

Tesista:

Ana Sabrina Mora

Dirección:

Liliana E. Tamagno

Co-dirección:

Virginia N. Ceirano

**EL CUERPO EN LA DANZA
DESDE LA ANTROPOLOGÍA.
PRÁCTICAS, REPRESENTACIONES Y EXPERIENCIAS
DURANTE LA FORMACIÓN EN DANZAS CLÁSICAS, DANZA
CONTEMPORÁNEA Y EXPRESIÓN CORPORAL.**

Institución:

Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata

Título a obtener:

Doctora en Ciencias Naturales (orientación Antropología)

Año:

2.010



FUNCIONES. Alumnas y alumnos de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata.

A Luciana y a Ulises

Agradecimientos

A Liliana Tamagno, directora de esta tesis, por su generosa y constante disposición, por su lectura atenta y minuciosa del manuscrito, por sus comentarios siempre justos, por creer en el valor de este trabajo.

A Virginia Ceirano, co-directora de esta tesis y directora de mi beca de postgrado, por enseñarme a investigar, por haber hecho crecer esta tesis desde cero, por estar siempre presente, por saber acompañarme en distintas etapas de mi vida y mi carrera, por sus palabras de aliento.

A Mariana Chaves, por sus muchas enseñanzas, apoyos y aguantes.

A Daniela Yutzis, por invitarme a bailar, por sus maravillosas clases, por las charlas sobre danza. A quienes bailaron conmigo.

A las integrantes del Grupo de Estudio sobre Cuerpo, por ser alegría plena, impulso, fuerza. Entre ellas, especialmente a Mariana del Mármol, Gisela Magri y Mariana Sáez por sostener el grupo mientras yo escribía esta tesis. A Nahil Gelené, Karina Marelli, María Eugenia Martins, Natalia Pagano y todas las que pasaron por él en distintos momentos. Por lo creado colectivamente, mucho de todas hay en las páginas que siguen. A Ana Julia Aréchaga y a Silvia Dalquist por confiarme la dirección de sus tesis.

A Elena Bergé, Rafael Blanco, Tomás Bover, Sebastián Fuentes, Celeste Hernández, Julieta Infantino, María Laura Peiró, Ramiro Segura y todos aquellos con quienes comparto el Grupo de Estudio sobre Juventudes y el Proyecto de Investigación “Circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos” (FTS-UNLP). A Néstor Artiñano, Claudia Tello, Marcela Trinchero y todos mis compañeros del Núcleo de Estudios Socioculturales y de la Cátedra Antropología Social 1 (FTS-UNLP). A mis compañeras de investigación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

A Silvia Citro por acompañar críticamente esta investigación desde diversos espacios, entre ellos las sucesivas mesas de trabajo sobre antropología del cuerpo. A Ricardo Crisorio, Eduardo Galak, Carolina Escudero y Emiliano Gambarotta, del Grupo de Estudio sobre Educación Corporal (FaHCE-UNLP), a Mónica Menacho y a Ana Leticia Fitte, por los encuentros y debates.

A Mirta Soivelzhon, directora de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, a las profesoras y los profesores, alumnas y alumnos que me permitieron espiar su trabajo cotidiano y que me contaron sus historias. A la Escuela de Danzas, sus salones, sus sonidos, sus recuerdos. A Natalia Ramírez Gauna, primera informante/interlocutora. Todos y todas han sido fundamentales para esta investigación y por eso son co-autores de esta tesis.

La realización de este doctorado fue posible por haber contado con una beca de postgrado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

A mi papá, por trasmitirme el gusto por los libros. A mi mamá, por tantos cuentos e historias contadas amorosamente. A mi hermano Javier, por cuidarme y protegerme cuando lo he necesitado. A mi hermana Guadalupe, por haber crecido juntas. A mi tía Alicia, que ha sido y es mi faro, siempre. A mis abuelos Guillermo, Upe y Julián, que están en mí, y a mi abuela Cata, que está conmigo.

A mis amigas y amigos. A Andrea Pérez, Silvina Castaño y Victoria Díaz, amigas del alma, incondicionales, imprescindibles. A Catriel León, por los caminos compartidos. A Ernesto y Andrea Isunza Vera, porque nos teníamos que encontrar y nos encontramos.

A Gustavo, Luciana y Ulises Goldini. Los tres, el más hermoso deseo hecho realidad.

ÍNDICE

RESUMEN 17

SUMMARY 21

INTRODUCCIÓN: PENSAR, HACER, DECIR 25

PARTE I: MARCOS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS

..... 39

CAPÍTULO 1- ENFOQUES Y PERSPECTIVAS EN LA ANTRPOLOGÍA DEL CUERPO 41

1. 1) Los senderos de la Antropología del Cuerpo: inicios y constitución del campo, 43

1.1.a) Los pioneros y los primeros pasos: el cuerpo en los inicios de la Antropología, 43

1.1.b) Recorridos: afianzamiento de la Antropología del Cuerpo desde fines del siglo XX, 53

1. 2) Caminos cruzados y senderos que se bifurcan: líneas de investigación, acuerdos y debates en la Antropología del Cuerpo, 59

1.2.a) ¿Uno o muchos cuerpos?, 59

1.2.b) Si hay un cuerpo, ¿qué es?, 63

1. 3) El cuerpo de las prácticas, 68

1.3.a) Las huellas de Marcel Mauss, 68

1.3.b) El cuerpo como locus de las prácticas sociales, 70

1.3.c) El discurso como práctica estructurante de la vida social y del cuerpo, 75

1. 4) **El cuerpo como símbolo y como objeto de representación, 78**

1. 5) **El cuerpo de las experiencias, 80**

1.5.a) La experiencia corporizada, 80

1.5.b) La perspectiva del *embodiment*, 82

CAPÍTULO 2- ENFOQUES Y PERSPECTIVAS EN LA ANTROPOLOGÍA DE LA DANZA 89

2. 1) **La huella en la arena, 91**

. ¿Qué decimos cuando decimos “danza”?, 92

2. 2) **Primeros movimientos: la Antropología de la Danza en perspectiva, 101**

2.2.a) La danza en la antropología clásica, 101

2.2.b) El impulso de Gertrude Kurath: etnología de la danza y etnocoreología, 106

2.2.c) La antropología de la danza y el abismo del Atlántico, 114

2.2.d) De la antropología de la danza a la antropología del movimiento humano, 119

2. 3) **Panorama actual de la antropología de la danza, 122**

2.3.a) Movimiento, cuerpo, sociedad y cultura, 123

2.3.b) Investigaciones sobre el cuerpo y la danza en Argentina y Latinoamérica, 128

2. 4) **Todas las danzas son étnicas, 134**

CAPÍTULO 3- RECORRIDOS METODOLÓGICOS Y TRABAJO ETNOGRÁFICO..... 141

3. 1) **Objetos-sujetos, sujetos-objetos: la antropóloga situada en y por el campo, 143**

3. 2) **Perspectiva fenomenológica para el estudio de lo corporal, 152**

3. 3) **Hacia una conjunción de enfoques analíticos, 161**

3. 4) **Lo visto, lo escuchado y lo leído, 165**

. Acercamientos a lo corporal desde la antropología, 176

<p style="text-align: center;">PARTE II: LA FORMACIÓN EN DANZA CLÁSICA, DANZA CONTEMPORÁNEA Y DANZA - EXPRESIÓN CORPORAL EN CONTEXTO</p>
--

..... 177

**CAPÍTULO 4- HISTORIA Y CARACTERIZACIÓN DE LAS DANZAS
ACADÉMICAS 179**

4. 1) **Danza y sociedad, 181**

4.1.a) La danza en el contexto del campo de las artes, 181

4.1.b) El campo de la danza, 187

4.1.c) La danza como práctica corporal, 188

4. 2) **Principios y fundamentos de la Danza Clásica, la Danza Contemporánea y la
Danza – Expresión Corporal, 191**

4.2.a) Danza Clásica: cuerpos matemáticos, cuerpos máquina, cuerpos ideales, 191

4.2.b) Danza Contemporánea: cuerpos explorados, cuerpos al límite, 201

4.2.c) Danza – Expresión Corporal: cuerpos introspectivos, cuerpos expresivos, 213

4.2.d) Las danzas escénicas en Argentina, 220

4. 3) **Levedad y fortaleza: género y cuerpo en la historia de la danza, 226**

4.3.a) Teoría del género: la danza como parte de la construcción de la diferencia sexual, 226

4.3.b) La danza como práctica generizada, 230

4.3.c) La danza también es cosa de hombres... ¿de qué hombres?, 234

**CAPÍTULO 5- ESCUELA DE DANZAS CLÁSICAS DE LA PLATA:
TIEMPOS, ESPACIOS, LUCHAS Y CREENCIA 239**

5. 1) **Breve historia de la institución, 241**

5. 2) **La Escuela de Danzas Clásicas de La Plata en el contexto de la educación
artística provincial, 254**

5. 3) **Capitales, posiciones y tomas de posición, 258**

5. 4) **La disputa por el espacio, 266**

5.4.a) El espacio y los conflictos al interior de la institución, 266

5.4.b) La Institución hacia afuera: pedidos y manifestaciones, 272

PARTE III:

LA DANZA SE HACE CUERPO

..... 285

**CAPÍTULO 6- CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES Y
EXPERIENCIAS SOBRE EL CUERPO EN LA DANZA 287**

6. 1) **Las representaciones sociales y las experiencias corporales en el contexto de la
formación en danzas, 289**

6.1.a) Experiencia y representación: vinculaciones, determinaciones y desbordes, 289

6.1.b) Representaciones y experiencias en las danzas, 291

6.1.c) Visiones recíprocas: modos de entender la danza, 297

6. 2) **El cuerpo propio, el cuerpo de los otros, el cuerpo en/de/para la danza, 301**

CAPÍTULO 7- PROCESOS DE FORMACIÓN Y MODOS DE TRANSMISIÓN DE LAS DANZAS 329

7. 1) Enseñar y aprender danza: entre la imitación de formas y la exploración de las posibilidades del cuerpo en movimiento, 331

7. 1. a) Tecnicatura Intérprete – Bailarín y Profesorado en Danzas Clásicas, 331

7. 1. b) Tecnicatura Intérprete – Bailarín y Profesorado en Danza Contemporánea, 351

7. 1. c) Profesorado en Danza – Expresión Corporal, 371

7. 1. d) Ceremonias de colación de grado, 384

7. 2) El cuerpo en la práctica y la práctica en el cuerpo, 386

CAPÍTULO 8- CUERPOS, SUJETOS, CORPORALIDADES, SUBJETIVIDADES 405

8. 1) Las “condiciones” y las tecnologías disciplinarias en la danza, 407

8. 2) El pie en la barra y los pasos propios: el aprendizaje de la danza y las posibilidades de agencia, 414

A MODO DE CIERRE. EL CUERPO EN LA DANZA: MEDIO, INSTRUMENTO Y MÁS 425

BIBLIOGRAFÍA 431

RESUMEN

El objetivo principal de la investigación que presentamos en esta tesis ha sido analizar experiencias, representaciones y prácticas construidas en torno al cuerpo y a la subjetividad durante el proceso de formación en danzas clásicas, danza contemporánea y danza–expresión corporal.

El espacio seleccionado fue la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, donde se cursan tres profesorados (que en los dos primeros casos incluyen tecnicaturas que otorgan el título de intérprete-bailarín): en Danzas Clásicas, en Danza Contemporánea y en Danza-Expresión Corporal. Fue fundada en 1.948 con el Profesorado en Danzas Clásicas, una carrera que actualmente exige siete años de estudio para obtener el título de intérprete-bailarín, y once en total para graduarse como profesora o profesor. En 1.994 fue incluido el Profesorado en Danza Contemporánea, con una duración total de nueve años, con un título intermedio de intérprete-bailarín una vez cumplidos los primeros cinco. El Profesorado en Danza-Expresión Corporal fue agregado en 1.999, con cinco años de estudio. Nuestra unidad de referencia empírica estuvo constituida centralmente por quienes se están formando como bailarinas, bailarines, profesoras y profesores en dicha Escuela, y por quienes intervienen directamente en su formación.

El hecho de que sea una institución donde conviven cotidianamente tres carreras que corresponden a maneras distintas de concebir a la danza y al cuerpo en movimiento, permitió establecer comparaciones y mantener en todas las instancias de análisis una perspectiva relacional. Los principales elementos a comparar fueron: las representaciones vigentes acerca del cuerpo y del movimiento, y sus vinculaciones con las experiencias y prácticas de las y los estudiantes; las modalidades de construcción de los cuerpos que se dan en los diferentes contextos de aprendizaje; las habilidades o competencias técnicas y los modos de expresión planteados en cada una de las carreras; las múltiples relaciones entre entrenamiento y subjetivación; los procesos de diferenciación que se dan entre los diferentes grupos, al interior de los mismos y entre ellos y el exterior.

La tesis se encuentra organizada en tres *PARTES*. En la *PARTE I: MARCOS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS* se presentan las perspectivas teóricas y metodológicas que han guiado el proceso de investigación, y que han sido construidas en ese mismo proceso. La construcción de los marcos conceptuales ha sido realizada tomando en cuenta especialmente la productividad de las distintas aproximaciones para comprender los

fenómenos que nos interesa analizar. En el *CAPÍTULO 1- ENFOQUES Y PERSPECTIVAS EN LA ANTROPOLOGÍA DEL CUERPO* se realiza un recorrido por el desarrollo de la antropología del cuerpo, comenzando por el rastreo de la preocupación por la corporalidad humana en debates que han sido centrales desde la constitución de la antropología socio-cultural (el origen del hombre y la unidad de la especie humana, y el debate naturaleza-cultura). Le sigue una narración crítica de los aportes de los iniciadores del campo y de las distintas perspectivas presentes desde su constitución, revisando los principales debates y acuerdos que se han producido en su interior. Luego se establecen tres perspectivas principales dentro de los desarrollos teóricos de la antropología del cuerpo: las que observan al cuerpo predominantemente desde el punto de vista de las prácticas, las que lo observan desde el punto de vista de las representaciones y las que lo observan desde el punto de vista de las experiencias. El *CAPÍTULO 2- ENFOQUES Y PERSPECTIVAS EN LA ANTROPOLOGÍA DE LA DANZA* ha sido construido a partir de la búsqueda, la traducción, la síntesis y la sistematización de las producciones de antropólogas y antropólogos de la danza en distintas regiones. Luego de relevar las definiciones de danza que se encuentran tanto en estas perspectivas como en el campo de la danza como arte, se realiza un recorrido por las distintas aproximaciones (desde la etnología de la danza hasta la antropología del movimiento humano) y por sus diferentes enfoques hasta la actualidad, incluyendo las investigaciones antropológicas sobre danzas escénicas-académicas occidentales. Se exploran los diferentes modos de conceptualizar las relaciones entre cuerpo, movimiento, sociedad y cultura. En el *CAPÍTULO 3- RECORRIDOS METODOLÓGICOS Y TRABAJO ETNOGRÁFICO* se detallan y se justifican las estrategias metodológicas utilizadas. Las técnicas de recolección de datos durante el trabajo etnográfico fueron las siguientes: observación participante en distintos contextos de interacción (clases prácticas y teóricas de las distintas carreras y niveles, evaluaciones, ensayos, actuaciones, camarines, vestuarios, cocina, biblioteca, entre otros), una encuesta realizada a las y los estudiantes, entrevistas semi-estructuradas y en profundidad a alumnas/os, ex-alumnas/os, graduadas/os y profesoras/es, entrevistas grupales con alumnas/os representantes de las distintas carreras, y análisis de fuentes secundarias.

En las otras dos *PARTES* se analizan distintas dimensiones vinculadas con el proceso de formación en danzas tal como ocurre en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, tendiendo a conocer la construcción de cuerpos y subjetividades que se da en ese proceso. En la *PARTE II* se encuentra la contextualización de los procesos de formación, desde la historia y los fundamentos de las danzas hasta las características de la institución donde se enseñan y

aprenden. En la *PARTE III* nos ocupamos específicamente de los modos en que se da la formación, cómo se transmiten las danzas, cómo producen cuerpos para el movimiento, qué cuerpos construyen, y qué construcción de subjetividades propicia esa construcción de corporalidades.

Dentro de la *PARTE II: LA FORMACIÓN EN DANZA CLÁSICA, DANZA CONTEMPORÁNEA Y DANZA - EXPRESIÓN CORPORAL EN CONTEXTO*, en el *CAPÍTULO 4- HISTORIA Y CARACTERIZACIÓN DE LAS DANZAS ACADÉMICAS* se sitúa a la práctica de la danza dentro de una totalidad social, ubicándola dentro del campo de las artes para luego delimitar las particularidades del campo de la danza. Luego caracterizamos a partir de diversas fuentes las historias, los fundamentos y las concepciones centrales de la danza clásica, la danza contemporánea y la danza-expresión corporal, en el mundo y en Argentina; a partir de esto fue posible configurar distintos modelos de cuerpo que prevalecen en cada una. Luego revisamos la historia de las danzas escénicas occidentales a la luz de perspectivas de género. También integra la *PARTE II* el *CAPÍTULO 5- ESCUELA DE DANZAS CLÁSICAS DE LA PLATA: TIEMPOS, ESPACIOS, LUCHAS Y CREENCIA*, que se abre con una breve historia de la institución que construimos en base a fuentes escritas y a testimonios de informantes/interlocutores. Luego se sitúa a la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata en el contexto del sistema educativo provincial, y se describe la organización interna de la Escuela a partir de los capitales en juego, las posiciones y las disputas que se dan entre quienes la integran. A continuación se tratan dos fenómenos que, cada uno a su manera, giran en torno al insuficiente espacio con que la Escuela de Danzas cuenta para desarrollar sus actividades: por un lado, los conflictos que se producen entre las distintas carreras en la disputa por el espacio, y por otro las manifestaciones y los cortes de calle en los que se ha pedido por “un edificio digno”, en los cuales la institución además de realizar un reclamo se muestra a la comunidad en el espacio público.

La *PARTE III: LA DANZA SE HACE CUERPO* está integrado por tres *CAPÍTULOS* y de un apartado de cierre. En el *CAPÍTULO 6- CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES Y EXPERIENCIAS SOBRE EL CUERPO EN LA DANZA* se presentan y discuten los resultados del análisis de la encuesta con recursos estadísticos y con semiótica de enunciados, y los resultados del análisis cualitativo de los distintos tipos de entrevistas. Partiendo de una serie de reflexiones sobre las complejas relaciones entre experiencia y representación, con sus múltiples vinculaciones, determinaciones y desbordes, se describen las representaciones y experiencias vigentes en las distintas formas de danza que se enseñan en las tres carreras, así como las visiones recíprocas entre ellas. Pudimos ver que las

representaciones provenientes de diversas fuentes, se imbrican con las experiencias que atraviesan las y los estudiantes a lo largo de su formación, y con los usos y prácticas que realizan sobre o desde sus cuerpos para el movimiento. El *CAPÍTULO 7- PROCESOS DE FORMACIÓN Y MODOS DE TRANSMISIÓN DE LAS DANZAS* es producto de la observación de clases, ensayos, muestras y actos de colación de grado, a los que se agregaron documentos escritos producidos en el contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se realiza el recorrido por las diversas modalidades de enseñanza que se dan en todas las carreras de la Escuela de Danzas, considerando desde los momentos de ingreso hasta la elaboración y presentación de las tesis de fin de carrera y las ceremonias de colación de grado, pasando por las distintas formas de dar clases, de determinar qué es lo que debe enseñarse, de tomar exámenes y de producir espectáculos. La preocupación que guía todo este recorrido es la de conocer cómo se realiza efectivamente la educación de los cuerpos para el movimiento y la danza, cuáles son las distintas formas que puede tomar esta transmisión y cuáles son las regularidades más allá de las diferencias. Hacia el final se rescatan algunos elementos que tienen en común las múltiples formas de enseñar y aprender las danzas que consideramos, configurando dos modos centrales en los que se logra su incorporación: cuerpo a cuerpo y cuerpo–palabra–cuerpo. El *CAPÍTULO 8- CUERPOS, SUJETOS, CORPORALIDADES, SUBJETIVIDADES* continúa el análisis de las experiencias que se producen durante la formación en las tres carreras, tomando un conjunto de experiencias y representaciones que se ponen en juego en el aprendizaje y la práctica de la danza, para producir conocimiento acerca de las vinculaciones entre cuerpo, corporalidad, sujeto y subjetividad. La danza es un tipo particular de experiencia corporizada en la que se construyen modos particulares de cuerpo y de movimiento, modos de estar y de ser en el cuerpo, de vivirlo, de experimentarlo, de sentirlo, de entenderlo, de representarlo. En esta práctica no sólo se producen cuerpos formados en esa práctica y sujetos asidos a esos cuerpos, sino que también, en los cruces entre el cuerpo y el sujeto, se construyen corporalidades y subjetividades que se asientan en aquellos y a la vez los desbordan. En el último capítulo de la tesis, llamado *A MODO DE CIERRE. EL CUERPO EN LA DANZA: MEDIO, INSTRUMENTO Y MÁS* se retoma un elemento de las experiencias del cuerpo en la danza (enlazadas a determinadas representaciones y observables en determinadas prácticas) que de diferentes maneras aparece en distintos capítulos: el hecho de entender y vivir el cuerpo como un medio de expresión y como un instrumento de trabajo. Ponemos esto en relación con la cuestión de los distintos sentidos y justificaciones que se le da al control sobre el cuerpo como objeto de un sujeto, para que sea un cuerpo de y para la danza.

SUMMARY

The general aim of the doctoral research was to analyze the representations, experiences and practices built around the body and subjectivity during training on classical dance, contemporary dance and bodily expression-dance.

The space that was selected is the Escuela de Danzas Clásicas de La Plata (Buenos Aires, Argentina). At this institution takes place the following courses: Technician performer-dancer on Classical Dance (seven years' duration), Teacher on Classical Dance (eleven years' duration), Technician performer-dancer on Contemporary Dance (five years' duration), Teacher on Contemporary Dance (nine years' duration), and Teacher on Bodily Expression-Dance (five years' duration). The School was found on 1948 with the Classical Dance courses; on 1994 the Contemporary Dance courses were included; and on 1999 the Bodily Expression-Dance courses arrived. The empirical unit of our ethnographical work was mainly the students of the different courses and those who intervene directly on their education.

The fact that at the same institution the three careers coexist, with their different ways of conceiving dance and body in motion, let us maintain a relational approach, and so on make the following comparisons: which are the representations about the body and movement, and which experiences and practices are associated with them, among students; which manners of bodies' construction takes place on the several learning-teaching contexts; which technical skills and ways of expression the different courses set up; which relationships can occur between training and subjectivity; which are the processes and characteristics that construct differences between groups, into the groups and between all of them and the world beyond the institution.

This thesis is organized on three *PARTS*. Along *PART I: CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL SETTINGS*, we present the theoretical and methodological perspectives that have guided the research process, as have been built during the same process. In *CHAPTER 1: APPROACHES AND PERSPECTIVES ON THE ANTHROPOLOGY OF THE BODY* we go through the development of the anthropology of the body, beginning with the trace of two foremost concerns cultural anthropology has from the time of their constitution (the origin and unity of mankind, and the nature-culture debate) that enfold a concern on human body. It goes on with a critical narration about the contributions of the field' pioneers, and about the different perspectives that occur since the constitution of the sub-discipline, reexamining their main agreements and debates. Then, we

settle three main perspectives: those who observe the body from the point of view of human practice, those who observe the body as a product and an object of representations, and those who observe the body as a source of experiences. *CHAPTER 2: APPROACHES AND PERSPECTIVES ON THE ANTHROPOLOGY OF DANCE* have been developed from the search, translation, synthesis and systematization of the work of dance anthropologist of several regions. After revealing dance definitions that arise from the anthropology of dance and from the field of dance as art, we go through an analysis of those different approaches (from dance ethnology to the anthropology of human movement), until nowadays. We include on this path anthropological research on occidental stage dances. Special attention is set on the conceptualizations of links between body, movement, society and culture. In *CHAPTER 3: METHODOLOGICAL SETTINGS AND ETHNOGRAPHICAL FIELDWORK* we detail and justify the methodological strategies that we have used. The data recollection techniques that were used are: participant observation on several interplaying contexts (theory lessons and practical lessons of different courses and levels, exams, rehearsals, performances, dressing rooms, kitchen, library, among others); a poll made for students; semi-structured and in depth interviews with students, former students, graduates and teachers; group interviews with students; and secondary sources.

Along *PART II* and *PART III* we analyze different dimensions associated with the learning-teaching process on dance, as it occurs on the Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, tending to know the body and subjectivity construction among these processes. *PART II* goes round the contexts of these processes, from de history and the foundations of the dances, to the characteristics of the institution. In *PART III* we deal with the specific manners of the teaching-learning processes among the different dances, the particular ways of producing bodies for movement, the bodies that are produced, and the subjectivities produced bis a bis with those bodies.

PART II: THE CONTEXT OF THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF CLASSICAL DANCE, CONTEMPORARY DANCE AND BODILY EXPRESSION-DANCE starts with *CHAPTER 4- HISTORY AND CHARACTERIZATION OF ACADEMIC DANCES*, placing the dance into a social wholeness, beneath its particular field, the field of the arts, and the field of bodily practices. Next we characterize the history, principles and main understandings of classical dance, contemporary dance and bodily expression-dance, using several sources, considering the worldwide context and Argentinian context. As a result we configure different body patterns that prevail among each dance, and make an analysis on gender perspective. This *PART* continues with *CHAPTER 5-*

ESCUELA DE DANZAS CLÁSICAS DE LA PLATA: TIMES, SPACES, STRUGGLES AND BELIEF, that opens up with a brief history of the institution, based on written documents and oral testimonies. Next, we situate the Escuela de Danzas Clásicas de La Plata on the ground of education politics, and describe its inner organization, regarding capitals, positions and struggles. Then, we pay attention to a couple of phenomena around its insufficient and inadequate building: on one hand, the disputes produced between the different courses related to the lack of space; on the other, the demonstrations in which the distinct agents asked for a “fitting and deserving building”, occasions when the institution shows itself to the community.

PART III: DANCE BECAMES BODY includes four connected chapters. *CHAPTER 6: REPRESENTATIONS AND EXPERIENCES CONSTRUCTED AROUND THE BODY ON DANCE* goes around the findings of the analysis of the poll we did using statistics and semiotics, and the analysis of the interviews done during fieldwork. Beginning from the discussion of complex relationships between experience and representation, considering their links, determinations and overflows, we describe the experiences and representations that take place along the different dances, as time that their reciprocal visions. Diverse representations connect with the students’ experiences, and with uses and bodily practices. *CHAPTER 7: TEACHING-LEARNING PROCESSES AND TRANSMISSION MANNERS OF DANCES* came from the participant observation at lessons, exams, rehearsals, performances and ceremonies, as well as writings used on the teaching-learning contexts. We draw around diverse ways of teaching, considering from the admission to the final thesis and graduation ceremony. The concern that guides this path is to know and comprehend how this particular embodied education effectively occurs, how it builds bodies for dance, and which are the distinct forms and the regularities beyond differences. Finally, we emphasize some elements that most of these teaching manners have in common, in order to outline two ways of incorporation: body to body, and body-word-body. *CHAPTER 8- BODIES, SUBJECTS, BODILINESS, SUBJECTIVITIES* continues the analysis of a number of experiences and representations that are produced along the teaching-learning process on the different dance courses, tending to produce knowledge about the relationships between body, subject, bodiliness and subjectivity. On dance takes place a distinctive form of embodied experience, in that particular ways of body and movement are built. On the same process, takes place the construction of ways of being in the body, being a body, living the body, experiment the body, feeling the body, understanding the body, representing the body. This practice produces bodies shaped by it, and subjects grasp to these

bodies, but those are not the only products of the practice of dance: also, on the intersections between bodies and subjects, bodiliness and subjectivities are built, that are grounded on them but also transcend them. The *CLOSURE CHAPTER, BODY ON DANCE: MEDIUM, INSTRUMENT AND BEYOND*, takes something that flies over other chapters: some practices, experiences and representations related to dance leads to the conceptualization of the body as medium of expression and as instrument of work. This relates to the problem of de different meanings and justifications that assume the necessity of controlling the body, understanding the body as an object manipulated by a subject, to turn it into a body of and for the dance.

INTRODUCCIÓN:

PENSAR, HACER, DECIR

Cuerpo y mente. Cuerpo y espíritu. Cuerpo y organismo. Cuerpo y sujeto. Objeto y sujeto. Naturaleza y cultura. Teoría y práctica. Individual y colectivo. Nuestros modos hegemónicos de pensar y de decir están organizados en torno a dicotomías. Son dicotomías que pueden parecernos útiles para pensar, para explicar, para definir. Pero hay modos de hacer, de sentir y de vivir que las diluyen, las disuelven, las superan, las desbordan llamándonos a la reflexión sobre las limitaciones del pensamiento organizado en función de dicotomías y sobre la necesidad de intentar pensar en términos de dialéctica.

En la investigación que presentamos en esta tesis hemos puesto en discusión algunas de estas dicotomías. Esto no siempre provino de una intención teórica *a priori*: algunas veces el peso de la evidencia nos llevó a cuestionarlas. Las experiencias (relatadas por nuestros informantes, sentidas en las instancias de participación) llaman a relativizar los dualismos en los que uno de los términos es el cuerpo. A su vez, en diversas prácticas, representaciones y experiencias que se ponen en juego en los procesos de formación en las artes del movimiento que hemos considerado, hemos podido ver cómo en el cuerpo se ponen en escena relaciones particulares entre la naturaleza y la cultura: ni un término tapa a otro, ni son antagónicos, ni son totalmente distinguibles, sino que coexisten, se imbrican, confluyen en un orden de cosas que no se agota ni en uno ni en el otro.

Nuestro objetivo principal fue analizar experiencias, representaciones y prácticas construidas en torno al cuerpo y a la subjetividad durante el proceso de formación en danzas clásicas, danza contemporánea y danza-expresión corporal. El espacio seleccionado fue la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata (capital de la provincia de Buenos Aires, Argentina). Se trata de una institución que depende de la Dirección General de Cultura y Educación provincial, donde se cursan tres profesados (que en los dos primeros casos incluyen tecnicaturas que otorgan el título de intérprete-bailarín): en Danzas Clásicas, en Danza Contemporánea y en Danza - Expresión Corporal. Fue fundada en 1.948 con el Profesorado en Danzas Clásicas, una carrera que actualmente exige siete años de estudio para obtener el título de intérprete – bailarín, y once en total para graduarse como profesora o profesor; el ingreso a la carrera se hace entre los ocho y los once años de edad. En 1.994 fue incluido el Profesorado en Danza Contemporánea, con una duración total de nueve años, con un título

intermedio de intérprete-bailarín una vez cumplidos los primeros cinco; para ingresar se deben tener entre 15 y 23 años de edad. El Profesorado en Danza–Expresión Corporal fue agregado en 1.999; éste se diferencia de los otros dos en que fue diseñado enteramente siguiendo el modelo de los profesorados provinciales de todas las áreas, con cuatro años de estudio, al que se le agrega en este caso un año de formación básica, y sin límite para la edad de ingreso. Con una matrícula que en los últimos quince años se ha cuadruplicado, la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata cuenta actualmente con alrededor de ochocientos cincuenta estudiantes, y con más de cien docentes. Nuestra unidad de referencia empírica estuvo constituida centralmente por quienes se están formando como bailarinas, bailarines, profesoras y profesores en dicha Escuela, y por quienes intervienen directamente en su formación. El hecho de que fuese una institución donde conviven cotidianamente tres carreras que corresponden a maneras distintas de concebir a la danza y al cuerpo en movimiento, permitió establecer comparaciones y mantener en todas las instancias de análisis una perspectiva relacional. Los principales elementos a comparar fueron: las representaciones vigentes acerca del cuerpo y del movimiento, y sus vinculaciones con las experiencias y prácticas de las y los estudiantes; las modalidades de construcción de los cuerpos que se dan en los diferentes contextos de aprendizaje; las habilidades o competencias técnicas y los modos de expresión planteados en cada una de las carreras; las múltiples relaciones entre entrenamiento y subjetivación; los procesos de diferenciación que se dan entre los diferentes grupos, al interior de los mismos y entre ellos y el exterior.

La construcción de un problema de investigación es el producto de un proceso. Va mucho más allá de la intención que se plantea al diseñar un plan de trabajo; comúnmente lo efectivamente trabajado en una investigación se va alejando de lo planteado originalmente. La explicación del problema y del objeto de estudio de la investigación que hemos desarrollado y que estamos presentando en esta tesis, los intereses más amplios con que están vinculados y los modos en que hemos llegado a ellos, puede partir de una sola pregunta: ¿qué ocurrió entre *Construcción de identidades en jóvenes de La Plata* (el título del proyecto propuesto a CONICET) y *El cuerpo en la danza desde la antropología. Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal* (el título de esta tesis)?

El título del plan de trabajo propuesto al postularme para una beca de postgrado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) fue *Construcción de identidades en jóvenes de La Plata*. El objetivo general era analizar los procesos de construcción de identidades en jóvenes varones y mujeres que habitan la ciudad de La Plata y sus alrededores, en vinculación con las actividades que realizan en su vida cotidiana y a los espacios que

reconocen como su lugar de pertenencia o de inserción principal. Tras obtener la beca en el año 2005 comenzamos el trabajo de campo en una serie de escuelas, por ser uno de los contextos de interacción en que muchos jóvenes desarrollan sus actividades cotidianas.¹ Para aproximarnos a la perspectiva de los jóvenes acerca de sí mismos, diseñamos una herramienta de recolección de datos que consiste en la escritura de breves autorretratos; esta técnica da como resultado una especie de micro-entrevista no estructurada escrita, por el carácter amplio de la consigna con que se inicia y el grado de libertad que tiene el entrevistado para elegir qué contar en función a lo que considera relevante, con la ventaja agregada de la brevedad, haciendo más fácil ordenar, comparar y analizar una gran cantidad de datos. Recolectamos un total de 126 autorretratos en seis escuelas. Permitieron una aproximación a los procesos de construcción de identidades, conociendo la perspectiva de los jóvenes acerca de sí mismos y de los grupos con los que se identifican, de los espacios que reconocen como ámbitos de inserción y pertenencia, de las actividades que realizan cotidianamente y de su proyección a futuro. Uno de los resultados de esta primera etapa fue la observación de que a partir de los diferentes ámbitos de pertenencia a los que se adscriben los jóvenes, se configuraban determinadas prácticas, visiones de sí y visiones del mundo. Uno de los grupos que pudo ser distinguido fue el de los jóvenes que tienen como principal espacio de inserción a la escuela; otro gran grupo está conformado por jóvenes que reconocen otros ámbitos de pertenencia (en lugar de la escuela o más allá de ella), y dentro de éstos se distinguen a su vez, diferentes grupos de acuerdo a cuál fuese ese espacio de pertenencia específicamente. Más allá de algunas regularidades y diferencias halladas en el análisis de los autorretratos, en algunos casos surgieron espacios sociales que ocupaban un lugar central y atravesaban toda la descripción que hacían de sí mismos, de su vida cotidiana y de sus proyectos, ámbitos que reconocían como espacios de inserción y de pertenencia, en relación con los cuales construían su identidad. Ante la diversidad de espacios de pertenencia, decidimos que en lugar de considerar la totalidad de estos grupos, realizaríamos la investigación en profundidad de uno solo de ellos. El grupo elegido en aquel momento fue el constituido por jóvenes varones y mujeres que realizan actividades artísticas, específicamente aquellos que aprenden y practican

¹ No es éste el único espacio que los jóvenes frecuentan, y no todos ellos están escolarizados, pero es un ámbito donde confluyen representantes de grupos diversos, y por lo tanto es un buen punto de partida para obtener una aproximación a las perspectivas, representaciones, experiencias y prácticas de los jóvenes. Los ejes de observación que tomamos tuvieron como finalidad detectar diferentes grupos dentro del contexto escolar, establecer cuáles eran los factores visibles de distinción y diferenciación, y conocer las formas de vinculación intra e intergrupales. A partir de la información obtenida se seleccionarían luego diversos contextos y espacios de inserción.

diferentes modalidades de danza o baile². Un giro adicional fue el dado al decidir poner mayor énfasis en los modos de construcción del cuerpo en estos grupos.³ En función de esto rediseñamos el proyecto para el plan de tesis que presentaríamos en el Doctorado en Ciencias Naturales (orientación Antropología) de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata a mediados de 2005, con el título *Construcción de identidades en jóvenes que bailan: el cuerpo en movimiento en relación a la construcción de identidad*. Con este nuevo plan de trabajo comenzamos a trabajar a principios del año 2006. El objetivo general del proyecto era analizar los procesos de construcción de identidades y de corporalidad en jóvenes que aprenden y practican diferentes modalidades de danza o baile. Más adelante, con el trabajo en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata verificamos que la danza es un ámbito de fuerte identificación, un lugar fundamental para quienes la practican, una actividad que ocupa la mayor parte de su tiempo. Cuando avanzamos en el trabajo de campo surgieron puntos de interés que no habían sido considerados previamente, que ampliaron la propuesta original y que proporcionaron nuevos e interesantes elementos de análisis.

Junto con estas justificaciones provenientes del desarrollo de la investigación, otras razones intervinieron para determinar las modificaciones en el problema. Se trata de motivos personales: al momento de diseñar el primer proyecto, me encontraba trabajando dando clases en escuelas de nivel Polimodal; los y las jóvenes, sus intereses, sus aspiraciones, el modo en que se veían a sí mismos y veían al mundo, eran preocupaciones con las que me enfrentaba todos los días al intentar conectarme con mis alumnos y alumnas, al intentar comprenderlos. Este interés cotidiano, con propósitos concretos, fue trasladado a un interés de conocimiento. Ahora bien: cuando obtuve la beca de postgrado, de inmediato dejé de trabajar como profesora en las escuelas; el motivo original de mi interés había retrocedido. En ese momento, cuando se hizo realidad el deseo de trabajar haciendo investigación, volví a interesarme en una temática que me había llamado la atención siendo estudiante, la

² Aunque inicialmente proyectamos incluir también otras formas de danza además de las que finalmente consideramos, una vez iniciado el trabajo etnográfico decidimos profundizar en las carreras que se cursan en la Escuela de Danzas y posponer la investigación sobre otros grupos; nuestra propuesta de formación post-doctoral propone ocuparnos de los bailarines y las bailarinas de danza-break que desarrollan su actividad en el espacio público.

³ El cuerpo de los jóvenes es una temática que está teniendo un creciente interés dentro de la antropología de las edades, aunque su consideración se encuentra en un momento incipiente. Se ha dicho por ejemplo que “las distintas subculturas juveniles se diferencian por sus prácticas socioculturales, y también por conjuntos de diacríticos (símbolos identitarios que por sus formas externas permiten una clara diferenciación entre los grupos sociales) corporales que abarcan, además de vestimentas y cortes de pelo característicos, una determinada kinesis (es decir un estilo de movimientos corporales) y también formas de danzas específicas” (Citro, 2004:6); es decir, la presentación corporal, los usos del cuerpo y el comportamiento kinésico son centrales en la constitución de la identidad juvenil.

antropología del cuerpo, y volví a tener tiempo y medios para tomar clases de danza. Mi vinculación personal con la danza y las fluctuaciones de esta conexión es parte del relato que se podrá leer en el punto 3.1) *Objetos-sujetos, sujetos-objetos: la antropóloga situada en y por el campo* del CAPÍTULO 3; en este ítem se destaca el hecho de que somos sujetos sociales que construyen conocimiento en torno a otros sujetos sociales, al mismo tiempo que se realizan descripciones y reflexiones sobre la implicación personal en el trabajo etnográfico.

El modo de trabajo que resultó en esta tesis ha sido una fuente de cuestionamientos a la ya muy debatida división entre la teoría y la práctica, y entre lo individual y lo colectivo. La investigación se desarrolló alternando sucesivas etapas de trabajo de campo, de análisis y de reformulación de las estrategias metodológicas y los marcos conceptuales de referencia. En cuanto a las estrategias metodológicas, se conjugaron momentos de trabajo etnográfico con momentos de participación en las prácticas estudiadas; los resultados del análisis cualitativo de ambas instancias fueron articulados con los desarrollos teóricos seleccionados y con los resultados de la aplicación de enfoques cuantitativos y de la semiótica de enunciados. En particular nos interesó explorar la conjunción entre la etnografía y las perspectivas fenomenológicas dentro de la antropología socio-cultural; ambas localizan el conocimiento en el mundo de la existencia cotidiana y asumen que todo conocimiento, incluyendo el teórico, es parte inseparable del mundo en el que vivimos y de las experiencias personales. De hecho, este modo de trabajo involucra prácticas humanas cotidianas, actividad recíproca, participación corporal-sensorial en un mundo, inter-experiencia, inter-subjetividad; comprendemos a otros en relación con nosotros mismos, a través de una experiencia común. Los enfoques y las estrategias metodológicas utilizadas, junto con los fundamentos de su utilización y de su articulación se encuentran en los puntos 3.2) *Perspectiva fenomenológica para el estudio de lo corporal* y 3.3) *Hacia una conjunción de enfoques analíticos* del CAPÍTULO 3- RECORRIDOS METODOLÓGICOS Y TRABAJO ETNOGRÁFICO. En el punto 3.4) *Lo visto, lo escuchado y lo leído* del mismo capítulo, se detallan los pasos seguidos durante el trabajo de campo, donde se utilizaron las siguientes técnicas de recolección de datos: observación participante en distintos contextos de interacción (clases prácticas y teóricas de las distintas carreras y niveles, evaluaciones, ensayos, actuaciones, camarines, vestuarios, cocina, biblioteca, entre otros), una encuesta realizada a las y los estudiantes, entrevistas semi-estructuradas y en profundidad a alumnas/os, ex-alumnas/os, graduadas/os y profesoras/es, entrevistas grupales con alumnas/os representantes de las distintas carreras, y análisis de fuentes secundarias (como planes de estudios, programas de asignaturas, bibliografía propuesta por

distintas materias, comunicados, carteles, producciones audiovisuales, actas, planillas de la planta orgánica funcional y programas de los espectáculos).

El cuestionamiento a esas últimas dicotomías que mencionamos (teoría-práctica e individual-colectivo) se vincula a su vez con la elección de las formas de decir, de escribir. Las voces y las imágenes de los informantes/interlocutores conviven con la voz de la autora. Están igualmente presentes, aunque de modo menos visible, las voces de quienes acompañaron esta tesis y las de quienes han sido interlocutores en distintas instancias, en red con las de otros que han pensado, han escrito, hemos leído y nos han resonado en distintos momentos del análisis del trabajo de campo. Hay huellas en estas páginas de las directoras de la tesis, de las y los integrantes del Grupo de Estudio sobre Cuerpo y del Grupo de Estudios en Juventudes, de las profesoras y los profesores de los seminarios que realicé durante el doctorado (Pablo Alabarces, Máximo Badaró, Judith Butler, Silvia Citro, Ricardo Crisorio, Cynthia Farina, Alex Fernández Vaz, Alicia Gutiérrez, Denise Jodelet, David Le Breton, Juan Magariños, Mario Presas, Judith Revel, Pablo Scharagrodsky y Susana Tambutti).

La PARTE I: MARCOS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS se completa con los CAPÍTULOS 1 Y 2. En ellos se realiza una narración crítica recorriendo el desarrollo de la antropología del cuerpo y la antropología de la danza, incluyendo sus orígenes, sus diferentes perspectivas y sus producciones y proyecciones en nuestra región. Aunque no utilizamos en el análisis la totalidad de las perspectivas conceptuales que se incluyen en los dos capítulos, entendemos que ambas son áreas de la antropología socio-cultural que se encuentran en crecimiento, y que uno de los aportes de la tesis estaría dado por la sistematización que la misma implica. El CAPÍTULO 1- ENFOQUES Y PERSPECTIVAS EN LA ANTROPOLOGÍA DEL CUERPO está en deuda con el recorrido conceptual que ha construido Silvia Citro (y que ha presentado tanto en producciones escritas como en el seminario de postgrado que dictó en la Universidad de Buenos Aires en el año 2007), al que le hemos sumado otros elementos de nuestro propio trabajo de ajuste conceptual. El punto 1.1) *Los senderos de la Antropología del Cuerpo: inicios y constitución del campo* rastrea el lugar que ha ocupado la preocupación por el cuerpo humano en los primeros tiempos de la antropología socio-cultural, en particular dentro de dos cuestiones: el origen del hombre y la unidad de la especie humana, por un lado, y el debate naturaleza / cultura, por otro, y también se discuten los aportes de los pioneros en la constitución del campo de la antropología del cuerpo desde los primeros años del siglo XX. Luego revisa el momento de su afianzamiento como un área diferenciada dentro de la disciplina a fines del siglo XX, y se discuten las posibles razones de su tardía constitución. El punto 1.2) *Caminos cruzados y senderos que se bifurcan: líneas de*

investigación, acuerdos y debates en la Antropología del Cuerpo rescata algunos debates centrales y acuerdos amplios dentro de la concepción socio-cultural del cuerpo. A continuación se establecen tres perspectivas principales dentro de los desarrollos teóricos del campo: las que observan al cuerpo predominantemente desde el punto de vista de las prácticas, las que lo observan desde el punto de vista de las representaciones y las que lo observan desde el punto de vista de las experiencias. El punto 1.3) *El cuerpo de las prácticas* trata sobre la línea de estudios iniciada por Marcel Mauss con su noción de técnicas corporales, las perspectivas basadas en la teoría de la práctica de Pierre Bourdieu que entienden al cuerpo como locus de las prácticas sociales, y aquellas que parten del discurso como práctica estructurante de la vida social y del cuerpo, con Michel Foucault como principal referente. El punto 1.4) *El cuerpo como símbolo y como objeto de representación* se ocupa de lo que ha sido la línea predominante desde los primeros estudios de la antropología del cuerpo, que lo concibe como una materialidad sobre la que se inscriben la cultura, por medio de determinadas representaciones, interpretaciones, significaciones y símbolos. Finalmente, en 1.5) *El cuerpo de las experiencias* se presentan las perspectivas que enfatizan la capacidad constituyente de la corporalidad en la vida social, incluyendo la perspectiva del *embodiment* que afirma al cuerpo como la condición existencial de la cultura y del sujeto como punto de partida metodológico. A lo largo del capítulo se discuten las distintas aproximaciones en función de su productividad para comprender los fenómenos que nos interesa analizar, y se aclara de qué modo proponemos articularlas. En el proceso de análisis pusimos en juego una conjunción entre diversos elementos propios de los enfoques centrados en las representaciones, en las experiencias y en las prácticas.

EL CAPÍTULO 2- ENFOQUES Y PERSPECTIVAS EN LA ANTROPOLOGÍA DE LA DANZA ha sido construido a partir de la búsqueda, la traducción, la síntesis y la sistematización de las producciones de antropólogas y antropólogos de la danza en distintas regiones. Fue necesario emprender la tarea de traducir por tratarse en su mayor parte de materiales que no tienen aún edición en castellano. Esto resultó en una sistematización y una narración crítica de distintas corrientes, perspectivas e investigaciones fundamentales de la antropología de la danza. En cada una se detallan las definiciones que construyen acerca del campo de estudios, sus objetivos y sus métodos de investigación, así como los modos en que entienden la danza vinculándola con contextos socioculturales específicos. En 2.1) *La buella en la arena* comenzamos por recorrer las definiciones de danza que se encuentran tanto en estas perspectivas como en las provenientes del campo de la danza como arte. El recorrido histórico-teórico-metodológico se inicia en 2.2) *Primeros movimientos: la Antropología de la Danza en perspectiva* con el rastreo de las consideraciones dispersas que se han realizado sobre la danza

en distintos autores de la antropología clásica. Desde la década del '60 los trabajos pioneros de Gertrude Kurath le dieron impulso a la etnología de la danza y a la etnocooreología. Años después fue posible detectar una diferencia cada vez más notoria entre los estudios académicos sobre danza producidos en Europa (de corte más folklorista) y en Estados Unidos (con el desarrollo de una antropología de la danza propiamente dicha); en este último lugar a su vez fueron surgiendo distintas vías de aproximación, entre ellas la antropología del movimiento humano. El punto 2.3) *Panorama actual de la antropología de la danza* se detiene en la exploración de los diferentes modos de conceptualizar las relaciones entre cuerpo, movimiento, sociedad y cultura. Se destaca la creciente comprobación de que la investigación sobre distintas formas de danza y de movimiento tiene el potencial de arrojar luz sobre diferentes aspectos de la realidad sociocultural, como por ejemplo la construcción de género, identidad, poder y resistencia. Hacia la década del '90 el cuerpo como objeto conceptual ha sido tema de significativos debates entre los investigadores sobre danza. Luego de discutir tempranamente presupuestos evolucionistas y etnocéntricos, las investigaciones de la antropología de la danza han superado las teorías sobre el cuerpo que lo ven principalmente como un sitio de inscripción, demostrando por ejemplo cómo en la danza se inventan y reinventan identidades a través del movimiento. En el mismo punto se construye un panorama acerca de las investigaciones sobre el cuerpo y la danza en Argentina y Latinoamérica. Finalmente, para construir el punto 2.4) *Todas las danzas son étnicas* se realizó la búsqueda de investigaciones antropológicas sobre danzas escénicas-académicas occidentales. En la investigación sobre estas formas de danza es notorio el diálogo entre el interés por la danza y por el cuerpo. Aunque tempranamente en la definición de los objetos de estudio de la antropología de la danza hubo acuerdo en que debería abarcar todas las formas de danza, recién en los años '90 se dio efectivamente una mayor apertura a considerar a aquellas.

