas en artes, podrá continuarse en establecimientos de nivel superior de la misma modalidad. Educación especial destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos está destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida. Educación Rural, garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Educación Intercultural Bilingüe: es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su



calidad de vida.¹⁷ educación en Contextos de Privación de Libertad. destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. Educación Domiciliaria y Hospitalaria es la modalidad en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, destinada a garantizar el derecho a la educación de los/as alumnos/as que, por razones de salud, se ven imposibilitados/as de asistir con regularidad a una institución educativa en los niveles de la educación obligatoria por períodos de TREINTA (30) días corridos o más. educación de Gestión Privada. Los servicios educativos de gestión privada estarán sujetos a la autorización, reconocimiento y supervisión de las autoridades educativas jurisdiccionales correspondientes. Tendrán derecho a prestar estos servicios la Iglesia Católica, las confesiones religiosas inscritas en el Registro Nacional de Cultos; las sociedades, cooperativas, organizaciones sociales, sindicatos, asociaciones, fundaciones y empresas con personería jurídica y las personas físicas.

Como se desprende del presente recorrido, es necesario considerar los procesos conceptuales de arte y los procesos normativos institucionales. En la ley 1420, la educación artística integraba la instrucción obligatoria con nociones de dibujo y música vocal (art. 6 de dicha ley). Es aquí donde surgen la marchas y actos patrióticos en las escuelas, dando respuesta a la necesidad de consolidación del estado nacional y el espacio público del momento. El arte y la cultura eran consideradas naturalmente propias de un sector social restringido o de élite. Esa concepción del arte corresponde con el paradigma del fin del siglo XIX, fundada en la estética del iluminismo enciclopedista. El arte es visto como complemento del conocimiento y por lo tanto es reductible a la esfera de lo sensible, la mirada se centra en el reconocimiento de cánones válidos de acuerdo con a los criterios de bellezas establecidos en el XVIII y XIX, en los que solo los genios tienen la posibilidad de trascender esos cánones, eso hace que no tenga lugar en la educación general. Este paradigma aún se encuentra presente en gran parte de las instituciones educativas.

¹⁷ Para una referencia específica a la educación intercultural bilingüe, ver Hecht (2014).



Superando este paradigma tradicional la educación artística en su construcción histórica dio curso a otras concepciones relacionadas al sujeto, el contexto y la producción, aportando diferentes propósitos y finalidades educativas, fundamentalmente aspectos emocionales, afectivos de los sujetos, proporciona el buen uso del tiempo libre y ocasiones para el entretenimiento, se constituye como complemento terapéutico, se considera un área de apoyo de otras asignaturas curriculares, permite acrecentar la creatividad individual, desarrolla y ejercita las capacidades sensoriales y psicomotrices centradas en la enseñanzas de técnicas, herramientas y destrezas, está dirigida a quienes presentan determinadas condiciones para el arte de potenciar sus aptitudes y talentos naturales.

En el primero gobierno peronista (1946-1955) se diseñó una política cultural como parte de la planificación estatal que contenía una serie de experiencias, prácticas y formaciones artísticas donde se recurría frecuentemente a disciplinas como la música, la literatura y el teatro para establecer nuevos hábitos educativos y recreativos entre los trabajadores. En la planificación cultural del primer peronismo la educación, el esparcimiento y la capacitación conformaban sus núcleos centrales, complementando el objetivo de la inserción social. No solamente se le otorgaba al obrero el derecho a la recreación, al ocio y al consumo cultural, sino también a la capacitación.

Las posiciones teóricas impulsaron aportes valiosos para la construcción del área, sin embargo, las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales no acompañaron, es por eso que la enseñanza del arte en las instituciones de la educación general y específica resulta limitada.

La ley Federal de Educación otorgó la significación de Régimen Especial a la Educación Artística, esta condición determino en muchos casos que esta quedara relegada a los espacios extracurriculares o no formales. Sin embargo, en los acuerdos federales se establece el carácter formativo de los leguajes/disciplinas artísticas, la consideración de incorporar otras disciplinas como teatro y multimedia, y el reconocimiento normativo de la formación específica de nivel medio.



La ley de Educación Nacional 26206 integra a la producción artística y cultural en la proyección del desarrollo social, económico y político de la nación. En este sentido la Educación Artística no se define exclusivamente por la expresión y la creatividad ya que forma parte de otras disciplinas tradicionalmente vinculadas al campo de la ciencia. En el arte intervienen procesos cognitivos, de planificación, racionalización e interpretación, atravesados por aspectos sociales, éticos, políticos y económicos, tal como ocurre en otros campos del conocimiento y desarrollo profesional. Es por esto que la Educación Artística cobra especial significado como modalidad, es reconocida tanto respecto de la educación común y obligatoria en sus niveles y modalidades como en la formación permanente y también en razón de la especificidades y trascendencia de su materia, imprescindible como espacio curricular en la educación contemporánea de nuestro país, para la distribución de bienes materiales simbólico y para la construcción de la identidad social y política, para la formación de sujetos capaces de interpretar la realidad socio-histórica con un pensamiento crítico y comprometido para transformarla. En este sentido la Educación Artística es reconocida como un campo de conocimiento a ser considerado por las políticas públicas educativas, sociales, culturales y productivas en el contexto contemporáneo, conforme la proyección estratégica dada a la misma por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en la que se reconocen aportes significativos en la formación ciudadana, la formación para el mundo del trabajo y la cultura. También complementan estas metas, los objetivos propuestos en el Programa de educación Sexual Integral de puede trabajarse a través de los contenidos de las Danzas Folklóricas Argentinas resignificadas en el contexto actual

En estos períodos analizados, pudimos detectar que la educación artística, o manifestaciones culturales, como las Danzas Folklóricas Argentinas, objeto de estudio del Folklore están íntimamente relacionadas a los afectos como bien individual y social, en tanto prácticas que se desarrollan espontánea o académicamente y que despiertan diferentes emociones, según el contexto. Es por esto que, según los modelos de estado y los objetivos gubernamentales, la educación artística en general y el Folklore en particular obtuvieron diferentes espacios dentro del Sistema Educativo, como contenidos a desarrollar en materias curriculares comunes, como espacios extracurriculares, o como modalidad específica. En este sentido los contenidos del Folklore como disciplina se



trabajan de manera disociada: por un lado, las manifestaciones de identidades estéticas - como las danzas, la música, las artesanías, a las que se considera dentro de los que podría generalizarse como “educación artística” propiamente dicha- y, por otro lado, lo referido a los estudios teóricos de las sociedades y su cultura que se estudian transversalmente en otras materias curriculares.

Es importante destacar que en esta última ley 26206, le otorgó importancia significativa a la educación artística en tanto formación de sujetos capaces de interpretar la realidad socio-histórica con un pensamiento crítico para, la formación ciudadana, para el mundo del trabajo y en el ámbito de la cultura; en los niveles obligatorios (inicial, primario y secundario) y de la Formación Artística Específica (vocacional para la industria cultural, superior docente y artístico-profesional). La educación artística en el sistema educativo argentino es parte constitutiva de la educación común y obligatoria y establece formaciones específicas a cargo de instituciones destinadas a niños, adolescentes y adultos. Esto nos abre una puerta muy importante en la disciplina folklórica, ya que genera la oportunidad de actualizarnos como profesionales y adecuarnos a las necesidades sociales y educativas. Es necesario deconstruir estereotipos cristalizados y estigmatizantes que no permiten complementar los contenidos del Folklore con los propósitos de las normativas reguladoras del Sistema Educativo Nacional.

En el próximo capítulo, reflexionaremos específicamente sobre las Danzas Folklóricas Argentinas, ya que tanto en la creación de la institución formadora de profesiones, como la aplicación de las mismas en el sistema educativo cobran especial importancia, siendo las únicas manifestaciones “folklóricas” que, por el momento, tienen su espacio de estudio dentro de dicho Sistema Educativo.



CAPÍTULO IV

LA EDUCACIÓN EN DANZAS FOLKLÓRICAS Y LA GRIETA DE UN PARADIGMA.

Al referimos a las danzas folklóricas muchas son las posibilidades de análisis, tales como los aspectos coreográficos, el grado de tradicionalidad o estilización, o el dilema de si corresponde o no que sean llamadas “folklóricas”, pero en esta oportunidad nos ocuparemos de las que fueron institucionalizadas. Como ya observamos en los capítulos anteriores, muchos fueron los intentos para que la disciplina folklórica formara profesionales específicos en el nivel superior, lo cual sucedió en 1948 con la creación de la Escuela Nacional de Danzas Folklóricas. Esta escuela diseñó un proyecto danzas folklóricas nacionales institucionalizadas para unificar la enseñanza y preservar diversidad los modos de bailar que existía (y se estaban perdiendo) en el territorio argentino. Propuso también una estética del movimiento corporal fundada en descripciones de investigadores y viajeros que documentaron sus observaciones, se representó en espectáculos dancísticos, y se expandió en todo el territorio nacional en la formación académica oficial. Construyó además una definición y clasificación de las danzas. En este caso la danza, entendida como potencial político, fue solidaria de otros procesos culturales con pretensión homogeneizadora. Las danzas folklóricas, aunque en apariencia asépticas, propiciaban el control de cuerpos y movimientos, en la medida que actúan directa y silenciosamente sobre ellos. En sus investigaciones sobre danzas, Reed (1998) confirma que la apropiación de las prácticas de la cultura campesina o de las clases bajas urbanas por el Estado es una estrategia extendida en el desarrollo de culturas nacionales en todo el mundo, ya sea como indicadores de la dominación de un grupo étnico o como despliegue de pluralismo cultural (1998: 511). Meyer (en Reed 1998:511), por su parte, concluye que el recurso a la actividad dancística por parte de los estados nación resulta más vigoroso que la retórica política o los debates intelectuales para suscitar adhesiones individuales La política en la danza, según el mismo Reed (2012), podría ser abordada desde las categorías de colonialismo, nacionalismo, globalización y



lo local. Cuatro son las dimensiones de análisis en las cuales es posible identificar dispositivos de control y estrategias de resistencias por parte de actores locales en relación a las demás instancias. Era preciso pensar la danza como un lugar privilegiado, muchas veces no atendido, desde donde es posible actuar sobre los cuerpos, los movimientos y la energía vital. Esta práctica se nos develaba como objeto de políticas culturales que han querido imponer un modelo y construir un cuerpo, una identidad, un perfil de sujeto. En este sentido Zátanyi (2011) nos invita a reflexionar sobre el Folklore como práctica conservadora, de control local y vigilancia comunitaria, a escalas regionales o nacionales que podía convertirse en una estética dictatorial. De este modo, las clásicas definiciones de Folklore como fenómeno popular, espontáneo, tradicional y funcional (Cortazar 1975) que aparecía ahora sospechosa, y útil para justificar y concretar intervenciones políticas serían dejadas en suspenso.

Como ya dijimos en los capítulos anteriores, Juan Domingo Perón en sus primeros años de gobierno decreto de creación de la Escuela Nacional de Danzas Folklóricas Argentinas, la cual tenía como objetivo explícito la unificación de criterios para la enseñanza, para lograr una expresión unificada del "espíritu argentino" y para ello, desde el Ministerio de Educación, se “designa una comisión de Folklore, se establece un plan de recopilación cultural regional y de revalorización de la memoria popular (Puiggrós 1997:93), se observa como el Estado Nacional se conforma como “ordenador y director del proceso de organización del campo profesional docente” (1997:94). Este campo docente, de formación institucional, académica, profesional, sería el encargado, aunque parezca contradictorio, de transmitir el “Saber del pueblo”. Este período es fundamental en la consagración del Folklore como expresión popular de la nacionalidad, aunque el Folklore académico –científicos, investigadores autores de los archivos trabajados en la construcción de los contenidos y métodos de enseñanza la mencionada escuela- y la enseñanza de las danzas no era lineal. La legitimidad no residía en una investigación folklórica que respaldara la procedencia de la danza, sino en los propios maestros dentro del marco de la institución educativa. Dicha institución dirigida por Antonio Barceló creador de una metodología para la enseñanza de las danzas folklóricas argentinas, cuya aplicación oficial data de 1939. Tal metodología, que fue enriquecida por sus propios aportes y con los de los profesores que convocó para acompañarlo en la citada escuela,



constituye hasta hoy la base de una técnica pedagógica estructurada y fija, única en su género para la caracterización y transmisión de los pasos, las figuras y demás elementos de las danzas sociales del Folklore argentino. Este modo de enseñanza basado en la estructura es lo que conocemos hoy como las coreografías “versión Escuela Nacional.”¹⁸ En tal accionar, se observa un desplazamiento muy importante desde el baile espontáneo a la reproducción de coreografías, que es la que institucionalmente se ha impuesto hasta la actualidad. La didáctica del Folklore que se construirá en la década del 1940 y 1950 propone y prescribe una educación basada en figuras y formas geométricas, en una cuantificación del movimiento y una codificación de la sensibilidad. Con la institucionalización, se inició de idea de enseñar al pueblo lo que el pueblo sabe, es decir, aprende en las instituciones los saberes del pueblo (Folklore), academizarlos (estructurar) y “enseñar”, legitimados por la institución. Esto podemos observar en lo expresado por el profesor Ignacio Letamendía, egresado de la Escuela, quien relataba que en *“1952 el Director de Cultura de la Nación convocó a un grupo de graduados para llevar las danzas folklóricas argentinas a algunas provincias y gobernaciones del interior del país. Junto a una colega, les tocó en suerte el extremo sur y, trasladados en aviones de las Fuerzas Armadas, llevaron su repertorio de danzas argentinas a Ushuaia. Las clases se dictaron para niños, adolescentes y adultos residentes en Tierra del Fuego, e incluso algunos jóvenes que se encontraban cursando el servicio militar obligatorio. El evento finalizó con un espectáculo en el cine local”* (Letamendía en Gómez y Randisi 2006:145).

Avanzando el tiempo, la legitimación de la enseñanza de las danzas folklóricas fue tomando otros rumbos, el archivo comenzó a valorizarse como fundamento teórico. En la actualidad, en el Departamento de Folklore de la Universidad Nacional de las Artes, institución encargada de la formación de profesionales, algunas cátedras de Danzas Folklóricas trabajan con archivos de autores que cristalizaron su investigación en libros o artículos de autores tales como Furt, Beltrame, Vega, Artez, Muñoz, Benvenuto, entre otros. Oros docentes generaron sus propias publicaciones en las que realizan la interpretación de los anteriores y las sistematizaron para la transmisión académica. Este fue el caso de los libros de Aricó y Ladaga, entre otros, cuyos datos figuran en la Bibliografía final.

¹⁸ Esta versión fue revisada por Héctor Aricó en sus obras de Danzas Folklóricas Argentinas.



En esta manera de transmisión de las danzas, encontramos una nueva categoría que tiene que ver con las versiones recopiladas de las mismas, es decir que cada autor le da el nombre a la versión de la danza por ejemplo la danzas “La Huella” versión, Beltrame o Berrtuti o Muñoz, entre otras. Vale aclarar que la estructura creada por la Escuela Nacional de Danza también es transmitida como una versión. Esto es una de las características que tomo la institucionalización en el paso del Instituto Nacional del Profesorado de Folklore (Terciario) al Instituto Universitario de Folklore (Universitario). Si bien la metodología de la enseñanza continúa en muchos casos con la rigidez de sus orígenes, militarizarte, cuantitativa, de a poco también se va modificado y tomando conciencia de las construcciones corporales de los estudiantes, aunque este tipo de enseñanza aún es excepcional.

4.1 ARCHIVOS, DANZAS FOLKLÓRICAS Y ESTEREOTIPOS.

En el presente apartado, describiremos un panorama general de las Danzas Folklóricas y reflexionaremos sobre el origen de los estereotipos que tanto influyen en nuestros días. Para ello primero conceptualizaremos la Danza como una expresión privilegiada de la identidad de un pueblo, relacionada con las necesidades humanas de modelar el espacio con el cuerpo (Sachs 1944). Al hablar de danza muchos son los autores que abordan la temática desde muy diferentes aristas, están los que estudian sus orígenes, sus coreografías, la forma de interpretar, la música, los instrumentos utilizados, entre otras.

Desde la investigación folklórica con perspectiva etnocentrista, el estudio de danza más difundido en la actualidad, fue el desarrollado por el musicólogo Carlos Vega, quien se dedicó al estudio del Folklore argentino y americano. Vega fue autor de diversos trabajos como los volúmenes de versos *Hombre y campo*; el cuento "Agua" y los ensayos *La música de un códice colonial del siglo XVI* (1931), *Bailes tradicionales argentinos*, *Danzas y canciones argentinas* (1936), *Canciones y danzas criollas* (1941), *La música popular Argentina* (1944), *Panorama de la música popular argentina* (1944), *Música sudamericana* (1946), y *Los instrumentos musicales aborígenes y criollos de Argentina* (1946), entre otros numerosos trabajos. Sus obras revelan un arduo trabajo de



investigación, clasificación de las danzas, música e instrumentos que fueron tomados como bibliografía obligatoria de las instituciones de formación profesional.

Vega (1956) sostiene que la *“danza no se percibe mientras no se ejecuta, es un conocimiento que se realiza, se produce en el tiempo, como la música; y así como la línea de altitudes sobre duraciones se concreta en una melodía, las evoluciones sobre pasos esquematizan una forma coreográfica”*. Se refiere a la forma como una previsión de itinerarios, de pasos, flexiones, de argumentos, gestos, ademanes, es la coreografía que el bailarín realiza, expresa: *“se produce en el tiempo, evolucionan sobre pasos esquematizados que dan una forma coreográfica. Esta forma es la que el danzante lleva consigo, es lo que aprende y transmite, lo que recrear cada vez por vez primera y única en detalle cuando suene la música correspondiente”*.

Pero, como ya dijimos anteriormente, la forma no es todo en la danza: entre la forma que se espera y la forma que se realiza se encuentra las maneras de hacer esas formas, lo que autor antes mencionado llama el estilo, la intención, los elementos complementarios con que el danzante completa el esquema y lo socializa. El estilo es lo que está innato en las acciones de las personas, según sus experiencias, su historia. Lomax (1950) expresa que según el trabajo de los hombres son los movimientos que realiza y los clasifica como a) Monodimensionales: frecuente entre los agricultores simples. b) Duodimensionalidad: en culturas como las de África negra con herramientas de metal. c) Tridimensionalidad, en las danzas de los imperios que usaban irrigación y que lograban un estado de gran productividad anterior al industrialismo. Otra característica que influye en esta manera de hacer la danza, según el mismo Lomax, es el clima, que influye en la división de trabajos entre el hombre y la mujer a través de la historia. Ladaga (2012) retoma sus conceptos, y expresa al respecto que: *“Son dos escalas coreométricas midiendo dos aspectos fácilmente observables en el comportamiento humano, define las principales formas de estilo de movimiento y cultura”*

Es decir que, para estos autores, el modo de hacer de las personas está determinado por la historia de cada uno, el lugar y el clima donde vive, el trabajo que realiza. Tomando estas ideas, diferentes autores coinciden en divisiones regionales donde clasifican características similares y justifican el modo de hacer. Ejemplo de ello son las clasificaciones como las danzas norteañas, cuyanas, pampeana, entre otras. Al referirse a las primeras, danzas norteañas, se las caracteriza como *“alegres y picarescas”* donde *“el*



caminar airoso y saltarán que marca el desnivel montañoso en nuestras mujeres del norte, con su característico vaivén que provoca el mecer de sus polleras” (Ladaga 2012). Por otra parte, las de la llanura pampeana son caracterizadas como danzas en las que el hombre luce su agilidad y destreza, adquirida por su trabajo en la cría de animales mayores y los ritmos de la naturaleza para la agricultura¹⁹.

Además de las formas y los estilos, las danzas tienen un sentido, y se cargan de significación (Vega 1956). Estos conceptos cristalizados en el contexto social de origen son los que en la actualidad dan fuerza y fundamento a los intérpretes de las danzas folklóricas que intentan reflejar fidedignamente el repertorio tradicional, esto consideramos como la creación de estereotipos marcados, como el atuendo, el modo de bailar, lo que quieren expresar en la danza según la época y región, tal como destaca Vega (1956), quien sostiene que: *“Desde el punto de vista intelectual la danza no es un entretenimiento más o menos apacible o necesario, su naturaleza singular la ha colocado entre los bienes espirituales que atraen de los más lejos y sumergen en lo más hondo”*.

Tomando esta idea de que la danza tiene formas, estilo significados para las comunidades, Aricó (2007) afirma que la misma es un movimiento rítmico expresivo, efectuando con un propósito comunicacional de utilidad, siendo un lenguaje fundamental de comunicación dentro de los conceptos socio-cultural y témporo-espacial. Para este autor la comunicación es entendida como el enlace o vínculo de un humano con otro humano y con otros elementos de la naturaleza o seres sobrenaturales, planteando la idea de que la danza tiene un propósito, de la que se sirve para proponer in taxonomía de los tipos de propósitos.

Otra perspectiva importante a la hora de abordar las danzas como función social y comunicativa es la de “discurso dancístico”, entendido como un enunciado particular que combina otros discursos como el de la imagen o del lenguaje del cuerpo en movimiento Palleiro, (2008a). Tomando esta propuesta y en función de identificar los estereotipos que nos ocupan en el presente trabajo, abordaremos la idea de discurso coreográfico folklórico presentado por Randisi, Pascuchelli, Belizán (2018) en tanto texto que se expresa explícitamente con uno o más lenguajes puestos en acción (corporal,

¹⁹ Para este tema véase Mabel Ladaga (2012) “Bailes-Danzas Argentinas. Análisis Crítico de su evolución”. Pp.24-30.



musical, poético, visual, simbólico, etc.), en una situación comunicativa que se da en un contexto específico y cuyo mensaje particular se advierte mediante el conocimiento de la trabazón intrínseca de los fenómenos que confluyen y le otorgan sentido concreto. Este discurso nos permite observar formas de ver y representar el mundo de diversos grupos sociales que construyen sus identidades y sentidos de pertenencia, y comparten valores y pautas de comportamiento. La danza constituye una manifestación artística de estas representaciones, valores y pautas. En este sentido, y de acuerdo con el enfoque propuesto por Palleiro (2004a, 2008a), analizamos las matrices coreográficas que se desarrollan en las diferentes *performances* en la que se detectan formas estereotipadas representativas en función de los mensajes. Esta dimensión narrativa de la danza que vincula las nociones de “danza” y “tradición” Palleiro (2008a) posibilita considerar a las danzas tradicionales como una organización temporal de secuencias coreográficas, elementos físicos y figuras-que se articulan de acuerdo con un patrón determinado. Estas definen las coreografías y se desarrollan en distintos contextos, contribuyendo a construir la memoria social y cultural (Escobar en Palleiro 2014). En este sentido Randisi (2004) conceptualiza como “discurso corporal regional” que define como un modo característico de hacer, la presencia y función de la danza en el tiempo y espacio. Todos estos aportes brindan elementos para una reformulación de estereotipos corporalizados en las danzas folklóricas

Desde la institucionalización de las danzas folklóricas observamos diferentes discusiones conceptuales por determinar el sentido de las danzas folklóricas, intentando construir lo que debía entenderse por ellas, cómo practicarse y el modo de transmitirse, fue una lucha constante durante la primera mitad del siglo XX. Folklore originario y Folklore moderno, danza y/o baile, tradicional y/o popular y/o, académica y/o espontánea, entre otros, tal cual lo expone Ricardo Kaliman (2004) entablan una lucha por adquirir lugares de privilegio, muchas veces bajo el criterio de lo “auténtico”, que será una idea determinante para establecer y legitimar el modo “correcto” de su enseñanza y representación.

En este sentido Ladaga (2012) visibiliza dos vocablos “baile”, “danza” como antagónicos que para algunos autores son sinónimos y otros, como ella, si los consideran diferentes, la autora distingue al “baile” cómo los que se abordan de forma espontánea, los que se realizan en los “bailes” de pueblos, peñas, cumpleaños,



casamientos, entre otros, bailarines sin conocimientos corporales específicos y “danzas” las que son preparadas y transmitidas con formas técnica y académicas. Ella expresa que:

“cuando el movimiento corporal es generado a partir de la emoción, la relación y el sentir, surge de un modelo perteneciente a una matriz cultural. Cuando ese medio de comunicación humana entonces se da a partir de gestos, signos, simbología en todas sus formas, producidos por un cuerpo acostumbrado a movimientos en relación al trabajo y formas de vida en un espacio con significados, vinculado a aspectos naturales, geográficos, grupales y a una tradición cultural cargada de contenidos y vivencias, estamos ante el baile espontáneo. Cuando es generado a partir de los conocimientos adquiridos sobre el cuerpo como promotor del movimiento y el punto de partida para la práctica de las danzas, entonces ese medio de comunicación humana que se da a partir de técnicas, métodos, sistemas, objetivos, expectativas de logros, evaluaciones, procesos de enseñanza y aprendizaje con diversas apoyaturas, se logran capacidades para desempeñarse como docente multiplicadores responsables lo como artistas en espacios áulicos y escénicos”²⁰

Sobre los intereses mencionados anteriormente, mucho se ha escrito sobre el tema. Vega, pionero en este tipo de investigaciones denomina bailes folklóricos o tradicionales como sinónimos y los especifica como argentinos a todos aquellos que fueron adoptados las comunidades del lugar, en este caso argentinos. *“Llamamos bailes folklóricos o tradicionales argentinos a todos aquellos que nuestras clases sociales recibieron, acogieron y transmitieron a las generaciones siguientes (Vega 1956)*

Aricó (2008) por su parte se refiere a la danza como un bien cultural, que es tradicional cuando se ha transmitido de una manera espontánea, mediante el ejemplo y la palabra, durante un largo espacio en el tiempo, dice también que el mismo grupo social por una cuestión afectiva hizo que trascienda de una generación a otra. Este autor se refiere a la Afectividad como motivo de reproducción y conservación de las danzas que el mismo denomina tradicionales. Ladaga (2012) también expresa al respecto que las danzas folklóricas son las manifestaciones relevadas desde la investigación y estudio de

²⁰ En esta Tesis, no se ha podido consignar en todos los casos la paginación precisa de las citas, sino solo el texto del cual fueron extraídas en cada caso, cuyas referencias sí figuran en la Bibliografía. Esto se debe al contexto de pandemia en el que fue realizada la compaginación final del trabajo, que nos imposibilitó el cotejo final de citas consignadas durante la redacción inicial. Esto se subsanará, en el caso de una eventual publicación, cuando sea posible el acceso presencial a bibliotecas especializadas.



la ciencia; y las danzas tradicionales son las que se dan, se entregan, se traspasan y se comunicar unos a otros a través del tiempo, con su dinámica propia, se manifiesta tanto en formas espontáneas como en formas sistemáticas de aprendizaje y método.

