

CAPÍTULO 5

La danza como objeto de la educación del cuerpo

Carolina Escudero

La escritura de este artículo surge del diálogo que vengo sosteniendo de manera sistemática entre la danza y la educación física, en este sentido el intercambio respecto de la idea que se tiene de la danza, las formas de abordar su enseñanza y el lugar que ha tenido en el campo de la educación física pone en evidencia cierto eclecticismo que nos obliga a precisar, no sólo que entendemos como danza, sino fundamentalmente a construir ese saber en un contenido claro, cuya transmisión no quede atada a “lógicas institucionales” o peor “al profe que te toca”. Esta necesidad implica entonces, hacer de la danza un objeto que se constituye lógicamente y que reviste condiciones de universalidad.

En esta tarea de precisión hay dos significantes que habitualmente quedan asociados de manera directa con la danza: “las prácticas rítmicas y expresivas” y los “bailes”. Me gustaría con este texto poder dar cuenta de la reducción temporal que opera el primer significante y la pérdida de autonomía respecto del “análisis del movimiento del cuerpo” que opera el segundo (la estructura del baile está pre-determinada por la música). Anticipo aquí que la danza no es sólo tiempo y tampoco es siempre con música. La complejidad con que se construye el movimiento del cuerpo para la danza nos obliga a considerar también otras dimensiones (Cunningham en Leeschaeve, 2009).

En primer lugar, voy a ubicar de manera algo “laxa” el lugar que ocupan en la educación física, todo ese conjunto de prácticas que no son ni deportes, ni gimnasia, ni juegos. Aquellas prácticas que sin embargo en su hacer contienen al cuerpo, su movimiento y por tanto impactan en su educación, aunque algunas veces ese “efecto de educación del cuerpo” no sea el eje central de la práctica. Cabe aclarar, una vez más, que “hacer cosas con el cuerpo” no implica tomarlo como objeto para su educación. Por ejemplo, en la idea de práctica expresiva, es probable que el objeto de su enseñanza sea más el trabajo sobre la expresión que sobre las calidades de movimiento y sus lógicas implícitas. Lo mismo pasa con el baile, que implica al movimiento corporal pero que se determina en su estructura por la música, todo lo cual impacta en reducir la potencia del movimiento corporal a un elemento que viene de afuera de los componentes puestos en juego en la construcción de un movimiento corporal cualquiera.

Tomando estos supuestos como base, me gustaría sugerir que pensar a la danza como contenido de la educación del cuerpo, no la reduce ni al ritmo ni a la expresión. Para desarrollar esta

idea, voy a trabajar conceptualmente con los significantes puestos en juego: danza, ritmo, expresión y baile. Básicamente propongo que nos pongamos a pensar a que formas de hacer hacen referencia esas formas de decir.

De todos modos, aún con sus diferencias específicas y persiguiendo la urgencia de darle a la danza su especificidad como objeto de la educación del cuerpo, es cierto que todas estas prácticas dentro de la educación física comparten una característica común: ocupan un lugar de saber menor. Intentaré desarrollar un argumento de porqué eso es así. Para ello voy a referirme a las investigaciones que desarrollamos en la UNLP, en el marco de la Cátedra de Educación Física 5 y del proyecto de Investigación sobre Formación de Formadores radicado en el Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad. Para ello me gustaría compartir la mirada que la Educación Corporal desarrolla respecto de que consideramos conceptos centrales para pensar la enseñanza de las prácticas corporales en el ámbito de la educación del cuerpo, mirada que se fue constituyendo en diálogo, crítica y si se quiere “oposición” al paradigma en que se desarrolló la Educación Física desde su constitución.

