



**Grupo de Estudios Sociales sobre
Paraguay**

IEALC-FSOC

Universidad de Buenos Aires, Argentina

**Instituto de Estudios de América Latina y el
Caribe**

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Buenos Aires

Ponencia presentada en el

X Taller: “Paraguay desde las Ciencias Sociales”

Buenos Aires, 22, 23 y 24 de Junio de 20

**Tránsito de saberes en la experiencia de creación de la Licenciatura en
Danza en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes de la Universidad
Nacional de Asunción (FADA/UNA)**

Paola Ferraro

Programa de Pós-graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia
(PPG-DANÇA/UFBA)¹

<http://grupoparaguay.org/>

paraguay@sociales.uba.ar

¹La presente Línea de Investigación cuenta con el apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personas de Nivel Superior (CAPES), instancia vinculada al Ministerio de Educación de Brasil.

Tránsito de saberes en la experiencia de creación de la Licenciatura en Danza en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes de la Universidad Nacional de Asunción (FADA/UNA)

Palabras claves: Teoría Etnoconstitutiva del Currículo, Actos de Currículo, Tránsito de saberes, Licenciatura en Danza, Paraguay.

Resumen.

La presente investigación discute el proceso de conformación del Programa de Licenciatura en Danza en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes de la Universidad Nacional de Asunción (FADA/UNA), apuntando a problematizar las etapas de elaboración y posterior implementación del Proyecto Político Pedagógico (PPP) del naciente Programa académico. Se desea conocer en qué medida este dispositivo formativo involucró los saberes de los actores institucionales envueltos en su creación.

Partiendo de los aportes de la Teoría Etnoconstitutiva del Currículo (Macedo, 2016), son identificadas dos fases en la creación del programa. Una primera fase de “alteración limitada” que dio cuenta de las acciones iniciales entre un reducido grupo de actores del ámbito local paraguayo y el establecimiento de relaciones de cooperación con referentes académicos de Brasil. Y una segunda fase de “Autorización”, que implicó actos de apropiación y trasgresión dentro de la escena curricular estudiada, a partir del ingreso de un plantel heterogéneo de profesores y estudiantes con la apertura del programa de Licenciatura.

A modo de discusiones pre-liminares

La idea de un tránsito de saberes dentro de experiencias formativas curriculares nos remite, necesariamente, al campo de las relaciones entre currículopre-escrito y currículoinscrito en la práctica de los actores. Ambas esferas del ámbito curricular co-existen y dialogan en el hacer cotidiano dentro de las dimensiones de lo instituido y lo instituyente del proceso formativo.

Para la Teoría Etnoconstitutiva del Currículo (TECC)² lo instituido corresponde a todos aquellos contenidos legitimados para el aprendizaje y valorados como importantes dentro de un proceso formativo específico. A modo de ejemplo, podríamos destacar en este grupo a la serie de contenidos visibles dentro de una malla de contenidos curriculares, más allá de que el campo de lo instituido es mucho más amplio y no debe de forma alguna restringirse a dicho ejemplo.

A su vez, lo instituyente se conforma por todas aquellas posibilidades de creación y trasgresión de los contenidos pautados y la incorporación de nuevos procesos aprendientes,

² Concepto que se origina en el conjunto de estudios, investigaciones y experiencias formativas realizadas a lo largo de quince años de trabajo pautado sobre temáticas de currículo por el Grupo de Investigación *FORMACCE em Aberto*, vinculado al Programa de Post-Graduación en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Bahía, Brasil.

reconfigurando las relaciones formativas. Lo instituyente se daría en forma de acontecimiento en la relación entre actores curriculares, pudiendo ser estos profesores, estudiantes, comunidad educativa, organizaciones sociales, etc. Estos actores, al entrar en interacción, producen negatricidad, entendida ésta como posibilidad de deshacer el juego del otro y de producirse una mutua alteración dentro de una relación de alteridad entre actores implicados. (Macedo, 2016: 44).

Diversos autores adheridos a los estudios sobre currículo³ han criticado la existencia de una práctica discursiva conservadora para describir el campo de posibilidades de este dispositivo formativo. Durante mucho tiempo, el currículo fue pensado como patrimonio de las elites de gabinete estatal, de los “expertos” como únicos capacitados para pensar y seleccionar los contenidos a ser impartidos, los cuales (se suponía) debían ser enteramente aplicados por los profesores, estableciéndose una relación de jerarquización política, moral e histórica altamente excluyente con estos últimos (además de un desconocimiento absoluto sobre el valor de otros agentes en la escena formativa).

