

**Universitat de Lleida**  
Facultat d'Educació,  
Psicologia i Treball Social



---

# LA DANSA CONTEMPORÀNIA COM A EINA PER A LA (DE)CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT CORPORAL DE L'INFANT A L'ESCOLA

---

Autora: Arduix Puértolas Miguel

Tutora de TFG: Carme Molet Chicot

Grau en Educació Primària 2017/2018

Facultat d'Educació Psicologia i Treball Social

...cal la recuperació de la classe com a joc, com dansa, és a dir, fer de la classe un escenari de sublimació, de goig, de gaudiment, de ball, de llibertat, d'encontre amb el fet voluntari i l'assumpció modificatòria de regles; és convertir els moments d'ensinistrament en encontre amb la indagació, amb l'expressivitat, la manifestació del desig, la fantasia i el projecte; és canviar la normativitat pel goig d'aprendre, per la voluntat de la participació i negociació de les regles; és canviar la mecanització, per la recerca i encontre amb la diversitat; és assumir l'escola com escenari de negociació cultural

Jaramillo i Murcia, 2002: 6

## **Agraïments**

Primerament necessito agrair-li a la dansa tot el goig que he sentit desenvolupant-la al llarg de la meva vida i en l'actualitat, en el meu dia a dia, i que fruit d'aquest gaudi he concretat el tema de l'actual TFG que presento.

En segon lloc, agraeixo a la Carme Molet tota la seva dedicació en el seguiment del treball, les aportacions, les crítiques... Però sobretot la generositat absoluta en el compartiment del coneixement, la obertura de ment i l'esperit crític que s'ha despertat en mi, després de tenir-la com a professora en l'assignatura de didàctica de l'Educació Artística (apartat d'arts visuals i plàstica).

Finalment agrair el suport de la meva família: pare, mare i germana, amics i amigues i companyes de la facultat, que sempre m'han donat suport i afecte en moments de feblesa.

## **RESUM**

Aquest estudi tracta sobre la importància de la corporalitat dels infants i les ensenyances artístiques, concretament la dansa contemporània, en el desenvolupament integral de la persona, aprofundint per una part en el pes i el valor que se li coincideix a aquesta disciplina en l'àmbit educatiu i per altra part, en la potencialitat didàctica i pedagògica que suposa com a pràctica habitual a l'aula, no solament com a mitjà d'aprenentatge i interrelació de continguts, sinó també com a punt claus per desenvolupar en l'alumnat una visió més sensible del món, expressant i transformant la realitat que vivim d'una altra forma a la qual estem acostumades.

**PARAULES CLAU: cos social, corporalitat, gènere, dansa contemporània, pedagogia corporal, arts.**

## **ABSTRACT**

This study treats on the importance of the corporality of children and artistic teachings, specifically contemporary dance, in the integral development of the person and the personality, deepening for a part in the weight and the value that is matched to this discipline in the educational field and for other part, in the didactic and pedagogical potentiality that supposes as usual practice in the classroom. Not only as a meaning of learning and interrelation of contents, but also as a key point to develop in children a sensitive vision of the world, expressing and transforming their realities in another way that we are used to.

**KEY WORDS: social body, corporality, gender, contemporary dance, corporal pedagogy, arts.**

# **ÍNDEX**

1.1 Justificació del tema escollit.....	6
1.2 Objectius/preguntes de la investigació: .....	7
1.3 Metodologia.....	8
<b>2. MARC TEÒRIC.....</b>	<b>9</b>
2.1 Els discursos corporals a l'escola.....	9
2.2 El cos com a construcció social .....	15
2.3 El cos com a terreny de significació i representació .....	19
2.4 Perspectiva de gènere en la construcció d'identitats corporals. ....	21
2.5 Cos i colonització .....	27
2.6 Visions del cos en l'art i la dansa contemporània .....	30
2.6 L'educació artística.....	36
<b>3. ACTUALITZACIÓ TEÒRICA.....</b>	<b>40</b>
3.1 Les aplicacions pedagògiques de la dansa contemporània.....	40
3.1.1 La dansa contemporània.....	40
3.1.2 Les aplicacions.....	42
3.2 La pedagogia De Pina Bausch. ....	49
3.3 Aportacions de la dansa en l'educació. ....	54
3.4 Projectes de dansa.....	57
3.4.1 Projectes implementats a l'Estat .....	59
<b>4. CONCLUSIONS .....</b>	<b>66</b>
Bibliografia .....	70

## 1. INTRODUCCIÓ

La inquietud principal i motiu d'aquest treball de final de grau parteix de la voluntat de repensar les formes i les presències que tenen els infants en l'àmbit corporal a l'aula, i com influencia la percepció corporal d'una mateixa en el propi desenvolupament identitari i cognitiu, mitjançant la dansa contemporània i/o la performance com a eines pedagògiques.

Són molts els estímuls visuals i discursius (publicitat, cinema, arts...) que han exercit i exerceixen com a creadors i transmissors d'estereotips que deixen petjada en l'imaginari individual i col·lectiu de com ha de ser un cos. Si en el passat aquestes imatges representaven "l'ideal" de bellesa segons el gènere, determinat en clau dicotòmica (masculí/femení), en l'actualitat es mostren les representacions corporals estereotipades i canòniques com a prototip "normal" i totes aquelles corporalitats o manifestacions corporals que no compleixen aquestes condicions queden des-legitimades.

És significativa la precoç preocupació dels infants envers la seva imatge corporal, i sobretot el diferent neguit que tenen els/les alumnes respecte aquesta, segons el seu gènere. Les nenes sovint manifesten més neguits/angoixes per qüestions tals com la moda, l'alimentació, el pes, l'aparença... Així doncs, com afirma Levin, Esteban: *l'infant ingressa a la cultura a través de la demanda i el desig de "l'Altre" que el constitueix, el que ens permet afirmar que la primera imatge del cos d'un infant és la imatge del cos de "l'Altre". La seva primera imatge corporal està en "l'altre" i no en el seu propi cos.* (Levin, La imagen corporal sin cuerpo: Angustia, motricidad e infancia, 2008)

És per això que l'interès d'aquest TFG parteix de la voluntat d'indagar com s'aborda la qüestió corporal des d'una perspectiva educativa i de gènere, pensat com a punt de partida des del qual relacionar-se amb el món, com a espai que expressa com som, com ens inter-relacionem i comuniquem, alhora que prenem consciència de com ens construïm amb l'altre/a.

## 1.1 Justificació del tema escollit

He de dir que parteixo d'un interès especial per aquesta disciplina artística (la dansa). Tot va començar per una recomanació pediàtrica als 10 anys de realitzar alguna activitat física específica per reforçar la musculatura del tronc inferior i prevenir futures dolències. Així doncs entre tota l'oferta d'activitats extraescolars que podia escollir (natació, gimnàstica rítmica, i altres esports) vaig veure la possibilitat de fer dansa clàssica. Jo ja realitzava teatre, a l'Aula Municipal de Lleida, i en aquest context ja havia provat tècniques d'expressió corporal i del moviment que em fascinaven i atreien. Així doncs el que començà com una teràpia, va esdevenir un espai per expressar-me i comunicar-me, mentre que anava prenent consciència del meu esquema corporal i de la meva identitat corporal. Durant aquests anys vaig gaudir i aprendre molt de la tècnica de dansa clàssica, però arran d'una lesió i d'una creixent frustració corporal (en el seu temps mal gestionada), de no encaixar en el prototip de ballarina "ideal" em va atansar quasi de manera intuïtiva a la dansa contemporània. Un tipus de dansa que té una sèrie de moviments establerts (tècnica) i que pren com a punt de partida el propi moviment natural del cos i el deslliga de la rigidesa clàssica, dotant-lo d'una gran càrrega artística creativa, interpretativa i discursiva.

La qüestió d'aquesta experiència pròpia de no sentir-me a gust realitzant una activitat que m'apassionava pel fet que no encaixava en l'arquetip de ballarina que ens mostraven, per una banda em va fer prendre consciència de l'absència d'eines que tenia per gestionar aquesta frustració. De la necessitat d'apoderar i legitimar altres realitats corporals per començar a crear un imaginari col·lectiu dels cossos per a la vida diferents dels actuals, perquè no tinguin un efecte negatiu en la construcció de la pròpia identitat. I per altra banda, com a estudiant per a futura mestra, observar quina importància donem en el context escolar als usos i les percepcions corporals dels infants i quines estratègies i eines pedagògiques els/les oferim per treballar-ho.

És per això que focalitzo l'estudi d'aquest treball de final de grau en indagar les relacions entre corporalitat i dansa, entenent la dansa contemporània com un concepte global que uneix múltiples vessants i interessos, que en

ser contemplada com una pràctica social permet considerar-la un objecte d'estudi. És primordial doncs, que la dansa es posicioni com a art, com a potència transformadora de realitats, com a font de coneixement i com a hàbit i espai per a la creació, per al desenvolupament del pensament i la construcció cultural.

## 1.2 Objectius/preguntes de la investigació:

El fet de partir des d'una experiència personal relacionada amb la dansa, m'ha fet qüestionar quin tractament rep la corporalitat en l'àmbit de l'educació, i si la dansa contemporània pot ser una eina pedagògica per a la de-construcció i re-apropiació d'identitats corporals, i per a la creació d'una visió/sensibilitat artística i cultural des de la infància.

Així doncs, per a la realització de la present recerca he formulat els objectius d'investigació en forma d'interrogació per anar acotant el marc teòric corresponent.

Així doncs les següents interrogacions que em plantejo i marco com a objectes d'estudi són:

- 1. Quins discursos corporals es contemplen en la teoria educativa?
- 2. Quin pes té el cos i la corporalitat en el desenvolupament emocional i cognitiu de l'infant?
- 3. Quina atenció s'ha prestat al cos al llarg de la història?
- 4. Pot l'educació en la dansa contemporània ser una eina per a la re-apropiació de la identitat corporal individual i col·lectiva?
- 5. Quins són els trets fonamentals i estudis que vinculen gènere, dansa, corporalitat i educació?

Per tant el marc teòric seleccionat i les consegüents conclusions donen resposta als objectius i interrogacions plantejades.



### 1.3 Metodologia

Partint de les idees de Taylor, S.J., Y Borgon, R. (1987) que adopten el terme metodologia com la manera en que enfoquem els problemes i cerquem respostes, el mètode és un procediment sistemàtic i ordenat que es segueix per aconseguir uns resultats o finalitats concrets. En les ciències socials, dintre les quals s'inclouen les pedagògiques, s'aplica a la manera de realitzar la investigació.

Així doncs, per endegar aquest treball he hagut de des-engranar, filar i concretar una percepció/observació personal que he fet des que vaig començar la carrera, i que m'ha sigut molt complexa de contextualitzar i acotar.

Primerament volia fer una investigació aplicada, és a dir, estudiar una situació educativa per a diagnosticar necessitats i problemes a efectes d'aplicar els coneixements amb finalitats pràctiques. No obstant en l'actualitat, l'estudi de la dansa a les escoles d'Educació Primària és molt escàs, i no he trobat mostres suficients per poder endegar un treball de recerca d'aquestes característiques.

Per tant, el tipus de treball de final de grau que finalment he escollit correspon al de realitzar una revisió crítica i d'actualització teòrica, en aquest cas dels tractaments corporals dels infants en l'educació i quin benefici hi pot aportar la dansa contemporània en el treball d'aquests.

Mitjançant una revisió bibliogràfica per a la recollida d'informació escrita, tasca que m'acompanyarà durant tot el procés. Amb aquesta tècnica pretenc conèixer i aprofundir respecte el tema escollit noves perspectives que m'ajudin a elaborar una aportació que doni una resposta pedagògica de qualitat i aplicable.

## **2. MARC TEÒRIC**

### 2.1 Els discursos corporals a l'escola

Habitualment la formació bàsica escolar ha deixat de banda la importància i el significat de la corporalitat. La incorporació de matèries pròpies de l'educació física, del camp de la psicomotricitat, o de la cura de la salut, ha posat en relleu la importància del cos, no absent però d'una mirada pràcticament biomèdica, tradicional i/o esportiva.

La reaparició en l'actualitat de pràctiques emergents, ja plantejades amb anterioritat per pedagogies més lliures, en matèria educativa relacionades amb les intel·ligències múltiples, l'educació emocional, els avenços en neuroeducació entre altres (Bisquerra 2003) remarquen la qüestió corporal com quelcom urgent i prioritari. No obstant, aquesta creixent moda de posar en el centre la qüestió corporal, en alguns casos, perpetua, pondera i enalteix models de cossos o formes de tractament corporal que continuen plantejant el cos com a objecte essencialment mesurable, entrenable, comparable, avaluable segons uns canons i/o prototips...

És que l'entrada de l'estudi de disciplines corporals en l'àmbit de la pedagogia al nostre territori va ser a través de la psicomotricitat, la qual es va introduir a partir de les idees d'Henri Wallon (1978), teoria que defensa que les funcions tònic-posturals es transformen en funcions de relació corporal i gestual, des d'on es creen les bases del futur relacional i emocional de l'infant en un inter-joc dialèctic, biològic i social.

En l'origen de les institucions educatives pot observar-se una preocupació pel tractament que havia de rebre el cos, les seves necessitats i capacitats, s'observa amb Julia Varela (1991:229) quan explicita que *"els usos socials i legítims del cos constitueixen un dels pilars des del qual es pot contribuir a definir identitats i a consolidar o adquirir hegemonies socials"*.

Indagant més concretament sobre els discursos envers la corporalitat a l'escola trobem, que "l'allò" corporal ha sigut objecte d'atenció, més o menys explícita, en tots els intents d'educació.

La democratització de l'educació bàsica a Europa i la consegüent entrada dels infants a la institució escolar, imposa l'observació d'una sèrie de

normes de comportament que, en el seu conjunt, defineixen una educació corporal. Aquesta realitat porta a Luc Boltanski (1975) a parlar de “cultura somàtica<sup>1</sup>” que, Varela (1992,229), defineix com el modelatge sofert pels cossos en les institucions escolars en nom d’una bona educació.