Una vez expuesto estos intereses de los autores por determinar la denominación de las mismas, no abocamos a describir los diferentes tipos de trabajos relacionados con las Danzas Folklóricas Argentinas.

La gran mayoría de los trabajos tienen vigencia en el siglo XIX, las primeras fuentes documentales pertenecen al final de ese siglo donde autores como de Wilde (1881), Berutti (1882) (publicada en el semanario *Mefistófeles* bajo el título de “Aires Nacionales”), Lynch (1883), posteriormente Chazarreta (1916) Gómez Carrillo (1920), hacían referencia a las primeras descripciones coreográficas y sus versiones musicales, hasta el momento ninguno de estos autores tuvo interés por analizar el contexto histórico social, político y geográfico de las mismas.

Otros autores como de Furt (1927), Beltrame (1931) Lombardi (1948) escriben sobre danzas folklóricas argentinas, siguiendo la línea planteada por los anteriores, solo describiendo cuestiones relacionadas con lo técnico coreográfico.

A partir de la obra de Vega (1944) se empiezan a estudiar aspectos relacionados con la histórica, geográfica y situación social. Autoras tales como Fernández Latour de Botas (1984) y Quereilhac de Kussrow (1986) siguen esta línea de análisis y ofrecen una herramienta didáctica en la que describen una localización contextual de las danzas folklóricas como parte de la cultura tradicional de distintas regiones argentinas acorde con el paradigma del método histórico-geográfico.

Es importante poder hablar de las danzas Folklóricas y las características que tuvieron a lo largo de la historia, desde sus orígenes, en tanto fenómeno social estamos analizando para este trabajo, dar cuenta a partir de este estudio, como van tomando forma según el contexto en que se ejecutan y las resignificaciones que fueron teniendo según dicho contexto social. Al respecto, Vega (1956: 14) expresa que:

Desde que nos llegaron, las danzas europeas sufrieron modificaciones por selección, hibridación, evoluciones o desgaste Es la recreación local de las formas en todas partes. Estas formas presentan distintos aspectos según las maneras que las vitalizan. En cualquier país occidental



hay, fuera del superior, dos estilos principales: El de salón y el del teatro, además todos los estilos de campaña y en los países americanos en de los ambientes aborígenes y africano. ²¹

El ya mencionado Vega analizó las distintas formas de danza que llegaron a América y sus ascendientes a Argentina denominándolas “Generaciones Coreográficas”. Esta propuesta fue retomada por Aricó (2018) quien realizó el siguiente cuadro en el que indica el nombre de la danza, el lugar y época de origen, ascenso y aceptación en los salones europeos, su difusión hacia los salones americanos y el nombre característico de cada generación que agrupa las danzas argentinas de esparcimiento.

Cuadro N° 1. Clasificación de danzas²², realizado por el profesor Héctor Aricó según su origen y otros parámetros

DANZA	ORIGEN	SALÓN	LLEGA A:	GENERACIÓN
Gallarda	Lombardía, antes de 1500	París 1529		1^{ra} Danzas picarescas Gato Triunfo Escondido Cueca Zamba Bailecito Chacarera, etc.
Coranto	Francia, después de 1500	París 1515		
Canario	Islas Canarias 1550	Italia y Francia 1580	América: Lima y México; a partir de 1530 llegan todas	
Zarabanda	España 1580	París 1625-1700		
Chacona	España, antes de 1590	España 1602		
Fandango	España, antes de 1700	España 1700	América 1730	
Bolero	pariente muy cercano del Fandango 1700	España, después de 1700		
Minué	Francia, después de 1650	París 1700-1780	Bs. As. 1710	2^{da} Danzas grave-vivas Minué, Condición Sajuriana, Cuando
Gavota	Francia, después de 1550	París 1700	Bs. As. 1750	
Contradanza inglesa	Inglaterra, antes de 1600	París 1700	Bs. As. 1710	3^{ra} Danzas de parejas interdependientes Cielito Pericón Media Caña
Contradanza francesa	Francia 1700; es la Contradanza inglesa modificada	París 1700; nombre local: Cotillón	Bs. As. 1710	
Contradanza española	España, antes de 1800; variante de la anglo-francesa	España 1800	Bs. As. 1810	
Cuadrilla	Francia 1800; es la Contradanza francesa más elaborada	París 1800	Bs. As. 1818	
Lanceros	Inglaterra, después de 1800; inspirada en la Cuadrilla	Inglaterra y París, después de 1800	Bs. As. 1850	
Vals	Alemania, varios siglos antes de ascender al salón	Alemania, antes de 1790 y París 1790	Bs. As. 1804-1805	4^{ta} Danzas de pareja enlazada Ranchera Chotis Rasguido Doble Valseado, etc.
Polka	Bohemia 1825	Alemania 1830 Praga 1835 Viena 1839 París 1840	Bs. As. 1845	
Galopa	variante de la Polka 1830	París 1840	Bs. As. 1845	
Mazurka	Polonia	París 1840	Bs. As. 1847-1850	
Chotis	Alemania	París 1840	Bs. As. 1847-1850	
Habanera	Cuba 1800-1805	España 1850	Bs. As. 1870	
Tango	Buenos Aires; período de gestación entre 1870 y 1890	París 1910	Bs. As. 1913	
Fox Trot	EE.UU. de Norteamérica 1912		Bs. As. 1913-1915	
				5^{ta} Danzas modernas

Cuadro generación coreográfica adaptada por Héctor Arico (2008). ²³

²¹ Vega, Carlos (1956) en su libro el origen de las danzas folklóricas expresa los comentarios de los europeos que no pueden bailar las danzas como lo hacían en Europa por la modificación regional.

²² Los cuadros seleccionados para ejemplificar el apartado, “Archivos, danzas folklóricas y estereotipos”. Son los más difundidos en las instituciones.

²³ Héctor Aricó (2008). Danzas Tradicionales Argentinas, una nueva propuesta. 3° Edición Pag. 28



Mucho se habló y discutió sobre el origen de las danzas Folklóricas pero lo más difundido fue que dichas danzas tienen cuatro tipos de orígenes: 1) Origen espontáneo: Los locales, en este caso, el gaucho inventó los bailes. Invención local. 2) Origen Español: Los conquistadores o colonizadores trajeron las danzas Folklóricas españolas y aquí por transmisión generacional (de padres a hijos), suscite el aporte primitivo. 3) Origen Indio: El pueblo americano tomó a los aborígenes los bailes que ejecutan hasta hoy. 4) Origen africano: La población rural americana adoptó las danzas que trajeron los esclavos negros.

Nos interesa mostrar este esquema, ya que entendemos que a partir de estas descripciones detalladas, esquemáticas y fijas se desprenden acciones que tienen que ver con el modo de hacer la danza marcado por la época, la región y el lugar de origen en que surgen matrices definidos por el contexto. Ejemplo de esto son las danzas de salón como la Sajuriana, o cuando que son utilizadas para representar en los actos de escolares en efemérides patrias.

En este sentido, Vega identifica tres grandes grupos, en los que clasifica las danzas según la cantidad de integrantes en las mismas: 1) Danzas individuales, en las cuales el hombre o la mujer solos constituyen todo el espectáculo. 2) Danzas colectivas: son las danzas de grandes grupos en las que el hombre y la mujer no se reconocen como pareja. 3) Danzas de parejas: son la mayoría de los bailes tradicionales argentinas, por tal motivo esta sección se subdivide en danzas de pareja suelta o tomada. De pareja Suelta; son las danzas en las que los bailarines no se tocan, estas a su vez pueden ser interdependientes o independientes, esto tiene que ver con la relación de las parejas. En las interdependientes, las parejas combinan su evolución, es decir que interactúan dos o más parejas en el desarrollo de la danza. Independiente, una sola pareja desarrolla la danza.

Las parejas tomadas exigen el enlace de los danzantes, y su subdivisión tiene que ver con la toma, distante o prieta. Esta sección se subdivide en danzas de pareja tomada enlazada (toma distante) o abrazada (toma prieta).

A continuación, y siguiendo con la idea de evidenciar los estudios que a nuestro entender dieron lugar a estereotipos cristalizados que folklorólogos y bailarines siguen reproducciones y que en la actualidad no son representativos de la sociedad. Creemos que esto estaría siendo contraproducente para el desarrollo de la disciplina.



necesidad de modificar dicha sección incorporando los nuevos roles, es decir ampliando el concepto de pareja.

En este sentido, una de las principales funciones de la danza de pareja - en sus comienzos-, tiene que ver con la socialización a través de lo lúdico de la seducción: era una comunicación entre los intérpretes sin que medie un tercero. Era el momento en el que la pareja (varón-mujer) tenía mayor acercamiento en un contexto histórico en el que no estaba “bien visto” el encuentro en público de hombres y mujeres sin alguna relación de parentesco. Con el paso del tiempo, esta función fue tomando otros rumbos como la demostración. Ejemplo de ello era demostrar la destreza en el zapateo ya no solo para la pareja sino también para los espectadores. De esta manera, la comunicación ya no era dual, sino que empezó a tener otros canales receptivos, de modo que las funciones y mensajes de la danza fueron sufriendo cambios.

Las danzas de parejas se han ido resignificando, y en ellas el espectador empezó a tener un lugar importante en la actividad dancística que le pone un valor determinado según su propia historia de vida. La danza dejó el juego amoroso para ir constituyéndose en una *performance* dancística concebida también como instrumento para la construcción de una memoria cultural generadora de un sentido de pertenencia, que da lugar a configuraciones identitarias representadas en espacios escénicos.

Los bailarines recurren al lenguaje del cuerpo en movimiento, despliegan una red semiótica que no solo tiene que ver con una determinada coreografía sino también con su existencia personal como sujeto actuante, con una historia vivida (Palleiro 2019). Es por ello que, en la actualidad, es muy importante que cada individuo se sienta cómodo en el rol que interpreta, tanto en prácticas sociales espontáneas como en las académicas y *performativas*: el bailarín elige qué y con quién bailar para lograr una valoración positiva por parte de la pareja y de los espectadores.

Esta muestra es para dar cuenta de los orígenes de las danzas, las interpretaciones de algunos de los autores más representativos a la hora de estudiar la temática, la sección de los autores se debe a la cantidad de obras y estudios realizados como el caso de Carlos Vega fue elegido por la cantidad de material impreso sobre la temática y la influencia que estos trabajos tuvieron para las próximas obras como las de Aricó y Ladaga, si bien son obras diferentes están en la misma línea de análisis. Con esto, queremos demostrar que



en la actualidad se siguen generando archivos que hacen referencia a ese origen del que seguimos sosteniendo a través de estereotipo marcados.

Sostenemos que es necesario conocer el origen de cada una de las líneas de análisis para poder reflexionar en la utilización de estos esquemas en la actualidad, ya que la sociedad ha cambiado sustancialmente, con la creación de nuevas tecnologías, que modificaron el modo de trabajar. También la contaminación ambiental que ha modificado el clima, y las luchas sociales han modificado los valores, generado conciencia del cuerpo propio y del otro. Consideramos, en este sentido, que es oportuno generar archivos de difusión en que las danzas como red signífica de identidades culturales, representen a esta sociedad actual o por lo menos que no las dejen de practicar.

4.2 ESTEREOTIPOS, INSTITUCIONES y GRIETA

Las diferentes culturas europeas que llegaron a nuestro país a principios del siglo XX marcaron el modelo ideal en la construcción del Estado Nación, las élites gobernantes de Argentina perseguían a grupos vulnerables como los pueblos originarios y afrodescendientes, culturas que, además, no eran consideradas para los estudiosos del Folklore y de las que, como se observa en los cuadros clasificatorios antes mencionados, no se los reconoce en los orígenes de las Danzas Folklóricas Argentinas. Dichas élites comenzaron a favorecer la inmigración europea, siendo Argentina el segundo país, después de los Estados Unidos, que recibió mayor cantidad de inmigrantes en esa época. Según expresaba al respecto un dicho popular de las clases medias urbanas, “los argentinos descendemos de los barcos”. En este contexto se debía crear la identidad de la Nación Argentina, y para ello el Folklore se presentaba como el discurso capaz de “rescatar” (inventar) el espíritu propio de esta Nación, en el “Folklore” emanaba el espíritu propio del territorio, y cuya identidad sería resaltada por el Folklore nacional (Kaliman 2004). Estos procesos tuvieron consecuencias, en la formación del repertorio folklórico musical y dancístico en Argentina, cuando el musicólogo Carlos Vega (1944, 1952) comenzó a documentar las “músicas y danzas folklóricas de la Argentina”. En sus estudios no incluyó a los grupos indígenas ni afro, y consideró que solamente un par de géneros folklóricos contenían raíces “indígenas”, el carnavalito y la baguala, y ninguno



“afro”. Desde estos estudios empezó la apertura de la grieta disciplinar que continúa y profundiza en la actualidad.

Vega, como se observa en la descripción de las danzas, fue, junto a otros prestigiosos investigadores, un referente que dejó impregnado en la construcción de los estudios relacionados al Folklore sus ideas prejuiciosas, etnocentristas y racistas. Es patente en Vega, como en otros folklorólogos, el acuerdo y afirmación de la teoría del “trasplante cultural” (Furlong 1969) respecto al origen europeo de las danzas, las cuales “llegan” y varían según los espacios geográficos, los actores que la realizan y las situaciones concretas de tiempo y espacio. En este sentido y siguiendo con su postura elitista, Vega sostuvo una tesis que explicaba el origen de los géneros folklóricos, según la cual las contradanzas europeas que se bailaban en los salones de los sectores medios y altos, “bajaban” a los sectores populares, que comenzaban a imitarlas con sus propias formas, pero a estos sectores populares prácticamente no se les reconocía la capacidad de transformar sustancialmente aquellos a los que Citro (2015) llama bienes culturales hegemónicos y, menos aún, de crear otros nuevos. Como buen maestro normalista, comparte el pensamiento de Sarmiento (1982) para quién lo europeo al adentrarse en el desierto, es decir, en el interior, en la ociosidad y la ignorancia, se modifica, y esto produce “hibridaciones” -término que usa Vega, y que parece adelantarse más de medio siglo al uso que García Canclini hace de este término cuando estudia fenómenos sociales. Durante mucho tiempo, se constituyó así en Argentina un Folklore muy estilizado y europeizado, invisibilizador de las influencias y creatividad de los grupos indígenas y afroamericanos, el cual, además, fue utilizado históricamente por los sectores conservadores de derecha, para imponer un nacionalismo a medida de sus intereses como clases dominantes. Al respecto, Chamosa (2010), estudioso del movimiento folklórico argentino, sostiene que el nacionalismo cultural es una de las tres corrientes que confluyen para dar impulso al movimiento durante el período Radical, desde 1916 junto a la promoción de las investigaciones folklóricas por las élites provinciales, y el trabajo de un grupo de artistas y productores que basaron sus creaciones en los géneros criollos. Así, el gaucho, aquel mestizo o criollo semi-nómada que podía convivir con los indígenas, se rebelaba frente a las élites urbanas que se adueñaban de sus tierras e intentaban reclutarlo para el trabajo agrícola, en el Folklore fue despojado de estos peligrosos atributos del



mestizaje y la rebeldía. El gaucho se convirtió entonces en una figura estetizada, por momentos romántica, añorando su tierra y su mujer, que los sectores terratenientes tradicionalistas intentaron erigir en símbolo de una supuesta nacionalidad argentina, diferenciándose así de aquellos migrantes europeos más pobres que arribaban al país, huyendo de la guerra y la pobreza. La relación entre los estudios folklóricos y los nacionalismos, estuvo mediada por el romanticismo que buscaba en las prácticas ligadas -real o imaginariamente- al pasado, ese núcleo inmutable que definiría la esencia nacional.

En las citadas descripciones, las danzas fueron representadas en una escritura coreográfica que determinó trayectos, secuencias y tiempos de movimientos conocidas como figuras y compases. Las relaciones intersubjetivas fueron prescriptas en indicaciones de cómo y cuándo saludar, sonreír, presumir, coquetear, cortejar o demostrar virilidad y galanteo. Las danzas se construyeron para la interpretación de parejas heterosexuales, el “gaucho” y “paisana”. Al intentar establecer su origen, hubo unanimidad en reconocerlas descendientes de la escuela hispánica, criollas, y por tanto “blancas”. Desde Chazarreta (1916) y Gómez Carrillo (1920); pasando por De Piorno (1951), Berruti (1954), Vega (1962) y Aretz (1976); hasta Fernández Latour de Botas (2008), Assuncao y Durante (2011), entre otras producciones de carácter prescriptivo, los distintos autores coinciden en estos puntos. Este modelo conlleva la construcción de cuerpos y movimientos definidos. Por esto, no se trata sólo de un problema “folklórico”, sino de atender desde la danza a las políticas del cuerpo, avances sociales que el Estado accionó.

En síntesis, sostenemos que la danza es una práctica social con intenciones diferenciadas y determinadas por necesidades personales, locales y globales en contextos socioculturales específicos. Las danzas folklóricas son las que se desarrollan, local o regionalmente y que dan cuenta cultura de cada comunidad. Consideramos que las investigaciones y resultados presentados brevemente en este apartado dan cuenta de la conformación de estereotipos relacionados al que hacer de las danzas, que siguen siendo sosteniendo por quienes la practican y difunden, desde la emotividad y los afectos, sosteniendo la idea de nacionalidad y preservaciones de las tradiciones. La educación sistemática y las representaciones escénicas son las razones que justifican las coreografías



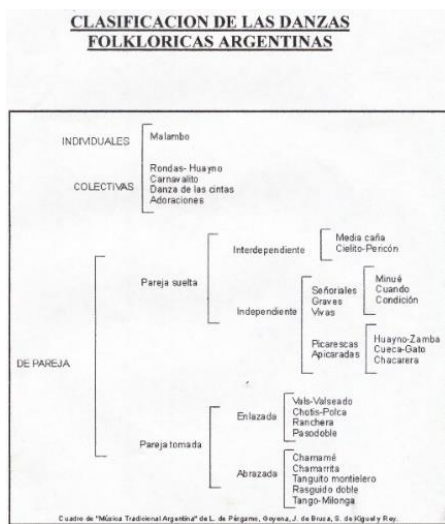
y las convenciones a los “estereotipos estigmatizantes eternos”²⁶, que se repiten, para la construcción de canon cristalizado. De estos resultados se desprende la conformación de distintos estereotipos a los que caracterizamos como didácticos, estos son generados desde dos fuentes, una la institución y otra los archivos, si bien se retroalimentan pueden detectarse con claridad por su función.

4.2.1 ESTEREOTIPOS EN ARCHIVOS

En las sistematizaciones de “esquemas coreográficos” fijados en archivos, encontramos distintas construcciones de estereotipos, que se sintetizan a continuación:

- 1) **Coreografías de Autores:** Estructuras en las que incluyen, pasos y figuras que junto a otros elementos constituyen la danza.
 - a) **Clasificaciones.** (Danzas, Coreográficas, etc)
 - b) **Elementos.** (Posiciones corporales, Accesorios)

Cuadros²⁷ N° 4 y 5. Clasificación de danzas y de figuras, utilizados para la sistematización de las danzas folklóricas.



Clasificación de Danza. (Vega)

- BÁSICAS:** (Son las siete figuras del Gato)
- Vuelta entera.
 - Media vuelta.
 - Giro.
 - Contragiro.
 - Zarandeo.
 - Zapateo.
 - Giro y Coronación.
- ESPECIALES:**
- Media vuelta con giro intermedio sobre la marcha (Fortinera).
 - Media vuelta con medio giro y medio contragiro.
 - Cadena.
 - Contravuelta.
 - Avance, cambio de frente y coronación.
 - Esquinas enfrentadas.
 - Esquinas de balanceo.
 - Esquinas cruzadas.
 - Zapateo y zarandeo de retroceso.
 - Avance perfilado.
 - Media vuelta y giro en continuidad y coronación.
 - Travesía.
 - Saludos.
 - Avance y retroceso grave.
 - Paseo serpenteado.
 - Alas.
 - Puente.
 - Todas las figuras del carnavalito.
 - Otras...

Clasificación de figuras. (Muñoz)

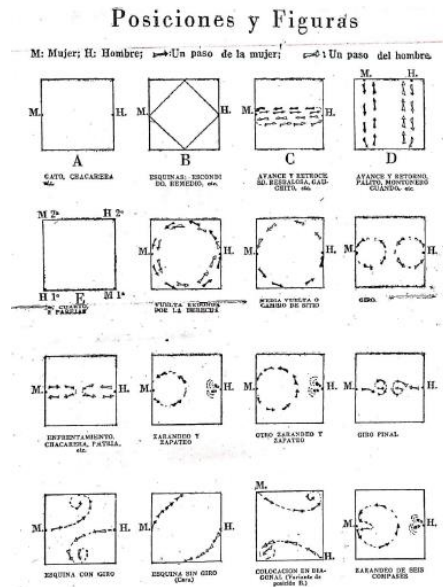
²⁶ Denominación presentada por el Lic. Roberto Lindon Colombo en la conferencia titulada “Sistema Educativo, Folklore Institucionalizado y Danza Folklórica: Paradigmas y Estereotipos Estigmatizantes Eternos”, realizada en la cátedra Palleiro de Metodología de la investigación Folklórica y Folklore aplicado en el Departamento de Folklore de la Universidad Nacional de las Artes, el 20 de agosto del 2020.

²⁷ Los cuadros N° 4 al N° 10 fueron seleccionados para ejemplificar las categorías de estereotipos.



Cuadro N° 6. Elementos, utilizados para la sistematización de las danzas folklóricas.

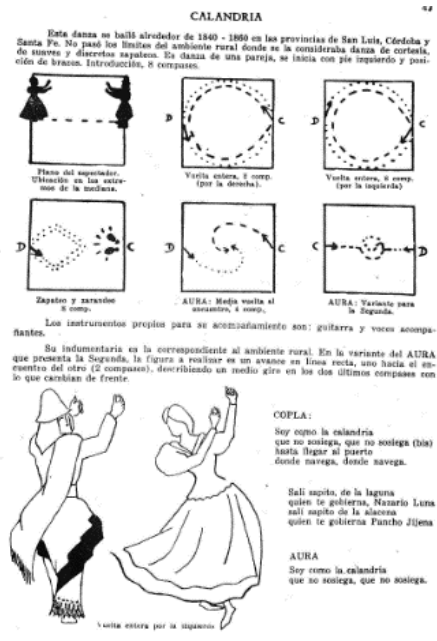
ELEMENTOS COREOGRAFICOS DE LAS DANZAS FOLKLORICAS ARGENTINAS	
1. POSICIONES INICIALES:	Enfrentados- Esquinados- en Cuartos o de dos parejas
2. ELEMENTOS BASICOS:	A) - Pasos B) - Braceo C) - Castañetas D) - Palmoteo
3. ELEMENTOS AUXILIARES:	A) - Voces Preventivas-(Adentro – Aura) B) - EstrIBILLOS C) - Letras Descriptivas
4. ELEMENTOS COMPLEMENTARIOS:	A) - Relaciones B) - Palmoteo-(entre figuras) Ej: Escondido
5. ELEMENTOS ACCESORIOS:	A) - Pañuelo B) - Poncho etc.
6. FIGURAS: --	A) - Básicas, vuelta entera, media vuelta, giro, contragiro, zarandeo, zapateo, giro de coronación B) - Especiales
7. PARTES DE LA DANZA:	Eje; Primera y segunda



Coreográficos de las danzas. (Esc. Nac. de danzas)

Posiciones y figuras para la danza

Cuadro N° 7. Descripción coreográfica de una danza, utilizada para la sistematización de las danzas folklóricas.



Descripción de una coreografía. Beatriz Durante²⁸

²⁸ Beatriz Durante y Waldo Belloso. (1968) Método para la enseñanza de las Danzas Folklóricas Argentinas. Pag. 47



- 2) **Interrelaciones en la Interpretación Coreográficas:** Modos en que se visibilizan la imagen de los intérpretes. Lo que se “espera” del hombre – viril, protector, seductor- o la mujer –elegante, sumisa, pasiva- (saludar, sonreír, presumir, coquetear, cortejar o demostrar virilidad y galanteo)
- 3) **Región:** (Norte, Cuyo, Litoral, Centro, Pampa, Sur, etc.). Esto determinan cual es el vestuario “correcto”, El norteño es muy diferente al del sur y modos de hacer la danza “Estilos”.
- 4) **Época** (1800-1900): Determina el vestuario en función, al ingreso de materia prima y al trabajo realizado.

Cuadros 8 y 9. Imágenes y descripciones según región y época, utilizados para la sistematización y performance de las danzas folklóricas.