La idea de una simple reproductibilidad de las propuestas de los expertos por parte del cuerpo de profesores, asentó la imagen prejuiciosa del currículo como realidad dada de antemano, inmóvil, a-temporal, unívoca, reproductible en cualquier contexto, independientemente a las demandas latentes en cada región. Sobre el punto Sacristán (2007, 202) señala que instancias administrativas y docentes estuvieron siempre separados por una barrera de incomunicación, distancia que explica la naturalización de las relaciones autoritarias y burocráticas entre ambos estamentos.

Una lectura disidente a ese discurso nos plantea pensar al currículo como herramienta mediadora para procesos formativos, capaz de generar dinámicas problematizadoras antes que certezas, o de sugerir cuestionamientos pedagógicos en constante testeo. De igual forma, este planteamiento disidente implica asumir a todo espacio formativo como un conjunto de experiencias de irreductibilidad ontológica, en tanto las mismas involucran a una diversidad de actores implicados en calidad de *sujetos curriculantes*, es decir, sujetos que con sus actos, transforman, crean y recrean el currículo (Macedo, 2016:37). De ahí que se insista en comprender al currículo como un sistema abierto, que se construye en la intervención activa de los agentes participantes (profesores, alumnos, padres o tutores, fuerzas sociales,

³ Para la presente sección y planteamientos, tomamos como principales referentes a Roberto Sidney Macedo (2013, 2016) y José Sacristán (2007/2013).

académicos, gestores, etc.), capaz de producir acontecimientos que potencien y singularicen las voces de aquellos agentes que siempre están en tránsito, en recambio.

De este modo, la presente investigación aproxima la figura del tránsito a nuestras discusiones. Un transido de saberes que se da con el propio flujo migratorio de actores involucrados en el campo curricular, los cuales colocan sus singularidades en juego. Como iremos a describir más adelante, la experiencia a estudiar se sitúa en un contexto histórico y geográfico determinado, pero incluye en su hacer a actores del ámbito *local* paraguayo e *internacional* de la danza institucionalizada en el campo universitario.

La figura griega de *Agora*, como ejercicio asambleario de la antigua Grecia, es retomada por Macedo para pensar al currículo como un área de conversaciones culturales complejas (Macedo, 2013:429), en donde emergen las diferencias, las alteridades y las alteraciones, panorama que no es ajeno a conflictos, relaciones de poder y disputas por el sentido entre los actores dialogantes a la hora de pensar, seleccionar y separar conocimientos considerados como formativos. Existe así una pregunta implícita dentro de toda relación de disputa en el terreno educacional: ¿qué aspectos son consagrados como formativos y para quién a la hora de diseñar un currículo?

En el diálogo entre lo instituido y lo instituyente, este autor advierte que perspectivar un currículo experiencial no significa desconocer los planteamientos del currículo instituido, pre-escrito (2016: 69). Al prestar particular atención al orden de relaciones que acontece más allá del campo de lo instituido, no buscamos subestimar los contenidos aprobados y resultantes de disputas predecesoras. Interesa conocer aquellos aspectos que van conjuntamente y más allá de los caminos pre-establecido para el aprendizaje, es decir, conocer los efectos de lo real en procesos formativos.

Instituido e instituyente co-existen, presentando y definiendo al currículo como un conjunto de contenidos (culturales, intelectuales y formativos), de códigos pedagógicos, de formato y de prácticas. De este modo, el currículo (...) *es una opción históricamente configurada, que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar y está cargado, por lo tanto, de valores y supuestos que es preciso descifrar (...) selección cultural estructurada bajo claves* (Sacristán, 2007: 18). Tratase así de un complejo dispositivo formativo que genera procesos sociales con múltiples expresiones y realidades que a la vez son

(...) analizables por sí mismos desde diferentes puntos de vista, pero conectados más o menos estrechamente entre sí: el currículo como expresión de una serie de determinaciones políticas para la práctica escolar, el currículo como contenidos secuencializados en unos determinados materiales, como saberes impartidos por los profesores en las aulas, como marco de las interacciones e intercambios entre profesores y alumnos, como "partitura" de la práctica, etc (2007: 24)

