

Implicaciones de la danza de contacto-improvisación en la educación física escolar

Implications of Contact-Improvisation Dance in School Physical Education

David Albarracín Castro

Universidad de las Artes

Resumen

El presente trabajo propone a la danza de contacto-improvisación como una didáctica de naturaleza artística, aplicada al campo de la educación física escolar. Las reflexiones de este documento se ubican en un área históricamente regida por miradas higienistas y deportivistas, y, por ende, de competencia. En este contexto, la danza es tomada como punto de partida, para la formulación de una perspectiva crítica y propositiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se apunta a repensar y profundizar cómo esta asignatura propone asumir lo corporal, a nivel intrapersonal y a nivel interpersonal. Se toma como base las ideas de la educación corporal, se ofrece al *contact-improvisation* como un derrotero, para procesos pedagógicos en los que el estudiantado puede ocupar un lugar activo en la experiencia que el desarrollo de su corporalidad puede entrañar.

Palabras clave: danza de contacto-improvisación, educación corporal, educación física escolar

Abstract

The current work proposes contact-improvisation dance as an artistic didactic that applies to physical education school field. The ideas of this text are situated in an area historically governed by hygienic and sporting views, and, therefore, competition; in this context, dance is taken as the beginning stage to formulate a critical and purposeful perspective for teaching-learning processes. This article aims to rethink and deepen on how this subject proposes to assume the corporeal: through an intra-personal or inter-personal level. The body education ideas are taken as a basis, and contact-improvisation is offered as a path for pedagogical processes, for students to take an active place in the experience that their corporality development can entail.

Keywords: contact dance-improvisation, corporal education, corporeity, school physical education

Introducción

¿Qué ha suprimido o descartado físicamente
la cultura que podamos reclamar?

Steve PAXTON

La Educación Física, como disciplina escolar, puede ser vista desde algunas perspectivas, se puede enfocar en uno u otro elemento del desarrollo de las capacidades anatómicas. Sin embargo, casi todas ellas están vertebradas por una concepción cartesiana, bajo la que mente y cuerpo figuran

como dos fragmentos opuestos: uno intangible, como son los pensamientos y emociones, y otro físico. Empezar por el enunciado de educar lo físico significa, primero, perpetuar esta caduca concepción dualista y, segundo, omitir deliberadamente una mitad constitutiva del ser humano, en un proceso de enseñanza-aprendizaje.

En respuesta a esto, desde mediados del siglo anterior, se han generado propuestas que ensayan la superación del paradigma moderno sobre el cuerpo. Empero, en el contexto educativo, muy pocas veces se ha logrado resolver esta bifurcación basal, debido, principalmente, a que se obvia la concepción fenomenológica de la corporalidad, dejando de lado la noción de un cuerpo experiencial y recayendo en explicaciones fisiológicas, psicológicas o mixtas de diferente índole (Gallo, 2009).

Las ideas desarrolladas a continuación estarán estructuradas sobre dos pilares importantes que hacen las veces de base y puente entre la educación física escolar y la danza de contacto-improvisación. El primer pilar incluye las propuestas que Luz Elena Gallo ha venido trabajando, hace algún tiempo, y representa una de las más profundas subversiones del paradigma cartesiano: la *educación corporal*. El segundo pilar, aunque con una presencia más tangencial, es la expresión *corporal-danza* que, en términos de Patricia Stokoe, tiene como fin el trabajo sobre “el despliegue del movimiento, la creatividad y la comunicación...” (Blanco, 2009, p. 18), en este caso específico, bajo un carácter creativo-educativo.

Por la misma dirección, representa un detonante fundamental el aporte de Carlota Torrents y Marta Castañer, quienes ya exponen el potencial pedagógico del *contact*, haciendo énfasis en el desarrollo de los principios éticos que se ponen en práctica (2008). De la misma manera, bajo una perspectiva pedagógica y crítica se inscriben las ideas de Déborah Borque (2016) y de Mónica Menacho (2008), además de la mirada de Marina Tampini, quien indaga en aspectos como: lo relacional, lo disciplinar y lo concerniente a los sentidos.