Un primer supuesto sobre el que se sostiene la argumentación determina que la Educación Física construye su “paradigma de producción de conocimiento, educación y trabajo” a partir de la idea de “naturaleza”, esto implica muchas cosas, pero en términos epistemológicos supone ir de la sustancia al lenguaje

Lo que se dio en llamar Educación Corporal (Crisorio, 2015) construye su paradigma de investigación y enseñanza en a partir de la idea de que el hombre es un ser de lenguaje. El lenguaje aquí no es entendido como la capacidad humana de hablar, sino como un discurso organizado que, en la articulación entre significantes característica a todo discurso, produce significado para el hombre.

Un segundo supuesto nos indica que “en-señar es poner en signos” (Behares, 2008), y el gesto de ofrecer signos a alguien tiene como consecuencia hacer lugar a la significación: entonces enseñar danza implica enseñar a pensarla antes que, a bailarla, solo así podemos comprender su estructura, los elementos que la componen y como co-varían esos elementos cuando uno de ellos cambia su posición relativa.

La posibilidad de leer la estructura lógica de la danza desde una preocupación centrada en la educación del cuerpo, se da por la novedad que introduce la epistemología de la Educación Corporal, tanto para la educación física como para la danza (Escudero, 2013).

En este sentido, para ordenar un poco el argumento y para precisar el punto de vista del cual construimos a la danza como un objeto dado a la problematización de la educación del cuerpo nos resulta oportuno presentar, de manera algo esquemática una lectura comparada de algunos conceptos centrales al momento de pensar en una enseñanza de las prácticas corporales:

Conceptos centrales	Educación Física	Educación Corporal
Epistemología/paradigma	Sustancialista, basado en el orden empírico de la experiencia.	Racionalista, basado en el análisis lógico de los discursos.
Práctica	Lo que hacemos con el cuerpo (muchas veces reducido a la técnica y a los protocolos didácticos).	Como pensamiento anónimo que nos piensa. Formas de hacer, pensar y decir que toman por objeto al cuerpo.
Cuerpo	Natural y biológico (fundante del lenguaje y de la conciencia)	Efecto de la inscripción en la cultura (efecto de la inscripción del organismo en el lenguaje)
Educación	Desarrollar o potenciar una configuración natural	Incorporación crítica a la cultura
Enseñanza	Facilitador o auxilio al desarrollo natural	Poner en circulación ideas en las cuales y con las cuales el sujeto se relaciona

Teniendo en cuenta esto, lo primero que tenemos que considerar es que la Educación Corporal piensa en una enseñanza que se articula discursivamente, cuyo objeto es introducir al sujeto en el funcionamiento y dinámica de una práctica. Es decir, enseñar una práctica antes que “entrenar un cuerpo” (Behares en Rodríguez y Seré, 2014).

Sobre este supuesto general trabajamos con una hipótesis con la que pensamos que la lógica de la deportivización, el rendimiento, el entrenamiento y la salud, que se corresponden ideológicamente con el paradigma y la función de la Educación Física, han tomado y hegemonizado en su desarrollo. Es este estado de cosas lo que de alguna manera explica que la danza no forme parte de sus contenidos de enseñanza.²¹

Como vimos en el cuadro, la Educación Corporal trabaja con un cuerpo ligado a lo simbólico efecto de su inscripción en el significante (Crisorio, 2015). Es a partir de aquí que sostenemos que la educación del cuerpo puede hacerse a través de prácticas que en su constitución y elementos no implican necesariamente el rendimiento, el estímulo o la rehabilitación, sino simplemente prácticas en las cuales y con las cuales estamos a gusto, prácticas que no tienen una “función de utilidad” sino que solo “nos califican” y por lo tanto nos habilitan a nuevos y más lindas acciones corporales y de las que formamos parte por el interés/deseo (lujoso) de practicarlas (Escudero y Yutzis, 2020).

La posibilidad de pensar a la danza como contenido de la educación del cuerpo implica por un lado desligar la educación del cuerpo del paradigma sustancialista y naturalista y por el otro sustraer a la danza de su dimensión artística. Este doble movimiento nos permite centrarnos en su aspecto de práctica corporal. ¿Esto quiere decir que la danza tiene que dejar de ser arte? No, en absoluto.