És així com l’alumnat, des de la institucionalització dels centres educatius, ha anat vivint un procés de control sobre els seus interessos, desitjos i necessitats corporals en pro de la consecució dels aprenentatges que vertaderament importaven segons l’època i en funció de la classe social a la qual pertanyien.

Així doncs al llarg de la història de l’educació hi ha agut veus que han denunciat i qüestionat l’oportunitat de “l’anul·lació” corporal, d’aquesta imposició de silenci que es produeix en els centres educatius. El conflicte escolar entorn de la permissivitat, el control i educabilitat de la part corporal es correspon amb el constant enfrontament o dialèctica dicotòmica dintre el pensament social entre naturalesa i cultura.

Amb la publicació del Tratado de higiene escolar de Pedro A. García l’any 1886, sota la influència de Froebel, apareix una nova utilitat dels exercicis corporals de caire higienista. El que suposa que, en els períodes de “descansos” escolars, no solament s’incloguin els esbarjos, sinó que també els exercicis físics, la gimnàstica, el cant, els treballs manuals, el cultiu de la terra, el joc lliure...

Aquestes mesures legislatives ens permeten comprovar fins a quin punt l’entrada de l’àmbit corporal al currículum té a veure amb compensar les exigències de silenci i immobilitat que s’imposen en el desenvolupament de les tasques escolars diàries.

Mesures que fan referència a les funcions de catarsi i compensació senyalades 100 anys més tard, a la introducció de l’Àrea d’educació física en el disseny curricular base (MEC 1989).

---

<sup>1</sup> Bryan Turner (1996). Qualifica de societat somàtica al context històric actual en el que els majors problemes polítics i personals son per una part problematitzats en el cos i alhora expressats a través d’ell. B. S. Turner, *The Body & Society* (1996 [orig. 1984])

Aquest desenvolupament curricular requereix doncs que nenes i nens avoquin els seus interessos, desitjos i necessitats corporals a l'hora d'esbarjo o a la classe d'educació física, formant en l'imaginari col·lectiu la idea que el principal objectiu de l'educació corporal (en l'actualitat exclusiva per l'àrea d'Ed. Física) sigui desfogar l'alumnat per després continuar amb les matèries " importants " més relaxats/des i concentrats/es.

Per altra part l'absència de la construcció en el si de l'escola d'una disciplina que tingui com a principal objectiu i que entengui la importància de l'àmbit corporal, des d'una perspectiva artística i social (no esportiva o higienista) en el desenvolupament dels nens i nenes, realça la idea de Barbero González (2005, 25-51), quan expressa que «en l'escola el cos no existeix».

Els nous coneixements sobre la psicologia de l'infant han fet que es qüestionï la domesticació corporal amb arguments tals com per exemple que les nenes i nens han de tenir una inquietud inicial envers el que fan i no estar fent constantment allò que se'ls hi ordena (Piaget,1975,175). La psicologia de l'educació i la nova pedagogia han anat aportant arguments dels que derivaren noves concepcions, noves formes de concebre l'infant com a subjecte a educar.

Les mestres, a més a més de conèixer aquestes dades de la història de la pedagogia i la psicologia de l'educació que apostaven per un/a escolar menys parcel·lat, han observat a la pràctica que hi ha una gran diferència en la implicació de nens i nenes quan aquestes estan interessades pel que fan, i això ha provocat un enorme interès per tenir dins l'escola un/a subjecte desitjós/a de fer i d'aprendre.

En aquesta nova perspectiva sobre els modes d'entendre i tractar als/les escolars, l'àmbit corporal ha continuat anant a remolc, com a conseqüència que generalment les activitats educatives sobre el cos i el moviment s'han anat construint allunyades dels centres d'Educació Primària.

Tal com apunta Marcelino Vaca, l'anàlisi de la legislació educativa i la lògica de nombroses pràctiques ens presenten l'Educació Física Escolar com una àrea que ha de compensar la necessitat que el cos passi desapercbut, com reclamen altres àrees del currículum. I que, per altra part, aquesta disciplina s'ha anat elaborant en institucions mèdiques militars, paramilitars

i polítiques que feien d'aquesta una matèria de grans dificultats per integrar-se en el desenvolupament curricular.

Però a la vegada que això passava, es va anar descobrint amb la psicologia de l'Educació que el tractament de l'àmbit corporal a l'escola no solament havia d'entendre's com que aquesta era molt important en relació a la salut i la fatiga escolar, sinó també perquè les capacitats motrius tenen una extraordinària relació amb les cognitives, les afectives i les socials.

Arran d'aquests coneixements van sorgir corrents educatives que redefinien el concepte de la psicomotricitat (Le Boulch, 1969), el qual centrava l'interès pel tractament educatiu de les relacions i els afectes, posant de manifest que les activitats motrius espontànies estaven relacionades amb la personalitat i posaven al descobert "l'originalitat" del/la subjecte que les produeix.

Per altra banda, en l'organització de les tasques en el temps escolar, és un aspecte fonamental des del qual és possible observar i intervenir en la qualitat educativa.

Els estudis realitzats per Marcelino Vaca permeten afirmar que l'horari escolar presenta sempre un vaivé entre el "cos silencià", aquells moments en els quals les activitats escolars requereixen que el cos passi desapercebut, i el "cos solt"<sup>2</sup> al seu aire, que normalment es situa en els moments d'esbarjo i en els quals, el professorat està d'esquenes, abandonant la intervenció educativa, exercint només una funció assistencial per si passa alguna cosa, el qual demostra que aquest, és un temps per l'alumnat, una franja d'horari cedida a la seva organització autònoma.

Cos silencià/ cos "solt": Entre aquests dos extrems, l'àmbit de la corporalitat a l'escola ens presenta tres noves imatges, tres noves formes de representació: el cos tolerat, el cos instrumentat i el cos objecte de tractament.

La duració d'aquesta representació corporal dins del temps escolar i els significats que la sustenten parlen d'una major o menor atenció a la globalitat de l'alumnat, una major o menor acollida de la seva singularitat.

---

<sup>2</sup> Marcelino Vaca fa referència a "cuerpo suelto", la traducció més acurada per tant seria "solt", que no vol dir lliure.

Cos instrumentat: Són aquelles situacions, en les quals a través de la corporalitat s'exemplifiquen conceptes, representen situacions, estats d'ànim... En definitiva s'utilitza el cos i la motricitat com un instrument al servei d'objectius i sabers que tenen a veure principalment, amb les capacitats cognitives.

Cos tractat: Són aquelles situacions educatives en les quals intencionadament es busca el desenvolupament de les capacitats motrius o la vivència, reproducció i transformació de continguts vinculats a la cultura motriu. El cos, l'activitat motriu, la cultura motriu i els escenaris els que aquestes pràctiques es desenvolupen són els grans blocs en els quals es troba l'objecte d'educació.

Com s'organitzen aquests "cossos" en el temps i l'espai escolar, i el que dins de cadascun d'ells es fa, és en Tractament Pedagògic de la Corporalitat que la nena o nen viu realment en la seva escolarització. En major o menor mesura, amb una distribució o altra, és possible observar en qualsevol centre escolar aquestes representacions corporals al llarg de la jornada escolar.

Són un conjunt de lògiques que tenen també una lògica com a conjunt, ja que a l'habituar l'alumnat a comportar-se dintre de cada un dels "cossos" descrits, es construeix un mode de sentir i viure, que acaben sent entesos com a "naturals".

I és que en la mesura que els infants van creixent es van perdent situacions educatives, curiosament són aquelles que tenen més a veure amb l'àmbit corporal.

La vida a les aules és una negociació entre forces contraposades: tendència discent-tendència docent, i que en aquesta negociació la corporalitat té una forta presència que no es nomena, que no es fa explícita, que no forma part del debat professional. El cos per ser un "hoste silenciós", com especifica el professor Conrad Vilanou (2012) ha passat per una llarga travessia en la qual ha estat un "hoste" vigilat i silenciats.

Es pot observar també com el tractament dels temes corporals va desapareixent progressivament dels horaris escolars a mesura que les nenes i nens van essent capaços de silenciar el seu cos.

Si es fa una observació comparativa entre les mostres i treballs corporals que es donen en l'etapa d'educació infantil en vers les que es produeixen en l'educació primària podrem concloure que efectivament quan els infants van creixent van perdent l'espai on tractar i desenvolupar la seva corporalitat en pro d'incrementar les hores en matèries de caràcter més "intel·lectual".

Tot aquest procés pertany a l'anomenat currículum ocult que cada mestre/a gestiona com pot, pel qual el tractament del cos i la motricitat es concreta de diferents modes en uns centres i en altres, entre nivells educatius, i entre aules. En qualsevol cas, es posa de manifest que en les maneres d'entendre i tractar l'àmbit corporal ni són neutres ni són externes a les intencions del cos docent i per altra part, ocupen un espai més gran que les tres hores setmanals que l'àrea d'educació física té adjudicades.

## 2.2 El cos com a construcció social

La pell dels homes els seus músculs, les seves mans, la seva massa a contrallum de la claror esgrogueïda. Orificis de cares, boques glauques, ombres de memòries. Memòries dels gestos, memòries dels moviments, inscrits aquí, en l'esquelet de les postures.

Mouawad, W. (2014). *Ànima* p.376

La qüestió corporal ha contribuït a la producció de diferents enfocaments i discursos per part d'autors/es que ha donat com a resultat un volum incalculable de posicions teòriques, documents i obres.

El creixement d'àrees temàtiques i de disciplines que s'ocupen del cos des d'aspectes relacionats a l'àmbit biològic, ètic, psicològic, literari, social, estètic o pedagògic fan que l'estatut del cos com a objecte d'estudi es manifesti de forma evident.

Al llarg de la història, aquest concepte ha anat definint-se a partir de la tensió generada produïda pel pensament dicotòmic tradicional i homogeni: d'una banda, les concepcions dualistes d'arrels platòniques<sup>3</sup> que presenten l'ésser humà com una dualitat entre cos i ànima, i per altra banda les concepcions monistes<sup>4</sup>, en les quals l'ésser humà és considerat com una unitat indissoluble i no com un conjunt integrat de major o menor quantitat de parts. Més recentment s'han anat agregant les concepcions socials que es preocupen per l'estudi de la construcció social i cultural del cos i els seus significats, les quals he seleccionat per realitzar el marc teòric.

---

<sup>3</sup> Ross, D., & Arias, J. L. D. (2004). *Teoría de las ideas de Platón*. Catedra Ediciones.

<sup>4</sup> Hickey Moody, A. (2009). *Unimaginable bodies: Intellectual disability, performance and becomings*. Sense publishers.



Centrant-me en els orígens i autors/es occidentals<sup>5</sup> que tracten el cos des dels camps de la filosofia, l'antropologia i la sociologia i que han contribuït a la definició de discursos crítics dels tractaments corporals.

Cal aclarir el distanciament intel·lectual entre natura i cultura en l'àmbit de la sociologia. Mentre que la sociobiologia considera el cos "una base biològica i presocial sobre el qual es fonamenten les superestructures del jo i la societat" (CH. Shilling, 1993: 41)<sup>6</sup> Les teories constructivistes de Foucault, Douglas i Bryan Turner prenen el cos com quelcom que pertany a la cultura i no a una identitat biològica. Des d'aquesta perspectiva el cos és interpretat culturalment en totes les parts, per tant per aquests autors, la biologia no es troba exclosa de la cultura sinó que forma part d'ella. La suposició que la biologia no pertany a la cultura va ser durant molt temps una de les raons per les quals els teòrics socials van descuidar el cos com a subjecte d'estudi. És amb l'antropologia que s'ha influenciat de manera decisiva per legitimar el cos com a objecte d'estudi social. Turner (1994) dóna 2 raons per les quals l'estudi de l'àmbit corporal s'ha produït a través de l'antropologia:

En primer lloc, l'antropologia ha estat interessada amb la dicotomia entre naturalesa i construcció cultural/social, això va portar a (re)considerar la manera en com el cos era intervingut per la cultura.

La segona va ser l'interès envers les necessitats corporals i per com aquestes són afrontades per la cultura. A més a més Turner (1994) senyala que hi ha dos àmbits més d'interès que es centren en el cos com a identitat simbòlica. Concretament, en les obres de Mary Douglas (1988), el cos es considera com un sistema de classificació primari per les cultures, mitjà a través del qual es representen els conceptes d'ordre i desordre.

Marcel Mauss per la seva part, argumenta que la cultura dóna forma al cos i descriu amb detall el que ell denominava les "tècniques del cos". "El mode en què de societat en societat els éssers humans sabem utilitzar els mateixos cossos". Mauss (1973: 70).

---

<sup>5</sup> Especifico que durant la recerca m'he centrat en la obra d'autors/es occidentals, una futura línia d'estudi seria tenint en compte les perspectives de colonials/post-colonials.

<sup>6</sup> Barreiro, A. M. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. (D. d. universidad de A Coruña, Ed.) (73), 127-152.

Aquestes tècniques corporals són un mitjà important per a la socialització dels individus en la cultura. A través d'elles i del seu cos una persona arriba a conèixer una cultura i a viure en ella.

L'antropòloga Mary Douglas també ha reconegut el cos com un objecte natural modelat per les forces socials. Per aquesta autora existeixen dos "cossos": el cos físic, i el cos social, afirmant que el cos social restringeix el mode en que es percep el cos físic.

Això significa que el cos és un mitjà d'expressió social altament restringit, degut a que està molt mediatitzat per la cultura i expressa la pressió social que ha de suportar. La situació social s'imposa al cos i el cenneix a actuar de formes concretes, convertint-se el cos en un símbol de la situació. Aquesta línia discursiva també la defensa Susan Bordo<sup>7</sup> (1999), tesi de la qual afirma que els desordres de la imatge corporal representen cristallitzacions de la cultura dominant corporal, en la persona.

Un altre autor que va estudiar els efectes del poder sobre el cos és Foucault. En l'obra *Vigilar i castigar* (1975) fa referència als "cossos condemnats" afirmant que el cos està directament immers en el camp polític, on les relacions de poder que operen sobre ell, li obliguen a efectuar unes cerimònies i li exigeixen uns signes/codis gestuals. Observa també la disciplina com l'estratègia de fer obedient al cos humà en les institucions militars, mèdiques, escolars i industrials, i és on es construeix el que l'autor denomina la <<microfísica del poder>>.