Metodología

La presente es una investigación teórica, basada en la recopilación bibliográfica, cuya finalidad es diseccionar y poner en relación las perspectivas discursivas de dos campos esencialmente prácticos: una forma específica de danza y un área de conocimiento de la educación escolar ecuatoriana. Por el lado del campo educativo, se debe señalar que las reflexiones estarán basadas en el análisis de su realidad curricular, la que está regida por tres documentos, de carácter legislativo, que tutelan el área en cuestión.

La danza de contacto-improvisación

El retorno al cuerpo, el conocimiento de sí mismo y del mundo a través del cuerpo, así como la consideración del espacio corporal, como lugar de la existencia, y otras ideas de Merleau-Ponty fueron influencias basales para las formas de danza contemporánea y expresión corporal que surgieron entre los años sesenta y setenta (Guido, 2014, p. 58). En este clima nació la danza de contacto-improvisación (DC, CI, *contact-improvisation* o *contact*).

Steve Paxton, su principal propulsor, fue un bailarín estadounidense —con orígenes en la gimnasia—, y alumno y colega de las principales figuras de la danza norteamericana de finales de siglo. Él impregnó a esta forma de danza con sus intereses, entre los que figuran de manera importante las artes marciales y las transgresiones performáticas propias de su época, como la improvisación o la relación artista-espectador. En 1972, junto con quince bailarines, bailarinas

y gimnastas que estaban reunidos en un laboratorio de investigación corporal, experimentó con la afección de “las fuerzas físicas en los cuerpos, en extrema quietud y en extremo movimiento, [...] —con— sus cuerpos al caer, balancearse, rolar, saltar o realizar cualquier movimiento que los saquen de sus hábitos motrices” (Tampini, 2017, p. 33). A partir de estas indagaciones, se desarrolló una forma de danza específica que, entre otros, tiene como elementos técnicos fundamentales:

- **El contacto**, como preludio generador del movimiento; contacto con el mismo cuerpo, con el suelo, con otro cuerpo. La premisa apunta a generar un punto móvil en el que convergen dos fuerzas: equivalentes o disímiles, estables o cambiantes, estáticas o móviles, en atracción o repulsión.
- **La improvisación** que se refiere a superar la idea coreográfica de organizar y fijar el movimiento, y, en su lugar, propone un entrenamiento de la incertidumbre o la capacidad de mantenerse accionando en las oscilaciones entre lo consciente y lo instintivo.
- **La relación con las fuerzas físicas y la caída, como *leitmotiv***, propone nociones como el peso y contrapeso, el intercambio del centro gravitatorio, entre otras, como elementos desprendidos de las fuerzas de gravedad que entran en juego con otras, como la centrífuga o la centrípeta.
- **El flujo**, como incontinencia de movimiento, estado de continuo cambio, una constancia en el riesgo y la confianza. Existen posibilidades y formas de fluir, como bailarines haciéndolas cuerpo.

El CI, además de estos principios técnicos que intentan esbozar una idea simplificada de su forma, está atravesado por otras premisas de acción, con implicaciones estéticas, políticas y éticas, a partir de las que surgen las afinidades y potencialidades, con respecto al hacer y pensar en el campo educativo. En la medida en que el desgane de la educación física escolar lo vaya requiriendo, estos principios continuarán apareciendo.

La educación física escolar (EFE)

El proceso histórico social conocido como Modernidad está basado en el enfoque cartesiano racionalista que representa una reafirmación de las concepciones en torno al cuerpo y el alma, heredadas, a su vez, del modelo dualista platónico (*psyqué* y *soma*), en el que el cuerpo figura como la cárcel del alma (Guido, 2014, p. 20). Con Rene Descartes el cuerpo, como objeto natural, aparece escindido del espíritu, en una relación de carácter instrumental. Esta visión se corresponde también con el discurso mecanicista del siglo XVII que describe al mundo como una máquina, al igual que a las partes que lo configuran.