²¹ Incluso, esto mismo puede explicar la desaparición de la gimnasia estética y de la gimnasia formativa y la predominancia de la gimnasia artística y rítmica, que son prácticas deportivas antes que prácticas gimnicas.

Aquí me interesa puntualizar algunas cuestiones:

Por un lado, y considerando la posición epistemológica de la Educación Corporal podemos sostener que no hay nada en el movimiento mismo que me diga que algo es danza y no otra cosa, la posibilidad de interpretar un movimiento como danza está dada en el lenguaje, es decir en el sistema de signos, palabras y discursos a los que ese movimiento se vincula, a partir de los cuales es posible y por lo tanto desde los cuales podemos entenderlo (Mc Fee, 1992).

También, reconocer que la danza artística instrumentaliza el cuerpo para algo que está por fuera de él, que es la producción de una obra de arte. El lugar lógico del cuerpo en el “discurso” de la danza-arte es el de “medio de expresión o de representación”, el cuerpo en la danza del arte se educa para cumplir una función más allá del cuerpo: la construcción metafórica, acerca de un ideal de belleza, acerca de la verosimilitud de una emoción o acerca de la equivalencia entre forma y contenido (Coppeland y Cohen, 1983; Tambutti, 2009 entre otros).

Por otro lado, reconocer que la tarea de “problematizar” el lugar del cuerpo en la danza es la apuesta que tenemos que hacer desde el ámbito de la educación del cuerpo, para poder pensar a la danza como un contenido. Y para ello podemos retomar el aspecto de la “estética del movimiento” que desarrolla la danza y desarticular luego la relación “histórica” entre estética y arte (que es claramente una articulación de la modernidad temprana). Esto impacta en el discurso mismo de la danza y por lo tanto en el lugar lógico que ocupa el cuerpo, de instrumento a objeto de sentido de la acción.

Por último, entonces pensar a la danza como contenido de la educación del cuerpo retomando la perspectiva de una estética del movimiento nos pone en la difícil tarea de establecer cuáles son los significantes a partir de los cuales la danza puede ser creada, interpretada y practicada.

Esos significantes, esas palabras ordenadas en discurso no salen de la nada, claro que no, están disponibles en la estructura de la danza como tal (en la estructura de la danza como arte, incluso) nosotros lo que hacemos es analizar esa estructura, tratar de operar con una “reducción lógica” en sus componentes y proponer nuevas articulaciones, si un elemento de la estructura cambia su lugar o su peso relativo, el conjunto de la estructura cambia.

Aquí la tarea de sistematización, reducción y abstracción nos lleva a formalizar y presentar los siguientes elementos, como algunos de los cuales podemos considerar para empezar a pensar una danza de la educación del cuerpo.

En el modelo de la Educación Corporal, las prácticas corporales pueden reducirse a aquellas en las que la acción del cuerpo se expresa como “destrezas” y aquellas en las que se expresa como “habilidades”. La danza puede entenderse como una práctica corporal en la cual la acción corporal se manifiesta como destreza entendiendo a las “destrezas” como aquellas acciones que deben realizarse en ambientes constantes, o cambiantes previsiblemente y de igual modo para todos los intérpretes/practicantes y que además aquellas acciones tienen como centro y el fin el cuerpo (la acción misma - autotelismo).

- Que entender a la danza como práctica corporal (en su sistematicidad, homogeneidad y regularidad) nos permite reducir las distintas formas y estilos de danza a una única estructura cuyo análisis podemos referir a lo que Laban (1987) denominó “factores del

movimiento”: espacio, peso, tiempo, que combinados dan como resultado la acción y el esfuerzo.