No obstant des del segle XIX fins al Segle XX, Foucault observa que aquest poder tan pesat no és tan indispensable com semblava, que les societats industrials poden autoregular-se amb un poder sobre el cos no tan explícit/evident. Plantejant doncs, un nou tipus de dominació que es fonamenta en una legitimitat sobretot de caràcter tècnic-científic o legitimitat en relació amb el poder mèdic i la medicalització.

Des de la perspectiva del materialisme històric, Jean-Mari Brohm(1992)<sup>8</sup> sociòleg crític de l'esport, afirma que l'humanisme del cos que es viu en l'actualitat no és més que una expressió del sistema capitalista, doncs

---

<sup>7</sup> Luke, C. (2000). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Morata.

<sup>8</sup> Brohm, J. M., & Barbero, J. I. (1993). *Materiales de sociología del deporte* (No. Sirsi) i8477311595).

l'humà seguirà sent un << apèndix de la màquina>>. Per l'autor, es produeix el que denomina un procés de "sublimació repressiva", o procés de sotmetiment de l'individu mitjançant la repressió dels instints, on les satisfaccions acordades (erotisme, exercici corporal, exhibicionisme del cos) són satisfaccions substitutives adquirides en l'ordre establert.

Aquesta és una visió omnipotent de l'aparell capitalista, en la que el cos és font d'explotació, manipulat per falses tècniques de la felicitat entre les quals Brohm destaca el culte al cos i l'exercici físic.

Fent una síntesi, tot aquest nou interès que desperta el cos, està estretament lligat a transformacions socials profundes, a canvis en els models de producció i en les formes de relació, així com al sorgiment de noves formes de dominació.

Segons Anna Martínez hi ha 4 grans raons que expliquen la necessitat d'abordar el cos en les societats modernes.

1. El pensament i discurs feminista, el qual ha qüestionat el tema del cos en criticar el determinisme del cos sexual, i replantejar el problema de la discriminació en qüestió de gènere.
2. Amb l'exaltació de la cultura consumista, el cos es transforma en "mercaderia" i passa a ser el mitjà principal de producció i distribució de la societat del consum.
3. El fort canvi demogràfic que suposa l'envelliment de la població juntament amb les modificacions de la medicina moderna eleven a una significació peculiar la qüestió de la corporificació.
4. La progressiva secularització de la societat, el rebuig i la restricció del desig ja no constitueixen un tema central en la cultura predominant. La secularització de la societat facilita la mercantilització i el comercialisme del cos

Finalment la crisi de la modernitat segons aquesta autora, també ha contribuït focalitzar l'interès en el cos. En aquest sentit, l'ecologia i la defensa del medi ambient han contribuït a un nou discurs del cos en relació amb la societat i la naturalesa. És per això que la nostra corporificació és també fonamentalment política.

## 2.3 El cos com a terreny de significació i representació

Actualment, el cos s'ha convertit en el punt de mira de múltiples atencions i és al mateix temps, objecte de grans inversions. La presentació i representació del "jo", ha tingut una especial rellevància en relació amb els nous estils de vida i el retorn del mite de l'eterna joventut. Les pràctiques i els sabers de múltiples especialistes (estilistes, metges/es) han contribuït a crear o definir i legitimar nous codis ètics i estètics dels usos socials del cos.

Diversos/es autors/es han pres les aportacions de Foucault, de Bourdieu i d'algunes altres icones del pensament social contemporani, per analitzar la qüestió de la corporalitat vertebrada i articulada a través de factors socials. Entre ells, M. Vicente Pedr  z<sup>9</sup>, d'una manera fortament crítica, analitza els usos del cos en la nostra societat, els quals –segons la seva perspectiva–, per ser legítims han d'ajustar-se a les exigències de la cultura dominant, en aquest cas el capitalisme i les formes burgeses.

Pedr  z defineix la cultura física o corporal com "el conjunt de sensibilitats, sabers usos, creences, valors, lleis, pràctiques, actituds... construïdes i adquirides que estan directament determinades per accions corporals i que, ahora, són determinants del comportament corporal (de les activitats físiques), molt especialment tot allò que contribueix a configurar el seu cos: la seva morfologia física i la seva morfologia simbòlica i representativa.

Le Bretón,<sup>10</sup> d'altra banda estudia les representacions modernes del cos en les societats occidentals. Considera que el cos és una construcció social i que "hi ha una pluralitat de cossos aix   com hi ha una pluralitat de cultures". Sosté que el cos de l'hum  n no és un simple mecanisme, sinó que està travessat per l'històric, el social, l'imaginari, el simbòlic, l'angoixa i el dolor, el desig, la relació amb la malaltia i amb la mort..."El cos és la condició de l'home, el lloc de la seva identitat." (Le Bretón, 1990: 248)

"L'home" modern encara manté una constant preocupació pel seu cos. "El cos és la marca de l'individu" [...] "  s un factor d'individualització"<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> Pedraz, M.V, (1997) "Poder y cuerpo. El (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud", Revista Educación Física y Ciencia n  2, Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata

<sup>10</sup> Le Bretón, D., 1990, "Antropología del cuerpo y modernidad", Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

<sup>11</sup> Le Breton, D., op. cit. Pàg. 153.

L'esmentada dualitat corporal, es manifesta en la concepció del cos en la modernitat: es deixa de ser un cos per tenir un cos. Diu Le Bretón: "es cuida al cos com si es tractés d'una màquina de la qual cal obtenir un rendiment òptim"<sup>12</sup>.

Finalment, agrega que el cos no és una "màquina meravellosa: es gasta, la seva precarietat l'exposa a danys irreversibles i, sobretot, no té la permanència de la màquina.

En el seu dia mantenia Mauss, que la major part dels comportaments individuals són experiències socials, adquirides per aprenentatge o imitació. De manera que tant la forma de caminar, dormir o estimar entre altres, estan mediatitzades culturalment. Si els nostres gestos, hàbits i comportaments ens semblen innats i naturals, és perquè formen part de l'imaginari col·lectiu històric i cultural.

No obstant la majoria d'estudis defineixen el cos com quelcom objectiu i concret, que es pot mesurar amb límits precisos; l'esquema corporal és però la idea que tenim del mateix cos, per tant, és quelcom subjectiu i subjecte a possibles modificacions. La corporalitat es constitueix en un instrument d'expressió de la pròpia personalitat, també ens serveix per prendre contacte amb l'exterior comparant-nos amb altres cossos i objectes, pel que es pot nomenar, dins l'esquema corporal de cos objecte: representació aïllada que ens fem del propi cos i el cos viscut, que es refereix a la forma en què la nostra corporalitat es manifesta en les relacions humanes i la socialització.

Els nostres cossos no són solament el lloc des del qual arribem a experimentar el món, sinó que a través d'ell arribem a ser vistes en ell. (Merleau-Ponty, 1976:5). Per aquest autor el "jo" està ubicat en el cos, que a la vegada està ubicat en el temps i l'espai. A vegades som conscients dels nostres cossos com objectes que han de ser contemplats. En els espais públics podem sentir que estem a primer pla, mentre que quan estem a casa estem entre "bastidors". La vestimenta és sempre contextual, és a dir s'adapta a situacions molt diferents.

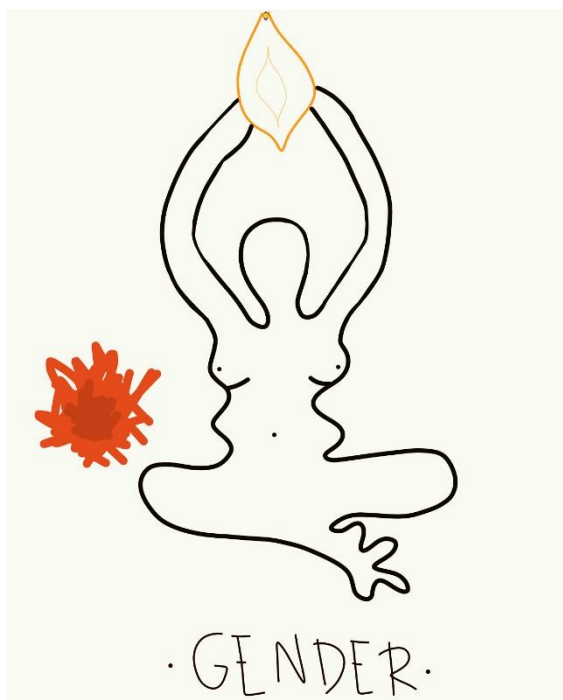
---

<sup>12</sup> Le Breton, D., op. cit. Pàg. 159.

La sociologia de la vestimenta i les pràctiques de la indústria de la moda poden utilitzar aquests termes fenomenològics per veure com l'experiència de cuidar i presentar el cos està social i temporalment construïda.

Els espais públics (carrer, oficines, centres comercials, teatres...) funcionen amb normes determinades. Un altre aspecte important a tenir en compte és que l'acció transforma l'espai: franquejar l'espai és sortejar objectes i persones. En aquest sentit, l'espai és tant social com sensorial. Aquests espais però també tenen gènere. Les dones experimenten els espais públics molt diferent de com ho fa el sexe masculí.

#### 2.4 Perspectiva de gènere en la construcció d'identitats corporals.



Il·lustració 1 Elisa de la Serna 2018

Els diferents autors que he recollit en apartats anteriors no contemplen qüestions de gènere. Mc Nay (1992) i Ramazanoglu (1993)<sup>13</sup> creuen que no solament el gènere és la diferència més fonamental entre els cossos, sinó que les dominacions envers els cossos no són equitatius segons si aquests són masculins o femenins. Diverses autores han realitzat una crítica a la utilització del cos - que sempre s'ha donat - de les dones com objectes, signes i mercaderia.

Ángeles Duran (1988) ha estudiat la discrepància genèrica en el coneixement i ús del propi cos. El cos és per excel·lència, lloc de cultura, de socialització, amb normes i codis diferents per cada un dels gèneres.

L'autora afirma que les normes que es reflecteixen al camp de les dones són més estrictes i mòbils que les referents al cos dels homes. Precisament per

<sup>13</sup> Barreiro, A. M. (2004). La construcción social del cuerpo en las contemporáneas. *Papers: Revista de sociología*, (73), 127-152.

la seva definició cultural de cos/objecte desitjat. El cos de les dones ha de ser: bell i fèrtil; és sobretot un cos pels demás. Així doncs s'ha desenvolupat una reflexió sobre el cos de la dona objecte de repressió i explotació, i sobre els mites d'impuresa en la dona. En aquest sentit algunes corrents feministes reivindiquen l'elaboració, per part de les dones, d'un nou llenguatge corporal. Luce Irigaray (1992)<sup>14</sup>, exposa que les dones estan subjectes a moltes pràctiques disciplinàries que produeixen un tipus de cos "típicament femení". Segons l'autora és la feminitat com a construcció social, com a artifici. Seguint aquesta línia Rosi Braidotti repensa el concepte de "feminitat"; "Si "essència" significa la sedimentació històrica de productes discursius multi estratificats, aquest cúmulo de definicions, exigències i expectatives culturalment codificades sobre les dones, o sobre la identitat femenina –repertori de ficcions reguladores tatuades en les nostres pells-, llavors seria fals negar no solament que aquesta essència existeixi sinó, també que és poderosament operativa"<sup>15</sup>

Per altra banda, Judith Butler (2002) afirma que de la mateixa manera que les paraules tenen el poder de redefinir realitats, els nostres comportaments i accions tenen el poder de construir la realitat dels nostres cossos. Així, el gènere pot deixar d'entendre's com una cosa que emana d'una suposada essència natural, universal i estable i començar a entendre's com quelcom construït, com una cosa que resulta del que fem, de com ens posicionem en el món i de l'efecte que els entorns socials i culturals tenen sobre nosaltres. Butler doncs estableix que tant "gènere" com "sexe" són conceptes performatius, realitats que es produeixen a través del comportament i del discurs. Així doncs l'autora problematitza els conceptes d'identitat i de subjectivitat mostrant que són pura construcció i com a tals poden ser desconstruïts. Així, la identitat està subjecta a múltiples possibilitats.

En aquest punt es manifesta la necessitat de (re)apropiar-nos del significat dona, abans de decidir si com a dones/joves/nenes volem o no renunciar-hi. Altres corrents consideren que parlar de l'allò "femení " no sigui potser el més convenient, ja que sembla remetre a una substància estàtica, a la qual hem de resignar-nos per naturalesa. La discrepància és terminològica, no

---

<sup>14</sup> Irigaray, L. (1992). *Yo, tú, nosotras* (Vol. 7). Universitat de València.

<sup>15</sup> Braidotti, Rosi, *Metamorfosis*, op. cit., p. 61

obstant recolzen l'aparell conceptual al qual es difereix Braidotti, que constitueix un àmbit teòric plural i ric. Per això, es crea el concepte "feminitat virtual" en lloc de "feminitat" (l'específicament femení).

Les pràctiques disciplinàries o tècniques corporals "femenines" que tenen per objectiu la dominació i submissió corporal femenina s'agrupen en 3 grans blocs:

- D'expressió corporal: mirada, gestos, caminar...
- De configuració: dieta, cirurgies...
- Decoratives: depilació, maquillatges, vestimenta...

Aquestes funcionen com un sistema de micro-poder desigual i asimètric.

No obstant el més curiós, és que aquests poders no solament estàn en els propis agents de socialització (família, escola, mitjans, de comunicació), sinó en totes les parts i en cap a la vegada, de tal forma que l'absència d'una estructura formal o institució crea la impressió que la producció de la feminitat és voluntària i natural. Sintetitzant, el que pretenen aquestes disciplines corporals femenines és crear cossos dòcils i obedients.

Aquests cossos dòcils i obedients (femenins), producte de la confluència d'una societat patriarcal i la cultura de consum han contribuït a més a més en desordres alimentaris i de la imatge corporal convertint-los en un fenomen social.