Otra advertencia importante planteada por Sacristán y que cobra particular importancia para nuestras reflexiones, refiere a una necesaria visión de trabajo conjunto entre los sub-sistemas que hacen al currículo. Señala que la existencia de una teoría curricular diversa y hasta disímil se explica en el empeño colocado por algunos autores en centrar el campo de reflexiones de forma exclusiva en algunas fases o momentos de transformación curricular, en detrimento de otros, generando lecturas parcialistas o fragmentadas que no piensan al currículo como un todo que se construye de forma incesante tanto en sus fases de configuración preliminar, como en las de implantación y evaluación. Diseñar currículos, a criterio de Sacristán, un ejercicio que no limita su campo de acción a un conjunto de reflexiones previas a su implementación.

Para el autor no existe una línea abismal que piense planificación, acción y evaluación como cosas separadas, pues todas estas fases están integradas y se alimentan entre sí, aunque eso no las exime de crear grados de autonomía unas de otras

Desde un enfoque procesual o práctico, el currículo es un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo (...) cada uno de los subsistemas que intervienen en la determinación del currículo real tiene algún grado de autonomía funcional, aunque mantenga relaciones de determinación recíproca o jerárquica con otros. Por mucho que se pretendiera, por ejemplo, que los libros de texto siguiesen las directrices del currículo propuesto y regulado por la administración, ellos crean por sí mismos una realidad curricular independiente y concurrente con la definida por la administración, porque desarrollan un espacio de autonomía propio del subsistema de los medios didácticos (Sacristán, 2007:203).

Si bien existe una sinergia que une a las distintas fases de construcción curricular, resulta importante señalar que cada fase reúne particularidades que le son propias, entre ellas, el número de personas comprometidas con la construcción de contenidos curriculares y sus correspondientes procesos de implicación. El tránsito de saberes, entendido como flujo de significaciones colocados por los participantes de una experiencia formativa, puede variar dependiendo de la apertura o restricción a la participación de sujetos en cada fase del currículo.

Entendiendo al currículo tanto como conjunto de contenidos temporalmente sedimentados, como a su vez, de prácticas que generan acontecimientos irrepetibles, corresponde situarse en nuestro campo de estudio para plantear la pregunta que fundamenta la presente investigación **¿en qué medida la Propuesta Pedagógica del Programa de Licenciatura en danza de la**

FADA/UNA consideró los saberes de los actores institucionales envueltos en su creación?

A partir de lo afirmado por Sacristán, decimos que no existió una homogeneidad en el tránsito de saberes, al no darse una homogeneidad en la participación de actores institucionales dentro de las fases de diseño e implementación del Programa de Licenciatura.

De ahí que, para responder a la pregunta de investigación, corresponde describir las particularidades que dicho tránsito adquirió, tanto en la fase de diseño del Programa Político Pedagógico y malla curricular, como en su implementación dentro de las instancias de un programa de Licenciatura en andamio: ¿Quiénes son los actores implicados en cada fase? ¿Qué interacciones se generan entre unos y otros? ¿Por qué existen niveles de implicación distintos en una fase y otra? Preguntas que se responden al hacer una inmersión en el contexto que fundamenta la experiencia a estudiar.

Contexto de la investigación

La apertura de Programas de Licenciatura en Danza en el campo de la educación superior en Paraguay se presenta como un fenómeno insipiente que apunta a modificar prácticas dentro de los espacios de profesionalización de la danza en el país. En ese sentido, el proceso de conformación del Programa de Licenciatura en Danza en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes de la Universidad Nacional de Asunción (FADA/UNA), se presenta como el primer programa implementado en instancias universitarias y el segundo programa de Licenciatura en dicha disciplina artística a nivel país, antecediéndole la conformación del Programa de Licenciatura en Danza en el Instituto Superior de Bellas Artes (ISBA), dependiente del Ministerio de Educación (MEC). Ambas experiencias son de reciente conformación⁴.