Imágenes y descripción. Aricó (2011) Atuendo tradicional argentino 2° ed.



Imágenes de Héctor Aricó (2011)



- 5) **Espacio/ambiente:** (Salones, Rural/Pueblo). Determina el modo de comportamiento de los intérpretes y el vestuario.

Cuadro 10. Imágenes y descripciones según ambiente, utilizados para la sistematización y *performance* de las danzas folklóricas



Imágenes y Descripción. Assuncao F. (1991) Pilchas Crilollas. Emecé

- 6) **Género:** El tipo de pareja, lugares que ocupan, y las figuras que cada intérprete “debe” realizar.

4.2.2 ESTEREOTIPOS INSTITUCIONALIZADOS

A los estereotipos arriba mencionados se le suman, los que tienen que ver con la imagen que debe visibilizar un profesor-profesora y/o un bailarín-bailarina. Estas matrices se repiten en la actualidad y están relacionadas al disciplinamiento de los cuerpos que están en el imaginario social tradicional.



- 7) **Corporalidad:** Determina como la persona debe comportarse y ubicarse en el espacio áulico o escénico.
 - a) Docentes: ubicarse adelante y en el centro de la clase, ser estricto, exigente, comprensivo, etc. (Conducta militarizante²⁹)
 - b) Bailarín-Bailarina: Posiciones corporales en los momentos de escucha y en los momentos propios de la danza (brazos y manos al tomar la pollera para el zarandeo, o zapateo, para hacer castañetas o palmas) (conducta disciplinante³⁰).
- 8) **Imaginarios:** Estos tienen que ver con las construcciones sociales de los involucrados en la relación enseñanza aprendizaje. La utilización de elementos que los identifica según el rol que desempeña
 - a) Docentes: Utilización de chalinas en tonos marrones, zapatos adecuados a la clase que va a desarrollar, entre otros.
 - b) Bailarín-Bailarina: Indumentaria adecuada para las clases que van a cursar. (Esto se va modificando según el elemento de moda, ej. Zapatillas de Jazz)

En este sentido, la utilización de dichos estereotipos creados para la representación de “lo folklórico” siguen formando parte del proceso enseñanza-aprendizaje como didácticas de enseñanza en la formación de profesionales y también en las representaciones escénicas. Tal utilización resulta funcional, por su homogeneización de criterios, rigidez y agencialidad canónica a la hora de transmitir un conocimiento masivamente. Esta idea estructurada de la didáctica “unificada”, debe replantearse en la Educación en general, pero sobre todo en la Universitaria especializada en las manifestaciones folklóricas, en la que las

²⁹ Demostrar respeto desde el distanciamiento, observar, exigir, comprender, demostrar conocimiento. Demostrar, repetir, etc.

³⁰ Ser puntual, estar callado, escuchando, seguir las indicaciones sin preguntar. Respetar las indicaciones impartidas según el monto. **Escuchas:** Firmes, con los brazos relajados al costado del cuerpo, etc. **Momento baile:** Brazos hacia arriba, con las manos enfrentadas a la altura de los ojos, para hacer castañetas. Apoyados sobre piernas derecha punteando en diagonal el pie izquierdo, hacer palma sobre el lado izquierdo enfrentado a la compañera, etc. Zarandeos: Tomar la pollera con ambas manos a la altura de los muslos, sin levantarla tanto, no se puede mostrar más que la punta del zapato, tampoco deben moverla, ese movimiento se genera con el recorrido del rombo.



personas y sus comportamientos son el objeto de estudio. El avance científico en teorías pedagógicas, corporales y de género permiten tener mayores herramientas para la planificación didáctica. Es decir que la utilización de dichos estereotipos, tomándolos como tales, no generaría inconvenientes a la hora de transmitir los conocimientos, no así si se repiten tradicionalmente como verdades absolutas.

Poder pensar en la deconstrucción de estos estereotipos no solo permite dejar de reproducir esquemas sólidos, sino que posibilita pensar en nuevas propuestas de enseñanza en la que las personas se expresen en los roles que los haga sentirse cómodos y no los impuestos en archivos y legitimados por las instituciones o personalidades representantes de la disciplina.



SEGUNDA PARTE

En esta segunda parte de la tesis trabajamos sobre las tensiones generadas en la enseñanza de las Danzas Folklóricas Argentinas en la actualidad, entre los objetivos impartidos en la Ley de Educación Nacional 26.206 y las normativas que legislan los derechos sociales adquiridos en los últimos años.

Trabajamos una propuesta de enseñanza como las Danzas Folklóricas *Queer*, atendido a esas necesidades sociales que a partir de investigaciones folklórica desde una perspectiva comunicativa detectamos que no eran tenidas en cuenta en la enseñanza institucionalizada. Para llevar adelante este trabajo analizamos teorías que nos dan herramientas con las que proponemos dicho sistema de enseñanza que consideramos importante en la actualidad, con la que además podemos llegar a deconstruir estos estereotipos estigmatizantes cristalizados que no permiten la práctica actualizada de las expresiones estéticas de identidad diferencial como lo son las Danzas Folklóricas. Tampoco los intérpretes de dichas danzas, si se atienen a los estereotipos tal y como son transmitidos académicamente, tienen la posibilidad de elegir el modo de ser y hacer la danza.



CAPÍTULO V

HACIA UN NUEVO PARADIGMA.

5.1 LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y LA TEORÍA DE GÉNERO

Como vimos en los capítulos anteriores, la danza formó parte de la cultura y de la historia desde siempre, utilizada como medio de comunicación, en principio con la naturaleza a modo de rito o celebraciones ceremoniales, esta comunicación fue cambiando el modo con el paso del tiempo. El mensaje dancístico fue tomando nuevas formas que tiene que ver con lo lúdico, erótico, performático, espectacularizado, entre otras, pero en todas ellas los bailarines y las bailarinas expresan sentimientos y emociones que forman parte de su construcción social.

Desde hace un tiempo en el campo de las Ciencias Sociales se viene estudiando profundamente el discurso corporal y las técnicas del uso del cuerpo, como las diferentes sociedades configuran sus propias técnicas corporales en relación con la manera de percibir el cuerpo y la propia sociedad, de acuerdo con la afirmación de Mauss (1930) acerca de que *“...hombres, sociedad por sociedad, hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional”*. Se trata de cuerpos esencialmente sígnicos (Verón 1988), con capacidad expresiva desplegada en el espacio a través de diferentes recursos físicos como el rostro, la mirada, el lenguaje articulado, la risa, el llanto, la sexualidad que generan discursos, en los que los significantes en las experiencias subjetivas y las dimensiones perceptivas se entrecruzan, dando espacio a cuerpos significantes (Verón *ibidem*). En este sentido la danza es el despliegue semiótico de la corporalidad en el que tienen especial relevancia los signos indícales, que guardan una relación de existencia con el objeto. La corporalidad tiene además una dimensión icónica de la imagen que cada cuerpo transmite y una dimensión simbólica, del conjunto de representaciones corporales en tanto emblema de valores sociales. (Palleiro 2016, 2018, 2019). Otros autores hacen referencia a las danzas como el momento de liberar conflictos y tensiones sociales, también quienes encuentran en ellas aspectos simbólicos y expresivos en relación a la cultura de dichas sociedades. En esta última percepción encontramos trabajos



como los de Boas (1948) quien fue uno de los pioneros en observar lo simbólico y expresivo en relación con la diversidad cultural. Tomamos este paradigma para esbozar nuestra propuesta de ruptura de estereotipos tan marcados a la hora de abordar las Danza Folklóricas Argentinas. Estas danzas folklóricas implicaban una estética del cuerpo y movimientos. La estética es entendida como ámbito de lo sensible involucrado en procesos de conocimiento y afectación, de observación y apetitos (Huisman 1966). Es decir, se trata de un ámbito del saber, conocer y disfrutar (o no) en experiencias vinculadas a la sensibilidad, y por tanto a la corporalidad. Toda danza comporta y expresa una estética, un modo de conocimiento corporal, espacial y temporal. La obediencia a las técnicas y códigos de esta estética implican una posibilidad de conocimiento, pero también un límite, al impedir realizar otros, y así vivenciar otra experiencia por medio de la danza. Esto nos llevó a preguntarnos cómo, desde dónde, y para qué se había construido un determinado conocimiento de las danzas folklóricas. La Estética puede ser entendida, además, no solo en su sentido etimológico de mensaje portador de belleza, que apela a la *aisthesis* o sensación, sino también como forma evaluativa de pensar. Los principios estéticos son valores culturales. Con el objetivo de deducir o entender qué puede llamarse sistema estético para un grupo de personas, debemos examinar su forma de vida entera para encontrar relaciones sistemáticas entre formas culturales, las acciones sociales y los constructos mentales” (Kepler 2012:73). Por ello es necesario enfatizar que la estética de la danza no debería ser buscada aisladamente, sino parte de un sistema global de pensamientos de un grupo específico de gente en un período específico de tiempo (Kepler *ibidem*: 67). Es menester también indagar cuál era el sistema evaluativo en las danzas folklóricas nacionales, pero también lo que había existido antes, y prestar especial atención al ámbito local.

La propia definición de danza la sitúa como un elemento de gran valor educativo. No sólo desarrolla aspectos corporales, cognitivos y emotivos, sino que posee un componente social importante que va desde la práctica de la misma hasta su disfrute desde el punto de vista de espectador. Según García (1997: 17)

La danza es una actividad humana; universal porque se extiende a lo largo de toda la Historia de la Humanidad, a través de todo el planeta, se contempla en ambos sexos y se extiende a lo largo de todas las edades; motora, porque utiliza el cuerpo humano a través de técnicas corporales específicas para expresar ideas, emociones y sentimientos siendo condicionada



por una estructura rítmica; polimórfica, porque se presenta de múltiples formas pudiendo ser clasificadas en ; arcaicas, clásicas, modernas, populares y popularizadas; polivalente, porque tiene diferentes dimensiones: el arte, la educación, el ocio y la terapia; compleja, porque conjuga e interrelaciona varios factores: biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, morales, políticos, técnicos, geográficos y además porque conjuga la expresión y la técnica y es simultáneamente una actividad individual y de grupo, colectiva.

Esta reflexión evidencia el carácter complejo del discurso dancístico y su significación estética, que, como afirma Palleiro (2019) expresa, genera y despliega valores culturales a través del cuerpo en movimiento en el espacio.

5.2 EDUCACIÓN ARTÍSTICA, DANZAS FOLKLÓRICAS Y GÉNERO

En el presente apartado abordaremos las danzas folklóricas en tanto vehículo de estas expresiones estéticas de identidades sociales, desde la perspectiva educativa actual, teniendo en cuenta los cambios sociales de los últimos años, acompañados de los cambios culturales en los que los conceptos de “pareja”, “familia”, “género”, “vida cotidiana” y “sexualidad” fueron marcando a fuego nuevos modos de ser en los comportamientos sociales de las diferentes comunidades (Viotti, 2013). Otro aspecto a tener en cuenta al respecto son los objetivos impartidos en ley de educación nacional 26.206, según la cual *“la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico – social de la Nación”*³¹. La Resolución del Consejo Federal de Educación N° 111/10, sobre Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional” y las diferentes leyes que acompañan esta normativa indican acciones concretas en el trabajo pedagógico. En esta oportunidad, nos interesa trabajar con aquellas que regulan los derechos sociales alcanzados por las luchas de grupos vulnerados históricamente, especialmente las referidas a género. Es por esto que tendremos en cuenta en nuestro análisis el Programa de Educación Sexual Integral, y las diferentes preceptivas que la acompañan, sin dejar de lado la reciente

³¹ Artículo 3 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006



aprobación de la ley N° 27535, derecho a recibir educación sobre Folklore. Es decir que pensaremos a las Danzas Folklóricas Institucionalizadas desde una perspectiva plural en la que convergen el enfoque de derechos, la perspectiva de género, el respeto a la diversidad de los modos de vida y el cuidado del cuerpo y de la salud.

La educación artística en el actual Sistema Educativo considera dos dimensiones estrechamente vinculadas, 1) político, filosófico – estético, comunicativo y 2) político – económica y tecnológica. La primera relacionada con las expresiones, interpretaciones de la realidad y la activación del capital cultural-simbólico de los grupos de pertenencia y sociedades, y el segundo está relacionado con el desarrollo técnico, económico y socio productivo.

Para lograr esto se consideraron tres ejes centrales, 1) Educación común obligatoria: en el que la transmisión cultural para la construcción de saberes y en desarrollo de las capacidades artísticas y su articulación con otros campos de producción y conocimiento son el desafío para la construcción de la identidad y la soberanía. 2) Educación artística específica: consiste en profundizar la formación artística en niveles secundario y superior de formación artística y técnicos y docentes profesionales en tanto sujetos políticos comprometidos con las realidades locales, regionales y nacionales y 3) Arte, educación y cultura: implica garantizar las posibilidades de acceso y participación en programas de inclusión social y educativa de extensión y difusión cultural y de emprendimientos productivos Artístico-culturales.

En este sentido la Educación Artística realiza aportes en la formación Ciudadana, en la formación para el mundo del trabajo y en el ámbito de la cultura.

A continuación, analizaremos las danzas folklóricas a partir de cada una de estas categorías. Sin duda, el cambio de paradigmas en relación a la importancia que tiene el arte en el campo del conocimiento, productor de imágenes ficcionales y metafóricas portadoras de sentidos y valoraciones sociales y culturales expresado en la legislación mencionada, nos obliga a los profesionales de la danza a trabajar en los archivos, los modos de hacer, y los métodos de enseñanza para poder abordar dichas danzas folklóricas de manera acordes a estos tiempos y estas realidades. En necesario rever, los conceptos de pareja, la imagen de la mujer impartida en esos archivos, los conceptos de Folklore y los métodos de enseñanza.

Para poder realizar esta apertura académica es necesario darles lugar a teorías comunicacionales, corporales, metodologías, etc. que se constituyen en un nuevo paradigma disciplinar, en que venimos trabajando fuertemente para que sean legitimado en las



instituciones de formaciones de profesionales, teorías que permiten, a través de su aplicación coordinar con los objetivos educativos de la ya mencionada ley de educación 26.206, con especial referencia a la educación artística.

5.3 NUEVOS PARADIGMAS EN FOLKLORE

Entre los referentes de este nuevo paradigma encontramos a Blache (1991) con sus trabajos *“Folklore Y Nacionalismo en la Argentina: Su Vinculación de origen y su desvinculación Actual”* y a Palleiro, quién marcó un hito en la incorporación de este paradigma, dirigiendo proyectos de investigación que los integraban docentes, estudiantes y graduados, produjo obras resultado de las investigaciones de dichos proyectos cuyos resultados fueron sistematizados en obras editadas como *Cuerpos que narran, Cuerpos que danzan, Del cuerpo narrado al cuerpo en movimiento y Danza, narrativa e identidades sociales* (los tres últimos, editados por quien esto escribe). Este trabajo realizado por Palleiro significó para los estudiantes una apertura y reflexión del Folklore, particularmente de las danzas folklóricas. Los conceptos propuestos por la mencionada Palleiro fueron trabajados en el ámbito del Departamento de Folklore de la Universidad Nacional de las Artes, institución en la que se forman los licenciados en Folklore-. En relación con la danza y partiendo de estos conceptos encontramos trabajos de Grizy (2012), “Diversidad de roles en la interpretación de las folklóricas argentinas”, “la danza tango en la sociedad argentina del siglo XXI” (2015) y “El narrar de los cuerpos en el Tango. Análisis diacrónico de su práctica social desde la corporalidad”. Por su parte, quien escribe realizó también aportes en este sentido, en obras individuales y en colaboración, como Grizy y Torres (2014) “Hacia un nuevo enfoque para la transmisión e interpretación y transmisión de las danzas folklóricas argentinas”; Torres (2015), “La corporalidad en las danzas folklóricas documentadas: su transferencia educativa en el contexto argentino actual”. En estos trabajos se reflexionó sobre los conceptos estereotipados de pareja, la metodología de enseñanza, y la utilización de los archivos. También encontramos publicaciones relacionados a los modos de ser y hacer de las danzas según las zonas de influencia, presentadas por Carlo Vega, en las que se le otorga un estilo y forma de interpretación, la deconstrucción de dichos rasgos estigmatizantes son reflexionados en los trabajos de Randisi, Belizan, Pascuchelli, (2019). Asimismo, Hirose (2014), analizó la



danza desde una función social en los certámenes, y Ostrowsky (2019) se interesó por el estado de ánimo de los bailarines como factor de creación, expresión e interpretación coreográfica. En todos estos textos, se presentan propuestas de deconstrucción de los estereotipos mencionados en el capítulo anterior.

5.4 DANZA Y CUERPOS POLÍTICOS

En la actualidad, la danza folklórica tiene objetivos diferentes y se extendió a diversos ámbitos en los que se la practica social e institucionalmente. Es necesario tener en cuenta estos cambios a la hora de analizar los estereotipos descriptos y de proponer algunos caminos para su deconstrucción.

A continuación, presentamos un cuadro de nuestra autoría con categorías estandarizadas advertidas en la práctica artística y docente, que nos sirve como base para mostrar el lugar (espacio físico) en el que se las practica (escuelas, profesorados, universidades, peñas, festivales, certámenes, escenarios de espectáculos, entre otros ámbitos)

Cuadro N° 11. Esquema de espacios actuales de despliegue de las danzas folklóricas argentinas.

Danzas Folklóricas Argentinas					
Denominaciones	Institucionalizadas			Espontáneas	
Criterios	Académicos	Certámenes Competitivas	Espectáculos	Cultural/Social	Sagrado
Donde se aplican	Niveles del Sistema Educativo: Primaria Secundaria general y específica, y Superior	Espacios competitivos	Obras teatrales, festivales Participantes	Peñas, fiestas familiares, festivales (espectadores)	Ceremonias, rituales



Metodología de enseñanza o transmisión	Clases Sistematizadas. Reproducción de estereotipos y esquemas	<i>Performance.</i> Reproducción de estereotipos y esquemas	<i>Performance.</i> Reproducción de estereotipos según necesidades. Esquemas coreográficos	De generación a generación o entre pares.	De generación en generación, de personas referentes del saber.
Contenidos	Danzas tipo, esquemas creados difundidos en archivo	Danzas de Archivo. Reproducción fidedigna	Archivo, Técnicas de otras disciplinas artísticas. Innovación	Libres. Cotidianeidad,	Celebraciones Creencia, Fe
Objetivos	Enseñanza Aprendizaje	Competencias Posesionarse	Mostrar, Difundir, expresar.	Pertenecer a un grupo. Diversión, Seducción. Recreación	Agradecer o Pedir
Espacío de práctica	Aulas (instituciones educativas)	Clubes	Teatros/Escenari os	Clubes, Aire libre	"Espacios Sagrados".
Quien legitima el saber	Docentes/archi vos	Jurados/Archiv os	Público	La propia persona	La comunidad

Transversalmente. Es utilizada como **terapia** en diferentes tratamientos físicos y mentales.

Cuadro creado por la autora. Espacios actuales de despliegue de las danzas folklóricas argentinas.

5.4.1 CORPORALIDAD EN DANZAS INSTITUCIONALIZADAS

Las danzas institucionalizadas son las que se transmiten sistemáticamente, tienen un método de enseñanza “disciplinaria”, fundada sobre la base de concepciones epistemológicas que plantean lo folklórico como un conjunto de rasgos culturales estancos, inmóviles, homogéneos, asociando tradición con inmovilidad. Los cuerpos repiten formas creadas en los



orígenes fundacionales de la Escuela Nacional de Danzas. Este tipo de danzas es llevado a cabo por personas interesadas en ellas de manera profesional.

En esta categoría distinguimos diferentes intereses,

- 1) **Académicos:** a estos intereses responde la enseñanza de las Danzas Folklóricas en los diferentes niveles educativos. Estos niveles, además, determinan los objetivos y método de enseñanza. En el nivel primario y secundario, generalmente, son transmitidas como parte de la historia y aplicadas a las efemérides escolares, incorporando el atuendo y los modos impartidos en los archivos bibliográficos. Estos archivos varían según el alcance académico del docente encargado del dictado de la materia, es decir que los archivos varían, desde la revista *Billiken* a textos específicos de investigadores como Vega, Muñoz, Chazarrita entre otros. Los contenidos en estos niveles son básicos y generales. En niveles superiores y secundarios especializados en Folklore los contenidos son específicos, relacionados con los conceptos epistemológicos de la disciplina y, transversalmente, con algunos vinculados con la historia del arte, del atuendo. Se relacionan también con los contenidos de enseñanza de “materias corporales” tales como técnicas de otras danzas como las clásicas, modernas o contemporáneas, tango, zapateo, entre otras, que completan la formación de los folklorólogos y de los bailarines. En estos casos, la enseñanza de los contenidos es más profunda y detallada. Los archivos trabajados son los legitimados por estas instituciones que otorgan títulos oficiales, y que marcan los objetivos de la creación de las mismas, tal como vimos en capítulos anteriores, estos archivos no fueron adaptados a los avances sociales actuales.
- 2) **Certámenes:** Concurso o torneos de danza folklóricas (según la definición de Randisi y Pascuchelli 2010). Se trata de *performances* culturales en tanto eventos delimitados en tiempo y espacio, durante las cuales pueden procesarse cambios intensos que repercutirán en la vida social (Singer y Cohen en Hirose, 2014). Estos espacios son utilizados por bailarines profesionales y *amateurs* en el que interpretan y reproducen las danzas folklóricas descritas en los archivos legitimados por las instituciones oficiales ya mencionadas. En estos certámenes los intérpretes intentan reproducir fielmente las coreografías, vestuarios, el modo de ser y hacer la danza según el autor elegido para tal fin. Estas actividades espectacularizadas tienen un *status* dancístico



reconocido entre la comunidad de bailarines. Los ganadores de estos certámenes marcan tendencia y son considerados portadores de los saberes con los que son posibles ganar en otros certámenes. De este modo, también se insertan en el sistema laboral dando clases o como jurados técnicos.

- 3) **Espectáculos:** (Del latín *spectaculum*: lo que se ve o es digno de verse). Un espectáculo es una función o diversión pública que tiene lugar en un espacio donde se congrega el público para presenciarla, en esta oportunidad nos referimos a las obras en los que la danza folklórica forma parte como los teatros, festivales, o estadios. Si bien las danzas folklóricas en la actualidad están obteniendo una mayor jerarquización profesional, todavía no es común ver obras competas específicas de la disciplina, tradicionalmente son utilizadas como acompañamiento en alguna otra disciplina artística. En cualquiera de los casos la danza folklórica utiliza para este fin no es totalmente estereotipada, ya que se busca “adornarla”, para hacerla llamativa y que capte el interés de un público general.

Esta categoría es la que más estereotipos estigmatizantes cristalizados “cuida”, “protege”, “museifica”, cristaliza, transmite y difunde. Es por este motivo que no ocupamos de describir detalladamente los usos y costumbres en cada uno de los espacios que proponemos deconstruir con el aporte de conceptos impartidos en la teoría *queer*, y con las que, además, proponemos brindar un acercamiento a los objetivos planteados en la ley de educación nacional que norma el actual Sistema educativo, el Programa de Educación Sexual Integral y la recientemente aprobada ley enseñanza de Folklore.

5.4.2 CORPORALIDAD EN DANZAS ESPONTÁNEAS

Las danzas espontáneas son aquellas que se practican libremente en diferentes espacios, las personas que las practican pueden tener o no conocimientos sobre danzas. El objetivo está puesto en otros intereses sociales como recreación, socialización, seducción, creencias, entre otros. En esta categoría las utilidades de estereotipos no son reproducidos fielmente, pasan desapercibidos, los asistentes de estos espacios transgreden las “reglas” legitimadas tradicionalmente como folklóricas. Entre estas danzas podemos identificar dos tipos de prácticas:



- 1) **Culturales-Sociales:** Son las que se practican en peñas, milongas, espacios de recreación, en la que los objetivos es la socialización, la recreación, el compartir. En estos espacios lo académico, si los hay, no son contenidos centrales sino un aporte para disfrutar el tiempo que dure la actividad.
- 2) **Sagradas:** Estas danzas son utilizadas en ceremonias, rituales, etc. en la que los intérpretes, por fe, danzan en forma de agradecimiento o rogativa de laguna inquietud, como el Chamamé en la Celebración del Gauchito Gil, El Torito en honor a la Nuestra Señora de la Candelaria, la Saya para la Virgen de Urkupiña, entre otras.

En esta categoría no se tienen en cuenta aspectos que en las institucionalizadas son determinantes, como por ejemplo el género, la función de las figuras coreográficas que solo pueden ser interpretadas por el varón o la mujer, ni las formas estipuladas que deben tener los intérpretes según su género etc. Esta categoría, en la que prima la libertad, tanto en la elección de con quién y cómo bailar son las danzas, es la que permite continuar con estas prácticas de manera espontánea y sin discriminación alguna.