En el capitalisme de consum avançat, l'estructura contradictòria de la vida econòmica produeix una construcció de la personalitat inestable i agonística. El menjar i la dieta són pilars centrals per a l'expressió d'aquestes contradiccions (Bordo 2003: 199). Com apunta G. Weiss, les contradiccions culturals produeixen en el cos viscut la resposta d'una tensió entre les múltiples imatges corporals que interactuen en el subjecte femení.

Històricament, les dones han estat més vulnerables a diverses formes de manipulació corporal. Així doncs a través de les disciplines imposades pel model hegemònic de feminitat, (abans mencionades), les dones contínuament memoritzen en els seus cossos la sensació i la convicció de la falta, de la insuficiència, de mai ser suficientment bones.



El distintiu de l'existència corpòria femenina és l'autoreferencialitat (el cos és subjecte i objecte per a si mateix, i en referència al mateix acte) socialment intervinguda. El rol que aquesta referència social juga en la mediació de la relació amb el propi cos és crucial. El sentiment d'humiliació (com a efecte de la reducció del propi ser, al cos o a una part d'aquest) és comprensible en una cultura en la qual el cos és una font constant de ridícul i de vergonya (Weiss 1999: 47-50). El repudi de certs aspectes de l'existència corpòria adquireix connotacions morals. La norma corporal és una "norma mítica" que funciona com un pol imaginari, identificatori, que regula la nostra (in)satisfacció pel que fa als nostres propis imaginaris corporals.



**Summer Dress**  
and  
**Modern Dancing**  
combine to make necessary the  
removal of objectionable hair.

**X BAZIN**  
DEPILATORY POWDER

has been used by women of refinement for generations for the removal of objectionable hair. It acts gently and effectively. It is harmless to the most delicate skin. It is easily applied.

**Send for Generous Sample**  
Send us 10 cents for generous sample and our special offer. Sold by Druggists and Department Stores everywhere for 50 cents.

**Hall & Ruckel**  
(Makers of Soxodont since 1846)  
229 Washington St., New York

La dansa però, tot i ser una art eminentment femenina no n'està exempta en la contribució d'aquestes agressions/poders que configuren una imatge del cos "femení" consolidant la idea de docilitat, feblesa, erotisme, i subordinació pròpia a la dona.

En aquest anunci s'observa com l'aparició de nous models dancístics (dansa moderna de Isadora Duncan, Loie Fuller entre altres) en la que s'explicita: "La moda de l'estiu i el ball modern es combinen per fer necessària l'eliminació del tant molest pèl..."

Il·lustració 3 Harper's Bazaar 1915

Il·lustració 2 Isadora Duncan, Elysian Editions, 1985, Margaretta Mitchell

Tot i que aquesta consigna no la propulsaren les pròpies pioneres de la dansa moderna, sinó que va ser una tàctica capitalista del moment per treure'n profit, les mateixes ballarines van anar adquirint-ho en la seva pràctica.

No només es produeix en tècniques de submissió corporal del tipus decoratives, sinó que també passa en les d'expressió corporal.



Yvonne Rainer, fou una ballarina que passà per les escoles de Martha Graham i posteriorment de Merce Cunningham, pioneres en la dansa moderna, que s'allunyà de les grans produccions escèniques del moment, buscant el distanciament del/la ballarina amb l'espectador/a. No pretenia vendre la fantasia ni involucrar una jerarquització, sinó ser l'antagonista de l'escenari, on la dansa no respongués als paràmetres de la indústria cultural de consum i entreteniment del moment. Advertia que la dansa moderna havia caigut en la mateixa sistematització que la dansa clàssica, tenint en comú que ambdues neixen d'una tècnica i un cos de ballarins/es amb l'objectiu de vendre un producte (l'espectacle) , posicionant per tant la dansa com a passatemps per les classes altes.

L'any 1965 en aquesta línia Rainer fa el "Manifest del NO" (1965) una crítica a la representació i a l'exaltació de la dansa<sup>16</sup>:

No to spectacle.  
No to virtuosity  
No to transformations and make believe.  
No to the glamour and transcendence of the star image.  
No to the heroic.  
No to the anti-heroic  
No to trash imaginary.  
No to involvement of performer or spectator.  
No to style  
No to camp  
No to the seduction of spectator by the wiles of the performer.  
No to eccentricity.  
No to moving or being moved.



*Il·lustració 4 Yvonne Rainer a Lives of Performers (1972), Zeitgeist Films*

---

<sup>16</sup> Entenent la dansa com a bé/producte de consum.

## 2.5 Cos i colonització

*“Una idea de danza comunitaria y de saber colectivo que necesita afianzarse como alternativa de vida, no sólo del arte sino de la cultura afro en general. Bailar en medio de la incertidumbre diaria y de la marginación, bailar a contratiempo de la carrera hacia el vacío que promueve el paradigma del consumo, bailar para vivir, vivir para bailar, como respuesta, como propuesta, como ruta y como enraizamiento, como punto de fuga y de encuentro.”*

**Rafael Palacios**<sup>17</sup>



*Il·lustració 5 SANKOFA; La Ciudad de los otros, 2016 in Festival de Danza Contemporanea – Universidad de Bogotá, Jorge Tadeo Lozano*

L'obra "Ciudad de los otros", planteja un interrogant sobre la percepció de "la diversitat" en una societat globalitzada.

Sankofa, el nom de la companyia significa "tornar a l'arrel" una filosofia de vida africana, que valora el coneixement del passat com a condició sine qua non per comprendre l'actualitat i poder solament així, avançar.

No volia fer el present treball sense fer referència a les qüestions culturals i les concepcions corporals tenint en compte la perspectiva de colonial. És imprescindible trobar referents i marcs teòrics que ens ajudin a les futures

---

<sup>17</sup> Corporación Cultural Afrocolombiana Sankofa

docents a (de)construir els coneixements adquirits des d'una perspectiva eurocèntrica, ja que en l'actualitat a les aules trobem infants de diverses procedències geogràfiques, culturals i socials, per començar a construir un pensament més crític obert i flexible.

Aquesta perspectiva ens ajuda a qüestionar la modernitat europea des de la reflexió de la pròpia antítesi, i els efectes que la colonització del poder, del coneixement, i del ser, han tingut sobre el/la subjecte colonial global.

Encara que es tracti d'un model teòric per a estudiar determinades realitats, aquest enfocament pot servir-nos com a instrument pedagògic per retornar a l'espai públic les corporalitats sovint des legitimades per raons culturals i/o etnològiques. Com postula C.Vilanou: "Allí radica, segurament, el repte que hem d'abordar: reconfigurar un univers simbòlic i relacional tornat al cos humà que, en lloc de ser dominat, segregat, mutilat o colonitzat, desperti la consciència d'una nova realitat individual y social"<sup>18</sup>.

En l'àmbit de la corporalitat, els desplaçaments de poblacions que s'han produït cap a diferents zones geogràfiques del planeta han propiciat la convivència de cossos procedents de cultures d'origen diferents.

Jordi Planella Ribera, en *Cultura Somàtica, Escuela y Religión*, afirma que estem vivint un procés de globalització de la corporalització, passant d'identitats corporals molt lligades al territori, a noves identitats reconstruïdes des d'una mirada global.

Aquesta reconfiguració corporal és un punt de partida per repensar e cos i l'educació. Vilanou, altra vegada, doncs manifesta que:

"Ja no hi ha - feliçment, ja no podrà existir- un únic model corporal. L'home de raça blanca s'ha donat compte que ja no viu sol en el món. Ens trobem abocats al contacte, a l'intercanvi, a una nova cultura de mestissatge en la que el cos ocupa un lloc central de forma que la corporalitat constitueix l'autèntica condició de possibilitat per arribar a un vertader món intercultural."<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> "Memoria y hermenéutica del cuerpo humano en el contexto cultural postmoderno", en A. ESCOLANO y J.M. HERNÁNDEZ, *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, pág. 375  
<sup>19</sup> VILANOÚ, C. "Memoria y hermenéutica del cuerpo humano en el contexto cultural postmoderno", en A. ESCOLANO y J.M. HERNÁNDEZ, *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, pág. 375.

La referència d'aquest autor envers el mestissatge, m'ha fet indagar sobre aquest concepte tan poc utilitzat en els discursos pedagògics.

Partint de referència l'article de Jordi Planella, aquest, especifica que la construcció d'un món, i les corporeïtats que li corresponen, basada en una idea eurocèntrica, ha fet que la presència del terme mestissatge fos un concepte i una realitat especialment tabús. Els cossos ideals per tant, són cossos apartats de la mescla, dels cossos mestissos.

Seguint la mateixa línia, l'antropòleg Francoïçe Laplantine<sup>20</sup>, es refereix al mestissatge com un paradigma en construcció que ha de permetre'ns repensar les configuracions corporals de la societat i proposar noves topografies per als cossos.

En aquest sentit pedagogia ha de poder abordar la descolonització dels cossos, trencant el discurs binari (interioritzat inconscientment) per repensar altres formes de convivència corporificada.

Tot i que en el context educatiu s'han fet grans progressos en aquest àmbit, cal revalorar i (de)construir la imatge exòtica que s'articula de la persona migrada. A més a més cal repensar si les aproximacions "multiculturals" que es duen a terme en accions educatives són suficients o solament realcen la idea de dotar de caràcter exòtic tradicions/cultures que són foranies, doncs moltes vegades sense tenir-ho present quan es fan projectes del tipus: "danses del món" es pot caure en l'apropiació cultural.

L'apropiació cultural és un terme que descrit per Kjerstin Johnson<sup>21</sup>; es produeix quan el significat original de determinats elements pertinents a una cultura concreta, es perd o es distorsiona a mans de cultures dominants. Quan el significat original queda reduït a una simple moda, sense patir la discriminació diària a la quals'enfronta l'altra cultura.

Per altra banda, no s'ha de confondre l'apropiació cultural amb les sinergies/simbiosis culturals necessàries per a l'evolució cultural de qualsevol procedència.

---

<sup>20</sup> Laplantine, F. (1988). *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense.

<sup>21</sup> Johnson, Kjerstin (2011) "Don't Mess Up When You Dress Up: Cultural Appropriation and Costumes" Bitch Magazine.

## 2.6 Visions del cos en l'art i la dansa contemporània

La representació del cos ha estat un dels grans temes de l'art. Des dels temps més remots l'ésser humà ha volgut representar-se, mostrar-se, significar-se i diferenciar-se a través de la seva corporalitat, com a element pertanyent a la seva naturalesa, essència i circumstàncies. Des de les primeres civilitzacions la iconografia artística del cos va estar al servei de cada realitat sociopolítica i cultural, com a instrument per a la imposició d'interessos i valors, per a la difusió d'un model corporal normatiu i estereotipat que ha marcat en cada època els cànons de la bellesa amb els quals l'ésser humà s'ha sentit identificat.

Per tant el cos ha sobreviscut a totes les crisis de representació artística, ressorgint com un tema inesgotable per a la producció i la reinterpretació de nous significats en l'art. Des de finals del segle XX, el cos ha estat una de les temàtiques preferides entre els/les artistes malgrat –o precisament a causa d'això– la tan anunciada mort del subjecte, la pèrdua de fe en els valors humans que suposen les grans guerres del segle XX o les diferents crisis de representació en les quals se submergeix l'art amb el cubisme o l'expressionisme abstracte nord-americà.



22

*Il·lustració 6: Auguste Rodin, home donant un pas (1877), Rodin, Nijinsky(1912) Ana Pavlova, La mort del cigne (1905) Isadora Duncan (1903) Diferents concepcions artístiques del cos.*

---

<sup>22</sup> Artes plásticas y danza: propuesta para una didáctica interdisciplinar. Raquel Pastor Prada



D'una manera o una altra des de la seva concepció moderna, el cos va ser oblidat i silenciats; va ser després, guillotinat, separat del cap, que és on se situa l'intel·lecte. En l'art modern el cos es va presentar com a fragment, màquina o nina. La mutilació corporal, des de l'escultura de Rodin a les experimentacions de futuristes, constructivistes i surrealistes entorn de la idea del cos fragmentat, va ser només un mitjà que buscava la reconstrucció d'un nou ésser.

En totes aquestes experiències i propostes artístiques la fragmentació havia de conduir a l'artista a la reorganització del subjecte sota una nova aparença. El desmuntatge implicava sempre un nou muntatge. Després de la concepció del cos com a màquina sembla que el cos va acabar per desaparèixer.

A partir d'aleshores tan sols va ser evocat, recordat com a subjecte que ja no està present, que ha desaparegut i del que no queden més que parts soltes, fragments, petjades, objectes que un dia li van pertànyer i que avui són els testimonis silenciosos de la seva existència.

En la segona meitat del segle XX, apareixeran una sèrie de moviments artístics que se centren en el potencial expressiu del cos: body art, performance, vídeo-dansa, happenings...



*Il·lustració 7 Il·lustració 5: Mona Hatoum, Performance Still 1985, 1995 Tate*



Mona Hatoum libanesa de naixement, amb aquesta performance qüestiona el sistema, procurant evidenciar les estructures de poder i el violent funcionament estructural de les societats /estats en una acció en la qual el simple gest de caminar li és difícil. A partir de la seva experiència vital, i com emigrant palestina a l'exili, Mona construeix un nou concepte de llar. Allò que ens fa pensar en la seguretat, benestar, escalfor... ella ho transforma en un espai ambigu, un "No-lloc", en el qual l'espectadora es sent estranya, forastera, insegura inclús violentada

Aquests corrents pretenen anar més enllà en la representació convencional de la figura humana, amb l'objecte d'establir una relació més íntima i profunda amb l'ésser humà com a cos representat, i com a subjecte que observa i percep l'obra. El cos ja no és un cos representat, sinó que reviu com a subjecte actiu en l'acció artística que es converteix en terreny d'escenificació simbòlica. Les obres d'art ja no són objectes físics confeccionats per ser atemporalment contemplats, sinó que es transformen en accions, happenings o performances, que prenen el cos humà com a suport artístic. Busquen altres formes d'interpretació de la seva existència, els seus límits i capacitats a través de noves pràctiques iconogràfiques i performatives, amb les quals s'acosten a la problemàtica del cos. Recullen el cos oblidat i esgotat, per prendre-ho com a matèria i superfície principal del seu quefer creatiu, defensant el cos com a vehicle d'expressió i de comunicació imprescindible per a l'ésser humà, com a origen de la nostra identitat personal i la nostra relació amb el món.