Bajo este paradigma, la educación física apareció en el siglo XVIII con una marcada naturaleza médico-higienista que varió sus enfoques (principalmente en el siglo XX) y se dirigió hacia la condición física, con la escuela sueca, y luego hacia los deportivistas, con la escuela inglesa y el enfoque en la psicomotricidad, con la psicokinética de Le Boulch (González y González, 2010, p. 176,), la que puso sobre la mesa los primeros giros hacia la complejidad del cuerpo, que era percibido como algo más que su fisicalidad. A partir de ahí, la praxeología motriz de Parlebas, la ciencia de la motricidad humana de Sergio o la expresión corporal de Stokoe son intentos, cada vez más críticos, que ensayan una profundidad del movimiento en torno a las dimensiones psicológicas, sociales o expresivo-comunicativas.

Sin embargo, la perspectiva de mayor cercanía a la danza de contacto es la educación corporal. A pesar de que la expresión parece ser atribuida a Buhler, Picq y Vayer (Gallo, 2007, p. 50), a lo largo de las últimas dos décadas, su definición se ha organizado de manera cada vez más específica.

Encabezada por la investigadora colombiana Luz Elena Gallo, de quien la presente reflexión se sirve como principal marco de referencia, la perspectiva de una educación de lo corporal está direccionada a superar la pretensión de dominar un cuerpo-objeto, dejar de reducirlo a sus capacidades físicas —en relación con la higiene, la moral o el ocio— y empezar a observarlo en sus dimensiones ontológicas, históricas, estéticas, poéticas y lúdicas (Gallo y García, 2011, p. 293). “Lo corporal es diferenciado acá de lo ‘físico’, porque la corporalidad no es una propiedad de los objetos sino que es constitutiva de la propia subjetividad” (Gallo, 2009, p. 233).

Desde esta perspectiva que complejiza la EFE, alumbrando zonas hasta la actualidad soterradas, se puede enfocar el contexto nacional. El Ecuador ha pasado por tres reformas curriculares de alcance nacional: en 1996, en 2010 y, la última, en 2016. En 1994 hubo un intento fallido, con un enfoque más bien conceptual, y anterior a estas, según Herrera y Cochancela, solo se elaboraron “programas de estudio que proporcionaban listas de contenidos que no podrían ser considerados como currículos en su acepción actual” (2020, p. 367).

Dado que el Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria (CN) (Ministerio de Educación Nacional, 2016) se configura como un macrocurrículo de carácter prescriptivo, pero ampliamente flexible; para el área de Educación Física se han generado dos documentos más de carácter oficial, los que tienen el objetivo de ayudar con los niveles meso y microcurricular: la *Guía didáctica de implementación curricular para EGB y BGU* (Ministerio de Educación Nacional, 2018) y la *Guía de estrategias metodológicas para educación física en EGB y BGU* (Ministerio de Educación Nacional, 2018). Estos tres documentos son los encargados de tutelar los procesos escolares, por esto, esta investigación se referirá a los aspectos más significativos en ellos vertidos.

Implicaciones

El CI emerge de “sensorializar” el movimiento y de desplegar la forma desde allí; mientras que la danza clásica —y en buena medida los deportes y la gimnasia— producen movimientos estipulados, para que luego los sentidos se alineen con ellos o no.
Steve PAXTON

Todas las prácticas corporales asumen, deliberada o inconscientemente, un discurso sobre el cuerpo, una manera de concebirlo, de vivenciarlo, educarlo o entrenarlo, así como de relacionarlo con otros cuerpos. Dado que la presente investigación se justifica en la necesidad de criticidad sobre los procesos de educación corporal escolar, aquí se ensaya un aporte teórico basado en la relación de los discursos de la danza de contacto y la educación física escolar.