En lo que respecta a nuestro campo de estudio, corresponde situar al mismo dentro de los procesos de desterritorialización y reterritorialización (Deleuze y Guattari, 1988; Guattari y Rolnik, 2006) que caracterizaron a la experiencia de conformación de la Licenciatura en Danza en la Universidad Nacional, en tanto profesionales de la danza de Paraguay ingresan a un nuevo régimen de signos de la mano de rituales del mundo académico universitario, al mismo tiempo en que la aparición de una nueva unidad académica fue generando debates sobre posibles cambios institucionales en la FADA/UNA.

⁴ La Licenciatura en Danza en el ISBA inicia sus ciclos formativos en el año 2010 y FADA en el 2013

Haesbaert y Bruce (2002) parten del pensamiento deleuziano para aproximar una definición de territorio como sinónimo de apropiación. El mismo trasciende la sola dimensión de espacio físico, pues incluye a un conjunto de dinámicas de interacción entre cuerpos y procesos de subjetivación. Un territorio es objetivamente localizable, cuenta con cierta estabilidad y en él transcurren un conjunto de proyectos que desembocan en *comportamientos, inversiones, espacios sociales, culturales, estéticos, cognitivos*⁵ (2002: 6). El interior de todo territorio compromete deseos que generan agenciamientos para la creación de otros territorios.

Por su parte, la des-territorialización es el movimiento a partir del cual se producen abandonos de un territorio específico, para posteriormente, re-territorializarse. La re-territorialización implica una serie de movimientos para la ocupación y consecuente construcción/creación de nuevos territorios (Deleuze y Guattari, 1997:224). La línea de fuga que protagoniza el abandono de una territorialidad inicial es afectada al moverse, como también resulta afectado el nuevo territorio ocupado por la misma; ambos sufren procesos de alteración.

Por su parte, Macedo define a los procesos de alteración como fenómenos inter-relacionales que permiten la creación de nuevos contenidos y realidades que, aún inexistentes, laten como posibilidad, como invención que tocará al sujeto realizar en su praxis. Todo proceso de alteración, nos dice, implica una movilidad con sus respectivas consecuencias. Si la alteridad remite a las relaciones con el otro, con lo diferente y la diferencia, la alteración nos lleva al plano de mudanzas por vía de la afectación en mi relación con lo alterno (2013: 95).

Encuentros y conflictos entretejen esta trama compleja de nuevas posibilidades en el ámbito de la educación, en tanto aprender y formarse son siempre fenómenos propios del campo de la alteración, pues siempre se aprende con alguien. Sujetos transforman su realidad y se transforman a sí mismos todo el tiempo, es decir, se desterritorializan y re-territorializan constantemente dentro de procesos formativos.

Por su parte, la “entrada de la danza a la Universidad” en carácter de apertura de Programas de Licenciatura fue y continúa siendo un fenómeno regional de manifestaciones heterogéneas. En tanto algunos países dieron inicio a Programas de Licenciatura durante la

⁵ Traducción al español de la autora

segunda mitad del siglo pasado, como fue el caso de Brasil⁶, otros institucionalizarían este camino a finales de siglo XX o inicios del actual.

Para Sandra Meyer, la danza amplía sus territorios y multiplica funciones con este tipo de investimentos, pues la misma pasa a desempeñar muchas otras tareas *además de danzar, enseñar o coreografiar* (2016: 33). A modo de ejemplos, cita los campos de la gestión cultural, la curaduría, la planificación y ejecución de políticas públicas, la crítica y, por supuesto, la realización de investigaciones académicas. Para la autora, los programas de graduación familiarizan a los estudiantes con técnicas e instrumentos de investigación, *que serán útiles a lo largo de su vida profesional, por más de que no se dedique directamente a la enseñanza formal o académica* (2016: 34, traducción de la autora).

Ahora bien, la Universidad, en tanto territorio regido por reglas y consensos establece una serie de rituales inter-relacionales que lo distinguen de otros espacios: producción de conocimiento, formación profesional, extensión univérsitaria, sistemas de evaluación diversos, valoración del tiempo a partir de un calendario académico, etc. Al ingresar a esta zona, la práctica artística re-territorializada en el esquema específico de un Programa de Graduación abre una pregunta vieja y nueva: ¿qué tipo de conocimientos es producido en estas instancias formativas? ¿qué productos y procesos se protagonizan? ¿Qué aspectos entretengan caminos conjuntos y caminos divergentes entre las llamadas investigación artística y la investigación académica en artes? Preguntas cuya dimensión no es solo epistemológica, sino también políticas e institucional.