Al abordar la enseñanza de la danza en la actualidad es necesario pensar en el cuerpo como narrador-narrado por la realidad social que los construye, su propia historia personal y el imaginario social que es parte de todo el contexto, la danza como despliegue semiótico de la corporalidad de identidad social (Palleiro 2014, 2019). En este sentido existen diferentes concepciones del cuerpo, el sujeto, el movimiento, la danza y su forma de transmisión, producto de los respectivos contextos socio-históricos en que se han constituido las danzas que se aprenden, enseñan y practican, y que han sido incorporadas por sus practicantes en su experiencia práctica cotidiana o en busca de una profesionalización de las mismas. Esas diferentes concepciones vigentes en el contexto de surgimiento de una danza folklórica, se expresan en los sujetos que las enseñan y aprenden hoy; y se actualizan cotidianamente en, entre otros aspectos, en las percepciones acerca de las/os compañeras/os y de las/os estudiantes de otras carreras como danzas clásicas, teatro entre otras, y en las visiones acerca de sí mismas/os de los bailarines. Esto último se debe a a que construyen representaciones acerca de sus cuerpos y sus capacidades, habilidades y potencialidades en vinculación con la adecuación o no a los modelos que se proponen desde cada forma de danza. Más allá de las diferencias en cuanto al énfasis que cada una de las formas de danza pone en la incorporación de una técnica o en la expresión de emociones por medio del baile, en las lógicas internas y



en los procesos de formación de todas ellas, gravitan modos de disciplinamiento específicos, que construyen cuerpos aptos y eficaces para determinadas formas de movimiento. En gran parte, las/os sujetos-bailarinas/es se construyen desde estos mecanismos de disciplinamiento. Pero la subjetividad de ellas y ellos no se agota en los efectos de dicho disciplinamiento, éste no es nunca completo ni abarca todas las dimensiones del sujeto; por ejemplo, aún las bailarinas clásicas, con su cuerpo cronometrado y milimétricamente controlado, dicen sentir placer y sentirse libres al bailar. En esta tensión vemos como los mismos cuerpos que son controlados, regulados y disciplinados, también pueden ser generadores de emociones, para sí y para otros. En las danzas folklóricas los y las intérpretes varían según el espacio donde se desarrolla la danza, como ya fue expuesto, dichas danzas folklóricas en la actualidad son practicadas en diferentes ámbitos generando mensajes según el objetivo del momento.

Es importante, en este sentido, reflexionar sobre el cuerpo estudiado por la antropología en el Siglo XIX. Al respecto, Turner (1994) individualiza cuatro razones, y sus respectivas orientaciones teóricas, para entender la importancia del cuerpo en la antropología. **Primero**, la antropología filosófica, que ubicó la cuestión del cuerpo en relación con una ontología del Hombre y comprendió la encarnación humana como hecho primordial, universal y básico que justificó las teorías de un ancestro común y permitió articular respuestas al relativismo social. **Segundo**, la antropología fenomenológica, la cual se inscribió en la tradición del romanticismo anticapitalista, volviendo a los fundamentos de la existencia humana y a la idea de Nietzsche del hombre como un “animal aún sin determinar”. **Tercero**, el darwinismo social y más recientemente la sociobiología, intentaron explorar las interconexiones entre la naturaleza biológica y genética de la especie y las cuestiones asociadas con los comportamientos, las diferencias y el cambio sociales. **Cuarto**, la antropología social y cultural, en la cual destaca la obra pionera de Marcel Mauss *Técnicas y movimientos corporales*. Este autor reconoció en el tema del cuerpo uno de esos campos mal compartidos, donde se plantean los problemas más urgentes. Mauss, para “expresar la forma en que los hombres, sociedad por sociedad, hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional”, legó la noción de “técnicas corporales”. Afirmó al respecto que el cuerpo es el primer instrumento del hombre y el más natural, o más concretamente, sin hablar de instrumentos diremos que el objeto y medio técnico más normal del hombre es su cuerpo. El mismo autor proporcionó también las primeras tipologías para abordar antropológicamente el problema del cuerpo: Las



técnicas corporales divididas según los sexos; las variaciones de las técnicas corporales por motivos de la edad; la clasificación de las técnicas corporales en relación con su rendimiento; e introdujo el problema de la transmisión de las formas técnicas. El ya mencionado Turner afirmó que, en las sociedades premodernas, el cuerpo es una superficie importante en la que las marcas de condición social, posición familiar, afiliación tribal, edad, sexo y condición religiosa pueden exponerse fácil y públicamente. Destacó también que el uso del simbolismo del cuerpo puede asociarse al hecho de que en las sociedades premodernas las diferencias de condición, de naturaleza atribuida, eran más rígidas y obvias. El rito del tránsito entre los diferentes rangos sociales iba indicado, a menudo, según este autor, por la transformación ritual del cuerpo, relacionado con alguna mutilación. Preciso asimismo que, en las sociedades contemporáneas, el cuerpo parece menos sujeto a procesos de ritualización, pero no por ello menos institucionalizado o disciplinado socialmente, como lo atestiguan las ceremonias de degradación, los tatuajes o el universo complejo del consumo y la moda.

En Argentina encontramos trabajos en los que ofrecen una síntesis analítica de como pensar la corporalidad Citro (2010), quien coordinó la obra *Cuerpos Plurales* en el que se incorporaron los aportes de “atención” y “cuidado”- entendido, este último, como la disposición a ocuparse, preocuparse e involucrarse afectivamente con el otro. Este concepto fue trabajado por Csordas y retomado por Kmpotic y Barrón (en Palleiro 2016) en relación con los cuidados corporales en la práctica docente, tema que aquí nos ocupa. Según Aguirre (2007) el cuidado es el resultado de muchos actos pequeños y sutiles, consientes o inconscientes que no se pueden considerar completamente naturales o sin esfuerzo. La noción del cuidado es considerada como un conjunto de arreglos cotidianos destinados a brindar tanto una atención material como inmaterial o simbólica. Este supone una relación entre el que brinda cuidados y el que los recibe, que consolida un esquema de obligaciones mutuas basado en la reciprocidad, establecidas en las redes sociales primarias. Al respecto, la corporalidad, como afirma Palleiro (2019), tiene una dimensión icónica de la imagen que cada cuerpo transmite y una dimensión simbólica, del conjunto de significaciones de cada representación corporal, en tanto emblema metafórico de ciertos valores sociales. En este sentido la Danza es un despliegue semiótico de la corporalidad en el que los signos índice guardan relación de existencia con el objeto. En una línea de pensamiento similar, Tambutti (2007) expresa que



a cada movimiento le corresponde una emoción, donde se tiene creencia de que el cuerpo no miente porque es el reflejo fiel de las emociones.

El estudio de las emociones comienza a configurarse como campo delimitado de interés a partir de los años setenta y ochenta del siglo XX, en un contexto de pensamiento en el que, tras una fuerte crítica al paradigma científico positivista que había marcado la emergencia de las ciencias sociales en el siglo XIX, comienzan a ponerse de relieve áreas temáticas y perspectivas de abordaje que hasta el momento habían sido invisibilizadas o descuidadas por los estudios sociales. Es en este contexto en el que —conformando un área de influencias mutuas con los estudios sobre el cuerpo y sobre la subjetividad— comienzan a proliferar los trabajos socio-antropológicos que, alejándose de las posturas que han considerado a las emociones ya sea como un fenómeno meramente orgánico cuyo tratamiento correspondería a la biología, ya como un fenómeno íntimo e individual cuyo tratamiento correspondería exclusivamente al ámbito de la psicología, permiten conceptualizarlas en términos de significados socialmente compartidos, resaltando su centralidad para los estudios socio-antropológicos, como los de Leavitt, Lutz y White y Rosaldo, entre otros autores citados por Lara y Enciso Domínguez. Unos años más tarde, a partir de la década de los noventa, comienzan a emerger al interior de este campo de estudios una serie de discusiones que ponen en cuestión el uso de la categoría “emoción” y proponen un desplazamiento hacia términos como “afecto” o “afectividad”, por considerarlos más abarcativos, señalando al afecto como una dimensión más profunda y específicamente corporal, y ligando las emociones al significado y al lenguaje (Lara y Enciso Domínguez, 2013).

De este modo, siguiendo la línea filosófica de Baruch Spinoza, estos pensadores suelen entender el afecto como una capacidad de los cuerpos de afectar y ser afectados y, en algunos casos —tomando la elaboración de Spinoza que hace Gilles Deleuze—, ligan la noción de afecto a la de intensidad, planteando que, mientras que el afecto es intensidad incalificable e inasimilable. Al respecto, cabe precisar que “la emoción es el resultado de la percepción consciente de esta intensidad, (...) la fijación sociolingüística de una experiencia que desde este punto en adelante es definida como personal” (Massumi, 2002: 28). La emoción sería, entonces, desde estas perspectivas, “intensidad apropiable y reconocible” (Massumi, 2002: 28). Es así como, desde este punto de vista, emoción y afecto pueden ser pensados como dos caras de una misma moneda.



La distinción entre afecto y emoción que se da en el ámbito de la filosofía y la antropología se monta sobre la dicotomía cuerpo-lenguaje, quedando las emociones del lado de lo que es posible pensar y representar en relación a categorías socioculturales factibles de ser definidas por medio del lenguaje, y el afecto, del lado de lo que -siendo de naturaleza eminentemente corporal- excede la posibilidad de ser nombrado y sólo puede ser sentido. Leavitt (en Lara y Enciso y Domínguez 2013) afirma que las emociones son especialmente interesantes precisamente porque no encajan fácilmente en estas dicotomías. Al contrario, son precisamente términos y conceptos de emoción los que usamos para referirnos a experiencias que no pueden ser clasificadas de este modo y que inherentemente involucran significado y sensación, mente y cuerpo, cultura y aspectos biológicos.

Si el cuerpo que se busca construir mediante el entrenamiento para la *performace* dancística es un cuerpo que amplía su capacidad de ser afectado y, al mismo tiempo, su capacidad de afectar, esto no es algo sobre lo que pueda pensarse exclusivamente en términos de cuerpos individuales, sino que implica pensar algo que sucede en la relación entre cuerpos. Esto nos remite nuevamente a Spinoza, para quien los cuerpos se encuentran en constante interacción con otros cuerpos, afectándolos y siendo afectados continuamente por ellos, siendo justamente de esta interacción de la que deviene su constante transición; la cual es acompañada por una variación en su capacidad, un flujo constante a través del cual se modifica el poder de ese cuerpo de afectar y ser afectado, es decir, su poder de expresar. Esta variación en el poder de un cuerpo hace que este cuerpo ya no sea el mismo, deviniendo otro, una y otra vez. Como destaca Jon Beasley Murray (en Del Marmol 2020), el afecto marca el pasaje por el que un cuerpo deviene otro cuerpo, o bien alegre o bien dolorosamente; el afecto siempre es un acontecimiento que pasa entre cuerpos, en el umbral móvil entre estados afectivos mientras los cuerpos se fusionan o se desintegran, mientras devienen otra cosa que ellos mismos. Es otro nombre para la variación continua que caracteriza los encuentros infinitos entre los cuerpos, y los desplazamientos y transformaciones, constituciones y disoluciones, que de ellos resultan. Estas observaciones subrayan el vínculo entre corporalidad y afectividad, fundamentales en el discurso de la danza. Al respecto, también Ostrowsky (en Palleiro 2019) destacó la relevancia de las emociones y los afectos en la praxis del bailarín folklórico.



Reflexionando sobre estas cronologías y avances en los estudios del cuerpo, la corporalidad, las emociones y los afectos, es necesario plantear modificaciones en la transmisión de las Danzas folklóricas en tanto representación de las identidades sociales. Ya que como vimos en capítulos anteriores las mismas son transmitidas, difundidas, con un sentido nacionalista, centralizado, heteronormativo, patriarcal, que en la actualidad genera discriminaciones.

Como ya vimos en secciones anteriores, la ley de educación nacional 26206 propone a la educación como política de estado, intentando general igualdad de oportunidades antes la incorporación de contenidos por parte de los estudiantes. En este sentido creemos que las Danzas Folklóricas aportan a la incorporación de dichos contenidos cumpliendo con los objetivos de la mencionada Ley y de los propósitos planteados en el programa de ESI en el que se propone ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas. Permite expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos. Estimulan la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria, respetando, a la vez, la libertad de enseñanza, en el marco del cumplimiento de los preceptos constitucionales. Promueven asimismo hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, de acuerdo a la franja etaria de los educandos. Fomentan también una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad. Proponen oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo-a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión. Favorecen aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños. Propician el aprendizaje basado en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación, Desarrollan asimismo competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones,



problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo. Es por esto que es necesario deconstruir los estereotipos con los que son transmitidas las danzas folklóricas argentinas actualmente en las Instituciones oficiales y resignificar cada uno de ellos para que podamos abordar los objetivos de las leyes del Sistema Educativo.

Teniendo en cuenta el cuerpo como capa metonímica de producción de sentido (Verón *op. cit.*, Palleiro 2008 c), como instrumento para expresión estética identitaria de diferentes grupos sociales, en el que las experiencias personales y colectivas vividas forman parte de esta corporalidad que expresa un discurso dancístico. Es por esto que en el próximo capítulo proponemos la incorporación de la teoría *Queer* que nos aporta herramientas para dicha deconstrucción.



CAPÍTULO VI

GÉNERO EN EL FOLKLORE. UN NUEVO PARADIGMA.

Realizamos esta propuesta tendiente hacia un nuevo paradigma de las danzas folklóricas que contemple aspectos de diversidad de género, en virtud de lo analizado en la primera parte de esta tesis. En ella, realizamos un mapeo cronológico de los diferentes aspectos seleccionados que consideramos relevantes en la institucionalización de las Danzas Folklóricas Argentinas, tales como los motivos de creación, el sistema educativo imperante, los perfiles de egresados transitados y los contenidos, los métodos didácticos de enseñanza y la generación de estereotipos funcionales a la hora de alcanzar los objetivos impartidos en el decreto de creación de la instituciones formadora de profesores de Danzas Folklóricas Argentinas, por un lado. Por otro lado, tuvimos en cuenta los cambios sociales transcurridos desde 1948 hasta la actualidad, período elegido para el desarrollo del presente trabajo, los objetivos de las leyes educativas del actual sistema educativo, en la que se reconocen los derechos ganados como política de estado, impartidos en las siguientes leyes: N° 26206 “General de Educación”, N° 26.150 “Educación Sexual Integral” que complementa las N° 25.673, de “creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable”; N° 23.849, de “Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño”; N° 23.179, de “Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional”, la N° 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación y por último la reciente ley de Folklore N° 27.535 “Derecho a recibir educación sobre Folklore”. Estas son las bases que nos sirven para presentar una propuesta a la que denominamos “paliativa”, ya que consideramos que ningún tipo de manifestaciones folklóricas debería ser clasificada bajo ningún aspecto discriminatorio como, genero, cuerpo, etnia, religión, etc.

En este sentido, atendiendo a las necesidades planteadas en el sistema educativo antes los cambios sociales ocurridos, las luchas actuales por más derechos y nuevas



visibilizaciones, es que presentamos un trabajo que venimos realizando desde hace más de 10 años sobre las danzas folklóricas *Queer*. Esta idea que sistematizo en el presente capítulo es el resultado de muchas experiencias en las que los derechos de las personas fueron vulnerados dentro del espacio áulico. Nuestra preocupación por los estudios de Folklore en la sociedad actual nos llevó a reflexionar sobre los contenidos específicos del Folklore y la transmisión de los mismos en las instituciones formadoras de Folklorólogos. Lo que aquí no ocupa son: los contenidos, los métodos didácticos de enseñanza, la bibliografía utilizada, el concepto de pareja, la función del hombre y la mujer, como elementos estereotipados que no se pueden seguir transmitiendo del modo “tradicional”, ya que resultan obsoletos en el contexto socio-cultural actual. En efecto, tanto los archivos como los métodos de enseñanza y los conceptos hegemónicos en las instituciones legitimadoras formadoras de profesionales académicos no se actualizaron, en líneas generales, de acuerdo con las nuevas teorías que tienen que ver con las identidades sociales y personales, corporalidades, perspectiva de género, entre otras, proponemos la desconstrucción de estereotipos hegemónicos, estigmatizantes y elitistas que son estudiados tradicionalmente en dichas Instituciones que otorgan títulos oficiales de nivel nacional. Dicha propuesta se funda en que los avances sociales, y las ya citadas resignificaciones de conceptos tales como “pareja”, “familia” y “sexualidad”, centradas en las decisiones de las mujeres sobre sus cuerpos – con aspectos tales como el uso de anticonceptivos, que permite la programación de la maternidad- fueron modificando la vida cotidiana de los distintos contextos sociales. En este sentido, el modo de hacer de la danza también debería acompañar ese avance en los derechos de las mujeres, como así también contribuir a un quiebre de la imagen estereotipada de una mujer sumisa reflejada en las coreografías, en las cuales es el varón el que propone cada movimiento y es quien conquista, mientras que ella es pasivamente conquistada. Tal estereotipo dista mucho de reflejar el poder de lucha que tienen las mujeres a la hora de conquistar derechos. Es por esto que es necesario que esta clase de estereotipos sea desconstruido en la danza, teniendo en cuenta que esta es entendida como expresión estética de identidad social, desplegada a través del cuerpo en movimiento en el espacio significativo (Palleiro 2019).

De este modo, la danza dejó el juego amoroso para ir constituyéndose en una *performance* dancística concebida también como instrumento para la construcción de una



memoria cultural generadora de un sentido de pertenencia, que da lugar a configuraciones identitarias. Los bailarines recurren al lenguaje del cuerpo en movimiento, despliegan una red semiótica que no solo tiene que ver con una determinada coreografía sino también con su existencia personal como sujeto actuante, con una historia personal. Es por ello, que, en la actualidad, es muy importante que cada individuo se sienta cómodo en el rol que interpreta: el bailarín elige qué y con quién bailar para lograr una valoración positiva por parte de la pareja y de los espectadores. Las danzas de parejas se han ido resignificando, y han llegado a generar un espacio en el que el espectador empezó a tener un lugar importante en la actividad dancística que le da un valor determinado según su propia historia de vida.

6.1 RESOLVIENDO LA GRIETA

Las modificaciones curriculares impartidas en las leyes antes mencionadas llevan a reflexionar sobre los objetivos de las distintas modalidades de la enseñanza del Folklore en los distintos ciclos y etapas, a partir de interrogantes como los siguientes: ¿Cuáles fueron los cambios en la transmisión y enseñanza académica del Folklore que acompañaron (o no) a los cambios sociales? ¿Cuáles eran y cuáles son, en el presente, los perfiles de los egresados de las carreras de Folklore? ¿Cuál era y es la salida laboral? Todos estos interrogantes, analizados en la primera parte de esta tesis, conducen a repensar la enseñanza de las danzas folklóricas argentinas a partir de los nuevos paradigmas de la disciplina del Folklore como parte Educación artística y como parte de las Ciencias Sociales. Esto reconduce a su vez a las afirmaciones iniciales acerca de la necesidad de replantear estereotipos corporales y roles de género, y a reformular íconos nacionales estereotipados como el del gaucho y la paisana que, si bien tuvieron vigencia diacrónica, hoy en día necesitan ser reemplazados por nuevos emblemas, capaces de reflejar los cambios culturales e identitarios de la sociedad contemporánea.

En esta reformulación de paradigmas, cabe considerar el impacto de los estudios de género en la enseñanza de las danzas folklóricas, cuya influencia ha sido analizada en trabajos anteriores (Grizy y Torres 2014, 2015). En estos trabajos, se subraya el hecho de que los estudios de género favorecen a la ruptura de estereotipos en la enseñanza de la



danza folklórica. En este sentido, merece recordarse que la teoría *queer* sostiene un concepto de género que afirma que la orientación y la identidad sexuales o de género de las personas son el resultado de una construcción social y que, por lo tanto, no existen roles sexuales esenciales o biológicamente inscriptos en la naturaleza humana, sino formas socialmente variables de desempeñar uno o varios roles sexuales (Butler, 2016).

Teniendo en cuenta entonces, por un lado, la crisis conceptual de la disciplina y por otro, los cambios sociales suscitados en los últimos años, en el que los colectivos minoritarios y las mujeres comenzaron a ocupar espacios de mayor valoración social, puede advertirse su impacto en el mencionado cambio de paradigmas, que se refleja, por ejemplo, en la mayor visibilización de grupos como el que se autodenomina como “Comunidad Lésbico, Gay, Travesti, Bisexual, Intersexual”, antes invisibilizados. Tales grupos fueron obteniendo igualdad ante la ley, y esto debería tener su repercusión para generar un cambio dentro de la educación formal a través del arte y de los estudios de Folklore, en tanto disciplina vinculada con aspectos identitarios. Estos cambios deberían reflejarse, a su vez, en la currícula de las instituciones de formación disciplinar, debido al impacto de las nuevas miradas sobre la sexualidad en paradigmas educativos, en los cuales existe la ya mencionada grieta, cuyos indicios pueden advertirse ya, como bien señala Viotti (2013) en la década de 1960.

Ante todo lo mencionado, proponemos la enseñanza de las Danzas Folklóricas *Queer*, con las que se contemplarían, de alguna manera, las necesidades sociales que ya son un derecho legitimado y que en esta disciplina aún no se produjo un avance académico, esta propuesta “paliativa” intenta además ir reduciendo esa grieta que se generó a los orígenes de la academización de esta profesión

6.2 DANZAS FOLKLÓRICAS ARGENTINAS Y TEORÍA *QUEER*

En esta propuesta se considera el término *queer* como la expresión de un concepto sobre el género que afirma que la orientación sexual y la identidad sexual o de género de las personas son el resultado de una construcción social y que, por lo tanto, no existen roles sexuales esenciales o biológicamente inscriptos en la naturaleza humana, sino formas socialmente variables de desempeñar uno o varios papeles sexuales.



La teoría *queer* rechaza la clasificación de los individuos en categorías universales como "homosexual", "heterosexual", "hombre" o "mujer", "Transexualidad" o "travestismo". Considera que tales categorías están sujetas a restricciones conceptuales propias de la cultura heterosexual, y sostiene que estas realmente esconden un número enorme de variaciones culturales, ninguna de las cuales sería más fundamental o natural que las otras. Critica las clasificaciones sociales de la psicología, la filosofía, la antropología y la sociología, basadas habitualmente en el uso de un solo patrón de segmentación —sea la clase social, el sexo, la raza o cualquier otra— y sostiene que las identidades sociales se elaboran de manera más compleja como intersección de múltiples grupos, corrientes y criterios (Papalia, 2001)

Las Danzas Folklóricas Argentinas *Queer* se pueden considerar como una variante de interpretación de las Danzas Folklóricas Argentinas, y surgen de la yuxtaposición de interpretar las Danzas Folklóricas Argentinas originarias aplicando el concepto *queer*. De este modo, en las Danzas Folklóricas *Queer*, la figura de hombre-mujer queda apartada en esta nueva manera de transmisión y se reemplazará por la función de la interpretación particular de cada una de las danzas. En el caso de una zamba, chacarera, huella etc, (danzas de pareja suelta e independiente) en las que se distingue quién es conquistado o quién conquista, y en el caso del chámame o tango (danzas de parejas enlazadas o abrazadas) quién conduce o quién es conducido.

Otra de las características que se evidencia en la práctica de estas danzas de pareja, es que las parejas no cumplen necesariamente con la dupla hombre-mujer en su conformación, sino que pueden conformarse con personas del mismo sexo. En danzas de estricta improvisación, como por ejemplo el tango, los miembros pueden intercambiar los roles, alternando los roles de conductor y conducido durante el baile, con o sin cambio de abrazo o enlace durante la danza.

En las Danzas Folklóricas Argentinas (DFA) originarias tienen una coreografía asociada a un género (por ejemplo: zarandeo a la mujer mientras que el varón zapatea), los bailarines optan por cualquiera de las dos interpretaciones, pudiéndose observar en una pareja que los dos integrantes zapatean, los dos zarandean, o lo hacen alternadamente, independientemente del género de los integrantes de la pareja. En estas danzas también



se enseñan una función de la pareja asociada al género como la de que el varón es quien conduce o conquista, siendo él quien dispone el modo de acción, muestra su fortaleza, virilidad, destreza, siendo el rol activo de esa relación, mientras que la mujer debe trabajar el rol pasivo, siguiendo las indicaciones del varón, con una actitud sumisa, que debe ser conquistada o conducida.

En este sentido, la categoría “*queer*” rompe el paradigma de “conductor o conquistador” asignado al varón” y ”conducida o conquistada” asignado a la mujer de las Danzas Folklóricas Argentinas originarias , a partir de una resignificación del rol asignado a un género, también se resignifica el concepto de “tradicional” a partir de una interpretación de modelos transmitidos, desde un nuevo paradigma (lo *queer*) basado en actuaciones o *performance* (homo, bi, trans) que dan cuenta de una transformación de patrones dancísticos estereotipados hombre/ mujer; conductor/conducido.

En este nuevo paradigma, a través de las danzas folklóricas, todos los hombres son integrados, sin importar fisonomía, color, situación económica, ideales, sexualidad, etc. sin ser discriminados.

6.3 DANZAS FOLKLÓRICAS ARGENTINAS *QUEER* (DFAQ). SURGIMIENTO Y DESARROLLO

Partiendo de la existencia del baile de danzas folklóricas argentinas *queer*, cuyas características ya fueron planteadas, lo que pretendemos es indagar sobre el surgimiento y desarrollo de este fenómeno en la Sociedad Argentina.

Nuestra propuesta tiene como fundamento que las mismas están estrechamente vinculadas con el surgimiento de nuevos paradigmas sociales, a saber, y que los hemos de denominar como: Igualdad de Género y Nuevo concepto de Pareja.

A partir de 1947, momento en que la mujer obtuvo el derecho a votar, fueron suscitándose cambios paulatinos en relación al rol de la mujer en la sociedad argentina, incrementando sus derechos y posicionamiento en relación con el hombre. Si bien estos cambios, como toda alteración de las estructuras sociales contemporáneas, sufren resistencia por los distintos grupos de pertenencia que tratan de impedirlos, la mujer se



ha ido igualando con el hombre en espacios laborales, de poderío político, que también repercute en la interacción familiar y modos de comportamiento social que se modifican.