Las preocupaciones, objetivos y miradas particulares que han guiado la investigación que hemos desarrollado, se enmarcaron en una conjunción entre la antropología de la danza y la antropología del cuerpo.⁴ Nuestra etnografía sobre la formación en danza clásica, danza

⁴ Cuando construimos el tema del que efectivamente nos ocupamos para la elaboración de esta tesis, al mismo tiempo realizamos un giro hacia los marcos conceptuales provenientes de la antropología del cuerpo y de la danza (junto a otras perspectivas analíticas más abarcadoras con los que pueden conjugarse) y dejamos de lado un área de la antropología que estaba presente en los proyectos germinales: la antropología de las juventudes. Con las transformaciones en el tema no sólo cambió el recorte y el caso a estudiar, sino que también cambiaron las cuestiones que nos resultaron interesantes de explorar. Mientras la pregunta por las edades y las generaciones se fue diluyendo, fueron cobrando cada vez más importancia las problemáticas vinculadas directamente con la construcción del cuerpo en la danza. Del mismo modo, la categoría de identidad fue en parte sustituida en el análisis por la de subjetividad, por estar ésta más presente en las discusiones abiertas vinculadas al cuerpo y la corporalidad, y por haber estado menos explorada que la noción de identidad dentro de la antropología. En suma, los marcos conceptuales de referencia fueron revisados siguiendo el criterio de su utilidad para la comprensión del caso y el tema particulares.

contemporánea y expresión corporal parte de una perspectiva de análisis que conjuga cuerpo y danza. Nuestro enfoque dialoga principalmente con la antropología del cuerpo, porque nuestra atención no ha estado puesta tanto en las danzas en sí mismas, como en las prácticas y usos del cuerpo durante ese proceso, en las experiencias que se tienen en relación al aprendizaje de la danza y en las representaciones sobre el cuerpo propio, el cuerpo de los otros y el cuerpo de la danza que las y los estudiantes ponen en juego. En suma, la mirada está puesta en cómo se construye el cuerpo en la danza y en qué es lo que ese cuerpo construye tanto material como simbólicamente (por ejemplo, cómo juega la danza en la construcción de subjetividades). De cualquier modo, el diálogo con la antropología de la danza no está ausente, en especial con las líneas que eligen estudiar la danza y el movimiento en relación a un contexto social y cultural, y en imbricación con representaciones sobre el cuerpo, prácticas corporales y experiencias corporizadas.

Dentro de las perspectivas analíticas que se mencionan en el CAPÍTULO 1 como fuentes de determinadas aproximaciones socio-antropológicas sobre el cuerpo, las de Pierre Bourdieu y Michel Foucault son desplegadas en capítulos sucesivos, donde fue útil considerar aspectos más amplios de las mismas en el proceso de análisis. Estos autores han construido elementos conceptuales y analíticos en torno a cuestiones que atraviesan las problemáticas del cuerpo y las de la danza, que constituyen nuestro objeto de estudio. Bourdieu está presente sobre todo en los CAPÍTULOS 4, 5 y 7, y Foucault en el CAPÍTULO 8. Otro modo de aproximación útil para comprender diversos aspectos de este objeto de estudio fue la perspectiva de género, que está presente en distintos momentos del análisis. Aunque esta perspectiva ha atravesado todo el trabajo, es especialmente visible en el último punto del CAPÍTULO 4. Los recorridos, conjunciones y reflexiones teóricas que se discuten en las distintas partes de la tesis, se han ido elaborando en relación con los hallazgos y los resultados parciales que iban surgiendo en el trabajo de campo. A partir de todo esto pudieron construirse nuevas propuestas para encarar las temáticas que forman parte de esta tesis.

Tanto en la PARTE II: LA FORMACIÓN EN DANZA CLÁSICA, DANZA CONTEMPORÁNEA Y DANZA - EXPRESIÓN CORPORAL EN CONTEXTO, como en la PARTE III: LA DANZA SE HACE CUERPO se analizan distintas dimensiones vinculadas con el proceso de formación en danzas tal como ocurre en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, tendiendo a conocer la construcción de cuerpos y subjetividades que se da en ese proceso. La diferencia entre ambas es que en la PARTE II se encuentra la contextualización de los procesos de formación, desde la historia y los fundamentos de las danzas hasta las características de la institución donde se enseñan y aprenden. Y en la PARTE

III nos ocupamos específicamente de los modos en que se da la formación, cómo se transmiten las danzas, cómo producen cuerpos para el movimiento, qué cuerpos construyen, y qué construcción de subjetividades propicia esa construcción de corporalidades.

Dentro de la PARTE II, en el CAPÍTULO 4- HISTORIA Y CARACTERIZACIÓN DE LAS DANZAS ACADÉMICAS se sitúa a la práctica de la danza dentro de una totalidad social, ubicándola dentro del campo de las artes para luego delimitar las particularidades del campo de la danza. La caracterización del campo de la danza es uno de los aspectos novedosos y por lo tanto originales de esta tesis, camino que nos llevó a situarla no sólo dentro del campo del arte sino en el de otras prácticas corporales. Tras este punto, que hemos titulado 4.1) *Danza y sociedad*, en el punto 4.2) *Principios y fundamentos de la Danza Clásica, la Danza Contemporánea y la Danza-Expresión Corporal* caracterizamos a partir de diversas fuentes las historias, los fundamentos y las concepciones centrales de estas formas de danza. A partir de estas fuentes fue posible configurar distintos modelos de cuerpo que prevalecen en cada una: cuerpos máquina, matemáticos e ideales de la danza clásica, cuerpos explorados y llevados a su límite en la danza contemporánea, y cuerpos introspectivos y expresivos en la danza-expresión corporal. Llegados a este punto pudimos realizar la historización de las danzas escénicas en Argentina y en la ciudad de La Plata. En el apartado 4.3) *Levedad y fortaleza: género y cuerpo en la historia de la danza* revisamos la historia de las danzas escénicas occidentales a la luz de perspectivas de género. Esto nos permitió darle un nuevo giro a esta historización, aportando la visión de la danza como parte de la construcción social de la diferencia sexual, como práctica generizada y como ámbito donde se construyen determinadas feminidades y masculinidades. Sin perder de vista que nuestro objetivo es entender las prácticas, representaciones y experiencias de estudiantes de las carreras de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, la construcción de este marco histórico y conceptual sobre el campo de las danzas consideradas se justifica en el hecho de que las prácticas, representaciones y experiencias con las que nos encontramos durante el trabajo de campo están en parte determinadas por las concepciones particulares y por los fundamentos de cada danza, y son inteligibles en relación con esas matrices. En el proceso de formación como bailarinas y bailarines, y como profesores y profesoras en danzas, se incorporan y se internalizan no sólo modos de hacer prácticos, sino también (junto y por medio de ellos) las reglas de juego del campo de la danza en general, de la danza elegida y de la institución donde se están formando; al mismo tiempo, también se incorporan y se internalizan, entre otras cosas, modos de tener y de ser un cuerpo, modos de relacionarse con el cuerpo propio, modos de verse a sí mismo y a los otros en vinculación con los requerimientos de la práctica.

Este capítulo se ilustra con fotografías que representan distintos momentos de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata; en su mayor parte se trata de fotos de álbumes personales que nos han proporcionado los informantes/interlocutores en el curso del trabajo de campo.

También integra la PARTE II el CAPÍTULO 5- ESCUELA DE DANZAS CLÁSICAS DE LA PLATA: TIEMPOS, ESPACIOS, LUCHAS Y CREENCIA. Este capítulo se abre con el punto 5.1) *Breve historia de la institución* con una historización que hemos realizado en base a fuentes escritas y a testimonios de informantes. Luego se sitúa a *La Escuela de Danzas Clásicas de La Plata en el contexto de la educación artística provincial* (5.2); la consideración de la posición de la danza y de esta Escuela en particular en el sistema educativo es útil para situar el campo específico dentro de una totalidad social, y es parte de la matriz en la cual se configuran las representaciones, prácticas y experiencias que son parte de las trayectorias de formación. En el punto 5.3) *Capitales, posiciones y tomas de posición* se describe la organización interna de la Escuela, no sólo desde su estructura formal sino desde los capitales en juego, las posiciones y las disputas que se dan entre quienes la integran. En 5.4) *La disputa por el espacio* nos basamos en la descripción etnográfica de dos fenómenos que, cada uno a su manera, giran en torno al insuficiente espacio con que la Escuela de Danzas cuenta para desarrollar sus actividades: por un lado, los conflictos que se producen entre las distintas carreras en la disputa por el espacio, y por otro las manifestaciones y los cortes de calle en las que se ha pedido por “un edificio digno”, en las cuales la institución además de realizar un reclamo se muestra a la comunidad en el espacio público. El CAPÍTULO 5 incluye una serie de fotografías de estas últimas ocasiones, que hemos tomado en el trabajo de campo.

La PARTE III: LA DANZA SE HACE CUERPO consta de tres CAPÍTULOS y de un apartado de cierre. Todo lo dicho en estos capítulos se basa, como toda la tesis, en los hallazgos de las distintas instancias del trabajo de campo. En el CAPÍTULO 6- CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES Y EXPERIENCIAS SOBRE EL CUERPO EN LA DANZA se retoma la discusión sobre las vinculaciones entre las representaciones y las experiencias que estaba iniciada en el CAPÍTULO 1, y se presentan y discuten los resultados del análisis de la encuesta con recursos estadísticos y con semiótica de enunciados, y los resultados del análisis cualitativo de los distintos tipos de entrevistas. Pudimos ver que las representaciones, provenientes de diversas fuentes, se imbrican con las experiencias que atraviesan las y los estudiantes a lo largo de su formación, y con los usos y prácticas que realizan sobre o desde sus cuerpos para el movimiento. Partiendo de una serie de reflexiones sobre las complejas relaciones entre experiencia y representación, con sus múltiples vinculaciones, determinaciones y desbordes, en el punto 6.1) *Las representaciones*

sociales y las experiencias corporales en el contexto de la formación en danzas se describen las representaciones y experiencias vigentes en las distintas formas de danza que se enseñan en las tres carreras, así como las visiones recíprocas entre ellas; el punto de partida son las entrevistas, observaciones participantes y participaciones observantes realizadas. El punto 6.2) *El cuerpo propio, el cuerpo de los otros, el cuerpo en/de/para la danza* está reservado a la sistematización de los resultados producidos por el análisis estadístico y semiótico.

EL CAPÍTULO 7- PROCESOS DE FORMACIÓN Y MODOS DE TRANSMISIÓN DE LAS DANZAS es producto de la observación de clases, ensayos, muestras y actos de colación de grado, a los que se agregaron documentos escritos producidos en el contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este capítulo está vinculado con el anterior, y también con los de la PARTE II, porque, como ya dijimos, es necesario conocer las representaciones vigentes hoy y sus orígenes, para darle sentido a los modos en que son transmitidas. En el punto 7.1) *Enseñar y aprender danza: entre la imitación de formas y la exploración de las posibilidades del cuerpo en movimiento* se realiza el recorrido por las lógicas y los modos de enseñanza de la Tecnicatura Intérprete–Bailarín y el Profesorado en Danzas Clásicas, la Tecnicatura Intérprete–Bailarín y el Profesorado en Danza Contemporánea y el Profesorado en Danza–Expresión Corporal, considerando desde los momentos de ingreso hasta la elaboración y presentación de las tesis de fin de carrera y las ceremonias de colación de grado, pasando por las distintas formas de dar clases, de determinar qué es lo que debe enseñarse, de tomar exámenes y de producir espectáculos. La preocupación que guía todo este recorrido es la de conocer cómo se realiza efectivamente la educación de los cuerpos para el movimiento y la danza, cuáles son las distintas formas que puede tomar esta transmisión y cuáles son las regularidades más allá de las diferencias. En 7.2) *El cuerpo en la práctica y la práctica en el cuerpo* se rescatan algunos elementos que tienen en común las múltiples formas de enseñar y aprender las danzas que consideramos, configurando dos modos centrales en los que se logra su incorporación: cuerpo a cuerpo y cuerpo–palabra–cuerpo. Le siguen fotografías de clases de las distintas carreras y de muestras coreográficas, obtenidas en el trabajo de campo.

EL CAPÍTULO 8- CUERPOS, SUJETOS, CORPORALIDADES, SUBJETIVIDADES continúa el análisis de las experiencias que se producen durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y danza–expresión corporal. Las representaciones se vinculan con las experiencias, y éstas se construyen con la mediación de representaciones, pero también puede ocurrir que las desborden. Aquí el objetivo es tomar un conjunto de experiencias y representaciones que se ponen en juego en el aprendizaje y la práctica de la danza, para producir conocimiento acerca de las vinculaciones entre cuerpo,

corporalidad, sujeto y subjetividad. Como afirmamos en el capítulo, la danza es un tipo particular de experiencia corporizada en la que se construyen modos particulares de cuerpo y de movimiento, modos de estar y de ser en el cuerpo, de vivirlo, de experimentarlo, de sentirlo, de entenderlo, de representarlo. En esta práctica no sólo se producen cuerpos formados en esa práctica y sujetos asidos a esos cuerpos, sino que también, en los cruces entre el cuerpo y el sujeto, se construyen corporalidades y subjetividades que se asientan en aquellos y a la vez los desbordan. En primer lugar, en 8.1) *Las “condiciones” y las tecnologías disciplinarias en la danza*, se analiza cómo actúan los dispositivos sobre el cuerpo y cómo se construyen sujetos en enlace con sus cuerpos, durante la construcción especial de sujetos corporizados que se da en la danza. En el apartado siguiente, 8.2) *El pie en la barra y los pasos propios: el aprendizaje de la danza y las posibilidades de agencia*, se retoman, dentro de las trayectorias de formación en danzas, los momentos en los que se pone en evidencia que el atravesamiento de los dispositivos disciplinarios no ocurre de una manera completa y total. Para esto hemos construido un recorrido por nociones de agencia que nos han resultado útiles para entender que pueden producirse sensaciones de placer y de libertad como resultado de la efectividad de ciertas relaciones de poder, pero que también pueden producirse experiencias en sus bordes o en grietas que producen quiebres en su interior.

En el último capítulo de la tesis, llamado A MODO DE CIERRE. EL CUERPO EN LA DANZA: MEDIO, INSTRUMENTO Y MÁS se retoma un elemento de las experiencias del cuerpo en la danza (enlazadas a determinadas representaciones y observables en determinadas prácticas) que de distintas maneras aparece en distintos capítulos: el hecho de entender y vivir el cuerpo como un medio de expresión y como un instrumento de trabajo. Ponemos esto en relación con la cuestión de los distintos sentidos y justificaciones otorgados al control sobre el cuerpo como objeto de un sujeto, para que sea un cuerpo de y para la danza. Una vez más, la investigación socio-antropológica sobre la danza es una vía de acceso a la consideración de la centralidad de lo corporal en la vida social, y a la profundización del análisis de todo aquello que es corporal en nuestra existencia, o mejor dicho, de nuestra existencia que siempre es corporal.

PARTE I:
MARCOS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS

CAPÍTULO 1-

ENFOQUES Y PERSPECTIVAS EN LA ANTROPOLOGÍA DEL CUERPO

*Criatura: “¿Quiénes eran esas personas de las cuales estoy hecho?
¿buenas personas? ¿malas personas?”*

Victor: “Materiales. Nada más”.

Criatura: “Te equivocas. ¿Sabes que yo sabía cómo tocar esto?

(toma la flauta, toca un breve fragmento de una melodía)

¿En qué parte de mí residía este conocimiento?

¿En estas manos? ¿En esta mente? ¿En este corazón?”

Mary Shelley’s *Frankenstein* (Branagh, 1994).

*Attending to one's body can tell us something about the world
and others who surround us.*

Thomas Csordas, *Somatic modes of attention*.

1. 1) Los senderos de la Antropología del Cuerpo: inicios y constitución del campo

1.1.a) Los pioneros y los primeros pasos: el cuerpo en los inicios de la Antropología

La Antropología del Cuerpo se constituyó como un área delimitada de estudios recién a partir de la década de 1970, pero las preguntas acerca del cuerpo humano han estado presentes en la antropología desde fines del siglo XIX.

Además de los trabajos pioneros de Robert Hertz [1907], Marcel Mauss [1936], Maurice Leenhardt [1947] y Mary Douglas [1970], que colocaron explícitamente las dimensiones simbólicas del cuerpo como tema de investigación, otros antropólogos (como Lewis Morgan y Claude Lévi-Strauss) tomaron en cuenta diversos aspectos de la construcción socio-cultural de los cuerpos, como una dimensión que formaba parte de los procesos que deseaban estudiar. La antropología en general se ha ocupado de cuestiones que de modo más o menos directo tocan al cuerpo humano. En particular, el cuerpo ha formado parte de dos preocupaciones que han sido centrales en la historia de la antropología: la cuestión del origen del hombre y de la unidad de la especie humana, por un lado, y el debate naturaleza / cultura, por otro.

Desde sus orígenes como disciplina científica en la segunda mitad del siglo XIX, inmersos en la matriz del evolucionismo, los antropólogos han intentado definir cuál habría sido la forma original de la sociedad humana. Entre las más difundidas, la teoría del totemismo, propuesta por McLennan, Smith y Frazer, y luego desarrollada por Engels, Durkheim y Freud, pretendía describir el estado inicial de la sociedad y de la religión.⁵ Dentro de este período inicial de la Antropología, podemos tomar como ejemplo el caso de Lewis Morgan [1877], cuyas investigaciones en la confederación Iroquesa acerca de los sistemas primitivos de clasificación apoyaron la teoría de que más allá de las diferencias entre las sociedades humanas, existía una unidad como especie, que determinaba una unidad psíquica, a partir de la cual podía postularse la existencia de un ancestro común para todos los

⁵ Esto se encuentra dentro de la búsqueda de la denominada “sociedad primitiva”, que de acuerdo a Adam Kuper (1988) ha sido resultado de una invención, de una ilusión, que refleja más que nada el modo en que la sociedad occidental se ve a sí misma.

humanos. De este modo, el cuerpo, en este caso el cuerpo biológico de la especie, ofreció solución al problema de la diversidad y de la unidad de lo humano. En general, la Antropología Filosófica desarrollada en este mismo período, con su preocupación central por la ontología del hombre, partiendo de la existencia de variantes y diferencias entre las sociedades, se dirigió hacia el problema de los universales, colocando a la encarnación humana, es decir, el hecho de ser una especie, un primate que ha pasado por una evolución, como el centro ontológico de lo humano.

La segunda cuestión, estrechamente asociada con la anterior, que abrió en la Antropología desde sus inicios el interés por el cuerpo humano, fue el debate por la relación entre cultura y naturaleza. La pregunta que lo guió inicialmente fue: “dado el hecho de que la humanidad tiene un punto de origen común en una especie de mamífero, ¿cuál ha sido el punto de disyunción entre naturaleza y cultura?” (Turner, 1994). Junto con la elaboración del concepto de cultura, intentando responder a qué es lo que caracteriza a lo humano distinguiéndolo de las otras especies animales, tuvo lugar la pregunta “¿qué es la naturaleza?”, buscando aquellos aspectos de la vida humana que corresponderían a la naturaleza y a sus leyes. El acuerdo general resultó ser que pasados los primeros momentos del proceso de hominización, con la aparición del lenguaje simbólico y la fabricación de herramientas se produjo un salto cualitativo hacia un estado de cultura que es irreversible, y que hizo que las leyes de la naturaleza actuaran solamente con la mediación de lo cultural.⁶ Aunque debemos considerar que en un momento inicial fue la evolución biológica la que posibilitó la presencia de una base orgánica a partir de la cual se desarrollaron ya sea las herramientas⁷, como el lenguaje simbólico, las reglas sociales o el trabajo, una vez que estos elementos hicieron su aparición las leyes naturales han dejado de operar con autonomía de la cultura. La tendencia

⁶ Diversos autores han puesto el acento en diferentes aspectos para marcar el punto de inflexión a partir del cual esto se ha producido: una de las vías posibles es la que sigue al postulado de Karl Marx [1887] en cuanto a que lo específicamente humano, lo que lo separa cualitativamente de otras especies, es el trabajo, entendido como una modificación de la naturaleza realizada de manera mediata (a diferencia de la modificación con vistas a un fin inmediato que harían los animales), para producir sus medios de vida material, y en forma de una actividad vital consciente; el trabajo no sólo es el modo en que el hombre se relaciona con la naturaleza, sino con otros hombres y con sí mismo. Otra vía de análisis se centra en el lenguaje simbólico como el eje de la construcción de la cultura, y por ende, de la construcción de lo humano. Otra vía ha sido propuesta por Claude Lévi-Strauss [1949], quien postuló que lo que diferencia a la naturaleza de la cultura es que mientras que la primera está regida por reglas universales (como las leyes de la herencia biológica), en la segunda encontramos reglas que son particulares de cada cultura, que se aprenden y transmiten socialmente. Dentro de esta argumentación, plantea que la primera de estas reglas puede haber sido la ley de prohibición del incesto, entre otras cosas por ser la única regla de carácter universal (todas las culturas han formulado alguna regla que prescribe ciertas relaciones sexuales y posibilita o promueve otras) a la vez que toma formas particulares en cada cultura (cada una define a su modo qué considera incesto y qué no).

⁷ A modo de ejemplo, recordemos que para que fuera posible comenzar a construir las hizo falta un determinado desarrollo cerebral, la postura bípeda y las manos libres de la función de locomoción.

teórica predominante en la antropología es aquella centrada en la cultura. Los trabajos de Alfred Kroeber [1923, 1952] dieron forma a la orientación en la antropología (y también en la sociología) hacia la centralización de lo cultural en la constitución del ser humano. En suma, todo análisis antropológico parte, por un lado, de que todas las sociedades viven en “estado de cultura”, y por lo tanto, que nada de lo que en ellas suceda puede ser entendido por fuera de la cultura o por una apelación a leyes naturales; y por otro lado, que todo aquello que es construido socialmente sufre un proceso de naturalización por medio del cual los miembros de un grupo social se representan lo que en ella ocurre como natural, coherente y válido, invisibilizando su carácter relativo, particular e histórico. Dentro de estos debates, la perspectiva fenomenológica en la Filosofía (especialmente la línea de Edmund Husserl y Maurice Merleau-Ponty), que se encuentra en la base de la perspectiva de la construcción social de la realidad de Peter Berger y Thomas Luckmann [1967], y que tomó de Friedrich Nietzsche la noción básica de hombre como criatura inacabada o “animal aún sin terminar”, postuló que al ser el hombre una criatura biológicamente inacabada, necesita para su supervivencia de las instituciones y la cultura. De todos modos, aunque lo humano esté definido por la cultura, la naturaleza, y puntualmente las dimensiones naturales del cuerpo humano, han formado parte de los debates fundacionales de la Antropología.

Yendo un poco más adelante en la historia de la Antropología, a mediados del siglo XX, Claude Lévi-Strauss, en la explicación de los mitos y su eficacia simbólica, ha considerado la construcción social del cuerpo. En “El hechicero y su magia” y en “La eficacia simbólica” (1979 [1958]), Lévi-Strauss se ocupa del modo en que los símbolos atraviesan los cuerpos, y en cómo este atravesamiento cobra una gran eficacia por medio del ritual. Esta eficacia estaría generada por la analogía de estructuras que funciona tanto en la materialidad biológica del cuerpo, como en el universo simbólico. En esta ecuación se deja de lado el elemento afectivo o vivido del ritual, que también tiene eficacia. En el cuerpo se expresa, se sostiene, se replica y se reproduce la estructura simbólica de un grupo social. Así, los fenómenos corporales (como las técnicas del parto y de la curación de los que el autor se ocupa) cobran interés como puerta de entrada a las lógicas de la eficacia del mundo de los símbolos que operan socialmente.

Todas estas preocupaciones dieron lugar a una serie de investigaciones que pusieron en el centro de la indagación la cuestión de la construcción socio-cultural de los cuerpos. Los trabajos de Hertz, Mauss, Leenhardt y Douglas, referenciados usualmente como los pioneros de la antropología del cuerpo, defendieron explícitamente el desarrollo de las investigaciones sobre el cuerpo en las sociedades humanas. Dentro de este campo pueden distinguirse

diversas aproximaciones. Comenzando con las investigaciones fundacionales de Robert Hertz [1907] y de Marcel Mauss [1936], se han desarrollado en esta área diversas perspectivas y modos de abordaje, que van desde enfoques centrados en las dimensiones semióticas del cuerpo, hasta otros que parten de la experiencia corporizada constitutiva de la vida humana.

Tanto Robert Hertz como Marcel Mauss, al tomar al cuerpo como objeto de estudio destacaron su carácter socialmente construido y su variabilidad cultural. La visibilización de las interrelaciones entre el cuerpo y la sociedad, la historia y la cultura, y el reconocimiento de que el cuerpo no es sólo un objeto natural o biológico, han sido grandes aportes para las ciencias sociales. Como representantes de la Escuela Sociológica Francesa, encabezada por Émile Durkheim, compartían el interés por conocer el origen de las categorías de pensamiento de su propia sociedad, bajo el supuesto de que tales categorías tienen un origen social que permanecería oculto tras un proceso de naturalización y de reificación. En asociación con la preocupación anterior, se ocuparon de dilucidar y comparar diversos sistemas de clasificación, partiendo de que los modos de clasificación, las categorías de entendimiento y las experiencias sociales concretas se vinculan de modo inseparable en la vida social. De este modo, la diversidad sociocultural del cuerpo es el tema que da origen a la antropología del cuerpo. Numerosas y diferentes líneas de investigación fueron abiertas luego, partiendo del carácter culturalmente diverso y socialmente construido de la corporalidad.

Robert Hertz escribió en 1907 el primer ensayo conocido sobre antropología de la muerte (área que se tornó en un tema de interés para la antropología recién en los años '70 y '80), y exploró en otro de sus textos más conocidos el binarismo valorativo presente en la preeminencia del lado derecho, asociado con lo positivo, lo masculino y lo sagrado, frente al lado izquierdo, ligado a lo negativo, lo femenino y lo profano, observable en diversas culturas tanto en el uso del espacio y en el lenguaje, como en los usos del cuerpo. Entendía al cuerpo como un vehiculizador de valoraciones socialmente compartidas, y como un medio privilegiado para la naturalización de las jerarquías sociales. Más allá de lo valioso de estas primeras aproximaciones, el carácter truncado de su obra, producto de la temprana muerte de Hertz durante la primera guerra mundial, y la tardía traducción que se hizo de sus textos al inglés (en los '60), hicieron que su influencia haya sido muy tenue.

Para muchos autores, el programa de investigación propuesto por Marcel Mauss para el estudio de los aspectos socio-culturales del cuerpo, basado en la noción de “técnica corporal”, inaugura la antropología del cuerpo. Nos detendremos especialmente en este autor, cuya perspectiva fue incorporada a nuestro análisis, porque creemos que permite desarrollar fructíferas vías de análisis de lo corporal.

En la conferencia dictada el 17 de mayo de 1934 en la Sociedad de Psicología de Francia, publicada más tarde en la compilación *Sociología y Antropología* con el título “Técnicas y movimientos corporales” [1936], Marcel Mauss propone estudiar las técnicas corporales en el marco de cada cultura y cada contexto histórico. Más que una investigación acabada se trata de un programa de investigación, donde propone inaugurar líneas de investigación acerca de temas que considera importantes pero no suficientemente abordados hasta ese momento, ya que la construcción socio-cultural del cuerpo no había sido objeto de análisis sistemático. Así como al referirse a la noción de persona, en “Sobre una categoría del espíritu humano: la noción de persona y la noción del ‘yo’” [1938], la sitúa como una construcción social, proponiendo su estudio con la intención de “explicar cómo una de las categorías del espíritu humano, idea que consideramos innata, ha nacido y se ha ido desarrollando a lo largo del tiempo y de numerosas vicisitudes” (Íbid.:309); al referirse al concepto de cuerpo lo sitúa igualmente como una construcción social, que se presenta de diferentes maneras en diferentes culturas, y que ha sufrido un proceso de naturalización.

Mauss define a las técnicas corporales como “la forma en que los hombres, sociedad por sociedad, hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional” ([1936]:337). Como estos no son los únicos actos tradicionales, para comprender la especificidad de estas técnicas propone dividir los actos tradicionales en actos técnicos y en ritos. Define técnica como “todo acto eficaz tradicional” (Íbid.:342); en este sentido, no se diferenciarían del acto mágico, del religioso o del simbólico, que también son eficaces y tradicionales. La diferencia está en que un acto tradicional técnico es percibido por quien lo ejecuta “como un acto de tipo mecánico, físico o físico-químico y que lo realiza con esta finalidad” (Idem). Como un tipo especial de técnica, las técnicas corporales son aquellas en las que el cuerpo es el principal instrumento, objeto y medio técnico (aunque a veces también incluyen o suponen otros instrumentos). Del mismo modo que cada sociedad posee unas costumbres propias y particulares, todas las técnicas corporales son concretas y específicas de cada cultura, de cada grupo social y de cada momento histórico. A lo largo del texto se suceden numerosos ejemplos de técnicas corporales: los modos de andar, marchar, nadar, correr, cazar, beber, mirar, descansar, dormir, la posición de los brazos y manos al caminar, los modos de parir, amamantar y cuidar a los recién nacidos, entre muchas otras. Todas ellas comparten el hecho de ser formas adquiridas y no naturales, y de estar constituidas de acuerdo a “una idiosincrasia social y no ser sólo el resultado de no sé qué movimientos y mecanismos puramente individuales, casi enteramente físicos” (Íbid.:339). Es decir, aunque los sujetos las experimenten como actos físicos o mecánicos “naturales”, son en realidad el resultado de normas sociales y conllevan un

aprendizaje, una enseñanza técnica que involucra especialmente a la imitación: “la persona adopta la serie de movimientos de que se compone el acto, ejecutado ante él o con él, por los demás” (Íbid.:340). En la cuestión del aprendizaje es dónde reside principalmente la dimensión cultural de las técnicas corporales: son actos eficaces tradicionales que se realiza como si fueran actos mecánicos o físicos, pero tienen sentido sólo dentro de un sistema simbólico particular. Por lo tanto, existe una relación “entre el cuerpo y los símbolos morales o intelectuales. (...) Todos adoptamos una actitud permitida o no, natural o no, ya que atribuimos valores diferentes” (Íbid.:343) a las diferentes formas de moverse. Para explicar el carácter simbólico y socialmente construido de las técnicas corporales, Mauss introduce la noción de *habitus* (luego retomada y desarrollada por Pierre Bourdieu), destacando que se trata de una dimensión adquirida y anclada en la práctica, y definiéndola de la siguiente manera: “la palabra no recoge los hábitos metafísicos (...). Estos ‘habitus’ varían no sólo con los individuos y sus imitaciones, sino sobre todo con las sociedades, la educación, las reglas de urbanidad y la moda. Hay que hablar de técnicas, con la consiguiente labor de la razón práctica colectiva e individual, allí donde normalmente se habla del alma y de sus facultades de repetición” (Íbid.:340). Este acercamiento a las técnicas corporales está sustentado en una concepción general del ser humano como una unidad bio-psico-socio-cultural, que considera que, más allá de los recortes temáticos que pudieran hacerse, no debe perderse de vista la idea del “hombre total”, en términos de Mauss. Cualquier clase de fenómenos sociales debe comprenderse desde una triple perspectiva, como fenómenos que son a la vez e inseparablemente fisiológicos, psicológicos y sociológicos: “el conjunto, el todo, queda condicionado por los tres elementos indisolublemente mezclados” (Idem). Aunque su tema sea predominantemente, según afirma, de carácter “histórico-social”, y que en su análisis prevalecerá esa dimensión, aclara que lo biológico, lo psicológico y lo lingüístico cumplen siempre un papel. En los usos del cuerpo, como en otros ámbitos de la vida social, “nos encontramos ante el montaje fisio-psico-sociológico de una serie de actos, actos que son más o menos habituales y más o menos viejos en la vida del hombre y en la historia de la sociedad” (Íbid.:354). Como todo fenómeno social, al estudiar las técnicas del cuerpo deben tenerse en cuenta las múltiples relaciones entre lo biológico, lo psicológico y lo social; y, sobre todo, considerar que no hay técnica corporal sin sociedad o sin sistema simbólico.

En cuanto al modo de encarar el estudio de las técnicas corporales, Mauss sugiere comenzar por observar y describir las técnicas corporales particulares presentes en diversas culturas y grupos sociales, con la idea de luego producir una teoría general acerca de las técnicas del cuerpo: “hablo de técnicas corporales porque se puede hacer la teoría de la

técnica de los cuerpos partiendo de un estudio, de una exposición, de una simple y pura descripción de las técnicas corporales” (Íbid.:337). Para ser estudiadas, propone partir de clasificarlas de acuerdo al sexo y a los grupos de edad o etapas de la vida. ¿Por qué le interesa considerar a las técnicas corporales? Porque ha notado que es un área de vacancia en las investigaciones sociales, un área integrada por fenómenos que hasta ese momento no tenían categorías explicativas asociadas, que en general eran ignorados o pasados por alto, y que en los pocos casos en que se tenían en cuenta eran englobados en las descripciones como “varios” o “hechos diversos”. En sus palabras: “en las ciencias sobre determinados hechos hay siempre unos que no se han reducido todavía a conceptos, que ni siquiera se han agrupado orgánicamente, siendo su única característica la marcada ignorancia que sobre éstos se tiene. Cuando esos hechos se califican como “varios”, es ahí donde hay que entrar, con la seguridad de que hay una verdad que hallar” (Idem). Está vigente aquí la fe en la ciencia como iluminadora de verdades ocultas, de verdades que “están ahí” y sólo hay que disponerse a descubrirlas.

El concepto de técnicas corporales de Marcel Mauss es a la vez interesante y problemático. Por un lado, las concibe como actos que son a la vez físicos, técnicos y socialmente aprendidos y determinados, instancias que sólo pueden separarse analíticamente. Pero las distingue de los actos rituales, mágico-religiosos o simbólicos, dando a entender que las técnicas corporales son esencialmente técnicas físicas, en las que lo simbólico se expresa solamente en el hecho de que son aprendidas y compartidas socialmente. De este modo, en ellas el cuerpo no es más que una herramienta y un medio técnico, y los sujetos las experimentan como movimientos físico-mecánicos, sin impacto en su subjetividad. Aunque la dimensión social y simbólica de las técnicas del cuerpo no es totalmente negada, el cuerpo es visto como un objeto en el que se imprimen cuestiones sociales, y que no es en sí mismo productor de experiencias y de subjetividad. En estudios recientes, se han realizado derivaciones de la noción de técnicas corporales que incluyen estas dimensiones no contempladas por Mauss.

En su clásico texto *Do Kamo. Persona y Mito en el Mundo Melanesio*, Maurice Leenhardt [1947], antropólogo y misionero cristiano, intentó explorar la noción de cuerpo en los kanakos de Nueva Caledonia. En una conversación que mantuvo con un anciano acerca del impacto del arribo de europeos al mundo de los kanakos, Leenhardt sugirió que ellos habían introducido la noción de “espíritu” en el pensamiento indígena; su interlocutor le respondió que, por el contrario, los kanakos siempre habían actuado de acuerdo a la existencia del espíritu, pero lo que los europeos sí les habían llevado era el cuerpo. Su interpretación fue

que el comentario del anciano significa que el cuerpo no tenía existencia en sí mismo entre los kanakos, ni un nombre específico que lo distinga (no existía ningún vocablo para “cuerpo humano”, y también los mismos nombres eran utilizados para referirse a las partes del cuerpo humano y las de las plantas); la influencia de la cosmovisión europea hizo que tomara existencia el ser físico, con la formulación de la idea de cuerpo humano, llevando luego a la discriminación entre el cuerpo y el mundo mítico. Para Leenhardt, esta declaración termina con el estereotipo que presume que el cuerpo se encuentra del lado de la naturaleza y de los primitivos, y que el espíritu se encuentra del lado de la cultura y de los civilizados.

El acercamiento de Leenhardt se continuó con una serie de interpretaciones que sostienen un enfoque dicotómico, que opone la concepción dualista hegemónica en la modernidad, a las concepciones holísticas y no individualistas de las pequeñas comunidades nativas. Más tarde, este enfoque dicotómico fue objeto de críticas: por un lado, en su tendencia a exotizar a las sociedades nativas, a esencializar las diferencias y a definir las en función de ausencias tomando como parámetro a las sociedades occidentales modernas; por otro lado, en la confusión que hace entre la noción de cuerpo y el sentido vivido del cuerpo. En realidad lo que no está formulado aquí es una construcción ideológica del cuerpo al modo del dualismo, olvidando que pueden ser posibles otras nociones de cuerpo diferentes y que además estas nociones no tienen por qué tener una correspondencia directa con la experiencia práctica del cuerpo: aunque los kanakos (y otras sociedades) no tengan una palabra específica para designar al cuerpo humano individual, esto no significa que cada individuo no experimente a su cuerpo como propio, además de integrarlo en una totalidad social, natural y cósmica; y tampoco significa que no tengan una “idea de cuerpo”, sino simplemente que no está presente en ellos la idea cartesiana moderna de cuerpo. Si aplicamos este enfoque dicotómico a nuestra sociedad, diríamos que para nosotros el cuerpo y la mente están escindidos, cuando en realidad la escisión es parte de una construcción analítica, tiene que ver con la forma en que pensamos al cuerpo, y no totalmente con la manera en que experimentamos nuestro cuerpo cotidianamente: muchas de nuestras experiencias son eminentemente corporales aunque luego las interpretemos de acuerdo a un sistema simbólico. Muchas prácticas corporales repercuten en la subjetividad. Muchas veces creemos que podemos influir con nuestra mente sobre los cuerpos y mentes de los otros, y viceversa, o sobre nuestro propio cuerpo. Muchas veces no nos percibimos como un individuo totalmente desconectado de los otros y del mundo sino que experimentamos múltiples conexiones. En fin, en ocasiones nuestro modo de experimentar y entender el cuerpo es holista, aunque no sea la representación hegemónica sobre el cuerpo en nuestra sociedad. Más allá de estas

críticas, el enfoque de Leenhardt es replicado en investigaciones actuales, y su interpretación de lo observado entre los kanakos es compartida por ejemplo por David Le Breton (1990).

Mary Douglas, continuando la perspectiva de Lévi-Strauss, en *Símbolos Naturales. Exploraciones en cosmología* [1970] ha indagado las relaciones entre las estructuras simbólicas y las experiencias sociales, incluyendo las experiencias corporales. Continúa a Hertz en la búsqueda de correlaciones entre los esquemas clasificatorios del cuerpo y la sociedad; utiliza al cuerpo como metáfora central del orden político y social, y puntualmente la idea de los límites del cuerpo como metáfora del sistema social. El tema principal de su obra es la respuesta humana al desorden (incluyendo el riesgo, la incertidumbre y la contradicción), siendo la principal respuesta al desorden la clasificación sistemática. Entre los medios de clasificación, el principal ha sido históricamente el cuerpo humano en sí mismo. Tomando el caso del ritual, es estudiado por ella como un organizador de las experiencias sociales, y como una manera de construir sentido, incluyendo en su indagación la experiencia interna del ritual, lo sentido. De todos modos, la base de estas experiencias constructoras de sentido está puesto por ella en una experiencia social que no es fisiológica⁸, sino que es ante todo una experiencia social, que secundariamente pasa por el cuerpo, pero que no proviene directamente de él. Esto lleva a que el cuerpo sea considerado algo “útil para pensar” lo social, dado su carácter de microcosmos de la sociedad, del locus de la representación de las jerarquías y categorías sociales; en suma, en el cuerpo se inscriben las concepciones sociales, que encuentran en él un lugar a partir del cual pueden expresarse, legitimarse y reproducirse. Desde esta perspectiva, al entender al cuerpo como el producto de un conjunto de sistemas simbólicos socialmente compartidos y atravesado por significaciones que constituyen la base de su existencia individual y colectiva, el modo de estudiar el cuerpo es observar el lugar que éste ocupa en el fenómeno que se ha seleccionado (un determinado ritual, por ejemplo), enfocando la observación hacia los modos y los mecanismos en que el sistema simbólico opera a través de él. Se trata de dilucidar el sistema simbólico que le da sentido a las prácticas corporales, y a partir del cual es posible explicarlas. El tema del cuerpo como símbolo o como sistema clasificatorio ha sido fundamental en el desarrollo de la antropología del cuerpo, siendo aún hoy una de las líneas de investigación más ampliamente consideradas en las investigaciones sobre el cuerpo.

⁸ Posteriormente, Françoise Héritier (1991) desplegó la perspectiva de Mary Douglas a partir de la cual se entiende al cuerpo como “símbolo natural”, pero poniendo el acento en las bases fisiológicas de las clasificaciones simbólicas. Afirma que existe una diferencia natural-biológica entre los sexos (donde la fecundidad femenina es la principal marca de diferenciación) que constituye una estructura general que todas las culturas interpretan a su manera. La existencia universal de la diferencia entre lo femenino y lo masculino no estaría basada entonces en una diferencia natural, sino en la percepción que de ella se tiene, en la consideración que todas las culturas hacen de ella para darle sentido, las versiones de la diferencia.

Todos estos estudios destacaron el carácter socialmente construido de la corporalidad y la variabilidad cultural de las significaciones otorgadas al cuerpo. Por otro lado, estos trabajos han iniciado la tendencia a plantear una dicotomía entre el modelo de cuerpo de la modernidad occidental (que estaría signado por el dualismo mente – cuerpo y por el individualismo), y el modelo de cuerpo de las sociedades no occidentales (que no sería dualista sino holista). Esta contraposición ha sido discutida por diversos autores (entre otros: Lambeck, 1998; Lipuma, 1998), pero también ha dejado huella en muchos estudios actuales, por ejemplo, en las producciones de David Le Breton (1990, 2002). De cualquier modo, abordar cuestiones asociadas a la construcción de lo corporal en el contexto de pequeñas comunidades nativas y conocer hechos otros modos de entender y vivir el cuerpo, ha permitido relativizar y cuestionar la idea de cuerpo naturalizada en nuestra propia cultura. Más ampliamente, las investigaciones relacionadas con la construcción del cuerpo han permitido reflexionar acerca de la construcción de los sujetos, acerca de la concepción dualista del hombre y acerca de los conflictos en el campo sociocultural.

Sin dejar de reconocer la importancia de estas primeras investigaciones, en el período que se extiende desde principios del siglo XX hasta la década del '70, son esporádicos los estudios acerca de lo corporal dentro de la antropología social. La relativa ausencia del cuerpo en la antropología podría explicarse por la vigencia de concepciones dualistas del sujeto, en las que se asocia a la mente con la capacidad de simbolizar y con la cultura, y al cuerpo con la materia y con la naturaleza; de este modo, el cuerpo es entendido como un objeto que el sujeto posee. En el dualismo cartesiano, el ser está constituido por la mente, no por el cuerpo. Estos dos términos quedan escindidos, siendo el cuerpo el componente no valorado, un objeto que se posee y que está determinado desde la mente. En esta concepción mente-cuerpo mecanicista y racionalista (incluida en una concepción mecanicista del cosmos), el cuerpo es una exterioridad, una extensión (*res extensa*), característica compartida con todo el mundo material. En la primera de sus *Meditaciones metafísicas (De las cosas que se pueden poner en duda)* René Descartes pone en duda la experiencia sensible como fuente de conocimiento cierto, dada su poca confiabilidad y su posibilidad de engañar; no sólo duda de las percepciones del mundo, mediadas por los sentidos, sino de las inmediatas, las del propio cuerpo, la auto percepción. Cuestiona la existencia real de las percepciones e incluso la existencia del propio cuerpo, al cual se accede no desde los sentidos sino desde un razonamiento matemático abstracto. De lo único que se puede tener certeza es de mi propia mente (*res cogita*), de mi razón. En la segunda meditación (*De la naturaleza del espíritu humano y qué es más fácil de conocer que el cuerpo*) parte de la primera verdad a la que llega: yo existo, pero

esta existencia no abarca al cuerpo, sino a la capacidad de pensar, que es independiente del cuerpo. Es necesario aclarar que el mismo Descartes reconoció en obras posteriores que esta distinción mente-cuerpo no es tan tajante en la vida real, y que responde más que nada a fines analíticos. De todos modos, esta construcción ideológica acerca del cuerpo es la que prevalece en la modernidad occidental, y entendiendo esto no es extraño que el cuerpo, su materialidad, haya sido un tema menor u olvidado para las ciencias sociales, ocupadas del otro término del dualismo. Es a la mente humana a la que se le reconoce la capacidad de producir la vida en sociedad. Incluso cuando el cuerpo fue ubicado como construcción socio-cultural, comúnmente fue abordado como una materialidad que refleja o recibe lo social, y no como productor en sí mismo.

Margaret Lock (1993), en este mismo sentido, explica el reducido interés por el cuerpo en las ciencias sociales, por la tendencia a limitar el cuerpo al cuerpo físico, y a reconocer a éste como un tema de incumbencia de las ciencias naturales, con lo cual quedaría fuera de la especificidad disciplinar de la antropología. Nuestra única discrepancia con esta afirmación es que la consideración del cuerpo como dato biológico no fue del todo paralizante: dado el trasfondo de interés por la evolución humana que existió especialmente en los primeros tiempos de la antropología, el cuerpo humano, aún como cuerpo de una especie, tuvo espacio en los debates que se dieron dentro de la disciplina, permitiendo luego que la naturaleza del cuerpo humano pudiera ser discutida, puesta en cuestión, y en definitiva, considerada como problema.

Una vez dado el paso de colocar al cuerpo humano como parte de los debates generales de la antropología (como son el problema de la ontología y la unidad de lo humano, y el debate acerca de la relación entre naturaleza y cultura), reconocer al cuerpo como una construcción socio-cultural (como lo hicieron Hertz, Mauss, Leenhardt y Douglas) fue un enorme avance. Hasta la década del '70 del siglo XX la cuestión de la construcción socio-cultural del cuerpo fue una línea marginal en la Antropología. Fueron estos primeros movimientos realizados, los que posibilitaron la futura Antropología del Cuerpo.

1.1.b) *Recorridos: afianzamiento de la Antropología del Cuerpo desde fines del siglo XX*

Hacia la década de 1.970 comenzó a delinearse el campo de la Antropología del Cuerpo, con una mayor proliferación de estudios desde fines de los '80. Este movimiento

hacia la consideración del cuerpo no está dada solamente por la aparición de un área de estudios que pueda llamarse Antropología del Cuerpo, sino también por un giro gradual hacia la consideración de lo corporal en otras áreas, como la antropología médica, la antropología del género, la antropología de las edades, la antropología del espacio, la antropología cognitiva, la teoría de la *performance*, entre otras. Lo mismo ocurre en otras escenas, como la teoría feminista, la crítica literaria, los estudios de religiones comparadas, la historia, la filosofía, la sociología y la psicología, que han mostrado desde los `80 una inclusión creciente de las dimensiones corporales vinculadas a sus preocupaciones de conocimiento. Todo esto configuró un escenario de influencias mutuas entre las investigaciones producidas desde distintos campos de conocimiento. En el caso de la Antropología, las principales fuentes de influencia externa fueron la filosofía fenomenológica, la teoría feminista, la obra de Michel Foucault y la de Pierre Bourdieu (sobre ellas volveremos al final de este capítulo).