A nivel epistemológico

Dado que la EFE ecuatoriana se entiende como un área que tematiza las prácticas corporales, en ella no caben (o se espera que no quepan) sesgos con respecto de las diferentes concepciones del campo. Esto significa que todas las tendencias posibles, así como el inmenso abanico de posibilidades prácticas, coexisten o podrían coexistir. Esto conlleva a que perspectivas racional-cartesianas, por más contradictorias y fraccionadoras que puedan resultar, continúen conviviendo con otras que pretenden superar el mismo paradigma. Sin embargo, esto dependerá mucho del enfoque que cada maestro utilice para su abordaje.

Tomando como excusa la enunciación de la EF como “disciplina escolar”, cabría incluir la problematización, encarnada en la DC, sobre aquello entendido, por un lado, como un “... conjunto de técnicas que actúan sobre lo sensible para moldearlo [...] [y, por otro lado, como] forma discursiva de control de la producción de nuevos discursos...” (Tampini, 2017, p. 53). Aunque estas acepciones foucaultianas definen dos alcances diferentes, ambas terminan por volcarse hacia la corporalidad (lo sensible), como aquello que necesariamente será controlado bajo una técnica y/o un discurso. El estudiantado, como medio y fin del ejercicio disciplinar, inevitablemente asume, sobre sus corporalidades, la imposición de formas (técnicas) y conductas (discursos) de naturaleza coercitiva, moldeadora, pero, sobre todo, uniformadora.

A este respecto, el CI escapa y permite escapar de la disciplina, en tanto poder ejercido sobre, y problematiza directamente las técnicas impuestas, lo que se evidencia en Foucault (2002), en su “anatomía política del cuerpo” (p. 83). El dislocamiento empieza por la autodenominación de esta danza, como forma de movimiento y no como una técnica. Tampini (2017) dice que “constituye el brazo ejecutivo del régimen moderno de funcionamiento, aquel cuya mirada construye mundo siguiendo el modelo de las matemáticas” (p. 74). Esta autoconcepción conlleva la exclusión de cualquier anhelo de universalidad y al descarte de enseñar/entrenar verdades inmutables o excelencias insuperables, como es el caso del *ballet*, los deportes o la gimnasia.

El camino tomado por la DC conlleva “sensorializar el movimiento” (Paxton, citado por Tampini, 2017, p. 77), es decir, originarlo en la experiencia misma y desarrollarlo con la experimentación del propio cuerpo. Concretamente, la premisa de acción, “dejar que la danza ocurra”, conlleva la liberación de movimientos involuntarios y abre espacio para posibilidades más instintivas de respuesta, en función de la particularidad de cada danzante y en detrimento de cualquier demanda externa a la danza.

Se podría puntualizar que no se pretende anular la idea del perfeccionamiento, en tal o cual práctica; más bien, se ofrece una perspectiva desde la que trasgredir la automatización de la repetición. Además, dado que curricularmente ya se establece la superación de la educación física escolar, como gestora de excelencia deportiva; el *contact* estaría proponiendo un abordaje del movimiento que apunta al placer, en tanto experiencia y experimentación deliberada de las propias capacidades corporales.

A nivel intrapersonal

El cambio de paradigma que podría significar “sensorializar el movimiento” implica, a nivel intrapersonal, una desestabilización de cómo se abordan, en general, las prácticas corporales. En primera instancia, se debe problematizar el lugar de las percepciones, sensaciones y emociones en la construcción de conocimiento, es decir, preguntarse por el valor que se le da al propio saber corporal, en el área escolar. Este saber, ya como objetivo curricular, plantea “Participar autónomamente en diversas prácticas corporales, disponiendo de conocimientos (corporales, conceptuales, emocionales, motrices, entre otros) que le permitan hacerlo de manera saludable, segura y placentera a lo largo de su vida” (Mineduc, 2016, p. 57).