Si bien la imbricación entre los ámbitos de la investigación artística y la investigación académica ha sido ampliamente debatida a nivel regional e internacional, tanto dentro como fuera de la Universidad, el interés en seguir problematizando la posibilidad de articulación de ambas investigaciones

(...) se amplía en la pretensión de discutir y reflexionar acerca de la necesidad de incorporar la práctica artística en el desenvolvimiento de la investigación académica, sin someter una a la otra. Sin reducirla a una metodología o producto resultante del proceso investigativo académico, sino organizándola por medio de procedimientos de articulación entre sus especificidades epistemológicas basadas en la cooperación no jerarquizada entre ambas (...) Importa resaltar que existe el propósito de entender que los disintos procesos de organización y construcción de estas investigaciones producen y promueven el conocimiento en danza (Setenta, 2012:5, traducción de la autora)

La alteración es inevitablemente mutua, pues sectores profesionales de la danza van incorporando de forma paulatina los rituales del ámbito universitario, a la par en que éste

⁶ El Programa de Licenciatura en Danza en la Universidad Federal de Bahía fue el primer programa de Licenciatura en Danza de Brasil y de América del Sur. Inició sus actividades en el año 1956.

último reformula consensos, tanto en lo que respecta a la práctica investigativa, como a los sistemas de evaluación a ser aplicados en las nuevas unidades académicas. *Nunca nos desterritorializamos solos, por lo menos lo hacemos de dos en dos y, principalmente, toda desterritorialización es acompañada de una reterritorialización* (Haesbaert y Bruce, 2002: 10)

Así también, en lo que respecta al marco institucional, la experiencia en la Universidad Nacional de Asunción (UNA) ha venido discutiendo la posibilidad de conformar una unidad académica que nucleee de forma exclusiva a las distintas disciplinas artísticas hoy adheridas el organigrama de la FADA (Música, Danza, Artes Visuales) y a los proyectos de futuras unidades académicas que han intentado vincularse a la misma (Cine, Teatro).

Siendo la desterritorialización un fenómeno de alteración siempre relacional, cabe señalar que las consecuencias de dichas afectaciones nunca serán homogéneas para los implicados. Tiempo e intensidad pueden colocarse de forma muy variable y hasta impredecible, desencadenando dialoguismo o conflictos.

Actores y temporalidades

El hecho de que las burocracias universitarias no reconocieran los antecedentes profesionales de artistas de trayectoria en danza para ocupar espacios dentro de la Universidad, fue un problema común entre los países sudamericanos que no contaban con programas de graduación en danza. Poseer una carrera de grado otorgada por instancias universitarias aparecía como requisito impostergable para que profesionales pudieran conformar el cuerpo docente en nacientes programas de danza, independientemente de contar con trayectoria comprobada para el oficio. Paraguay no estuvo excepto de estas problemáticas, las cuales suscitaron todo tipo de debates entre países que tenían cursos de graduación en danza y los que no, así como aquellos países con graduaciones en danza en institutos de formación no universitarios.

A través de instancias de articulación regional (entre las que cabe resaltar la experiencia de la Red Sudamericana de Danza) agrupaciones de distintos países interesados en iniciar procesos de apertura de programas de Licenciaturas en Danza en instancias universitarias, fueron estableciendo mecanismos de cooperación, a fin de propiciar planes y programas de formación/capacitación para docentes a corto plazo, con el objetivo de acreditar la experiencia, trayectoria y saberes de estos profesionales de la danza, a fin de garantizar su

futura inserción dentro de unidades académicas en la universidad (Red Sudamericana de Danza, Resumen de Encuentro Anual 2009).

Consecuentemente, esto exigiría a los referentes de núcleos académicos universitarios consolidados, dislocarse a espacios geográficos en donde existiesen intenciones de conformar nacientes programas de Licenciaturas o Post Graduaciones en Danza. Esta movida tornaría efectiva la realización de cursos de capacitación que legitimasen los conocimientos de aquellos profesionales que conformarían el cuerpo docente de los programas en apertura.

Este antecedente marca un momento constitutivo en las relaciones de intercambio y posterior colaboración entre el colectivo de docentes de la Escuela de Danza de la Universidad Federal de Bahía (UFBA) y representantes del Foro Paraguayo por la Danza (FPD), instancia representativa de Paraguay ante la RSD, para la conformación de un programa de Licenciatura en danza dentro de la Universidad Nacional de Asunción.