En el apartado anterior afirmamos que la vigencia de concepciones dualistas sobre el cuerpo y el sujeto dificultó la inclusión de estudios sobre lo corporal dentro de las ciencias sociales. Dicho esto, podemos preguntarnos por qué este interés surgió finalmente, en las últimas décadas del siglo XX.

Diversos autores han propuesto que la apertura de preguntas sobre lo corporal en las ciencias sociales (y en particular en la Antropología) y la consiguiente proliferación de investigaciones socio-antropológicas sobre el tema, tienen relación con los cambios en las concepciones sobre el cuerpo que se habrían dado en la contemporaneidad occidental. A partir de complejos procesos ocurridos durante la modernidad y la postmodernidad, se ha configurado un escenario en el que crece la centralidad del cuerpo humano en la vida cotidiana y en la investigación social.

El momento de afianzamiento de la Antropología del Cuerpo (década de 1980) coincide con el surgimiento de la Sociología del Cuerpo. En la Sociología es reciente la consideración del cuerpo como un hecho social y es tardía la creación de un área concreta para su análisis y estudio. Bryan Turner caracteriza ese contexto de surgimiento como un momento signado por “amplios cambios sociales que situaron al cuerpo en un lugar prominente” (1994 [1989]: 25). Estos cambios incluyen: primero, una serie de transformaciones macrosociales interrelacionadas, que incluyen el post-industrialismo, el crecimiento de la cultura de consumo en el período de postguerra y el surgimiento de nuevos valores que marcaron una tensión entre el ascético acento en el valor del trabajo, predominante hasta el momento, y un giro hacia el deseo de consumo, el ocio, el hedonismo y los cuidados de sí. Segundo, el avance del postmodernismo en las artes, con la aparición de

diferentes representaciones del cuerpo. Tercero, el crecimiento del movimiento feminista, que hizo dirigir la atención de los teóricos sociales y de sectores más amplios de la población hacia las complejas relaciones entre sexo, género y sexualidad, renovando el interés por el debate naturaleza / cultura, y por cuestiones que abarcan el *status* analítico y político del cuerpo humano. Y en cuarto lugar, los cambios demográficos producidos en las sociedades industriales por el envejecimiento de las poblaciones, en vinculación con avances científicos, tecnológicos y médicos, y por la crisis del SIDA; todo esto reavivó “antiguos dilemas filosóficos sobre la relación entre cuerpo, consciencia, existencia e identidad” (Íbid.: 28). Entre otros factores, Turner (1994 [1989]) atribuye la aparición tardía de estudios que involucren lo corporal dentro de la Sociología, a que la cuestión de las relaciones entre naturaleza y cultura no ha formado parte de sus principales debates; es más, afirma que los principales desarrollos teóricos desde la Sociología clásica en adelante, han entendido la acción humana, las relaciones sociales, los sistemas y la historicidad de las sociedades como una “negación de la naturaleza”, dejándola fuera del debate. El cuerpo ha tenido lugar en el temprano funcionalismo en Sociología, por medio de las analogías orgánicas que utilizaban para explicar los sistemas sociales; pero al reducir el cuerpo a un sistema orgánico, pronto fue desestimado como tema de interés para la ciencia social. El cuerpo ha tomado interés para la Sociología a partir de la crítica al proyecto racional de la modernidad, que en parte situó en el cuerpo una fuente de oposición a la razón instrumental. Podemos ubicar aquí la teoría social que retoma a Frederich Nietzsche (en cuya filosofía el cuerpo y su control es crucial para entender los dilemas de la modernidad), la obra de Norbert Elias (para quien el avance de la civilización tuvo mucho que ver con la “civilización del cuerpo”), la escuela de Frankfurt y los teóricos críticos (como Walter Benjamin y Theodor Adorno), y posteriormente las investigaciones de Pierre Bourdieu y Michel Foucault, entre otros.

David Le Breton, autor del libro sobre antropología del cuerpo que más difusión ha tenido en Argentina (2000 [1990]), se remonta más atrás en la historia para explicar la concepción actual sobre el cuerpo, remontándose a los primeros tiempos de la modernidad (refiriéndose en particular a procesos gestados desde el siglo XV y afianzados desde el XVI). Partiendo de que las concepciones del cuerpo son tributarias de las concepciones de persona, propone que “la noción moderna de cuerpo es un efecto de la estructura individualista del campo social, una consecuencia de la ruptura de la solidaridad que mezcla la persona con la colectividad y con el cosmos a través de un tejido de correspondencias en el que todo se sostiene” (Íbid.: 16). El hombre moderno está separado de sí mismo (bajo la división ontológica entre cuerpo y sujeto), de los otros y del cosmos. La concepción del cuerpo en la

modernidad es presentada de este modo en contraposición a las concepciones holistas no-occidentales, y a las concepciones pre-modernas occidentales (concretamente, el cuerpo popular en la Edad Media). Dentro de la matriz del individualismo, y con el empuje del dualismo, el cuerpo, sobre todo el rostro, habría pasado a ser un signo de la persona, el límite de su individuación, además de una posesión. Cabe aclarar, sin embargo, que ésta es la visión predominante sobre el cuerpo, pero no la única, ya que convive con otras concepciones diferentes (la de la medicina popular o la de la new age, entre otras). Le Breton destaca dos hechos fundamentales para la construcción de la concepción del cuerpo propia de la modernidad entre los siglos XVI y XVIII europeos: la concepción mecanicista de la naturaleza fundada por Galileo, con su intención de conocer matemáticamente las leyes que producen los fenómenos naturales; y las investigaciones de anatomía y fisiología basadas en la disección de cadáveres realizadas por Andrés Vesalio, William Harvey y Thomas Willis, entre otros. Éstos últimos estudios, con su visión crecientemente desacralizada y autónoma de los cuerpos, constituyen un antecedente del dualismo cartesiano: “el saber anatómico consagra la autonomía del cuerpo y una especie de ingravidez del hombre al que aquél, sin embargo, encarna” (Íbid.:58). Esto alisó el terreno para René Descartes [1642], con su noción de sujeto como *res cogita*, es decir, como aquello que piensa, y la visión del cuerpo como *res extensa* o como mera extensión material, como algo que se posee, y con la escisión entre sujeto y cuerpo, que según Le Breton nos ha signado hasta hoy. El cuerpo en la modernidad, en síntesis, se encuentra construido en una paradoja: es tanto una máquina disociada del sujeto, como soporte y frontera del individuo, lo que se vincula con otra característica del cuerpo en la modernidad que Le Breton llama carácter de “resto”, su borramiento ritualizado, su condición de estar al mismo tiempo presente y ausente. Entonces, por un lado existe la visión del cuerpo como posesión, como una materia diferente del hombre, y como tal despreciada y distanciada de él, con el consiguiente imperativo de ocultar los signos de su funcionamiento (en especial sus olores y sonidos); y por otro lado, la visión opuesta y coexistente del cuerpo como aquello que el hombre es, es decir, el hecho de ser un cuerpo. En las últimas décadas del siglo XX, el cuerpo se mantiene como factor de individuación, y se profundiza su carácter de blanco de intervención; ya no sólo es objeto de investigación anatómica y manipulación bio-médica, sino también objeto estético y de exhibición, que puede modificarse para adecuarse a lo que el sujeto quiere mostrar de sí mismo a los otros.

Uno de los procesos más salientes que afectan al cuerpo en la contemporaneidad es el hecho de ser cada vez más objeto de intervención y control bio-médico, por medio de tecnologías que operan a un nivel cada vez más ínfimo, llegando hasta las mínimas unidades

genéticas. Se despliegan cada vez más las posibilidades de evitar la enfermedad y el dolor, postergar la muerte, gestionar la reproducción, a la vez que se hace cada vez más amplia la desigualdad entre quienes acceden o no a estas tecnologías.

Los siglos XVII y XVIII también son considerados centrales por Michel Foucault para la constitución del modo en que predominantemente concebimos y vivimos nuestros cuerpos. En su perspectiva las tecnologías disciplinarias forman parte de una red de somato-poder y de bio-poder que controla y regula a los cuerpos individuales y a las poblaciones. En palabras de Michel Foucault: “las relaciones de poder pueden penetrar materialmente en el espesor mismo de los cuerpos sin tener incluso que ser sustituidos por la representación de los sujetos. Si el poder hace blanco en el cuerpo no es porque haya sido con anterioridad interiorizado en la conciencia de las gentes” (1992 [1977]: 156). Estas redes de relaciones de poder que atraviesan y penetran en los cuerpos tienen una doble forma de ejercicio: la disciplina (o anátomo-política del cuerpo humano) y la bio-política. La primera de las tecnologías de poder, que se desarrolló desde el siglo XVII, se centró en el cuerpo concebido como máquina, involucrando y tratando de asegurar “su educación, el aumento de sus aptitudes, el arrancamiento de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de su utilidad y su docilidad, su integración en sistemas de control eficaces y económicos” (Foucault, 2002 [1976]: 168), tendiendo a una maximización de la capacidad productiva y a la minimización de la capacidad de resistencia de los seres humanos a través del control de sus cuerpos. La segunda, formada hacia mediados del siglo XVIII, se centró en el cuerpo-especie, “en el cuerpo transido por la mecánica de lo viviente y que sirve de soporte a los procesos biológicos: la proliferación, los nacimientos y la mortalidad, el nivel de salud, la duración de la vida y la longevidad, con todas las condiciones que pueden hacerlos variar” (ídem), tomando a su cargo estos problemas por medio de una serie de intervenciones y controles reguladores de la población. Disciplina y bio-política, finalmente, deben ser entendidas como procesos que coexisten y se complementan.

De acuerdo a Gilles Deleuze, los mecanismos de control en la postmodernidad (refiriéndose al período comprendido desde mediados del siglo XX hasta la actualidad) han cambiado, con la decadencia de la sociedad disciplinaria y el advenimiento de la sociedad de control, que más que reemplazar a la anterior ha perfeccionado sus tecnologías. En las sociedades de control el poder se ejerce fluidamente “en espacios abiertos, en forma desterritorializada, mediante los psico-fármacos, el consumo televisivo, el marketing, el endeudamiento privado, el consumo, entre otras modalidades” (1999 [1990]). La disciplina se caracterizaba por la larga duración, por ser infinita y discontinua; mientras que el control,

aunque también es ilimitado, es continuo y se ejerce a corto plazo, mediante una rotación rápida, de forma ondulatoria. Así como el signo de la disciplina es el encierro, el del control es el endeudamiento: “el hombre ya no está encerrado sino endeudado” (Idem). Otro rasgo importante de las sociedades de control es que ya no estamos ante el dualismo individuo/masa, sino que los individuos han devenido “dividuales” y las masas se han convertido en indicadores, cifras, mercados o bancos de datos, que se desplazan en un espacio virtual.

El marco general de estos procesos es el capitalismo, con su concepción del cuerpo como mercancía, en el cual son centrales su mantenimiento, reproducción y representación. Para Jean Baudrillard (1974) en los últimos tiempos el cuerpo funciona como signo, y el individuo lo toma como un objeto que puede consumirse, manipularse y embellecerse; de este modo, el cuerpo es tanto un capital, una forma de inversión, como un fetiche, un signo social, un objeto de salvación. De hecho, desde principios del siglo XX se ha dado un aumento cada vez más acelerado de los regímenes de autocuidado del cuerpo. La culminación del cuerpo del capitalismo y sus tecnologías es un cuerpo digitalizado, que Paula Sibilia (2006) caracteriza como un cuerpo que se concibe inmaterial y formado por información, que se rige por circuitos digitales y que es fácilmente adaptable a los ritmos de la producción capitalista global, que se conecta con otros cuerpos fundamentalmente desde la avidez y la búsqueda de control, siguiendo la incitación de un mundo que busca “configurar ciertos tipos de cuerpos y subjetividades, y que al mismo tiempo se ocupa de sofocar otras modalidades posibles” (Íbid.:267-268). Sin embargo, nunca dejaron de existir formas de entender el cuerpo en las que la vida se torna en objeto político, rebelándose “contra las fuerzas que intentan sujetarla, enriqueciendo las subjetividades y ampliando el campo de lo que existe.” (Íbid.:269).

Thomas Csordas (1994), relata que Emily Martin, en la reunión anual de la American Ethnological Association realizada en 1990, cuyo tema central fue “El cuerpo en la sociedad y la cultura”, sugirió que el renovado interés académico por el cuerpo podría deberse a su centralidad en las sociedades occidentales contemporáneas; pero sobre todo tendría que ver con el hecho de estar asistiendo a cambios fundamentales en los modos en que organizamos y experimentamos nuestros cuerpos. En esa ocasión, Emily Martin citó la observación hecha por Claude Lévi-Strauss de acuerdo a la cual la atención académica parece enfocarse en ciertos fenómenos precisamente cuando éstos están terminando. De acuerdo con esta idea, el interés en el cuerpo estaría dado por el hecho de que nos encontramos en un momento en que se está produciendo el fin de un tipo de cuerpo y el comienzo de otro. El “nuevo cuerpo” que fue teniendo cada vez más lugar tanto en las ciencias como en el pensamiento cotidiano,

se distingue de la visión que prevalecía hasta entonces, que consideraba al cuerpo como entidad material-natural, que preexiste a la cultura y que está sujeto a las leyes de la biología. Csordas destaca el enorme potencial que tiene el “descubrimiento” de que el cuerpo tiene una historia, y que es tanto un fenómeno cultural como una entidad biológica; la visibilización de estas dimensiones del cuerpo llamó a una reformulación de las teorías de la cultura, del sujeto, de la experiencia, colocando al cuerpo en el centro del análisis.

1. 2) Caminos cruzados y senderos que se bifurcan: líneas de investigación, acuerdos y debates en la Antropología del Cuerpo

1.2.a) ¿Uno o muchos cuerpos?

En gran parte de los estudios desde los años `70, el cuerpo en la Antropología es entendido como un tema en sí mismo o como un objeto de análisis, y muchas veces como una fuente de símbolos que aparecen luego en los discursos. Thomas Csordas (1994) ha agrupado los modos de enfocar al cuerpo como objeto de análisis en la antropología de acuerdo a tres concepciones principales: el cuerpo analítico, el cuerpo situado y el cuerpo múltiple.

En primer lugar, los estudios que se centran en el “cuerpo analítico” (*analytic body*), estudian las percepciones, las prácticas, las partes, los procesos o los productos corporales. Los estudios centrados en las percepciones, analizan los usos y condicionamientos culturales de los cinco sentidos y de la propiocepción (nuestro sentido de ser en un cuerpo y orientados en el espacio). Los centrados en las prácticas son aquellos emparentados con lo que Mauss ha llamado “técnicas corporales”, en las cuales el cuerpo es a la vez herramienta, agente y objeto. Otros se centran en la significación social de determinadas partes de la anatomía (pelo, cara, genitales, miembros, manos, órganos internos, etc.). Otros, en la variación cultural de procesos corporales (suspirar, ruborizarse, llorar, reír, menstruación, nacer, etc.). Finalmente, otros se ocupan de los significados culturales que pueden deducirse del tratamiento de los productos del cuerpo (sangre, semen, sudor, lágrimas, orina, heces y saliva).

En segundo lugar, los estudios que se concentran en el “cuerpo situado” (*topical body*), hacen foco en el cuerpo en relación a dominios específicos de la actividad cultural; como

cuerpo y salud, cuerpo y dominación política, cuerpo y religión, cuerpo y género, cuerpo y sujeto, cuerpo y emoción, cuerpo y tecnologías, etc.

En tercer lugar, bajo la denominación de “cuerpo múltiple” (*multiple body*) ubica los análisis que se han ocupado de delimitar y sistematizar diferentes dimensiones de lo corporal. Por ejemplo, Mary Douglas [1970] habló de “los dos cuerpos”, refiriéndose a los aspectos sociales y físicos del cuerpo, es decir, al uso que hacemos de nuestros cuerpos y al modo en que nuestros cuerpos funcionan, respectivamente, y enfatizando los modos en que elementos de la anatomía y la fisiología pueden ser captados por el dominio de lo simbólico; con esto se reitera la distinción entre mente y cuerpo, y entre cultura y biología. Más adelante, John O’Neil (1985) propuso “los cinco cuerpos”: el cuerpo del mundo (la tendencia humana de antropomorfizar el cosmos), el cuerpo social (la extendida analogía entre instituciones sociales y órganos del cuerpo, y entre categorías sociales y procesos corporales), el cuerpo político (los modelos de ciudad o de país basados en metáforas corporales), el cuerpo del consumo (la creación y la comercialización de necesidades corporales) y el cuerpo médico (los procesos de medicalización por los cuales un número cada vez mayor de procesos corporales son sujetos al control médico y a sus tecnologías).

Nancy Schepper-Hugues y Margaret Lock (1987) haciendo una recopilación general de los estudios que hasta ese momento se habían desarrollado en el área de la Antropología del Cuerpo, hablaron de “los tres cuerpos”, incluyendo el cuerpo social, el cuerpo político y el cuerpo individual, como distintos tipos de aproximaciones a la cuestión del cuerpo. Por un lado, las aproximaciones que se centran en el cuerpo social, esto es, en los usos representacionales del cuerpo como símbolo, a partir del cual pensar la naturaleza, la sociedad y la cultura; estas líneas se caracterizan por realizar un abordaje del cuerpo como representación, como fuente de simbolismos o medio de expresión; desde esta perspectiva, el cuerpo es visto como producto de un conjunto de sistemas simbólicos socialmente compartidos y atravesado por significaciones que constituyen la base de su existencia individual y colectiva. Por otro lado, aquellas que se destacan el carácter político del cuerpo, es decir, que se refieren a la regulación, la vigilancia y el control de los cuerpos individuales y colectivos; desde esta perspectiva, el cuerpo es visto como lugar de inscripción de los discursos sociales, atravesado por dispositivos de disciplinamiento, normalización, vigilancia y control. Y por otro, aquellas que se ocupan predominantemente del cuerpo-sujeto (*body-self*) individual de la experiencia vivida, entendido como “cuerpo propio” en el sentido fenomenológico; esta aproximación critica a los enfoques netamente representacionales que perciben al cuerpo sólo como signo o símbolo, lo que ha hecho que sea considerado como

pasivo e inerte. En contraposición a las dos líneas anteriores, que ven al cuerpo como objeto de atravesamientos políticos y simbólicos, este enfoque plantea la necesidad de destacar el carácter activo y transformador de la praxis corporal en la práctica social, basándose en la noción de ser-en-el mundo de Maurice Merleau Ponty, y, en algunos casos, en el concepto de *habitus* de Bourdieu, con la propuesta de recuperar la perspectiva del *embodiment*. Para Lock y Schepper-Hughes, en las investigaciones debe destacarse la interacción entre los tres cuerpos (el cuerpo individual, el social y el político), y se le debe dar un lugar preponderante al cuerpo individual, viéndolo como lo más inmediato, el terreno más próximo del yo social.

Construyendo otro modo de agrupar los enfoques teórico-metodológicos socio-antropológicos sobre el cuerpo, Silvia Citro (2004) ha afirmado que a partir de los `80 y los `90 pueden diferenciarse dos grandes grupos de perspectivas: por un lado, los abordajes estructuralistas y post-estructuralistas que consideran al cuerpo como objeto de representaciones simbólicas, formaciones discursivas y prácticas disciplinares, con Lévi-Strauss, Lacan y Foucault como sus principales influencias. Por otro lado, tres vías de aproximación que enfatizan la capacidad constituyente de la corporalidad en la vida social, como aquellos que retoman la fenomenología de Merleau-Ponty (como Csordas y Jackson); aquellos que desde un enfoque dialéctico intentan superar la oposición entre objetivismo y subjetivismo, como la teoría de la práctica de Pierre Bourdieu; y aquellos que destacan el papel de la corporalidad en las prácticas de oposición, resistencia y creatividad cultural (Comaroff, 1985, 1991).

Mientras que para muchos estos dos enfoques (el estructuralismo o el post-estructuralismo y la fenomenología) son excluyentes, recientemente hay investigadoras e investigadores abocados a cuestiones vinculadas a la corporalidad que intentan una perspectiva que suma elementos de los enfoques fenomenológicos y post-estructuralistas, es decir, que reconocen tanto la experiencia primaria de la *carne* de la que ya había hablado Merleau-Ponty [1945], su capacidad para producir conocimiento y los efectos de la corporeidad sobre la subjetividad; como los efectos de los discursos y las determinaciones estructurales sobre los cuerpos y los sujetos. Ampliando la mirada post-estructuralista, existen perspectivas que intentan una conjunción entre esta corriente y otras, como aquellas inspiradas en la fenomenología. Entre estos intentos, podemos citar a Linda Martin Alcoff y a Nick Crossley. Aunque los dos enfoques mencionados a primera vista podrían parecer antagónicos, es posible trabajar con ambos de forma articulada, entendiéndolos como formas de abordar la realidad que son complementarias (Crossley, 1995, 1996). Linda Martin Alcoff, llamando a reconsiderar el papel que desempeña la experiencia corporal en la producción del

conocimiento, propone retomar a Merleau-Ponty y sumarlo a la perspectiva del feminismo post-estructuralista que considera que “la experiencia y la subjetividad son producidas a través de la interacción de discursos” (1999: 122). Siguiendo a esta autora, “los intentos por explicar la experiencia como solamente constituida por macro-estructuras fallan al no tomar en cuenta, sería o adecuadamente, la experiencia vivida, personal e individual” (Íbid.:135). Sin negar la inscripción de las estructuras discursivas en los sujetos y sus cuerpos, se debe tomar en cuenta que la experiencia no está producida solamente por la interacción entre los sujetos y los discursos, y que no se experimenta al propio cuerpo como una construcción de estructuras, sino que muchas veces la experiencia corporeizada excede al lenguaje, aunque luego lo interprete desde él; así, se pueden entender la experiencia y el discurso como “imperfectamente alineados, con zonas de dislocación” (Íbid.:127), y a la experiencia como el lugar donde se desarrolla el discurso, no su resultado. En síntesis, se afirma la productividad de completar los informes discursivos de la construcción cultural de la experiencia, con descripciones fenomenológicas de la experiencia corporeizada y de los efectos de la corporeidad sobre la subjetividad en casos específicos y en ciertos tipos de prácticas.

Entre todas estas posibilidades de abordaje, en la Sociología del Cuerpo se destaca el interés por dos de ellas: por un lado, la construcción social del cuerpo y las cuestiones que en torno a él son percibidas convencionalmente como naturales; y por otro, el control social y la regulación individual de los cuerpos, con gran influencia de Michel Foucault (Scott y Morgan, 1993). De acuerdo a Chris Shilling (1993) hay dos enfoques teóricos y metodológicos que marcaron la Sociología del Cuerpo: el naturalista (que concibe al cuerpo como un producto de la evolución de las especies y lo ubica como parte de la realidad natural, por lo que escaparía del control social y justificaría en última instancia las diferencias y desigualdades sociales) y el de la construcción social (que lo considera un producto social, una construcción de la sociedad, sin tomar en cuenta el papel que el cuerpo adopta en la creación y mantenimiento de las relaciones sociales). Ambos enfoques tienen su origen en la contraposición originaria planteada entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, entre lo natural y lo cultural, entre lo biológico y lo social. Schilling reconoce en la perspectiva metodológica de Bryan Turner un punto de partida para la reflexión sobre los límites de la dualidad de las visiones naturalistas y de la construcción social; según la autora, las dos aproximaciones que superan la división entre naturaleza y cultura, son las de Pierre Bourdieu y Norbert Elias, cuyos estudios, que establecen relaciones entre la posición social y el cuerpo del individuo, constituyen para ella la teoría social del cuerpo propiamente dicha.

En la Antropología, mientras que en los `80 se le dio más importancia en los estudios a las concepciones del cuerpo, y no hay tanto interés en ocuparse de las técnicas corporales (herencia del dualismo cartesiano). Luego de entender que el cuerpo es una construcción social y cultural, florecieron los estudios que buscaban comprender los mecanismos por los cuales era construido, controlado, vigilado, disciplinado, normalizado, entrenado, es decir, todo aquello que se hace al cuerpo, todo aquello que se le hace para impactar sobre un ordenamiento social y sobre los sujetos. Y más tarde, a partir de los `90, se comenzó a poner mayor atención en todo aquello que el cuerpo hace, en su dimensión productora, en su carácter de fuente de conocimiento y de experiencias.

Nuestra propuesta es agrupar los desarrollos teóricos y metodológicos de aproximación a lo corporal en tres grandes grupos: los centrados en las prácticas, los centrados en las representaciones y los centrados en las experiencias. Dentro de los tres grupos de perspectivas hemos encontrado elementos que nos han resultado útiles para desarrollar el análisis de nuestro objeto de estudio, y que además han posibilitado realizar articulaciones entre las tres dimensiones. Antes de detallar cuáles son las perspectivas seleccionadas y de qué modos serán utilizadas, retomaremos algunos acuerdos generales y debates dentro de la Antropología del Cuerpo.

1.2.b) *Si hay un cuerpo, ¿qué es?*

El principal acuerdo dentro de las perspectivas socio-antropológicas sobre el cuerpo, tal como indicamos al referirnos a los inicios de esta área de conocimiento, es que el cuerpo es una construcción social, cultural, histórica, es decir, una construcción situada de múltiples formas. Se encuentra moldeado por el contexto social y cultural en el que se insertan los actores, y es interpretado de acuerdo a ese contexto. Se construye intersubjetivamente en relación a un universo simbólico, es decir, a una cultura, en términos de la cual es codificable; diferentes contextos culturales construyen variadas representaciones, significaciones y valoraciones en torno a la corporalidad. El cuerpo va mucho más allá del organismo biológico: las culturas y los sistemas sociales construyen cuerpos donde de otro modo sólo habría organismos, y construyen subjetividades marcadas por la relación de los sujetos con sus cuerpos, en una concatenación arraigada entre el cuerpo, el individuo y la sociedad. Como en todo fenómeno social, las representaciones y significaciones se actualizan en experiencias y prácticas de lo corporal, donde se cruzan de múltiples maneras lo individual y lo colectivo.

Inclusive las prácticas que entendemos y experimentamos como naturales, conectadas con la dimensión más física o material del cuerpo, cobran sentido dentro del marco sociocultural, y están en constante interrelación con el medio natural y social. Es una materialidad inseparable de un contexto semántico: en palabras de Judith Butler, “los cuerpos no sólo tienden a indicar un mundo que está más allá de ellos mismos; ese movimiento que supera sus propios límites, un movimiento fronterizo en sí mismo, parece ser imprescindible para establecer lo que los cuerpos ‘son’” (2005:11); es decir, para comprender lo corporal, es ineludible considerar su contexto.

Así como diferentes grupos sociales pueden construir diferentes corporalidades, en el seno de cada cultura se construyen prácticas, representaciones y experiencias diversas del cuerpo. Los diferentes cuerpos son percibidos según categorías y sistemas clasificatorios, insertos en una determinada configuración de clases sociales. Con esto no estamos diciendo que la adscripción de clase sea la única marca que podamos percibir en un cuerpo, sino que por el contrario, entre grupos pertenecientes a una misma clase social, pero con distintas prácticas socioculturales, y en diferentes contextos históricos, pueden construirse prácticas y representaciones corporales diferenciales. Al mismo tiempo, determinados grupos sociales construyen su propia visión del cuerpo legítimo. La relación con el propio cuerpo se constituye en una forma particular de experimentar nuestra posición en el espacio social; esta experiencia es a menudo conflictiva, debido a “la distancia existente entre nuestro cuerpo real y el modelo de cuerpo legitimado como hegemónico, entre lo que somos, el cuerpo que tenemos y el cuerpo que deberíamos, o es socialmente valorado, tener” (Citro, 1999b:2). La visión de nuestro propio cuerpo y nuestra experiencia práctica corporal (estilo de movimientos, posturas, gestos, ubicación en el espacio y en relación a los otros cuerpos), se construyen en relación a los esquemas socioculturales de percepción y valoración de lo corporal.

El cuerpo es un factor central en la organización práctica, simbólica y política del mundo social; de esta centralidad deriva su potencial explicativo. En palabras de Zandra Pedraza Gómez, el orden corporal permite pensar “la relación entre la experiencia individual, el tejido social y el mundo simbólico; es decir, cómo el habitus corporal engrana al individuo en la trama social y política, y cómo, con la socialización, se le instilan al cuerpo los principios de interpretación simbólica que dan sustento al orden social” (2003:10). Los cuerpos traslucen y hacen visibles las adscripciones y las categorías con las que se organiza la sociedad, y sobre ellos se ejercen sanciones cuando no reproducen la normalidad estética, política y moral. Los esquemas de diferenciación del orden social y simbólico inscriptos en el cuerpo se naturalizan

fácilmente, porque el cuerpo se nos presenta como una entidad obvia, incuestionable. Además de estar atravesado por significaciones y esquemas de diferenciación, los cuerpos están atravesados por políticas del cuerpo, modos de normalización dirigidos e inscriptos en los cuerpos, que producen un cuerpo y una población normales, es decir, normalizados.

De manera simultánea físicamente dado y culturalmente construido, es a la vez material y simbólico como toda dimensión humana. Partiendo de este doble carácter, algunos acercamientos al cuerpo ponen mayor énfasis en sus dimensiones simbólicas, mientras que otros eligen detenerse en el potencial que tiene la consideración de su materialidad. Dentro del primer grupo, se encuentra David Le Breton, que ha caracterizado al cuerpo como “ese vector semántico por medio del cual se construye la evidencia de la relación con el mundo” (Le Breton, 2002:7). Vector semántico, porque el cuerpo produce sentido, comunica, y porque lo que los sujetos ponen en juego en el terreno de lo físico se origina en un conjunto de sistemas simbólicos compartidos socialmente. Aunque el cuerpo sea vivido individualmente, se modula socialmente, debido a que intersubjetivamente se dibujan sus contornos y se le otorgan sentidos; cada cuerpo está atravesado por significaciones que constituyen la base de la existencia individual y colectiva. Siguiendo a Le Breton, “dentro de una misma comunidad social, todas las manifestaciones corporales de un actor son virtualmente significantes para sus miembros. Únicamente tienen sentido en relación con el conjunto de los datos de la simbólica propia del grupo social. No existe nada natural en un gesto o en una sensación” (Íbid.:9). El principal aporte de esta concepción de lo corporal reside en despegar al cuerpo del organismo, es decir, en ver que es mucho más que un dato de la naturaleza, y que tanto en su vivencia individual como en su significación social, está atravesado por la sociedad, la cultura y el lenguaje. El inconveniente con estas definiciones es que por reconocer el carácter socio-cultural del cuerpo, y en la búsqueda de distinguirse de la concepción que de él tienen las ciencias biológicas, se invisibiliza su materialidad o su “físicaidad”.

Otro grupo de acercamientos a lo corporal, sin dejar de reconocer la construcción diversa y desigual de los cuerpos, resalta que tal construcción socio-cultural se realiza sobre un sustrato común: el cuerpo, en tanto materialidad, en tanto encarnación del sujeto, es el sustrato compartido de la experiencia humana (Citro, 2006). La corporalidad del sujeto, entonces, abarca tanto la dimensión sociocultural (en tanto los modos en que son representados su cuerpo y los de los otros, las prácticas que sobre él y con él se realizan, las nociones de cuerpo y de persona como concepciones ideológicas histórico, social y culturalmente situadas), como la experiencia del cuerpo, que por supuesto está permeada por

la dimensión anterior, pero que puede no coincidir totalmente con ella. Por ejemplo, en el caso de la modernidad occidental, el modo hegemónico de entender al cuerpo está signado por el dualismo cartesiano, pero no todas nuestras experiencias corporales se agotan en esta concepción ideológica.

Las aproximaciones que parten de la experiencia corporal, suelen recuperar las perspectivas de Frederich Nietzsche y Maurice Merleau-Ponty. Ambos resaltado la experiencia del cuerpo, redefiniendo el *cogito* cartesiano y la noción de sujeto vinculada, construyendo “representaciones de la corporalidad que rompen con el paradigma cartesiano hegemónico en la modernidad y, al producir esta ruptura, postulan elementos que (...) definirían la experiencia común de la corporalidad.” (Íbid.:47-48). En Nietzsche, la esencia de la experiencia de la corporalidad es el movimiento, en el cual el cuerpo se manifiesta con poder de transformar al mundo y a sí mismo. En el cuerpo residiría una voluntad de poder, un poder que se ejerce desde el cuerpo y nos mueve a actuar sobre el mundo, cuya fuerza fundamental es la creación. De este modo, invierte los términos del racionalismo: concibe al espíritu como instrumento del cuerpo y al cuerpo como “la razón en grande, la voluntad que obra como `yo`” (1995 [1882]:54). Esta visión del cuerpo se enmarca en la idea de que en cada época en la historia humana, el hombre transforma a la naturaleza y la naturaleza del hombre se transforma, de modo que cada período da lugar a un ideal de hombre, que es tanto un ideal físico como un ideal de carácter (que igualmente es también un modo de cuerpo); así, el crecimiento de la civilización ha requerido simultáneamente del control del cuerpo y del cultivo del carácter en interés de la estabilidad social; esto resultó en que el cuerpo fue concebido en muchas teorías opositivas y críticas como una fuente de deseo, irracionalidad, emotividad y pasión sexual, y como tal un símbolo de protesta contra la racionalidad, el orden y la regulación capitalista. Sin olvidar el carácter socialmente construido de todo lo humano, Merleau-Ponty sostiene que la experiencia de la percepción es un modo de ser fundador del ser, de la existencia. Quien percibe es un sujeto hecho carne con el mundo, un ser-en-el-mundo. La experiencia de la percepción es corporal, pre-reflexiva, pre-objetiva, basada en la inescindibilidad del vínculo del sujeto con el mundo. El concepto de carne hace referencia a “un sintiente sensible que no puede desligarse de su relación con un mundo” (Citro, 2006:64); y que toma forma de cuerpo sólo cuando es pensado, objetivado, escindido de su condición existencial de carne. El sujeto de la sensación, según Merleau-Ponty, “no es ni un pensador que nota una cualidad, ni un medio inerte por ella afectado o modificado” (Íbid.:63), sino “una potencia que co-nace (co-noce) a un cierto medio de existencia o se sincroniza con él (...) es una cierta manera de ser del mundo que se nos

propone desde un punto del espacio, que nuestro cuerpo recoge y asume si es capaz de hacerlo” (Merleau-Ponty, 1993 [1945]:228). Como en Nietzsche, los términos del cogito cartesiano son invertidos: el cuerpo es el que conoce en primer lugar, “este cuerpo que sabe del mundo más que nosotros” (Íbid.:253). Proponiendo una síntesis entre ambos autores, Silvia Citro concibe a la experiencia del cuerpo incluyendo ambos modos de existencia: “esa napa primaria de la experiencia perceptiva y práctica que la fenomenología ha sabido describir y ese modo activo y transformador que Nietzsche buscaba develar. La corporalidad del ser se hace *carne* con el mundo, pero también, otras veces, se confronta con ese mundo que se le resiste, se moviliza e intenta transformarlo” (2006:94). Esta concepción activa de la corporalidad, lejos de desconocer el carácter socialmente construido de las experiencias, busca resaltar el potencial del cuerpo como productor de experiencias, conocimiento y transformación, y no sólo como un objeto sobre el que se imprime pasivamente lo social.

En suma, la condición humana es corporal, en el cuerpo se desarrolla y se experimenta la vida. Las acciones que desplegamos en la vida cotidiana implican la intervención del cuerpo, y con la mediación de nuestro cuerpo, percibido constantemente en el aquí y el ahora, nos insertamos activamente en un espacio social y cultural dado. Podríamos decir que desde nuestra percepción cotidiana al mismo tiempo somos y tenemos un cuerpo. Por un lado, nuestra existencia es siempre corporal, y a la vez, somos sujetos que construimos nuestro cuerpo en relación al sistema simbólico en que estamos insertos en un momento histórico determinado. En palabras de Brian Turner, “es la característica más próxima e inmediata de mi yo social, un rasgo necesario de mi situación social y de mi identidad personal” (1984:33), y por esto, “percibir el mundo es reflejar las posibles acciones de mi cuerpo sobre aquél. De forma similar, experimento mi cuerpo como mío por medio de mi íntimo y concreto control sobre él” (Íbid.:82). Desplegando esta concepción, una tendencia en los trabajos actuales sobre la corporalidad, es tratar al cuerpo como una dimensión constitutiva de toda práctica social, en lugar de tomarlo como un objeto de estudio diferenciado.

En Argentina, Silvia Citro enfatiza la necesidad de un abordaje dialéctico “que busca describir la experiencia práctica del cuerpo en la vida social, la materialidad del cuerpo y su capacidad pre-reflexiva de vincularse con el mundo” (2004:6). De acuerdo con esto, nuestras percepciones, sensaciones, gestos y movimientos están socialmente construidos pero son, a la vez, socialmente constituyentes, dado que un cambio en estos modos de vincularnos con el mundo mediante el cuerpo podría generar nuevas formas de sociabilidad y afectividad produciendo cambios en las prácticas sociales en las que estos modos se despliegan. El

abordaje dialéctico propuesto por Citro parte de que si bien la materialidad del cuerpo y su experiencia práctica están atravesadas por significantes culturales que se inscriben en nuestros propios cuerpos, esto no significa que los cuerpos se reduzcan a los discursos sociales que en ellos se inscriben, sino que, por el contrario, se reconoce una capacidad creadora y una cierta autonomía en la materialidad de lo corporal, que no puede reducirse al lenguaje. Esto no implica olvidar las redes del discurso, sino que a partir de este reconocimiento de la constitución material-simbólica de la corporalidad, la descripción fenomenológica de las prácticas “debe complementarse con la comprensión de los múltiples sentidos que los sujetos nos revelan en sus discursos sobre aquellos significantes claves de su vida social” (Íbid.:7). Sin olvidar lo que la antropología del cuerpo ha conseguido poner en escena, esto es, que el cuerpo es una construcción social específica para cada cultura, debe tenerse en cuenta que esta construcción diversa y desigual de los cuerpos se hace sobre un sustrato común: el cuerpo, en tanto materialidad, en tanto encarnación del sujeto, es el sustrato compartido de la experiencia humana (Citro, 2006). En síntesis, partiendo de la constitución material-simbólica de la corporalidad, esta autora sostiene que deben integrarse las descripciones fenomenológicas de las prácticas, con la indagación sobre las significaciones múltiples que los sujetos nos revelan en sus discursos.

1. 3) El cuerpo de las prácticas

1.3.a) *Las huellas de Marcel Mauss*

Como decíamos anteriormente, hasta los '70 y '80 no se delinearón claramente los campos de la sociología y de la antropología del cuerpo. En ese momento se le dio más importancia en los estudios a las concepciones del cuerpo, y no hubo tanto interés en ocuparse de las técnicas corporales. Luego de que Marcel Mauss propusiera estudiar las técnicas del cuerpo, y pasadas algunas décadas de interés muy minoritario en el tema, el cuerpo se posicionó como un objeto de estudio legítimo para la antropología y la sociología, inicialmente desde perspectivas centradas en las nociones y concepciones sobre el cuerpo más que en sus prácticas, usos y experiencias concretos.

Sobre todo desde los '90, pero ya desde los '80, ha surgido un renovado interés por explorar las prácticas, usos y experiencias del cuerpo, y a partir de esto algunas investigaciones

se han reapropiado de la perspectiva de Marcel Mauss. En general éstas últimas no siguen punto por punto la propuesta de este autor, sino que mantienen ciertas cuestiones y renuevan otras. Como ejemplo, podemos citar algunos trabajos publicados recientemente, como los de Ian Hunter y David Saunders (1995), Margot Lyon (1997) y Nick Crossley (2004, 2005). Hunter y Saunders proponen poner en relación la aproximación dialéctica del cuerpo con el modo más descriptivo asociado con Mauss; rescatan de este autor especialmente su enseñanza de que “no hay interfase entre el cuerpo y la subjetividad o el cuerpo y la sociedad. Sólo hay ensambles culturalmente específicos de técnicas corporales y mentales, ensambladas en los confines de formas particulares de vida o prácticas de existencia.” (1995: 80). Lyon, interesada por el intento temprano de Mauss de estudiar el cuerpo en un contexto sociocultural, parte de la idea de que el cuerpo es a la vez material y social, agregándole en su análisis a los procesos de construcción de las técnicas corporales la consideración de que en sus usos cotidianos el cuerpo se va cargando de emociones y sensaciones. Crossley ha desarrollado el concepto de “técnicas corporales reflexivas” (RBTs), sumándole al de “técnicas corporales” la cuestión de la reflexividad y del *embodiment*. Parte de que el concepto de Marcel Mauss, con su conjunción entre lo social, lo corporal y lo cognitivo, es fundamental para la sociología y la antropología del cuerpo; aún así, nota que no pone en consideración que ciertas técnicas corporales responden a exigencias de situaciones específicas, ni tampoco la capacidad que tienen de constituirnos a nosotros mismos en la práctica. Define a las técnicas corporales reflexivas como “aquellas técnicas corporales cuyo propósito principal es realizar un trabajo sobre el cuerpo, para modificarlo, mantenerlo o tematizarlo en alguna forma” (2005:9); son “técnicas corporales cuyo principal *propósito* es actuar sobre el cuerpo para modificarlo o mantenerlo” (Íbid.:11), y pueden incluir a más de un agente.

Aunque la consideración de la materialidad del cuerpo que se hace en la noción de técnica corporal ha permitido más tarde la apertura de interesantes vías de análisis, entendiendo que el cuerpo es más que sólo representación, el principal inconveniente de este concepto es su circunscripción al ámbito de lo físico. Sitúa a las técnicas corporales en el marco de culturas determinadas y de mecanismos de aprendizaje, y el hecho de ser aprendidas y compartidas socialmente les otorga un carácter simbólico. Pero el cuerpo es concebido como una herramienta y un medio técnico, como un objeto en el que se imprime lo social, que no es en sí mismo productor de experiencias y de subjetividad. Los sujetos las experimentan como movimientos físico-mecánicos, sin impacto de o en su subjetividad. Este es el principal problema que plantea este concepto de Mauss.

Estudiar el proceso de formación en la danza (nuestro objeto de estudio) desde la perspectiva de las técnicas corporales puede ser de utilidad si lo que se quiere es conocer la relación entre los movimientos corporales concretos y su contexto histórico y social de producción, es decir, situar las técnicas del cuerpo implicadas en la danza en su contexto socio-cultural; describir concretamente cómo son los movimientos que se utilizan en las clases o en las coreografías; hacer comparaciones entre los movimientos y las técnicas de aprendizaje en distintas danzas y en diferentes contextos históricos; comparar las técnicas corporales de la danza con otras técnicas de usos del cuerpo en el mismo grupo pero en otras actividades. Pero si hacemos esto quedarían insuficientemente consideradas las dimensiones de las representaciones y de las experiencias, es decir, los sentidos comunes y lo que los sujetos piensan, sienten y experimentan durante el ejercicio de una técnica corporal específica.

De manera más indirecta, creemos que las huellas de Marcel Mauss pueden encontrarse también en todos aquellos trabajos que abordan la cuestión del cuerpo como producto sociocultural, y especialmente en los que se dedican a estudiarlo en su materialidad y no únicamente a partir de sus representaciones. Por ejemplo, para explicar el carácter simbólico y socialmente construido de las técnicas corporales, Mauss introduce la noción de *habitus* (luego retomada y desarrollada por Pierre Bourdieu), destacando que se trata de una dimensión adquirida y anclada en la práctica, y definiéndola de la siguiente manera: “la palabra no recoge los hábitos metafísicos (...). Estos ‘hábitus’ varían no sólo con los individuos y sus imitaciones, sino sobre todo con las sociedades, la educación, las reglas de urbanidad y la moda. Hay que hablar de técnicas, con la consiguiente labor de la razón práctica colectiva e individual, allí donde normalmente se habla del alma y de sus facultades de repetición” (Íbid.:340).

1.3.b) *El cuerpo como locus de las prácticas sociales*

El concepto de campo de Pierre Bourdieu es de utilidad para inscribir el interjuego de las prácticas sociales. Este concepto permite construir el espacio de juego (el autor utiliza repetidamente la metáfora del espacio de juego para definir a los campos) donde se insertan las prácticas sociales. Las propiedades, los elementos constitutivos y las leyes de funcionamiento de todos los campos sociales, pueden sintetizarse en los siguientes puntos: todo campo tiene una historia, es dinámico y está sujeto a cambios, sufriendo constantes definiciones y redefiniciones de sus límites, sus relaciones y sus características; este desarrollo

histórico se acompaña de una acumulación de saberes, de técnicas, de procedimientos; sin olvidar su dimensión histórica, pueden ser aprehendidos en un momento dado de un proceso continuo de transformación. Están constituidos por la existencia de un capital común específico que está en juego, recursos de diferentes clases, colectiva y desigualmente poseídos y distribuidos, que ha sido acumulado en luchas anteriores y que orientan las estrategias de los agentes que están comprometidos en el campo, que tienen en común el interés por su acumulación. Son sistemas de posiciones y de relaciones objetivas entre posiciones, que están determinadas por la estructura de la distribución de los capitales en juego, y que orientan las estrategias de los agentes, especialmente a través de la percepción que cada uno puede tener del espacio en el que está. Son campos de luchas, agentes e instituciones luchan por la apropiación, el aumento o la conservación de los capitales en juego, por la conservación o la transformación de la estructura del campo, “por la imposición de una definición del juego y de los triunfos necesarios para dominar en ese juego” (Gutiérrez, 2005b:33), y también para modificar total o parcialmente las reglas de juego. Los campos pueden definirse por lo que está en juego (*en jeu*), los agentes comprometidos en las luchas tienen en común un cierto número de intereses fundamentales, un *illusio* que es la condición de su funcionamiento, un acuerdo acerca de lo que merece ser objeto de lucha: “es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego, etcétera” (Bourdieu, 2003 [1977]:136).

El capital particular que está en juego es el principio a partir del cual pueden distinguirse los campos sociales, a cada uno de ellos les corresponde un tipo especial de capital preponderante. Este capital en juego en un campo es el objeto central de las luchas y del consenso; son poderes, recursos, medios, apuestas de los agentes comprometidos en las luchas. Es cualquier bien susceptible de ser acumulado, producido, distribuido, consumido, invertido, perdido, en torno al cual puede constituirse un proceso de producción, distribución y consumo, y, por lo tanto, un mercado. Pero no todo bien constituye un campo, para que constituya un campo debe ser “un bien apreciado, buscado, que, al ser escaso, produzca interés por su acumulación, que logre establecer cierta división del trabajo entre quienes lo producen y quienes lo consumen, entre quienes lo distribuyen y quienes lo legitiman” (Gutiérrez, 2005b:36). Bourdieu ha distinguido diferentes variedades de capital: económico, social, cultural y simbólico. El capital económico, en nuestra sociedad, es la especie dominante de capital; por ello explicar todas las prácticas, incluso aquellas que se pretenden desinteresadas o gratuitas, como prácticas económicas en el sentido de acciones orientadas

hacia la obtención de un beneficio, ya sea material o simbólico. El capital social es aquel que está ligado a un círculo o a una red de relaciones estables, es decir, a la pertenencia a un grupo. El capital cultural es aquel que está ligado a los conocimientos, la ciencia, el arte, y puede existir bajo tres formas: en estado incorporado (en forma de disposiciones durables relacionadas con determinado tipo de conocimientos, habilidades, valores, etc.), en estado objetivado (en forma de bienes culturales, que deben ser apropiados simbólicamente); en estado institucionalizado (que implica también una forma de objetivación, por ejemplo en los títulos escolares). El capital simbólico es aquel que, en la mayor parte de los campos, actúa como un sobreañadido a los capitales en juego, en forma de prestigio, reconocimiento, etc.