El cos més enllà d'una forma d'expressió personal i artística es planteja com a mitjà capaç de transformar la societat, de modificar els seus valors, idees i tendències, de desenvolupar altres possibilitats de ser per a l'individu, d'imaginar un altre món i de transformar l'entorn.

Pel que fa a la dansa contemporània com a disciplina artística trenca amb la rigidesa canònica de la dansa clàssica i fuig de les seves representacions corporals, buscant models més heterogenis. És molt interessant la interrogació que es fa Baudelaire per prendre consciència de l'artificietat amb què fins aleshores s'havia tractat el cos: "*Qui no ha reparat que l'ús de les pólvores d'arròs té per objecte, i com a resultat, fer desaparèixer del*

*cutis totes les taques que la naturalesa ha sembrat en ell, i crear una abstracta uniformitat en el gra i color de la pell; uniformitat que, com la creada per un mallot, reconcilia immediatament a l'ésser humà amb l'estàtua?*".<sup>23</sup> Tots/es tenim en present la imatge d'una ballarina clàssica: enfundada en un mallot, unes mitges i unes sabatilles del mateix color que la pell, maquillada i perfectament pentinada, amb cert aire inhumà, desnaturalitzat i eteri, de ser superior i diví.



*Il·lustració 8 Il·lustració 6: Sylvie Reynaud y Sygmunt Szostak, El llac dels cignes*

*Il·lustració 7 Hanya Holm*

*Diferències gestuals/corporals entre ambdues tècniques*

Les mitges, el mallot i els elements abans esmentats, esborren de la carn tots els defectes propis dels cossos naturals, però també, tot signe d'espontaneïtat.

"El cos de ball no comenta com el cor de la tragèdia grega, no dialoga, com ho fa l'orquestra amb l'instrument solista, ni serveix de fons, com els paisatges renaixentistes a les figures retratades, si no més aviat actua com un magnífic marc que solament adquireix relleu propi quan els solistes no estan en escena i que tan millor haurà complert la seva funció, en la mesura que no ressaltin individualitats i els moviments de tots/es estiguin perfectament sincronitzats com les peces d'una perfecta maquinària."<sup>24</sup>

<sup>23</sup> Artes plásticas y danza: propuesta para una didáctica interdisciplinar. Raquel Pastor Prada

<sup>24</sup> Ossona, Paulina: La educación por la danza: Enfoque metodológico, México, Paidós, 1988, p.100

Profunditzant en quin paper juga la dansa en la construcció de subjectivitats, Ana Mora (2010)<sup>25</sup> va realitzar una investigació envers la construcció de la corporalitat en ballarins/es que practiquen diferents models de dansa.

En aquesta línia, segons els resultats extrets per Mora, l'elecció i la continuïtat en un estil de dansa concret es dona per dos motius principals:

1. Segons la validació/valoració que tingui l'estil dins d'un conjunt social i familiar.
2. Segons la percepció d'adequació o no als seus principis; l'adequació a models de cos i de moviment que proposa el tipus particular de dansa que es practica i aprèn, repercuteix positivament o negativament en la visió del propi cos, i conseqüentment en les maneres d'intervenció sobre el mateix.

Són processos en els quals intervé la subjectivitat, és a dir, el com se sent, es veu i se situa la persona en aquest espai particular.

Amb aquesta autora, puc entendre perquè quan era més jove i practicava dansa clàssica, va haver-hi un punt en que la meva percepció corporal i la frustració de no encaixar en els models que ens ensenyaven, va poder més que el meu desig de continuar practicant-la.

Tanmateix, com he esmentat en la introducció, la no adequació del meu cos als estàndards canònics de les ballarines clàssiques, em va permetre (re)descobrir les possibilitats estètiques i plaents del meu cos en noves formes dancístiques.

Amb el següent collage represento doncs, la importància i l'evolució de la dansa i el moviment en la meva vida i en diferents contexts. La primera fotografia correspon a l'etapa que començo a tindre una tècnica més acurada de la dansa clàssica (començo a fer servir la sabatilla de punta) està presa davant de casa meva, un espai ple de natura en el que sempre m'he sentit molt identificada.

---

<sup>25</sup> Mora, Ana Sabrina (2010). Movimiento, cuerpo y cultura: perspectivas socio-antropológicas sobre el cuerpo en la danza. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.



Les dues fotos següents estan fetes a la Mitjana, estan compreses en una etapa en què reprene la dansa després de dos anys d'una lesió i començo a apreciar les possibilitats del cos més enllà de la tècnica clàssica, tot i que aquesta em serveix de base.

L'última correspon a l'aplicació/experimentació d'aquests coneixements sobre dansa en un projecte grupal<sup>26</sup>, en un context concret i en un grup d'infants i joves, com a eina per a repensar el sentiment de pertinença,

---

<sup>26</sup> Faré referència al taller en l'apartat 3.1.2

treballar els complexes, les il·lusions...a través del moviment lliure i la dansa contemporània

És per això que considero la dansa contemporània una dansa inclusiva que tot i tenir una tècnica determinada permet l'acceptació i apreciació de tot tipus de cossos, corporalitats, performativitats i llenguatges.

## 2.6 L'educació artística

La definició de l'art du en si mateixa una paradoxa, ja que "l'allò" artístic porta implícit el principi de la creació, de ruptura i de la superació d'idees fixes o realitats consensuades. Es podria dir que l'art es constitueix com a dimensió creadora i transformadora de la cultura i, una vegada s'assimila i s'integra, es perfila com a part de la cultura ja constituïda. Jesús Martín-Barber va afirmar que "l'art és específic més no autònom". D'una banda, el camp artístic no és autònom, està subjecte a una sèrie de valors, institucions, categories, règims i pràctiques dominants: "mons d'art" que defineix Howard Becker (2009)<sup>27</sup>, els quals hi inclouen tant els espais com les persones. Els objectes artístics fan part d'un entramat major de dinàmiques institucionals, conceptes, valoracions, classificacions i legitimacions entorn de les diverses posicions que existeixen sobre l'art i l'artístic. Comprendre aquest camp suposa desplaçar la reflexió de l'objecte artístic a les pràctiques artístiques i al joc i conflicte d'interpretacions en què s'inscriuen. No obstant això, la dimensió creadora és específica mentre que l'artista crea des d'un exercici de contenció del pensament entorn d'un material o llenguatge expressiu, i aquesta especificitat del pensament artístic garanteix que les obres constitueixin realitats des del mateix art i que aquestes obres se sostinguin per si mateixes. D'altra banda, la creació també és autònoma mentre que és llibertat expressiva del/la propi/a creador/a.

En l'àmbit educatiu formal, segons el currículum establert a Catalunya (Generalitat de Catalunya, departament d'Ensenyament, 2009) les manifestacions artístiques han de tenir una presència constant en l'entorn i

---

<sup>27</sup> Becker, H. S. (2009). Becker, Howard Saul (2009). *Los mundos del arte*. Universidad Nacional de Quilmes.

en la vida de les persones esdevenint espais de relació en els quals flueixen experiències, significats, emocions, idees i pensaments. Aquesta àrea pretén desenvolupar en els infants la percepció i l'expressió estètica amb l'objectiu que adquireixin una formació que els permeti comprendre els mons artístics i culturals del seu entorn més proper i participar-hi activament. Per tant l'objectiu bàsic de l'educació artística ha d'afavorir l'estructuració del pensament de l'alumnat per tal que aquest sigui capaç d'analitzar la realitat, per comprendre-la, (re)pensar-la i (de)construir-la .

No obstant son moltes i diverses les perspectives pedagògiques des de les quals es vol apropar l'educació artística a l'escola. Actualment la que més predomina és la que empra l'art com a mètode de pràctica per a l'ensenyança, fonamentada amb les idees de Vigotski (1925), el qual situa l'art al cim del que ha generat "l'home". Els processos psíquics que ell denomina superiors tendia a associar-les amb l'Art. I creia que l'educació artística tenia un enorme potencial formatiu. La humanització d'alta qualitat en Vigotsky, passava per l'art, per l'educació artística, pel domini de les formes de pensar, sentir i emocionar-se pròpies de l'art. Per altra banda Ellen Dissanayake (1984) i altres autors/es reivindica l'art com a reflex del món natural, i qualifica l'art d'essencial perquè exercita i entrena la nostra percepció de la realitat.<sup>28</sup>

Pel que fa a la referència de la dansa, si és cert que al currículum d'Educació Primària està contemplada com a objecte d'estudi dins l'assignatura d'educació musical i l'educació física, també és cert que les hores destinades a l'educació artística són molt poques, generalment corresponen a 1 h setmanal. I representa que és dins d'aquesta hora on, a banda del contingut musical que estableix el currículum hi ha d'haver el treball de dansa. Així doncs s'explicita que *"L'àrea d'educació artística manté uns enllaços evidents amb l'àrea d'educació física, en tant que totes dues àrees treballen el sentit estètic i creatiu de l'expressió i comunicació corporal, de manera especial per mitjà de la dansa. La dansa ajuda l'alumnat a conèixer les seves possibilitats corporals, a respectar-se i respectar els altres i a compartir una experiència corporal transmesa per mitjà dels sentits i enriquida amb la música."*

---

<sup>28</sup> Peres, J. J. (2008). *Art i educació.: Cartes a uns mestres* (Universitat de Lleida ed.)

La tasca de construir una disciplina pedagògica escolar de la dansa ens crida per endinsar-nos en el món construït per la pràctica, l'experiència, doncs en efecte la dansa habita el cos, és cos.

La dansa al nostre territori és vital i rica en varietat, ja que hi conviuen la tradicional, la folklòrica, la moderna, la contemporània, les urbanes, la dansa-teatre, la integrada<sup>29</sup>...

Totes aquestes expressions suporten i constitueixen una permanent dinàmica de les identitats (nacional, popular, juvenil, urbà...)

I és que la dansa és un text cultural, una pràctica social. Ballet, folklore, breakdance, i dansa contemporània, entre altres, són realitats de comunitats particulars en les quals es produeixen subjectivitats, es construeixen identitats des del seu exercici, pluralitats, així doncs, la identitat cultural no és una essència establerta del tot, que resta immutable al marge de la història i de la cultura. No és un esperit universal i transcendent en el nostre interior, en el qual la història no ha fet cap marca fonamental. Les identitats culturals són punts inestables d'identificació, fets dins dels discursos de la història i de la cultura. <sup>30</sup>

Entendre la identitat des de la multiplicitat i la diferència que involucra, llegir-la des de diferents mirades i reconèixer el lloc de la mirada, on es nomena i quins efectes produeix aquest nom, definint així, per exemple, que és possible pensar en una identitat construïda des del folklore, però també des de subjectivitats particulars com la juvenil.

Així, establim que una categoria, que a voltes pot tornar-se exclouent i que s'utilitza per defensar posicions a ultrança, és un territori de fluxos, mobilitat i fins i tot inestabilitat i, per tant, un escenari ric en possibilitats de recerca i creació.

---

<sup>29</sup> Referida a aquella que propicia l'expressió de la població en situació de diversitat funcional.

<sup>30</sup> Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola Rivera y Carmen Millán de Benavides, *Pensar (en) los intersticios: teoría y práctica de la crítica poscolonial*, Bogotá, Instituto Pensar, 1999.

Les tècniques són una altra categoria que tradicionalment genera tensions entre els llenguatges i sectors, doncs, com en el cas de la identitat, moltes vegades s'associa amb pràctiques foranes i s'assumeix com alguna cosa ja establert i exclusiu d'alguns gèneres. Parlar de les tècniques, com a enfocament de la política, es refereix llavors a reconèixer les múltiples tècniques que existeixen i que sustenten el fer, deslocalitzant el concepte, ampliant la seva definició, reconeixent i valorant les tècniques mateixes com el conjunt d'accions que sistemàticament condueixen a la generació d'un resultat, en aquest cas el moviment, la interpretació, la construcció de les maneres d'execució per a cada especificitat i que és susceptible de configurar coneixement.

La dansa com a pràctica social i de construcció de comunitat viva que participa en el desenvolupament social, polític i econòmic del país. Es compleix en posicionar la importància de la dansa i la corporalitat com capital cultural i simbòlic, valorant i enfortint la seva capacitat d'agenciar transformacions i hàbits en la construcció de teixit social, en el diàleg i en la interculturalitat.

*“La danza, como uno de los más antiguos medios de expresión corporal y gestual, constituye uno de los principales vehículos de preservación del sentir, del temperamento y de la idiosincrasia de los pueblos.”*

Ana Consuelo<sup>31</sup>

La línia pedagògica de la dansa que proposo implementar a les escoles doncs, no la concebo d'una altra forma més que per la valoració del cos, l'hàbit i cultiu de la seva energia, del coratge, de l'audàcia i la llibertat, elements essencials de la seva forma.

---

<sup>31</sup> Arguedas Quesada, C. (2004). La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológico construido a partir de la expresión artística. *Educación*, 28(1).



### **3. ACTUALITZACIÓ TEÒRICA**

#### **Aportacions pedagògiques**

##### **3.1 Les aplicacions pedagògiques de la dansa contemporània.**

###### **3.1.1 La dansa contemporània**

La dansa contemporània, és una dansa en (de)construcció, una dansa híbrida que és difícil de classificar i etiquetar. En un món en el que per legitimar qualsevol aspecte necessitem posar-li un nom, una etiqueta, la dansa contemporània no es resigna a ser canònica, a establir un arquetip que la faci inqüestionable, abraçant diferents expressions.

Existeix un terme que rodeja el significat de Dansa Contemporània: Dansa postmoderna. Al contrari del significat de la contemporània, la segona té un sentit molt precís que és tal com el seu nom indica després i en contra de "l'allò" modern. La dansa contemporània fa referència al mateix període artístic corresponent a una superació del paradigma modern, no obstant es diferencia perquè aquesta la concep com quelcom més complexa, i no únicament com un rebuig/enfrontament vers el passat. Té una perspectiva més difosa, que invita a la reflexió, a l'assaig, a la prova a l'error.