Durante el año 1991, se sanciona la Ley Nacional 24012 que establece un mínimo del 30 % de mujeres en las listas que presente cada partido político. En el año 2007, por primera vez, es elegida presidente una mujer: Cristina Fernández de Kirchner. Con más del 45 % de los votos se transforma en la primera presidenta elegida por voto directo, que renueva su mandato con la aprobación de más del 50 % del electorado en el 2011. Estos cambios en Argentina, también van acompañados por elecciones de presidentes mujeres en países vecinos como en Chile y Brasil.

A partir de estos últimos años, y con estos acontecimientos, en Argentina se termina de romper el paradigma de que las tareas asignadas a la mujer se limitaban al cuidado del hogar y de la familia y de este modo quedaba relegada al ámbito privado, restringiendo la participación pública exclusivamente en manos de los varones.

Por lo anteriormente mencionado, podemos afirmar que, entrado en el Siglo XXI, se sustenta un nuevo paradigma social de Igualdad de género entre el varón y la mujer, a través de la sanción de distintas leyes, y de acontecimientos sociales. El paradigma social al que denominamos “Nuevo Concepto de Pareja”, está estrechamente relacionado con el rol de un grupo social de la República Argentina, autodenominado como “Comunidad Lésbico, Gay, Travesti, Bisexual, Intersexual, *Queer*”, que afianza su visibilidad social y la lucha por derechos igualitarios durante el S. XXI, obteniendo a nivel legislativo:

- a. La sanción de la Unión Civil en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, que precede a las sanciones de leyes similares en las provincias de Río Negro y Mendoza, con la obtención de derechos a parejas del mismo sexo.
- b. La eliminación del Código de Contravención del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que daba a la policía el poder de castigar acciones de demostraciones de afecto en público de este colectivo social, y algunas actitudes propias de esta comunidad en cuanto a vestuario, maquillaje, etc.
- c. La Sanción de la Ley Nacional de Matrimonio Igualitario, que iguala los derechos otorgados por el matrimonio a parejas de personas del mismo sexo.



d. La Ley de Identidad de Género, siendo una de las leyes más avanzadas del mundo en materia de reconocimiento de derechos igualitarios.

Los derechos adquiridos de estos grupos sociales en el ámbito de la República Argentina impactan de lleno en los comportamientos de los individuos y se produce una resignificación social del concepto de pareja en la Sociedad Argentina del Siglo XXI y de los roles de sus integrantes.

El cambio de legislación que despenaliza y otorga derechos igualitarios se produce en paralelo a un proceso de mayor visibilidad de estos grupos. Tanto la protección legal progresiva como el reconocimiento social de estos colectivos –resultantes ambos de la lucha y discusión de sus derechos- fueron procesos que se retroalimentaron y generaron mayor aceptación social de dichos colectivos y sus formas de comportamiento por parte de la sociedad argentina.

De esta manera, se efectiviza una apertura del universo de este colectivo social que se empodera e imita comportamientos folklóricos tradicionales en escenarios inusuales y mediante formas expresivas inéditas. Estos escenarios inusuales son espacios institucionales en donde se pone en práctica la diversidad de roles en la interpretación de las danzas folklóricas argentinas de pareja. De modo acorde con tipo de danzas folklóricas que se enseñan, practican y/o bailan se autodenominan como “milonga gay”, “milonga *open-mind*”, “tango diverso”, “práctica de tango diversa”, “peña diversa”, “milonga *queer*” y “peña gay”.

6.4 LAS DANZAS FOLKLÓRICAS ARGENTINAS *QUEER* Y LA REVERSIBILIDAD DE ROLES

En el caso de las danzas de parejas enlazadas o abrazadas (chámame, tango, milonga), que danzas de improvisación en la que un integrante de la pareja dirige o marca la improvisación a través de distintas técnicas de contacto corporal, y el otro miembro, la pareja adopta el rol del otro integrante a través de la recepción de una marca.

Los bailarines de tango *queer*, generalmente, realizan ambos roles, y los mismos se autodenominan como “llevado/a”, “el/la que lleva”, “conductor/a”, “conducido/a”.



Aquí estamos frente a una característica de la teoría *queer*, en la que se rompe con la política de heteronormatividad en la que los roles están asignados al género, como es el caso del tango tradicional. En este sentido, cada bailarín elige su rol, independientemente de su género. Los bailarines se autodenominan, y actúan en consecuencia con plena libertad de elección del rol que desean bailar, rol que no está preasignado acorde a parámetros sociales.

Los roles, generalmente, se determinan por el abrazo. El bailarín que toma a su compañero/a por la cintura o espalda con la mano y brazo derecho, ofreciendo de apoyo la mano y brazo izquierdo de manera, es el que toma el rol de conductor, y el que apoya la mano izquierda sobre el hombro derecho del compañero/a y apoya su mano derecha en la mano izquierda de su compañero/a, toma el rol de conducido. Muchas veces, los bailarines bailan un tango entero en un rol, y luego de finalizado el tango, bailan el siguiente intercambiando el mismo. Otra posibilidad es que los bailarines intercambien los roles durante el baile de una misma danza. En ambos casos, la señal de cambio de roles está marcada por el cambio del abrazo de los bailarines.

Muchas veces, determinados pasos del tango tradicional están estrechamente relacionados a estructuras tradicionales de vestuario o actitud. Ejemplo de ello es que el conducido realiza varios pasos sobre el metatarso, acción que se ve favorecida por el uso de tacos, o pasos que implican sensualidad y erotismo asociado a lo femenino. Un calzado bajo, como el calzado que usaba tradicionalmente el varón, ayuda a mantener el eje. En el caso del tango *queer*, estos pasos se reelaboran y resignifican. También hay registro de varones que bailan de conducidos y usan tacos, o mujeres que conducen usan zapatos bajos; o bien dos mujeres bailan con tacos o con calzado bajo, y lo mismo sucede en el caso de los varones. Cuando la pareja tiene estas características, los bailarines ajustan los pasos acordes a la destreza de cada uno de ellos, el calzado, y la intencionalidad que quieren darle a la danza.

En el caso de las otras danzas, de parejas sueltas independientes, interdependientes o colectivas, en las que hay una coreografía predeterminada, como es el caso del gato, chacarera, cuando, amores, pericón, etc. Se determina el rol en la interpretación de las figuras, es decir que los intérpretes eligen su rol en función a la intención de las figuras.



En este caso, el rol estará determinado por quien conquista o quien es conquistado. Dicho rol se fijará con la postura corporal, la intención física de los bailarines y culminará con la coronación de la danza siendo el conquistador/a quien tendrá la posición de brazos y manos para castañetas por fuera de quien cumple el rol de conquistado/a.

En esta modalidad de danza los roles o figuras predeterminadas tradicionalmente como del varón y la mujer, como es el caso del zapateo y zarandeo, quedan totalmente erradicadas ya que los bailarines *queer* eligen cualquier figura manteniendo el rol que les sea más cómodo, en este sentido se cumple con uno de los objetivos de las Danzas Folklóricas *Queer* que es bailar en libertad.

6.5 HACIA UNA METODOLOGÍA CORPORAL DE LAS DANZAS FOLKLÓRICAS

En esta propuesta, incluimos también algunos aspectos didácticos que fueron revisados e implementados en la transferencia de las Danzas Folklóricas *Queer*. Además del concepto de pareja, y del lugar de la mujer, mencionado anteriormente, el concepto del cuerpo propio y el respeto por el cuerpo del otro que cobra un valor significativo en la actualidad. También los métodos estereotipados de enseñanza como la demostración, imitación, repetición, y sus técnicas de espejo, en los que el docente tiene un rol protagonista, y en los que se elaboraron códigos de movimientos basados en el desarrollo del cuerpo a partir de su rigurosa disciplina, mientras la disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia) (Foucault 2002). Todos estos casos requieren deconstrucciones que debemos trabajar.

Ante esta idea de la danza sistematizada transmitida con el mencionado sistema “tradicional” de enseñanza, proponemos romper con este estereotipo a través de la reflexión y toma de conciencia sobre los cuerpos propios, su construcción individual y colectiva, sin esperar copia de las figuras o modos de hacer de la danza. Se trata de poner en juego la explicación, indicando el objetivo y la función del concepto que se abordará, ya sea una figura, una coreografía un sentido que el docente proponga para tal o cual actividad. El docente, en esta propuesta, deja de ser el protagonista, único conocedor del



saber, para pasar a tener un lugar más pasivo, de guía para que el o la estudiante incorpore los nuevos contenidos en esos cuerpos con historia propia. Es decir que, para indicar la trayectoria de una figura, se explicará cuál es la función de la misma y se le brindará las herramientas para que el estudiante indague sus posibilidades e incorpore sus propios saberes, logrando llevar adelante la propuesta en la que además de las técnicas del movimiento involucra sus emociones.

En síntesis, las Danzas Folklóricas Argentinas son manifestaciones que forman parte de la cultura, tradiciones y Folklore de nuestro país; son parte constitutiva de una identidad y, por lo tanto, no están ajenas a todos los cambios sociales. Debido a estos cambios, los folklorólogos debemos poner atención a las reacciones sociales que estos provocan en las distintas comunidades haciendo hincapié en el análisis de los hechos folklóricos actuales.

Asimismo, esta redefinición de roles da lugar a una flexibilización de los actuales esquemas de las danzas folklóricas, más allá de la identidad de género, en la medida que posibilita a los bailarines la libre elección de la interpretación como conductor o conducido, es decir elección para bailar en libertad.

Las Danzas Folklóricas argentinas *Queer* analizadas en el presente trabajo dan cuenta del dinamismo que tiene el Folklore dentro las sociedades contemporáneas, siendo este un fenómeno de resignificación de las danzas folklóricas en tanto expresión cultural o hecho folklórico acorde a las características de la sociedad argentina actual.

En sentido proponemos, rever los archivos actuales de clasificación y descripción de las Danzas Folklóricas Argentinas, en los que se debería incorporar las figuras de las nuevas parejas y dejar de lado los estereotipos predeterminados tradicionalmente en los que el rol en la interpretación está asignado a un género determinado. Es decir que tanto el concepto de pareja como los roles asignados no queden sujetos solamente a la dupla varón (conductor, conquistador)- mujer (conducida, conquistada) sino que cada intérprete pueda elegir libremente la pareja y rol con el que desee ejecutar la danza.



CONCLUSIONES

Las Danzas Folklóricas Argentinas, entendidas como expresiones estéticas identitarias de un grupo como el de distintos conglomerados culturales que forman parte del contexto social argentino en la actualidad, está sufriendo una tensión entre las prácticas espontáneas y las institucionalizadas, generando así una grieta disciplinar. Estas últimas son transmitidas por instituciones que aún siguen las líneas fundacionales elitistas, centralizadas, heteronormativas, del reomanticismo nacionalista, con contenidos creados para la transmisión y difusión unificada, valorando, cuidando y protegiendo el “espíritu argentino” a través del “ser nacional” para el que se crearon símbolos como el gaucho y la paisana. Con estas pautas, reflejadas en coreografías textualizadas, que funcionan como elementos pretextuales para la actuación dancística en el sistema de enseñanza, los egresados de esas instituciones indicaban a los estudiantes el modo de ser y hacer la danza, generando funciones claras, tanto para el varón como para la mujer. Es decir que, de este modo, los profesores egresados de la Escuela Nacional de Danza eran los portadores del “único” saber del pueblo. Eran estos egresados, a través de las dependencias del Ministerio de Educación y de los establecimientos educativos sujetos a su jurisdicción, los encargados de llevar a las provincias esos contenidos aprendidos en la capital del país.

Es importante destacar en este estudio que la disciplina folklórica sufrió cambios radicales en la formación de profesionales. Los orígenes del Instituto Nacional del Profesorado de Folklore como establecimiento terciario en el que egresaban profesores primero de tres años y luego de cuatro años con una triple formación Teórica-práctica-pedagógica, y en la actualidad su carácter de establecimiento universitario de cuatro años con una doble formación teórico-conceptuales del Folklore y la formación en investigación-junto a artística, también sufren tensiones en relación a lo laboral. Si bien era claro el objetivo de enseñanza aprendizaje en los profesorados, en este cambio de titulación aún los egresados no tienen muy en claro su inserción laboral, ya que no pueden ser profesores por no tener la currícula las materias pedagógicas, pero las materias dictadas por profesores heredados de los profesorados, en muchos casos, no han podido



o querido adecuarse en contenidos y modos de enseñanza al actual perfil. Es decir que esta última titulación como Licenciados en Folklore aún está en etapa exploratoria en ese aspecto, si bien desde la institución se generó el perfil del egresado se observa aún un terreno débil en este aspecto.

En este sentido, creemos importante considerar la enseñanza de las danzas folklóricas en particular y del Folklore en general dentro del sistema educativo ya que, por las características descritas en el presente trabajo, ellas resultan relevantes para construir una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades. Contribuyen a la formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural. Reconocerse uno diferente de los demás asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo, garantizando en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.

Para poder lograr estos objetivos y acompañar el desarrollo de la mencionada ley como política de estado, es necesario trabajar la deconstrucción de los estereotipos creados por la institución fundacional. Es necesario también reflexionar y discutir sobre los cimientos del Folklore en tanto disciplina social, servirnos de herramientas otorgadas en teorías de la corporalidad, *queer*, programas educativos como ESI, entre otras, que permiten adecuar los contenidos folklóricos en la sociedad actual, intentado achicar la mencionada grieta disciplinar. Es importante también conocernos como personas construidas social y culturalmente, en las que los afectos y emociones son parte de dicha construcción, y juegan un papel muy importante en el estudio y la transmisión de expresiones espontáneas de identidad diferencial y de la especificidad cultural de un grupo.



NUEVAS APERTURAS

En la presente tesis realizamos un recorrido sobre aspectos que consideramos importantes en la construcción del Folklore como disciplina artística-social. Nos abocamos asimismo al análisis de los perfiles de egresados en las diferentes etapas de la institucionalización y a los aspectos relevantes del contexto sociocultural de la creación y cambios de las instituciones. Nos ocupamos también de los contenidos seleccionados como folklóricos para ser transmitidos, los métodos de enseñanza, los conceptos hegemónicos de Folklore que tomaron dichas instituciones para delinear el sistema de enseñanza-aprendizaje. Detectamos aspectos estereotipados que consideramos estigmatizantes, y que no aportan a la profesión ni a la práctica artística en la sociedad actual.

A partir de este estudio, y en relación con los estereotipos heteronormativos construidos para la enseñanza de las Danzas Folklóricas, consideramos importante, en futuros trabajos profundizar sobre las teorías de género y adecuar la enseñanza de dichas danzas al programa de Educación Sexual Integral N° 26.150 que nos permitirá contribuir a la reconstrucción de los basamentos profesionales y rever los mandatos socioculturales y avanzar en un camino hacia la educación en la diversidad. Si bien realizamos un aporte a través de las Danzas Folklóricas *Queer*, entendemos que las mismas en la actualidad son un “paliativo” ante los avances sociales.

Es importante además ahondar sobre las teorías mencionadas que están en constante proceso de actualización y que acompañan las conquistas de derechos sociales que deben ser incorporados en el Sistema Educativo en general y el de la Educación Artística en particular.

Es importante también pensar en la reciente aprobación de la ley N° 27.53 de enseñanza del Folklore en las escuelas. Si bien aún no es claro si su aplicación será materia curricular o transversal, consideramos que puede resignificar la legislación de educación Artística N° 111/10. Es un logro importantísimo para la disciplina, pero también una gran responsabilidad en la formación de los profesionales. Ello hace indispensable analizar los cimientos epistemológicos de la disciplina academizada, ya que



reproducir contenidos tal como se hacen en la actualidad no hace más que seguir reproduciendo estereotipos estigmatizantes del nacionalismo romántico. El Folklore, entendido como expresión espontánea de identidad diferencial, que estudia expresiones estéticas identitarias, si fuera incorporado dentro de la curricula escolar, podría llegar a complementar el logro de algunos de los objetivos previstos en la Ley 26.206. En este sentido es un deber como folklorólogos asumir la responsabilidad de llevar adelante el ejercicio de una ley que reivindica la disciplina, y trabajar fuertemente en la revisión de paradigmas epistemológicos, para adecuarnos a los cambios sociales, como profesionales, estudiosos y agentes de la cultura.

En síntesis, esta tesis abre las puertas para un estudio de mayor profundidad sobre la implementación del Folklore en las escuelas, asociado con la deconstrucción de estereotipos a partir de estudios relacionados con el género y con el programa de Educación Sexual Integral.



BIBLIOGRAFÍA

- ARANA ROMERO, V.H. (2007) *Escuela Nacional Superior de Folclore José ARANTES Maria, A (1984) Produzindo o passado. Estrategias de construcao de patrimonio cultural*. Sao Paulo, Brasiliense.
- ARETZ, I. (1977). *El Folklore Musical Argentino*. Buenos Aires: Ricordi.
- ARICÓ, H. (2002). *Danzas tradicionales argentinas: una nueva propuesta*. Buenos Aires: el autor.
- BAUMAN, R. (1972). Differential identity and the social base of Folklore. En. A. Paredes & R. Bauman (Comp.) *Towards new perspectives in Folklore* (pp. 31-41). Austin & London: University of Texas Press.
- BAUMAN, R. (1975). *Verbal art as performance*. Waveland: Waveland Press Inc.
- BERRUTI, P. (1954). *Manual de danzas nativas*, Buenos Aires: Editorial Escolar.
- BERUTTI, A. (1882). Mefistófeles. En *Semanario de Música, teatro y novedades N° 22, 23, 24, 25 y 28*.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- CHAZARRETA RUIZ, A. (2011). *Andrés A. Chazarreta. Su tiempo, su obra y su coreografía*. Santiago del Estero: Universidad Nacional de Santiago del Estero.
- CITRO, S (2010) "*La antropología del cuerpo y los cuerpos en-el-mundo: Indicios para una genealogía (in)disciplinar*". En: Citro, Silvia (comp.) *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires, Biblos.
- CITRO, S. (2012). *Cuerpos en movimiento. Antropología de y desde las danzas*. Buenos Aires: Biblos.
- CITRO, S (2015). *Interculturalidades en Danza*. Conferencia y taller de experiencia práctica. En: Encuentro Internacional Diálogos Interculturales de la danza de y desde los cuerpos. En prensa.
- COLATARCI, A. (2003). *Apuntes para una historia de las Carreras de Folklore en el Instituto Universitario Nacional del Arte*. Buenos Aires: la autora.
- COLATARCI, A. (2010). *Apuntes para una historia de las Carreras de Folklore en el Instituto Universitario Nacional del Arte*. Buenos Aires: la autora.



- COLATARCI, A. (2019). Institucionalización del Folklore en ámbitos universitarios. En M.I. Palleiro (Comp.) *Del cuerpo narrado al cuerpo en movimiento. Folklore, expresiones dancísticas y construcción social de la alteridad* (pp.95). Buenos Aires: Casa de Papel.
- COLUCCIO, F. (1964). *Diccionario folklórico argentino*. Buenos Aires: Luis Lasserre y Cia. editores.
- CORTAZAR, A. R. (1976). *Ciencia Folklórica Aplicada. Reseña teórica y experiencia argentina*. Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes.
- DALLAL, A. (1993). *La danza contra la muerte*. México: Instituto de Investigaciones Estéticas de la Universidad Autónoma de México.
- FERNÁNDEZ LATOUR DE BOTAS, O. (1984). *Atlas histórico de la cultura tradicional argentina*. Buenos Aires: Oikos.
- FERNÁNDEZ LATOUR DE BOTAS, O. (1986). *Atlas de la cultura tradicional argentina para la escuela*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Educación Artística de la Subsecretaría de Conducción Educativa del Ministerio de Educación y Justicia.
- FERNÁNDEZ LATOUR DE BOTAS O., ROJO E. y COLATARCI M. A. (2010). Pasado y presente del Folklore como ciencia en la Argentina. Primer Congreso Nacional de Folklore de la Academia del Folklore de la República Argentina, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ LATOUR DE BOTAS, Olga (1979). Informe sobre la metodología en el Proyecto Atlas Histórico de la Cultura Tradicional Argentina. Congreso Nacional del Folklore, Resistencia.
- FINE, G. A. (1989) The process of tradition: cultural models of change and content. En C. Calhoun (Comp.) *Comparative Social Research* No. 11 (263-277). Connecticut: JAI Press.
- FOUCAULT, M. (1997) *Discipline and Punish*. Harmondsworth: Penguin Books.
- GARCÉS GRIZY, M. y TORRES A. S. (2013). Tango y Folklore queer. Educación y transferencia. En: P. Llewellyn & A.S. Torres (Comp.) *Folklore Latinoamericano* (162-171). Buenos Aires: Área Transdepartamental de Folklore de la Universidad Nacional de las Artes.
- GARCÉS GRIZY, M. y TORRES, A. S. (2014). Hacia un nuevo enfoque para la interpretación y transmisión de las Danzas Folklóricas Argentinas. En. M. I. Palleiro



- (Comp.) *Oralidad, Narrativa y Archivos: Tradición y cambio social en el contexto argentino* (pp. 162-171). Buenos Aires: Facultad de filosofía y letras de la Universidad de Buenos Aires.
- GARCÍA CANCLINI, N.(1999). Los usos sociales del Patrimonio cultural. En E.Florescano (Comp.). *El patrimonio cultural de México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GARCIA, H. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde.
- GRIZY, M. A. y TORRES A. S. (2014). Tango y Folklore *queer*. Hacia un nuevo enfoque para la interpretación y transmisión de las danzas folklóricas argentinas. En M. I. Palleiro (Comp.) *Oralidad, narrativa y archivos: tradición y cambio social en el contexto argentino* (pp. 335). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- HECHT, C. (2014). *An Analysis of intercultural bilingual education in Argentina*. En Journal for Multicultural Education (8), 70-80 (11).
- HIROSE, M. B. (2014). Los certámenes de danzas folklóricas argentinas como performances culturales. En M. I. Palleiro (Comp.) *Oralidad, narrativa y archivos: tradición y cambio social en el contexto argentino* (pp. 353-372). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- HYMES, D. (1975). *La contribución del Folklore a la investigación sociolingüística*. Austin: Texas Press.
- KRMPOTIC, C. y BARRÓN E. V. (2016). La construcción discursiva de la corporalidad en la tarea docente. En: M. I. Palleiro (Comp.) *Cuerpos que narran* (pp. 24-28). Buenos Aires: Universidad Nacional de las Artes-Conicet.
- LADAGA, M. (2012). *Bailes-danzas argentinas. Análisis crítico de su evolución*. Villa Martelli: Ediciones Ciccus.
- LE BRETON, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LE BRETON, D. (2006). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MACÓN, C. (2014). Género, afectos y política: Lauren Berlant y la irrupción de un dilema. En: *Debate feminista*, 49, 163-186.



- OSTROWSKY, C. (2019) El estado de ánimo como factor de creación, expresión e interpretación coreográfica de las danzas folklóricas. En. M. I. Palleiro (Comp.) *Cuerpos que danzas. Hacia una teoría del discurso dancístico* (pp. 157). Buenos Aires: Casa de Papel.
- PALLEIRO, M.I. (2001). Las artes de curar y sus representaciones narrativas en el repertorio de un narrador folklórico. En *Mitológicas XVI*, 41-81.
- PALLEIRO, M. I. (2004a). *Fue una historia real. Itinerarios de un archivo*. Buenos Aires: Ediciones del Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas “Dr. Amado Alonso” de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- PALLEIRO, M. I. (2004b). *Arte, comunicación y tradición*. Buenos Aires: Dunken.
- PALLEIRO, M. I. (2008a). *Yo creo. ¿Vos sabés? Retóricas del creer en los discursos sociales*. Buenos Aires: Ediciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- PALLEIRO, M. I. (2008b) Folklore, danza y narración. En S. Gómez, P. Llewellyn y A. S. Torres (Comp.) *Folklore Latinoamericano X* (pp. 289-298). Buenos Aires: Ediciones del Área Transdepartamental de Folklore del Instituto Universitario Nacional del Arte.
- PALLEIRO, M. I. (2008c) Formas del discurso de la teoría de los signos a las prácticas comunicativas. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- PALLEIRO, M.I. (2014) *Cuerpos que narran*. Buenos Aires: Universidad Nacional de las Artes-Conicet.
- PALLEIRO, M. I. (2019). La danza: una mirada desde la semiótica. En. M. I. Palleiro (Comp.) *Cuerpos que danzan. Hacia una teoría del discurso dancístico* (pp. 39-118). El Palomar: Casa de Papel, pp. 39-118.
- PALLEIRO, M. I. y TORRES A. S. (2017). *Danza, narrativa e identidades sociales. Itinerarios metodológicos en Folklore*. Buenos Aires: La Imprenta Ya.
- PUIGGROS, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- PUIGGROS, A. (2003). *¿Qué paso en la educación? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- RANDISI, L. BELIZAN, M y PASCUCHELLI, N. (2019) Aproximación al discurso corporal folklórico en su dimensión coreográfica. Perspectiva pedagógica: interpretación



- y transferencia. En. M. I. Palleiro (comp.) *Cuerpos que danzas. Hacia una teoría del discurso dancístico* (pp.301). Buenos Aires: Casa de Papel.
- REED, S. (1998). The politics and poetics of dance. En *Annual Review of anthropology*, 27, 503-532.
- SACHS, C. (1944). *Historia universal de la danza*. Buenos Aires: Centurión.
- SCHECHNER, R. (2000). *Performance. Teoría y prácticas interculturales*. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- STERN, D. (2004). *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*. New York: W.W. Norton and Company.
- TAYLOR, Charles (1996). Identidad y reconocimiento. En *Revista de investigaciones Filosóficas y Políticas*, 7, 10-19.
- THOMS, W. J. (1991) [1846] La palabra “Folklore”. En G. Magrassi y M. Rocca (Comp.) *Introducción al Folklore* (pp. 33-36). Buenos Aires: CEAL.
- TORRES, A. S. (2015). La corporalidad en las danzas folklóricas documentadas: su transferencia educativa en el contexto argentino actual. En. M. I. Palleiro (Comp.) *Cuerpos que narran* (pp. 51). Buenos Aires: Universidad Nacional de las Artes.
- TORRES, A. S. (2018) Legislación e institucionalización de la educación artística: El caso de la enseñanza del Folklore en el nivel superior en la Universidad Nacional de las Artes. En: M. I. Palleiro (Comp.) *Del Cuerpo Narrado al Cuerpo en Movimiento* (pp.123). Buenos Aires: Casa de Papel.
- TORRES, A. S. (2019). Folklore y educación: Hacia una propuesta para repensar la legislación e institucionalización en la educación artística a partir de la enseñanza del Folklore en el nivel superior. En M. I. Palleiro (Comp.) *Del cuerpo narrado al cuerpo en movimiento. Folklore, expresiones dancísticas y construcción social de la alteridad* (pp. 319). Buenos Aires: Casa de Papel.
- TURNER, B. S. (1994). Avances recientes en la teoría del cuerpo, En *Revista española de investigaciones sociológicas*, 68, 11-39.
- VEGA, C. (1986 [1952]). *Las danzas populares argentinas I y II*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Musicología “Carlos Vega”.
- VEGA, C. (1975). *El origen de las Danzas Folklóricas*. Buenos Aires: Ricordi.