Al respecto, en la DC opera en lo enunciado, por Mónica Menacho, como “desplazamiento perceptual” (2008); se trata de una suerte de reconfiguración del uso de los sentidos. Para abordar esta desestructuración del tacto, Isabel Uski (citada por Tampini, 2017) plantea pensar en dos categorías en torno a este sentido: una función “instrumental (como la de una mano) y otra que desempeña un papel en el despertar libidinal (zonas que son muy —resguardadas— o evitadas)” (p. 96). En la DC, afirma la autora, estas funciones son subvertidas: se produce una pérdida de

la consistencia erótica, inclusive de las zonas genitales, y el órgano de piel, en su completitud, se reencuentra con su potencia instrumental. Esto posibilita el desplazamiento del contacto por todo el cuerpo, con la atención en el flujo del movimiento, y no en intenciones o interpretaciones libidinosas o confrontativas. De hecho, las intenciones que subyacen tienden a un carácter más bien lúdico.

Bajo esta reconfiguración perceptual, si se tiene en cuenta que para Maurice Merleau-Ponty “el alma es al cuerpo, lo que «pienso» al «percibo». [...] —Siendo— su proyecto fenomenológico demostrar que el «pienso» se funda en el «percibo»” (tal como ha sido citado por Guido, 2014, p. 60), se podría decir que la práctica del CI evidencia y entrena esta reivindicación corporal. Se logra unificar la dualidad cartesiana de cuerpo-alma, en tanto se propone bailar o moverse, a partir de una respuesta a lo que los sentidos captan, revalorizando lo percibido al punto de volverlo el motor principal del movimiento, es decir, se piensa desde un cuerpo fenoménico.

Otro objetivo curricular de la EFE es: “...el desarrollo psicomotriz y la mejora de la condición física de modo seguro y saludable, de acuerdo a las necesidades individuales y colectivas del educando en función de las prácticas corporales que elija” (Mineduc, 2016, p. 55).

Desde otro punto de vista, la idea de “sensorializar el movimiento” podría dar pie a tratar el desarrollo de las capacidades motrices y la potencialidad del cuerpo. Un segundo cruce se encontraría en el entrenamiento del *contact* para el encuentro con lo desconocido, como la intención, no solo de desarrollar capacidades requeridas por una práctica en específico, sino como la expansión de la condición corporal, en función de cualquier práctica. Se trata de un planteamiento muy cercano a la educación física de base, la que se enfoca en desarrollar, especialmente, habilidades y destrezas en la infancia, como un cimiento para prácticas futuras; mas en este caso no solo se pensaría en la infancia.

A este objetivo se podría adjuntar la premisa del foco interno, un tercer eje que apunta a valorar la experiencia propia, por sobre la forma o lo que se muestra. Esta es una práctica que posibilita el desarrollo de un criterio sobre las diferentes actividades corporales que se abordan y se fundamenta en el reconocimiento, tanto del placer y el goce como del rechazo o la aversión.

Contiguamente, en torno al ejercicio de valoración, está la evaluación. Dado que la EFE estaría encargada del desarrollo de las capacidades corporales —y no solas las motrices—, la evaluación, y todo lo que acarrea, representa un complejo eslabón del proceso educativo. A propósito, curricularmente se hace un importante esfuerzo por “superar la idea de que los criterios de evaluación se construyan a partir del alcance de un conocimiento estándar o modelos de conducta determinadas” (Mineduc, 2016, p. 79); según la Guía Didáctica de metodológicas se propone, a cambio, reconocerla como un proceso inherente al acto educativo, pero con el fin, no de acreditar, sino de

...recabar información, construir saberes/conocimientos sobre lo que se evalúa, revisar y tomar decisiones que permitan mejorar lo que viene sucediendo (tanto en la enseñanza como en el aprendizaje), con la intención de mejorar las prácticas educativas presentes en la vida escolar. (Mineduc, 2016, p. 79)

Esta guía está denominada como “heteroevaluación” y dirigida al conjunto de prácticas en las que se insta a valorar: procesos particulares, anímicos, capacidades que se ponen en juego, toma de conciencia y sensaciones registradas. De la misma manera, abre también el compromiso a una autoevaluación de las prácticas docentes, así como de las relaciones entre el alumnado. De esta forma, pone sobre la mesa una evaluación individual y grupal, la autoevaluación y coevaluación.