Junto con otros conceptos asociados como los de posición, interés, estrategia y creencia, el esquema analítico de Pierre Bourdieu permite dar cuenta de las prácticas sociales. Entre éstos, el concepto de creencia o *illusio* da cuenta de la relación entre campo y habitus. En palabras de Alicia Gutiérrez, la creencia “no se fundamenta en un contrato explícito entre un individuo y un espacio de juego, sino en una suerte de complicidad ontológica entre un campo y un *habitus*” (2005:46). Por ende, la creencia “no es una creencia explícita, voluntaria, producto de una elección deliberada del individuo, sino una adhesión inmediata, una sumisión dóxica al mundo y a las exhortaciones de ese mundo” (Íbid.:41), y es más total en cuanto se ignora como tal, se invisibiliza la arbitrariedad de su escala de legitimidades, en tanto está naturalizada por un conjunto de agentes. Es tanto condición de la entrada y la permanencia en un campo, como producto de la pertenencia a un campo. Partiendo de la idea de que las prácticas sociales son comprensibles desde la interrelación entre un campo y un *habitus*, y de que el *habitus* es la intermediación entre la estructura objetiva del campo y las prácticas, la estructuración de las relaciones constitutivas de un campo determinará la forma que podrán revestir las interacciones y el contenido de las experiencias de los individuos, cuyas prácticas son construidas, siempre que estén dadas las condiciones para que esto suceda, por un determinado *habitus* (que a la vez es generado por las estructuras objetivas) que proporciona esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción. El *habitus* puede entenderse como lo social incorporado o hecho cuerpo, dado que las disposiciones que lo constituyen se encuentran inscriptas en el cuerpo. El *habitus* es una estructura incorporada, que se ha internalizado y hecho cuerpo de modo duradero. Las condiciones objetivas que se incorporan se convierten en disposiciones más o menos permanentes, que incluyen la postura corporal, las maneras de moverse, de hablar, de oler, de mirar, de percibir, de inventar, de pensar, de sentir, los esquemas de percepción, apreciación, clasificación y jerarquización. El *habitus* incluye lo que se percibe como lo posible y lo imposible, lo pensable y lo no pensable, lo

necesario, lo fácil, lo prohibido, lo que “es para nosotros” y lo que no lo es. Todos estos elementos están inscriptos en las condiciones objetivas, “son objetivamente compatibles con esas condiciones, y de alguna manera preadaptadas a sus exigencias” (Gutiérrez, 2003:13). El *habitus* es sentido práctico, producto de la dialéctica entre el “sentido objetivo” (las relaciones objetivas que condicionan las prácticas) y el “sentido vivido” de las prácticas (las percepciones y representaciones de los agentes). Es una estructura estructurante, es decir, un esquema generador y organizador: genera y organiza tanto las prácticas sociales como las percepciones y representaciones de las propias prácticas y las de los demás agentes. Por lo tanto el *habitus* es productor de prácticas sociales dentro del marco de ciertas condiciones objetivas, pero este marco suele ser más amplio y complejo de lo que aparece a simple vista. Que las prácticas y representaciones de los agentes no sean producto de una elección libre e individual no implica que éstos no tengan ningún margen de acción. La efectividad del sentido práctico se debe a que es “un estado del cuerpo” (Bourdieu, 1991 [1980]:117), se encuentra incorporado, y por lo tanto naturalizado. En las propiedades corporales se encuentran equivalencias de las diferentes divisiones del mundo social, expresan “las significaciones y los valores asociados a los individuos que ocupan posiciones prácticamente equivalentes en los espacios determinados por esas divisiones” (Íbid.:121). A través de la relación con el propio cuerpo, las determinaciones sociales adscritas a una determinada posición en el espacio social tienden a formar disposiciones constitutivas de una determinada identidad. De todo esto da cuenta la afirmación de que el cuerpo es el locus de las prácticas sociales.

La propuesta de Bourdieu llama a develar, en grupos específicos, cuál es el modelo corporal que se construye como legítimo y cuáles son los sistemas de clasificaciones vigentes, entendiendo que la percepción del cuerpo propio y los de los otros se construyen en relación a ese modelo. Esta perspectiva analítica aplicada a lo corporal ha sido utilizado por ejemplo por Loïc Wacquant, para el estudio de prácticas que se inscriben en el cuerpo (como el boxeo), y que tienen un modo de aprendizaje basado en la incorporación, es decir, en el hacer que el cuerpo entre en la práctica y la práctica en el cuerpo, resultando en un cuerpo modelado por y para una práctica específica, con capacidad para interpretar y ejecutar por su cuenta, sin la mediación de la conciencia, determinados movimientos al detalle. En palabras de Wacquant: “es el cuerpo el que comprende y aprende, el que clasifica y guarda la información, encuentra la respuesta adecuada en el repertorio de acciones y reacciones posibles y se convierte en última instancia en el verdadero ‘sujeto’ (si es que hay uno) de la práctica pugilística” (2006:97).

La perspectiva analítica de Bourdieu también ha sido utilizada por Bryan Turner, Steven Wainwright y Clare Williams (2006), quienes han analizado las trayectorias de bailarinas y bailarines de ballet, partiendo de la distinción entre diversos tipos de *habitus* que operan en el desarrollo de esas trayectorias: el *habitus* individual, el *habitus* institucional y el *habitus* coreográfico. En el uso que realizan de esa categoría rescatan la vinculación que Bourdieu plantea, a través del proceso de *habitus*, entre la agencia (por medio de la práctica) y la estructura (por medio de las nociones de capital y campo). Entendiendo que el *habitus* no es determinista sino determinante, consideran que éste permite algún lugar, aunque sea limitado, para maniobrar, y que por eso puede cambiar. Por ejemplo, el *habitus* individual se puede transformar cambiando el *habitus* institucional y el *habitus* coreográfico dentro de los que un bailarín se ha formado (Íbid.:539). La posibilidad de cambio también está dada por la existencia del *habitus* reflexivo, “esquemas reflexivos de auto-inspección y reflexión /que/ constituyen una parte integral del *habitus* normal” (Íbid.:552). Turner, Wainwright y Williams también han trabajado a partir de la imbricación entre los conceptos de *habitus* y de *embodiment*, partiendo de que los cuerpos abrazan y expresan el *habitus* del campo en que están situados, y de la idea de que con ambos conceptos se intenta superar las dicotomías entre la acción y la estructura, y superar la separación mente-cuerpo. El uso conjunto de ambos conceptos se fundamenta en que la idea de *embodiment* se apoya en la perspectiva de Merleau-Ponty, quien ha sido, junto con Mauss, una influencia para la perspectiva analítica de Bourdieu.

Otro autor que articula en sus análisis la perspectiva del *embodiment* con el marco analítico de Bourdieu, es Michael Jackson (1996), quien en su investigación sobre las *performances* miméticas de los Kuranko ha observado que cada elemento corporal puede verse en otros campos de la vida social de la aldea; es decir, que los patrones de uso del cuerpo son transferibles de un dominio a otro. Más aún, “el carácter regular y convencional de estas prácticas corporales no es necesariamente el resultado de la obediencia a reglas o intenciones conscientes, sino que más que nada son consecuencia de los modos en que los cuerpos de las personas son formados por hábitos impartidos al interior de entornos compartidos y articulados como movimientos” (1996:334). Las “disposiciones durables y transferibles” surgen en un entorno de actividades prácticas cotidianas que constituyen el *habitus*. De acuerdo a esta visión, las representaciones colectivas como las de género o las de clase, entre otras, están siempre correlacionadas con patrones de uso del cuerpo generados al interior del *habitus*. Los patrones de uso del cuerpo que constituyen el *habitus* se correlacionan con metáforas que median entre el mundo de los objetos materiales y el mundo de las ideas o sentimientos. La metáfora es un correlato verbal de patrones de uso e interacción corporal,

pero siempre hay una conexión muy real entre la disposición física de los objetos en el entorno material y la disposición social o temperamental de las personas. En relación a esta cuestión, Jackson destaca la importancia de estudiar las metáforas que dan cuenta de la imbricación sujeto-cuerpo-mundo en su carácter de correlatos verbales de patrones de interacción social y de disposición corporal dentro del *habitus*. Las metáforas de esa imbricación se correlacionan con patrones de actividad práctica donde la inseparabilidad entre los dominios conceptual y físico del *habitus* o entre el cuerpo y el entorno natural y social también puede verificarse.

1.3.c) *El discurso como práctica estructurante de la vida social y del cuerpo*

Las investigaciones inspiradas en la obra de Michel Foucault abordan al cuerpo considerando centralmente el modo en que es atravesado por políticas del cuerpo individual (disciplina) y del cuerpo de la población (biopolítica). La disciplina consiste en una microfísica de relaciones de poder que se va enraizando en los cuerpos y los va atravesando, volviéndolos cada vez más útiles y eficientes en un determinado marco de acción, y cada vez más dóciles. Se educa al cuerpo para aumentar su rendimiento, su capacidad, su habilidad, su eficacia. Un cuerpo disciplinado es un cuerpo celular, con un espacio (un cuerpo que tiene asignado un lugar en el espacio junto a otros cuerpos distribuidos cuadrículamente, a la vez que siguiendo una jerarquía) y un tiempo (un cuerpo dividido en segmentos y en repeticiones necesarios para cumplir con un término temporal, con un resultado). La individualidad disciplinaria es una individualidad orgánica (la disciplina se orienta a los cuerpos, y a partir de él a las actividades, las experiencias y los comportamientos) y a la vez combinatoria (la disciplina busca combinar fuerzas, series de cuerpos y series cronológicas, ajustar un cuerpo a otros cuerpos). Por medio de las tecnologías disciplinarias las relaciones de poder se van imprimiendo en los cuerpos, incorporando una determinada relación con las diferentes partes del cuerpo, con el espacio y con el tiempo. Las tecnologías disciplinarias forman parte de la red de somato-poder y de bio-poder que controla y regula a los cuerpos individuales y a las poblaciones. En palabras de Michel Foucault: “las relaciones de poder pueden penetrar materialmente en el espesor mismo de los cuerpos sin tener incluso que ser sustituidos por la representación de los sujetos. Si el poder hace blanco en el cuerpo no es porque haya sido con anterioridad interiorizado en la conciencia de las gentes” (1992 [1977]:156). Estas redes de

relaciones de poder que atraviesan y penetran en los cuerpos tienen una doble forma de ejercicio: la disciplina (o anátomo-política del cuerpo humano) y la bio-política. La primera de las tecnologías de poder, que se desarrolló desde el siglo XVII, se centró en el cuerpo concebido como máquina, involucrando y tratando de asegurar “su educación, el aumento de sus aptitudes, el arrancamiento de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de su utilidad y su docilidad, su integración en sistemas de control eficaces y económicos” (Foucault, 2002 [1976]:168), tendiendo a una maximización de la capacidad productiva y a la minimización de la capacidad de resistencia de los seres humanos a través del control de sus cuerpos. La segunda, formada hacia mediados del siglo XVIII, se centró en el cuerpo-especie, “en el cuerpo transido por la mecánica de lo viviente y que sirve de soporte a los procesos biológicos: la proliferación, los nacimientos y la mortalidad, el nivel de salud, la duración de la vida y la longevidad, con todas las condiciones que pueden hacerlos variar” (ídem), tomando a su cargo estos problemas por medio de una serie de intervenciones y controles reguladores de la población. Disciplina y bio-política, finalmente, deben ser entendidas como procesos que coexisten y se complementan.

Las investigaciones realizadas partiendo de esta perspectiva se enfocan principalmente hacia el estudio de estos mecanismos, es decir, hacia los modos específicos en que se realiza el ejercicio de tecnologías disciplinarias sobre los cuerpos, o hacia los modos en que en determinados contextos opera el control bio-político de la existencia. Para esto, cobra importancia el uso de técnicas de observación, aplicadas a contextos específicos, que incluyen la observación de los espacios, las distribuciones de los cuerpos, los usos del tiempo, las categorías y jerarquías de los sujetos, los modos de aprendizaje, los grados de formalización, las diferentes reacciones y sus consecuencias, y los resultados que se obtienen a lo largo de la aplicación de las tecnologías, entre otros elementos.

Cuando a las observaciones de contextos donde se ejercen modos específicos de disciplinamiento, se agregan entrevistas donde los sujetos relatan sus experiencias, impresiones y deseos en relación a estas prácticas, en ocasiones puede notarse que de hecho las tecnologías disciplinarias (del mismo modo que otros dispositivos) crean cuerpos y crean sujetos, por medio del atravesamiento que las relaciones de poder hacen de los cuerpos; pero también suele verse en los relatos que ese atravesamiento no ocurre de una manera completa y total. En las entrevistas suelen verse casos que pueden comprenderse bajo la noción de “paradoja de la subjetivación”, con la que Foucault explica que la producción de subjetividades (en algún sentido, la des-sujeción) puede producirse en el marco mismo del ejercicio de las relaciones de poder, que de este modo no asegurarían sólo la subordinación

del sujeto a las relaciones de poder, sino que también podrían producir los medios a través de los cuales el sujeto se transforma en un agente y construye su subjetividad.

Ampliando la mirada post-estructuralista, existen perspectivas que intentan una conjunción entre esta corriente y otras, como aquellas inspiradas en la fenomenología de Merleau-Ponty. Entre estos intentos, podemos citar a Linda Martin Alcoff y a Nick Crossley. Aunque los dos enfoques mencionados a primera vista podrían parecer antagónicos, es posible trabajar con ambos de forma articulada, entendiéndolos como formas de abordar la realidad que son complementarias (Crossley, 1995, 1996). Linda Martin Alcoff, llamando a reconsiderar el papel que desempeña la experiencia corporal en la producción del conocimiento, propone retomar a Merleau-Ponty y sumarlo a la perspectiva del feminismo post-estructuralista que considera que “la experiencia y la subjetividad son producidas a través de la interacción de discursos” (1999:122). Siguiendo a esta autora, “los intentos por explicar la experiencia como solamente constituida por macro-estructuras fallan al no tomar en cuenta, sería o adecuadamente, la experiencia vivida, personal e individual” (Íbid.:135). Sin negar la inscripción de las estructuras discursivas en los sujetos y sus cuerpos, se debe tomar en cuenta que la experiencia no está producida solamente por la interacción entre los sujetos y los discursos, y que no experimento mi cuerpo como una construcción de estructuras, sino que muchas veces la experiencia corporeizada excede al lenguaje, aunque luego lo interprete desde él; así, se pueden entender la experiencia y el discurso como “imperfectamente alineados, con zonas de dislocación” (Íbid.:127), y a la experiencia como el lugar donde se desarrolla el discurso, no su resultado. En síntesis, se afirma la productividad de completar los informes discursivos de la construcción cultural de la experiencia, con descripciones fenomenológicas de la experiencia corporeizada y de los efectos de la corporeidad sobre la subjetividad en casos específicos y en ciertos tipos de prácticas.

Judith Butler (2001 [1990]; 2005 [1993]; 2006 [2004]), con su teoría de la performatividad, se apoya en Michel Foucault en cuanto a su consideración del discurso como una dimensión estructurante de la materialidad de los cuerpos y las identidades. El discurso y las normas no crean los cuerpos, pero sí se materializan en los cuerpos. Esta perspectiva permite estudiar los mecanismos de subjetivación y generización mediante los que se configuran los sujetos de las ciencias sociales. La conceptualización sobre la performatividad del sujeto y del género, que abarca procesos performativos a nivel corporal, discursivo y psíquico, pone en discusión el concepto mismo de sujeto, buscando su desontologización; asimismo, permite reflexionar acerca de las vinculaciones entre sujeto, cuerpo y cultura. Un elemento importante dentro de la noción de la performatividad, es que

dado que las prácticas sociales tienen una dimensión performativa y de que la performatividad se basa en la reiteración/diferenciación de la norma, la agencia es entendida como posibilidad de las mismas configuraciones del poder, reconociendo la capacidad de agencia dentro de esa reiteración/diferenciación.

1. 4) El cuerpo como símbolo y como objeto de representación

En la base de toda aproximación al cuerpo desde la antropología socio-cultural existe la creencia en que las culturas y los sistemas sociales construyen cuerpos, y construyen subjetividades marcadas por la relación de los sujetos con sus cuerpos, en una concatenación arraigada entre el cuerpo, el individuo y la sociedad. Inclusive las prácticas relacionadas directamente con la dimensión física o material del cuerpo se realizan y se interpretan dentro del marco sociocultural, y están en constante interrelación con el medio natural y social. En palabras de David Le Breton, “dentro de una misma comunidad social, todas las manifestaciones corporales de un actor son virtualmente significantes para sus miembros. Únicamente tienen sentido en relación con el conjunto de los datos de la simbólica propia del grupo social. No existe nada natural en un gesto o en una sensación” (2002:9). Los esquemas de diferenciación del orden social y simbólico inscriptos en el cuerpo se naturalizan fácilmente, y así el cuerpo se nos presenta como una entidad obvia, incuestionable.

La línea más extendida dentro de la Antropología del Cuerpo es aquella que lo concibe como una materialidad sobre la que se inscriben determinadas representaciones, interpretaciones, significaciones y símbolos. En la base de esta perspectiva encontramos a Maurice Leenhardt, Claude Lévi-Strauss y Mary Douglas, de los que hablamos anteriormente. Otra influencia de las aproximaciones teórico-metodológicas sobre lo corporal basadas en las representaciones es la de Denise Jodelet (1986). Esta investigadora parte del concepto de representación social, que, en conjunción con la noción de experiencia vivida, ha aplicado al estudio de las representaciones sobre el cuerpo. Define a las representaciones sociales como formas de saber práctico socialmente elaboradas y compartidas, formas de producción de conocimiento por el sentido común, modos de conocer nuestro mundo y elaborar sentido, que nacen y operan en situaciones concretas y que guían y aseguran las regulaciones de los comportamientos y las comunicaciones, permitiendo tener manejo de nuestro entorno, y sirviendo como marcas de percepción/interpretación de la realidad, orientadas hacia la práctica, guiando nuestra conducta y nuestras emociones. Por otro lado, define a la

experiencia vivida como la conciencia que los sujetos tienen del mundo donde viven, que puede implicar también, a un nivel más concreto, la dimensión de lo sentido, esto es: “la manera como las personas sienten, en su fuero interno, una situación y el modo como ellas elaboran, por un trabajo psíquico y cognitivo, las resonancias positivas o negativas de esa situación y de las relaciones y acciones que ellas desarrollan ahí” (2006:87). Por lo tanto, por experiencia se refiere a modos individuales y a la vez sociales de representación, a la conciencia que se tiene del mundo. Esta perspectiva destaca que el cuerpo que experimentamos como individuos, es inseparable de las representaciones inscritas en el cuerpo que lo enlazan con una cultura, una sociedad y un momento histórico. La experiencia vivida se construye en relación a las representaciones y las categorizaciones sociales, y toma el sentido de ellas, dado que el sistema global de representaciones proporciona los recursos y las herramientas para interpretar las experiencias, mediando en la producción de conocimiento sobre uno mismo y aquello que a cada uno le ocurre. Esto hace necesario analizar las experiencias “a partir de los ámbitos y códigos suministrados por los sistemas de representación en vigor en una esfera social y cultural dada” (Íbid.:95), poniendo en juego un enfoque que conecte lo colectivo con lo singular, lo social con lo individual. Por otro lado, las experiencias refuerzan y sostienen las representaciones sociales disponibles, y también pueden tener un carácter creativo, estructurando de maneras novedosas las representaciones de las que se nutre, siendo el punto de partida de una práctica transformadora.

Esta idea de experiencia se distancia de la noción de experiencia vivida propia de la fenomenología, que es en definitiva una experiencia corporal, que no necesariamente proviene de los condicionamientos sociales ni se articula en términos de lenguaje. No es lo mismo hablar de la experiencia desde las perspectivas centradas en las representaciones sociales, que hacerlo desde aquellas que parten del *embodiment*. Uno de los inconvenientes de los enfoques centrados en las representaciones, es que, aunque tomen en consideración también las experiencias que se imbrican con ellas, suelen acceder a la experiencia por vía de las representaciones, y en particular por vía de lo que se relata de ellas. De este modo, se toman sólo las dimensiones más simbólicas de la experiencia, olvidando a menudo aquellas dimensiones que permanecen “más allá del discurso” (Jackson, 1983). El cuerpo, como base existencial de los diferentes modos en que es representado, necesita ser abordado ampliando las perspectivas y los modos de acercamiento, buscando un acceso a sus experiencias y representaciones que no se quede sólo en lo discursivo, intentando llegar por diferentes vías a “la experiencia práctica del cuerpo en la vida social, la materialidad del cuerpo y su capacidad pre-reflexiva de vincularse con el mundo a través de percepciones, sensaciones, gestos y

movimientos socialmente contruidos, pero también, socialmente constituyentes” (Citro, 2004a:6).

El cuerpo como objeto semiótico es abordado desde las representaciones e interpretaciones que se construyen sobre él. Los estudios centrados en el cuerpo como símbolo y en la dimensión de las representaciones sobre el cuerpo, abarcan un aspecto importante del modo en que el cuerpo es vivido, y permiten aproximarse a los sistemas simbólicos y de representaciones que se ponen en juego en relación a una práctica determinada. Pero olvidan en menor o mayor medida el hecho de que el cuerpo, además de ser objeto de representaciones, es el terreno y la materia prima donde se construyen las experiencias, e incluso también ciertas representaciones. Por ejemplo, tendremos diferentes resultados si nos preguntamos, por un lado, cuáles son las representaciones del cuerpo históricas y vigentes en una forma de danza, y por otro, cuáles son las experiencias corporales de quienes la aprenden y practican; no se corresponderán completamente; no son dimensiones separadas, pero lo primero no agotará a lo segundo. En el caso del aprendizaje de la danza, la experiencia práctica directa del propio cuerpo y de los cuerpos de los otros, también debe ser indagada, más allá de los sistemas simbólicos y las representaciones que puedan producirse en relación con ellas. El cuerpo no es sólo discurso, y no todo lo que pasa en el cuerpo puede ser reducido a la materialización de una representación.

Cabe aclarar en relación a estas discusiones que decir que la experiencia puede trascender lo discursivo no es lo mismo que decir que pueda trascender al lenguaje: aunque todo lo humano se encuentre mediado por el lenguaje, no necesariamente toda experiencia proviene de lo discursivo o puede ser formulada completamente en términos discursivos.

1. 5) El cuerpo de las experiencias

1.5.a) *La experiencia corporizada*

Las perspectivas de Peter Csordas, de Michael Lambek y de Michael Jackson son herederas de Maurice Merleau-Ponty, y, más recientemente, de la perspectiva analítica de Pierre Bourdieu y su énfasis en el nivel de las prácticas. Han trabajado a partir del concepto de *habitus*, especialmente a partir del potencial generador del *habitus* corporal, del énfasis en la naturaleza incorporada (*embodied*), performativa y mimética de la internalización, y de la

utilidad de centrar el estudio de las prácticas corporales en la experiencia práctica del mundo de la vida cotidiana, tanto de los sujetos observados como del investigador.

Los abordajes que enfatizan la capacidad constituyente de la corporalidad en la vida social, buscan comprender todo aquello que el cuerpo hace, su dimensión productora (de subjetividad, de formas especiales de vincularse con el mundo y con los otros), su carácter de fuente de conocimiento y de experiencias. Recientemente, existen investigaciones dentro de la antropología del cuerpo sobre reconocen la experiencia primaria de la *carne* (Merleau-Ponty: 1993 [1945]), su capacidad para producir conocimiento y los efectos de la corporeidad sobre la subjetividad. En palabras de Bryan Turner, el cuerpo “es la característica más próxima e inmediata de mi yo social, un rasgo necesario de mi situación social y de mi identidad personal” (1989: 33), y por esto, “percibir el mundo es reflejar las posibles acciones de mi cuerpo sobre aquél. De forma similar, experimento mi cuerpo como mío por medio de mi íntimo y concreto control sobre él” (Íbid.: 82). Esta mirada amplía la propuesta del post-estructuralismo y de las líneas que predominaron en la antropología del cuerpo desde su constitución, centradas mayormente en todo aquello que se hace sobre los cuerpos, lo que sobre ellos se imprime, cómo se los construye socialmente, entendiéndolos como una superficie de inscripción de lo social.

Siguiendo a Maurice Merleau-Ponty en la idea de que la conciencia no es una cuestión de “yo pienso” (*cogito*) sino de “yo puedo” (*practico*), es decir, que la conciencia es una salida a, y una relación con, el mundo, Jackson (1996) afirma que el ser está imbricado con el ser-en-el-mundo, “es un ser-tras-la-cosa a través de la intermediación del cuerpo” (Íbid.:31). Esta perspectiva se enfrenta a la división cartesiana entre mente/sujeto y cuerpo/objeto, que implica que la mente humana es el único locus de la subjetividad y que el cuerpo humano es un objeto físico que la mente tiene que mover, manipular o dotar de significado. Desde la visión de la fenomenología, el comportamiento no es el resultado de concebir o desear algo en la mente que es luego ejecutado mecánicamente por el cuerpo bajo las órdenes de la mente; la actividad corporal no es un modo de expresar u objetivar significados primero formados en la mente, y el cuerpo no es nunca un mero objeto inerte o una superficie en la cual las mentes inscriben significado. De este modo, “el significado de una acción corporal no está *dado a* la acción por algún agente externo sino que está *en* la misma acción” (Íbid.:32), es decir, el significado no está invariablemente dado a la actividad por la mente consciente o por formulaciones verbales explícitas, sino que el significado puede existir simplemente en el hacer y en lo que es logrado manifiestamente por una acción; además, el significado yace en el evento, no antes ni después ni debajo ni detrás de él. En palabras de Merleau-Ponty, “mi

cuerpo tiene su mundo, o comprende su mundo, sin tener que hacer uso de mi función ‘simbólica’ u ‘objetivadora’” (1993 [1945]:140-141); este modo de comprensión corporal proviene de un conocimiento práctico (*praktognosia*). Para Merleau-Ponty, el ser-en-el-mundo humano es ser corporal, o, dicho de otro modo, la subjetividad es un ser-en-el-mundo corporal, es una modalidad de la vida corporal, aunque también se manifieste en formas del ámbito de la representación y del imaginario. Por lo tanto, el *embodiment* es un aspecto tan primario de la subjetividad humana como lo es la sociabilidad.

1.5.b) *La perspectiva del embodiment.*

En las dos últimas décadas, el concepto de *embodiment* ha tenido una creciente importancia en la antropología del cuerpo. Ha sido definido por Thomas Csordas (1993) como la condición existencial en la cual se asientan la cultura y el sujeto. A esta perspectiva le sigue un enfoque metodológico, la fenomenología del cuerpo, que se basa en el reconocimiento del *embodiment* como sustrato existencial de la cultura y el sujeto (“necesario para ser”), y en el cuerpo (en el sentido de cuerpo viviente, es decir, en su dimensión biológica y material) como punto de partida metodológico más que como objeto de estudio. Los estudios sobre *embodiment*, de este modo, no son solamente estudios sobre el cuerpo, sino sobre la cultura y la experiencia, entendidas partiendo del ser-en-el-mundo corporizado (*embodied*); buscando sintetizar la inmediatez de la experiencia corporizada, con la multiplicidad de sentidos culturales en que estamos inmersos (Csordas, 1999).

Michael Lambeck (1998) ha afirmado que tanto las experiencias monistas como las experiencias dualistas son inherentes a la condición humana. Propone la existencia de un dualismo universal presente en el pensamiento en todas las culturas, entendiendo al dualismo cartesiano como su versión occidental. El dualismo no siempre toma la forma de cuerpo/mente, es decir, cuerpo y mente no son categorías universales, pero sí existe siempre más de una categoría (por ejemplo, la tríada cuerpo/mente/espíritu, o la división entre cuerpo activo y cuerpo vegetativo, entre otras posibilidades) para hablar de los dominios que cubren esos dos referentes. Reconocer el dualismo mente/cuerpo no quita que este dualismo no pueda ser trascendido en la práctica, y tampoco implica asumir una distinción tajante entre fenómenos estables que se relacionan de modo definitivo. Considerando el caso de la oposición que hacemos entre mente y cuerpo, Lambeck entiende que éstas no son categorías contrarias ni opuestas, sino inconmensurables; es decir, esas categorías no pueden ser medidas

desde un criterio común, ni existe entre ellas una posición intermedia, ni se excluyen la una a la otra, ni cada una es la ausencia de la otra, ni son suficientes cada una por su lado para describir la experiencia humana; mente y cuerpo están implicados uno en el otro, no hay uno sin el otro. Esta inconmensurabilidad entre mente y cuerpo sugiere que podrán ser producidas tanto ideas monistas como dualistas en relación a la experiencia humana. Como la experiencia humana tiene algo genuinamente dual, entonces los términos para expresarla son inconmensurables. La mente/cuerpo puede enfocarse partiendo desde el modo en que es representado en la mente, o desde el modo en que es incorporado, vivido en el cuerpo. Aún cuando en la mente podamos distinguir mente de cuerpo, convergen en la práctica. Así, “si, desde la perspectiva de la mente, el cuerpo y la mente son inconmensurables, entonces desde la perspectiva del cuerpo, están integralmente relacionadas” (Íbid.:112). Los cuerpos sirven como íconos, índices y símbolos de la sociedad y de los individuos, pero no son sólo eso. En todas las prácticas situadas, las personas y por ende las relaciones sociales no están simplemente significadas sino activamente constituidas por los cuerpos. La subjetividad y la socialidad imparten significado al cuerpo y hacen que el cuerpo sea posible; pero también es cierto que el cuerpo no es sólo su representación, y que tiene un carácter productor de la subjetividad y de la socialidad.

Frente a la división establecida por René Descartes entre mente activa o *res cogitans* y cuerpo o *res extensa*, Edmund Husserl (1973) observa que los cuerpos físicos y los cuerpos vivientes son “esencialmente diferentes”, sobre todo porque a diferencia de los cuerpos físicos, el cuerpo humano tiene conciencia. En ocasiones, experimentamos que nuestra mente está alienada de nuestro cuerpo; pero el error filosófico comienza cuando reificamos tales experiencias, o las hacemos fundacionales de nuestra comprensión de cómo es realmente el mundo. La fenomenología no dice que los seres humanos nunca se experimentan descorporizados (*disembodied*), o que nunca experimenten a sus cuerpos como objetos o como estorbos físicos; sino que argumenta en contra de reducir toda experiencia humana a eso (Jackson, 1996)

La cuestión, en suma, no es dar vuelta los valores de la ecuación cartesiana o de trascender el dualismo celebrando el cuerpo a expensas de la mente o reduciendo las categorías mente/cuerpo a una sola entidad. Sino de ver siempre a cada uno a la luz del otro, y tomar en cuenta las dimensiones productivas de esta relación de inconmensurabilidad. Aún entendiendo al *embodiment* como la conjunción de la mente y el cuerpo, podemos reconocer que las prácticas corporizadas (*embodied*) son llevadas a cabo por agentes que pueden producir una objetivación conceptual sobre esas prácticas. El *embodiment* siempre deja abierta la

posibilidad para la auto-reflexión y para comprender las implicaciones de las posibilidades de agencia. Los modos en los cuales se establece la dialéctica del cuerpo y la mente “da forma a la experiencia, modela la personalidad y la conexión social, y apoya la agencia en las instituciones políticas, morales, religiosas y terapéuticas” (Íbid.:118).

A lo largo de sus producciones, Michael Jackson (1983, 1989, 1996) ha argumentado a favor de recuperar la experiencia vivida, y particularmente la experiencia corporal, como objeto de investigación y como punto de partida metodológico para el trabajo antropológico.

En *Knowledge of the body* (1983) Michael Jackson propone alejarse de los modelos analíticos semióticos, que según afirma han dominado los estudios antropológicos sobre el cuerpo. Critica a las tendencias teóricas de la antropología del cuerpo centradas en la interpretación de significados, que asimilan la experiencia corporal a formulaciones conceptuales y verbales, y que ven a las prácticas como símbolos de algo fuera de ellas.

Los principales problemas de las perspectivas semióticas serían los siguientes:

En primer lugar, que consideran a la praxis corporal como secundaria en relación a la praxis verbal. Esto sería empíricamente insostenible, debido a que tanto desde el punto de vista filogenético como ontogenético, el pensamiento y la comunicación a través del cuerpo precede a la comunicación semántica, y en gran medida siempre permanece; por otro lado, los significados no deberían reducirse a un signo que, si lo fuera, yace en un plano separado fuera del inmediato dominio del acto (por ejemplo, el shock y la desorientación ocurren simultáneamente en el cuerpo y en la mente, y se refieren a una estructura ontológica básica de nuestro ser-en-el-mundo). En este punto Jackson concluye que, aún reconociendo la conexión integral del lo psíquico y lo físico, “el significado de la praxis corporal no siempre es reducible a operaciones cognitivas o semánticas. Tratar la praxis corporal como un efecto de causas semióticas es tratar al cuerpo como una versión disminuida de él mismo” (Íbid.:329). Esto implica que la acción se manifiesta por algo distinto a ella misma, más allá de su aquí y ahora; en antropología, “eso que no es ella misma” (Íbid.:332) usualmente es una categoría reificada. Dado el foco en encontrar algo que existiría detrás de cada acto (ya sean significados, estructuras mentales, propósitos oblicuos, funciones abstractas, modelos lingüísticos, patrones de organización social, instituciones o roles) estos tipos de interpretaciones tienden a excluir las particularidades propias del uso del cuerpo en entornos de actividad práctica. Olvidan que no todos los usos del cuerpo se refieren a un dominio de discurso o de creencia, que la praxis corporal no puede ser reducida a la semiótica, y que la comprensión práctica puede hacerse sin conceptos. Aunque las prácticas corporales están

siempre abiertas a la interpretación, no son en sí mismas interpretaciones de algo que está más allá de ellas que les daría sentido.

En segundo lugar, la separación cartesiana entre sujeto y cuerpo y la consiguiente reificación del sujeto cognoscente, hace que se le otorgue a la sociedad la suma de las capacidades de gobernar, utilizar y cargar con significado los cuerpos físicos de los individuos. En esta mirada “el cuerpo humano es simplemente un objeto de comprensión, o un instrumento de la mente racional, una especie de vehículo para la expresión de la racionalidad social deificada” (Íbid.:329); esta mirada entraría en contradicción con nuestra experiencia del cuerpo como realidad vivida.

En tercer lugar, las miradas dualistas y reificadas presentes en muchos estudios antropológicos sobre el cuerpo, ven al cuerpo como inerte, pasivo y estático; “el cuerpo es mostrado como un significante neutral de ideas que son corporizadas (*embodying*), o sino es desmembrado de modo tal que pueda ser enumerado el valor simbólico de sus distintas partes” (Idem).

En *Paths toward a clearing* (1989), Jackson reitera su interés por recuperar las cualidades de la experiencia vivida como objeto de conocimiento, y manifiesta su escepticismo con respecto a los esfuerzos por reducir la diversidad de la experiencia a modelos, patrones regulares y categorías sin tiempo. En este texto, ensaya una explicación para la necesidad de encontrar orden y regularidades estructurales que den sentido a las experiencias: dada nuestra conciencia de que la vida es finita, pueril y precaria, construimos nociones de nosotros mismos que se apoyan en modos de conocimiento que intentan trascender las contingencias de la experiencia vivida, y que nos permiten ubicarnos por encima de la materialidad y el cambio; esto mismo nos inclina a pensar que hay una ruptura profunda al interior del mismo Ser, “entre un reino conceptual ‘superior’ donde pueden encontrarse certezas y un reino ‘inferior’ de la vida sensorial, corporal, material y práctica que es intrínsecamente inestable e incierto” (Íbid.:15). Los sistemas ordenados y las estructuras determinantes que describimos no son imágenes en espejo de la realidad social sino “defensas que construimos contra la naturaleza no sistemática y no estructurada de nuestras experiencias al interior de la realidad” (Íbid.:3). La construcción del distanciamiento entre la experiencia vivida y el conocimiento se vincula con la noción de que el conocimiento es “una especie de aparición externa más que una cuestión de participación en el drama del mundo” (Idem). Por el contrario, desde una perspectiva fenomenológica, el discurso no puede escapar a las condiciones pre-conceptuales del ser-en-el-mundo, y por lo tanto el conocimiento no puede entenderse por fuera de las contingencias de nuestro ser-en-el-mundo.

En contra de la fetichización de los productos de la reflexión intelectual, la fenomenología es una alternativa tanto al objetivismo como al subjetivismo, al entender a estos términos como modos diferentes de experiencias, y no privilegiando a ninguno de los como camino al conocimiento. En cuanto al conocimiento “objetivo”, confiere una ilusión de orden en el mundo propio, pero en este marco los conceptos “comúnmente son confundidos *con* y tomados *por* lo real” (1996:5), cuando en realidad la vida no puede ser entendida enteramente solamente a través del estudio sistemático de sus formas externas y dadas. No es que las estructuras no existan, pero deben entenderse como “un horizonte de la experiencia, un modo de actividad humana, atado a metas particulares, sirviendo a propósitos particulares, y tendiendo consecuencias particulares” (Íbid.:25); las estructuras no determinan por completa las actividades. De este modo, no hay un determinado sistema de significado a ser descubierto, tras las prácticas, dándoles sentido. En cuanto al subjetivismo, de sostener que el conocimiento pretendidamente “objetivo” no agota las posibilidades de investigación, no se sigue que el conocimiento parte de las impresiones de un sujeto individual, dado que la fenomenología reconoce que el sujeto se construye con otros y en relación a un entorno.

El foco está puesto en lo que la fenomenología llama “mundo de la vida” (*lifeworld*), que es el dominio de lo cotidiano, la existencia social inmediata y la actividad práctica, al cual el conocimiento teórico se dirige pero no determina, del cual surge la comprensión conceptual pero de la cual no depende primariamente. Esto no es decir que la experiencia humana no está libre de condicionamientos, sino que la experiencia de estos condicionamientos no está enteramente condicionada. Para Edmund Husserl, el mundo de la vida es experimentado como “la cosa en sí”; es el mundo de la experiencia inmediata, de la sociabilidad, del sentido común, de lo auto evidente, de la experiencia compartida que existe para nosotros independientemente de o antes de cualquier reflexión sobre él

La experiencia está constituida por modos de hacer prácticos, saberes acumulados o conocimiento ganado a través del transcurso de la vida. Se asienta de algún modo en los acontecimientos reales, los objetos y las relaciones interpersonales que forman el mundo cotidiano. La experiencia vivida “acomoda el cambiante sentido de nosotros mismos como sujetos y como objetos, como actuantes sobre y siendo actuados por el mundo, como viviendo con o sin certezas, como perteneciendo o siendo extranjero” (Jackson, 1989:2). Continuamente estamos siendo cambiados por, y cambiamos a, la experiencia de otros. Esto lleva a reconocer que la experiencia del sujeto, o del sujeto en relación a otro, es continuamente ajustada y modulada por las circunstancias. Está formada tanto por elementos habituales, típicos y guiados por la costumbre, como por elementos excepcionales, singulares

y transitorios. Por último, “los *objetos* de la experiencia tienden a fusionarse con los modos en que tales objetos son experimentados, por medio del proceso vivido de experimentar” (Jackson, 1996:28). La experiencia abarca “el ‘yo (*me*)’ empíricamente singular y también todos mis ‘yo sociales (*social selves*)’ que emergen en variados contextos de interacción, reconocimiento y relación” (Íbid.:26). La consideración de la subjetividad no agota la búsqueda en el sujeto, sino que conlleva la idea de que, como ha indicado Maurice Merleau-Ponty, la subjetividad es siempre una inter-subjetividad, y la experiencia es inter-experiencia; una persona se convierte en sujeto para sí misma convirtiéndose primero en objeto para otros, incorporando la visión que otros tienen sobre ella, en el proceso de socialización. La tarea de la antropología es recuperar el sentido en el cual la experiencia “está situada *al interior* de relaciones y *entre* las personas” (Idem).

Hacer de la experiencia vivida el punto de partida no implica darle privilegio epistemológico o status ontológico alguno al sujeto de la experiencia. Es simplemente reconocer que “la experiencia vivida no es nunca idéntica a los conceptos que usamos para asirla y representarla” (Jackson, 1989:8), y que por lo tanto no puede reducirse al universo de los significados que puedan atribuírsele. No todas las experiencias son reductibles al lenguaje. Las habilidades prácticas, el saber hacer, el sentido de qué hacer, son irreductibles. Si, como afirma la fenomenología, el conocimiento de la mente no es ontológicamente anterior o superior al conocimiento del cuerpo, entonces debemos aceptar que la actividad puede ser significativa “aún cuando no está acompañada por palabras, explicada en conceptos o sujeta a reflexión” (Jackson, 1996:34).

Ubicar el conocimiento en el campo de la experiencia tampoco significa otorgarle a la experiencia un lugar ontológico inferior al del pensamiento abstracto. Después de todo, aún el conocimiento teórico es existencial. El método fenomenológico no niega el valor del conocimiento teórico abstracto ni se basa en una pura auto-referencialidad, sino que puede definirse como “el estudio científico de la experiencia” (Íbid.:2). Esto es, realizar un conocimiento directo y una descripción detallada en profundidad de la realidad vivida, intentando describir las prácticas en su inmediatez vivida, antes de que sean objeto de elaboración teórica o de sistematización conceptual; todo esto, dándole igual peso a todas las modalidades de experiencia humana. La dicotomía entre “objetivismo” y “subjetivismo”, entonces, se resuelve entendiendo que ambos términos son dimensiones dialéctica e indisolublemente articuladas de la experiencia.

CAPÍTULO 2-

ENFOQUES Y PERSPECTIVAS EN LA ANTROPOLOGÍA DE LA DANZA

*Gregorio Sosa: Cuando yo danzo, a través de mi danza el que
está debilitado puede sentir gozo, no es sólo
para mí sino para todo aquel que le guste.
(...)*

*Rosita Eliri: Danzo cuando hay alegría, por la alegría de
mi corazón (...)*

Silvia: ¿Y cómo siente el cuerpo?

*Rosita Eliri: Más livianito, fuerte, cuando no hay gozo, más
débil ese cuerpo, enfermo...*

Silvia Citro. Cuerpos significantes.

*Mi arte es precisamente un esfuerzo que tiende a expresar, con
gestos y movimientos, la verdad de mi ser. (...) Desde el primer
momento, no he hecho sino bailar mi vida. De niña bailaba el gozo
espontáneo de las cosas que crecían. (...) Mi primera idea del
movimiento y de la danza me ha venido seguramente del ritmo de las
olas. (...) A esta vida salvaje y sin obstáculos de mi niñez, debo la
inspiración de la danza que he creado y que no es sino la expresión de
la libertad.*

Isadora Duncan. Mi vida.

2. 1) La huella en la arena

En el primer capítulo de *Paths toward a clearing* (1989) Michael Jackson, parafraseando a Michel Foucault, describe al ser humano como “un rostro dibujado en la arena a orillas del mar”. Esta imagen me recordó otra que me había impresionado mucho en los primeros años de la cursada de mi carrera de grado: las huellas de Laetoli, dejadas por dos personas que caminaban quién sabe hacia dónde, quién sabe por qué, quién sabe cómo, pero que por azares climáticos y geográficos pudieron ser encontradas casi cuatro millones de años después. Estas huellas son para mí la prueba de que lo efímero puede también ser eterno, y de que lo más inasible puede ser también revelador de lo humano.

Al recordar esas huellas, pensé que la danza es una huella en la arena, y que las experiencias vividas en torno a ella también lo son. La danza, tan poco objetivable, tan difícil de asir, tan efímera, se transmite, se aprende y se experimenta desde la potencia del cuerpo, desde lo que el cuerpo, también tan difícil de asir, es capaz de hacer. Lo que el cuerpo hace se nos suele escapar, porque no siempre podemos articular su evidencia material y experiencial en términos del lenguaje, o porque no siempre tenemos la manera o las palabras para traducir el *experimentar* en un *decir*. De ahí, una huella más: la que tenemos que congelar y captar (para luego recuperar y desenterrar meticulosamente) cuando intentamos que la huella en la arena de la experiencia del cuerpo propio y de los otros pueda ser dicha en un des-corporizado escrito académico.

Una de las características más salientes y distintivas de la danza es su inmediatez. Las danzas que consideramos en esta tesis se definen como prácticas artísticas, forman parte del campo del arte. En los tratados que la analizan en relación con las otras artes, aquella es la característica que más es señalada. A la vez, es algo que comparte con otras formas de danza que no se definen a sí mismas como formas de arte. Más allá de reconocer que toda obra de arte es modificada en el fluir del tiempo y en las distintas miradas (u otros sentidos) que se coloquen en ellas, mientras que las artes visuales o la literatura, por ejemplo, se presentan en un producto objetivado, que permanece más allá del momento en que es producido, una obra de danza tiene lugar solamente en el espacio y en el tiempo en que está siendo bailada. Aunque existen sistemas de notación para las coreografías, que cumplirían la función de los guiones o de las partituras musicales, su uso no es generalizado. Como todas las artes actuales, la danza presenta la posibilidad de su reproductibilidad, simplemente porque una obra de danza puede ser filmada; pero este registro no es la obra en sí, no es el producto de la

práctica artística⁹. Su instrumento es el cuerpo humano (rasgo que comparte con el canto), y aunque las coreografías pueden repetirse, la impredecibilidad y el carácter esencialmente cambiante de los cuerpos hace que nunca se de de forma exactamente igual, aunque se repita.

En cierto modo toda práctica corporal es efímera, es siempre un hacer que se desarrolla en un espacio y un tiempo, existe en un actuar. Pero por otro lado, toda práctica corporal deja huellas en el cuerpo, ya sea en inscripciones concretas como las escariaciones, las deformaciones craneales intencionales o los tatuajes; o en forma de un determinado *habitus* o una determinada corporización. Nos preguntamos entonces cuál es la especificidad de la danza entre otras prácticas.

¿Qué decimos cuando decimos “danza”?¹⁰

Desde la antropología y desde el campo de la danza se ha abordado a esta práctica desde distintos puntos de vista y partiendo de diferentes concepciones sobre qué es lo que puede llamarse danza.

Toda danza es caracterizada por el contexto cultural del que forma parte. En el marco de distintos períodos históricos, corrientes y técnicas de la danza escénica occidental, los teóricos de la danza, críticos, bailarines y coreógrafos han definido a la danza de diferentes modos. En sentido general pueden distinguirse concepciones sobre la danza con puntos de convergencia y de divergencia en las tres formas de danza que consideramos en esta tesis. En los textos de danzas clásicas¹¹ se encuentran definiciones en las que se destacan el tipo de movimientos que forman el vocabulario del clásico, dejando afuera otros tipos de movimientos que también constituyen formas de danza; por ejemplo: “movimientos voluntarios, armoniosos, rítmicos, cuyo fin son ellos mismos” (Guillot y Prudhommeau, 1974:10). Esto se vincula con que frecuentemente quienes escriben sobre la danza clásica la consideran la forma más elevada y acabada de danza, llegando a insinuar que es la única danza

⁹ Estamos dejando de lado en esta reflexión a la Video-Danza, cuyo producto (al menos una parte importante de él, porque puede estar acompañado por actuaciones en vivo) es una filmación.

¹⁰ Todas las citas de autores norteamericanos y británicos de la antropología de la danza y de la antropología del cuerpo han sido traducidas del inglés por la autora de la tesis.

¹¹ Los textos de danzas clásicas se tratan en general o bien de “gramáticas” en las que se describen los pasos, posiciones, movimientos y modelos de clases; o de biografías de personajes destacados; o de análisis de obras específicas, en función de características estilísticas, estéticas y argumentales, con descripción de elementos cinéticos y coreográficos.

que merece llamarse así; por ejemplo, se la ubica como la única danza de escuela, o como la única en occidente que puede llamarse legítimamente danza de teatro, a lo que debería su “indiscutible primacía, (...) su indestructible continuidad” (Íbid.:6). En los escritos de las líneas de la danza moderna, la danza contemporánea y la expresión corporal se diversifican los elementos en los que se pone énfasis para definir a la danza, de acuerdo a las características de cada propuesta. En general, las definiciones que encontramos en aquellas son más abarcativas, dejando la posibilidad abierta para incluir amplios espectros de movimientos. En las definiciones de estas corrientes también aparecen comúnmente referencias a las concepciones de cuerpo que manejan, en tanto instrumento de la danza. Por ejemplo, en palabras de Ana Itelman, bailarina, coreógrafa y maestra de danza, pionera en la danza moderna en Argentina, la danza es movimiento expresivo del cuerpo humano, “utiliza el más humano de todos los instrumentos para su expresión” (2002 [1947]:24), y esto le da su característica distintiva: “el instrumento y el intérprete son uno sólo” (Íbid.:58).