El proceso de implementación de la nueva unidad académica se caracterizó por tomar como principal referente teórico al programa de Licenciatura de la Escuela de Danza de la UFBA y establecer relaciones de cooperación con docentes-investigadores de la referida universidad para la formación y evaluación del futuro cuadro de docentes paraguayos.

Durante el transcurso, fueron dándose de forma simultánea relaciones de aproximación y resignificación de los principios académicos presentados por el Programa Pedagógico brasileño, situación que se entrelazó con la visión de los proyectistas paraguayos. Estos últimos, a partir de su trayectoria artístico-profesional en el campo de la danza, fueron aproximando y contrastando sus conocimientos con los del Programa Pedagógico de la Escuela de Danza de Salvador, en tanto referencial

Resulta importante pensar al tránsito de saberes en términos de actores involucrados en temporalidades diversas y con niveles de implicación distintos. De ahí que el ejercicio de responder a la pregunta de investigación se plantee partir de la identificación de dos fases dentro del proceso estudiado: Una primera instancia en donde se da la creación del Programa de Licenciatura (con el correspondiente diseño de su Programa Pedagógico) y una segunda instancia de implementación del mismo. De forma transversal, son discutidos los procesos de alteración, dialoguicidad, desterritorialización y re-territorialización vividos en cada fase, entendiendo que ambas están inter-ligadas y no son dicotómicas.

Hablamos así de una primera fase de “Alteración limitada”, para dar cuenta de las acciones iniciales para la conformación del Programa de Licenciatura: los acercamientos entre actores del ámbito local paraguayo y la relación de cooperación establecida con referentes brasileros, así como la posterior conformación de un Equipo Técnico encargado de elaborar una Propuesta Pedagógica para el futuro programa de Licenciatura. Dentro de este plano inicial también deben incluirse las relaciones de este grupo de profesionales de la danza con instancias de Coordinación Académica de la FADA.

Decimos que se trató de una alteración con límites, de momento en que la misma logra acercamientos, aproximaciones, ejercicios institucionales, pero sin la porosidad necesaria, para la generación de mayores diálogos inter-criticossynegatricidad. El proceso inicial contó con la participación de un reducido plantel de profesionales de la danza de Paraguay, que conformaron un Equipo Técnico para la elaboración del Proyecto Pedagógico. El trabajo inicial de este equipo se da en condiciones de producción adversas, a la par de desenvolver tensiones tanto entre sus propios miembros (propias de todo proyecto pedagógico en donde se desencadenan disputas por el sentido y por la definición de que contenidos son necesarios para un proceso formativo específico) como con las instancias universitarias auspiciantes.

El ejercicio de tomar como principal referente teórico el Programa de Estudios de la Escuela de Danza de la UFBA implicó, específicamente, la selección de una Malla Curricular pre escrita, desterritorializada y re-territorializada en otro contexto, a modo de referencial sobre el cual o a partir del cual pensarse, sobre la cual hacer alteraciones. La situación levanta dos preguntas fundamentales: ¿Qué relación se establece entre la referencia curricular elegida y el nuevo suelo? Y por otra parte ¿Ante esta coyuntura, ¿cómo y dónde se manifiesta el tránsito de saberes de los actores locales?

Es conocida la crítica de Deleuze y Guattari a la idea de mimesis, a partir de sus afirmaciones en el primer capítulo de *Capitalismo y Esquizofrenia* (2002: 16), en donde los autores señalan que la misma conforma un mal concepto para la comprensión del mundo, pues parte de una lógica binaria para explicar fenómenos que cuentan con naturalezas mucho más complejas. La mimésis organiza el pensamiento occidental a partir del binarismo entre origen (entendida esta como eje genérico, pivotal) y su antagónico, entendido como la simple reproducción del primero.

Este binarismo resulta inaplicable a las experiencias curriculares, en tanto comprendemos a las mismas como espacios de encuentro para el aprendizaje entre sujetos, para el intercambio

de discursos, subjetividades y afectos, capaces de conformar mapas únicos para la comprensión del territorio formativo recorrido, y no calcos de un original idealizado, sacralizado como verdad atemporal y unívoca. Las experiencias formativas aparecen así como ejercicios cartográficos singulares, que insisten en la inexistencia de calcos a partir de la propia inexistencia de mapas originales, pues al decir de Deleuze y Guattari, un rizoma no puede ser justificado por ningún modelo estructural o generador.