- Que cuando la acción despliega el esfuerzo en una estructura coreográfica cualquiera (una secuenciación, ordenamiento, principio y fin) los factores del movimiento adquieren un carácter denominado “flujo” cuyas cualidades se determinan por la combinación y relaciones relativas entre los factores puestos en juego.
- Que pensar la danza en estos términos, es decir como un esfuerzo desarrollado en una acción cuyo flujo se identifica con la forma coreográfica no implica necesariamente el recurso a los elementos que determinan a la danza como arte (teoría del arte).
- Que la sistematización preestablecida de combinaciones posibles en un código cerrado implica la creación de una técnica específica y esta técnica presenta relaciones de significado con ciertos fundamentos estético/ideológicos y con ciertos procedimientos y circuitos artísticos.
- Que desarticular la relación entre arte y estética a propósito de la danza nos permite pensar que la danza puede ser un contenido de la educación del cuerpo: porque la coreografía puede presentar como tema recurrente la estética del movimiento y que la función de “evocar” sentido que todo gesto tiene está dada por la condición de lenguaje del hombre que es quien produce el movimiento (más allá de los intereses de representación o expresión). Acá hay una referencia a la idea de afecto más que a la idea de emoción o sentimiento.

Algunas cualidades estéticas que podemos considerar son: medida, proporción, equilibrio, simetría, ritmo, precisión, economía, fluidez.

Algunos conceptos corporales, espaciales y temporales que podemos considerar: plegado, desplegado, torsión, tensión, distensión, extensión, contracción, relajación, arco, curva, paralelo, articulado, desarticulado, unificado, pesado, liviano, rápido, lento, proyección, introyección, descarga, retención, alineación, colocación, plasticidad, cadencia, coordinación.

Digresión sobre el ritmo y la expresión

A partir de esta consideración general cabe ordenar qué relación específica encontramos entre la danza y el ritmo y la danza y la expresión; para sostener que el mayor nivel de abstracción está dado por la danza, siendo el ritmo y la expresión solo un componente entre otros (Tambutti, 2013).

El concepto de ritmo es de alguna manera equivalente a lo que podemos denominar “estructura” de una pieza generalmente “temporal” (coreográfica, musical, teatral, pero también arquitectónica) y se define como el retorno regular de los mismos elementos o estructuras en distintos períodos de tiempo y remite a la disposición de unidades de medida espacio-temporales (Diccionario de estética). Sobre esta definición general hay un número importante de variaciones, menciono al menos 3:

- la idea de ritmo como sentimiento del movimiento innato del organismo
- la idea de ritmo como proceso de trabajo articulado para percibirse como agradable - enfrentamiento con la naturaleza) y
- como economía y eficiencia.

Considerando esto, entiendo que pensar en términos de “período de tiempo” y pensar la recurrencia en ubicando/precisando “qué es lo que retorna” resulta mucho más potente para pensar la enseñanza de la danza ya que puede retornar un silencio de tiempo, un acento, pero también una suspensión del peso o una descarga, o una torsión (pensando más en términos espaciales y la proyección que el movimiento genera). No solo el movimiento tiene ritmo, también la pieza coreográfica puede ser pensada como “un ritmo”.

En relación a lo expresivo, simplemente decir que remite a una teoría del arte, filosofía e ideología que emerge a fines del siglo XIX y principios del XX con el objeto de “poner en cuestión” pero también ser síntoma de la crisis de la razón ilustrada e instrumental, la desconfianza en el progreso, la emergencia de la experiencia urbana y la enajenación y despersonalización que supone, el avance de la tecnología y dominio de la naturaleza que supone.

Lo expresivo ancla en el imaginario nostálgico del romanticismo. Esto implica la restauración de los vínculos del hombre con Dios (Francoise Delsarte por ejemplo propone una teoría del gesto como “huella de la trinidad”) y con la naturaleza (vinculado a la emergencia del vitalismo alemán). En términos artísticos implica reconocer lo irracional del hombre como genio creador y en términos estéticos implica representar lo sublime y verosímil de la emoción. En la danza particularmente a través de la idea según la cual el movimiento emerge de una fuerza originaria (equivalente a la manifestación de una espiritualidad). En términos ideológicos, sostiene ideas “conservadoras” y sustancialistas (Tambutti, 2013).