Junto con las definiciones que pueden encontrarse en textos de corrientes específicas dentro de la danza, existen textos con preocupaciones más generales en relación a la danza. Entre ellos, en la compilación realizada por Roger Copeland y Marshall Cohen en *What is dance?* (1983), David Lewin (1977) y Francis Sparshott (1981) aventuran definiciones en el contexto de la pregunta acerca de por qué la filosofía ha ignorado a la danza. Lewin se inclina por atribuir esa ausencia a cuatro cuestiones: primero, dado el carácter patriarcal de nuestra sociedad, por una aversión a los principios femeninos, supuestamente condensados en la danza desde sus orígenes; segundo, la hostilidad hacia el cuerpo, fruto de los fundamentos éticos y religiosos de la civilización occidental; tercero, en vinculación con el punto anterior, el dualismo espíritu/carne o mente/cuerpo, presente desde la tradición judeo-cristiana e intensificado desde el cartesianismo; por último, el hecho de que los filósofos que se han ocupado de la estética, se han concentrado en el problema del juicio y en la naturaleza cognoscitiva de los valores estéticos, y han ignorado el objeto de la percepción estética. Sparshott, recopilando las explicaciones que se han dado sobre el poco interés de la filosofía por la danza, reconoce dos de las explicaciones dadas por Lewin, y suma una más: la primera, que en nuestra sociedad, donde las mujeres ocupan un lugar subalterno, la danza se entiende como un arte femenino, resultando en que se considere un tema menor; la segunda, que la danza es un arte corporal, y “los filósofos temen y odian al cuerpo”; la tercera, que la danza es un arte efímero, que sólo recientemente ha podido registrarse por medios técnicos como el video y que en pocos casos queda plasmada en sistemas de notación. Por sobre estas explicaciones, se inclina por atribuir el poco interés de los filósofos por la danza a que ésta no

ha ocupado una “posición cultural central” que le hubiera permitido ser integrada a las “ideologías culturales preeminentes” en diferentes momentos de desarrollo de la filosofía; por lo que estaría pendiente “encontrar un lugar para la danza”, aquel que sólo ella pueda llenar, un significado particular. Copeland y Cohen rescatan tres de las teorías tradicionales acerca del arte, para ser utilizadas en la explicación de qué es la danza: la teoría del arte como imitación, la teoría del arte como expresión y la teoría del arte como forma. De acuerdo a la primera, presente en la danza académica desde sus inicios, especialmente desde las “Lettres sur la danse et sur le ballets” que J.G. Noverre escribió en 1750, la danza debería ser una copia fiel y bella de la naturaleza. La segunda teoría, defendida sobre todo desde el período romántico y retomada por la danza moderna, ve al arte como una forma de autoexpresión o de expresión de las experiencias mentales y emocionales, utilizando al cuerpo como médium de los estados internos (y, según una subteoría, de las fuerzas y poderes del universo). La tercera teoría propone que la danza no es ni imitación ni expresión, sino que es pura forma, sin función por fuera del movimiento corporal en sí. A pesar de que cada una de estas posturas han soportado diversas críticas, todas ellas continúan teniendo influencia.

Judith Hanna (1979a) acuerda con varias de aquellas explicaciones cuando se pregunta por qué las ciencias sociales, y específicamente la antropología, han tenido muy poco interés por la danza. Por un lado, lo atribuye al rol del cuerpo en occidente (especialmente desde el momento en que la emergente burguesía europea transformó el cuerpo en un instrumento de producción en lugar de un instrumento de placer), junto con el desprecio por la danza en relación con los prejuicios puritanos contra lo corporal y contra los artistas escénicos. Por otro, tendría que ver con las dificultades para su notación y registro; aunque existen descripciones verbales de movimientos y sistemas de notación específicos, la notación requiere de un determinado entrenamiento y de actuaciones repetidas (y muchas danzas se bailan sólo en ocasiones especiales y una única vez); además, hasta años recientes los métodos para grabar danzas con relativa precisión eran limitados. Por último, encuentra otra razón en el predominio del discurso verbal; los científicos sociales han sentido la necesidad de enfatizar el carácter “científico” de sus disciplinas, y por eso han tendido a evitar los dominios culturales más “humanísticos” y a ver las investigaciones sobre el deporte, el ocio y la danza como estudios que demandan poco rigor.

En Argentina, la coreógrafa y docente Susana Tambutti se ha ocupado de compilar, traducir y sintetizar textos sobre danza, particularmente sobre su historia y sus corrientes artísticas, ante la escasez de material teórico sobre el tema disponible en el país. Partiendo de una definición amplia de danza entendida como el cuerpo humano moviéndose en el tiempo

y el espacio, ha agrupado las diferentes concepciones en tres categorías: el enfoque histórico-social, el enfoque estético-filosófico y el enfoque antropológico. A partir del primer enfoque se estudia a la danza a través de los diferentes períodos históricos y de su valoración social. El segundo enfoque parte de analizar a la danza como experiencia artística, como una de las bellas artes. El tercer enfoque, según Tambutti, está centrado en el análisis del significado, el lugar, las funciones o los objetivos de la danza en un determinado contexto cultural.

Al ser un objeto de estudio poco difundido en las ciencias sociales, quienes se han ocupado de la danza desde estas disciplinas procuran definirla. Como muchas otras subdisciplinas de la antropología, la antropología de la danza no tiene un enfoque unificado, pero existe en general acuerdo al caracterizar a la danza como un uso creativo del cuerpo humano en el que el cuerpo es puesto en movimiento en el tiempo y en el espacio, dentro de sistemas culturalmente específicos de estructura y significado del movimiento, es decir, son movimientos especializados que tienen significación sociocultural, modos culturalmente contruidos de acción humana. De acuerdo a Judith Hanna (op. cit.), se reconoce que la danza involucra conceptos (noción sobre la danza), procesos (comportamientos en relación a la danza), productos (la *performance*) y funciones (consecuencias). Dado su carácter de producto socio-cultural, los diferentes aspectos de la danza frecuentemente son analizados con el objetivo de entender los contextos sociales en que son producidos, o, a la inversa, suelen considerarse esos contextos como prismas a través de los cuales ver la danza.

En la propuesta de apertura de un doctorado en danza con especialización en etnología de la danza en la UCLA (USA), aparece esta definición de danza: “Basada en los sentidos kinestésicos, la danza integra de manera única la experiencia personal profunda con las estructuras culturales. Como arte escénico, la danza educa en muchos niveles, especialmente el filosófico y el estético. Como método terapéutico, la danza integra lo físico con las partes emocionales del yo. Culturalmente, la danza es un medio simbólico y no verbal de comunicar ideas, pensamientos y sentimientos, cuestión vital para el desarrollo y el bienestar humano. La danza codifica y comunica la visión del mundo de la gente a través del movimiento o de un texto no verbal. Socialmente, la danza sirve como una forma poderosa de actividad comunal, unificando e identificando a los grupos sociales. Históricamente, la danza revela experiencias culturales pasadas que iluminan el presente” (citado por Kaeppler, 1991: 17). Junto con los elementos que responden específicamente a la defensa del valor educativo de la danza, se pone énfasis en todo aquello que une a la danza con un contexto sociocultural específico, especialmente en relación a su capacidad para comunicar, expresar y significar dentro de una cultura. Este énfasis en la necesidad de situar las danzas en un

determinado contexto para poder comprenderlas, es la característica más saliente de las definiciones que se han construido en la antropología.

En el texto pionero de la antropología de la danza escrito por Gertrude Kurath en 1960, aparece la definición más citada luego en ese campo: “¿qué identifica a la `danza`, que usa el mismo equipamiento físico y sigue las mismas leyes de peso, equilibrio y dinámica que se usan en la caminata, el juego, la expresión emocional o la comunicación? El límite no ha sido trazado con precisión. Fuera de las actividades motrices comunes, la danza selecciona, intensifica, atenúa o hace malabares con los gestos y con los pasos para lograr un diseño, y hace esto con un propósito que trasciende lo utilitario” (234). Es decir, lo que caracterizaría a la danza es ser una actividad motriz, que podría diferenciarse de otras actividades del mismo tipo por lograr construir un diseño y por no tener un propósito utilitario. En una definición más reciente de Kurath que apareció en el *Webster`s Third Internacional Dictionary*, continúa con la posición de que la danza tiene como objetivo la creación de diseños por medio del movimiento del cuerpo en el tiempo y en el espacio, es decir, que se tiene a sí misma como principal propósito: “movimiento rítmico que tiene como objetivo la creación de diseños visuales por medio de series de poses y del trazado de patrones en el espacio en el transcurso de unidades mesurables de tiempo, con dos componentes, estática y quínésica, que reciben diferentes énfasis (como en ballet, natya y danza moderna), y que es ejecutada por diferentes partes del cuerpo de acuerdo con los temperamentos, los preceptos artísticos y los propósitos” (citado por Hanna, 1979a:316). La caracterización de los movimientos propios de la danza como no utilitarios (o autotélicos) está presente también en las definiciones provenientes del campo de la danza clásica, y es una de las cuestiones que han sido revisadas desde la danza moderna, que incorporó a la danza movimientos cotidianos (o heterotélicos) de modo más o menos literal o estilizado. El elemento que ha sido más criticado de aquella definición de Kurath es la supuesta ausencia de propósitos utilitarios, debido a que hay danzas que cumplen funciones muy concretas, como por ejemplo entrenamiento para ciertas tareas o vínculos, motivación para el trabajo o envío de mensajes a las deidades; en suma, existen danzas que tienen un uso instrumental. Anya Royce va más allá diciendo que en realidad todas las danzas sirven a alguna función, pero cree que esto no contradice la afirmación de Kurath porque ella se estaría refiriendo al movimiento de la danza, no al contexto de la danza; en sus palabras, “el movimiento de la danza trasciende la utilidad, en el sentido de que no es un movimiento realizado para ahuecar una canoa o para ganar un concurso de natación. El movimiento en sí no tiene una utilidad inherente, excepto, claro está, por el hecho de que algunos movimientos de danza son necesarios para otros movimientos de danza. Por lo tanto

se podría hablar de la `utilidad` de doblar las rodillas como ocurre en un *demi-plié* sólo en el sentido de que es necesario doblar las rodillas para saltar o para volver al piso” (Royce en Hanna, 1979a:329).

La antropóloga y bailarina Joann Keali`nohomoku definió a la danza como “un modo transitorio de expresión del cuerpo humano moviéndose en el espacio, realizado en una determinada forma y estilo. La danza ocurre a través de movimientos rítmicos seleccionados y controlados intencionalmente; el fenómeno resultante es reconocido como danza tanto por el intérprete como por los observadores miembros de un determinado grupo” (1969-1970:28). Mantiene la definición general de danza como movimiento del cuerpo humano en tiempo y espacio; particularmente, la reconoce como comportamiento humano formado por movimientos corporales rítmicos intencionales que tienen un propósito. Le suma la perspectiva emic al afirmar que esos movimientos se constituyen como danza en tanto son reconocidos como tales dentro de un determinado grupo. Tal como ocurre para el caso de la distinción entre movimientos autotélicos y heterotélicos, el grado de generalidad que precisan en tanto definiciones seguramente puede dejar afuera elementos que aparecen dentro de la gran variabilidad de las formas de danza. Esto es especialmente notable al tratar de aplicar las definiciones a la danza contemporánea que, al buscar la ruptura con modelos establecidos, ha procurado experimentar con modos de moverse que tradicionalmente no habían sido incluidos dentro de la categoría danza; por ejemplo, la danza butoh trabaja con movimientos que no podrían caracterizarse como “seleccionados y controlados intencionalmente”, sino que intenta llevar a los bailarines a estados en los que los movimientos no se produzcan desde pautas concientes, sino desde sus costados más pre-reflexivos o incluso “animales”. Esta definición ha sido menos criticada que la de Kurath; sólo se ha aclarado que la idea de que la danza es “transitoria” puede ajustarse para llamarla en cambio “efímera”, porque aunque existe sólo en acto, puede perdurar en la memoria del intérprete o el observador, en notaciones o en filmaciones, y puede afectar el comportamiento del intérprete y del observador más allá de la situación de la danza (Hanna, 1979a).

En una revisión de su definición de danza de 1969-1970, Keali`nohomoku afirmó que “se entiende que la danza es un modo afectivo de expresión que requiere del tiempo y del espacio. Emplea el comportamiento motor en patrones repetidos que están enlazados íntimamente con las características definitivas de la música” (1972:387). Hay tres elementos que se agregan a su definición precedente: lo afectivo, la repetición de patrones y la música; todos pueden ser objeto de críticas. La dimensión afectiva puede por cierto estar presente en la expresión por medio de la danza, pero también se puede bailar sin expresar emociones;

además, la danza puede transmitir también conceptos de maneras similares a las del lenguaje verbal. La repetición de patrones no caracteriza a todas las danzas, sino que puede haber diseños únicos que ocurren durante un climax. Lo mismo ocurre con la relación con la música, que no siempre se enlaza con los patrones de movimiento, e inclusive puede no estar presente.

Drid Williams ha desarrollado una definición de danza bastante inclusiva y detallada: “Bailar es esencialmente la terminación, a través de la acción, de un cierto tipo de transformación simbólica de la experiencia (...) ‘una danza’ es un fenómeno que se aprehende visualmente, se siente quínestésicamente, se ordena rítmicamente y se organiza espacialmente, que existe en tres dimensiones del espacio y al menos una del tiempo. Está articulada en términos de danza al nivel de la articulación de los cuerpos de los bailarines (...). Se articula en términos de ‘una danza’ al nivel de un diseño de fuerzas interactuantes; la forma espacial de una danza (...) [es] la estructura empíricamente perceptible que se modula en el tiempo. (...) Cualquiera sean sus características superficiales, una danza tiene limitaciones, ‘reglas’ al interior de las cuales existe y que gobiernan sus expresiones idiomáticas o estilísticas” (1976:3). En otras palabras, la danza es acción, existe y se realiza en acto; es una acción que se experimenta y que tiene dimensiones simbólicas, es decir, que se experimenta culturalmente. Tiene una determinada regulación y un orden espacial y temporal rítmico. Aunque se aprende a bailar mirando a otro u otros que bailan, se experimenta en el cuerpo a través de sus movimientos y en relación a otros cuerpos en movimiento; en relación a este último punto, no está considerando que no siempre se aprende con la mirada, ni siquiera es necesario ver para aprender a bailar, y además se puede bailar sin ser mirado.

Luego de estas definiciones más descriptivas que intentan aplicarse a la gran diversidad de formas de danza, surgieron definiciones que buscaron entender a la danza de modos más explicativos. Tomaremos la de Judith Hanna de danza como sistema de comunicación, y la de Adrienne Kaeppler de danza como un sistema estructurado de movimiento.¹² Hanna parte de una definición amplia de danza semejante a las anteriores: “creo que la danza puede ser definida de modo más útil como un comportamiento humano compuesto— desde la perspectiva de los bailarines — por: (1) propósitos, (2) intencionalidad

¹² Ha habido otras propuestas tendientes a ubicar al estudio antropológico de la danza dentro de otros universos de prácticas que la incluirían; particularmente, existen propuestas para englobarla dentro de una teoría del ritual; por ejemplo, Robert Dirks ha propuesto que “debido a que la danza tiene tantas de las características que Morris asocia con la ritualización del movimiento, y debido a que es un componente de tantos ritos y ceremonias, cualquier teoría de la danza que merezca consideración antropológica debe ser parte de una teoría del ritual” (1979:325). Sin embargo, aunque muchos rituales incluyen danzas no todas las danzas se desarrollan dentro de contextos rituales o pueden ser comprendidas enteramente desde lo ritual.

rítmica, (3) secuencias culturalmente diseñadas de (4a) movimientos corporales no verbales (4b) formados por actividades motoras no ordinarias, (4c) teniendo el movimiento valor inherente y `estético`” (1979a:316); el término más problemático de esta definición es el de “movimientos corporales no verbales”, que daría a entender de forma confusa que hay movimientos corporales que sí son verbales. La aclaración de que la forman “actividades motoras no ordinarias” se vincula con la crítica que hace a la definición de Lomax, Bartenieff y Paulaym, que comparaban la danza con los movimientos cotidianos bajo la hipótesis de que “el movimiento danzado es un refuerzo pautado de los patrones de movimiento habituales de cada cultura o área cultural” (1968:xv)¹³; frente a esto Hanna propone que el movimiento de la danza puede estar pautado no sólo en relación con patrones de movimiento habituales, sino también en relación con proezas atléticas o con movimientos exóticos o que requieren entrenamiento específico. Al ajustar su definición más general, Hanna propone “comprender a la danza como sistema de comunicación, como sistema de símbolos y de significados” (1979a:314) que se produce en un tiempo y lugar particulares. Para esta autora, la danza es un comportamiento comunicacional, un texto en movimiento o un lenguaje corporal, en el que su dimensión comunicacional sostiene la mayor parte de las otras motivaciones y acciones de la danza. En esta concepción la danza es un medio, un instrumento y un “símbolo físico” que revela sentimientos y pensamientos. En sus palabras: “los humanos son multisensoriales. Ocasionalmente, hablan y escuchan; más a menudo, actúan o miran o sienten. El médium de la danza frecuentemente entra en juego cuando falta o no alcanza la expresión verbal. Los movimientos en la danza se vuelven símbolos estandarizados y pautados comprendidos por los miembros de una sociedad para expresar y comunicar experiencias en el mundo externo y en el psíquico” (Íbid.:319). Aunque Hanna está de acuerdo en que los movimientos complementan a la comunicación verbal y son codificados por medio de ella, sostiene que “los movimientos de la danza en y por sí mismos tienen la capacidad de comunicar afectiva y cognitivamente” (Idem). El posicionamiento de que la danza siempre tiene un valor comunicacional y de que sus movimientos son comprendidos por los miembros de una comunidad, pueden tener aplicabilidad en contextos sociales en que la danza es una actividad que involucra a todo el grupo (aunque no todos bailen, todos participan, aunque sea como espectadores, de la misma comunidad de sentido), pero se torna problemática en sociedades

¹³ Otros autores han trabajado desde la hipótesis de que la danza es una extensión de los movimientos cotidianos, especialmente en las perspectivas folkloristas. Por ejemplo, Roger Abrahams señaló que “como la danza es una extensión auto-consciente del movimiento corporal familiar, la pregunta permanecerá siempre, ¿cuándo es que el caminar, el correr, el marchar o el saltar se vuelve bailar? La respuesta sólo puede ser que lo es cuando aquellos que se mueven están lo suficientemente conscientes de consideraciones estilísticas que controlan a través de la práctica y el ensayo” (Abrahams en Hanna, 1979a:324).

complejas en las que existen danzas que requieren de conocimientos muy especializadas, como en el caso de las danzas de escuela en nuestra sociedad; aunque puede decirse que las danzas escénicas como la clásica, la contemporánea y la expresión corporal son danzas propias de la modernidad y posmodernidad occidental, esta especialización es una de las características que la distinguen de las danzas propias de otras sociedades.

Adrienne Kaeppler afirma que “las formas culturales que son resultado del uso creativo de cuerpos humanos en el tiempo y en el espacio son usualmente interpretados como ‘danza’” (2000:117), pero que el uso de este término enmascara la importancia y la utilidad de analizar las dimensiones de la acción humana y de la interacción que involucran al movimiento, dimensiones que van más allá de los movimientos reconocidos como danza. Por esto Kaeppler propone desarrollar una antropología del movimiento humano que incluya no sólo a los reconocidos como danza, sino también a aquellos sistemas de movimiento asociados con los rituales seculares o religiosos, las ceremonias, el entretenimiento, las artes marciales, los lenguajes de signos, los deportes, los juegos. De este modo la danza es vista como un sistema estructurado de movimiento que coexiste con otros dentro de una cultura; todos ellos resultan de procesos creativos que manejan con destreza cuerpos humanos en el tiempo y en el espacio. Propone estudiarlos como sistemas estructurados porque entiende que tienen sistemas subyacentes que los constituyen y les dan sentido; la danza como sistema estructurado de movimiento es “un fenómeno multifacético que incluye, además de aquello que vemos y oímos, el sistema subyacente ‘invisible’, el proceso que produce tanto al sistema como al producto, y el contexto sociopolítico” (2000:117). Más allá de lo que tiene en común con otros sistemas de movimiento, para poder ser entendido como parte de una danza los movimientos deben tener la intención de ser danza, deben ser interpretados como danza y deben ser gramáticos: “la gramática de un sistema de movimiento –como la gramática de cualquier lenguaje– involucra estructura, sistema y significado; y uno debe aprender a reconocer los movimientos que componen el sistema, cómo pueden ser estilísticamente variados, y su sintaxis (reglas sobre cómo pueden ser puestos juntos en secuencias formales, frases, formas más amplias y piezas completas). La habilidad para entender piezas específicas depende no sólo del movimiento en sí mismo, sino de conocer el contexto y la filosofía de la cultura” (Íbid.:118). A partir de esta concepción diferencia un número de géneros (por ejemplo, danza clásica, danza moderna, danzas folklóricas, danzas sociales, entre otras), distinguibles a partir de la estructuración de movimientos que les son propios; dentro de cada uno de ellos pueden reconocerse diversos estilos. Buscando una definición restringida de estilo y explorando su aplicación al campo de la danza en diversas culturas, Kaeppler lo define

como la forma particular en que uno o varios cuerpos representan, interpretan, conciben o ejecutan este lenguaje de movimiento: “es la forma en que se realiza la estructura, es decir, el estilo, lo que nos permite entender y delimitar las diferencias que se manifiestan en el tiempo y el espacio” (2003:97). Mientras que la estructura de una danza está formada por un sistema de movimiento que es necesario conocer, aprender e incorporar, es decir, una serie de competencias y habilidades sintetizadas en un conjunto de reglas, el estilo está formado por actos de movimiento o ejecución, una representación particular llevada a cabo por un individuo o un grupo, que presuponen la competencia y la destreza en esa danza específica.

Hablar de antropología del movimiento humano en lugar de antropología de la danza lleva también la intención de abarcar una concepción más general y de no utilizar indiscriminadamente un término que no siempre tiene sentido en todas las culturas. El uso del término “danza” carga con el peso del etnocentrismo, porque en muchas sociedades no hay (o no ha habido tradicionalmente, antes de la adopción del término) categorías comparables al concepto occidental. De todos modos, la investigación antropológica de la danza utiliza un vocabulario y un conjunto de conceptos que se basan esencialmente en las formas de danza de occidente y en nociones de biomecánica.

2. 2) Primeros movimientos: la Antropología de la Danza en perspectiva

2.2.a). La danza en la antropología clásica

Aunque el surgimiento de la antropología de la danza como un sub-campo diferenciado puede rastrearse hasta las décadas de 1960 y 1970, la danza ha sido un tema para el estudio antropológico desde el comienzo de la disciplina, a fines del siglo XIX. Aunque en sus investigaciones no se hayan interesado por las mismas cosas que interesan hoy en la antropología de la danza, algunos de los antropólogos clásicos se han interesado por ella, observándola como parte de las culturas que estudiaban.

Antes de las primeras aproximaciones antropológicas, el estudio de la danza se limitaba básicamente al campo de la historia de las artes, limitándose sobre todo a repertorios y a biografías de personajes destacados. Desde fines del siglo XVIII y durante el siglo XIX en Europa aparecieron escritos que, bajo el espíritu evolucionista, intentaron desarrollar “historias universales” de la danza; entre otros, la Enciclopedia Británica (1788-97), los

Ensayos sobre Temas Filosóficos de A. Smith (1795) y *Sobre el Origen de la Danza* de H. Spencer (1895) (Lange en Hanna, 1979a). Influído por el evolucionismo, el difusionismo y la teoría alemana de las áreas culturales o *kulturkreis*, la *Historia Universal de la Danza* de Curt Sachs, publicado por primera vez en alemán en 1933 y con numerosas re-ediciones en varios idiomas, ha sido el intento más difundido de producir una teoría de la danza, y de historizar y sistematizar las danzas de todos los espacios y tiempos; especuló sobre el simbolismo de las formas y los patrones coreográficos, y sobre cómo éstos se relacionan con los contextos culturales. Sachs se basó en las fuentes y métodos disponibles en aquel momento, con los problemas que resultan de trabajar exclusivamente con fuentes secundarias y con una mirada etnocéntrica, aunque sobre todo puede rescatarse su apuesta por incluir a todas las danzas. En el recorrido histórico-evolutivo que realiza, Sachs indica que la danza comenzó como un modo de expresión rítmica de emociones, una forma de liberación de energía o simplemente un juego; rápidamente pasó a tener un uso práctico, como propiciadora de acontecimientos y fenómenos que se deseaba que ocurrieran; esto fue ubicando a las danzas dentro de las prácticas rituales, y luego se diferenciaron otras como danzas sociales; más tarde llegaron la especialización, la espectacularización y la profesionalización de las danzas. El eje del recorrido que hace el autor es la clasificación de las danzas étnicas, tanto en función de su forma como de su contenido, estudiando y describiendo los movimientos concretos de cada danza dentro de la cultura a la que pertenece. De acuerdo a la forma, habría danzas en desarmonía con el cuerpo, subdivididas en danzas convulsivas puras y danzas convulsivas atenuadas, y danzas en armonía con el cuerpo, a la vez subdivididas en danzas abiertas o de expansión (incluyendo danzas de salto, dealzada, de palmadas, de paso largo, de salto en cuclillas, de brinco, de embestida, en punta de pie y en una sola pierna) y danzas cerradas o de exclusión (incluyendo danzas ventrales, de asiento, de giro o de torsión o distorsión); otra clasificación según la forma que presenta las divide en danzas individuales, danzas corales (que pueden ser en el lugar o con cambios, con o sin contacto, en ronda o de frente, con diferentes configuraciones) y danzas de pareja (abiertas o cerradas). Según su contenido, encuentra que existen, por un lado, danzas no narrativas, abstractas o sin imagen, entre las que pueden ubicarse danzas medicinales, de fertilidad o fecundidad, de iniciación, nupciales, fúnebres y guerreras; y por otro lado danzas narrativas, imitativas o con imagen, entre las que pueden encontrarse danzas animales, de fecundidad, de iniciación, fúnebres o de armas; también hay danzas que combinan los dos tipos, narrativo y no narrativo, entre las que cita danzas de flagelación, danzas de espadas y danzas astrales. Alan Lomax, un folclorista norteamericano, puso en práctica una perspectiva comparada global similar a la de Curt Sachs, aislando una

serie de “rasgos de movimiento” obtenidos a partir de la observación de filmaciones y correlacionando estos rasgos con “perfiles de movimiento” que serían propios de cada cultura (Lomax et al, 1968; Lomax, 1976); sus estudios fueron muy criticados, entre otras cosas por su falta de rigurosidad y por confundir correlación con causación.

Los antropólogos se han referido a la danza desde los tiempos de los estudios más tempranos. Frecuentemente las etnografías clásicas incluían descripciones de las danzas de las comunidades que observaban. En general no tomaban a la danza como un tema de estudio específico, sino que las consideraban por formar parte de otras prácticas que constituían los principales focos de interés; tópicos tales como el ritual, la magia, la religión, el teatro, el folklore, la recreación, la música y las máscaras suelen incluir a la danza. Unos pocos estudios más tempranos tienen a la danza de una determinada comunidad como objeto de estudio; entre ellos, Hanna (1979a) cita los de Grosse (1909) sobre la función de la danza, los de Marett (1914) sobre la religión danzada y las descripciones de la danza en Guadalcanal hechas por Hogbin (1914). Entre los “padres fundadores” de la antropología, Tylor, Radcliffe-Brown, Evans-Pritchard, Malinowski y Boas han tenido en cuenta las funciones sociales de la danza en sus etnografías, pero han prestado muy poca atención a la especificidad del movimiento (Reed, 1998); en estos estudios, sobre todo en los de corte funcionalista, el significado de la danza reside en sus consecuencias para los sistemas sociales y de personalidad, poniendo énfasis en la relación de la danza con el contexto cultural, y aportando muy pocas referencias a los movimientos específicos. Por ejemplo, Radcliffe-Brown [1922] abogó por el reconocimiento de la importancia central de la danza en el estudio de los isleños Andaman como medio de reforzar los sentimientos comunitarios, y Evans-Pritchard [1928] escribió un artículo sobre la danza de los Azande viendo a la danza como una ocasión de liberar los conflictos y tensiones sociales. Este tipo de explicaciones funcionalistas de la danza como institución social predominaron en la bibliografía hasta la década de 1960.

Según ha contado Joann Keali`i inohomoku (en Hanna, 1979a), Franz Boas planeaba dedicar análisis más amplios a las danzas de las comunidades indígenas norteamericanas, pero su trabajo quedó frustrado por el robo que sufrió en 1930 de las filmaciones que había hecho de aquellas. Boas igualmente estudió la estructura del arte, reconociendo los aspectos simbólicos y expresivos de la danza [1928] y escribió sobre la danza indígena de la costa noroeste de Norteamérica [1944], sentando las bases para la posibilidad de analizar la danza en términos de la cultura en la que ocurre, desde el marco de la diversidad y la variabilidad cultural. La influencia de Boas en torno a la temática de la danza fue continuada por discípulos como Herskovits (quien investigó las relaciones entre la música de los pueblos

africanos y la de los afroamericanos, y también filmó danzas), Merriam (quien fue una voz importante en la etnomusicología norteamericana desde los años `50, y enseñó que la música y la danza deben ser consideradas dentro de un contexto social particular, influyendo en las salientes investigadores sobre danza Joann Keali`inohomoku y Anya Royce), Ruth Benedict y Margaret Mead.

Benedict [1934] vio en las características de las danzas uno de los elementos para distinguir entre culturas apolíneas y dionisiacas, categorías con las que clasificó a los pueblos indígenas norteamericanas tomando como paradigmas los cultos griegos a Apolo y a Dionisios. Las culturas dionisiacas buscarían el éxtasis por distintos medios (como el ayuno, el dolor, las drogas, el alcohol, el trance) entre los que estarían cierta clase de danzas; por ejemplo, la Danza de la Sombra en la que se baila en ronda “monótonamente hasta que los bailarines, agotados, caían uno tras otro rígidamente al suelo” (85) hasta lograr “visiones de liberación de los blancos” (Idem). En las culturas apolíneas también hay danzas, pero caracteriza a éstas como sobrias, sin frenesí.

Mead [1928, 1940] y Bateson y Mead [1942] le dieron espacio a la danza dentro de sus investigaciones desde la perspectiva de la Escuela de Cultura y Personalidad, viendo a las artes como el reverso de las normas, o en vinculación con los patrones de crianza de los niños. En *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa* [1928] le dedica a “El papel de la danza” un capítulo completo dentro el libro. Allí afirma que la danza es la única actividad en la que participan individuos de ambos sexos y de casi todas las edades (con un modo de participación que depende de la edad de los bailarines), y que es un ámbito privilegiado para realizar un análisis de la educación entre los samoanos. Comienza caracterizando a la danza como “una actividad sumamente individual montada en una armazón social” (1979 [1928]:133); no se ocupa de darle mayor precisión a la definición de qué entiende por danza, sino que se aplica a describir cómo se desarrolla concretamente, describiendo los actores que participan, de qué modo lo hacen y cómo la danza es transmitida, con casi nula mención a movimientos específicos, y analizando su significación y su importancia social. En los tres estilos de danza que distingue (danza de la *taupo*, danza de los muchachos y danza de los bufones) encuentra que el aprendizaje se realiza desde una edad muy temprana por observación e imitación, sin maestros pre-establecidos, y que los roles como músico, bailarín o espectador son rotados en diferentes ocasiones. Como el principal interés con el que Mead observa las danzas se basa en lo que pueden decirle sobre la educación en particular y sobre la vida samoana en general, sus explicaciones versan sobre el modo en que la danza es enseñada y aprendida, y sobre las funciones sociales del bailar, concluyendo que contribuiría a la salud individual y al bienestar

social, y ayudaría al proceso de socialización compensando la rigurosa subordinación de los niños y reduciendo el umbral de la timidez.

Además de sus discípulos académicos, Franz Boas ha tenido proyección sobre los estudios antropológicos sobre danza a través de su hija, Franziska Boas, que era bailarina de ballet y de danza moderna; ambos intereses, la antropología y la danza, posiblemente se sumaron y se retroalimentaron en el marco de esta relación familiar. Franziska Boas contribuyó a unir el estudio de la danza y la antropología en una serie de seminarios que se llevaron a cabo durante los años cuarenta en su estudio de danza de Nueva York, que giraban sobre todo en torno a las funciones de la danza en las sociedades; las ponencias de estos seminarios fueron compiladas y publicadas [1944], y reflejan la escasez que había en ese momento de estudios sobre la danza que aplicaran marcos analíticos provenientes de las ciencias sociales. En una carta del 30 de julio de 1958 dirigida a Gertrude Kurath, Franziska manifiesta su interés por el desarrollo de una Etnología de la Danza, definiéndola como “el estudio de las formas de expresión culturales y sociales a través del medio de la danza” o el estudio de “cómo la danza funciona al interior de un contexto cultural”. Su interés se basaba en buscar enriquecer sus producciones como coreógrafa y bailarina; de hecho, ella utilizaba materiales coreográficos de distintas procedencias en sus coreografías, siempre “desde el punto de vista de la danza creativa del presente”. Es interesante que dentro de los objetos de estudio de la Etnología de la Danza incluía las danzas escénicas “occidentales”, proponiendo que “sería interesante trazar relaciones entre el folklore, el ritual y el movimiento moderno del siglo XX, particularmente en los aspectos rituales de la Danza Moderna de los años veinte, y lo que ha sido de eso ahora” (Kurath, 1960).

Otros coreógrafos y bailarines se interesaron en darle impulso a una Etnología de la Danza, con el doble objetivo de enriquecer las danzas que creaban y de “rescatar” danzas nativas; esto ocurrió especialmente a fines del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX, resultando en la inclusión de elementos de danzas “exóticas” en la danza libre, los *ballets russes* o la danza moderna. Entre ellos, Ted Shawn [1929] afirmó que “deberíamos enviar bailarines entrenados junto con técnicos a todos los países donde las danzas nativas son aún verdaderas e intactas” (citado por Kurath, 1960). Según Kurath, esta visión de Shawn no ha sido cumplida por varias razones: “Primero, porque bailarines entrenados adecuadamente no se encuentran en cualquier lado, y lo mismo ocurre con los técnicos. De hecho, no existen cursos adecuados de entrenamiento, que deberían incluir cursos no sólo de antropología sino también de kinesiología o de danza moderna (no de ballet), danza folk, notación de danza, coreografía y música” (1960:247). Este tipo de estudios interdisciplinarios no se han realizado,

pero hay algo que sí ha marcado a la investigación antropológica sobre danza con otro tipo de interdisciplinariedad: la mayor parte de quienes los han realizado o se están interesando actualmente por ellos, han pasado por entrenamiento tanto en antropología como en danza en algún momento de sus vidas.

Con el antecedente de estos intereses iniciales, hubo quienes finalmente le dieron un lugar a la danza dentro de la antropología social. Se trata de un camino recientemente iniciado, pero rico en bifurcaciones, uniones y cruces.

2.2.b). *El impulso de Gertrude Kurath: etnología de la danza y etnocoreología*

En la década de 1960 aumenta el número de trabajos sobre danza con mirada antropológica. Hanna (1979a) cita por ejemplo los de Blacking (1962, 1969), Horton (1960, 1963, 1966, 1967), Griaule (1965), Marshall (1962, 1969) y Peacock (1968), quienes hicieron descripciones de danzas indígenas y discutieron algunas formas de simbolismo asociadas con ellas. Esta década marca el inicio de la Etnología de la Danza como campo de estudios diferenciado, comenzando por el artículo que Gertrude Prokosch Kurath publicó en 1960.

Bailarina e historiadora del arte, Kurath fue iniciada en el estudio de las danzas indígenas norteamericanas por los antropólogos William Fenton y Frank Speck, para examinar los aspectos coreográficos y musicológicos de la danza en áreas donde ya se había llevado a cabo investigación etnográfica; reconocían que la danza era una parte importante de la actividad ritual, y tras haber estudiado el contexto buscaban a alguien que pudiera describir, analizar y darle sentido al movimiento; la tarea de Kurath era realizar descripciones de las coreografías y los movimientos corporales, y especular sobre el simbolismo cultural tal como quedaba reflejado en los diseños coreográficos (Kaepler, 1991). Luego de estas primeras aproximaciones, ella investigó sobre danzas europeas de la Edad Media y el Renacimiento, sobre la danza jazz y sobre danzas indígenas norteamericanas, con trabajos de campo entre diversas comunidades de México (aztecas, otomís, tarascanos y yaquis) y de Norteamérica (iroqueses, cherokees, ottawas y chipewas, entre otros).

Como pionera de los estudios con base empírica sobre danza en Norteamérica, los interlocutores de Kurath estaban en Europa, donde existían estudios sobre danza con raíces en el difusionismo y la *kulturkreis*, llevados a cabo principalmente por folkloristas y musicólogos, que en general trabajaban con las tradiciones culturales de sus lugares de origen

y se enfocaban principalmente en la clasificación de las danzas europeas; en palabras de Adrienne Kaeppler, “aunque la generación actual de etnólogos/antropólogos de la danza norteamericanos tienen sus raíces teóricas en la antropología norteamericana y británica, la etnóloga de la danza norteamericana más ampliamente conocida, Gertrude Kurath, estaba más cercanamente alineada con los académicos de la danza europeos de las décadas de 1930 y 1940” (1991:11). Es decir, la antropología de la danza norteamericana se ha nutrido inicialmente de la teoría antropológica clásica, por un lado, y de los estudios europeos sobre las danzas folklóricas, por otro.

En su artículo fundacional de 1960 Kurath destacó que el estudio etnológico de la danza debía ser ubicado como una rama de la antropología. La ubicación de la etnología de la danza dentro del campo de la antropología, responde a la intención de situar a los estudios sobre danzas dentro de los debates teóricos de la disciplina, de entender a la danza como parte integral de un contexto socio-cultural, y de no limitarse a la descripción y el “rescate” de las danzas a la manera de los folkloristas. Aunque sus estudios eran principalmente descriptivos, presentaban preocupación teórica sobre la difusión de rasgos, la función y la interrelación de los patrones espaciales de la danza con la estructura social. Con esto, influyó en la generación posterior de etnólogos de la danza en Norteamérica, integrada por investigadoras como Dunin, Hanna, Kaeppler, Keali’inohomoku, Royce y Williams.

En el artículo de 1960 que hemos mencionado, Kurath describe el estado de la etnología de la danza en ese momento. En el racconto que realiza, menciona unos pocos estudios sobre danza realizados por científicos sociales, entre los cuales muy pocos son estudios explicativos. La mayor parte de los aportes al estudio de la danza previos a la década del '60 que menciona fueron realizados por educadores y académicos de la danza, coreógrafos o bailarines interesados en conocer las llamadas danzas étnicas o danzas folk. Esto respondería a que en ese momento el interés por la danza por parte de científicos sociales era muy reciente, no sólo porque la danza no estaba legitimada como tema de estudio científico, sino porque no tenía reconocimiento como un elemento significativo de la cultura y del comportamiento humano. En este estado del arte que elabora para la etnología de la danza al año 1960, separa las producciones iniciales por continentes o países: para Europa, sitúa los inicios de los estudios sobre danzas a inicios del siglo XX, llegando a un panorama actual marcado por la existencia de colecciones de danzas folklóricas (con financiamiento de programas de gobierno, sobre todo en Inglaterra y en los Balcanes), algunas de ellas basadas en estudios sistemáticos; gran parte de estas descripciones de danzas folklóricas se realizaron

utilizando la técnica de notación de Laban¹⁴. En la Unión Soviética, encontró sólo informes dispersos sobre danzas populares en antologías. En Asia, destaca que las que más se han estudiado son las danzas de la India, tanto las “artísticas” como las “folklóricas”; también, habían recibido atención a las danzas teatrales de Bali. En Oceanía se habían dado muy pocos estudios sistemáticos, a excepción de la danza hula; sólo halló referencias a las danzas aborígenes de Australia formando parte de estudios etnográficos generales. En África, encontró más estudios dedicados a las danzas, muchos de ellos en conexión con investigaciones sobre la música. En América, destaca que la mayor parte de las publicaciones usan sólo descripciones verbales, es decir, no utilizan notación técnica como la Labanotación, aunque nota la existencia de centros de Labanotación en Cuba, Brasil, Argentina, Chile y Estados Unidos. En Sudamérica, los estudios sobre danza existentes los habían realizado folkloristas que “han recolectado e interpretado fervorosamente no sólo danzas populares sino también ritos aculturados e indígenas que se expresan en danzas” (Ibíd.:234), muchas veces con apoyo de fondos gubernamentales (especialmente en Venezuela, Brasil, Bolivia y Argentina); es decir, más que estudios encuadrados dentro de la antropología, al menos hasta ese momento en Sudamérica los estudios sobre danzas estaban más emparentados con la línea de los folkloristas europeos. En Estados Unidos había publicaciones sobre danzas folklóricas o derivativas europeas, las danzas de los indígenas norteamericanos habían sido incluidas en numerosos relatos etnográficos, la danza jazz comenzaba a ser objeto de investigación, y las danzas latinoamericanas comenzaban a ser populares en las escuelas de danza. En Canadá se

¹⁴ El sistema de símbolos más completo y más extensamente usado es la Labanotación, desarrollada por Rudolf Laban: en 1928, Laban publicó un nuevo sistema de notación, en el cual introduce líneas verticales simétricas, que se leen de abajo hacia arriba, pudiendo leer claramente en la partitura la derecha y la izquierda, el frente y el fondo; el largo de un símbolo indica la duración de un movimiento. El sistema de Laban registra el movimiento de cada parte del cuerpo. Permite distinguir entre una caminata natural y los varios tipos de caminatas estilizadas. Permite mostrar con claridad el estilo, la calidad, por medio de símbolos diacríticos para flexión o extensión, acento, dinámica (intensidad) y esfuerzo.

También hay otros sistemas de notación, que combinan la música con los pasos de danza. La Labanotación es útil para esto, porque permite alinear los símbolos de la danza con la notación musical.

Figura: ejemplo de notación Laban que grafica tres variaciones en la marcha.



habían considerado las danzas de las tradiciones británica, francesa e indígena, más que nada en relatos de etnógrafos.

Tras los cincuenta años previos de estudios sobre las que denomina danzas folk, considera que “hemos llegado a un punto en el que podemos comenzar a definir el sujeto de estudio, el alcance y los procedimientos de la etnología de la danza, una disciplina emergente” (Íbid.:234). La primera cuestión que pone a discusión es cuál es el sujeto de estudio de la etnología de la danza. Además de una definición aislada y no explicada de la danza como “reacción a la vida” (Íbid.:233), caracteriza a la danza como una “actividad kinésica” o un “comportamiento motor”, que se diferencia de otras actividades y comportamientos de este tipo, como “la caminata, el juego, la expresión emocional o la comunicación”, que usan “el mismo equipamiento físico y siguen las mismas leyes de peso, equilibrio y dinámica” porque “selecciona, intensifica, atenúa o hace malabares con los gestos y con los pasos para lograr un diseño, y hace esto con un propósito que trasciende lo utilitario” (Íbid.:234). De cualquier modo, afirma que el límite entre la danza y las “actividades motrices comunes” no ha sido trazado con precisión. Una vez que se delimita en términos generales a qué llamar danza, se abre otra cuestión, que es cuál debe ser el alcance de la disciplina, es decir, qué actividades constituirán su principal objeto de estudio: ¿todas las formas de comportamiento motor, o sólo aquellas que “buscan un diseño” y “trascienden lo utilitario”? Si se opta por la definición más restringida, se limitaría a estas últimas; pero igualmente deja abierta la posibilidad de que la etnología de la danza tenga un objeto de estudio más amplio, que incluya “cualquier movimiento característico y expresivo, dado que los movimientos cotidianos son la raíz de la danza” (Íbid.:235); según Kurath, esta última posibilidad resultaría en hallazgos que serían indispensables para el análisis de las culturas. La oscilación entre estos dos modos de entender la etnología de la danza habría hecho que los estudios que se encuadran dentro de ellas contengan énfasis variables ya sea en el “contenido étnico o en el coreográfico” (Íbid.:235). Más allá de afirmar que trabajar con la definición más amplia sería más productivo, en el resto de su argumentación utiliza el sentido restringido de la etnología de la danza. De hecho, la mayor parte de las publicaciones de Kurath son descripciones de danzas específicas, con información detallada acerca del vestuario, los instrumentos musicales, los diseños de piso, las posturas, los gestos y los pasos, con algo de análisis, comparaciones y contextualización.

En cuanto al alcance de la etnología de la danza, que llama también coreología o etnocoreografía, se pregunta a qué tipo de danzas se restringiría. Diez años atrás había definido a la etnocoreografía o a la etnología de la danza como “el estudio científico de las danzas étnicas en toda su significación cultural, función religiosa, simbolismo o lugar social”

(Kurath, 1949-50:352). Es decir, la etnología de la danza se ocuparía de las que denomina “danzas étnicas”, término problemático que intenta ajustar en el artículo de 1960. Para esto, retoma la definición de danza étnica hecha por otros autores: la de Franziska Boas, quien la identificaba con la danza folk; la de Duggan quien también la identificó con la danza folk, definiéndola como “las danzas tradicionales de un país dado, que han evolucionado natural y espontáneamente en conjunción con actividades y experiencias cotidianas de la gente que las ha desarrollado” (1948:17); la de Chujov, “la danza creada por un pueblo sin la influencia de ningún coreógrafo, sino que ha sido construida para expresar los sentimientos característicos de la gente” (1949:191); y la del pionero de la danza moderna Ted Shawn, quien subsumía a la danza étnica dentro de la danza folk y distinguía la danza étnica de la danza artística. Sachs, por el contrario, había considerado que la etnología debía incluir a todas las formas de danza. Mientras en la definición de 1950 Kurath se inclinó por identificar la danza étnica con la danza folk, en 1960 restringe la danza folk a las “formas seculares”, e incluye en la categoría de danza étnica a todos los tipos de danza (incluyendo las folk), tanto seculares como rituales; también diferencia las danzas folk y étnicas, de las “creaciones artísticas” (Kurath, 1960). En definitiva, todos los ejemplos que aparecen en su artículo corresponden a casos “etnográficos” en sentido clásico, esto es, a danzas de pequeñas comunidades nativas o a danzas folklóricas.

Luego de esto, vuelve a preguntarse: ¿cuál es la definición y el alcance de la etnología de la danza?, ¿cómo se relaciona esto con la distinción entre “danzas de la gente” y “danzas del artista”?, ¿debemos ampliar la categoría de “danza folk” para incluir, por ejemplo, a danzas como el jazz? A todas estas cuestiones responde con una doble propuesta: abrir la etnología de la danza, y diluir la distinción tajante entre danza étnica y danza artística. De estas propuestas, resulta su definición más citada de la etnología de la danza: “cualquier dicotomía entre la danza étnica y la danza artística se disuelve si se toma a la etnología de la danza no como una descripción o reproducción de una forma de danza particular, sino como un acercamiento hacia, y un método para, elucidar el lugar de la danza en la vida humana –en una palabra, como una rama de la antropología” (Íbid.:250). Para lograr establecer a la etnología de la danza como una rama de la antropología, y dada la falta de etnólogos de la danza formados como tales, propone comenzar por trabajar de modo interdisciplinario, entre etnógrafos, coreógrafos y todos los que participan en el campo de la danza (espectadores, productores, estudiosos de la danza, terapeutas, etc.), para intercambiar datos y para estandarizar los métodos analíticos y luego aplicarlos; este trabajo en equipo implicaría que los etnólogos acepten a la coreología como ciencia, y que los especialistas en danza acepten las

responsabilidades académicas de ser etnólogos. A partir de estas ideas, las dificultades que encuentra Kurath para el desarrollo de la etnología de la danza son principalmente dos: en primer lugar, como ya dijimos, la falta de investigadores formados en etnología y en danza (por ejemplo, en formas de notación específicas y en el análisis de las coreografías o del movimiento). En segundo lugar, las dificultades técnicas que presenta el registro de las danzas; los elementos que componen una danza no son suficientemente abarcados por las descripciones verbales, por lo que recomienda el uso de notaciones específicas, en particular la Labanotación, que serían aplicables a todo tipo de danzas e inclusive a los movimientos implicados en actividades cotidianas, junto con dibujos, grabaciones y filmaciones.