En este sentido, una cuarta y última implicación, a nivel intrapersonal, vendría solamente a reafirmar esta propuesta, con los espacios de retroalimentación en la DC: momentos de cada sesión, exclusivos para la exteriorización de la subjetividad, sin juicios de valor. La verbalización, en función de la fenomenología merleau-pontyana, comprende el “dar palabra” a la experiencia de los sentidos; legitimar, en su socialización y reflexión, instancias sensitivas, emocionales o sentimentales, revistiéndolas de igual importancia que lo racional o lo cuantificable.

A nivel interpersonal

El carácter inclusivo, enunciado en algunos acápites curriculares, además de la presencia de algunos objetivos que tributan a: “Acordar y consensuar con otros para compartir prácticas corporales, reconociendo y respetando diferencias individuales y culturales” (Mineduc, 2016, p. 55), evidencia el énfasis de la EFE ecuatoriana en la alteridad. En concordancia con esto, Mariana Tampini asegura que el cuerpo de la DC “requiere ser pensado de modo relacional” (2017, p. 139). Para tal fin, se acerca a la filosofía de Baruch Spinoza, quien, en 1677, ya se oponía al pensamiento cartesiano y proclamaba naturalezas diferentes del cuerpo y el alma, sin jerarquías de por medio. Al respecto, la autora menciona que:

Para Spinoza, al cuerpo hay pensarlo según lo que este cuerpo puede hacer. Según su potencial de acción, íntimamente vinculada a la capacidad de ser afectado por otro cuerpo y de establecer relaciones con ellos. [...] Para Spinoza, el mundo está poblado de cuerpos que están constantemente entablando relaciones entre sí y a partir de la cuales se modifican unos a otros. (Tampini, 2017, p. 142)

El CI materializa su naturaleza relacional al accionar, por lo general, en vinculación con otro cuerpo. Una suerte de composición que, en el mejor de los casos, se manifiesta en movimientos desconocidos, en tanto sean el resultado de la afección de otros movimientos o bien desconocidos o que ensayan aquello desconocido, aquello que es en potencia y que se presenta, simultáneamente, para los cuerpos involucrados: afecta al tiempo que se es afectado.

Tampini llega a pensar que, como “para Spinoza los cuerpos son el resultado de esta capacidad de afectar y ser afectados” (2017, p. 143) y tomando en cuenta que el hecho de vivir comprende la relación entre cuerpos —no solo humanos, también de animales, de plantas, de aparatos tecnológicos, de obras de arte, etc.—, la DC podría ayudar, desde su hacer, a la observación activa de los vínculos que establecemos en función de repensar cuán potenciadores o despotenciadores pueden ser.

Un segundo alcance sería la propuesta desjerarquizadora del *contact*, la que implica la superación de algunas estructuras de poder en las relaciones sociales, como los roles de género, rangos etarios, la cantidad de experiencia, condición física, desarrollo cognitivo, etc.; esto ayuda, incluso, a transgredir comportamientos erróneamente aceptados, sobre las capacidades corporales, por ejemplo: “una persona pequeña no puede cargar a una grande”, “una persona flaca es débil” o “una persona gorda no es ágil”. Esto ocurre, principalmente, por la inexistencia de roles predefinidos, en los que dichas características podrían tener relevancia. La DC se caracteriza por ser una práctica con una fuerte demanda del ejercicio de libertad, lo que obliga a sacar a sus participantes de estas lógicas estereotipadas de relacionamiento.