En términos técnicos logró formalizar un conjunto de “códigos” que en el gesto mismo de la formalización perdieron sustancia y se acercaron al “racionalismo”. Es preciso reconocer el carácter de técnica que las “formas expresivas” del movimiento tienen, esto nos permite hacer abstracción de su vínculo histórico con el romanticismo y leer sus desarrollos de lenguaje corporal a la luz de la nueva combinación de factores que el código habilita.

Teniendo en cuenta esto entiendo que no puede haber tensión entre técnica y expresión porque la expresión construyó su técnica. Tendríamos que revisar en todo caso que entendemos por técnica y dejar de pensar que solo el ballet tiene técnica.

Los movimientos de torso de cualquier código expresivista implican la adquisición de una forma de respiración que no es la que “tenemos habitualmente”, igual que las técnicas de caída y recuperación que suponen un dominio del peso que es necesariamente “adquirido”.

En relación a la enseñanza de la danza decir entonces que es preciso hacer una teoría que se vuelva sobre la técnica porque si la técnica se autonomiza del pensamiento que la crea, de su teoría ya no estará en relación al objeto sino alienada en él.

El reduccionismo tecnicista en el ámbito de la educación del cuerpo, opera como vaciamiento de sentido e impacta en la reducción del cuerpo a máquina viva. En particular si consideramos

un eficientismo *per se* que aleja a la técnica de su fundamento de sentido o lo ancla en la potencia biológica del cuerpo.

Una técnica que opera sin teoría posibilita que lugar del saber sea ocupado por el automatismo de la repetición eficaz.

Entonces, producir una teoría de la enseñanza de la danza en la lógica de las prácticas corporales apuesta a reducir la autonomía de la técnica, ya que esta autonomización le sustrae su estatuto en la “construcción de formas de vida” y la repliega hacia la mera reproducción eficiente del movimiento de la vida *zoé* alejándola del saber.

Referencias

- Behares, L. E. (2008) De un cuerpo que responda a la palabra. Un retorno a la “teoría antigua” de la enseñanza. En: Behares, Luis E. y Raumar Rodríguez Giménez (Orgs.) *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Universidad de la República, Montevideo.
- Copeland, R. y Cohen, M. (1983). *What is dance. Readings in Theory and Criticism*. Oxford University Press: Londres.
- Crisorio, R. “Educación corporal” en Carballo, C. (Org.) (2015) *Diccionario crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Prometeo: Buenos Aires.
- Escudero, Carolina (2013) *Cuerpo y danza: Una articulación desde la educación corporal* (Tesis de posgrado). -- Presentada en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Magíster en Educación Corporal. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.894/te.894.pdf>
- Escudero, C. y Yutzis, D. (2020) Una aproximación estética a la educación del cuerpo: vida calificada y gusto por el movimiento. En Crisorio, R. Rocha, L. y Lescano, A. (2020) *Enseñanza y Educación del cuerpo*. Edulp; La Plata. Disponible en http://se-dici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/93259/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Laban, R. (1987) *El dominio del Movimiento*. Editorial Fundamentos: Madrid
- Leescheave, J. (2009) *El bailarín y la danza. Conversaciones con Merce Cunningham*. Global Rythm: España.
- Mc Fee, G (1992). *Understanding Dance*. Routledge: Londres.
- Rodriguez, R. y Seré, C., (2014) Entrevista con Luis Behares. En *Revista Poiesis* Revista do programa de pos-graduacao. Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil. Disponible en https://saberespsi.files.wordpress.com/2017/08/entrevista_con_luis_e-behares_a_posi.pdf
- Tambutti, S. (2013) El cuerpo como un medio de redención. *Territorio teatral* n° 10, 2013. Disponible en: http://territorioteatral.org.ar/html.2/home_n10.html.
- Tambutti, S. (2009) Itinerarios teóricos de la danza. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163219835001>.