El seu moviment té en compte les dimensions reals i probabilitats naturals del desenvolupament del cos en l'espai. Basant-se en aquestes possibilitats es dona una oportunitat real de la persona en la dansa, i no és al contrari: la persona s'ha d'adaptar a la dansa (extrema disciplina).

El que busca la dansa contemporània doncs, és recomposar aquest cos fragmentat per mitjà de la relació conflictiva entre el cos i el ritual escènic. Busca formes de (re)pensar i (re)presentar situacions escèniques en què el cos posi en qüestió tot allò que constitueix els fonaments naturals de la dansa que li van donar un sentit al cos al llarg de la història moderna.

Es dota al cos de qualitat pensativa, es projecta des d'aquesta condició crítica a una obertura que exploren els límits de la dansa més que de la pròpia tècnica, proposant una gran diversitat de línies estètiques, escèniques i polítiques.

Carlos Pérez Soto,<sup>32</sup> historiador de la danza considera que el nom de “Danza Contemporània” és artificial i que s’ha consolidat com un costum per part d’autors i crítics que poc saben de la dansa actual, perquè justament avui en dia no existeix una única dansa “actual”, o un conjunt d’elements estilístics clars i concrets. Nancy<sup>33</sup> per altra banda defineix la dansa contemporània com una dansa inquieta, pensant, “un pensament en cos”.



*Il·lustració9 Josep Maria Rigal. Centre Scenic*

---

<sup>32</sup> Bravo Torres, Gabriela. *Reflexión en torno al espectador de danza contemporánea*. Diss. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2014.

<sup>33</sup> NANCY, Jean-Luc, MONNIER, Mathilde. *Allitérations. Conversations sur la Danse*. 2005. Paris, Francia. Galilée. Traducció Valentina Mujica

### 3.1.2 Les aplicacions

La dansa com postula Lesser & Packer, 1980<sup>34</sup> ens permet conèixer el propi cos, tant les seves possibilitats com les seves limitacions. A la vida diària, els moviments bàsics del cos es solen limitar a l'extensió, la contracció o en girs. En la dansa, les combinacions d'aquests moviments dels uns amb els altres, produeixen relacions diferents i aconsegueixen transmetre l'expressió desitjada. Es tracta d'assolir un mínim de control i consciència corporal per aconseguir expressar allò que volem transmetre. La dansa es basa doncs, en una consciència cinestèsica i tàctil.

Aquesta és moltes vegades, la raó per la qual molts nens/es són capaços de comprendre i expressar-se amb major claredat a través del moviment (en edats primerenques) que mitjançant l'ús de les paraules.

El cos per tant, és comprès a través de les seves relacions. Quan neix un infant, al principi solament reconeix i viu el seu cos com un cos en relació, no com quelcom separat que tingui identitat per si mateix com afirma Françoise Dolto (1984). És gràcies a la nostra imatge corporal sostinguda i travessada pel nostre esquema corporal, que podem entrar en comunicació amb els/les altres.

És per això que la dansa és una eina molt útil per a l'estima del cos d'una mateixa i dels/les altres, per a la construcció de la identitat, i per a la relació i la (de)construcció de l'entorn.

En aquest sentit (dansa com a eina de relació i comunicació amb l'entorn) Rosana Antolí, és una artista visual que utilitza diferents disciplines artístiques però sobretot investiga els cossos i les identitats corporals.

En l'assignatura de Projectes d'Arts visuals, a partir de la visualització del programa de Metròpolis, en concret "Arte Entrometido", vaig descobrir l'obra: *WALKATIVE. From Mile End to the City. A choreography of resistance* de Rosana Antolí, una obra que teixeix un diàleg a través de la dansa.

---

<sup>34</sup> Zapata, P. N. (2010). Estilos cognitivos, de aprendizaje y de enseñanza: unas relaciones controvertidas. *Actualidades Pedagógicas*, (55), 45-58.



*Il·lustració 10 WALKATIVE. From Mile End to the City, Rosana Antolí*

L'obra mostra en Graham, un obrer d'uns 50 anys del barri de Mile End d'Anglaterra, actiu políticament i local del barri, ballant entre dos contextos adjacents de la ciutat (La City i Miles End) amb diferents característiques polítiques, econòmiques i socials. Aquest ball, al fer-lo un home local del barri té una connotació i una càrrega política diferent que si, com era la primera intenció de l'artista ho hagués fet ella mateixa. La performance doncs, esdevé una coreografia de la resistència, que recull amb els moviments i gestos orgànics de Graham i la interacció d'aquest amb els i

les residents del barri, les diferències urbanístiques, de gent, d'interessos i de necessitats dels dos espais. És realment molt interessant com Rosana articula un discurs i retrata una problemàtica a través de la dansa, repensant les formes gestuals quotidianes, el que ella anomena "La coreografia oculta" de les persones, de la vida.

Seguint aquesta línia artística i política sobre el redescobriment del gest, l'autoconfiança/estima corporal i l'apreciació de l'altre/a juntament amb la transformació social, Laban (1984) i Ossonà (1976) destaquen la importància de la dansa perquè tot i ser un aspecte treballat per la gimnàstica i l'esport, la dansa és art i té l'avantatge d'englobar tot el cos, no potencia la competitivitat i pot dotar-se d'un caràcter discursiu, transformador.

Així l'any 2016, vaig tenir l'oportunitat d'experimentar amb dansa lliure i pinzellades de dansa contemporània, tenint un objectiu concret, amb un grup d'infants que prèviament ja coneixia.

Formo part d'un agrupament Escolta; l'Alosa, i fa cinc anys que en sóc cap (monitora). Davant la necessitat que vam observar en els infants de treballar amb elles i ells l'autoestima i l'acceptació corporal individual i col·lectiva juntament amb la (de)construcció de certs rols/conductes de gènere molt arrelades en nenes i nens, va fer que haguéssim d'establir una línia de treball motivadora i pedagògica per donar-hi resposta.

En aquest context vaig proposar de fer un taller en petits grups, de dansa lliure mitjançant diferents tècniques. Aquesta proposta es va canalitzar i finalment vaig dur a terme el taller als campaments, en un espai natural i propi (ja que durant 10 dies hi fèiem estada)

El material que vaig emprar va ser una lona per cobrir el terra i poder ballar descalces. Personalment trobo indispensable el fet de ballar amb el peu descobert (utilitzant com a molt un mitjó o mitja) aquest detall ens permet un moviment més lliure, alhora que les sensacions que es perceben són molt més agudes.

El taller el vaig realitzar en grups de 10 persones i de diferents edats (6-17 anys). Cal especificar que els infants es coneixen tots/es entre tots/es, i que es va realitzar els últims dies de campaments quan ja hi ha un grau major de confiança.



*Il·lustració 11 moment del taller*

En aquesta imatge s'estava realitzant una dinàmica consistent en ballar amb els ulls tapats i saludar (com es volgués) a qui s'anessin trobant. Aquest joc ens permet trencar el gel amb aquells/es infants que en un primer moment no es senten prou còmodes per moure's lliurement i/o ballar a causa de la vergonya inicial (por a fer el ridícul).

Després, vam continuar amb els ulls oberts, (qui ho preferís seguia amb el mocador). Una persona anava descrivint una situació i la resta havia d'anar-la reproduint. Més tard vam començar a moure'ns per l'espai lliurement amb diferents estímuls/inputs/direccions i d'altres dinàmiques.

Finalment vam fer un "ball conjunt". Consistia què cada infant havia de crear un moviment, i la coreografia final era la repetició de cada un dels moviments que s'anaven incorporant. Tenint en compte que era un taller d'una duració màxima de 20-30" per grup, el resultat va ser més que satisfactori.



En la següent imatge mostro un petit moment en el qual els/les infants van voler acabar la coreografia amb una abraçada entre tots/es.



En conclusió, va ser una experiència molt gratificant, i emotiva en la que nens i nenes van poder relacionar-se amb infants que d'altra manera mai s'haguessin apropiat d'una forma tan plena. I en la que van sortir reflexions individuals molt interessants<sup>35</sup>:

*Nen 7 anys :... A mi m'ha agradat molt poder ballar sense que els altres nens riguessin.*

*Nen de 11 anys: Doncs a mi no m'ha agradat gaire, em sentia ridícul.*

*Nena 12 anys: Ha estat molt "guai" poder ballar amb tots els nens de l'agrupament, mai ho havíem fet, i he conegut més als companys de la meva unitat*

*Nena de 16 anys: M'ha agradat molt la sensació de llibertat que he tingut quan tenia els ulls tapats i sabia que no em podia jutjar ningú..*

---

<sup>35</sup> Aquestes només són un petit recull de les moltes que es van produir.

He d'explicitar també, que en un primer moment els nens van posar-hi més resistència que les nenes, en considerar-ho quelcom "cursi" o típicament de nena. Els hi feia més vergonya pel fet que anava en contra dels seus rols "masculins". Malgrat això, a poc a poc, respectant les seves inseguretats van anar entrant en les dinàmiques i el resultat va ser molt positiu.

Per altra banda tot i que les nenes s'hi van sumar ràpidament a la proposta quasi totes reproduïen certs moviments "clixés" associats al gènere femení que poc a poc també vam anar fent visibles i treballant. Aquest fet ens va fer replantejar com fer el taller, incloent-hi més la perspectiva de gènere, per tornar-la a fer en un futur.

Cercant investigacions sobre la percepció que els infants tenen en vers la dansa, m'he recolzat en la tesi per a doctorat d'Elena Llopis, *Cossos que parlen* (2015) en la que desenvolupa un projecte d'Investigació-Acció, en el qual té per mostra alumnes d'Educació Secundària, tot i no tractar-se d'infants en l'etapa de 6-12 anys ens serveix molt com a anàlisi de les mancances que el sistema d'educació primària té en relació a l'ensenyament/aprenentatge de la dansa com a llenguatge expressiu.

El seu estudi conclou que la major predisposició de les noies a ballar es deguda al fet que elles en els seus espais lliures/d'oci, reproduïen balls que veuen en videoclips, en sèries televisives...

En canvi els nois solament és en l'esport i en la competitivitat, quan fan ús de la seva corporalitat.

Molt probablement la minsa incorporació de la dansa al currículum sigui per causa de la consideració sexista de la dansa, com una activitat exclusivament femenina i com a tal és deslegitimada.

La investigació també mostra que les noies que ballen, majoritàriament aprenen les coreografies de tutorials d'internet i solen ser balls que acompanyen a les cançons de moda. Es tracta de coreografies que o bé reforcen la part musical i la dansa és una incorporació merament estètica, o bé mostren la sensualitat del cos, amb moviments pronunciats de pelvis, mirada perduda entre altres gestos considerats "femenins".

No es tracta de balls en el que l'objectiu principal sigui tenir una autoconsciència corporal o explorar les capacitats expressives i/o



comunicatives del cos. Aquest fet deixa a les noies en una situació de vulnerabilitat, de la busca constant del moviment perfecte i sobretot d'un cos molt normativitzat, gents positiu pel seu desenvolupament identitari. Aquest fet però no es produeix només en noies adolescents, sinó que cada cop nenes de menys edat (etapa primària) inclús en nenes de pre-escolar ja acoblen al seu esquema corporal aquest imaginari gestual-corporal.

Amb l'experiència que dut a terme, la dansa apareix com un fet col·lectiu, una activitat necessària en la qual cada participant es dilueix en l'acció, l'emoció i el desig amb el cos propi i el general de la comunitat, ja que és una activitat que necessita el contacte corporal i la coordinació, expressió i comunicació dintre del grup en el que es balla. Alhora que fa visible i permet repensar els estereotips, rols, poders...

En aquest sentit la dansa, pot millorar la capacitat expressiva i comunicativa corporal del subjecte i construir noves realitats, més enllà del llenguatge verbal. Possibilitant noves línies d'interacció i d'interrelació social.

L'aportació més important que fa la dansa es produeix en el desenvolupament personal, tant com a mitjà de comunicació i d'expressió i manifestació d'estats d'ànim, com d'autonomia personal pel fet d'adquirir un major control del cos, que comporta major confiança i seguretat en si mateix. Feli Peralta (2013: 27) conclou que "les condicions d'expressió, simbologia, imaginació, creativitat, sentit estètic, sensibilitat i percepció que s'estableixen en disciplines artístiques com la dansa, la música, el teatre o les arts plàstiques ajuden a la integritat en el desenvolupament de l'alumne/a". La pràctica de la dansa proporciona entorns relaxats i alegres que afavoreixen l'expressió personal. La dansa permet materialitzar i donar forma a experiències, sentiments i representacions de la vida real o de la imaginació, contribuint al desenvolupament de la creativitat. Paulina Ossona (1976) creu que els i les docents han d'apreciar i encoratjar la capacitat expressiva i creativa de l'alumnat i mai censurar-la.

### 3.2 La pedagogia De Pina Bausch.

La dansa contemporània de Pina Bausch, és considerada com una dansa híbrida a mig camí de la dansa i el teatre. És per això que se la considera la creadora de la "dansa teatre". Per primer cop Bausch, incorpora recursos en primera instància teatrals, al llenguatge tradicionalment dancístic (tècnic-coreogràfic). Aquests recursos teatrals engloben la representació mimètica del/la subjecte quotidià tals com els gestos, situacions, escenografies i elements costumistes. No obstant tot i tenir aquets elements més propis del teatre, la narrativitat de la dansa, no seria un relat o història tal com es concep una obra teatral clàssica, ans al contrari, proposa una narració oberta. Una trama composta per actes, accions, escenes que s'enllacen per els seus propis codis dancístics interns.

L'obra de Pina Bausch doncs, és un entramat de formes dancístiques quotidianes, moments coreogràfics i petites escenes, microrealitats que reflecteixen els moviments interns de subjectes afectades per l'entorn.

Les obres de Pina, visualment són una explosió per a tots els sentits amb paisatges evocadors sobre l'escenari que creen diferents entorns, on els/les personatges ens revelen les seves afectacions més profundes i alhora més universals.