Carvalho Santos (2014) se apropia del concepto deleuziano de captura de código (2002:26) y aproxima éste a las prácticas curriculares. El autor aboga por el ejercicio de la captura de código como ejercicio creativo dentro de las prácticas curriculares, en tanto implique tomar un elemento de otra experiencia formativa (sea en el campo semántico, axiológico, político o epistemológico) para desterritorializarla y reterritorializarla en otro suelo, generando así nuevos sentidos en el código seleccionado. En una óptica similar, Macedo (2016: 48) afirma que cualquier modelo de currículo a ser adoptado como inspiración (entendida esta como movilidad creativa) se fundamenta en una perspectiva circunstancial, es decir, basada en un contexto específico, pero no inmutable.

La vinculación entre saberes distintos crea así posibles zonas de vecindad, capaces de elaborar producciones singulares a partir de múltiples referencias sin aparente relación, es decir, una heterogénesis que permite promiscuidades, mestizajes y mixturas entre elementos (conocimientos y objetos flujo de pensamiento) (Carvalho, 2014: 28).

Deleuze afirmaba que el mapa se opone al calco por estar enteramente volcado para una experimentación ancorada en lo real. ¿Y en donde radica lo real de las experiencias formativas curriculares? A modo de ensayaran una respuesta, Sacristán (2007) nos habla del *currículo en acción*, refiriéndose así al significado real de las prácticas curriculares en la enseñanza interactiva y sus resultados, por encima de declaraciones, propósitos, dotación de medios, etc. Esta práctica y sus consecuencias *desborda* el campo de lo planificado. A modo de ejemplo, cita el caso de cuando un profesor juzga un contenido y toma decisiones sobre el mismo (enfatisa determinados contenidos en detrimento de otros, asigna más tiempo para desarrollo de un tema, etc.), fundamentando sus acciones en un valor, juzgando a partir de criterios de racionalidad que le son propios y que están estrechamente vinculados a su cultura, ponderaciones personales, campo de experiencias personales, etc. Así también, estas decisiones están mediadas por factores externos (interés institucional, rendimiento de los estudiantes, evaluaciones nacionales etc).

De igual forma, la apropiación de contenidos por parte de estudiantes desborda todo control posible, pues todo acto de apropiación se origina siempre en un conjunto de decisiones, valoraciones y prioridades que le son propias al actor.

Decimos que existen sujetos curriculantes, en tanto estos pueden alterar elementos de una curricula o producir contenidos nuevos a partir de sus acciones. Cabe entonces la pregunta de si toda acción, por el simple hecho de acontecer en el campo de lo curricular, crea contenidos curriculares (sean inscritos o pre-escritos), o si corresponde referirse a acciones con características específicas. Para ello, Macedo (2016, 2012) propone el concepto-dispositivo de “actos de currículo”.

Dicho concepto parte de pensar la idea del acto como realidad de carácter históricamente situado, es decir, corporificada, peculiar, en tanto no constituye un simple acto físico, pues es pensado como materialidad constitutiva, entiéndase, como resultado de un proceso de acumulación.

De este modo, para analizar el acto humano, por un lado tenemos al contenido concreto del acto, su implicancia específica dentro de los procesos curriculares formativos. Por otra parte, está el proceso que lleva a desembocar en el acto, es decir, la síntesis de múltiples determinaciones que generan las potencias para hacen a los sujetos desenvolver sus actos. Y no menos importante, es la valorización o evaluación que los actores dan a sus elecciones, el universo *de intenciones, sentidos, definición de situaciones, producción e puntos de vista, teniendo como contexto vasijas culturales interactivamente constituidas, produciendo las mediaciones importantes para la comprensión de como el orden social se realiza y es instituido por la acción socialmente configurada*(Macedo, 2016:44)

El acto postula, crea y se posiciona, no es neutro, tiene siempre una finalidad y parte de las valoraciones del actor. Tiene siempre un carácter relacional en su construcción, tanto en su planeamiento, como en su proceso de elaboración y en su práctica misma. Implica a su vez una construcción negociada por el sentido, ya que el sujeto implicado no es indefenso en su interacción social, a la par en que busca plasmar su subjetividad procura inserir sus acciones dentro de un contexto específico para lograr objetivos determinados.