Un tercer eje crítico a nivel interpersonal es el cuestionamiento de los parámetros proxémicos en la danza de contacto; esto presupone que el “acceso al espacio personal o íntimo [...], reservado al encuentro sexual o a las manifestaciones de ira” (Menacho, 2008), ya no opera bajo esa misma

lógica. Mónica Menacho es quien propone el “desplazamiento político”, como una potencialidad de la práctica del *contact*, que se sustenta en la trasgresión de las distancias socialmente aceptadas entre personas. Esto es una crítica directa al tabú que representa el contacto entre cuerpos. Si se tiene en cuenta que uno de los objetivos de la EF es “Posicionarse críticamente frente a los discursos y representaciones sociales sobre cuerpo y salud, para tomar decisiones acordes a sus intereses y necesidades” (Mineduc, 2016, p.55), los planteamientos de la autora configuran un cuestionamiento pendiente de los modos de convivencia, especialmente, en lo relacionado al cuerpo, como objeto de deseo y, por lo tanto, de restricción. Tema sumamente pertinente, a propósito de la EFE ecuatoriana.

Es decir que, más allá de señalar una necesidad de pensamiento crítico en cuanto a las prácticas corporales —pues estas ya figuran curricularmente—, se ofrece una perspectiva que podría trabajar sobre el tabú del cuerpo, el que históricamente ha solapado un sinnúmero de vulneraciones. El naturalizar actividades seguras y saludables, en las que la corporeidad figure íntegramente, muy seguramente repercutirá en niñas, niños y adolescentes, con una concepción íntegra de sí mismos. Martin Keogh dice:

En Contacto Improvisación existe un principio básico de que cada persona toma responsabilidad por sí mismo. Yo soy la única persona que puede estar dentro de mi cuerpo, entonces necesito mantener una parte de mí despierta la parte que puede sentir y comunicar (física o verbalmente) mis necesidades, límites, y deseos. Necesito mantenerme a salvo y asegurarme de que no lastimo a otros. (2003)

Teniendo en cuenta que, en Ecuador, de 2015 a 2017, existieron 4854 denuncias de abuso sexual a niñas, niños y adolescentes y que de estas, 2673 estuvieron relacionadas con el ámbito académico (Red Contra la Violencia, 2018), el aporte que este principio del *contact* puede contribuir —no solo al área de EF, sino al contexto escolar en general—, pues se justifica como una política de cuidado de propio con carácter urgente. El reto está en implementarlo en las prácticas corporales, de manera que estas palabras dejen el discurso, se hagan cuerpo y pasen por la experiencia, para convertirse en aprendizajes significativos.

Conclusiones

Al intentar construir una perspectiva de la EFE desde el *contact-improvisation* y como consecuencia haber desentrañado cada sección curricular, se evidenció el potencial que puede contener esta danza, como una metodología artística aplicada. A pesar de que, sin duda, podría ser enseñada como contenido específico, incluso, en el área de Educación Cultural y Artística, su pertinencia, como práctica corporal efectiva, para abordar los objetivos curriculares, se manifestó especialmente en concordancia con los bloques de: prácticas gimnásticas; prácticas expresivo-comunicativas; transversalmente, en la construcción de la identidad corporal; y, en menor medida, pero apropiada también, para abordar las prácticas lúdicas y la relación entre las prácticas corporales y la salud.

Bajo el entendido de que, por su mismo potencial subversivo, el *contact* puede ser demasiado abrumador; es importante asentar, en resonancia con otras autoras y autores, que, como metodología, seguramente se verá potenciada, al formar parte de un conjunto de prácticas alineadas en una misma dirección.

Como una perspectiva fluctuante o como una herramienta metodológica, la danza de contacto-improvisación, en tanto práctica o discurso, guarda el potencial para interpelar no

pocos paradigmas aún perpetuados en la EFE ecuatoriana. Por ello, se podría especular también si estas subversiones podrían calar más profundo aún al ser expandidas entre el profesorado, pues ellos y ellas son, al final, quienes están a cargo de compartir y ejemplificar bien un paradigma caduco o bien perspectivas cada vez más humanas.