Kurath propone que los etnólogos de la danza deberían estar formados en kinesiología y en técnicas de danza, y que la investigación “debe ser hecha por bailarines que hayan logrado la perspicacia y el punto de vista del etnólogo, o por músicos y etnólogos con entrenamiento en danza. Es difícil para un antropólogo que se gradúe sin entrenamiento previo en danza, aprender teoría de la danza y notación en pocas horas dispersas” (1960:247). Dado que esta doble formación presenta muchas dificultades, opta por el trabajo en equipo, porque podría ser demasiado para una sola persona ir al campo “como coreógrafo, músico, fotógrafo, técnico, etnólogo, folklorista, lingüista y psicólogo, y hasta como historiador, arqueólogo, botánico y geógrafo” (Íbid.:248). De hecho, sin contar las aproximaciones de los antropólogos clásicos, los trabajos que cita, los interlocutores que le responden al final del artículo y los invitados al seminario sobre el tema cuya compilación fue publicada en 1963, son en general bailarinas, bailarines, coreógrafas, coreógrafos o educadores, que se han interesado en estudiar las danzas, en especial danzas “étnicas” o “folk”, con el objetivo de reproducirlas en *performances* o enriquecer sus propias producciones. Quienes fundaron el Dance Research Center en Ann Arbor, Michigan, en 1959, instituto pionero en investigación sobre danza, fueron académicos especialistas en danza, no en ciencias sociales. Más allá de la mayor accesibilidad técnica que daría el conocimiento sobre el movimiento o sobre la notación coreográfica, ese criterio puede responder a que para obtener legitimidad dentro del campo de la danza es fundamental tener conocimiento práctico sobre ella, es decir, al interior del campo se cree que para comprenderla hay que practicarla, o al menos tener conocimientos específicos sobre ella, con la suposición de que un observador no especializado no podrá acceder a sus secretos.

Ahora bien: ¿en qué estaría basada la unión entre los estudios de la danza y la etnología (o la antropología), y qué beneficios traería esto a esa ciencia? Hay problemas en común entre ambas áreas, que se desprenden del carácter socio-cultural de las danzas. Aunque

los especialistas en danza se habían centrado mayormente en el uso de sus estudios para escribir manuales o como material para ser usado en producciones artísticas, no han dejado de marcar el hecho de que la danza tiene una función en la sociedad y la cultura. La especificidad de esa función de la danza en general podría ser establecida, según Kurath, tras la investigación etnográfica sobre la función de la danza en culturas particulares. A la vez, entiende que la etnología de la danza puede producir aportes a la etnología general o a la antropología, en temas tales como las relaciones entre individuo y grupo, los roles masculino y femenino, o la determinación de áreas coreográficas para aportar al conocimiento de procesos dinámicos como continuidad, difusión, transculturación, declinación, resurgimiento, etc.

Tres años después del difundido artículo de 1960, Kurath publicó “Dance ethnology, dance education and the public”, basado en un simposio que ella organizó, en el que varios de los que participaron eran miembros del Dance Research Center, otros eran bailarines, otros musicólogos con interés por la danza, y sólo un etnólogo interesado en el arte; todos ellos, indica Kurath, se acercaron a la danza como tema de estudio en primer lugar como intérpretes. Con un trasfondo de preocupación por el desarrollo de metodologías específicas para el tema y por la definición del área de estudios que caracterizaría a la etnología de la danza, basó el simposio en el planteo de una serie de problemas: cuáles serían los medios de comunicación de los hallazgos (libros de texto, enseñanza, radio, filmación, televisión, presentación en escenarios, dioramas); cuáles sería las fuentes (materiales, literarias, fotográficas o vivas); cuáles serían los objetivos, los procedimientos y técnicas; cuáles son hasta el momento los problemas y fracasos, las potencialidades y éxitos; cuál sería el rol del mediador (profesor, académico, intérprete, etc.); y finalmente, como cuestión crucial, cuál sería el valor del estudio y la representación escénica de la danza étnica para la gente de otra cultura. Como vemos, los problemas no se vinculan solamente con cómo producir investigación sobre danza, sino también con cómo comunicarla, enseñarla y representarla en escena, y con demarcar cuáles serían los aportes éticos del estudio y la interpretación de danzas étnicas.

En este segundo artículo también hizo referencia a que los investigadores académicos en danza también suelen ser bailarines y coreógrafos, cuyo principal objetivo sería el “rescate” y la difusión de danzas folk o nativas, marcando una distinción entre el “nativo” y el “intérprete”. En relación con esto, reflexionó sobre un problema particular que abriría la doble condición de investigador y de intérprete, que es el hecho de preocuparse por las posibilidades de escenificación de la danza estudiada, por la autenticidad de la puesta en escena, y por la atracción, la recepción y la respuesta de la audiencia. Por estas cuestiones, los

principales ejes de exploración de este artículo fueron las vinculaciones entre los distintos tipos de audiencia (académicos, aficionados, niños, etc.) y los modos de representación, y la relación con el público de las representaciones de danza basadas en estudios etnográficos. Entre los escritos compilados predominan las reflexiones sobre cómo escribir sobre danza, o cómo hacer una etnología de la danza, pensando en la aplicabilidad de este conocimiento para ser transmitido, para ser enseñado a diversos públicos interesados o para ser representado. En las representaciones de las danzas no se incluyen sólo las escénicas, sino los libros de textos de difusión, los textos para ser usados en carreras o academias de danza, las instalaciones en museos y las muestras en medios masivos de comunicación. Entre los participantes del simposio, Nadia Chilkovsky se preguntó por el valor de la etnología de la danza, respondiendo que sirve para que el conocimiento de las formas de danzas esté dentro del registro general de la historia de la humanidad, para que se cree aprecio público por danzas tradicionales de nuestra propia cultura y de otras culturas, y para aumentar en nuestra cultura “nuestro respeto por los pueblos no occidentales con quienes usualmente se dificulta la comunicación directa por la tendencia de verlos como inferiores” (Kurath, 1963:237); junto con esto, subrayó la marginalidad de la danza como disciplina y de la etnología de la danza como sub-disciplina de la antropología. Otros participantes del simposio, Reginald y Gladis Laubin, sistematizaron algunos aspectos de la escenificación de danzas indígenas, concluyendo que sus objetivos son, por un lado, dar a conocimiento del público general la danza indígena americana, y por otro, interesar a los indígenas en los méritos artísticos y estéticos de sus propias danzas para que ellos mismos las preserven; su médium es la performance de esas danzas, con síntesis, condensaciones, extractos y adaptaciones, esforzándose por mantener la exactitud del vestuario, los movimientos, los diseños, las propiedades, los acompañamientos y el “espíritu general” de la danza; su material es la información obtenida directamente de los indígenas, completada con la obtenida de fuentes antropológicas; y finalmente, su principal valor residiría en que el conocimiento de la danza étnica traería “una mejor comprensión entre las personas” (Íbid.:239).

Como conclusión, Kurath recalcó que lo que se espera de un investigador en danza es que, “conserve la fiabilidad, a la vez que invierte atractivo sensorial y elementos artísticos en su producción” (Íbid.:235). Así, situó la principal responsabilidad del investigador en danza en la realización de una “etnología de la danza aplicada” (Íbid.:247). En relación con esto, comenzó a plantear una división de tareas dentro de la investigación en etnología de la danza: mientras que el etnólogo de la danza propiamente dicho “recolecta materiales originales, analiza y evalúa las coreografías, sus músicas y sus aspectos culturales” (Idem), el educador y

el intérprete deben simplificar los materiales y seleccionar elementos dentro de las danzas que sean atractivos y comprensibles para el público. En suma, más allá de la intención, planteada en 1960, de situar a los estudios de la danza dentro de los debates de la antropología entendiendo a la danza como parte integral de un contexto socio-cultural, no limitándose a la descripción y el “rescate” de las danzas a la manera de los folkloristas, el estado del área de estudios lleva a que los principales debates en los que se sitúa la etnología de la danza a mediados de los sesenta aún estén centrados en el campo de la danza, o más específicamente, de la educación en danza, y en el conocimiento y la difusión de las danzas conocidas como étnicas o folk.

Luego de estas primeras aproximaciones, desde la década de 1970 comenzó a delinearse la antropología de la danza como campo diferenciado dentro de la antropología sociocultural. En este desarrollo, fueron apareciendo diferentes enfoques y modos de acercamiento, que sistematizaremos a continuación.

2.2.c). La antropología de la danza y el abismo del Atlántico.

Desde la década de 1970 se fue delineando dentro de la antropología sociocultural norteamericana un campo de estudios diferenciado denominado “antropología de la danza”. Su aparición fue tardía y su crecimiento lento: en los trabajos del área de la década de 1980 todavía se suelen dedicar párrafos a discutir los motivos de la falta de interés de las ciencias sociales y en particular de la antropología por la danza, a cuestionar la situación marginal de estos estudios, y a enumerar los casos de los primeros antropólogos que consideraron que la danza merecía atención. Otro indicio de que en las décadas del `70 y del `80 la antropología de la danza estaba recién en sus inicios, es que en las pocas publicaciones del área aparecen propuestas de definiciones del área de estudios y de su objeto, con debates sobre qué se entiende por “danza” y sobre qué universo de prácticas entrarían dentro de la órbita de la sub-disciplina.

Al sistematizar esta búsqueda de definición del campo y su objeto de estudio, incluyendo también las producciones de las décadas siguientes, pueden delimitarse diferentes líneas y enfoques: en primer lugar, se fue haciendo cada vez más notoria la diferencia entre los estudios académicos sobre danza producidos en Europa y en Estados Unidos, y en segundo lugar, dentro de la antropología de la danza norteamericana fueron surgiendo distintas aproximaciones al tema. Aunque en Europa folkloristas y musicólogos comparativos se

interesaron tempranamente por las danzas de diferentes pueblos, su influencia en la antropología de la danza norteamericana fue limitada, dada la diferencia de los objetivos de conocimiento y de los enfoques teóricos en ambas regiones. Adrienne Kaeppler (1991) se ha referido a esta división como “el abismo del atlántico”, que separa dos tradiciones que raramente se han conciliado: en una de sus orillas, el enfoque musicológico/folklorista europeo, y en la otra, el enfoque enraizado en la antropología de corte boasiano. Caracteriza el foco de la investigación sobre danza en Europa como centrado en la danza como producto y en la evaluación de su autenticidad, mientras que en Norteamérica la mirada estaría puesta en lo que la danza puede decirnos acerca de la sociedad; de modo esquemático y simplificado, podría resumirse en términos de aproximaciones coreológicas, por un lado, frente a aproximaciones contextuales, por otro. Por supuesto, hay excepciones a esta distinción: el trabajo de la misma Kaeppler sobre la estructura de la danza de Tonga, por ejemplo, se trata sobre el producto y el contenido de la danza, y muchas de las antropólogas norteamericanas que mencionaremos han trabajado tanto sobre el contenido como sobre el contexto de la danza, aunque el contenido de las danzas no ocupe el primer plano en sus publicaciones, sino que se toma en cuenta principalmente en función de la comprensión de su función y significación social.

Roderyk Lange (1980) sitúa el comienzo de la tradición europea de los estudios sobre danzas en la última parte del siglo XIX, con el interés post-romántico por las poblaciones rurales y los campesinos, primordialmente aquellas del mismo país o región de procedencia del investigador. En ese momento las danzas folklóricas eran comúnmente descritas y registradas con la ayuda de un cuestionario que se enfocaba en los productos coreográficos y en la migración de estos productos hacia entornos urbanos, usando principalmente métodos comparativos. Según Adrienne Kaeppler (1978, 2000) también había estudios que se enfocaban en la estructura de las danzas, utilizando sistemas de notación coreográfica. En general, el objetivo de los estudios europeos era la clasificación de las danzas y la definición de estilos locales y regionales, estratos históricos e influencias interculturales, de modo similar a los musicólogos folkloristas. En las últimas décadas del siglo XX la mayor parte de las investigaciones sobre danza en Europa continuaban con esta tónica.

En la antropología de la danza de Estados Unidos, los trabajos provenientes de la tradición europea se consideran “no antropológicos” sino puramente “folkloristas”. En esas producciones no suelen referirse a autores europeos, ni a sus contribuciones, ni a las teorías

producidas por ellos¹⁵, entendiendo que no comparten estrictamente objetos de estudios ni marcos teóricos. Los antropólogos de la danza norteamericanos, o etnólogos de la danza, o como algunos prefieren denominarse, antropólogos del movimiento humano, tienden a trabajar con tradiciones de movimiento que no son las propias, sus investigaciones tienden a ser menos detalladas en cuanto al contenido del movimiento, y su meta es “comprender la totalidad social, e iluminar de qué manera el movimiento humano como parte de actividades y eventos, nos ayuda a entender todas las dimensiones de la sociedad” (Kaepler, 1991:12). La tradición norteamericana ha sido fundada con la idea de que para que el trabajo sobre danza pueda ser considerado digno de investigación debe estar atado a la teoría antropológica contemporánea o posterior a 1950. Aunque habían sido estimulados en primera instancia por Gertrude Kurath y sus colegas europeos, prevalece su formación como antropólogos. Cabe notar que, además de ser mayoritariamente mujeres, muchas de las integrantes de las primeras generaciones de antropólogas de la danza norteamericanas compartían el hecho de ser o haber sido bailarinas: “éramos antropólogas en primer lugar, aún cuando en nuestros pasados oscuros y secretos todas habíamos sido bailarinas. Es decir, sabíamos cómo realizar y analizar el movimiento, más allá de si este conocimiento estaba en primero o en segundo plano en nuestras publicaciones” (Kaepler, 1991:13). Aunque no suelen aparecer en sus escritos referencias a sus conocimientos prácticos sobre danza, muchas podían bailar no sólo las danzas que constituían sus objetos de estudio sino ballet o danza moderna.

En las décadas de 1960 y 1970, un pequeño grupo de investigadoras, entre ellas Adrienne Kaepler, Joann Keali‘inohomoku, Anya Royce, Judith Hanna y Drid Williams, pusieron los cimientos definitivos para la construcción de la antropología de la danza. Acentuaron, entre otras dimensiones, la forma y la función de las danzas, las estructuras profundas de la danza y la danza como modo de comunicación no verbal, y examinaron la danza desde paradigmas teóricos inspirados por Boas y Herskovits (Keali‘inohomoku,

¹⁵ En general tampoco aparecen referencias a investigaciones de otras regiones del mundo. En el racconto de Kaepler (2000) sobre la situación de los estudios sobre danza, sí se toman en cuenta las tradiciones de África, Asia y Latinoamérica, aunque de modo muy escueto, y sin conectarlas con las tradiciones *mainstream* de Europa y Estados Unidos. Cuenta que en África, la danza ha sido una asignatura académica en la Universidad de Ghana desde 1962, y existen numerosas tesis sobre danzas nativas escritas por académicos africanos. En Asia, en la Scholl of Performing Arts de Hong Kong se incluyen estudios de ballet, danza moderna y danza china; Kimiko Ohtani ha investigado sobre la danza en Japón, Okinawa, Hawai e India; investigadores coreanos han investigado sobre sus propias danzas y sobre sus bases en el chamanismo y el budismo, así como sobre ballet y danza moderna; Kapila Vatsyayan ha publicado extensamente sobre la danza y la cultura hindú; Arzu Ozturkman ha trabajado sobre danza y nacionalismo en su nativa Turquía; varios estudiosos indonesios han hecho investigación extensiva sobre las tradiciones dancísticas de su propia cultura así como sobre otras regiones dentro y fuera de Indonesia; también se han llevado a cabo investigaciones nativas en Malasia, Hawai e Isla de Pascua. Para Latinoamérica, cita sólo al trabajo de María Susana Azzi sobre el tango. En general, aparecen estudios sobre danzas de los mismos lugares de origen de quienes las investigan, junto con algunos estudios sobre ballet y danza moderna fuera de EE.UU. y Europa.

Royce), por Chomsky y Saussure (Kaeppler, Williams), por la etnociencia (Kaeppler) y por la teoría de la comunicación (Hanna). En el caso de Joann Kealiʻiñohomoku, su trabajo sobre las posturas corporales como comportamiento cultural aprendido (1976a), sobre el ballet como una forma de danza étnica (1969/1979), y su tesis doctoral (1976b), dan ejemplo de su formación antropológica; varios de sus trabajos se basan en comparaciones entre algunas características de danzas de dos áreas geográficas o contextos culturales diferentes. El mismo interés por los problemas de la antropología se ven en el libro de Anya Royce sobre la antropología de la danza (1977) y en su trabajo sobre la danza como indicador de la clase social y de la identidad en el Juchitan (1972).

En Adrienne Kaeppler, desde que intentó descubrir los movimientos significativos y cómo pueden ser combinados desde el punto de vista de los habitantes de Tonga (1972), la mezcla entre la tradición boasiana, la centralidad del trabajo de campo y la importancia dada a las visiones nativas, junto con las ideas de competencia y *performance* derivadas de los marcos conceptuales de Saussure y de Chomsky, dirigieron su trabajo hacia una elaboración propia que ella llamó estructuralismo etno-científico o etno-teórico, bajo el que examinó los movimientos y las coreografías para encontrar un sistema subyacente: “los sistemas, por supuesto, no pueden ser observados, pero pueden ser *derivados* de la construcción social y cultural de mundos específicos de movimiento, para descubrir *sus* teorías sobre *sus* sistemas de movimiento. Estos sistemas existen en la memoria y son recordados como diseños de movimiento, como imágenes y como sistema, y son usados para crear composiciones que producen significados sociales y culturales en las *performances*. Tal análisis involucra la deconstrucción de los movimientos en partes culturalmente reconocidas, y el aprendizaje de las reglas para construir composiciones de acuerdo con el sistema” (Kaeppler, 1991: 15).

Drid Williams estudió con antropólogos británicos, y adaptó los conceptos de Chomsky, Saussure y la semiótica de Peirce, construyendo como marco teórico lo que denominó semasiología (1978), una teoría y una metodología basada en los signos de acción humana (*human action signs*), con un método para estudiar el contenido semántico de los lenguajes corporales que se centra en el significado y en menor medida en la estructura de las danzas; de acuerdo a Williams, la semasiología está “basada en una aplicación de las ideas saussurianas al movimiento humano, y el resultado es una teoría de las acciones humanas que está lingüísticamente atada, matemáticamente estructurada y empíricamente basada – pero no ‘basada en el comportamiento’. La semasiología es una forma de antropología semántica” (1981:221); de este modo, usando un paradigma lingüístico, Williams afirma que la danza es una experiencia simbólica, ya que todas las danzas están gobernadas por reglas y transmiten

significados determinados culturalmente. Más adelante, en los capítulos explicativos de un manual para estudiantes que Williams compiló (1995) con fragmentos de diferentes autores de la antropología del movimiento humano (incluyendo no sólo textos sobre danza sino también sobre otros sistemas de movimiento como el lenguaje de señas, y también textos de filosofía de la danza), volvió sobre esta perspectiva. Allí enfatizó la necesidad de explicar los modos en los que las realidades de las personas, la agencia y el lenguaje operan en los sistemas de movimiento, sin olvidar que el movimiento en sí mismo no transmite significado. La perspectiva de la semasiología y el concepto de signo de acción humana fueron aplicados por discípulas de Williams, como Rajika Puri y Diana Hart-Johnson (1982) que tomaron el caso de la *bharata natyan* y de la técnica Graham para examinar las presuposiciones culturales sobre la improvisación y la composición en la danza.

Judith Hanna (1979a) se interesó principalmente en los aspectos comunicacionales y emocionales de la danza y también por sus supuestas bases psicobiológicas (cosa que cree que explicaría lo que es común a todas las formas de danza, en virtud de ser una actividad específica de la especie) y por las fuentes de la estructura de la danza (se pregunta, por ejemplo, si esta fuente son los sentimientos, el conocimiento, el cuerpo, una combinación entre ellos o algo más). Propone un modelo comunicacional para estudiar a la danza desde una perspectiva antropológica, entendiendo que una teoría de la comunicación puede posibilitar la captura de gran parte de la complejidad de la danza y la integración de marcos conceptuales diversos; este modelo comunicacional parte de considerar que “la danza es un comportamiento significativo en tres dominios interrelacionados y superpuestos: pragmático, semántico y sintáctico” (Íbid.:320), entendiendo por pragmática a la relación de los signos con los intérpretes, los antecedentes, consecuencias y la ideología al nivel de la vida real, tratando con el origen, los usos y los efectos de los signos al interior del contexto del comportamiento en el cual ocurren, a la semántica como la relación de los signos con aquello a lo cual significan y con la información que contienen, buscando cuáles son los dispositivos que transportan significado en la danza, y a la sintaxis como las reglas que dictan cómo los signos pueden ser combinados, ocupándose del estilo y la estructura del movimiento (en el caso de la sintaxis, las unidades de significado son esencialmente los conceptos sobre los procesos de movimiento de Laban, que distinguen diferentes dimensiones del espacio, el ritmo, la dinámica y los modos característicos de uso del cuerpo como instrumento de la danza).

Entre las perspectivas señaladas en este apartado la que más impacto y difusión tuvo en la antropología social fue la antropología del movimiento humano; aunque además de los pocos estudios realizados desde esa mirada, años más tarde parte de esta área de interés fue

absorbida por la antropología de la *performance*. Esa perspectiva pudo ser complementada con los enfoques sobre la corporalidad desarrollados en base a la lingüística como la quinésica (Birdwhistell, 1990) y con la proxémica (Hall, 1990).

2.2.d). *De la antropología de la danza a la antropología del movimiento humano*

Desde mediados de los '80 ha habido una expansión de estudios socio-antropológicos sobre la danza. En esa década, y más aún en la de los '90, la antropología de la danza fue ganando cada vez más legitimidad como campo de investigación, aunque continúa estando en los márgenes de la disciplina. En los ámbitos académicos norteamericanos, latinoamericanos y europeos, actualmente hay pocos antropólogos especializados en la danza y en el movimiento, y muchos de ellos están en departamentos de música o danza, fuera de los departamentos de antropología. Esto contrasta con la creciente expansión y legitimidad que en esas décadas fue adquiriendo la antropología del cuerpo; en palabras de Susan Reed, “es irónico que, más allá del considerable crecimiento de la antropología del cuerpo, el estudio de los cuerpos en movimiento permanece en la periferia” (1998:504). Sin embargo, se han desarrollado influyentes investigaciones sobre danza en la antropología británica que se encuadran a sí mismas dentro de la antropología del cuerpo. En síntesis, mientras que en Estados Unidos se fue desarrollando lentamente un campo propio para la danza dentro de la antropología de modo paralelo al despliegue del campo de antropología del cuerpo; en Gran Bretaña (a pesar de la larga tradición de estudios sobre danzas hechos por los folkloristas) se ha diferenciado más lentamente una antropología de la danza, al mismo tiempo que se han desarrollado investigaciones sobre danza dentro del campo de la antropología del cuerpo. En Latinoamérica, en general los escasos estudios sobre danza han sido llevados a cabo por folkloristas y por especialistas del campo del arte, y sólo recientemente han estado surgiendo investigaciones sobre danza dentro de la antropología, que suelen quedar encuadrados dentro de la antropología del cuerpo y no en un área diferenciada.

En Gran Bretaña, la larga tradición de investigación en danza se ha dado sobre todo fuera de las instituciones académicas, llevada a cabo por autodidactas o por personas formadas en diferentes campos (Grau, 1995). Desde mediados de los '70, sin embargo, la danza se ha vuelto un importante campo de investigación y ha mantenido cada vez más diálogo con los debates académicos de otros campos. Es interesante que este desarrollo

coincida con el creciente interés por el cuerpo en las ciencias sociales. Los investigadores británicos prefieren el término antropología de la danza al de etnología de la danza (que ha tenido más utilización en Estados Unidos), debido a que, aunque ambas se ocupan de fenómenos socioculturales, entienden que la antropología tiende a la búsqueda de generalizaciones sobre el comportamiento humano y sobre las culturas, y no sólo al estudio particularizado de culturas humanas. En la antropología de la danza producida en Gran Bretaña ha sido especialmente influyente la perspectiva de John Blacking (1974, 1984). La particularidad de la perspectiva de Blacking puede sintetizarse en dos nociones: percepciones étnicas y antropología dialéctica. Acentuando el hecho de que las culturas existen performativamente, vio la producción de las danzas no simplemente como un ejercicio de organización de movimientos, sino como una expresión simbólica de una organización cultural, que refleja en parte los valores y los modos de vida de quienes las crearon; de este modo, la danza es caracterizada como un modo de comunicación simbólica y no verbal. Por otro lado, Blacking afirma que parte de la comunicación no está determinada culturalmente, y que la danza, aunque está profundamente enraizada en el lenguaje y la cultura de sus productores, también puede de algún modo trascender las limitaciones culturales. En virtud de esta idea, las perspectivas heredadas de Blacking han podido articularse con las perspectivas de la antropología del cuerpo de raíz fenomenológica.

En Estados Unidos, la antropología de la danza fue reconfigurada en el campo más amplio de una antropología del movimiento humano (Kaepler, 1991; Farnell, 1995); este salto hacia el movimiento estuvo motivado por la crítica a la danza como una categoría de análisis universalmente aplicable (la misma discusión ocurrió también para la música y para el teatro, girando hacia las categorías de sonido y *performance* respectivamente). Estas nuevas investigaciones sobre danza se reconocen a sí mismas el haber hecho contribuciones significativas a la comprensión de la cultura, el movimiento y el cuerpo, a la expresión y la construcción de identidades, a la estética, a la recepción y el espectador, y a la práctica ritual.

Al mismo tiempo, algunos especialistas de una variedad de disciplinas han girado su atención hacia la danza. Progresivamente, la Historia de la danza se ha transformado en Estudios sobre la danza, un campo interdisciplinario que trata sobre los aspectos sociales, culturales, políticos y estéticos de la danza. La mayor contribución que se les reconoce a los antropólogos en estos nuevos estudios sobre danza es la de los análisis comparativos, las críticas a las categorías coloniales o etnocéntricas, y el hecho de situar los estudios sobre la danza y el movimiento al interior de marcos más amplios como el *embodiment* y las políticas culturales (Reed, 1998).

Mientras que Gertrude Kurath prefería el término etnología de la danza, Adrienne Kaeppler se refiere a los estudios norteamericanos como etnológicos/antropológicos, pero afirma que, en el período de florecimiento de los años `60, `70 y `80, son más antropológicos que etnológicos, y que más que en una antropología de la danza, deberían encuadrarse en una antropología del movimiento humano. En relación con esto, Kaeppler propone separar al grupo norteamericano entre antropólogos del movimiento humano y etnólogos de la danza (quienes seguirían centrados en la descripción y el análisis del contenido de danzas específicas, especialmente étnicas, folk o populares, estudios en los que la consideración del contexto es auxiliar de la comprensión de la danza). Los antropólogos del movimiento humano norteamericanos serían por definición también etnólogos de la danza, porque todos han hecho también estudios etnográficos sobre danza, trayendo su conocimiento sobre el análisis del movimiento desde otros lados; pero lo contrario no es cierto. En sus palabras: “lo que hace que los estudios sobre el movimiento sean más antropológicos que etnológicos es el foco en el sistema social, la importancia dada a la intención, el significado y la evaluación cultural, más que al movimiento en contexto. Los antropólogos se interesan en los sistemas de movimiento socialmente contruidos, en las actividades que ellos generan, en cómo y por quiénes son juzgados, y en cómo pueden ayudar a comprender la sociedad” (Kaeppler, 1991:16). Es decir, sitúa a la danza, como sistema de movimiento, dentro de una totalidad sociocultural, en sintonía con preocupaciones teóricas de la antropología; esto incluye tanto a antropólogas que combinan la atención detallada por el movimiento en sí mismo con los sistemas en los cuales éste está emplazado, como a otras que directamente no se involucran con los detalles del movimiento sino que se concentran directamente en su significado en un contexto. Continúa Kaeppler: “en síntesis, el objetivo de los trabajos antropológicos no es simplemente entender la danza en su contexto cultural, sino entender la sociedad a través del análisis de los sistemas de movimiento” (Idem.). De este modo, la creencia que sostiene la importancia de estudiar la danza es el potencial que tiene para pensar sobre la sociedad; del mismo modo en que en la antropología del cuerpo de los `70 y `80 prevaleció la idea de que el cuerpo es algo “bueno para pensar” lo social.

La opción por la antropología del movimiento humano parte de considerar a la danza como un sistema estructurado de movimiento entre otros. El análisis del movimiento desde un punto de vista antropológico comprende todos los sistemas estructurados de movimiento; comúnmente son parte de actividades más amplias o de un sistema de actividades. Lo que estos sistemas tienen en común es que “resultan de procesos creativos que manipulan (es decir, manejan con destreza) cuerpos humanos en el tiempo y en el espacio” (Kaeppler,

2000:117). Están social y culturalmente contruidos; pueden ser manifestaciones visuales de relaciones sociales, de valores culturales y de la estructura profunda de la sociedad. Dentro de ellos, pueden ser entendidos como danza los movimientos que tengan una determinada estructura, sistema y significado, que tengan la intención de ser danza y que sean interpretados como danza. Los estudios sobre movimiento analizarían todas las actividades humanas en las cuales los cuerpos humanos son manipulados en el tiempo y en el espacio, los procesos sociales que los producen de acuerdo con los preceptos estéticos de un grupo específico de gente en un momento del tiempo específico y los componentes de las variadas dimensiones del movimiento.

Dentro de la misma perspectiva, en la introducción a la edición que realizó en 1995 de un panel de conferencias sobre danza que había tenido lugar en 1988 en la American Anthropological Association, Brenda Farnell imaginó la combinación de la antropología de la danza y la antropología de la comunicación no verbal, dos campos de indagación previamente separados, para formar la más inclusiva antropología del movimiento humano, que tome al movimiento como un punto inicial de investigación para explorar las relaciones entre aquel y la cultura. Esta rama de la antropología incluiría variadas perspectivas teóricas, como el estructuralismo, la etnociencia, la semiótica, la antropología cognitiva, la lingüística, la sociología, la psicología y el folclore. Su principal planteo teórico es alejarse de los estudios puramente descriptivos, para centrarse en la producción humana de significaciones, percibiendo a los seres humanos como productores de significado, sin posicionar al lenguaje en un lugar dicotómico con respecto al cuerpo.

Las distintas terminologías para referirse al estudio de la danza dentro de la antropología (coreología, etnología de la danza, antropología de la danza, antropología del movimiento humano) se vinculan con las diferentes tradiciones de conocimiento en las cuales se encuadran, conllevan desacuerdos sobre qué es el estudio de la danza, y tienen implicaciones en cuanto a los objetivos, el alcance y los métodos de campo a utilizar. Entre todos los términos, antropología de la danza parece ser el más abarcativo sin perder especificidad, al dejar abierta la posibilidad de incluir cualquier danza en el tiempo y el espacio al interior de diferentes marcos teóricos y metodológicos.

2. 3) Panorama actual de la antropología de la danza

2.3.a) *Movimiento, cuerpo, sociedad y cultura*

En la década de 1990, en Estados Unidos y en Gran Bretaña la antropología de la danza ya se encontraba constituida y reconocida como campo de estudios dentro de la antropología sociocultural, y contaba con unas pocas décadas de discusión sobre sus objetivos, alcances y métodos. Aunque aún era (y todavía es) un área de trabajo muy poco difundida y extendida, y aunque el estudio de la danza es aún poco aceptado académicamente, desde los `90 se ha dado una creciente comprensión por parte de los antropólogos de la relevancia de la danza, y recíprocamente en las instituciones que enseñan danza se ha dado cada vez más importancia a los aportes de la antropología. Para ese momento, las principales discusiones que se habían planteado en sus primeros años habían resultado en ciertos acuerdos: por un lado, que el estudio de la danza tiene el potencial de arrojar luz sobre diferentes aspectos de la realidad sociocultural, y por otro, que esta área de estudios debería abarcar todas las formas de danza, incluyendo aquellas propias de la modernidad occidental; como derivación de esta última cuestión, aparece también la idea de que no sólo puede abarcar aquellas prácticas cuyos participantes definen como “danza”, sino también otras modalidades de movimiento.

En relación al primero de los mencionados acuerdos, las temáticas que se han explorado en la antropología sociocultural a propósito de la danza van desde las relaciones entre danza, nación e identidad, hasta las vinculaciones entre danza y la construcción de género. De acuerdo a Susan Reed (1998) desde la década de 1980 los desarrollos más significativos en la antropología de la danza se han dado dentro de estudios sobre las políticas que incluyen la danza y sobre las relaciones entre la cultura, el cuerpo y el movimiento. Los estudios dentro de estas áreas, que circulan por las teorías de la semiótica, la fenomenología, el post-colonialismo, el post-estructuralismo y el feminismo, reflejan los cambios que ocurrieron en la antropología desde los `80.

Incluso en los estudios encuadrados dentro de una etnología de la danza, que como ya aclaramos suelen centrarse más en descripciones de las coreografías y los movimientos que en las relaciones sociales que incluyen a las danzas, aparecen preocupaciones por cuestiones que van más allá de la danza en sí. Por ejemplo, Elsie Dunin, etnóloga de la danza norteamericana, publicó a fines de los `80 un trabajo comparativo sobre las danzas eslavas llevado a cabo en Yugoslavia, California y Chile, enfocándose en los movimientos y las coreografías, y en cómo persisten o cambian a lo largo del tiempo tanto en su área de origen como en los lugares donde han sido transplantados (referenciado por Reed, 1998); en esta

investigación las relaciones sociales de las personas que bailan son puestas en segundo plano, mientras que la danza en sí y sus cambios en el tiempo son puestos en primer plano, pero de todos modos pudo hablar sobre identidad étnica, el status de las minorías, el género, las concepciones sobre el cuerpo, el sujeto y la persona, todos ellos tópicos que estaban recibiendo atención en la antropología norteamericana en ese momento. Algunos de los trabajos de Adrienne Kaeppler tienen estas características; por ejemplo, aunque en su trabajo sobre el *hula palu* hawaiano (1992) el foco parece estar en el movimiento en sí mismo y en sus cambios o ausencia de cambios, el tema que lo recorre es cómo se negocia la tradición para hacerla apropiada para la actualidad.

En los '90 han despertado interés los estudios históricos y etnográficos sobre la danza como expresión y como práctica vinculada con relaciones de poder, resistencia y complicidad. Estos análisis retomaron cuestiones que habían sido esbozadas en trabajos más tempranos sobre la política de la danza (Brandes 1979, Hanna 1979b, Royce 1977), y se enfocaron en particular en las áreas de la etnicidad, la identidad nacional, el género y, menos comúnmente, la clase. Susan Reed (1998) propone que los estudios antropológicos sobre las políticas de la danza pueden agruparse en cuatro núcleos de intereses: el colonialismo, la nacionalidad y la etnicidad, la globalización y el género.

En relación a la primera de esas cuestiones, los estudios sobre danza han contribuido a los debates y discusiones sobre el colonialismo y la cultura, demostrando la importancia de la danza en el proceso de civilización, el control y la regulación de las prácticas “desordenadoras” y las reconfiguraciones de la cultura tanto local como invasora; en muchas arenas coloniales, las danzas nativas han tendido a generar políticas y actitudes múltiples y contradictorias: algunas veces, han sido apropiadas y reconfiguradas por los misioneros o por el gobierno colonial bajo diversas formas de exotización (por ejemplo, la danza jugó un rol crítico en las exhibiciones etnológicas del siglo XIX), proceso de exotización que ha contribuido a reforzar los estereotipos ligados a la espiritualidad mística y a la supuesta sexualidad excesiva de las comunidades indígenas; por otro lado, también las gentes nativas adaptaron, imitaron y transformaron las danzas de los colonizadores. Otras veces, las danzas han representado un problema para la colonización por ser modos de resistencia política o de rebelión. Tomando el caso de la danza *Kalela* de África Oriental (una variante de las danzas *Beni* producidas por pueblos africanos tras la invasión colonial), Susana Devalle (2002) ha analizado el modo en que en situaciones coloniales las danzas (y otras manifestaciones estéticas-sociales como la música, las canciones, el teatro o los diseños de la ropa) se convierten en escenario de la resistencia a la dominación y en un modo de combatir el

borramiento de la historia y la cultura nativas. En un contexto en que, junto con la dominación económica y política, se niega, se devalúa y se reprime la cultura de los colonizados, la danza funciona como expresión de la cultura clandestina de los dominados y como una forma de protesta en la que se resiste a la dominación cultural y se rechaza la situación de sometimiento. En la danza *Kalela* esto se realiza por medio de la pantomima de personajes europeos y la ridiculización de símbolos occidentales, al mismo tiempo que en las canciones se declara el orgullo por pertenecer a su propia comunidad; con estos recursos debilitaban la imagen de la ley colonial y atacan al poder europeo, en palabras de Devalle: “la insolencia y la burla son la venganza de los subyugados cuando la acción abierta es imposible” (257). La resistencia cultural al poder colonial también se realiza porque a través de estas danzas se reproduce la memoria colectiva que la colonización pretende ocultar. En esta perspectiva la danza cumple el papel de ser un medio para expresar, interpretar o traducir lo experimentado como colonizado, permitiendo a su vez una vía clandestina para rechazar la hegemonía de los dominadores.

En cuanto a la cuestión del nacionalismo y la etnicidad, desde al menos el siglo XIX la danza y la música han emergido como potentes símbolos de identidad para grupos étnicos y nacionales en todo el mundo, con la danza como una herramienta poderosa para dar forma a la ideología nacionalista en la creación de sujetos nacionales (por ejemplo, en la elección de las danzas nacionales oficiales, que comúnmente conllevan la domesticación y la docilización de una determinada danza). Entre estos estudios se encuentra el artículo de Desmond (1993) sobre cómo las identidades sociales están signadas, formadas y negociadas a través de movimientos corporales, con una atención detallada en las maneras complejas en que la danza y los estilos de movimiento son transmitidos a través de líneas que atraviesan la clase, lo étnico y lo nacional. Recientemente, algunos coreólogos europeos han virado sus estudios desde la documentación bastante descontextualizada de las danzas folklóricas o de minorías étnicas, hacia el estudio de las políticas de apoyo o difusión de las danzas folklóricas como prácticas nacionalistas y de negociación o invención de la tradición. Junto con esto, las creencias y representaciones que pueden aparecer en las danzas, puede ser a veces una fuente de discordancia en la presentación de una imagen nacional idealizada.

También el estudio de la danza al interior de contextos contemporáneos globales o transnacionales ha sido objeto de investigación antropológica, aunque de modo muy incipiente. Reed cita el trabajo de Marta Savigliano sobre el tango (1995), en el que la autora toma las teorías feminista, post-colonial y post-estructuralista, para dar cuenta de la danza nacional de Argentina, mostrando las múltiples formas en las que el tango ha sido modificado

para “consumo imperial”, focalizando en el contexto global de producción y apropiación del tango, y demostrando cómo el tango se ha vuelto objeto de un proceso de “auto-exotización”, entre otras cosas para hacerlo fácilmente consumible para los europeos.

Sobre la última cuestión, esto es, las vinculaciones entre danza y género, se ha generado un creciente interés. En palabras de Reed: “si aceptamos que el género no es una cualidad o una característica esencial, sino que es principalmente performativo, es evidente que los estudios sobre la danza tienen mucho en que contribuir a la investigación sobre las identidades de género” (1998: 516) porque “la danza es un medio importante por el cual se reproducen las ideologías culturales sobre la diferencia de género. En el vocabulario de movimiento, el vestuario, la imagen corporal, el entrenamiento y la técnica, los discursos de la danza comúnmente se enraizan en ideas de la diferencia natural de género (...). El vocabulario de movimiento de varones y mujeres muchas veces manifiestan el ideal de la diferencia de género en acción” (Íbid.: 516). No obstante “las performances de danza también son lugares de cruces, mezclas e inversiones de géneros” (Íbid.: 517), por ejemplo, la danza ha sido en muchas sociedades uno de los pocos lugares en los que las mujeres han podido actuar en público legítimamente. Dentro de los estudios sobre danza y género se encuentran los que se ocupan de las relaciones entre mujeres, sexualidad y danza, donde se evidencia cómo en muchas sociedades las prohibiciones y regulaciones de las danzas suelen estar ligados con la regulación del cuerpo de las mujeres; a lo largo de los siglos, las oposiciones a la danza más extendidas se han enfocado en la apelación a la inmoralidad de la danza y su entorno, y otras, a una devaluación del cuerpo.

Desde los `90 el cuerpo como objeto conceptual ha sido tema de muchos debates entre los investigadores sobre danza. Uno de los desarrollos más significativos de la antropología de la danza de las últimas décadas son aquellos que exploran las relaciones entre movimiento, cuerpo y cultura. Por ejemplo, estas investigaciones se preguntan: ¿qué cuerpos se están construyendo en el contexto de una determinada danza? o ¿de qué modo ciertos valores encuentran corporización en una danza? En las dos últimas décadas en la antropología de la danza se han hecho avances significativos en el análisis cultural de los cuerpos en movimiento, situando estos estudios en relación con cuestiones más amplias de teoría social y filosófica, por ejemplo utilizando las perspectivas teóricas y analíticas de Bourdieu, Foucault, Merleau-Ponty y Peirce. Entre estas aproximaciones, Farnell (1994, 1995) ha trabajado sobre la “ausencia de la persona como un agente en movimiento” en la tradición filosófica occidental. Foster (1992, 1995), en su ensayo sobre el cuerpo en la danza incluyó una crítica a Foucault y pone énfasis en la agencia del cuerpo como un contrapeso vital de la negación del

cuerpo agente en los estudios tradicionales sobre danza. Lewis estudió la capoeira brasileña (1992, 1995) combinando el análisis detallado del movimiento con aproximaciones a su significación social y cultural; utilizando la semiótica peirceana y la sociolingüística, analizó a la capoeira como un tipo de discurso, un “diálogo físico” o una “conversación” entre dos compañeros, una conversación que ocurre mediante la acción, no las palabras; también elaboró la idea de la existencia de un “estilo cultural” incrustado en los hábitos físicos que raramente se articula en palabras, para explicar por qué los movimientos cotidianos y los movimientos en la capoeira tienen continuidad, aunque no son idénticos.

Cynthia Novak (quien firmó sus últimos trabajos con el nombre Cynthia Jean Cohen Bull), realizó numerosas contribuciones a la comprensión de las relaciones entre cuerpo, danza y cultura (1990, 1995). En su artículo sobre “los esfuerzos del cuerpo como prácticas culturales”, Novack criticó algunas conceptualizaciones dominantes sobre el cuerpo tal como han sido formuladas en la antropología, así como en el campo de los estudios sobre danza; en estas conceptualizaciones, el cuerpo es visto como “un objeto manipulado por fuerzas externas al servicio de algo: la religión (cuerpo como ícono), el estado (la disciplina del cuerpo), el género (el cuerpo femenino) y demás” (1995: 179). Novack afirmó que “mientras estas categorías articulan algunos aspectos de la experiencia social, no capturan toda la significación experiencial del cuerpo como un sujeto creativo y con capacidad de respuesta” (Idem). De este modo, realizó una crítica a la reificación de la categoría “el cuerpo” como la categoría analítica primaria en los estudios sobre danza. A partir de estas ideas sobre lo corporal, estudió la danza desde su cualidad de ser simultáneamente productiva y reproductiva, remarcando que “la danza puede reflejar y resistir valores culturales simultáneamente” (Íbid.: 181); tomó el ejemplo de la *ballerina* que “encarna y representa estereotipos de lo femenino mientras interpreta un rol con habilidad de control, agencia y sutileza, que niegan ese estereotipo” (Idem). Novack trabajó tanto la experiencia sensual/sensible de la danza como sus significados culturales.

En síntesis, los estudios sobre danza, luego de discutir tempranamente presupuestos evolucionistas y etnocéntricos, han contrarrestando las teorías sobre el cuerpo que lo ven principalmente como un sitio de inscripción, demostrando por ejemplo cómo en la danza se inventan y reinventan identidades a través del movimiento, y han refutado nociones del cuerpo como una entidad aislada, mostrando cómo se producen una multiplicidad de cuerpos a través de la danza. En palabras de Susan Reed, “como los investigadores de la danza y del movimiento exploran nuevas formas de pensar por medio del cuerpo y con el cuerpo, no hay duda de que continuarán desafiando convenciones, socavando arraigados dualismos (como

mente/cuerpo, pensamiento/sentimiento), criticando tipologías evolucionistas, coloniales y nacionalistas (como clásico, folk, étnico), exponiendo los límites de categorías conceptuales (como danza, arte) y revelando dimensiones de la experiencia de la danza (como lo sensual, lo divino), que han sido comúnmente negadas en la indagación académica” (1998: 527).

2.3.b) *Investigaciones sobre el cuerpo y la danza en Argentina y Latinoamérica*

En general los estudios actuales en nuestra región reconocen que las fundadoras de la antropología de la danza son antropólogas norteamericanas (junto a las que suele incluirse a Rudolf Laban por los usos que se han hecho de sus desarrollos teóricos). En el recorrido que hemos hecho predominan ampliamente las mujeres, dato que no es menor al momento de definir el campo: en la modernidad occidental, la danza es una actividad que se considera eminentemente femenina, y eso se replica en la división de la tarea científica. El mismo fenómeno de generización de las investigaciones sobre danza se ha dado en América Latina, donde también proliferaron estudios socio-antropológicos sobre la temática en los últimos años del milenio.

En Latinoamérica, más allá de la tradición de estudios de corte folklorista sobre las diversas danzas nativas, en los `90 comienza a perfilarse un área de interés académico que podríamos denominar estudios sociales sobre danza, aunque no todos ellos podrían definirse estrictamente como antropología de la danza; esto se debe a que, aunque han surgido antropólogos y antropólogas que se han dedicado a la investigación sobre diferentes tipos y aspectos de la danza, muchas de las investigaciones no han sido realizadas por antropólogos formados como tales, sino por personas formadas en el campo de la danza que se han interesado por incluir en éste la dimensión de la investigación académica.

En habla hispana se desarrollaron algunos trabajos que responden al modelo de la etnología de la danza, con estudios monográficos sobre danzas étnicas particulares. Es el caso del español Ángel Acuña Delgado quien ha trabajado con el grupo Yu`pa de Venezuela para realizar una taxonomía y clasificación de sus distintas danzas (2002). Entendiendo a la danza como una manifestación motriz que coordina de modo estético movimientos corporales y que posee diversas funciones ligadas a la manera de sentir, pensar y actuar del grupo que la produce, toma en consideración no sólo su función general o funciones específicas, sino

también la lógica interna de sus ejecuciones y la simbología de sus formas coreográficas y de sus movimientos individuales.

El antropólogo y etnomusicólogo mexicano Sergio Navarrete Pellicer, ante las dificultades para encontrar textos en castellano sobre etnomusicología, realizó un recuento sobre lo que se ha hecho en ese campo en diferentes regiones del mundo; dentro de ese recuento, incluye estudios sobre música y sobre danza. Encontró que durante varias décadas la disciplina fue definida como el estudio de las culturas musicales de todo el mundo con excepción de las occidentales, y especialmente aquella música de tradición oral, dejando afuera la de tradición escrita. Esta idea, con su distinción entre lo culto y lo folk o popular, con resabios evolucionistas y etnocéntricos, fue mantenida también en los países periféricos. Esta opción por el estudio de las “otras” músicas, facilitó el intercambio de la etnomusicología con la antropología, intercambio que comenzó a dar frutos a partir de los años `60 (Merriam, 1964; Blacking, 1967), con una marcada influencia del funcionalismo y el relativismo cultural. En algunos de estos estudios, junto con la música en una sociedad en particular se incluían referencias a la danza. Desde ese momento se ha nutrido también de otros campos teóricos (como la comunicación, la semiótica o la teoría de la *performance*, entre otros), con el apoyo de los cuales se han producido un número considerable de etnografías centradas en la música. Desde otra conjunción entre estudios sobre música y sobre danza, en Perú Marcia Loo incluye al cuerpo como objeto de estudio dentro de la antropología de la música, no sólo porque las músicas suelen acompañarse con danzas, sino por entender que la ejecución musical se nutre de significados del contexto social que se materializan en el cuerpo. De este modo realizó un análisis sobre la corporalidad de los esclavos africanos en Perú y sus descendientes, y sobre cómo aquella se expresa en sus tradiciones musicales y en sus danzas características, volviéndose pieza de resistencia a la cultura dominante.