Pensar lo local en el currículo implica, entre otras cosas, analizar el razonamiento practico de los actores envueltos directa o indirectamente con la concepción y dinámica curricular, entendiendo y colocando a sus acciones en el plano de decisiones consientes, producto de reflexiones críticas sobre lo aprendido a lo largo de sus experiencias. Implica pensar los

etnométodos de los actores participantes, es decir, los criterios, significados, creencias y modos de hacer que nacen de la experiencia y que fundamenten las elecciones por los contenidos considerados formativos para justificar acciones

(...) todo actor social, para todos los fines prácticos produce etnométodos como forma de instituir y organizar su vida cotidiana. Crea por tanto, descriptibilidad, inteligibilidad, analisibilidad y sistematicidad con las cuales comprende y produce su realidad social. En medio de la cultura es un estructurante propositivo del mundo. Tenemos en esa visión la centralidad de la acción y de la interacción para definir la condición de autor-actor (Macedo, 2016: 43)

Los etnométodos fundamentan los actos de currículo. Ambos conceptos forman parte del tejido teórico de la anteriormente citada Teoría Etnoconstitutiva del Currículo, la cual presente particular interés por todas aquellas experiencias que no pueden ser pre-establecidas dentro de la práctica curricular, en tanto pertenecen al plano de lo inscrito en la práctica de actores que ingresan y abandonan el campo curricular el tiempo todo. El currículose actualiza por vía de los etnométodos colocados por los actores-autores, y es a través de ellos que podemos alcanzar lo real en la experiencia curricular.

El concepto de actos de currículoresulta fundamental para hacer referencia a la segunda fase del proceso estudiado. Hablamos de una fase de “Autorización”, para hacer referencia a la serie de apropiaciones y transgresiones en acto que acontecen en la escena curricular estudiado, a partir del ingreso de un plantel heterogéneo de profesores y cuerpo estudiantil con la apertura del programa de Licenciatura en Danza en la FADA/UNA, ampliándose las voces sobre danza entre los actores locales. Esto trae consigo preguntas vinculadas a los procesos de alteración, tránsito de saberes y diálogo que los nuevos actores realizan en relación al Programa Pedagógico y malla curricular diseñadas en la fase anterior.

Bibliografía

- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix (1988) Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Les Editions de Minult. París.
- GUATTARI, Félix y ROLNIK, Suely (2006). Micro política. Cartografía del Deseo. Edición Traficante de sueños. Licencia CreativeCommons.
- HAESBAERT, Rogério y BRUCE, Glauco (2002). A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. Revista GEOgraphia, Niterói, ano IV, n.7, p.7-31.
- Documento General de Conclusiones (2009). Encuentro Anual BAHIA 2009. RedSudamericana de Danza.
- MACEDO, Roberto Sidney (2016) A teoria Etnoconstitutiva de Currículo. Teoría-ação e sistema curricular formacional. Editorial CVR. Rio de Janeiro.
- MACEDO, Roberto Sidney (2013). Atos de currículos: Uma incessante atividade etnometodológica e fonte de análise de práticas curriculares. Currículo sem Fronteiras v 13 n. 3. Set/dez.
- MACEDO, Roberto Sidney (2013). Atos de Currículo e autonomia pedagógica. O sociocontruccionismo curricular em perspectiva. Editora Vozes. Río de Janeiro.

- MEYER, Sandra (2016) O que não pode mais deixar de ser: relatos indignados sobre a ex(in)clusão da dança no ensino superior em Santa Catarina. Em: Graduações em dança no Brasil: o que será que será?. Instituto Festival de dança de Joinville e Thereza Rocha–Joinville: Nova Letra.
- SACRISTÁN, José Gimeno (2007). El Currículum. Una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata. Madrid.
- SANTOS, Igor Alexandre de Carvalho (2014). Currículo rizomático e formação: um pouco de possível, senão eu sufoco. Dissertação do Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia
- SETENTA, Jussara (2012). Pesquisa artística na Universidade: implicações epistemológicas, políticas e institucionais. Anais do II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança-ANDA. Comité Dança e(m) Política.