VERÓN, E. (1988). Cuerpo significativo. En. L. Rodríguez Illera (Comp.) *Educación y comunicación* (pp.41-61). Barcelona: Paidós.

VIOTTI, N. (2013). Vida cotidiana, sexualidad y cambio cultural: miradas descentradas sobre la década de 1960. En: *Apuntes de Investigación del CECYP XVI*, 23, 181-188.

ZÁTONYI, M (2011). *Juglares y Trovadores: derivas estéticas*. Buenos Aires. Capital intelectual

SITIOS DE INTERNET

BOLAÑOS FLORIDO, L. P. (2016) “El estudio socio-histórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX”. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/revestudsoc/9762> [fecha de consulta: 22/03/2020].

COLLINS, Randall (2009) “Cadenas de rituales de interacción”. Recuperado de: http://www.rniu.buap.mx/infoRNIU/jun09/1/libro_cadenas.pdf [fecha de consulta: 25/03/2020].

DEL MÁRMOL, M. (2020) “Afecto, emoción e intensidad en la formación de cuerpos para la actuación”. Recuperado de: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2297> [fecha de consulta: 12/11/2020].

NOBILE, M. (2017). “Sobre la “Educación Emocional”: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía”. Recuperado de: <http://dx.doi.org/107238/d.v0i20.3089>. [fecha de consulta: 04/11/2019].

PUIGGROS, A. (2017). “¿Qué paso en la educación argentina? Capitulo. El peronismo y la educación”. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/ABCInundada/el-peronismo-y-la-educacin> [fecha de consulta: 12/02/2020].

WATKINS, M. (2019). “Indagar lo afectivo: sintonizando su impacto en la educación”. Recuperado de: <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/PropuestaEducativa51-dossier-WATKINS.pdf>. [fecha de consulta: 20/11/2019].



APENDICE

1. RESOLUCIÓN CFE N° 111/10 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

SUMARIO.

1. Introducción
2. Objetivo central del presente Documento Base
3. Concepciones sobre la Educación Artística
 - 3.1. Antecedentes
 - 3.2. Desafíos de la Educación Artística en el contexto contemporáneo
4. Educación Artística y marcos normativos
 - 4.1. Antecedentes normativos
 - 4.2. Educación Artística y Ley de Educación Nacional 26.206
5. Desarrollo de los fines y objetivos estratégicos de la Ley 26.206 en la Educación Artística
 - 5.1. Aportes de la Educación Artística a la Formación Ciudadana
 - 5.2. Aportes de la Educación Artística a la Formación para el mundo del trabajo
 - 5.3. Aportes de la Educación Artística en el ámbito de la Cultura
6. La Educación Artística en los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Nacional
 - 6.1. Educación Común y Obligatoria
 - 6.1.1. Educación Inicial
 - 6.1.2. Educación Primaria
 - 6.1.3. Educación Secundaria
 - 6.1.4. Educación Superior
 - 6.1.5. Consideraciones respecto del área de Educación Artística para las distintas modalidades de la educación
 - 6.1.6. Educación Técnico Profesional
 - 6.1.7. Educación Especial
 - 6.1.8. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos



- 6.1.9. Educación Rural
- 6.1.10. Educación Intercultural Bilingüe
- 6.1.11. Educación en Contextos de privación de libertad
- 6.1.12. Educación domiciliaria y hospitalaria.
- 6.2. La Educación Artística Específica
 - 6.2.1. Formación Artística Vocacional
 - 6.2.2. La Educación Artística como Modalidad en el Nivel Secundario.
 - 6.2.3. Formación Artística con Especialidad y Artístico Técnica para la industria cultural
 - 6.2.4. Ciclos de Formación Artística con finalidad propedéutica
 - 6.2.5. Formación Artístico Profesional (Nivel Superior)
 - 6.2.6. Formación Docente en Arte (Nivel Superior)
- 7. Organización de la modalidad.
 - 7.1 Los espacios de gestión de la Educación Artística
 - 1. INTRODUCCIÓN
 - 1. El presente documento reúne los aportes realizados por las distintas jurisdicciones del país, en el proceso de debate sobre la Educación Artística en el Sistema Educativo Argentino, iniciado en el año 2008 a partir del primer documento borrador de la modalidad elaborado en abril del mismo año¹. Se inscribe en la instancia de una nueva consulta que incluyó encuentros regionales y nacionales con la participación de representantes jurisdiccionales de Educación Artística.
 - 2. Se reconoce a la Educación Artística como un campo de conocimiento a ser considerado por las políticas públicas educativas, sociales, culturales y productivas en el contexto contemporáneo, conforme la proyección estratégica dada a la misma por la Ley de Educación Nacional N°26.206.
 - 3. En este sentido, se aborda la especificidad distintiva del área, incluyendo:
 - La educación artística para todos los niveles y modalidades con atención en los procesos de interpretación estético – artística. Esto último implica el conocimiento de los lenguajes/disciplinas artísticas, a través de procesos de producción y de análisis crítico relacionados con la contextualización socio – cultural.



- La educación artística especializada, abordada por las instituciones y trayectos de formación específicos, para el desarrollo de los lenguajes/disciplinas artísticas – tradicionales y contemporáneos -, desde los primeros niveles de formación hasta los grados profesionales y docentes de nivel superior.
- La articulación de las instancias formativas con las productivas, atendiendo a la construcción de conocimiento estético – artístico, su distribución y circulación, asegurando el derecho al acceso a los bienes culturales y simbólicos.

2. OBJETIVO CENTRAL DEL PRESENTE DOCUMENTO BASE

4. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece un mandato que comprende el desarrollo de las estrategias y acciones necesarias para llevar a cabo el proyecto educativo en ella consagrado. Desde el punto de vista de la Educación Artística, esto requiere de un análisis previo respecto de los paradigmas desarrollados para el área, ya que coexisten en las Propuesta para la organización de la Educación Artística en el Sistema Educativo Argentino. Período 2008 - 2011. Coordinación de Educación Artística. Abril de 2008.- instituciones de nuestro sistema educativo nacional concepciones con diferentes sentidos y finalidades, originadas en diversos contextos socio históricos de nuestra Nación.

Sumado a esto, en razón de la significación que como Régimen Especial se ha dado a la Educación Artística en los marcos normativos previos a la ley N° 26.206, ha sobrevenido una doble fragmentación que debe abordarse: la derivada de la diversidad de sistemas educativos jurisdiccionales y la producida por su descontextualización respecto del proyecto político educativo nacional.

6. Por ello, es necesario redefinir conceptos a fin de construir una visión compartida de la Educación Artística, que dé respuesta a los desafíos que plantea la contemporaneidad, en el contexto nacional y latinoamericano, para así poder establecer las bases y fundamentos sobre los cuales desarrollar las estrategias y líneas de acción imprescindibles en esta etapa.

7. El presente documento tiene por objeto ordenar la Educación Artística en el Sistema Educativo Argentino, en acuerdo con los marcos legales consagrados en la Ley de Educación Nacional 26.206, la Ley de Educación Técnico Profesional 26.058, y las normativas derivadas de las mismas.2



3. CONCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

3.1 Antecedentes

8. Muchos de los rasgos con los que aún hoy se define la Educación Artística comenzaron a instituirse en occidente durante el siglo XVII, bajo el estatuto y el pensamiento de la modernidad. La Educación Artística surge como heredera de la Tradición Clásica Europea Occidental, fundada en la estética del iluminismo enciclopedista, que acuñó los conceptos de “Bellas Artes”, “Obra” y “Genio Creador”. El arte es visto aquí como complemento del conocimiento -entendido como unívoco y universal- y por lo tanto es reductible a la esfera de lo sensible, opuesta a lo inteligible.

9. Al considerar exclusivamente a las manifestaciones artísticas denominadas “cultas” -o con posterioridad a las populares aceptadas para su incorporación a la esfera de tal status- la copia, la imitación y la reproducción de modelos secuenciados de manera acumulativa constituyen las estrategias pedagógicas por excelencia para la adquisición de saberes y destrezas. La mirada se centra en el reconocimiento del canon establecido como válido, básicamente de acuerdo al criterio de belleza de los siglos XVIII y XIX. Dentro de este paradigma, trascender el canon es tarea de los genios, razón por la cual no tiene lugar en la educación general.

2 Los acuerdos alcanzados en este Documento Base constituyen un marco general para formular los Marcos Regulatorios para la Educación Artística Obligatoria y Artística Específica.

10. A partir de este paradigma tradicional la Educación Artística, en su construcción histórica, dio curso a otras concepciones respecto del sujeto, el contexto y la producción, aportando diferentes sentidos, propósitos y finalidades educativas. Las mismas pueden resumirse como sigue:

La Educación Artística, fundamentalmente...

- Desarrolla, de modo central, aspectos emocionales y afectivos de los sujetos.
- Proporciona ocasiones para el entretenimiento y el buen uso del tiempo libre.
- Se constituye en un área de complemento terapéutico.
- Es considerada un área de apoyo a otras asignaturas del currículum escolar.
- Se define como el espacio educativo que permite acrecentar la creatividad individual.



- Ejercita las capacidades sensoriales y psicomotrices de las personas, centrándose en la enseñanza de técnicas, herramientas y destrezas.
- Está dirigida especialmente a los estudiantes que presentan determinadas condiciones para el arte, a fin de potenciar sus aptitudes y talentos naturales.

11. Las posiciones teóricas que sustentaron las concepciones de la Educación Artística enunciadas precedentemente impulsaron aportes valiosos para la construcción del área. Sin embargo, las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales de las últimas décadas plantean un contexto inmensamente distinto del escenario moderno que les diera origen. Es por eso que dichos sentidos y finalidades resultan actualmente limitados para dar cuenta de la especificidad y relevancia de la enseñanza del arte en las instituciones de la

Educación general y específica.

12. Parecería obvio afirmar que el arte existe al margen de la educación formal y que los niños ingresan a la escuela con un bagaje de experiencias y conocimientos que, la mayoría de las veces, han resultado modos placenteros y significativos de apropiación. Es posible aceptar la contribución de la Educación Artística al desarrollo de la sensibilidad, de la expresión y de los aspectos emocionales. Más aún, un enfoque terapéutico podría considerarla como un interesante medio de autoexpresión creativa para canalizar conflictos y sentimientos. Pero cuando el interés recae sobre los procesos formales de enseñanza y de aprendizaje, estos enfoques presentan debilidades.

13. Aun cuando la creatividad, la sensibilidad, la espontaneidad y la libertad expresiva son atribuidas conceptualmente como lugares comunes a los lenguajes/disciplinas artísticas, en la actualidad se va consolidando el criterio de que no existen campos disciplinares más aptos que otros para abordar tales temas y por tanto no son exclusivos de la Educación Artística.

14. En cuanto a las tendencias que colocaron el acento en la transmisión de técnicas y en el desarrollo de destrezas tampoco lograron colocar a la Educación Artística en un lugar prioritario dentro del currículum escolar. Aunque estas cuestiones resulten necesarias para el aprendizaje artístico, una educación centrada casi exclusivamente en ellas limita la comprensión de las producciones artísticas al dominio de lo técnico, dejando escaso margen para abordar aspectos vinculados a la interpretación contextualizada de dichas



manifestaciones y, consecuentemente, para el desarrollo del pensamiento crítico y divergente. Asimismo, algunas de las posturas relacionadas con estas tendencias, sostienen que no todos los sujetos poseen capacidades suficientes para dedicarse a la actividad artística y, por tanto, deben someterse a pruebas de selección. Más allá de las discusiones ideológicas al respecto, lo que resulta importante señalar aquí es que estas concepciones han encontrado serias dificultades para responder a los proyectos educativos de enseñanza artística destinados al conjunto de la población, para la permanencia y terminalidad de estudios.

15. Tal vez los esfuerzos por jerarquizar la enseñanza del arte hayan tropezado con algunas interpretaciones derivadas de estos enfoques, que marcaron una ruptura con el conocimiento y los procesos cognitivos, al reducir los objetivos de la Educación Artística al desarrollo de destrezas, o a las respuestas emocionales y afectivas.

16. La Educación Artística no se define exclusivamente por la expresión y la creatividad, en tanto forman parte también de otras disciplinas tradicionalmente vinculadas al campo de las ciencias. En el arte intervienen procesos cognitivos, de planificación, racionalización e interpretación. Y como ocurre con otros campos del conocimiento y el desarrollo profesional, la producción artística está atravesada por aspectos sociales, éticos, políticos y económicos.

17. De lo precedente deriva la necesidad de interrogarnos acerca del sentido de la enseñanza del arte en las instituciones educativas. Sobre cuál debe ser el papel de la Educación Artística para contribuir a la formación de ciudadanos capaces de intervenir y participar plenamente en la sociedad actual. En otros términos, cuál es el lugar de la Educación Artística, como espacio curricular imprescindible en la educación contemporánea de nuestro país, para la producción y distribución democrática de bienes materiales y simbólicos, y para la construcción de la identidad social y política. Esto es, para la formación de sujetos capaces de interpretar la realidad socio – histórica con un pensamiento crítico y de operar sobre ella soberana y comprometidamente con el conjunto para transformarla.

3.2 Desafíos de la Educación Artística en el contexto contemporáneo

18. En la cotidianeidad contemporánea abundan imágenes, sonidos, movimientos, gestos, que conforman discursos portadores de múltiples significados y sentidos. El manejo de la



metáfora, las diversas lecturas acerca de un mismo hecho, la apropiación de bienes culturales y el desarrollo del pensamiento crítico, son considerados hoy cuestiones fundamentales a la hora de comprender la complejidad del mundo en que vivimos.

19. En este contexto, las producciones artísticas abarcan un gran abanico en términos estéticos, tanto en lo que se refiere a las manifestaciones populares como a las provenientes de una tradición clásica ligada a ámbitos académicos. Las mismas se expresan en diversos circuitos, pero sin duda, son los medios de comunicación los que adoptan un rol fundamental en la cotidianeidad. Éstos, sin embargo, no son neutros y pueden tanto favorecer la construcción de valores esenciales - la diversidad, la interculturalidad, la convivencia y la democracia- como privilegiar los mensajes que tienden a la homogeneización y al pensamiento único.

20. En la actualidad se reconoce que el arte es un campo de conocimiento, productor de imágenes ficcionales y metafóricas, que porta diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de los procesos de realización y transmisión de sus producciones. Estas últimas se expresan con distintos formatos simbólicos estéticamente comunicables que cobran la denominación de lenguajes artísticos, en tanto modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal. Entre ellos, pueden mencionarse - considerando los desarrollos históricos y las presencias contemporáneas- a la música, las artes visuales, el teatro, la danza, las artes audiovisuales y los lenguajes multimediales. Todos ellos son también considerados disciplinas cuyos contenidos sustantivos se emparentan fuertemente con los procesos vinculados a la interpretación artística.

21. La capacidad de interpretación está íntimamente ligada a los procesos de producción artística. Esta última, en tanto generadora de discursos polisémicos, nunca es totalmente agotada desde una interpretación literal. Por el contrario, es propio del arte eludir, ocultar, sugerir, metaforizar. Por lo tanto, la actitud interpretativa atraviesa la totalidad del proceso artístico: desde el momento inicial de la producción hasta que ésta, una vez concretada, inicia el diálogo con el público. En este sentido, el realizador también es un intérprete, ya que elige, selecciona, decide los recursos y los criterios con los que cuenta para producir una obra. Entendida de este modo, la interpretación incluye a la comprensión, porque procede a partir de una particular mirada del entorno y se proyecta hacia la construcción de múltiples realidades posibles y deseadas. En este marco la interpretación, en materia



de arte, no se restringe sólo a los momentos de análisis y crítica, sino que acompaña todos los procesos de producción artística.

22. Asimismo, el arte pone de manifiesto la diversidad y la divergencia. En la interpretación y en la producción artística pocas son las certezas; es propio del campo artístico la convivencia con la incertidumbre, distante de las verdades universales y de la realidad unívoca.

23. En esta línea de pensamiento, la Educación Artística centra su atención en los procesos de interpretación estético – artística. Esta última incluye saberes vinculados al desarrollo de las capacidades espacio – temporales y de abstracción para la producción poética y metafórica, entre otras.

24. Fundamentalmente se vincula con los saberes y capacidades específicos afines a la experiencia artística, es decir a la enseñanza de los lenguajes/disciplinas artísticas, a los procesos de producción y a los de análisis crítico relacionados con la contextualización socio – cultural. Estas cuestiones suponen el aprendizaje de saberes que no son abordados por otros campos disciplinares y que resultan fundamentales en la actuación ciudadana y en la formación artística profesional.

25. Considerando la gravitación de las ideas de la modernidad en la construcción del pensamiento artístico y en las representaciones sociales, que en torno a él aún hoy se hayan presentes, resulta necesario resaltar que el arte, sus saberes y capacidades, no forman parte de una excentricidad de la razón. En este sentido, el modo de pensar estética y artísticamente

- pensamiento por el cual se perciben y expresan la síntesis, las diferencias y la totalidad
- no es exclusivo de algunos pocos elegidos o talentosos, sino que es parte de una cualidad humana que necesariamente requiere ser desarrollada en todos los sujetos, sobre todo considerando las particularidades culturales del presente.

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

4. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y MARCOS NORMATIVOS



4.1 Antecedentes normativos

27. Resulta necesario y pertinente considerar, paralelamente a los procesos conceptuales señalados anteriormente, los procesos institucionales normativos en los que aquéllos se han enmarcado.

28. Sin pretender entender a la norma formal como traducción de los procesos sociales, políticos y económicos en cada etapa histórica, es apropiado en el contexto del presente documento, analizar los contenidos políticos de los proyectos sociales que constitucionalmente y legislativamente la Nación se ha dado para sí.

29. Se corresponde con el paradigma constitucional de fines del Siglo XIX el proyecto plasmado en la ley 1420. En el mismo, la Educación Artística se encontraba presente, integrando la instrucción obligatoria con nociones de dibujo y música vocal. Desde esta concepción devienen las marchas y actos patrióticos en la escuela, dando respuesta a la necesidad de consolidación del estado nacional y el espacio público de esa etapa. Sin embargo, el Arte y la Cultura eran considerados naturalmente propios de un sector social restringido o de élite.

30. Esta limitada concepción o finalidad de la Educación Artística, que adscribía una particular función a los lenguajes obligatorios de la ley 1420, a pesar de integrar una proyección pensada como respuesta a un momento socio histórico de fines del siglo XIX, aún se encuentra presente en la representación social y en las prácticas de gran parte de las instituciones del sistema educativo nacional.

31. Una concepción integradora incorporada en la reforma constitucional de 1994, se propone dar respuestas a un contexto histórico de mayor interrelación global entre las sociedades del mundo. Ésta no se da segmentadamente por facetas ni en compartimentos estancos, sino que es la sociedad toda que se relaciona e integra en el contexto internacional. En virtud de ello, son tanto las cuestiones económicas, sociales, culturales, educativas y políticas las que determinan las condiciones de esta interrelación, con poderosas consecuencias tanto para esa misma intervenculación, como hacia el interior de cada nación.

32. La Ley Federal de Educación, frente a la contundencia conceptual de la casi coetánea Constitución de 1994, otorgó la significación de Régimen Especial a la Educación



Artística. Esta condición conceptual determinó en muchos casos que ésta quedara relegada a los espacios extracurriculares o no formales.

33. Sin embargo, es dable señalar que en los acuerdos federales consecuentes - en particular el Documento Serie A N° 20 Acuerdo Marco para la Educación Artística, aprobado por Resolución N° 88/98 C.F.C.yE.- se establece el carácter formativo de los lenguajes/disciplinas artísticas, la consideración de otros nuevos posibles de incorporar a la escuela – tales como teatro y multimedia -, y el reconocimiento normativo de la formación específica de nivel medio.

4.2 Educación Artística y Ley de Educación Nacional 26.206

34. El proyecto político educativo de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 se enmarca en los conceptos consagrados en el texto constitucional de 1994 y los Tratados Internacionales, que integran a la producción artística y cultural en la proyección del desarrollo social, económico y político de la Nación. Da cuenta de ello, la significación estratégica que como

modalidad le es reconocida, tanto respecto de la educación común y obligatoria en todos sus niveles y modalidades, como de la formación permanente y también en razón de la especificidad y trascendencia de su materia.

35. En este sentido, resulta esencial que los nuevos acuerdos consideren los paradigmas actuales del arte y la educación, a fin de dar respuesta a los desafíos que nos plantea la contemporaneidad a través de la Educación Artística.

5. DESARROLLO DE LOS FINES Y OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DE LA LEY 26.206 EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

36. La Ley 26.206 aborda el contexto histórico - social de nuestro país planteando al menos tres líneas de desarrollo, que pueden sintetizarse en tres propósitos educativos centrales: la formación ciudadana, la formación para el mundo del trabajo y la formación en el ámbito de la cultura.

5.1 Aportes de la Educación Artística a la Formación Ciudadana

37. El contexto socio-cultural en el que acontece la actividad humana en la contemporaneidad, sin dudas ha cambiado sustantivamente en las últimas décadas. En el presente, los sujetos conviven con los medios de comunicación social masivos, con diversidad de lenguas y códigos y con realidades tecno - producidas.



38. La cotidianeidad desenvuelve innumerables situaciones saturadas de espectáculos y escenografías: mundos fragmentados cuyos bordes más de una vez se confunden con la ficción. Asimismo, los avances tecnológicos y fundamentalmente los de la comunicación, han acentuado los procesos de globalización y los términos de las interrelaciones entre las naciones, incidiendo fuertemente al interior de las mismas. Estas cuestiones no se restringen sólo a determinados aspectos sociales, sino que se dan en forma integral.

39. Cabe mencionar aquí otros dos aspectos de la realidad actual que gravitan fuertemente en la valoración artística y en la educación. Uno refiere a la cuestión de lo popular y lo aceptado socialmente como arte clásico con status para acceder al ámbito académico; otro, refiere a los nuevos formatos simbólicos – lenguajes artísticos o disciplinas artísticas – reconocidos actualmente.

40. En primer término, más allá del consenso actual acerca de la crisis de la dicotomía moderna arte popular – académico/clásico, resulta necesario reconocer los problemas sociales y educativos que devienen cuando los saberes se presentan escindidos de los valores culturales, de la realidad y del conocimiento cotidiano. Acercar la educación a la realidad vivida por cada uno, vinculando las experiencias concretas y locales con miradas de corte global, favorece el tránsito hacia otros saberes.

41. En este sentido, la denominada cultura popular debiera formar parte de las políticas curriculares, no sólo como andamiaje y motivación, sino fundamentalmente como fuente cultural genuina para el intercambio social y la producción de conocimiento.

42. Por otro lado, el valor estratégico del arte y su educación han tomado nuevos alcances en el mundo, sobre todo en las últimas décadas, a partir del desarrollo tecnológico y comunicacional, dando curso fuertemente al desarrollo del campo audiovisual y multimedial como nuevos lenguajes/disciplinas constituyentes del campo del arte. La producción artística tiene un lugar predominante en los medios de comunicación masiva en el presente y conlleva como aspecto específico y privilegiado el de expresar y activar el capital simbólico de las sociedades contemporáneas. Los bienes y mensajes que produce constituyen una de las tendencias actuales globalizadoras más fuertes. Sin embargo, sus saberes difícilmente forman parte del patrimonio cultural legitimado y de los contenidos curriculares.



43. La complejidad del lenguaje audiovisual y su alta difusión requiere de sujetos capaces de interpretarlos bajo diversas miradas. La formación en las diferentes disciplinas artísticas resulta fundamental para posibilitar un análisis crítico de estas realidades y evitar quedar sometidos pasivamente a las necesidades impuestas por una lógica de mercado y concentración económico simbólica. En todo caso, se trata de interpretar estos nuevos discursos como manifestaciones de un mundo complejo, portadores de planteos estéticos y culturales que contienen valores e ideologías, para luego ser capaces de elegir y tomar decisiones.

44. La breve mención a las cuestiones precedentes tiene el propósito de colocar la atención en la complejidad de nuestra cotidianeidad; señalar la alta diversidad de las producciones estético – artísticas, sus circuitos y posibilidades de difusión y las disímiles interpretaciones que un mismo hecho o producción despliega. Pero, fundamentalmente, reconocer que las producciones artísticas del pasado y del presente, pertenecientes a diversos sujetos y grupos sociales, expresan saberes, modos de producción y valores simbólicos de una sociedad determinada en el espacio y en el tiempo.