Dentro de lo que hemos llamado estudios sociales sobre danza en Latinoamérica, la coreógrafa mexicana Margarita Tortajada Quiroz, prominente investigadora sobre danza en su país, se ha dedicado sobre todo a la investigación histórica a partir de diversos tipos de fuentes documentales y testimonios, sobre la danza escénica de su país en el siglo XX, que ha estado marcada por la presencia de bailarinas y coreógrafas con propuestas artísticas y estéticas particulares, contemporáneas de las creadoras de la danza moderna; además de la reconstrucción historiográfica de esa escena, exploró la construcción de las categorías de mujer y de nación que se había hecho a través de las danzas. En Cuba se han realizado numerosas investigaciones sobre el Ballet Nacional, que van desde el campo de la medicina al de la sociología; inclusive la compañía tiene un historiador oficial, Miguel Cabrera.

Brasil tiene la peculiaridad de contar con carreras de grado de danza en varias universidades, incluyendo postgrados especializados (el primero de éstos creado en 2006 en la UFBA). Por este motivo, aunque la danza aún ocupa muy poco espacio académico, desde la década del `70 existen en ese país numerosas disertaciones y tesis que la abordan, con una mayor concentración de trabajos desde los años `90 y especialmente desde el 2000; estos trabajos tocan temáticas como la historia social de la danza en el país, el análisis de distintas compañías de danza clásica y danza contemporánea, y cuestiones de filosofía de la danza. En este ámbito se destaca Helena Katz, profesora y crítica de danza, con numerosas producciones desde el año 1976, que en general versan sobre obras, personas, compañías y estilos dentro de las danzas escénicas en su país y el mundo; en su trabajo como profesora en la universidad se encuentra actualmente orientando gran parte de los trabajos académicos sobre danza producidos en el postgrado de la PUC de San Pablo. Juliana Simões Gomes ha investigado recientemente sobre los cambios que han ocurrido en el mundo de los bailarines en los `90 en Brasil (2007). En esa década la danza contemporánea cobró cada vez más fuerza y se produjeron cambios en la configuración del campo laboral de bailarines, coreógrafos, críticos y teóricos, por medio del surgimiento de nuevos discursos, prácticas, técnicas corporales y formas artísticas, y la aparición de diferentes formas de consagración y de posibilidades de profesionalización, en las que el afianzamiento del lugar de la danza en las universidades ha cumplido un papel importante; puntualmente, ha estudiado la profesionalización del oficio de bailarín en Brasil a la luz de la articulación operada entre la universidad, las expresiones artísticas de la danza contemporánea y el mercado de trabajo.

En Argentina, la danza está comenzando a ser estudiada académicamente en los últimos años. Por un lado, la creación del Departamento de Artes del Movimiento en el Instituto Universitario Nacional de las Artes, con programas de estudios diseñados en el año 1998, reconfiguró el campo de la enseñanza de la danza escénica local al situarla en el ámbito universitario. Junto con los objetivos académicos, que buscan el aprendizaje de diferentes lenguajes de movimiento en sus dimensiones prácticas y teóricas, la institución cuenta con áreas de producción, de extensión y transferencia y de investigación. La particularidad de la investigación al interior de este lenguaje artístico es que se la concibe como una herramienta para las producciones de danza; aunque los intereses teórico-analíticos no están ausentes, prevalece lo que podríamos llamar “investigaciones coreográficas”, esto es, procesos en los que se exploran las posibilidades de movimiento de distintas maneras, a veces, aunque no necesariamente, en interacción con discursos teóricos.

Por otro lado, en las reuniones científicas y los equipos de trabajo sobre antropología del cuerpo están apareciendo investigadoras e investigadores que están comenzando a tomar a la danza como objeto de estudio. En Argentina los proyectos de investigación dirigidos por Silvia Citro con integrantes de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Rosario, bajo las denominaciones “Cuerpo y multiculturalismo en prácticas socio-estéticas contemporáneas” y “Cuerpo, performance y diversidad cultural en el contexto de los procesos de globalización”, están investigando sobre danzas, técnicas corporales y músicas diversas (vinculadas a tradiciones orientales, afro y amerindias) en contextos urbanos. Con una metodología que combina niveles de análisis cuantitativo y cualitativo, estudian la difusión de esas prácticas, las representaciones, sentidos y prácticas corporales que se encuentran en circulación en relación con ellas, las complejas relaciones que establecen con los modelos hegemónicos de la modernidad occidental, y el impacto de la práctica de las mismas en los modos de subjetivación (Aschieri, Citro, Menelli y otros, 2008; Citro y otros, 2009). En particular Patricia Aschieri (2006) ha estudiado una forma de danza desde la antropología, tomando a la danza Butoh desde una experiencia práctica y de investigación, preguntándose por los modos característicos en que en esa danza se concibe al cuerpo y se trabaja con él para lograr movimientos pre-reflexivos desde un particular enmascaramiento del yo. En la Universidad Nacional de La Plata, el Grupo de Estudio sobre Cuerpo (del Mármol y otros, 2008) ha comenzado a realizar investigaciones sobre el cuerpo en la danza y en otras prácticas, desde una perspectiva que apuesta por la unión entre la práctica artística y la investigación socio-antropológica. Por fuera de la antropología, pero desde una mirada que parte tanto del análisis filosófico como de la participación observante, Mónica Menacho (2008) ha analizado al Contact Improvisation (forma de danza que podemos encuadrar dentro de la danza contemporánea), como una forma de danza caracterizada por la búsqueda de una experiencia que redefine el modo en que la subjetividad se conforma en las sociedades occidentales contemporáneas, por medio de rupturas que involucran los planos perceptual, filosófico y político.

Entre los pocos casos en nuestro país de investigaciones que incluyen miradas sobre las danzas sociales, podemos destacar el trabajo del antropólogo Gustavo Blázquez (2004, 2006), quien dentro de su interés principal por el estudio de la juventud, la sexualidad y las masculinidades, se ha ocupado de las diferentes figuras que se realizan en las *performances* coreográficas en las pistas de baile de Cuarteto, por medio de las cuales los adolescentes y jóvenes de sectores populares cordobeses “hacen género”. Con la descripción densa de las coreografías, prestando atención tanto a lo que los sujetos dicen como a lo que hacen con sus

movimientos corporales al bailar, concluye que en estas *performances* coreográficas se construye género de modo práctico, se da forma a modos de diferenciación social articulados en torno a la heterosexualidad dominante, a partir de la interpretación de movimientos y figuras. Entre las “danzas sociales”, varias investigaciones socio-antropológicas han abordado el caso de la cumbia, aunque no siempre desde un paralaje en la antropología del cuerpo y de la danza, sino más frecuentemente en relación a temáticas como las culturas juveniles, la cultura popular o la marginación; son los casos, entre otros, de trabajos abordados por Pablo Alabarces, María Carozzi y Pablo Semán. Aunque fuera de la especificidad disciplinar de la antropología, no podemos dejar de mencionar el exhaustivo trabajo que realizó Sergio Pujol (2000) con la construcción de una historia del baile social en Argentina, abarcando desde las milongas hasta las discotecas.

Para completar el panorama actual de la antropología de la danza hay dos cosas más que podemos destacar: en primer lugar, en Argentina los trabajos de antropología social sobre cuestiones vinculadas con lo corporal son muy escasos. Recién desde los años `90 contamos con investigaciones que toman a la corporalidad como un tema central: el análisis del cuerpo en las mujeres que trabajan en la industria tabacalera en Misiones que llevó a cabo Liliana Seró (1993), el desarrollo de la noción de “géneros corporales” y su aplicación al estudio del pogo en recitales de rock en Buenos Aires realizado por Silvia Citro (1997a, 1997b, 1999b, 2000) y el trabajo de Florencia Tola (1998, 1999) sobre las representaciones del cuerpo femenino y la gestación en los tobas. Al mismo tiempo que surgía el campo de la antropología del cuerpo en la Argentina, en investigaciones de otras áreas crecía el interés por lo corporal. En la antropología de la salud, por ejemplo, los trabajos de María Epele (2002, 2007) sobre los usuarios de drogas incorporan la problemática del cuerpo, además de otros temas como la producción de vulnerabilidad en los capitalismo contemporáneos, la construcción de malestares sociales y el sufrimiento. En la antropología de la religión entre los trabajos que incluyen el interés por el cuerpo se encuentran los de Daniel Míguez (2002) sobre las formas de articulación entre cuerpo, identidad y pertenencia social en los programas de rehabilitación de jóvenes delincuentes, donde se ponen en relación e interactúan diferentes cuerpos y concepciones del mismo (los jóvenes delincuentes, los profesionales, jóvenes pentecostales; y los de María Carozzi (2002) sobre los procesos de conversión religiosa en contextos en los que se desarrollan movimientos, contactos corporales y distribuciones espaciales que son potencialmente perturbadores para el sentido de continuidad del yo.

Silvia Citro ha sido también una iniciadora del interés por la antropología del cuerpo en relación a la danza, con sus trabajos sobre las actuaciones corporales en recitales de rock

como contextos festivo-rituales, tomando el pogo que allí se hace como un baile de dimensiones festivas fuertemente ritualizadas, analizando los comportamientos kinésicos, las representaciones sociales asociadas a ellos y los cambios vivenciales que propician en los sujetos en movimiento (op.cit.), y más recientemente sobre las danzas aborígenes y la música del Chaco Argentino, analizando a las danzas circulares como género performativo (2009). En los últimos años Silvia Citro abrió el juego para la constitución de una antropología del cuerpo en la Argentina, tanto con su producción académica como con su labor como directora de investigadores y equipos, pero sobre todo con la concepción y la coordinación de mesas de trabajo sobre la temática en los congresos nacionales de la disciplina (Congreso Argentino de Antropología Social de 2004, 2006 y 2008); en estas reuniones se hizo evidente que entre investigadoras e investigadores jóvenes el análisis de la corporalidad en distintos contextos estaba tomando interés. Con el antecedente de estos encuentros, actualmente Citro trabaja en la primera compilación de investigaciones socio-antropológicas sobre cuerpo hechas en Argentina, con temáticas como las representaciones de cuerpo, género y sexualidad en las prácticas médicas, el cuerpo en distintas prácticas profesionales, la etnicidad, la raza y el multiculturalismo en los cuerpos, y los modos de producción de conocimiento en relación al cuerpo. Los trabajos en antropología de la danza en el país son aún más recientes y escasos que los que se ocupan del cuerpo. Actualmente estamos en un momento en que comienzan a aparecer investigadoras e investigadores que desde los campos de la antropología, la sociología y la filosofía escogen para sus tesis de licenciatura, maestría o doctorado temáticas que tocan la cuestión del cuerpo y de la danza.

En segundo lugar, vemos que desde fines de los `80 (a la luz de la revisión de la noción de cultura como texto para tomar en cuenta el rol de lo corporal en la cultura) el concepto de *performance* está adquiriendo cada vez más relevancia tanto en la antropología del cuerpo y de la danza. Esta perspectiva opera estudiando los vínculos entre las actuaciones o ejecuciones y su contexto situacional y social. Bajo la noción de *performance* se analizan aquellas actuaciones que engloban diversos medios expresivos, que pueden incluir lo verbal pero también otros medios como la música, la danza, la escenificación, la construcción visual de los espacios, la gestualidad, etc. Desde el origen del concepto en la lingüística y en la actividad teatral, ha habido en la antropología social diferentes concepciones que van desde entender a las *performances* como actuaciones que representan o simbolizan elementos centrales de la vida social con la función de legitimarlos o reforzarlos (Turner, 1980 [1968]; Geertz, 1987 [1973]), hasta verlas como momentos de “antiestructura” por medio de las experiencias de comunidad y de liminalidad (Turner, 1989 [1969]; Turner, 1992 [1983]), considerando el modo en que

quienes participan son afectados y transformados por las *performances* (Schechner, 2000). Proponiendo una conjunción entre estos enfoques, Silvia Citro afirma que “las *performances* culturales muchas veces operan como intentos de mediar entre estas tensiones o contrastes que las diferentes teorías han señalado: por un lado, se trata de lenguajes estéticos que representan o incluso pueden servir para legitimar un cierto orden sociocultural previo del cual emergieron; por otro, durante el mismo transcurrir de sus actos, los *performers* pueden modificar o crear nuevas prácticas y significados culturales compartidos, utilizarlos con fines contrahegemónicos, o ser ellos mismos constituidos y/o transformados por sus propias praxis” (2009:36). Por ejemplo, en nuestro país Yanina Mennelli está estudiando desde esta aproximación al canto de coplas con caja en el carnaval de cuadrillas humahuaqueño (2009).

Para finalizar queremos reforzar dos cuestiones: por un lado, el hecho de que la constitución del campo de la antropología de la danza es muy reciente; hasta podríamos decir que en nuestro país y en Latinoamérica nos encontramos en los momentos preliminares a su constitución como área diferenciada de estudios, con investigaciones aisladas, que por este motivo aún mantienen como interlocutores a quienes han constituido el campo en otras regiones del mundo. Por otro lado, que en nuestro país los germinales estudios antropológicos sobre danza dialogan con la también recientemente conformada antropología del cuerpo. Este diálogo entre el interés por la danza y por el cuerpo se replica en investigaciones sobre las danzas escénicas occidentales que se han desarrollado en otras partes del mundo, que serán comentados en el apartado que sigue.

2. 4) Todas las danzas son étnicas

En la investigación antropológica actual sobre la danza no es posible hacer una división tajante entre la antropología de la danza y la antropología del cuerpo, en virtud de las preocupaciones que abren y guían muchas de las investigaciones. Esto es especialmente cierto para el caso de las investigaciones antropológicas sobre danzas escénicas-académicas occidentales.

Aunque tempranamente en la definición de los objetos de estudio de la antropología de la danza fue aclarado que esta área de estudios debería abarcar todas las formas de danza, incluyendo aquellas propias de la modernidad occidental, recién en los años '90 se dio efectivamente una mayor apertura a considerar a estas últimas. La restricción de la antropología de la danza al estudio de las danzas de los “otros”, postura que predominaba en

los '60, '70 y '80, es vista en las últimas dos décadas como un error. A partir de allí, la antropología de la danza se fue interesando por las danzas escénicas, tanto clásicas como modernas, producidas originalmente en Norteamérica y en Europa.

La excepción más notoria previa a esa década es el artículo que Joann Keali'inohomoku publicó en 1970 donde sitúa al ballet como “danza étnica occidental”, cuestionando la división etnocéntrica y jerarquizante entre danzas étnicas, folklóricas o primitivas, por un lado, y por otro la danza teatral occidental, especialmente el ballet, como una de las bellas artes. En ese artículo, que tituló “Una antropóloga mira al ballet como una forma de danza étnica”, Keali'inohomoku hizo una comparación intercultural entre el ballet europeo y la danza Hopi del norte de Arizona. Con su análisis, el supuesto status universal del ballet queda cuestionado, develándose como el resultado de circunstancias históricas y sociales específicas (con su origen aristocrático en las cortes del Renacimiento de Europa occidental), circunstancias que aún pueden vislumbrarse en sus movimientos y trazos coreográficos característicos; en suma, el ballet queda ubicado como la danza propia de una determinada cultura, al igual que cualquier otra danza de cualquier otra cultura. Theresa Buckland ve en este artículo una ruta hacia la democratización del estudio de la danza, evaluando que la mayor contribución intelectual de este trabajo es “que provee la primera crítica minuciosa y accesible del legado evolucionista, que era el principal problema de la mayoría de los textos escritos sobre danza” (1999: 8). Este texto de Keali'inohomoku permaneció solitario en su tema y su enfoque dentro de la antropología de la danza por más de dos décadas; pero dada la creciente profesionalización de la danza teatral en occidente en el momento en que fue publicado fue recibido por una comunidad más amplia de especialistas en danza, y aún hoy continúa siendo citado.

La distinción entre danza no Occidental y danza Occidental, o en otros términos entre danza étnica y danza artística, ya había sido criticada por Gertrude Kurath en 1960, en tanto categorías que podrían diluirse si se entendiera que la función de la etnología de la danza es esclarecer el lugar de la danza en la vida humana. Las tendencias actuales en los estudios sobre danza cuestionan el uso de esos términos por perpetuar falsas dicotomías, y también cuestionan el uso indiscriminado del término “danza”. Sin embargo, aún es común la noción de que la danza es una especie de lenguaje universal, y muchos bailarines e investigadores sienten que el ballet y la danza moderna son lenguajes de movimiento que han adoptado una cierta universalidad. Precisamente es esta pretensión de universalidad la que queda cuestionada al criticar la distinción tajante entre danzas étnicas y danzas artísticas, que lleva a ver a estas últimas como la máxima expresión de los sistemas de movimiento humanos y no

como la danza característica de un cierto momento en un sistema social determinado. Para evitar esa dicotomización Adrienne Kaepler (2000) indica que lo mejor sería aclarar en las investigaciones quién está estudiando una determinada danza y si lo está haciendo desde un punto de vista interno o externo; junto con esto, aconseja no utilizar para el análisis de danzas no occidentales la teoría de la danza producida por occidente para sus danzas, sino buscar cuáles son las teorías nativas para sus propios sistemas de movimiento. Creemos que el principal problema no está en mantener la denominación “danza Occidental”, sino en enfrentar el término a una categoría que englobe a todas las otras danzas del mundo presentándolas como “étnicas”, lo que daría a entender que las danzas de Occidente no lo son.

Junto con estas críticas realizadas en el campo de la antropología, durante todo el siglo XX las producciones teóricas sobre danza fueron dejando de tratarse exclusivamente de estudios sobre coreógrafos, bailarines y repertorios, desplazándose hacia estudios enfocados en los roles que los factores culturales juegan en la producción de la danza (Buckland, 1999). El estudio de la danza como producción social, y no sólo como resultado de un proceso creativo singular, resultó en un tratamiento no jerárquico de todas las prácticas de la danza (abarcando formas sociales, recreativas, escénicas, callejeras, tradicionales, de vanguardia, etc.), situándolas a todas como focos legítimos de estudio.

Los primeros estudios sobre formas teatrales norteamericanas y europeas en general utilizaban enfoques comparativos tomándolas junto con danzas no occidentales, aun en los '90. Es el caso de Cynthia Novak - Cohen Bull y su exploración de cómo el ballet, la danza moderna y la danza de África occidental acentúan respectivamente los sentidos de la vista, el tacto y el sonido; en ese trabajo afirma que las características particulares de cada forma de danza y sus modelos de transmisión y de *performance*, alientan prioridades de sensación que afectan sutilmente hasta la naturaleza de la percepción, hipotetizando que la danza “afina con destreza las sensibilidades culturalmente variables” (Bull, 1997:522). En un texto anterior, Novack (1990) realizó un análisis comprensivo del Contact Improvisation, una forma de danza contemporánea, proponiendo que para comprender cualquier forma de danza debe tomarse en cuenta el interjuego de tres facetas diferentes: el “arte” (estructuras coreográficas, estilos de movimiento, técnicas de danza), las instituciones en las cuales se practica y se actúa (locales, nacionales, globales), y aquellos quienes participan en ella como bailarines, productores, espectadores y comentaristas. En este mismo texto Novack avanzó en la historización del cuerpo en la cultura a partir de la distinción entre las diferentes maneras en que el cuerpo ha sido conceptualizado en las danzas teatrales del siglo XX en Estados Unidos:

en el ballet, como “un instrumento que debe ser entrenado para ajustarse al vocabulario de movimiento del clásico”, en la danza moderna de los `30 y los `40, con “una visión más expresionista del cuerpo (...) en la cual los sentimientos internos se realizan en el movimiento externo”, y en las danzas del período de postguerra, con un modelo de cuerpo “más abstracto u objetivo, y más fenomenológico” (1990: 31). También se ocupó de las danzas no teatrales con otras influencias culturales sobre el cuerpo, por ejemplo el baile del rock, el teatro experimental y las terapias basadas en el cuerpo como la técnica Alexander, el yoga y la meditación. Otro de los primeros estudios comparativos que incluyeron a danzas teatrales occidentales fue el realizado por Drid Williams (1995), estudiando el tratamiento del espacio en los sistemas del ballet, el Tai Chi Chuan y el Latin Mass; como fundadora de la semasiología, una aproximación basada en la lingüística saussuriana, demuestra el uso y la semántica del espacio en los tres sistemas, partiendo de la premisa de la existencia de una orientación espacial centrada en el agente.

Los `90 en Estados Unidos fueron caracterizados por Theresa Buckland (1999) como un momento de florecimiento y de expansión de la literatura sobre danza. Dentro de ese florecimiento destaca tres textos que pueden reflejar enfoques distintivos y orientaciones teóricas de las aproximaciones antropológicas al estudio de la danza: *Human Action Signs in Cultural Context: The Visible and the Invisible in Dance* (1995), la compilación de Brenda Farnell que ya hemos comentado; *Anthropology and Human Movement. The Study of Dances, Readings in Anthropology of Human Movement* (1995), compilado por Drid Williams, también ya comentado, y *Ballet across Borders: Career and Culture in the World of Dancers* (1998), una monografía etnográfica de Helena Wulff. En los tres casos las autoras cuentan con experiencia práctica en ballet y en danza moderna; entre ellas, Wulff explicitó en el texto que había sido una estudiante de ballet que al llegar casi hasta un nivel profesional se lesionó, causando un cambio en la dirección de su carrera, dirigiéndose a la antropología. Williams tiene entre sus objetos de estudio al ballet, y en especial Wulff se dedicó directamente al estudio de la danza clásica; esto da cuenta del giro que en la antropología de la danza se estaba dando hacia la inclusión de danzas académicas occidentales.

La etnografía de Wulff se limita a estudios de caso seleccionados de bailarines de cuatro compañías: El Royal Swedish Ballet, el British Royal Ballet, el American Ballet Theatre y el Ballet Frankfurt. Entre los temas que toca en su trabajo están el actual contexto transnacional del ballet, la vocación por el ballet como trabajo, la producción escénica y aspectos tecnológicos de las compañías. Más que nada presenta las vidas de los bailarines detrás del escenario, mientras persiguen sus carreras en un contexto transnacional; aclara que

le interesan los bailarines más que la danza, alejándose así del foco que prevalecía en la antropología de la danza en ese momento. Wulff no se enfocó previamente en desarrollar metodologías y marcos teóricos específicos para el estudio antropológico de la danza y el movimiento, sino que directamente hizo un trabajo de campo etnográfico, observando clases, asistiendo a ensayos, estando detrás de escena, yendo de gira, a fiestas, etc. El principal interés metodológico del trabajo de Wulff está en la reflexión que hace sobre la ambivalencia y el poder de su rol continuamente cambiante en relación con los bailarines, en su doble rol de antropóloga y de nativa.

Bryan Turner, Steven Wainwright y Clare Williams han realizado en colaboración una investigación sobre el cuerpo en el ballet, con producciones en equipo sobre el tema desde el 2003 (Wainwright y Turner, 2004, 2006; Wainwright, Williams y Turner, 2005, 2006; Wainwright y Williams, 2005). Aunque son sociólogos, con el Royal Ballet trabajaron con metodología etnográfica. Desarrollaron su trabajo de campo en el Royal Ballet (Londres), donde realizaron observaciones de clases, ensayos y actuaciones, y entrevistas en profundidad a bailarinas y bailarines en actividad y a ex bailarinas y bailarines que se desempeñan como docentes, administradores o artistas de carácter (interpretando en los ballets personajes secundarios dramáticos que requieren más trabajo como actor que como bailarín) en la compañía. En sus palabras, desarrollan una “etnografía bourdieuana”, porque unen la teoría social de Pierre Bourdieu con el estudio etnográfico, buscando develar algunas facetas de su habitus corporizado (*embodied habitus*) y conocer las percepciones que los bailarines y las bailarinas del Royal Ballet tienen de sus cuerpos y de las carreras en la danza. La opción por este modo de trabajo tuvo que ver con que la mayor parte de la bibliografía producida en la sociología del cuerpo está abocada a discusiones teóricas sobre la naturaleza del cuerpo humano, mientras que existe muy poca investigación empírica en el área, y aún hay menos investigaciones de campo sobre los temas sobre los que versa su investigación, que son el *embodiment* en general y la danza como práctica social en particular. Hemos hablado sobre el rol de Bryan Turner en el desarrollo de la sociología del cuerpo en el capítulo anterior. En el caso de Wainwright, se había interesado previamente en las humanidades médicas, conduciendo una investigación sobre las experiencias de pacientes transplantados de hígado o de riñón, en el curso de la que construyó la noción de “experiencias transformacionales”, que luego aplicó en su trabajo sobre los modos en los que la pintura, el ballet y la ópera revelan algo acerca del *embodiment* de la vulnerabilidad. Entre los dos suman las perspectivas de la sociología del cuerpo y de la sociología médica, de modo que la indagación sobre el *embodiment* del ballet se enfoca principalmente en el impacto de las lesiones y del envejecimiento en

bailarinas y bailarines. Estas circunstancias, en tanto experiencias transformacionales, rompen con la percepción que bailarinas y bailarines tienen con respecto a su carrera y su vocación, y llegan a ser momentos disruptivos para su sentido de identidad.

Una cuestión teórica que nos resulta interesante en el trabajo de Turner, Wainwright y Williams es la imbricación entre los conceptos de *habitus* y de *embodiment*. El fundamento de esta conjunción se basa en entender que el *embodiment* es el modo en el cual los seres humanos se engranan de modo práctico con el mundo y lo aprehenden, y que los cuerpos abrazan y expresan el *habitus* del campo en que están situados. Por lo tanto ambas nociones permiten superar dicotomías como objetivo/subjetivo o estructura/acción. Los seres humanos se imbrican con su mundo social a través de una determinada corporización, y así el cuerpo es una entidad privilegiada para estudiar las relaciones entre el sujeto y la sociedad. Frente a las perspectivas teóricas tradicionales en la antropología de la danza, en las que en la consideración del movimiento humano y sus relaciones con el mundo no se presta particular atención a la experiencia práctica del cuerpo y al *embodiment* particular que plantea el danzar, este enfoque que parte de marcos conceptuales provenientes de, o utilizados frecuentemente en, la socio-antropología del cuerpo ha posibilitado estudiar lo que ocurre en el universo de la danza tomando en cuenta esas variables.

Como hemos visto en los dos últimos apartados, las danzas escénicas occidentales han sido consideradas recientemente como un objeto de estudio en sí mismo, pero también como un tipo de práctica que por sus características puede funcionar como un caso paradigmático de prácticas sociales incorporadas (*embodied*). Entre ellas, la danza clásica o ballet es la que ha recibido mayor atención desde investigaciones socio-antropológicas; las investigaciones sobre danza contemporánea son más escasas y en general están aún hoy enfocadas desde la historiografía o el análisis filosófico o estilístico de obras o personas destacadas, escapando así al marco y el enfoque de intereses de esta tesis; la expresión corporal ha sido todavía menos tomada en cuenta en investigaciones de las ciencias sociales.

En la investigación que hemos desarrollado, nuestra etnografía sobre la formación en danza clásica, danza contemporánea y expresión corporal parte de una perspectiva de análisis que conjuga cuerpo y danza. Nuestro enfoque dialoga principalmente con la antropología del cuerpo, porque nuestra atención no ha estado puesta tanto en las danzas en sí mismas, como en las prácticas y usos del cuerpo durante ese proceso, en las experiencias que se tienen en relación al aprendizaje de la danza y en las representaciones sobre el cuerpo propio, el cuerpo de los otros y el cuerpo de la danza que las y los estudiantes ponen en juego. En suma, la mirada está puesta en cómo se construye el cuerpo en la danza y en qué es lo que ese cuerpo

construye (por ejemplo, en las subjetividades). De cualquier modo, el diálogo con la antropología de la danza no está ausente, en especial con las líneas que eligen estudiar la danza y el movimiento en relación a un contexto social y cultural, y en imbricación con representaciones sobre el cuerpo, prácticas corporales y experiencias corporizadas.

CAPÍTULO 3-

RECORRIDOS METODOLÓGICOS Y TRABAJO ETNOGRÁFICO

- Al sur - dijo el capitán.

- Pero - dijo la tripulación - no hay direcciones aquí en el espacio.

- Cuando uno viaja hacia el sol - replicó el capitán - , y todo se hace amarillo y ardiente y perezoso, entonces uno va en una única dirección.

Ray Bradbury, Las doradas manzanas del sol.

Es necesario no asustarse de partir y volver, compañero.

Raúl González Tuñón, La cerveza del pescador Schiltigheim.

3. 1) Objetos-sujetos, sujetos-objetos: la antropóloga situada en y por el campo

Entendiendo que la etnografía es un modo de acercamiento a un objeto de estudio construido en el que se realiza una inmersión en un espacio social concreto con el objetivo de acceder a la perspectiva de los sujetos investigados, con el recurso de una serie de técnicas de recolección y registro de información, y con un marco teórico que se irá construyendo con el fin de problematizar e interpretar los datos, el estudio de lo corporal desde una perspectiva socio-antropológica con técnicas etnográficas plantea cuestiones metodológicas específicas.

Debemos tomar en cuenta que las técnicas de recolección de datos utilizadas en las metodologías cualitativas se ponen en práctica en contextos de investigación de los que la investigadora o el investigador forman parte, influyendo en él con su presencia, sus preguntas y comentarios, e incluso con su presentación y lenguaje corporal, del mismo modo que los sujetos investigados impactan sobre la investigadora o el investigador. Debemos ubicarnos como sujetos sociales que producen una mirada sobre otros sujetos sociales, considerando también que no sólo es cierto que nuestro yo cultural se implica en nuestra investigación, sino que además los objetos de estudio y las formas de abordarlos o interpretarlos, se construyen en relación con nuestro ser-en-el-mundo; y el proceso de investigación, así como el proceso de formación vinculado, vuelve sobre nuestra existencia y se enlaza con nuestra vida cotidiana. En este sentido, no es casualidad, seguramente, que este tema de investigación haya sido construido por alguien que estudió danza clásica durante siete años de su vida para luego abandonarla por completo y que estaba “volviendo a bailar” (esta vez, danza contemporánea y expresión corporal).

Los métodos cualitativos, y particularmente la observación participante, suelen mantener rastros del positivismo: la concepción distanciada del “objeto” de estudio con el intento de “preservar al sujeto como objeto” (Willis, 1984:2); la pretensión de que “el objeto puede presentarse a sí mismo directamente al observador” (Íbid.:3); el intento de mantener la objetividad científica; el temor de que el objeto se contamine o se distorsione con la subjetividad del investigador. Willis propone dejar de adecuarse a los parámetros de las ciencias naturales, positivistas y racionalistas, sin por ello abandonar la pretensión de realizar un trabajo objetivo. Esto sería posible reconociendo que “no existe una forma verdaderamente a-teórica para `ver` un `objeto`” (Idem), haciendo conciente la existencia de marcos teórico-conceptuales a lo largo de todo el proceso de investigación, permitiendo así

que aquellos sean controlados y posibilitando unir el trabajo de campo y la teoría. Junto con esto, afirma que no debe obviarse el hecho de que el “objeto” de investigación en ciencias sociales es un sujeto, y que por lo tanto su subjetividad debe ser considerada, tanto como la subjetividad del investigador. Estas prescripciones permitirían encarar la investigación desde una perspectiva reflexiva y relacional.

Desde los orígenes de la antropología la cuestión de la subjetividad y de la reflexividad ha sido objeto de preocupación. Mucho se ha dicho sobre la inevitable huella personal que deja el investigador en el conocimiento que produce. En la gran mayoría de los textos fundacionales de la antropología podemos encontrar referencias a la necesidad de separar el dato objetivo y la descripción pura, de los comentarios, reflexiones e interpretaciones del investigador. Así, en el clásico *Los argonautas del Pacífico Occidental*, Bronislaw Malinowski criticó la falta de rigurosidad metodológica de las obras que “no se dedican expresamente a describir en qué circunstancias se efectuaron las observaciones y cómo se compiló la información” (1972 [1922]:21), y agregó: “considero que una fuente etnográfica tiene valor científico incuestionable siempre que podamos hacer una clara distinción entre, por una parte, lo que son los resultados de la observación directa (...) y, por otra parte, las deducciones del autor” (Idem). En este sentido, el sesgo inevitable de la subjetividad del investigador en su obra, llamado en ocasiones “ecuación personal”, fue visto tradicionalmente como un problema, como algo que debía ser controlado y minimizado por distintos medios, en camino hacia una mayor objetividad. Por ejemplo, en la literatura antropológica se encuentran recomendaciones de que el investigador realice un trabajo de auto-conocimiento, para tomar conciencia de sus prejuicios y sus sistemas de valores, bajo la premisa de que si la subjetividad es inevitable, por lo menos puede visibilizarse y controlarse.

Más tarde, a partir de la crisis de confianza en las ciencias sociales que empieza a emerger en la segunda mitad del siglo XX, haciéndose más notoria a partir de los años `70, surge la pregunta acerca de si la tan aclamada objetividad es posible y aún deseable. En este contexto toman fuerza los enfoques interpretativistas, y empiezan a legitimarse las múltiples perspectivas a partir del reconocimiento de la pluralidad de voces, adquiriendo gran importancia las narraciones, en las que el conocimiento se encuentra entrelazado con las vidas concretas y las experiencias personales, que comienzan a ser consideradas fuente de conocimiento. El relato en primera persona es reivindicado hasta el punto de entender que el conocimiento en sí no deja de ser una narración más que participa en el mundo de las múltiples narraciones sobre la vida. Esto conduce a una valoración positiva de la subjetividad y las emociones del investigador, que dejarán de ser una mancha, algo que contamina para

convertirse en un material que aporta a la investigación y la enriquece; en algunos posicionamientos, llega a considerarse que además de ser algo necesario y deseable, es lo único posible.

En diversas ocasiones se ha destacado la necesidad de no olvidar el lugar que el investigador ocupa en el contexto de investigación, como un sujeto social que produce una mirada sobre otros sujetos sociales. Entre los más salientes, podemos citar el caso de Pierre Bourdieu, advirtiendo que “cuando se aborda una práctica cultural cualquiera, /hay que/ interrogarse a sí mismo como practicante de esa práctica” (2003:251-252), y sugiriendo el proceso de “autosocioanálisis”, con el fin de “objetivar al sujeto objetivante”, procurando “mirar y analizar los condicionamientos sociales que afectan al proceso de investigación, tomando como punto especial de la mirada, al propio investigador y sus relaciones” (Gutiérrez, 2005:229), poniendo al investigador en relación con sus pares, con las instituciones de su campo, con la realidad que analiza y con los sujetos cuyas prácticas investiga. En el mismo sentido, Martyn Hammersley y Paul Atkinson afirman que reconocer el carácter reflexivo de la investigación social implica reconocer que somos parte del mundo social que estudiamos “y esto no es meramente una cuestión metodológica, es un hecho existencial” (1994:29).

En otros casos, la consideración de sí mismo como sujeto socialmente situado que estudia a otros sujetos también socialmente situados, es entendida no sólo como una cuestión a tener en cuenta en relación al control epistemológico del proceso de investigación, sino que es en sí misma una herramienta de producción de conocimiento. En *Tabu do corpo* (2006 [1979]) José Carlos Rodrigues, pionero de la antropología del cuerpo en Brasil, sostiene que la relación del observador con lo observado en el trabajo de campo no puede excluirse nunca al considerar los hechos sociales; por más objetivamente que sea conducida una investigación en ciencias sociales, no podría dejar de integrar la subjetividad, tanto la del investigador como la del investigado. En el caso de la antropología, que tradicionalmente tomó para sí el estudio del “otro cultural”, estas alteridades “son fundamentalmente formas de relación entre un sujeto y un objeto” (Ibíd.:12), debido a que “toda sociedad diferente de la nuestra es objeto; todo grupo de nuestra sociedad que no sea aquel de donde procedemos es objeto; todo uso de ese grupo al cual no adhiramos es objeto” (Lévi Strauss, 1979:167, citado por Rodrigues). Más aún, Rodrigues afirma que para el antropólogo la introspección es un método válido de producción de conocimiento objetivo, partiendo de que no hay nada en la vida social que no pueda ser transformado en objeto de investigación, incluyendo la propia conciencia, y, podemos agregar, las experiencias y experimentaciones de la vida. Desde la premisa de que las

experiencias son construidas socialmente, y por eso son compartidas por sujetos que comparten un sistema de significaciones y representaciones sociales, es decir, una cultura, postulamos que la transformación de sí mismo/a en objeto de investigación, sin dejar de considerar las dificultades que se presentan para operar el distanciamiento necesario para transformar las propias experiencias en datos antropológicos, es un acercamiento útil para complementar las investigaciones etnográficas. Esto es especialmente cierto cuando trabajamos acerca de experiencias íntimas y ancladas en experiencias del cuerpo, que suelen ser particularmente difíciles de acceder y comprender acabadamente a través de observaciones y entrevistas.

En esta misma línea, Renato Rosaldo (1989) ha defendido y ha puesto en práctica el abordaje auto-etnográfico, en el que se utiliza la propia experiencia del etnógrafo en función de la comprensión de sus objetos de estudio. Para conocer el grupo social sobre el que se está investigando, y especialmente para comprender sus experiencias, emociones y motivaciones, las experiencias emocionales del etnógrafo constituyen un aporte que no debe desdeñarse, sino que pueden tomarse como un punto de partida o una fuente de inspiración. Por esto, propone partir del *insight* personal y usar la interioridad para entender el afuera, para establecer un diálogo con el otro, con la emoción como vehículo para vincularse tanto con los sujetos a los que estudia como con los lectores a los que dirige su producción científica. Otro aspecto interesante de la propuesta de Rosaldo radica en el hecho de que puede resolver el problema de la subjetividad y la reflexividad capitalizándolas positivamente sin caer en el exceso de autorreferencialidad que se les critica a otros autores posmodernos. Puede reconocerse un paso previo a este tipo de aproximaciones en los enfoques interpretativistas, tomando en cuenta el reconocimiento que desde ellos fue realizado a la pluralidad de voces que confluyen en la escritura etnográfica, y a la gran importancia otorgada a las narraciones, incluyendo los relatos en primera persona de quien realiza la investigación. Todo esto condujo a una valoración positiva de la subjetividad y las emociones del investigador, que dejarán de ser un elemento contaminante para convertirse en un material que aporta a la investigación y la enriquece.

Estas reflexiones nos dan pie para comentar algunas cuestiones que no siempre se explicitan pero que forman parte del trabajo de campo: cómo fue la llegada al campo y cuáles fueron los emplazamientos que los sujetos investigados fueron reservando para la investigadora.

La primera vez que entré a la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata tenía 10 años. Desde los 6 iba a un estudio particular a aprender clásico y español. Recuerdo que a los 5 años

mi papá y mi mamá me llevaron al Teatro Avenida a ver una zarzuela, “Luisa Fernanda”, y que quedé impresionada con el Baile de las Sombrillas, una coreografía en la que el cuerpo de baile usaba vestidos largos con volados, capelinas y sombrillas de colores pastel; por varios meses replicaba este baile en mi casa y hasta en el aula de primer grado el año siguiente. Mi insistente requerimiento “quiero ir a danzas” fue respondido, y el año siguiente comencé. En el tercer año la profesora le sugirió a algunas de las madres de sus alumnas que intentaran el ingreso a la Escuela de Danzas, el lugar con mayor prestigio en La Plata para aprender a bailar, y allí fuimos. No recuerdo el momento en que fuimos a hacer la inscripción, pero sí el día del examen de ingreso: todas las nenas esperábamos sentadas en un aula con traje de baño y descalzas hasta que nos llamaran de a una; en esa espera había algunas charlas (a qué colegios íbamos, dónde vivíamos, si habíamos ido a danzas antes) pero el clima general era de silencio y nerviosismo, no sabíamos en qué consistiría el examen, cómo sería el lugar, quiénes estarían. El examen se tomaba en el aula más grande del primer piso, me pareció enorme; en uno de los lados más largos del rectángulo del salón, cerca de la pared, se habían dispuesto dos mesas detrás de las que se sentaban 4 o 5 personas, sólo recuerdo las caras de dos que luego fueron profesoras mías; me indicaron que fuera a la barra que estaba justo enfrente de ellos, que me ubicara de espaldas a la barra y me parara derecha; una chica joven (después supe que era una ayudante de cátedra) ante las indicaciones de una de las profesoras de la mesa comenzó a manipular mis piernas, llevándolas a rotación, levantándolas hacia los costados, colocándolas sobre la barra mientras flexionaba la de apoyo, poniendo mis pies en punta, inclinando mi espalda hacia delante y hacia atrás, y otros movimientos; las profesoras miraban, permanecían serías, le hablaban a la ayudante, anotaban cosas; luego me pidieron que caminara por todo el salón, y luego que bailara siguiendo una melodía que tocó una pianista, que bailé haciendo pasos que había aprendido antes. Un tiempo después volví con mi mamá a ver las listas que se habían colgado en un gran pizarrón del hall central, donde estaban escritos los nombres de las postulantes por orden de puntaje; una línea pasaba por debajo de uno de los nombres, las que estábamos por encima de ella habíamos entrado. Desde la primera clase de Preparatorio debíamos ir con el uniforme completo y en perfecto estado; nos cambiábamos en el camarín, casi todas llevábamos las medias y la malla por debajo de la ropa de calle y el rodete armado desde la casa. A la hora de comenzar la clase formábamos fila afuera del aula por orden alfabético (este orden nos fue enseñado el primer día de clases) e íbamos entrando al aula a medida que la preceptora pasaba lista y chequeaba el uniforme; en el aula debíamos acomodarnos por orden de estatura. Las clases de esos tres años en que concurrí a la Escuela de Danzas fueron muy similares a las que observé durante

el trabajo de campo, en cuanto a cuáles eran sus partes, qué movimientos se realizaban, como enseñaban las profesoras. La principal diferencia que noté al observar las primeras clases fue que el uniforme ya no se mantenía tan estrictamente y que las alumnas hablaban con la profesora durante la clase; no hacíamos esto a menos que ella se dirigiera a nosotras, o en momentos muy particulares en que nos daba alguna charla sobre cómo debíamos comportarnos o sobre qué esperaba de nosotras como bailarinas. Iba con gusto, me gustaban las clases aunque fueran rutinarias, siempre iguales, disfrutaba mucho hacer esos movimientos. Dejé de ir cuando iba a comenzar el primer año del secundario en el Colegio Nacional, porque los horarios no coincidían y a esa altura yo quería más ser astrónoma que ser bailarina.

La segunda entrada a la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata fue cuando en el año 2003 me presenté a un concurso para cubrir un cargo docente en “Metodología de la Investigación en Danza”, un espacio de definición institucional que había sido creado ese mismo año para el cuarto año del profesorado en Danza – Expresión Corporal. Como las horas habían sido publicadas bajo la figura de “difícil cobertura”, se realizaba un concurso abierto basado en la evaluación de un proyecto de cátedra, del curriculum vitae y de una entrevista. Me enteré del concurso porque en ese momento trabajaba dando clases en Polimodal y las comunicaciones sobre pedidos de cobertura de materias llegaban a la sala de profesores. Presenté todo lo requerido y unos días después me avisaron por teléfono de la fecha y hora de la entrevista. Ésta se hizo una mañana en la dirección de la Escuela. Los postulantes, que éramos cuatro, tres mujeres y un varón, esperábamos en sillas en el hall del primer piso. Cuando llegué estaban los otros tres hablando entre sí, se notaba que se conocían, pero como entre los docentes es común que se conozcan de trabajar en distintas escuelas esto no me llamó la atención; más adelante me enteré que todos trabajaban en la Escuela de Danzas y que una de ellas era la profesora que se esperaba que tomara las horas. En la entrevista estaban la vice-directora de la institución, una inspectora, una docente de materias pedagógicas teóricas de la Escuela y una alumna. Luego de explicarles mi propuesta, la primera de ellas, en una actitud tensa, muy seria, comenzó a hacerme preguntas detalladas sobre la propuesta, seguidas de preguntas como esta: “¿y usted cree que sin ser profesora de danzas va a poder dar esta materia?”, a lo que yo contestaba que el objetivo que me planteaba era enseñar metodologías de investigación que podían aplicarse a diversas disciplinas; el resto de las integrantes de la mesa asentían ante mis respuestas y me sonreían. Debíamos volver unas horas después para ver los resultados; volví sin muchas expectativas, me sorprendió ver que había tenido el puntaje más alto en las tres instancias y que había conseguido las horas. La

inspectora, ante todos los miembros de la mesa, me dio la bienvenida y dijo que creía que iba a ser tanto una buena experiencia para mí como para la Escuela al recibir una docente “de afuera”. Comencé las clases en junio, con las cuatro alumnas de la primera promoción de la carrera. El primer día me recibió la vice-directora y me mostró el aula en la que iba a trabajar, era el aula de maquillaje. Fue muy agradable trabajar con esas alumnas, había muy buen trato, eran receptivas ante las propuestas de trabajo; por cuestiones que fueron surgiendo a lo largo de las clases, me fueron contando de su descontento y su desilusión con distintos aspectos de la carrera y de sus posibilidades laborales. Las cuatro llegaron a graduarse. A fin de ese año pude presenciar sus trabajos coreográficos de tesis de final de carrera; hasta ese momento las había visto sólo en un salón de clases con mesas y sillas, y me sorprendió ver lo que eran capaces de hacer, tanto al moverse como al coreografiar. En febrero del año siguiente me presenté para comenzar las clases, pero me comunicaron que en una reunión docente se había decidido cambiar el contenido de ese espacio de definición institucional por otra materia que apuntara más específicamente a la formación corporal; la materia que había concursado ya no existía; me dieron un certificado de trabajo, la calificación docente y las gracias por el aporte realizado con las clases.

La tercera entrada a la Escuela fue al iniciar el trabajo de campo correspondiente a la investigación que aquí expongo, a principios del año 2006. El primer día me presenté con las preceptoras y les pregunté cuándo podría encontrar a la directora; me lo dijeron, volví otro día y hablé con ella, que me recordaba de la experiencia de 2003. Le expliqué a la directora mi intención de hacer observaciones dentro de la Escuela, a lo que me respondió que no había ningún problema, que presente una nota solicitando esto formalmente y que luego arregle directamente con los profesores de cada clase que quisiera observar. Durante los años 2006, 2007, 2008 y 2009 circulé intermitentemente por la Escuela de Danzas. A medida que el tiempo pasaba ya no tenía que anunciarme en preceptoría cada vez que llegaba, cada vez más personas me saludaban, cada vez tenía que dar menos explicaciones al presentarme ante alguien porque ya se sabía que había una antropóloga que estaba trabajando allí. Cada vez estaba más cómoda en ese lugar, que había sido mío hacía muchos años y que luego se había tornado en ajeno. Volvía a ser mío de un nuevo modo.