Finalmente, si se parte de la concepción del juego como un ensayo de la forma y el fondo que podría luego tomar la convivencia social (enunciada curricularmente como *ciudadanía*) y si se tiene en claro que es un elemento sustancial de la EFE; lo que la danza de contacto propondría es un abordaje de las prácticas (cualquiera que estas sean), desde su naturaleza lúdica y relacional, alumbrando más el placer y el trabajo colectivo, que la ambición de victoria. Por esto, ofrece un paradigma basado en la cooperatividad, confianza y libertad.

Referencias bibliográficas

- Blanco Vega, M. (2009). Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de formación y comunicación. *Horizonte Pedagógico*, 11, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4892962>
- Borque Campos, D. (2016). *Antecedentes artísticos de la danza «Contact Improvisation»: visiones educativas de los “contacters”*. [Trabajo doctoral] Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/38937/1/T37728.pdf>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Traducción de Garzón del Camino, A. Editorial Siglo XXI.
- Gallo, L.E. (2007). La educación física y su anclaje en la tradición platónico-cartesiana. *Revista Lúdica Pedagógica*, 2(12), 5-11 <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/7663/6174>
- Gallo, L.E. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar. *Estudios Pedagógicos*, xxxv(2), 231-241. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514137013.pdf>
- Gallo, L.E. (2018). Cuatro hermenéuticas de la educación física en Colombia. *Expomotricidad*. Universidad de Antioquia. http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/educacion_fisica/cuatro.pdf
- Gallo, L.E. (2012). Las prácticas corporales en la educación corporal en la educación corporal. *Revista Brasileira de Ciencia do Esporte*, 34(4). <https://www.scielo.br/j/rbce/a/wLQBtrDJcBYK7Lp5RkVvWsj/?lang=es#>
- Gallo, L.E. y García, C. (2011). *La Educación Corporal en perspectiva pedagógica. Aproximaciones pedagógicas de la Educación Corporal*. Universidad de Antioquia.
- González, A. y González, C. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Hacia la Promoción de la Salud*, 15 (2), 173-187.
- Guido, R. (2014). *Teorías de la corporeidad: distintas representaciones del cuerpo en occidente*. Instituto universitario Nacional de Arte. Departamento de Artes del Movimiento.
- Herrera, M. y Cochancela, M. (2020). Aportes de las reformas curriculares a la educación obligatoria en el Ecuador. *Revista Scientific*, 5(15). 362-382. http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/413
- Menacho, M. (15 al 17 de mayo de 2008). El potencial crítico de la danza contacto en la construcción de subjetividad. [Conferencia] *Jornadas del Cuerpo y Cultura de la UNLP*. La Plata, Argentina. http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.673/ev.673.pdf
- Ministerio de Educación de la República del Ecuador. (2016). *Currículo Nacional de Educación Física*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/EF-completo.pdf>
- Ministerio de Educación de la República del Ecuador. (2018). *Guía de estrategias metodológicas para Educación Física en EGB y BGU*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/01/GUIA-METODOLOGICA-EF.pdf>
- Primer Encuentro Nacional de la Red Contra la Violencia a Niñas, Niños y Adolescentes. (19 de abril del 2018). *Datos sobre violencia contra niñas, niños y adolescentes en el Ecuador*. https://issuu.com/cnna_ecuador/docs/violencia_contra_nna_ec2018_cnii

Tampini, M. (2017). *Cuerpos e ideas en danza. Una mirada sobre le Contact Improvisation*. NDR Edicione.
Torrents Martín, C. y Castaner, M. (2008). Educación integral mediante el Contact Improvisation. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 26, 91-100. <http://www.observesport.com/desktop/images/docu/qy9frlir.pdf>

 **Volver al índice**