45. No se trata de olvidar las obras del pasado, ni de eliminar las diferencias del presente; tampoco de negar los nuevos procesos de globalización, sino de interpretar las diversas producciones socio - culturales con una mirada crítica y comprometida como sujetos libres, democráticos y solidarios en pos de construir nuestras identidades y transformar la realidad.

46. En este marco, se explica por qué la función de la Educación Artística en la Educación Común no ha sido ni es centralmente procurar la formación de artistas. Su finalidad de base - como campo de conocimiento para la interpretación de la realidad- es de por sí esencial y trascendente para la formación ciudadana en la contemporaneidad.

47. En tal sentido, se requiere desarrollar una línea político - educativa que contemple las diversidades culturales como rasgos inherentes de la realidad, en tanto diferencias enriquecedoras y no como barreras para justificar la desigualdad social.

5.2 Aportes de la Educación Artística a la formación para el mundo del trabajo

48. Las Industrias Culturales articulan la creación, producción y comercialización de bienes y servicios basados en contenidos de carácter cultural, con una doble composición: por una parte, lo tangible que refiere al objeto producido en sí mismo -un disco, un libro,



una película -; y por otra lo intangible, que alude a la potencialidad de esos objetos para construir valores e identidades.

49. La producción cultural en la actualidad, se comunica casi exclusivamente a través de circuitos comerciales masivos que, a partir del desarrollo tecnológico y comunicacional, han cobrado un lugar central en la producción económica, con un acelerado proceso de concentración fundamentalmente en el campo audiovisual. Así, de las ganancias producidas por los bienes culturales y comunicacionales EE.UU. concentra el 55%, la Unión Europea el 25%, Japón y Asia el 15% y, Latinoamérica solo el 5%.

50. En la Argentina, el conjunto de las Industrias Culturales conforma cerca del 3% de su PBI. A partir de los años 90' este sector que, conjuntamente con las minorías étnicas, las organizaciones no gubernamentales y otros sectores sociales permite la existencia de la diversidad y la multiplicidad, se encuentra amenazado por los procesos de concentración económica transnacional. El impulso fundamental del sector privado determina hoy la lógica en que se enmarca: una lógica de mercado.

51. En el año 2009 la Ley N° 26.522 – de Servicios de Comunicación Audiovisual - da un importante paso en este sentido, poniendo en el centro de la discusión tanto los aspectos económicos (inversiones, producción e ingresos), su dimensión social (empleo, entre otros), como los modos de expresión y la activación del capital simbólico de las sociedades. En tal sentido, se ha puesto en evidencia el riesgo de la homogeneización de la oferta cultural en detrimento de la diversidad de contenidos y sentidos, aspecto central que impacta en el desarrollo de las identidades y de las culturas de los pueblos.

52. La formación profesional artística para la producción, circulación y distribución de contenidos simbólicos comunicables, se constituye por ende en el centro de la configuración de los campos de inserción social y laboral, de la relación estado – mercado y la relación educación – trabajo, para el desarrollo local, regional y el planeamiento estratégico.

53. En este contexto cobra especial interés la formación profesional de los artistas, por su valor estratégico en términos de trascendencia económica, política, social y cultural: el concepto de Arte como conocimiento y trabajo; el reconocimiento del sector ocupacional de la cultura como tal y el desarrollo de un perfil productivo artístico cultural. Sin embargo, estas valoraciones no siempre han estado presentes en las representaciones



sociales, institucionales o políticas que define el sector de la educación; o se han presentado en forma fragmentada, desarticuladamente, de modo que los esfuerzos realizados por los distintos sectores y áreas sociales e institucionales han producido sus efectos en forma aislada, o disociada de la proyección de las políticas educativas para el área.

54. En razón de ello resulta imprescindible detenernos en una instancia insoslayable: los alcances que el Sistema Educativo Nacional dará a la formación profesional de los artistas, para la definición de los fines de la Educación Artística al respecto.

55. La Ley N° 26.058, establece que “...la Educación Técnico Profesional promueve en las personas el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionados con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto socio – productivo, que permitan conocer la realidad a partir de la reflexión sistemática sobre la práctica y la aplicación sistematizada de la teoría...” “...abarca, articula e integra los diversos tipos de instituciones y programas de educación para y en el trabajo, que especializan y organizan sus propuestas formativas según capacidades, conocimientos científico – tecnológicos y saberes profesionales...”. Tanto dicho propósito, como los fines y objetivos para los niveles medio y Superior, constituyen un marco pertinente a la formación profesional artística.

56. Si bien el eje tecnológico posee la impronta propia de la Educación Técnico Profesional, los alcances de su vertiginosa evolución nos plantean, precisamente, aspectos propios de la producción artística cultural, al punto que definen aspectos nodales de su especificidad y naturaleza como modalidad.

57. Para su plena efectividad, el derecho de toda persona de tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente escogido requiere: de orientación y formación profesional; de la construcción de programas, normas y técnicas encaminadas a conseguir un desarrollo económico, social y cultural constante; y de una ocupación plena y productiva, en condiciones que garanticen las libertades políticas y económicas fundamentales de todo ser humano.

58. Por ello, la mediatez característica de los resultados de las políticas educativas plantea siempre la responsabilidad hacia el futuro, no sólo respecto de lo estrictamente



educativo, sino también en cuanto al perfil productivo que dicho proyecto va definiendo y, en definitiva, respecto del proyecto de país que se sustenta.

59. Estas definiciones constituyen uno de los temas de esencial resolución para el abordaje de la formación profesional en arte, tanto de las estrategias formativas como también institucionales que, si bien no se agotan sólo en la gestión educativa y requieren de una efectiva articulación con otras áreas, no podrían sustentarse en el tiempo sin una clara definición de objetivos y perfiles.

60. En razón de ello resulta imprescindible detenernos en los alcances de la formación profesional de los artistas, que requiere la consolidación de saberes especializados en cada uno de los lenguajes/disciplinas, con capacidad para gestionar proyectos complejos y sustentables económicamente contribuyendo también a la generación de nuevos puestos de trabajo y la capacidad de acercarse a la comprensión de la identidad entre creación y producción.

61. En este marco, resulta necesario que el proyecto político educativo para las próximas décadas aborde en su conjunto la cuestión de la educación artística y el mundo del trabajo, colocando los esfuerzos en las articulaciones efectivas con los organismos del estado y sociales vinculados a esta temática. Esto, sobre todo respecto de los acuerdos en materia de política educativa con organismos como el INET y el INFOD, las secretarías de Cultura Nacional, provinciales y municipales. Dichas articulaciones resultarían claves en los niveles de la Educación Secundaria con Modalidad Artística e Institutos de Arte de Nivel Superior, con sus carreras y planes de formación específica.

5.3 Aportes de la Educación Artística en el ámbito de la cultura

62. Más allá de los desarrollos previos, vinculados íntimamente a este ámbito, y que en gran parte ya expresan los desafíos que se presentan en cuanto a su abordaje, se estima pertinente manifestar algunas consideraciones al respecto, sin que ello implique la intención de ahondar en tan vasta cuestión.

63. En 1982 la UNESCO define a la cultura como “el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social”. Esta definición engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.



64. La cultura constituye un concepto dinámico y permanente, por lo que la formación que brinda la educación artística debe orientarse hacia una proyección sistémica, racional y flexible que, en este sentido, considere los medios de comunicación masivos; la interculturalidad; la diversidad; las producciones culturales locales, regionales, nacionales y del resto del mundo.
65. Es importante entender la complejidad de nuestra época, reflexionando acerca de las limitaciones y posibilidades que presenta. Se trata de pensar cómo educar a las nuevas generaciones y en particular cuál debe ser el papel formativo del arte en la educación para contribuir a una ciudadanía plena.
66. La interrelación social que hoy estimulan los procesos de globalización, favorece el conocimiento recíproco entre culturas antes desconectadas y el acceso de amplios sectores de la sociedad a los bienes culturales y servicios regionales, nacionales y transnacionales. Sin embargo y pese a estos fenómenos de apertura, el problema de la distribución desigual de dichos bienes y servicios sigue siendo un obstáculo.
67. La educación en la contemporaneidad globalizada necesita colocar el énfasis en el desarrollo autónomo del sujeto, favoreciendo oportunidades para que cada persona construya críticamente, interpelando la realidad y sus modos de sentir, pensar y actuar. Así entendida, ella supone un proceso de construcción personal y cultural.
68. En las sociedades premodernas lo cultural iba asociado a mecanismos de poder y una práctica política de exclusión entre clases sociales de una misma comunidad. Con este origen, llegan hasta nuestros días las hipótesis y teorías sobre la reproducción social, el capital cultural y un naturalizado principio de meritocracia.
69. La dinámica socio histórica traslada dicho esquema al estado moderno con un matiz relevante: la posesión de capital cultural se convierte en un criterio selectivo no sólo intragrupal sino también intergrupalo. Reconocer la existencia de distintas formas de organizarse y entender lo humano no comportó a la par una valoración equitativa de todas y cada una de estas distintas formas.
70. La contemporaneidad y la globalización rompen las barreras de espacio y tiempo, y nos adentran en la enorme complejidad de considerar simultáneamente una cantidad gigantesca de información y conocimiento de muchas civilizaciones y grupos humanos. La diversidad cultural pasa de ser un elemento coyuntural a convertirse en un importante



elemento estructural en nuestras sociedades. Los efectos de esta internacionalización acelerada se han dejado sentir en los procesos de construcción de las distintas dimensiones de la identidad cultural. Si por cultura queremos entender algo vivo y dinámico, ya nadie puede hacer referencia a comunidades culturales homogéneas sin quedarse anclado en definiciones y elementos del pasado.

71. Lo identitario se sirve de lo cultural no para legitimarse o resistirse en un marco social simplificado de minorías y mayorías, sino para proyectarse en tiempo y espacio reales, intentando abarcar la densa trama de la diversidad que recorre la sociedad sin perder de vista el hilo invisible que teje las distintas piezas del mosaico. El gran reto reside en que cada uno y cada grupo pueda afirmar su identidad sin herir la diversidad.

72. La educación debe posibilitar que las personas puedan elaborar marcos culturales con elementos compartidos, fruto de la interacción y la comprensión de la alteridad, en una dinámica que permita incorporar, satisfacer y reforzar las necesidades de cohesión de toda sociedad que se quiera justa y equitativa.

73. En este contexto, la educación y en particular la educación artística tiene un papel relevante como ámbito específico para posibilitar la apropiación de saberes y desarrollar capacidades que permitan abordar diferentes interpretaciones de la realidad, para que todos puedan reconocerse en sus diferencias, logren un acceso más justo a los recursos materiales y simbólicos, y se relacionen solidariamente dentro del territorio y con los demás.

74. Los alcances de esta proyección deberán comprender la articulación con otros organismos públicos y privados en pos de programas y acciones formativas que promuevan la participación cultural y la inclusión de los alumnos al sistema educativo. En razón de ello, resulta necesaria la acción del Estado para el desarrollo de un proyecto estratégico, racionalmente concebido, que permita la producción, circulación y distribución de bienes simbólicos y la construcción identitaria conformada por la sociedad toda.

6. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS NIVELES Y MODALIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

75. Considerando especialmente las prescripciones establecidas en la Constitución Nacional y la Ley de Educación Nacional N° 26.206, el valor estratégico de la Educación



Artística supone considerar, al menos, dos dimensiones estrechamente vinculadas: una, político, filosófico – estética y comunicativa (expresar, interpretar la realidad y activar el capital cultural - simbólico de los grupos de pertenencia y sociedades) y otra, político - económica y tecnológica (desarrollo técnico, económico y socio - productivo). Ambas incluyen las producciones simbólico –culturales tangibles e intangibles para la transmisión y transformación sociales y culturales.

76. En virtud de ello se consideran tres ejes centrales, como objetivos estratégicos de la Educación Artística, en el proyecto político – educativo nacional:

- Eje de la Educación Artística General en la Educación Común y Obligatoria: su principal desafío plantea la transmisión cultural para la construcción de saberes y el desarrollo de las capacidades vinculadas al arte, a sus diferentes lenguajes/disciplinas - Música, Artes Visuales, Teatro y Danza, incluyendo gradualmente otras especialidades actuales, tales como el lenguaje audiovisual – y en su articulación con otros campos de producción y conocimiento, en pos de la interpretación crítica de los discursos en la contemporaneidad, cuestión primordial para la construcción de la identidad y de la soberanía. Su función resulta imprescindible para el logro de objetivos educativo – estratégicos: la inclusión social, la construcción de ciudadanía y su participación, el desarrollo del pensamiento divergente y la vinculación con el mundo del trabajo.
- Eje de la Educación Artística Específica: además de contribuir a la construcción ciudadana, su principal desafío consiste en una profundización creciente de la formación específica, llegando en los Niveles Secundario y Superior a la formación de artistas, técnicos y docentes profesionales, en tanto sujetos políticos, comprometidos con sus realidades locales, regionales y nacionales. Tal desafío persigue la incorporación efectiva, como política pública de estado, de la producción artístico – cultural local y regional dentro del proyecto socio – económico del país. Esto supone articular las instancias formativas con las productivas, de distribución y circulación de los bienes culturales; todos ellos constituyentes y constructores de la identidad, y al mismo tiempo generadores de crecimiento socio – económico con justicia social.
- Eje de Arte, Educación y Cultura: su principal desafío se centra en generar y articular políticas públicas para la promoción, el intercambio, la comunicación y el conocimiento de las distintas culturas identitarias de los grupos sociales y sus realidades



locales, regionales y nacionales. Ello implica garantizar las posibilidades de acceso y participación de los mismos en programas de inclusión social y educativa, de extensión y difusión cultural, como así también de promoción de emprendimientos productivos artístico – culturales.

77. En esta proyección, la Educación Artística se organizará en la estructura del Sistema Educativo Nacional a partir de los siguientes desarrollos: Educación Común y Obligatoria y Educación Artística Específica, siendo propio de ambos los objetivos y proyectos educativos vinculados al eje arte, educación y cultura.

6.1 EDUCACIÓN COMÚN Y OBLIGATORIA

6.1.1 Educación Inicial

78. La Educación artística en el nivel Inicial posibilita el aprendizaje de diferentes modos de expresión y comunicación a partir de experiencias lúdicas que posibiliten el proceso de desarrollo de capacidades relacionadas con los diferentes lenguajes/disciplinas artísticas. La enseñanza en este nivel se centra en la búsqueda exploración y experimentación con sonidos, imágenes, movimientos, que implican el empleo de diversos materiales e instrumentos; la exploración de procedimientos técnicos y compositivos, apelando a pensar en qué es lo que se está haciendo y qué es lo que se quiere decir; lo cual se formaliza a través de la música, las artes visuales, la danza y el teatro y sus respectivas especialidades.

79. Esto constituye una visión que supera la concepción del arte como un espacio para la libre expresión o para el desarrollo de técnicas que ponen en juego habilidades motoras, centrándose en la concepción del arte como conocimiento, que requiere del desarrollo de procedimientos vinculados tanto a la producción como a la reflexión, desde los cuales aproximarse a las diferentes manifestaciones artísticas y estéticas del contexto cultural.

80. La especificidad de los conocimientos que se ponen en juego requiere del desempeño de docentes formados en las especialidades, que pudieran interactuar con el docente de sala, y con las comunidades de pertenencia, con quienes elaborar proyectos educativos donde se desarrollen los saberes vinculados a los diversos lenguajes/disciplinas, sin que esto implique una lógica de abordaje de disciplinas compartimentadas. Asimismo, se preverá la proyección de todas las instancias posibles



de interacción tanto las que conciernen al diseño curricular como las vinculadas al desarrollo curricular institucional.

6.1.2 Educación Primaria

81. En este nivel la Educación Artística se vincula con la construcción de conocimientos específicos vinculados a cuatro lenguajes básicos, lo que implica el tránsito por espacios curriculares tales como música, artes visuales, danza y teatro.

82. El propósito central de la Educación Artística está constituido por el abordaje de procedimientos de producción y de reflexión para la formación de sujetos situados, críticos e interpretantes; capacidades necesarias para la actuación comprometida en la sociedad.

83. El aprendizaje progresivo de los elementos que componen cada lenguaje, los procedimientos técnicos y compositivos y sus implicancias significativas en la producción de sentidos ficcionales, se tornan saberes fundamentales para comprender el mundo en su complejidad. En este nivel, continúa siendo relevante el abordaje de la exploración y la experimentación con el sonido, la imagen y el movimiento, con diversos materiales, soportes, herramientas e instrumentos - que podrán involucrar el empleo de las nuevas tecnologías -, en instancias de trabajo individual y grupal.

84. La construcción de saberes vinculados a los lenguajes/disciplinas artísticas es parte de la formación general de los alumnos. Por lo tanto, resulta imprescindible la integración de la Educación Artística en los Proyectos Institucionales y Curriculares, que faciliten la articulación entre los docentes de las diversas áreas, en una visión superadora de la tradición fuertemente arraigada que ve a la Educación Artística como un complemento y apoyo de las áreas curriculares consideradas centrales.

85. El diseño e implementación de propuestas áulicas de los lenguajes/disciplinas artísticas fortalece la inclusión social cumpliendo el objetivo de plena escolarización desde un acercamiento distinto al que tradicionalmente la escuela ofrece.

6.1.3 Educación Secundaria

86. Tal cual lo establece la Resolución 84/09 del CFE, la Educación Artística tiene una importancia fundamental en el nivel, para el desarrollo de capacidades de producción y análisis crítico, comprometiendo fuertemente la comprensión de las diversas formas de



comunicación y expresión de las manifestaciones artísticas contemporáneas, entre las cuales intervienen las nuevas tecnologías. De manera que, más allá de los cuatro lenguajes artísticos con mayor presencia en el sistema educativo, reviste especial significación el abordaje de contenidos vinculados al lenguaje audiovisual y al multimedial.

87. La relación de los adolescentes con su contexto constituye uno de los aspectos fundamentales en el desarrollo de capacidades de análisis y reflexión crítica. El enfoque de los lenguajes/disciplinas que componen el área deberá conferir particular importancia a las culturas juveniles, a los vínculos entre los alumnos, tanto los que se producen en el aula y en los grupos de pertenencia como los entornos locales, regionales o globales.

88. Si bien los desarrollos de la Educación Artística en el nivel propenden a la construcción de saberes y capacidades vinculadas a los lenguajes/disciplinas artísticas, estos no limitan su influencia al propio campo disciplinar, sino que intervienen en la educación general y en la formación ciudadana que la Educación Secundaria propone como uno de sus fines.

89. La importancia estratégica y el desafío planteados por la Ley de Educación Nacional, determinan la necesidad de focalizar en un documento particular todos los aspectos vinculados a este nivel, integrante hoy de la obligatoriedad de la educación en nuestro país.

6.1.4 Educación Superior

(Formación para los Profesorados en Educación Inicial y en Educación Primaria).

90. La inclusión de la Educación Artística en la Formación Docente para los Niveles Inicial y Primaria atenderá a la construcción de conocimientos vinculados con el desarrollo de competencias interpretativas (desde procesos de producción, interpretación y contextualización), en el marco de las prescripciones nacionales definidas para el nivel.

91. De acuerdo con los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Resolución 24/07 del CFE, en las carreras de Profesorado en Educación Inicial y Primaria se deberá prever la existencia de unidades curriculares vinculadas al arte que permitan a los futuros docentes comprender la complejidad del campo, ampliando la mirada respecto del área. Esto supone la vinculación con la diversidad de manifestaciones estéticas y culturales de la contemporaneidad, y el conocimiento de lineamientos básicos del abordaje pedagógico – didáctico de los lenguajes/disciplinas



artísticas, con el fin de interactuar con los docentes de las especialidades artísticas en su futuro desempeño.

6.1.5 Consideraciones respecto del área de Educación Artística para las distintas Modalidades de la Educación

92. La presencia de espacios curriculares pertenecientes a la Educación Artística en las diferentes Modalidades educativas atenderá a los desarrollos de las particularidades del área y se sujetará a las características de cada una de las modalidades, contribuyendo al logro de sus objetivos formativos.

93. En el presente documento se abordarán definiciones de marco general respecto de cada una de las modalidades, que requerirán de regulaciones posteriores relativas a las implementaciones de las clases de arte en las instancias educativas tales como: cargas horarias, trayectorias escolares, tránsitos por los diferentes lenguajes, previsión de materiales didácticos, equipamientos y espacios físicos adecuados, entre otros.

94. Asimismo las particularidades que requiera cada modalidad deberán contemplarse tanto en la Formación Docente Específica, como en el desarrollo de estrategias de Investigación y de Capacitación.

6.1.6 Educación Técnico Profesional

95. La Educación Artística articulará con el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), para los niveles de Educación Secundaria y la Educación Superior, a fin de proveer al logro de los objetivos comunes establecidos en las Leyes N° 26.058 – de Educación Técnico Profesional – y N° 26.206 -de Educación Nacional -, en aquellos campos en que por su especificidad³ les son propios.

6.1.7 Educación Especial

96. Desde su especificidad, la Educación Artística deberá articularse con la Modalidad Educación Especial, con el objeto de asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo, con el fin de fortalecer el común principio de inclusión educativa, y en Aquellas que están atravesadas por un componente fuertemente tecnológico e incluya la producción en serie pos de la efectiva integración de los/as alumnos /as con discapacidades, según las posibilidades de cada persona.



97. A tal fin, será propósito de la Educación Artística, para el logro de una trayectoria educativa integral de los alumnos con discapacidad, proveer a la posibilidad de acceso por parte de éstos al conocimiento de los lenguajes/disciplinas artísticas, los procesos de producción, y de análisis crítico relacionado con la contextualización socio-cultural.

98. Este desafío, requerirá de la consideración de los lenguajes/disciplinas artísticas (música, artes visuales, teatro, danza, artes audiovisuales, multimedia u otros) respecto de las diferentes necesidades comunicacionales y perceptivas de los niños con discapacidad (Lenguaje de Señas, Sistema Braille, Sistemas alternativos de Comunicación, etc).

6.1.8 Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

99. La Educación Artística, articulará desde su especificidad con la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en pos del cumplimiento de los objetivos planteados por la Ley N° 26.206 para las personas jóvenes y adultas, a fin de garantizar la alfabetización, el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y de brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida, en acuerdo a los lineamientos que de la modalidad devengan.

100. En este sentido, se deberán impulsar políticas educativas tendientes primordialmente a la inclusión de la Educación Artística como área curricular en la Educación de Jóvenes y Adultos favoreciendo el impulso al desarrollo de las propuestas artísticas locales, regionales y nacionales, considerando aquellos elementos/aspectos/saberes institucionales y sociales favorables para la formación y promoción del arte y la cultura.

101. Para ello se tenderá a propiciar opciones organizativas que reconozcan el lugar del sujeto joven y adulto como partícipe de la propuesta curricular; promoviendo la promoción e integración de saberes artísticos y sus diferentes manifestaciones con origen en otros ámbitos (formal, no formal, informal), favoreciendo posibles intercambios.

102. Las instancias formativas y de capacitación de los docentes de Jóvenes y Adultos procuraran la inclusión de saberes que posibiliten la elaboración de propuestas pedagógicas integradoras de los lenguajes/disciplinas artísticas en sus diversas manifestaciones.



6.1.9 Educación Rural

103. Desde su especificidad, la Educación Artística deberá articularse con la Modalidad de Educación Rural, con el objeto de garantizar para los contextos rurales el acceso a los saberes específicos a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales.

104. En ese marco, el abordaje y definición de las principales temáticas propias de la Educación Artística para los niveles obligatorios (cobertura de cargos, definiciones para la oferta de todos los lenguajes, espacios de asesoramiento a los docentes del nivel, trabajo compartido, entre otros) deberían darse desde modelos de organización escolar adecuados a cada contexto atendiendo a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales, con el objeto de garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar.

6.1.10 Educación Intercultural Bilingüe

105. Desde su especificidad, la Educación Artística deberá articularse con la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, con el objeto de fortalecer el intercambio y la comunicación entre sujetos con diferentes identidades culturales, a fin de garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional.

106. La educación artística intercultural subraya el conocimiento sobre los que hacen arte, así como sobre el contexto sociocultural, económico e histórico en que las manifestaciones artísticas tienen lugar. Para ello se deberán propiciar instancias de Educación Artística que contribuyan a preservar y fortalecer las pautas culturales, la lengua, la cosmovisión e identidad étnica de los sujetos, brindando las herramientas necesarias para desempeñarse activamente en un mundo multicultural y tendiendo a mejorar su calidad de vida.

107. En este sentido se procurará ampliar el repertorio de posibilidades en pos de la inclusión de las producciones artísticas locales y regionales con el propósito de comprenderlas, recrearlas, analizarlas en su complejidad y dinámica. Asimismo, desarrollar una actitud crítica ante estereotipos y prejuicios, recuperando la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua, rasgos sociales y culturales propios.



6.1.11 Educación en Contextos de privación de libertad

108. El reconocimiento del derecho a participar en actividades relacionadas con la educación artística en estos contextos se sustenta desde el Art. 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos hasta en las disposiciones de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (Art. 56, Capítulo XII, Título II).

109. El principal objetivo que orienta las políticas públicas específicas es que quienes se encuentran en condición de encierro vean facilitado el acceso a los bienes simbólicos y puedan apropiarse de ellos, en el marco de un proceso formativo gradual que mejore las condiciones personales necesarias para lograr una inclusión social tanto en el momento presente como cuando recuperen la libertad. Los participantes en este tipo de acciones ven así incrementadas las posibilidades de desarrollar el pensamiento crítico, hallan nuevas y diversas formas de expresión, al tiempo que ponen en juego y desarrollan su creatividad.