*Il·lustració 12 Cafè Müller 1978*

És realment molt interessant com Pina Bausch transmet en les seves coreografies una sensibilitat mostrant el món com un lloc fràgil i fort a la vegada. Com desenvolupa a través de la dansa un discurs irònic, humorístic, complex i contundent i alhora d'una manera senzilla i tendra sobre diferents temes: els rols de gènere, la violència masclista, la representació del cos, l'ecologia... amb la qual inunda l'escenari.



*Il·lustració 13 Adelaide Festival: Nelken by Tanztheater Wuppertal Pina Bausch. Fotografia: Tony Lewis. 2016*

Sintetitzant-ho, les obres de Pina són moments que celebren i exalten la vida, la quotidianitat.

Referint-me als diversos temes que tractava la coreògrafa, amb la companyia que creà: la Wuppertal, va desenvolupar per primer cop en el panorama artístic de la dansa un enfocament de gènere. Posava en relleu, el mal que genera les convencions socials basades en l'oposició binària home-dona i els models estereotipats que se'n deriven dels cossos sexuals. Bausch mostra en les seves obres l'opressió en general i el sofriment que ens revelen les formes d'expressió pròpies dels rols de gènere, adquirides segons la convenció, tenint en compte la construcció corporal i les opressions que sofreixen els nostres cossos segons el gènere que tenim.

I és que fins al segle XIX l'estereotip de la figura corporal de la ballarina creat per la dansa clàssica, explicitava les qualitats "femenines": un ésser lleuger, eteri, fràgil i gràcil, una dona sense cos que és conduïda per

l'home, (la parella de ball). No obstant la construcció d'aquest estereotip no és d'origen exclusiu de la dansa clàssica sinó que és un reflex de la concepció de la dona, i que la dansa ha reforçat.

Amb l'obra *Kontakthof* Bausch ens demostra que avui dia encara els cossos són violentats, ignorats i que hi ha cossos/ corporalitats que temen expressar-se.



*Il·lustració 14 Il·lustració 8 Nazareth Panadero a Pina Bausch's Kontakthof.  
fotografia de Julieta Cervantes*

Al gaudir de les obres de Pina, es pot observar com amb una sensibilitat colpidora exposa, disseca i posa de relleu els nostres comportaments socials.

Per construir les coreografies Pina utilitzava una metodologia analítica que partia de la individualitat del grup de ballarins/es de la companyia i alhora de la formació grupal que conformaven. Em resulta molt interessant com a través de preguntes incisives comencen a construir un entramat de gestos, passos, signes i codis d'una estètica i un discurs inclassificable.

Per construir l'obra de Walzer (1982) Bausch realitzà les següents preguntes/frases/observacions a les membres de la companyia perquè les representessin i extreure'n idees i reflexions<sup>36</sup>:

Tenir por de trobar a faltar alguna cosa/algú.

Mirar un objecte amb mala intenció.

Perdonar.

Exhalar.

Alguna cosa amb vergonya.

Un petit gest que facis quan tens la pell de gallina.

Alguna cosa que necessitis per sobreviure -pensant que siguis capaç  
d'ajudar-te a tu mateix/a.



*Il·lustració 15 Tanztheater Wuppertal Pina Bausch: 1980*

---

<sup>36</sup>Traducció al català de: Bausch 2012 [1982]: 49



Per altra banda *Nelken* (1982) és una peça de Pina de pinzellada ecologista i més optimista, en la que centenars de clavells roses decoren l'escena mentre els/les ballarins/es caminen en una fila, realitzant quatre moviments diferents que representen les quatre estacions i repetint-los en bucle. Les coreografies lineals són molt recurrents i característiques en les coreografies de Bausch, en les que apareixen seqüències de moviments amb passos repetitius i gestos que el cos de ball realitza en una llarga fila.

La repetició és un element que reforça l'agressivitat de segons quins gestos i que Pina aprofita per emfatitzar microagressions que tenim tant interioritzades que no prenem compte, però que en *Nelken*, busca la percepció d'infinitud, del no-acabament del continu moviment.

A partir de *Nelken*, la fundació Pina Bausch va llençar el projecte "the *Nelken Line*". Consistent en què persones de tot tipus de perfils i de diferents llocs del món enviïn un vídeo realitzant aquesta petita coreografia.



*Il·lustració 16 Duluth Dancers dansant "Nelken Line"*

Per tant, la dansa de Bausch, va suposar el trencament amb la rigidesa de les poses clàssiques, emfatitzat l'experiència corporal (individualment i col·lectivament) evocant gestos i emocions que originen moviments, en pro de repetir passes buides de significat i d'intencions, de discurs, fa que sigui una molt bona referent a l'hora de repensar com tractem les corporalitats a l'escola, i com podem fer que la dansa s'implementi, guanyant qualitat tant en el discurs com en la forma.

### 3.3 Aportacions de la dansa en l'educació.

La pedagogia per a l'ensenyança de la dansa a l'Educació Primària tradicionalment ha pres com a fonament un sistema d'ensenyament-aprenentatge basat en la còpia, imitació i repetició de models proposats pel docent amb l'objectiu d'aconseguir el perfecte desenvolupament de certes destreses tècnic-corporals.

Per a tal finalitat des dels entorns escolars, el cos és sotmès a una mecanització artificial de moviments (més simples o complexes) que es podria emmarcar en la percepció del cos-màquina creat en la modernitat caracteritzat per un moviment útil, funcional i mecànic, adoptant un rictus desnaturalitzat. Aquesta mecanització del moviment corporal derivada d'un entrenament tècnic, posa en perill "l'essència" mateixa de l'activitat artística, el seu valor emocional i expressiu.

Les renovacions pedagògiques<sup>37</sup> que han tingut lloc, consideren l'acció com a base model del procés d'aprenentatge, enfront a la mera contemplació i memorització passiva dels models metodològics del passat.

Això ha propiciat que es contempli en l'ensenyament primari, la necessitat de dur a terme diferents activitats que tinguin com a objectiu el desenvolupament corporal i afectiu de la nena i el nen a partir de la introducció de la psicomotricitat. No obstant aquest pionerisme primerenc per tenir en compte les disposicions corporals dels infants en el seu desenvolupament, no s'han desenvolupat cap a un enfocament específic del llenguatge corporal, s'ha quedat doncs en l'expressionisme (recerca de l'expressivitat individual, espontaneïtat, busca de la creativitat sense models...).

Les propostes artístiques interdisciplinàries de principis del segle XX es van materialitzar en l'escena europea, al mateix temps que es desenvolupà l'àmbit de la recerca pedagògica. Les aplicacions didàctiques derivades d'aquell ideal de fusió de totes les arts, comportaren innovadors projectes sobre integració artística que malauradament, no van arribar a materialitzar-se en la pràctica docent de les institucions oficials.

---

<sup>37</sup> Orígens en les teories naturalistes de Rousseau.

Per això el seu llegat no ha arribat a les programacions curriculars actuals, en les quals l'aprenentatge escolar continua parcel·lat en coneixements estancs, establint límits que no existeixen en la vida, i menys encara en la realitat de la nena i nen.

Sabem que la creativitat es desenvolupa especialment en la interrelació de les intel·ligències múltiples. Això és, les diferents intel·ligències defensades pel psicòleg nord-americà Howard Gardner, a més de ser capacitats diferenciades, tenen la característica de treballar en col·laboració, d'aquí la necessitat de connectar-les a través de didàctiques metodològiques àmplies i multidisciplinàries.

El desenvolupament de la creativitat, no referit en exclusiva a l'àmbit de les arts, té lloc gràcies a la interacció i diàleg entre diferents àrees de coneixement, així com al diàleg entre les diferents perspectives a desenvolupar dins de la pràctica artística. L'investigador ha desenvolupat aquest concepte d'aprenentatge artístic com a conversa entre punts de vista o habilitats com la percepció, la creació, l'anàlisi o la comprensió.

*“Si les converses entre les diferents perspectives promouen el desenvolupament artístic, és important educar i potenciar aquest diàleg, en comptes de passar-ho per alt o fer-ho callar. Fins i tot estudiants que seran pintors o ballarins (en comptes d'historiadors d'art o crítics) tindrien així l'oportunitat per convertir-se en aguts observadors i crítics judiciosos.”*

*Dennie Palmer Wolf<sup>38</sup>*

Dins les institucions educatives de la primera meitat del segle XX que van defensar un autèntic projecte d'integració artística destaca, l'escola alemanya de Bauhaus a Weimar creada l'any 1919, on es van desenvolupar i aplicar noves línies pedagògiques que encara avui segueixen vigents després de més de setanta anys des del seu tancament el 1933.

---

<sup>38</sup> Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y educación artística* (Vol. 20). Ediciones Morata.



Primerament la seva obertura va estar enfocada a una formació artística professional, no pas a una educació artística infantil o juvenil, l'escola de la Bauhaus però va marcar una fita en la història de l'art, constituint-se com un dels més importants projectes de pedagogia artística dins de la història de l'educació estètica.

La pedagogia que propulsava Bauhaus, tenia una visió interdisciplinària de l'art, i com a principal objectiu la fusió de totes les arts. Aquest concepte artístic vivia un important ressorgiment en la dècada dels anys 20, i aspirava a l'ideal de "l'obra d'art total"<sup>39</sup>, capaç de conglomerar tots els gèneres artístics.

És necessari destacar també la figura de la ballarina i pedagoga Barbara Haselbach que considerava l'educació per a la dansa no solament com una educació corporal, sinó com una ensenyança integrada en l'educació estètica, com un llenguatge expressiu capaç de desenvolupar a través de la improvisació i la composició de moviment, aspectes corporals, artístics, i comunicatius per el desenvolupament harmònic de l'infant.



*Il·lustració 17 Barbara Haselbac fent classe<sup>40</sup>*

Proposa un camí inusual per anar a la trobada d'una obra d'art, camí que la porta a una confrontació més subjectiva i enriquidora, i que engloba la identificació corporal, la percepció cinestèsica dels elements característics de l'obra, de les impressions, les emocions i les associacions que aquesta ens suggereix.

<sup>39</sup> Entesa com una representació unitària

<sup>40</sup> Collage extret de Artes plásticas y danza: propuesta para una didáctica interdisciplinar, Raquel Pastor Prada, Universidad Complutense de Madrid, 2012

### 3.4 Projectes de dansa

Malgrat la poca representació que hi ha de projectes que incorporin la dansa a l'escola hi ha algunes propostes que s'estan implementant arreu del territori. La implementació de la dansa a l'escola s'imparteixen habitualment a través del currículum d'educació física i de música i de les mestres d'aquestes disciplines, però cada cop hi ha més professionals de la dansa que duen projectes pedagògics d'alta qualitat a les escoles

L'any 2015 a la ciutat de Banyoles es va dur a terme la Jornada: "Dansa a l'escola" organitzada per l'Associació de Professionals de la Dansa de Catalunya i la companyia de dansa Moviment Lantana, amb el suport de la Universitat de Girona<sup>41</sup>, on hi van participar més de 150 assistents/es.

La jornada s'organitzava a partir de dues conferències plenàries conduïdes per Sílvia Borrell, del Servei d'Ordenació d'Ensenyaments de Règim Especial del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, i la Dra. Jannick Niort, de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. S'estructurava a partir de les discussions i conclusions de tres taules de debat:

1. "La dansa a l'escola", guiada per Gemma Calvet, de l'Associació de Professionals de la Dansa de Catalunya.
2. "El perfil de l'especialista que imparteix dansa a l'escola", per la Dra. Dolores Cañabate, professora de l'Àrea de Didàctica de l'Expressió Corporal de la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona,
3. "Dansa i diversitat metodològica", dinamitzada per Amèlia Aguilera, psicòloga sistèmica i professional de l'educació i professora del Departament d'Ensenyament de la Generalitat.

Aquesta publicació presenta les conferències especificades i les conclusions que es generaren de les taules de debat, incorporant les aportacions més destacades.

---

<sup>41</sup> de la Dansa, Associació de Professionals. "Dansa a l'escola: mapa de bones pràctiques." (2016).

Les aportacions recollides són de diferents cossos de diferents àmbits: mestres d'escola, professors/es d'institut, educadors/es socials, treballadors/es socials, ballarins/es, coreògrafes, etc. Aquesta és la primera trobada que proposa i aplica experiències a l'aula que generen construcció d'instruments, activitats i estratègies orientades a fer que els aprenentatges siguin més significatius. L'objectiu d'aquesta jornada doncs, és plantejar aquest espai per repensar la importància de la dansa a l'escola i realitzar un croquis de bones pràctiques al voltant de la dansa a l'escola, debatre quins projectes es porten a terme actualment a l'escola i quins són els aprenentatges derivats de la pràctica de la dansa a les escoles. A més a més es debat sobre quin ha de ser el perfil de l'especialista que imparteix dansa a l'escola, i quines poden ser les metodologies més adients per implementar projectes.

Com recull el document, la majoria dels casos que es van presentar a la taula de debat, van ser les pròpies professionals de la dansa que proposaren un projecte als centres educatius i, s'observa que en molt pocs casos, són els mateixos centres els que demanen l'ajuda d'una especialista per concretar un projecte pedagògic de dansa i dur-lo a terme.

### 3.4.1 Projectes implementats a l'Estat

La companyia Mons Dansa du a terme un projecte que es planteja amb la participació de l'alumne/a en un procés artístic creatiu més que en la transmissió d'un estil concret de dansa.

D'altres projectes recollits en el document utilitzen l'art de la dansa, com a eina d'integració social en escoles d'entorns en risc d'exclusió social.

Seguint aquesta perspectiva social, ens trobem amb el projecte "MUS-E". Un projecte de dansa dut a terme per la inquietud del claustre de professors/es de l'Escola Mil·lenari de Cardedeu, la qual destaca per haver creat l'Àrea de Dansa com a matèria a impartir per un especialista. Des de P3 fins a 6è de primària, formant-ne part de les assignatures curriculars de l'alumnat.

Una altra escola que està treballant per incloure la dansa en el seu projecte curricular és l'Escola Bàrkeno de Barcelona, mitjançant el "Projecte Tàndem", impulsat per la Fundació la Pedrera i el Mercat de les Flors.