110. Partiendo de una visión de la educación como propuesta integral, la implementación y sustento en el tiempo de este tipo de propuestas, transforma los lugares de encierro en espacios de pertenencia, expresión y libertad. Estas actividades impactan en el ámbito subjetivo al favorecer el crecimiento de la autonomía personal y de la responsabilidad ciudadana.

111. A pesar que la mayor parte de las propuestas de educación artística en estos contextos pertenece actualmente al ámbito no formal, se priorizarán estrategias que permitan articular los espacios artístico-culturales y la educación formal que aseguren resultados equivalentes a los de la educación común.

6.1.12 Educación domiciliaria y hospitalaria

112. La Educación Artística, desde su especificidad, deberá procurar la articulación de estrategias pedagógicas para los Niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, dirigida a aquellos/as alumnos/as que, por razones de salud, se ven imposibilitados de asistir con regularidad a una institución educativa por períodos de más de 30 días corridos, a fin de garantizar la igualdad de oportunidades, permitiendo la continuidad de sus estudios y su reinserción en el sistema común, cuando ello sea posible.

6.2 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ESPECÍFICA



113. En la actualidad integran la Educación Artística Específica modelos organizacionales que incluyen al menos algunas de las siguientes características:

- Constituyen alternativas de extensión de la jornada escolar, articulando con los niveles obligatorios.
- Desarrollan saberes que cumplen una función propedéutica, ya que abordan conocimientos que resultan necesarios para la prosecución de estudios superiores.
- Constituyen una modalidad de la Educación Secundaria con intensificación o especialización en arte.
- Desarrollan trayectorias educativas de formación técnica y profesional en arte.
- Forman docentes en arte para el dictado de las clases en los niveles de la Educación Obligatoria o para la Educación Artística Específica.
- Favorecen la inclusión educativa y el fortalecimiento de vínculos con diversidad de organizaciones, brindando mayores posibilidades de acceso a la formación artística.
- Fortalecen, recuperan y revalorizan prácticas artísticas culturales identitarias de las distintas regiones.

114. A partir de estas características enunciadas y teniendo en cuenta los tres propósitos educativos centrales antes desarrollados: la formación ciudadana, la formación para el mundo del trabajo y la formación en el ámbito de la cultura, la Educación Artística específica se

organizará del siguiente modo:

- Formación Artística Vocacional.
- Educación Artística como Modalidad en el Nivel Secundario.
- Formación Artística con Especialidad y Artístico Técnica para la industria cultural.
- Ciclos de Formación Artística con finalidad propedéutica
- Formación Artística Profesional (Nivel Superior).
- Formación Docente en Arte (Nivel Superior).

6.2.1 Formación Artística Vocacional



115. Constituida por las ofertas destinadas a una formación artística integral que amplía los contenidos de arte presentes en la Educación Obligatoria. Sus propuestas se realizan de manera sistemática y se dirigen tanto a niños como a adolescentes, jóvenes y adultos. Podrán acreditar saberes mediante certificaciones institucionales y/o jurisdiccionales, resultando

aconsejable no obstante su adecuación a los acuerdos federales que se alcancen sobre Educación Artística.

116. Un primer conjunto lo constituyen las propuestas que ofrecen alternativas de extensión de la jornada escolar, pudiendo ser parte o articulando con los niveles obligatorios. Su objetivo principal es brindar una intensificación y ampliación en los lenguajes artísticos de manera sistematizada. Ejemplo de ello lo constituyen las Escuelas Intensificadas en Arte.

117. En otros casos este tipo de formación se brinda en instituciones educativas específicas, tales como las Escuelas de Educación Estética, Escuelas de Iniciación Artística, Escuelas de Educación por el Arte, Escuelas de Expresión Artística y otras con denominaciones afines. En

virtud del compromiso socio comunitario y del carácter experimental de las propuestas que desarrollan, tenderán gradualmente a promover proyectos de articulación con otras organizaciones e instituciones con el fin de generar transferencias de sus experiencias a situaciones educativas y /o culturales.

118. Por último, un tercer caso lo representan las ofertas que brindan a la comunidad instituciones de Educación Artística cuya finalidad principal no es la Formación Artística Vocacional, pero que por haberse constituido en referentes culturales de la región o no existir

instituciones dedicadas al desarrollo de tales propuestas, ofrecen recorridos de formación más acotados y específicos, a estudiantes de nivel secundario o superior.

6.2.2 La Educación Artística como Modalidad en el Nivel Secundario⁴

119. En el marco de las finalidades propias de la Educación Secundaria de Modalidad Artística, la misma garantizará a los estudiantes una educación integral y específica en los diversos lenguajes y disciplinas del arte y sus formas de producción en los contextos contemporáneos, atendiendo a los desarrollos socio – culturales y a los intereses y



potencialidades creativas de quienes opten por ella. Dicha formación posibilitará además la continuidad de estudios y la profundización de conocimientos, el ingreso a cualquier tipo de oferta de estudios superiores

procurando la articulación con carreras de la misma modalidad, así como también la inserción en el mundo del trabajo en general y del trabajo artístico - cultural en particular.

120. La Educación Secundaria de Modalidad Artística (Secundaria de Arte) se organizará según tres opciones de formación: Secundaria Orientada, Especializada y Artístico-Técnica; en música, teatro, danza, artes visuales, diseño, artes audiovisuales, multimedia u otras disciplinas

que pudieran definirse federalmente. (Resolución del Consejo Federal N° 84/09). En virtud de estas opciones institucionales, la Modalidad Artística podrá expedir los siguientes títulos con validez nacional: Bachiller en Arte (lenguaje o disciplina artística); Bachiller en Arte (lenguaje o disciplina artística), con especialidad en(...); y Técnico o Técnico en (...).

121. Dichas opciones estarán comprendidas en el marco de la modalidad con el objetivo de configurar una unidad de sentido pedagógica y organizativa, que garantice el reconocimiento de las trayectorias educativas y la acreditación de saberes generales y específicos. Las particularidades de las opciones serán definidas en los Acuerdos Federales que se alcancen en la Educación Artística.

Los lineamientos que se establezcan desde la Coordinación Nacional de Educación Artística para esta modalidad se definirán en articulación con los marcos federales regulatorios para la Educación Secundaria - INET y Dirección Nacional de Educación Secundaria.

122. De acuerdo a lo expresado en el punto 118, las Escuelas Secundarias de Modalidad Artística podrán ofrecer recorridos de formación a estudiantes provenientes de otras instituciones educativas. En cualquiera de estos casos, fuertemente vinculados a la Formación Artística Vocacional, la certificación que acrediten dichas ofertas podrá tener validez de alcance jurisdiccional.

6.2.3 Formación Artística con Especialidad y Artístico Técnica para la industria cultural



123. Propone una formación vinculada al desarrollo tecnológico, la producción artística contemporánea y las industrias culturales locales y regionales. En ella se abordarán los conocimientos específicos de una especialidad perteneciente a algún lenguaje/ disciplina artística, desarrollando procesos de producción, interpretación y contextualización, requiriendo formas de organización institucionales propias. Las especialidades se definirán en base a Acuerdos Federales de la modalidad, lo que permitirá establecer criterios que faciliten los mecanismos de validación de sus respectivas titulaciones y / o certificaciones, en cuanto a su alcance y denominación.

124. En aquellos casos que resulte necesario, estos saberes se constituirán en propedéuticos para la prosecución de estudios superiores afines, extendiéndose la certificación correspondiente a los fines de garantizar la movilidad académica y la continuidad de estudios

en todo el territorio nacional. Por ello, deberán adecuarse a los acuerdos federales que se alcancen sobre Educación Artística. 5

6.2.4 Ciclos de Formación Artística con finalidad propedéutica

125. Constituidos por los ciclos de formación artística vinculados a un lenguaje artístico y una especialidad dentro del mismo, que a partir del estudio y evaluación de las características de los ingresantes a las ofertas de formación superior en arte, se reconocen necesarios para la adquisición de los saberes mínimos para el ingreso a las mismas. Por esta razón, la mayoría

de ellos funciona al interior de las instituciones de formación artística de nivel superior, constituyendo ciclos de formación básica, ciclos medios, intermedios, o denominaciones afines.

126. De acuerdo a los lineamientos federales vigentes para la formación docente, la necesidad, características, duración y organización de estos ciclos se determinará a nivel jurisdiccional. Sin embargo, es necesario el establecimiento de criterios comunes a nivel federal que permitan la movilidad y continuidad de estudios entre las jurisdicciones. Esta formación se podrá desarrollar en tipos institucionales específicos de Educación Artística y/o en instituciones tales como Escuelas de Arte o denominaciones afines y en instituciones de formación artística de nivel superior.

6.2.5 Formación Artístico Profesional (Nivel Superior)



127. Se entiende por Formación Artístico Profesional al conjunto de trayectos educativos de Nivel Superior específicamente centrados en los lenguajes artísticos. Su objetivo central es la formación social y laboral de artistas capaces de desempeñarse en el ámbito de su

especificidad, de acuerdo al grado de formación.

128. Comprende una amplia oferta de carreras superiores que persiguen la formación de profesionales vinculados a las Artes Visuales, la Música, el Teatro, la Danza, las Artes Audiovisuales, el Diseño y los Lenguajes Multimediales. Sus regulaciones específicas y criterios generales para la validación de sus titulaciones, deberán adecuarse a los acuerdos federales que se alcancen sobre Educación Artística. En el caso de las ofertas relacionadas con los perfiles artístico técnicos de nivel superior deberán ser compatibles con la Ley de Educación Técnico-Profesional (26.058).

129. Dentro de estos lenguajes, la Formación Profesional en Arte integra diversos niveles de especificidad, vinculados ya sea a las diferentes funciones específicas de los profesionales que se desempeñan en los ámbitos de producción, realización, circulación y/o gestión de las Artes, o a la particularidad que emana de las distintas tradiciones de realización artística ligadas a corredores culturales y productivos de carácter regional.

130. En este sentido, y recuperando lo ya expresado en el presente documento en torno a la necesidad de acordar criterios de alcance nacional, la Formación Artístico Profesional por su importancia estratégica, deberá atender al desarrollo particular que en términos de corredores productivos e industrias culturales, diferencia y otorga identidad a las regiones que conforman la Nación. Las propuestas curriculares que reúnan estas condiciones alcanzarán titulaciones y/o certificaciones de alcance nacional.

131. Asimismo, por la estrecha relación que estas carreras tienen con la formación artística universitaria, serán de gran importancia los acuerdos que en términos de diversidad, amplitud, complementariedad y localización de la oferta puedan establecerse con las Universidades,

tanto de gestión pública como privada, en el marco del respeto por la autonomía jurisdiccional.

6.2.6 Formación Docente en Arte (Nivel Superior)



132. Comprende los profesorados en los diversos lenguajes para el desempeño en los distintos niveles y modalidades de la enseñanza y en las carreras artísticas especializadas.

133. La formación estará organizada conforme lo establecen los marcos regulatorios nacionales aprobados por el Consejo Federal. En tal sentido, se procurarán las articulaciones necesarias entre el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y la Coordinación Nacional de Educación Artística, a los efectos de atender a las particularidades de la modalidad en el nivel.

134. A fin de garantizar progresivamente lo establecido por la LEN, en lo que refiere a la cobertura de las clases de Educación Artística en la Educación Obligatoria, las jurisdicciones contemplarán una planificación estratégica de carreras tanto de los diversos lenguajes con tradición en el Sistema Educativo, como de otras alternativas que den respuesta a las manifestaciones artísticas y culturales propias de la contemporaneidad.

135. Asimismo, la Nación conjuntamente con las jurisdicciones, deberán prever estrategias que posibiliten el acceso a la formación especializada, y a la certificación de saberes, promoviendo la titulación de los docentes en ejercicio, así como la apertura de carreras en aquellas disciplinas vinculadas al arte en las que no se cuenta con docentes formados.

7. ORGANIZACIÓN DE LA MODALIDAD

7.1 Los espacios de gestión de la Educación Artística

136. Los apartados precedentes muestran un desenvolvimiento relevante y complejo de la Educación Artística en nuestro país, desde el siglo XIX, momentos en que se produjeran las primeras experiencias de educación formal al respecto. Sus desarrollos despliegan una organización de la enseñanza del arte con variadas posibilidades de acceso para las distintas franjas etáreas.

137. Sin embargo, dicho crecimiento y desarrollo, sumado a los desafíos que nos plantea la significación dada por la Ley N° 26.206 al área, exhibe también una serie de problemas estructurales, develando marcadas asimetrías educativas y sociales en los análisis comparativos jurisdiccionales argentinos.

138. Estos problemas estructurales y los desarrollos de la Educación Artística en el Sistema Educativo Argentino, han sido expuestos y abordados en encuentros regionales y federales, con la participación de representantes jurisdiccionales de la Educación



Artística, resultando tal vez el más significativo, la necesidad de resignificación de la Modalidad a partir de una nueva organización institucional nacional, federal y jurisdiccional, integradas en la construcción de una política educativa común.

139. Una de las consecuencias más destacadas de la nueva legislación, en términos de requerimiento institucional, ha sido el reestablecimiento de un espacio orgánico de gestión específica a nivel nacional. La creación de la COORDINACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA representa un avance significativo en el desarrollo de políticas de Estado en materia de educación en general y de educación artística en particular.

140. La relevancia de esta decisión muestra el compromiso del Estado con relación a la educación artística y la voluntad de crear una institucionalización diferente para reconfigurar procesos de organización, integración, articulación, fortalecimiento y mejora de las clases de arte en la educación común y obligatoria, como también respecto de la formación específica desarrollada en las instituciones especializadas.

141. La Coordinación Nacional de Educación Artística, basándose en la Ley de Educación Nacional 26.2066 tiene como su principal función: procurar una Educación Artística de Calidad para todos y todas las alumnas/as del Sistema Educativo Nacional, en acuerdo con los principios y objetivos de la Ley Nacional de Educación.⁷

142. En este sentido, se plantea como principal desafío de gestión la implementación de la Ley en lo concerniente a la especificidad de la modalidad. Como objetivo prioritario, debe promover la organización del campo de la Educación Artística, para así construir su identidad en el Sistema Educativo Argentino.

143. Esto implica coordinar estratégicamente la formación artística para todos los niños, adolescentes, jóvenes y adultos en la Educación Obligatoria y Específica, procurando:

- la articulación con dependencias y organismos jurisdiccionales, nacionales e internacionales, en procura del logro de los fines y objetivos de la política educativa nacional en cuanto a formación ciudadana, terminalidad y continuidad de estudios



- la articulación con el mundo del trabajo, la producción y la cultura; propiciando programas educativos para la inclusión, la construcción y difusión de identidades culturales, la extensión educativa y la promoción socio - económico cultural.

144. Para tal fin también será necesario la producción y sistematización de la información estadística de Educación Artística, la creación de un Registro de Instituciones Especializadas, un Observatorio de Educación Artística como también la posibilidad de contar con un intercambio dinámico a través de la generación de un foro para el área.

6 Aquí, se refiere fundamentalmente al Título I, Cap. II. Inc. t. Según Art. 40 de la Ley 26.206

145. Una de las cuestiones institucionales centrales para el abordaje de la organización de la Educación Artística en la Argentina lo constituye la conformación, en el ámbito de la Coordinación Nacional, de un espacio federal con la representación de referentes legitimados jurisdiccionalmente, para proveer al diseño y conformación de las políticas del área.

146. Condición necesaria para ello, es que cada jurisdicción pueda formar orgánicamente, equipos de gestión de Educación Artística, tanto para el abordaje de los desafíos que la nueva legislación plantea a la modalidad dentro de cada territorio, como también para garantizar a través de la institucionalización del área, una continuidad en el desarrollo de las políticas educativas.

147. La construcción federal de consensos y decisiones vinculadas a la Educación Artística, y la necesaria articulación entre la Coordinación Nacional y los responsables jurisdiccionales, deberán estar dirigidas al logro de Acuerdos Federales, en el marco del Consejo Federal de Educación.

148. Estos consensos deberán abordar inicialmente tres dimensiones que, en vistas al fortalecimiento y mejora del sistema formador, deben ser conformadas: Desarrollo institucional, Desarrollo curricular y Desarrollo profesional.

149. Desarrollo Institucional, entendido como el fortalecimiento e integración progresiva del sistema formador inicial y continuo, de la planificación de su oferta y desarrollo, de la gestión del sistema, del mejoramiento de la organización y dinámica



pedagógica de las instituciones educativas y, del apoyo a los docentes de la modalidad en actividad en todos los niveles del Sistema Educativo

Entre las problemáticas a abordar es dable consignar:

- planificación territorial de la Educación Artística y de las ofertas educativas;
- articulaciones efectivas con las universidades y con los ámbitos nacional y jurisdiccionales de Cultura;
- creación de instituciones, espacios educativos, ciclos formativos y nuevas carreras acordes con las necesidades contemporáneas;
- promoción de la gestión democrática y colegiada de las instituciones, como asimismo de ámbitos orgánicos de intercambios interinstitucionales;
- definición de estrategias e instrumentos para contribuir a una mayor inversión para la Educación Artística y la difusión cultural, que atiendan a las necesidades de equipamientos, materiales e infraestructura y la formulación de proyectos de innovación educativa;
- articulaciones de la formación específica profesional y superior con ámbitos de la ciencia, la cultura y la tecnología;
- concertación de criterios para la definición de estrategias de supervisión y evaluación para todos los lenguajes/disciplinas que aseguren coherencia en la implementación de las políticas educativas.

150. Desarrollo Curricular, orientado hacia la actualización, integración y mejora de la gestión, desarrollo y evaluación curricular.

Entre las problemáticas a abordar es dable consignar:

- concertación de políticas que garanticen la presencia de los cuatro lenguajes/disciplinas en todos los niveles y modalidades, y la continuidad de los alumnos en un mínimo de dos de ellos;
- definición de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para la educación artística en los niveles obligatorios;
- elaboración de marcos de referencia para la modalidad artística del nivel Secundario;



- definición de lineamientos curriculares para la enseñanza del arte en los diferentes Niveles y Modalidades (Educación Especial, Interculturalidad);
- definición curricular para la formación profesional; considerando la articulación con el INET;
- asistencia técnica a los desarrollos curriculares jurisdiccionales;

151. Formación Continua y Desarrollo Profesional, concebido como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes y profesionales de arte, teniendo en cuenta tanto sus ámbitos de actuación, como la heterogeneidad de trayectorias y situaciones que emergen de los diversos contextos laborales.

Entre las problemáticas a abordar es dable consignar:

- la elaboración de políticas de capacitación en Educación Artística;
- capacitación específica en arte, pedagógica y en gestión, para el desempeño en la Educación Común, en ámbitos específicos y en otras modalidades;
- articulación con universidades para la continuidad de estudios;
- articulación con organismos de cultura y espacios de desarrollo y difusión del discurso artístico;
- elaboración de criterios nacionales para la evaluación en las Juntas de Calificación y en los concursos docentes;
- elaboración de estrategias para que las clases de Educación Artística en todos los Niveles, Ciclos y Modalidades del Sistema Educativo lleguen a ser dictadas por docentes egresados de Instituciones de Arte de Nivel Superior.

152. La trascendencia de los acuerdos y las acciones tendientes a la organización de la modalidad requieren, a partir del debate, la consulta y el consenso, el arribo a marcos normativos institucionales. Éstos deberán comprender dicha organización desde criterios comunes a todas las instituciones, tanto de la educación común y obligatoria como también de la formación específica. Asimismo, la complejidad y especificidad del área requiere de un marco con características de flexibilidad, para alcanzar integralmente a la diversidad propia de la modalidad, en pos del cumplimiento de los fines estratégicos de la Educación Artística en nuestro país.



2. LEY 26.150. PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION SEXUAL INTEGRAL

Establécese que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Creación y Objetivos de dicho Programa.

Sancionada: Octubre 4 de 2006

Promulgada: Octubre 23 de 2006

El Senado y Cámara de Diputados

de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc.

sancionan con fuerza de

Ley: PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION SEXUAL INTEGRAL

ARTICULO 1° — Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

ARTICULO 2° — Créase el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con la finalidad de cumplir en los establecimientos educativos referidos en el artículo 1° las disposiciones específicas de la Ley 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional; Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación.

ARTICULO 3° — Los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral son:

a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas;



- b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral;
- c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad;
- d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular;
- e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

ARTICULO 4° — Las acciones que promueva el Programa Nacional de Educación Sexual Integral están destinadas a los educandos del sistema educativo nacional, que asisten a establecimientos públicos de gestión estatal o privada, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria.

ARTICULO 5° — Las jurisdicciones nacionales, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal garantizarán la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros.

ARTICULO 6° — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología definirá, en consulta con el Consejo Federal de Cultura y Educación, los lineamientos curriculares básicos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, de modo tal que se respeten y articulen los programas y actividades que las jurisdicciones tengan en aplicación al momento de la sanción de la presente ley.

ARTICULO 7° — La definición de los lineamientos curriculares básicos para la educación sexual integral será asesorada por una comisión interdisciplinaria de especialistas en la temática, convocada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con los propósitos de elaborar documentos orientadores preliminares, incorporar los resultados de un diálogo sobre sus contenidos con distintos sectores del sistema educativo nacional, sistematizar las experiencias ya desarrolladas por estados provinciales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipalidades, y aportar al Consejo Federal de Cultura y Educación una propuesta de materiales y orientaciones que puedan favorecer la aplicación del programa.



ARTICULO 8° — Cada jurisdicción implementará el programa a través de:

- a) La difusión de los objetivos de la presente ley, en los distintos niveles del sistema educativo;
- b) El diseño de las propuestas de enseñanza, con secuencias y pautas de abordaje pedagógico, en función de la diversidad sociocultural local y de las necesidades de los grupos etarios;
- c) El diseño, producción o selección de los materiales didácticos que se recomiende, utilizar a nivel institucional;
- d) El seguimiento, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades obligatorias realizadas;
- e) Los programas de capacitación permanente y gratuita de los educadores en el marco de la formación docente continua;
- f) La inclusión de los contenidos y didáctica de la educación sexual integral en los programas de formación de educadores.

ARTICULO 9° — Las jurisdicciones nacionales, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal, con apoyo del programa, deberán organizar en todos los establecimientos educativos espacios de formación para los padres o responsables que tienen derecho a estar informados. Los objetivos de estos espacios son:

- a) Ampliar la información sobre aspectos biológicos, fisiológicos, genéticos, psicológicos, éticos, jurídicos y pedagógicos en relación con la sexualidad de niños, niñas y adolescentes;
- b) Promover la comprensión y el acompañamiento en la maduración afectiva del niño, niña y adolescente ayudándolo a formar su sexualidad y preparándolo para entablar relaciones interpersonales positivas;
- c) Vincular más estrechamente la escuela y la familia para el logro de los objetivos del programa.

ARTICULO 10. — Disposición transitoria:

La presente ley tendrá una aplicación gradual y progresiva, acorde al desarrollo de las acciones preparatorias en aspectos curriculares y de capacitación docente.

La autoridad de aplicación establecerá en un plazo de ciento ochenta (180) días un plan que permita el cumplimiento de la presente ley, a partir de su vigencia y en un plazo



máximo de cuatro (4) años. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología integrará a las jurisdicciones y comunidades escolares que implementan planes similares y que se ajusten a la presente ley.

ARTICULO 11. — Comuníquese al Poder Ejecutivo.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO, EN BUENOS AIRES, A LOS CUATRO DIAS DEL MES DE OCTUBRE DEL AÑO DOS MIL SEIS.
— REGISTRADA BAJO EL N° 26.150 —

Alberto E. Balestrini. — Daniel O. Scioli. — Enrique Hidalgo. — Juan H. Estrada.

3. LEY 27.535. DERECHO A RECIBIR EDUCACIÓN SOBRE EL FOLKLORE.

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc. sancionan con fuerza de Ley:

Artículo 1°- Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sobre el folklore, como bien cultural nacional, en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal.

Artículo 2°- El Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología definirá, en consulta con el Consejo Federal de Educación, las pautas de incorporación de contenidos curriculares del folklore al nivel inicial, primario y secundario.

Artículo 3°- El Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología impulsará, en los términos establecidos por el artículo 119 inciso c) de la ley 26.206 -Ley de Educación Nacional-, la participación del Consejo de Actualización Curricular, a fin de optimizar el objetivo señalado en el artículo 2° de la presente ley.

Artículo 4°- Comuníquese al Poder Ejecutivo nacional.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO, EN BUENOS AIRES, EL VEINTE DE NOVIEMBRE DE DOS MIL DIECINUEVE.

REGISTRADO BAJO EL N° 27535

MARTA G. MICHETTI - EMILIO MONZO - Eugenio Inchausti - Juan P. Tunessi

Ciudad de Buenos Aires, 19/12/2019



En virtud de lo prescripto en el artículo 80 de la Constitución Nacional, certifico que la Ley N° 27.535 (IF-2019- 107460462-APN-DSGA#SLYT) sancionada por el HONORABLE CONGRESO DE LA NACIÓN el 20 de noviembre de 2019, ha quedado promulgada de hecho el día 18 de diciembre de 2019.

Dése para su publicación a la Dirección Nacional del Registro Oficial, gírese copia al HONORABLE CONGRESO DE LA NACIÓN y, para su conocimiento y demás efectos, remítase al MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Cumplido, archívese. Vilma Lidia Ibarra e. 20/12/2019 N° 99089/19 v. 20/12/2019

Fecha de publicación 20/12/2019