*Il·lustració 18 Escola Bàrkeno en un taller de dansa curs 2015-2016*



*Il·lustració 19 alumnes de l'escola Bàrkeno a la sala MAC del Mercat de les flors mostrant el projecte final . curs 2015-2016*

La dificultat més gran que es troben les escoles en la implementació de projectes de dansa a l'escola duts a terme pels professionals, és la manca de continuïtat, per problemes econòmics i per la manca d'ajuts per part de les administracions (especialment l'educativa), així com falta d'espais adequats per dur-la a terme.

Per altra banda Raquel Pastor Prada, en la seva memòria per optar a la condició de Doctorada per la Universitat Complutense de Madrid: *Artes plásticas y danza: propuesta para una didáctica interdisciplinar*(2012), documenta les sessions interdisciplinars (de les àrees de dansa i arts visuals/plàstiques) que va realitzar en una escola, la qual ens serveix de gran referent per poder desenvolupar en un futur projectes de dansa.

L'objectiu d'aquest projecte com especifica l'autora és que els infants atenguin a diferents aspectes en relació a la història de l'art i de la dansa, que adquireixin habilitats i capacitats corporals i plàstiques, concepcions artístiques relacionades amb ambdues disciplines (corporal i plàstica/visual) i reforçar valors i actituds personals i col·lectius derivats de la pràctica corporal.

Presenta la seqüenciació didàctica del projecte a través de:

- Narratives visuals i plàstiques, que il·lustren mitjançant la imatge la intervenció educativa que es desenvoluparà d'una manera clara, directa i descriptiva.
- Amb la Narrativa textual, que descriu doncs la seqüenciació de l'experiència, explicant el procés de treball dut a terme i les situacions donades. Detalla molt les activitats proposades i els materials necessaris per a la seva realització.

Tant les narratives visuals com les textuais tenen l'objectiu de mostrar l'entorn en el qual l'autora ha anat desenvolupant el procés de recerca, treball i aprenentatge amb la finalitat de contextualitzar els productes artístics que se'n derivaren del procés. Pastor recalca doncs, el valor del caràcter expressiu, comunicatiu i relacional del procés de creació; de la situació experimentada/viscuda, més que la qualitat o destresa en l'execució de les obres que se'n deriven.

D'entre les diferents activitats que detalla i descriu, inclou a tall d'exemple la sessió: *Líneas curvas y rectas en nuestro cuerpo: la articulación de la espalda –recta, redondeada, arqueada– y la pequeña bailarina de Edgar Degas.*

He escollit aquesta, perquè l'autor que fa servir com a bastida és molt conegut i ens serveix per veure quina (de)construcció es fa de l'obra per realitzar una intervenció didàctica.





*Il·lustració 20. Intervenció: Líneas curvas y rectas en nuestro cuerpo: la articulación de la espalda –recta, redondeada, arqueada– y la pequeña bailarina de Edgar Degas.*

En aquesta imatge podem apreciar com els/les infants fan un exercici per reconèixer l'esquena de la resta de companys/es, resseguint la longitud de la columna vertebral, palpant la prominència (o no) de les vèrtebres, aprenent a distingir les diferents parts que la formen (cervical, dorsal, lumbar) i en l'àmbit sensorial notant la duresa, temperatura, forma...

En les següents fotografies observem com les nenes i nens proven les diferents postures que es poden articular a través del troc superior, només amb l'esquena, les diferents imatges que poden crear utilitzant línies corbes, rectes i neutrals de l'esquena.



*Il·lustració 21 línies corbes i rectes.*



*Il·lustració 22 indagació individual en noves postures utilitzant línies corbes i rectes*

Un cop la pedagoga els ha ensenyat les diverses formes que pot adoptar l'esquena, les nenes i nens mitjançant el mètode per indagació experimenten noves postures.



*Il·lustració 23 Caminars, girs i salts per l'espai amb l'esquena*

En aquesta seqüència, es pot observar com a partir de la descoberta estàtica inicial, es produeix una experimentació posterior molt més activa i que busca l'adequació de les formes de l'esquena abans explicades en una seqüenciació de moviments per l'espai.



Després la sessió continua amb una dinàmica: Pastor, col·loca per l'aula diferents imatges de les ballarines de Degas, la música va sonant i quan para, tancant els ulls, han de representar una figura que hagin observat, cada cop els hi demana més precisió en la imitació (flexió dels genolls, posició del tronc inferior i posterior, gest, direcció del cap...) per a l'adquisició de la consciència corporal.



*Il·lustració 24 Nens/es representat les ballarines de Degas.*

Un cop ja s'han col·locat (amb els ulls tancats) en la posició corresponent, després es dibuixen en un paper la forma corporal que en resultava.



Il·lustració 25 Nenes i nens dibuixant la posició creada

Finalment se'ls formulava preguntes invitant a la reflexió des de l'alteritat com: -Quin seria el següent moviment de la ballarina que faria?

Deixant-los hi espai per a l'experimentació.

-Què pensem que està pensant en aquest just moment?



Il·lustració 26 Producció visual final.

#### **4. CONCLUSIONS**

L'experiència que he tingut com a ballarina amateur i com a docent en les pràctiques realitzades durant el grau d'Educació Primària, juntament amb la recerca duta a terme en aquest Treball de Final de Grau, m'ha fet (re)apropiar-me del meu posicionament educatiu i ideològic i del compromís amb una docència reflexiva i crítica. Comprenc l'educació com a eina/mitjà per acompanyar i ajudar als/les infants en el seu procés d'aprenentatge i creixement vital. Per a la construcció de persones d'identitats diverses amb capacitat per repensar el món que els envolta i millorar aquells aspectes que no els agraden. Abans afirmava que l'educació preparava als infants per al futur, perquè poguessin adaptar-s'hi. No obstant, aquesta afirmació amaga una llosa colpidora: cal preparar a les nenes i nens per encaixar en un món que ens imposa certes formes de vida? O per contra; És necessari formar persones actives capaces de detectar les mancances de la societat per oferir noves possibilitats?

Les lectures realitzades d'identitat, performativitat i teoria crítica, em fan posicionar per la segona opció, tenint una visió transformadora de l'educació en la qual la dansa, amb altres arts, són generadores de coneixements i noves formes de socialització.

Aquest treball té la intenció d'apropar les arts, amb experiències viscudes des de la corporalitat, la performativitat, el compromís social i la reflexió o revisió crítica del procés viscut. És necessari afavorir en l'alumnat un coneixement complex constantment revisable, que no reproduïx tasques, sinó que busqui, plantegi i qüestioni solucions.

Per tant, la dansa en l'àmbit escolar no hauria de tenir com a objectius aprendre a interpretar i crear, sinó proporcionar estratègies que ajudin a interpretar i crear. Es tracta doncs, de despertar en els nens i nenes un interès per les manifestacions artístiques humanes que construeixen diverses realitats i ens ajuden a construir-nos a nosaltres mateixes.

És molt necessari, que es comenci a donar importància a les percepcions que els infants tenen sobre el seu cos, no és qüestió de conèixer només la forma (els diferents aparells) sinó d'apreciar-ne la forma, d'experimentar,

de gaudir amb la pròpia corporalitat, ja que ens acompanyarà tot el nostre transcurs vital.

Cal tractar les corporalitats en clau feminista, tenint perspectiva de gènere. Doncs com he recollit en el marc teòric les opressions que tenen nens i nenes són diferents. Per tant cal adaptar les estratègies educatives per què siguin eficients i realment coeducatives. No n'hi ha prou que nenes i nens facin classe junts/es, sinó que cal oferir diferents eines per l'apoderament real de totes i tots. És imprescindible que des de l'educació primària es procuri que els infants tinguin una bona percepció de la seva imatge corporal, i que aprenguin a apreciar diferents realitats corporals i gestuals, per a que en el futur, en l'etapa de l'adolescència i en les següents etapes adultes estiguin preparats i preparades per als canvis que es produiran en ells/es, i no ho visquin com a fets traumàtics que poden desencadenar en diferents malalties. Cal reivindicar els "cossos reals" no com a producte de moda que està en l'actualitat, sinó com a realitat social i natural.

Concloent, fins ben entrat el segle XX, els discursos i pràctiques pedagògiques han situat el cos en un espai fronterer influïts per l'antropologia del S. XIX. Malgrat aquesta perspectiva, han estat presents altres discursos basats en l'antropologia de l'educació que repensen el cos i el seu lloc en l'educació. Com per exemple amb Conrad Vilanou (2001) el qual afirma que és necessari reconfigurar un univers simbòlic i relacional en torn al cos humà que, en lloc d'ésser segregat o colonitzat, pugui despertar la consciència d'una nova realitat social i individual." Referint-se també a què en l'actualitat ja no hi ha un únic model corporal, sinó que hi ha molts cossos multiformes que segueixen diferents models en funció de múltiples variables: gènere, edat, llengua, origen... I que des de l'escola cal legitimar, visibilitzar i normalitzar.

Després de realitzar la recerca bibliogràfica, puc concloure que la inclusió de la dansa en l'àmbit educatiu no ha estat fàcil per una sèrie de raons històriques i axiològiques<sup>42</sup> que l'han menystingut en un segon lloc:

- La poca investigació sobre el paper fonamental que té la percepció corporal en el subjecte en la seva construcció identitària i en la seva relació amb els/les altres.
- El desconeixement de les aportacions de la dansa en el desenvolupament integral de la persona.
- L'antiga dicotomia entre cos i ment, i la sobrevaloració de la ment (i les matèries pròpiament acadèmiques/intel·lectuals) enfront de la corporalitat.
- La consideració eminentment femenina que té la dansa, i la consegüent des-legitimació d'aquesta disciplina artística.
- La manca de formació del professorat tan inicial (en el grau) com en la formació continua.

Finalment en mode de conclusió, quan parlem del cos, no podem concebre'l solament com a instrument com a aparell motor, sinó que el cos és font de coneixement, base i registre de les emocions i mediador en la comunicació i la relació. Cal tenir en compte la necessitat de l'altre en la construcció de la identitat corporal pròpia, i la dansa és una excel·lent proposta per a fer-ho. La dansa força d'una forma natural la trobada, la cooperació i la interacció entre diferents persones, ajuda a estimar i normalitzar diferents realitats corporals. Perquè la percepció corporal no és un concepte que es construeix del no-res, ni s'adquireix solament de forma cognitiva i cultural, sinó que n'és necessària l'experimentació del propi cos per part de l'infant en totes les situacions possibles, i en la interacció amb l'altre/a.

---

<sup>42</sup> Aquestes són només algunes de les raons per les quals la dansa no ha estat suficientment legitimada per ser inclosa realment en els àmbits educatius.



## Bibliografía

- Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Barreiro, A. M. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. (D. d. universidad de A Coruña, Ed.) (73), 127-152.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Arcadia.
- Becker, H. S. (2009). *El poder de la inercia. Apuntes de Investigación del CECYP*, (15), 99-111.
- Boltanski, L. (1975). *Los usos sociales del cuerpo*. Buenos Aires: Periferia.
- Brohm, J. M. (1993). *Materiales de sociología del deporte*.
- Butler, J. (2008). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Chouati, Y. &. (2017). *Partir para contar: Mona Hatoum, arte y denuncia sociopolítica*. Revista: *Estúdio*, 8(19), 88-95.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. ( Iberica Ediciones SA ed., Vol. 9). Paidós.
- Fernández, A. (1992). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra: una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje*. Nueva Visión.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- García, P. d. (1886). *Tratado de higiene escolar : guía teórico-práctica ...* Madrid: Librería de Hernando.
- González, J. I. (2005). La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital «cuerpo» en educación física. *Revista Iberoamericana de educación*, 39, 25-51.
- Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y educación artística* (Vol. 20). Ediciones Morata.
- Levin, E. (2006). *Hacia una infancia virtual?: la imagen corporal sin cuerpo*. Nueva Visión.

- Levin, E. (enero-junio / 2008). La imagen corporal sin cuerpo: Angustia, motricidad e infancia. *96 / Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(1), 97.
- Llinares, M. L. (2002). *LA PRACTICA PSICOMOTRIZ: UNA PROPUESTA EDUCATIVA MEDIANTE EL CUERPO Y EL MOVIMIENTO*. Archidona: Aljibe.
- Luke, C. (2000). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Morata.
- McDowell, L. (1999). *Género, identidad y lugar*. Madrid: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S. A.), 2000 .
- Montoya, A. D. (2008). La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa. *IIPSI*, 11(1), 167-181.
- Mora, A. S. (2010). *Movimiento, cuerpo y cultura: perspectivas socio-antropológicas sobre el cuerpo en la danza*. Universidad Nacional de La Plata. , Facultad de Humanidades y ciencias de la Educación. La Plata: VI Jornadas de Sociología de la UNLP.
- Mouawad, W. (2014). *Ànima* . Periscopi SL.
- Ossona, P. (1976). *La educación por la danza: enfoque metodológico* (Vol. 7). Paidós.
- Peralta López, F. &. (2013). *Familia y discapacidad. Una perspectiva teórico-aplicada del Enfoque Centrado en la Familia para promover la autodeterminación*.
- Peres, J. J. (2008). *Art i educació.: Cartes a uns mestres* (Universitat de Lleida ed.).
- Planella, J. (2006). *Corpografies: donar la paraula al cos*. Artnodes.
- Restrepo, G. (2008). Contextos afectivos y cognitivos en los procesos de aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*.
- Rivas, G. L. (2014). *Cuerpo: Efectos escénicos y literarios. Pina Baush*. Gran Canaria: Universidad Las Palmas de Gran Canaria.
- SJ Taylor, R. B. (1987). *Introduction to Qualitative Research Methods*. Paidós.
- Torreadella-Flix, X. (2016). Metges i alhora professors d'educació física a la Lleida del primer terç del segle XX. *Gimbernat: revista catalana d'història de la medicina i de la ciència*(66), 117-132.
- Vilanou, C. (2012). *Cos, esport i pedagogia. Històries i discursos*. UOC.
- Wallon, H. (1978). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Critica.