En medio del trabajo de campo comenzaron a invitarme a participar en clases teóricas, en especial del profesorado en Expresión Corporal. Esto me permitió varias cosas: realizar actividades de transferencia de los conocimientos a los que me había estado aproximando, acceder a un nuevo ámbito de observación que no había tomado aún, abrir la reflexión acerca de los modos en que los “nativos” me situaban a mí y sentir que el campo me

aceptaba. El emplazamiento en el que estaba siendo ubicada por los integrantes de la Escuela de Danzas, además de ser aquella persona que los estaba estudiando por razones no siempre claras, era la de alguien que le estaba poniendo voz a una práctica que internamente se reconoce como una práctica que carece de voz; muchas veces escuché frases del estilo de “los bailarines no escribimos” refiriéndose a la escasez de reflexiones sistemáticas y de registros sobre el hacer de la danza. De este modo, mi lugar era el de hablar sobre la danza, ponerle palabras a un hacer, hacer el pasaje entre un saber-hacer y un saber-decir. A las clases se me invitaba para contar de qué modo realizaba la investigación, qué resultados iba obteniendo; también se me convocó en una oportunidad para reconstruir la historia de la Escuela (lo cual finalmente no se concretó). Este posicionamiento que el campo me fue reservando facilitó mi acceso a distintas instancias y situaciones, porque esa ubicación tenía como fondo la validación del conocimiento que se creía que yo podía producir. Igualmente, lo que yo tenía para decir era visto como algo que se producía “desde afuera”, frente a otro tipo de conocimiento que podía producirse en y desde la práctica de la danza¹⁶. Este lugar de alguien que reflexiona sobre una práctica en la que hay diversas dificultades para la reflexión apareció también cuando solicitaba opiniones a los informantes sobre las entrevistas o encuestas que acababan de hacer; muchas veces la devolución era algo como “estuvo bueno porque me hizo pensar cosas que no se me habían ocurrido pensar”.

La entrada al campo puede presentar dificultades que se resuelven a medida que se va pactando el acceso, a medida que todos se van acostumbrando a la presencia de alguien que anda por ahí, va y viene, desaparece por un tiempo y vuelve a aparecer, mira, anota, graba, saca fotos, pregunta cosas y pasa lapsos de tiempo en los que parece no hacer nada, esperando. En este camino puede darse la paradoja de que este acceso se completa precisamente cuando ha llegado el momento de retirarse; no es raro, el éxito del trabajo de campo va llegando a medida que pasa el tiempo. Esto fue lo que me ocurrió, haciendo difícil la decisión de retirarse del campo. Hubo una situación puntual que me hizo darme cuenta de esto: a principios de 2009, la directora de la institución me presentó ante un grupo de alumnas en una clase a la que me había invitado diciendo: “ella es Sabrina, hace unos años que la vemos en todos lados, va y viene, ya ni me doy cuenta de que está”.

¹⁶ En el campo de la danza se habla de investigar para referirse a la exploración de modos de moverse o de expresar por medio del movimiento, incluyendo el uso de textos o reflexiones teóricas como disparadores que después se expresarán en movimientos, se aplicarán directamente a la danza. El objetivo en general de la investigación entendida de esta manera es la producción coreográfica, no de conocimiento.

Nos queda aún por hablar de otra técnica de recolección de datos que hemos puesto en juego: la participación observante¹⁷. Cuando relatamos la llegada al campo, elegimos contarlo considerando las tres entradas tan diversas, para hacer visible que la construcción del objeto de estudio no fue sólo una decisión académica totalmente consciente: fue también, lo sabemos ahora, una manera de reconectarse con algo que había permanecido latente, una manera de volver a la danza, una nueva llegada desde un nuevo paralaje. Mi posición como investigadora no está separada de esta experiencia. Recíprocamente, así como la experiencia como investigadora repercutió en mi vida cotidiana (al volver a tomar clases de danza), la experiencia práctica que significó el volver a bailar tuvo repercusión en la investigación. Utilicé como fuente de información tanto aquellas experiencias de la niñez y lo ocurrido en el breve período de docencia, como lo que me iba pasando en relación con las clases de danza que tomé desde el año 2005, poco antes de comenzar el trabajo etnográfico en sí. Estas clases las tomé fuera de la Escuela de Danzas, en estudios particulares, pero teniendo como profesoras a graduadas de la Escuela; se circunscribieron sobre todo a danza moderna, contemporánea y expresión corporal, y con menor frecuencia a danzas clásicas.

Las instancias de participación observante fueron aprovechables tanto al momento de diseñar los instrumentos de recolección de datos, como al interpretar las representaciones y experiencias que me eran relatadas; en otro orden de cosas, el haber participado en alguna medida del “juego real” de las prácticas, me permitió obtener legitimidad al negociar los accesos en la institución. Para poder realizar este pasaje entre lo vivido y lo investigado, fue necesario un ejercicio constante de acercamiento / distanciamiento que me permitiera utilizar las vivencias personales sin quedar encerrada ni en lo puramente autobiográfico ni en la total identificación con las personas con las que realizaba la investigación. El juego de acercamiento / distanciamiento fue más difícil de mantener en relación a los recuerdos; con las prácticas actuales resolví seleccionar previamente algunas clases a las que concurría como participante observadora, participando de la clase pero enfocando la percepción hacia lo que me ocurría en relación a cómo me permitiría pensar lo observado y escuchado en el campo, manteniendo otras clases en las que más que nada funcionaba como participante, aunque muchas veces al finalizar éstas tomaba notas sobre lo que allí había ocurrido y sobre lo que

¹⁷ En diversos textos sobre método etnográfico (por ejemplo, Hammersley y Atkinson, 1990) aparece la noción de “participación observante” cuando se repasan los grados de implicación que pueda tener el investigador en el contexto de observación; en estos casos se suele distinguir entre un investigador totalmente observador, observador participante, participante observador y totalmente participante. El caso del participante observador puede asimilarse a la práctica de la participación observante. Por otro lado, Bourdieu y Wacquant (1995) han utilizado la denominación “participación objetivante” para referirse a un dispositivo teórico-metodológico utilizado cuando los autores son parte del objeto de estudio; en estas circunstancias el observador objetiva tanto lo objetivo como lo subjetivo, en función de las preguntas que a partir de las cuales construyó el objeto de estudio.

me había ocurrido a mí o a mis compañeras. Este ejercicio fue acompañado de la ineludible reflexión acerca de cómo la construcción de este objeto de estudio se enlazaba con mi vida. Dentro de esa reflexión encontré que el deseo de volver a bailar que comencé a sentir luego de construir el tema de investigación y conseguir financiamiento para concretarlo, se produjo inmediatamente después del nacimiento de mi primera hija. La maternidad, con los cambios que implicó en la percepción y en la experiencia de mi propio cuerpo, creo que fue crucial para situar a mi cuerpo como factor de empoderamiento y para producir una apertura hacia el deseo de colocarme en otras prácticas que antes me habían producido el placer de sentir “lo que puede el cuerpo”; es decir, tal vez me llevó a rescatar esta última dimensión de mi experiencia anterior con la danza, dentro de otras que no habían sido tan positivas. Fue sorprendente para mí que aparecieran las viejas sensaciones de estar/ser/tener un cuerpo poderoso que podía producir felicidad en el marco de algo que parece constreñirlo y disciplinarlo.

En suma, no se trata de abandonar las técnicas clásicas de recolección de datos como la observación participante y las entrevistas, sino acompañarlas, complementarlas y enriquecerlas con la interrogación y la exploración por parte de la investigadora o el investigador acerca de sus propias experiencias, vivencias y sensaciones, en relación a prácticas de las que formamos parte en mayor o menor medida. A continuación desarrollaremos los fundamentos de este modo de trabajo.

3. 2) Perspectiva fenomenológica para el estudio de lo corporal

Nuestra investigación gira en torno a la construcción del cuerpo en la danza, buscando comprender una práctica cuyo punto de partida y de llegada es el cuerpo humano en movimiento. En este camino hemos optado por construir modos de aproximación que tomen al cuerpo no sólo como un objeto de estudio sino también como un punto de partida metodológico.

Cuando se investigan prácticas corporales se hace más profundo el problema que surge recurrentemente al momento de “interpretar lo interpretado” por los actores, se profundiza la distancia que existe entre lo que observamos o lo que nos es relatado en las entrevistas y la experiencia práctica personal del cuerpo de los sujetos que investigamos. Para lidiar con este problema, nos propusimos incluir en el proceso de investigación las sensaciones y vivencias corporales que ocurren al poner el cuerpo en la práctica estudiada,

como fuente de información que puede volverse crucial para comprender las experiencias de quienes sí forman parte completamente del campo estudiado.

Con las técnicas de recolección de información con las que contamos en la antropología sociocultural es más sencillo llegar a conocer las prácticas, por medio de las observaciones, y a comprender las representaciones, a través de los discursos, que las experiencias del cuerpo. A partir de esto podemos preguntarnos: ¿las experiencias, representaciones y prácticas ancladas en el cuerpo pueden ser comprendidas acabadamente a través de la mediación de los discursos que las interpretan durante las entrevistas y las conversaciones? ¿es posible comprenderlas basándose solamente en aquello que se dice sobre ellas? Una vez que hayamos decidido que además del trabajo de campo tradicional se necesita la inclusión del conocimiento corporizado producido desde la experiencia personal, se hacen presentes nuevas preguntas: ¿se puede acceder a través del análisis de la propia experiencia a aquellas sensaciones, experiencias y representaciones que nos son relatadas? ¿cómo se podrá distinguir, para más tarde vincular, aquello que nos pasa al “poner el cuerpo” de aquello que nos es contado? ¿cómo se podrá equilibrar la vivencia personal con los objetivos de la investigación y la pretensión de objetividad? ¿cómo se podrá traducir todo lo aprendido con el cuerpo a un escrito académico?

Uno de los inconvenientes de los enfoques centrados sólo en las representaciones es que, aunque tomen en consideración también las experiencias que se imbrican con ellas, suelen acceder a la experiencia por vía de las representaciones y en particular por vía de lo que se relata de ellas. Por ejemplo, se pretende llegar a conocer las experiencias corporales por medio de entrevistas o cuestionarios, partiendo de que estas experiencias pueden ser verbalizadas y que pueden conocerse accediendo a las representaciones que los individuos tienen acerca de su cuerpo; para esto, con las preguntas se busca conocer, por ejemplo, cuáles son las fuentes de referencia invocadas para hablar del propio cuerpo, qué modelos de representación prevalecen, o qué tipos de relaciones se describen el ambiente natural y social. Todo estudio de lo corporal centrado en las representaciones posee un fuerte énfasis en los relatos, en lo que los sujetos dicen acerca de las representaciones y los sentidos otorgados a su cuerpo y a los de los otros.

Dentro de las perspectivas centradas en la representación social, Denise Jodelet se ha ocupado en sus investigaciones de las representaciones sobre el cuerpo utilizando entrevistas en profundidad y extensos cuestionarios, buscando conocer quiénes son los sujetos, desde dónde realizan su construcción de representaciones, cómo es este proceso de construcción, cuál es el contenido de las mismas, cuál es el objeto de la representación y cuál es el resultado

de la construcción para el objeto, el sujeto y lo social. Entiende que en la entrevista se accede al producto de un proceso y que, en el caso de las representaciones acerca del cuerpo, las experiencias que se enlazan con ellas podrán ser verbalizadas para luego ser dilucidadas a lo largo del proceso de análisis. A la experiencia corporal, desde este posicionamiento, se accede a través de las representaciones sobre el cuerpo. Es decir, se llega a las experiencias corporales a partir de cómo se las relata, y del mismo modo, a las representaciones. De este modo, se toman sólo las dimensiones más simbólicas de la experiencia, olvidando a menudo aquellas dimensiones que permanecen “más allá del discurso” (Jackson, 1983).

El cuerpo como base existencial de los diferentes modos en que es representado, necesita ser abordado ampliando las perspectivas y los modos de acercamiento, buscando un acceso a sus experiencias y representaciones que no se quede sólo en lo discursivo. Esto puede hacerse, entre otros modos, incluyendo instancias de participación observante en el trabajo de campo, esto es, la participación en las prácticas estudiadas manteniendo a la vez la mirada de investigación, con énfasis en las experiencias corporales. Para producir conocimiento sobre lo corporal es posible hacer interactuar la investigación y la teoría social, con aquello que nos llega como parte de nuestra propia experiencia del cuerpo. La inclusión del cuerpo en el trabajo de campo también incluye la descripción de la materialidad de los cuerpos en contextos de interacción, tomando en cuenta la experiencia práctica del cuerpo en la vida social, sus modos de vincularse con el mundo.

Una de las propuestas metodológicas para el abordaje de lo corporal que están en sintonía con esta perspectiva es la Sociología Carnal (*Carnal Sociology of the Body*). Dentro de esta perspectiva, Nick Crossley (1995) ha dicho que la sociología del cuerpo comúnmente maneja un enfoque que se centra en “lo que se le hace al cuerpo” (*what is done to the body*), observándolo predominantemente desde el punto de vista de su constitución como objeto significativo por discursos y como sujeto de prácticas de regulación o transformación. Frente a esto, propone sumar un enfoque que se ocupe de comprender “qué es lo que el cuerpo hace” (*what the body does*), otorgándole a éste un rol activo en la vida social, y teniendo en cuenta las bases incorporadas (*embodied*), es decir, internalizadas en y producidas por el cuerpo, de los constituyentes prácticos y simbólicos de una formación social, partiendo de que el cuerpo no es sólo algo sobre lo que se actúa sino que también es productor de acción. Junto con esto, propone que las ciencias sociales no se detengan en el estudio *del* cuerpo (*of the body*), sino que avancen hacia la inclusión de estudios *desde* el cuerpo (*from the body*); es decir, que el cuerpo no sólo sea sujeto de investigación, sino herramienta y sujeto de conocimiento. Esto último implica dar centralidad al cuerpo actuante del investigador o la investigadora. El

fundamento de esta propuesta podemos encontrarla en la necesidad de reconocer y restituir la dimensión carnal de la existencia, frecuentemente olvidada en las ciencias sociales, y de alejarse de las concepciones dualistas. De acuerdo a L  ic Wacquant, la sociología carnal “toma en serio, tanto en el plano teórico como en el metodológico y retórico, el hecho de que el agente social es, ante todo, un ser de carne, nervio y sentidos (en el doble sentido de sensual y significado), un “ser que sufre” (...) y que participa del universo que lo crea y que, por su parte, contribuye a construir con todas las fibras de su cuerpo y su corazón” (2006:15). En las investigaciones acerca de prácticas, representaciones y experiencias centradas en el cuerpo, se puede hacer necesario un paralaje de investigación en que el sujeto que investiga debe poner su cuerpo en la práctica que estudia en algún momento, al menos si en la indagación sobre esas prácticas se pretende incluir el registro de las experiencias y vivencias ancladas en el cuerpo.

Haciéndose eco de esta propuesta, en *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador* (2006) Wacquant propone construir el trabajo etnográfico sobre una experiencia personal de iniciación a una práctica. En su trabajo de investigación etnográfica en un gimnasio de boxeo de Chicago encuentra que el boxeo es un universo basado en prácticas eminentemente corporales, y por eso decide realizar él mismo el entrenamiento como aprendiz de boxeador, para poder apropiarse en y por la práctica de los esquemas de representación y acción: “es imperativo que el sociólogo se someta al fuego de la acción *in situ*, que sitúe en la medida de lo posible todo su organismo, su sensibilidad y su inteligencia en el centro del haz de fuerzas materiales y simbólicas que pretende diseccionar, que se afane por adquirir las apetencias y las competencias que hacen de catalizador en el universo considerado” (Íbid.:16). Una vez decidido esto, se plantea un conjunto de preguntas: primero, pone en duda su capacidad de aprender un deporte tan duro y exigente como el boxeo, y ser capaz al mismo tiempo de llevar adelante el trabajo de investigación. Al comenzar el entrenamiento cotidiano, nota que el haber hecho deportes en su adolescencia lo ha dotado de lo que él llama capital físico, que actúa como base para la incorporación del nuevo deporte, y a lo largo de los meses en que va transcurriendo el relato vamos siendo testigos a través de los fragmentos de su diario de campo de los logros que va teniendo, a fuerza de perseverar y aprender a dar y recibir golpes, hasta llegar a competir en una pelea amateur. El segundo término de la pregunta le creó conflictos mayores: en algunas notas extraídas de su diario de campo, escribe sobre el hastío que le venía produciendo la vida académica (aún desde un tiempo antes de ingresar al gym), y que hace eclosión cuando se inserta en esta práctica; las obligaciones académicas se le aparecen como aburridas, muertas y vacías frente a “la alegría

carnal pura y vivaz” (Íbid.:22) que le ofrece el gym y que le produce tanto placer que debe tener cuidado continuamente para que la observación no se vuelva secundaria, recordándose a sí mismo que dedicarse enteramente al boxeo es una fantasía y que debe volver a la universidad. Vemos aquí como la experiencia personal del investigador en el campo influyó en sus elecciones de investigación. El segundo interrogante tuvo que ver con el objetivo inicial de su investigación, que era comprender las relaciones sociales en el gueto negro de Chicago, por lo que se preguntaba si podría hacerlo con el gym como punto de partida. En aquel momento vio a este espacio como una buena entrada al gueto, pero se encontró a sí mismo cada vez más absorbido por la práctica, de modo que su propósito inicial fue virando hasta poner al boxeo en el centro de la escena. En tercer lugar, se preguntó acerca de la posibilidad y de los mecanismos para traducir lo aprendido con el cuerpo al lenguaje académico: “¿cómo dar cuenta antropológicamente de una práctica tan intensamente corporal, de una cultura tan profundamente cinética, de un universo en el que lo más esencial se transmite, se adquiere y se despliega más allá del lenguaje y de la conciencia; resumiendo, de una institución hecha hombre que se sitúa en los límites prácticos y teóricos de lo habitual?” (Íbid.:18). Esta pregunta tiene un doble juego: por un lado, cómo acceder a aquello que los actores aprenden y experimentan corporalmente, para llevarlo al terreno de un texto interpretable; por otro, cómo traducir la comprensión que el investigador incorporó, inserto en la práctica del boxeo, al terreno del lenguaje sociológico. Wacquant cierra el libro con lo que Dee Dee, el entrenador, le dice luego de su bautismo en el ring, justo cuando siente que “ahora sí que soy uno de los suyos”. Cuando un compañero le pregunta cuándo va a ser el próximo combate, Dee Dee interrumpe diciendo: “No habrá una próxima vez. Ya has tenido tu combate. Ahora ya tienes bastante para escribir tu maldito libro. Tu no necesitas subir al ring” (Íbid.:241). Diciendo esto, el entrenador marca una distancia, le hace notar que aunque él haya pasado por el entrenamiento del mismo modo que cualquier otro, es en primer lugar un investigador, que pertenece a otro sector social, que ha llegado al boxeo con objetivos distintos a los del resto y con otras posibilidades para seguir su vida.

Cuando el antropólogo Michael Jackson relata su trabajo de campo de los años '70, nota que aunque se detenía en describir lo que veía, en situar su lugar en el contexto de observación y en incluir sus impresiones subjetivas, pasaba mucho tiempo haciendo interminables preguntas acerca del significado de las *performances* rituales que observaba. Aún admitiendo que el ritual usualmente hace que el lenguaje sea redundante, su informe de investigación estaba lleno de exégesis forzadas de lo que los informantes le habían dicho, y de decodificaciones de las actividades rituales tratadas como representaciones simbólicas de

asuntos inconscientes, aplicando un método de análisis estructural que reducía y traducía las acciones a palabras, llevando el análisis a la búsqueda de significados semióticos en las prácticas. Llegó a la conclusión de que la insistencia en buscar los significados ocultos tras las prácticas y la reducción de la praxis corporal a los términos del discurso verbal, no lo llevaba a comprender las prácticas que estaba investigando, y así se preguntó: “¿quiénes somos nosotros para negar su énfasis [de los nativos] en el valor de uso y hacer preguntas impertinentes sobre la veracidad? ¿es probablemente la separación del observador de los actos rituales lo que lo hace pensar que los actos hacen referencia a, o requieren justificación en, un dominio más allá de su realidad?” (1983:332).

A estos problemas e interrogantes, Jackson responde con la propuesta de construir una “antropología fenomenológica”, que busque la descripción comprensiva de experiencias tal como son realmente tenidas antes de la reflexión intelectual. Destaca que hay diferencias significativas entre el modo en que el mundo aparece a nuestras conciencias cuando estamos completamente comprometidos en una determinada actividad, y el modo en que se nos aparece cuando lo sujetamos a reflexión y a análisis retrospectivo. No es que la reflexión, la explicación y el análisis deban ser suprimidos de los relatos fenomenológicos de la vida humana; sino que se deben negar privilegios epistemológicos a estos modos de experiencia, y se debe evitar ocultar o darle un lugar menor a los dominios prácticos, no reflexivos y no teóricos de la experiencia. La base está en el método fenomenológico de Edmund Husserl, quien “daba prioridad al mundo de la vida (*Lebenswelt*) sobre el mundo del pensamiento teórico y las ideas explicativas (*Weltanschauung*)” (1996:13). Para la antropología, esto implica suspender en la investigación la búsqueda de verdades objetivas sobre las costumbres o las creencias y sus determinantes ocultos, para explorarlas como modalidades o momentos de la experiencia, para trazar sus implicaciones y usos, donde las ideas son vistas “como impresiones aproximadas más que como explicaciones exactas de la experiencia” (Íbid.:10). El foco de indagación está así puesto en la realidad del mundo de la vida.

La opción fenomenológica no implica ubicar el análisis al nivel del individuo, sino reconocer a la experiencia vivida como la fuente de todo tipo de conocimiento. Un enfoque fenomenológico implica desarrollar un modo de análisis que ponga énfasis en los patrones de la praxis corporal en el entorno social inmediato y en el mundo material. Basándose en la noción de “entorno de un modo de actuar” de Wittgenstein, Jackson concluye que se ganará en comprensión viendo y dirigiendo la atención a las conexiones al interior de tal entorno. Tras su afirmación de que “la antropología del cuerpo ha sido viciada por la tendencia a interpretar la experiencia corporizada (*embodied*) en términos de modelos de significado

cognitivos y lingüísticos” (1983:328), busca “delinear un enfoque fenomenológico de la praxis corporal, que evite el subjetivismo ingenuo mostrando cómo la experiencia humana está basada en el movimiento corporal al interior de un entorno social y material, y examinando al nivel del evento el inter-juego entre los patrones habituales de uso del cuerpo y las ideas convencionales acerca del mundo” (Íbid.:329); esto es, trabajar desde la consideración de un punto de vista existencial.

Lo que Jackson propone concretamente es tomar en cuenta “el *cómo* estas performances miméticas son producidas, en desmedro de tomar en cuenta el *qué* significan y el *por qué* ocurren, sin referencias a priori a preceptos, reglas o símbolos” (1983.:333), con una mirada de campo “que comienza con interacciones y movimientos de la gente en un ambiente organizado, y considera en detalle los patrones de praxis corporal que surgen allí” (Íbid.:339). Recomienda tomar los comentarios de los informantes literalmente (por ejemplo, cuando dicen que algunas de las *performances* de las que fue testigo eran “sólo para diversión” o “por la única razón de hacer que todos formen parte”, y aceptar que los seres humanos “no necesariamente actúan desde opiniones o emplean criterios epistemológicos para encontrar significado para sus acciones” (Íbid.:332), sino que, para quienes las realizan, las acciones tienen sentido al nivel de la experiencia directa. Para esto se realizan descripciones detalladas de cómo los agentes experimentan de modo inmediato el espacio, el tiempo y el mundo en el que vive.

En síntesis, desde la perspectiva del *Embodiment* se propone incluir la antropología del cuerpo dentro de una fenomenología cultural basada en la corporización. Ocuparse de fenómenos vinculados al *embodiment* no conlleva una recolección de datos específicos o de métodos específicos para recolectarlos, sino una actitud metodológica que demanda prestar atención a lo corporal, aún cuando se estén recolectando datos que no tienen que ver específicamente con observación de cuerpos (como cuando se está en un contexto de entrevista u observando cualquier tipo de situación). Esta actitud metodológica estaría basada en entender al cuerpo como el sustrato existencial de la cultura y del sujeto (Csordas, 1993, 1999).

La consideración de un conocimiento corporizado va un paso más allá de la reflexividad destacada por diversos autores como un elemento constitutivo de todo proceso de investigación. Debemos reconocer que nuestro cuerpo es el que está presente en los contextos de observación y en las entrevistas, y que no tenemos por qué desdeñar las sensaciones y vivencias que desde él se nos producen. En el caso del estudio de prácticas centradas en lo corporal, poner el propio cuerpo en esa práctica es una fuente muy rica de

conocimiento. Esto permite comprender de otro modo aquello que vemos y que escuchamos, y también abrir el pensamiento, la escucha y la mirada a numerosas cuestiones que de otro modo tal vez no tendríamos presentes. Cuando hablamos de conocimiento corporizado estamos considerando dos dimensiones asociadas: el reconocimiento de la implicación corporal que todo conocimiento del mundo y de sí mismo tiene; y, en un nivel más concreto, la inclusión en el proceso de investigación del conocimiento producido por nuestras propias experiencias corporales. De este modo, con la práctica del conocimiento desde el cuerpo a la necesaria vigilancia epistemológica que consiste en ubicarse en el contexto de investigación como un sujeto social que produce una mirada sobre otros sujetos sociales, se le suma una dimensión existencial y corporal.

En esta perspectiva es importante la inclusión de la imitación de habilidades prácticas nativas en el trabajo de campo. Esta estrategia metodológica de “unirse al grupo”, literalmente poniéndose a sí mismo en el lugar de las personas que se están estudiando, habitando su mundo, participando corporalmente en las tareas prácticas de todos los días, usando su cuerpo del mismo modo en que lo hacen los otros en un mismo entorno, ayudará a asir el sentido de las actividades que interesa investigar. Esta técnica creativa reconoce que partir de la corporización (*embodiedness*) de nuestro ser-en-el-mundo en un proceso de investigación, “es buscar descubrir un terreno común donde el yo y el otro son uno” (Jackson, 1983:340); es decir, conocer al otro desde la fundación de una comprensión empática, entendiendo que “la corporalidad une y forma las bases para un entendimiento empático, incluso universal” (Íbid.:341). Esta mimesis práctica puede ser interpretada de acuerdo a las costumbres y características de quien investiga, pero aún así esta interpretación se mantiene en consonancia con la experiencia de aquellos entre los cuales uno ha desarrollado en trabajo de campo. Hay varias cosas que se deben tener en cuenta al abordar un trabajo etnográfico de corte fenomenológico: en primer lugar, se debe reconocer la temporalidad de la experiencia, que no es lineal; en segundo lugar, reconocer que la experiencia directa, pre-reflexiva, no es menos significativa que la experiencia que viene de la reflexión y del raciocinio; en tercer lugar, reconocer que los órdenes conceptuales no son tanto representaciones del mundo y de sus líneas ordenadas inherentes, sino racionalizaciones que se hacen luego de que la experiencia tiene lugar y que mantiene con ella relaciones complejas y no simplemente de determinación; en cuarto lugar, examinar críticamente los modos en los cuales la preocupación por los patrones y el orden está ligada históricamente a una racionalización instrumental, al interés por controlar la naturaleza y a otros seres humanos (Jackson, 1989). Otra implicación de la adopción de un enfoque fenomenológico en el contexto concreto del trabajo etnográfico, es

que la vista no es el único sentido que pone en juego quien investiga. Si queremos que la experiencia social, incluyendo nuestra propia experiencia vivida como investigadores, se haga presente, el conocimiento etnográfico debería construirse desde todos los sentidos.

Cuando la etnografía localiza el conocimiento en el mundo de la existencia cotidiana, asume, como lo hace la fenomenología, que todo conocimiento, incluyendo el teórico, es parte inseparable del mundo en el que vivimos; y que el conocimiento científico no es producido como una mirada trascendental que escapa a las impresiones personales y a los intereses sociales. Nuestra comprensión de los otros “puede *sólo* proceder del interior de nuestra experiencia, y esta experiencia involucra nuestras personalidades y biografías tanto como nuestra investigación de campo” (Jackson, 1996:13). La etnografía, de hecho, origina su producción de conocimiento teórico en actividades prácticas y mundanas, donde el etnógrafo debe conocer a un grupo de personas, aprender cómo comportarse entre ellas y establecer con ellas relaciones humanas.

El trabajo de campo etnográfico nos adentra en un diálogo directo con otros, en la complejidad vivida de la experiencia. Se inicia en el desplazamiento desde una ubicación en la que el etnógrafo está por fuera, hacia situarse a sí mismo al interior del campo de investigación. Esto implica un desplazamiento metodológico, dado que comprender este mundo de la vida conlleva llegar más allá de la realidad discursiva, hacia la participación y la transferencia. Al contrario de las explicaciones sistemáticas de otros, dialogar con el otro significa ejercitar una reflexividad compartida, intercambiar puntos de vista con nuestros informantes y ubicar nuestras ideas a la par de las de ellos.

Las prácticas y habilidades sociales que se realizan cotidianamente en nuestro contexto de investigación son tan constitutivas de nuestra comprensión como los relatos verbales y las creencias manifiestas. La participación efectiva y concreta debe sumarse a la observación, y no se debe subestimar la experiencia vivida como si fuera una interferencia que debe ser filtrada. Después de todo, el conocimiento lo producimos a partir de nuestras relaciones reales, a partir de nuestra existencia social, no sólo desde nuestra existencia académica. Comprender el mundo del otro desde la experiencia significa participar corporalmente en él, utilizando todos los sentidos. La apertura a nuevos modos de vida corporal y sensorial, es lo que permitirá encontrar un terreno común entre la experiencia propia y la de los otros, que a la vez será lo que hará posible establecer comparaciones y producir conocimiento.

Cuando el trabajo de campo incluye la consideración de la dimensión de la experiencia del observador, tratamos nuestras experiencias como datos primarios. La experiencia del investigador “se vuelve un modo de experimentación, un modo de testear y explorar las

maneras en los cuales nuestras experiencias nos unen y nos conectan con otros, en lugar de algo que nos mantiene separados” (Íbid.:4). Este método es comparativo, pero no por buscar similitudes y diferencias “objetivas” y diferencias entre culturas, sino por explorar similitudes y diferencias entre nuestra propia experiencia y la experiencia de otros. Este modo de trabajo acentúa las interacciones del etnógrafo con sus objetos de estudio, partiendo de que nuestro conocimiento está basado no sólo en observaciones detalladas, sino también, sobre todo, en nuestra experiencia práctica, personal y participativa en el campo; en todo caso, las observaciones también se basan en la interacción del observador con los observados. La antropología, en suma, involucra actividad recíproca e inter-experiencia, y las experiencias son un campo de interacciones y de inter-subjetividad.

Al momento de comunicar los resultados de las investigaciones fenomenológicas, se suele utilizar la forma narrativa, alejándose de la excesiva abstracción y basando el propio relato en las experiencias de la vida cotidiana del grupo investigado. El uso de la narración está fundado en el hecho de que la sociabilidad está tanto mediada por la narración de historias como objetivada en historias que se cuentan y transmiten; de este modo, a diferencia de la explicación teórica, la descripción narrativa es una parte crucial y constitutiva de la actividad del mundo de la vida, y por eso la narrativa juega un rol tan central en la descripción fenomenológica. La narrativa, entonces, “es un modo de descripción o de discurso que puede satisfacer nuestros intereses por hablar de la experiencia sin una separación radical de ella” (Íbid.:38). Más aún, la actividad narrativa revela el lazo entre el discurso y la práctica, dado que las historias son vividas antes de ser contadas.

3. 3) Hacia una conjunción de enfoques analíticos

Todas las etapas de una investigación, desde la construcción del objeto hasta la elección de las técnicas de recolección de datos y de los procedimientos de organización y los marcos teóricos para analizarlos, envuelven una elección epistemológica. La opción por el trabajo de campo implica la intención de producir conocimiento basado inicialmente en la visión de los sujetos que se busca investigar, sus categorizaciones, valoraciones, percepciones y experiencias. Aún cuando el investigador o la investigadora toman en consideración sus propias vivencias, emociones y experiencias corporales, lo hacen con el objetivo de que éstas abran nuevos caminos para conocer las prácticas, representaciones y experiencias nativas.

La perspectiva constructivista contribuye a comprender que existen distintas construcciones sociales de la realidad, y que la realidad se construye a partir de la relación dialéctica entre el hombre y el mundo social (Berger y Luckmann: 1974; Schutz y Luckmann: 1977). La necesidad de coherencia entre marco conceptual y referencial y la elección metodológica tal cual ha sido claramente resaltada por (Bourdieu y Wacquant, 1995; ha sido destacada a nivel local por investigaciones tales como las de Ceirano, 1998, 2000; Wainerman y Sautu, 1997; Tamagno, 2001 y 2003; Tamagno y otros, 2005). Teniendo presente esta exigencia se utilizó un enfoque cualitativo e intensivo. En el marco de los enfoques cualitativos, la estrategia metodológica para la construcción de los datos fue la etnometodología (Garfinkel, 1967; Heritage, 1995), debido a que permite un abordaje de lo cotidiano y de los contextos de interacción. La aproximación al objeto de investigación fue realizada con metodología etnográfica. El método etnográfico precisa de pequeños contextos, pero esto no significa pequeños temas; en cada ámbito de la vida social tienen lugar conjuntos complejos de experiencias, acontecimientos, prácticas y representaciones que cobran sentido por su integración en una totalidad social. De hecho, las metodologías cualitativas permiten (y precisan) un acercamiento holístico y global, tomando en cuenta los contextos y los momentos históricos, y posibilitan abordar la especificidad de la multiplicidad de grupos, pertenencias sociales, modos de vida y situaciones (Jodelet, 2003).

El punto de partida de la investigación fue la indagación acerca de la significación que los sujetos atribuyen en forma intersubjetiva a su ser y a su actuar en el mundo, los sentidos por medio de los cuales conocen, interpretan, producen, reproducen y transforman su realidad cotidiana. Con el objetivo de acceder, conocer e interpretar las redes de significados de los grupos sociales, la etnografía es un proceso interpretativo que opera, en términos de Rossana Reguillo, en dos niveles: “se trabaja a partir de las interpretaciones que los propios actores hacen de sus acciones; en un segundo nivel de abstracción, esas interpretaciones de primer nivel (las de los actores) se interpretan a la luz de los supuestos conceptuales que comandan la investigación, es decir, se problematizan” (1998:27). En esta problematización, debe considerarse el contexto global en el cual estos discursos y prácticas se realizan. Nos basamos inicialmente en la perspectiva de los sujetos, intentando restituir la complejidad social concreta en que los discursos son producidos, relacionando los “textos” con los contextos en los que estos discursos y prácticas se realizan, interpretando los discursos de los interlocutores a partir de sus posicionamientos objetivos y situaciones sociales específicas (Ceirano, 1998, 2000). Las perspectivas de los actores sociales son captadas por el investigador bajo la forma de una pluralidad de discursos, de “cosas dichas” sobre las

motivaciones y los sentidos. De acuerdo con Clifford Geertz, el antropólogo “inscribe discursos sociales, los pone por escrito, los redacta” (1997:31), consistiendo entonces el análisis “en desentrañar estructuras de significación (...) y en determinar su campo social y su alcance” (Íbid.:24). Son los discursos los que permiten que un fenómeno surja como objeto de significación; toma existencia cuando una serie de relaciones se hacen efectivas en un discurso. El fenómeno se constituye en tal en cuanto interpretado, y “el conocimiento de lo social es conocimiento de la producción, de la competitividad y de la transformación histórica que afecta a las interpretaciones efectivamente vigentes en una determinada sociedad” (Magariños de Morentín, 1997:9). Desde estos puntos de vista, una investigación de ciencias sociales comienza por analizar la producción de significaciones sociales y la circulación de discursos en torno a conceptos.

Es por esto que en esta instancia escogimos trabajar con la Semiótica de Enunciados formulada por Juan Magariños de Morentín (1996, 1997, 1998, 2008) para el análisis de los datos. Esta estrategia permite la identificación de las relaciones semánticas en los textos resultantes de la transcripción y re-escritura de los discursos obtenidos en el transcurso del trabajo de campo, aplicando las siguientes operaciones analíticas: 1- normalización y segmentación del texto; 2- elaboración de definiciones contextuales; 3- construcción de ejes conceptuales (redes secuenciales y contrastativas). Estos procedimientos permiten aproximarse, desde lo efectivamente dicho, a la perspectiva de los sujetos; buscan dar cuenta de cómo y por qué un determinado fenómeno adquiere en una determinada sociedad y en un determinado momento histórico una determinada significación, y permite identificar a partir de la enunciación las formaciones discursivas (Foucault, 1996) vigentes y compararlas. El objetivo central es estudiar la significación de un fenómeno social, y lograr explicar esa significación.

Lado a lado con estas estrategias basadas en lo dicho por los sujetos, la práctica del trabajo de campo tiene como pilar central a la observación participante. El trabajo de campo que hemos desarrollado en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata se basó en la utilización de las técnicas de recolección de datos que son tradición en la antropología socio-cultural: observación participante y entrevistas. Sumado a esto, consideramos información obtenida de fuentes secundarias (documentos producidos por diferentes agentes que forman parte de la Escuela de Danzas), de una encuesta y de la participación de la investigadora en las prácticas consideradas.

Aún encuadrándose en una perspectiva etnográfica, es válido incluir dentro de la investigación tanto estrategias de aproximación cualitativas como cuantitativas. Esta última

aproximación la hemos utilizado en parte del análisis de la encuesta. El enfoque cuantitativo es una estrategia de conocimiento que, partiendo de un muestreo estadístico que busca la representatividad estadística, opera contabilizando “la cantidad de unidades, hechos, fenómenos, unidades, etc. ya conocidos para conocer su distribución según variables o criterios de relevancia preestablecidos por el marco teórico” (Rodríguez, 2009: 10). El enfoque cualitativo busca relevar e identificar distintos tipos de hechos, unidades, fenómenos, etc., para aplicar operaciones analíticas con las que “se los clasifica, agrupa, relaciona, compara, para enumerar sus características, cualidades o atributos” (idem), por comprensión. En las estrategias de investigación cualitativas, es posible trabajar a partir de un número reducido de casos, y abordarlos con mayor profundidad y detalle, considerando las dimensiones subjetivas y en especial la perspectiva de los actores. La flexibilidad constitutiva del diseño de investigación con metodologías cualitativas, permite modificar elementos de la investigación mientras se la está realizando, posibilitando reformar los instrumentos de recolección de datos y los ejes de indagación, entre otras cosas, dando lugar a todo aquello que no se había considerado al momento de planificar el trabajo y que puede surgir en el curso del trabajo de campo o del proceso de análisis. Las estrategias cuantitativas, en tanto, al contar con un mayor desarrollo y estandarización de los métodos de análisis, permiten establecer generalizaciones y conocer el margen de error con precisión; pero no hace posible conocer las significaciones subjetivas ni el punto de vista del actor, y además hacen necesario trabajar con un gran número de casos.

Lejos de ser incompatibles o contradictorios, ambas estrategias metodológicas pueden volverse complementarias. La ya mencionada flexibilidad de los enfoques cualitativos permite precisamente establecer articulaciones entre ambas estrategias. El método etnográfico en particular es lo suficientemente flexible como para dejar espacios para la inclusión de acercamientos cuantitativos que pueden ser útiles en ciertas instancias, al menos para generar nuevas preguntas. Al planificar y realizar la encuesta, e incluso al resolver el análisis estadístico, la información obtenida durante el trabajo de campo etnográfico estuvo presente. La información obtenida con la observación participante, la participación observante y las entrevistas tuvo mucha ingerencia en los distintos momentos de producción de la encuesta: en la construcción de la encuesta, en la elección de las categorías de análisis, en la distribución y aplicación de los cuestionarios, y en la interpretación de las respuestas y de los resultados de los tests aplicados a las mismas. Muchas veces la presencia de lo subjetivo por detrás de, o junto a, los instrumentos que se supone que permiten arribar a conclusiones relativamente objetivas, es ocultada por los investigadores, entendiéndolo como un resto de subjetividad

que debe obviarse para no empañar la cientificidad. Pero aquí planteamos que es justamente esa presencia, la de esos saberes provenientes de nuestras experiencias detrás de la interpretación de los datos aportados por los tests, lo que le da fuerza a dicha interpretación, y, aún antes que esto, la que ha permitido desarrollar instrumentos de recolección de datos adecuados y analizarlos. La menor profundidad y detalle del modo de análisis cuantitativo, y la relativa ausencia de la perspectiva de los sujetos estudiados, puede compensarse en parte cuando la encuesta de la que parte se desarrolla tomando en consideración cuestiones que han surgido del trabajo de campo o de la experiencia práctica personal de quien investiga. En nuestro caso, las preguntas de la encuesta fueron realizadas partiendo de la información obtenida por métodos cualitativos (cuando en general en muchas investigaciones se comienza al revés, con una encuesta de prospección, a partir de la cual se diseñan entrevistas y observaciones), y apuntan principalmente a conocer la perspectiva de los actores. Para cumplir con este propósito, se ha decidido incluir preguntas abiertas, cuyas respuestas no podrían ser objeto de análisis estadístico, pero que sí podrían analizarse con otros métodos.

Los cruces entre enfoques no entorpecieron sino que enriquecieron el proceso de análisis. En una misma investigación, puede ser enriquecedor poner en juego distintas estrategias analíticas (la estadística, la semiótica de enunciados, otros métodos de análisis cualitativo), explorando sus posibilidades de complementariedad. Nuestra propuesta es que lejos de tener que decidir entre los resultados obtenidos por medio de cada uno por separado, lo más útil es prestar atención a las preguntas que los métodos de análisis pueden hacerse uno al otro.

3. 4) Lo visto, lo escuchado y lo leído

Las observaciones fueron desarrolladas entre los años 2006 y 2009, con un momento preliminar de observaciones en el año 2003. Hubo períodos de mayor continuidad y concentración del trabajo, y otros en los que no se realizaron observaciones sistemáticas. Algunas fueron concertadas con anterioridad; la mayor parte fueron acordadas inmediatamente antes de iniciarse cada actividad.

Las actividades a observar fueron seleccionadas con el objetivo de abarcar los distintos aspectos involucrados en la formación de bailarinas y bailarines y de profesoras y profesores en danza. Incluyeron:

- clases prácticas de los distintos niveles de las tres carreras en las distintas locaciones de la Escuela.

- clases teóricas de los tres profesorado.

- talleres de ingreso.

- exámenes de materias prácticas.

- clases de construcción y muestras de tesis de fin de carrera.

- entregas de diplomas.

- ensayos y muestras de distintas cátedras de las carreras de Danzas Clásicas, Danza Contemporánea y Expresión Corporal.

- ensayos y espectáculos del Ballet Infantil, el Ballet Clásico y el Ballet Contemporáneo de la Escuela de Danzas.

- otros espectáculos en los que participaran estudiantes o docentes de la institución aunque no hayan sido organizados desde ella.

- puntos de encuentro dentro de la Escuela: camarín, hall principal, hall o patio del primer piso, cocina.

- manifestaciones y cortes de calles en reclamo de un edificio adecuado.

Las clases prácticas fueron abordadas en dos etapas: en la primera me ubiqué en distintos rincones de las aulas con la libreta de campo y con un grabador (para luego escuchar y completar lo anotado) siguiendo las clases de principio a fin; en la segunda volví a las mismas clases o a otras de la misma asignatura para realizar el registro con cámara de fotos y filmaciones. En las clases teóricas realicé sólo registro escrito, de un modo más fragmentado porque en todas ellas fui invitada a intervenir. Los talleres de ingreso y las muestras de tesis de fin de carrera fueron registrados con libreta de campo y grabador. Algunos exámenes fueron registrados sólo con libreta de campo, otros utilizando a la vez anotaciones y fotografías, y otros tuvieron la particularidad de ser observados desde afuera del aula a través de alguna de sus puertas abiertas a requerimiento de los docentes que tomaban el examen; los exámenes fueron la única actividad que en ocasiones no me fue permitido observar, explicando el o la docente que eran momentos en que alumnas y alumnos se ponían muy nerviosos. El resto de las actividades observadas (entregas de diplomas, manifestaciones, ensayos, espectáculos y lugares de uso común) fueron registradas con libreta de campo, fotografías y a veces filmaciones.

El registro fotográfico no sólo fue útil como ilustración, como refuerzo o como complemento de las descripciones escritas, sino que además el modo en que las personas observadas se relacionaron con la cámara fue un dato más a analizar. Por ejemplo, fue muy

notoria una particularidad en la relación con las fotos en clases de distintos años de la carrera de Danzas Clásicas: las o los docentes solicitaban a las alumnas que posen para las fotos, a lo que éstas podían responder de inmediato con posturas determinadas; también hubo docentes de esa carrera que hicieron comentarios negativos sobre la vestimenta de las alumnas, diciéndoles o diciéndome directamente a mí que era una lástima que no estuvieran con el uniforme para la fotos, o que por qué habían ido “tan mal vestidas” (señalando las medias rotas o los buzos desteñidos).

Las observaciones de clases consideraron su desarrollo general y las distintas etapas en que estaban divididas; las estrategias de los profesores, los modos concretos en que las llevaban a cabo y los modos concretos de relacionarse con los alumnos; las maneras de actuar de los alumnos durante las mismas, antes y después de ellas. En la planificación de las observaciones de clases prácticas nos propusimos abordar al menos una clase de cada tipo y de cada etapa de la formación, siguiendo los siguientes criterios: en la carrera de Danzas Clásicas, observar clases del Ciclo preparatorio, del Ciclo de Iniciación, del Ciclo Medio y del ciclo de Profesorado, incluyendo tanto asignaturas específicas de la carrera (Técnica de la Danza Clásica, Práctica de Ballet, Repertorio, Danza Clásica para Varones, Coreografía y Proyecto de Producción) como clases de Expresión Corporal y de Técnica de la Danza Contemporánea; de modo recíproco, en la carrera de Danza Contemporánea observar tanto asignaturas específicas de la carrera (Técnica de la Danza Contemporánea, Técnicas de Improvisación y Composición y Proyectos de Producción) como clases de Expresión Corporal y de Técnica de la Danza Clásica, incluyendo clases en FOBA I y II, años III y IV de la Tecnicatura y años I a IV del Profesorado; en la carrera de Danza – Expresión Corporal, observar clases de la formación corporal en FOBA y en los cuatro años del profesorado (Análisis del movimiento y de la Producción Coreográfica, Conciencia corporal, Entrenamiento Corporal, Técnicas de Improvisación y Composición y Proyecto de Producción). En suma, todas las observaciones fueron desarrolladas observando los modos de actuar, poniendo especial énfasis en los “modos del cuerpo”: presentación, movimientos, gestos, posturas, contactos, formas de vincularse con el espacio, etc.

Las observaciones de ensayos, muestras y espectáculos se desarrollaron en la Escuela, en las aulas y las salas del Teatro Argentino, en los teatros El Núcleo, La Fabriquera y Coliseo y en el Anfiteatro Martín Fierro (o del Lago). En los diferentes teatros mencionados han tenido lugar espectáculos con muestras de cátedras, muestras de trabajos finales de carrera (tesis), muestras de los tres Ballets y actos de colación de grado. Estas observaciones consideraron tanto lo que ocurría sobre el escenario como debajo, detrás y delante de él,

incluyendo desde la llegada hasta la retirada de los bailarines y los docentes, y tomando en cuenta también al público.

El trabajo de campo incluyó una encuesta y distintos tipos de entrevistas. Las entrevistas realizadas incluyeron entrevistas semi-estructuradas, entrevistas en profundidad y entrevistas grupales. En general las preguntas y el análisis realizado estuvieron enfocados hacia las trayectorias de vida de estudiantes y docentes en relación a la práctica de la danza; las representaciones acerca del cuerpo propio, el cuerpo de los otros y el cuerpo-para-la-danza; las visiones sobre la danza, sobre quiénes pueden bailar y sobre los modos en que éstas deben enseñarse; las representaciones y experiencias acerca de las posibilidades de sus propios cuerpos en relación a la danza; las representaciones y experiencias en torno al modo en que impacta el aprendizaje y la práctica de la danza en la identidad y la subjetividad. Estas representaciones se correlacionan con los usos y prácticas que los sujetos realizan sobre o desde sus cuerpos para el movimiento; en el caso de los y las docentes, impactan asimismo en las acciones que ejercen sobre los cuerpos y las subjetividades de las y los estudiantes. Por esto el análisis de los diversos tipos de entrevistas fue realizado en conjunto con los resultados de las observaciones

La encuesta fue diseñada con el objetivo de acercarse a cuestiones que habían surgido en las entrevistas y que se deseaba profundizar y ampliar, y a la vez con la intención de extender el análisis a una mayor población de informantes. Se esperaba que pudiera funcionar a la vez como un control cuantitativo de los resultados obtenidos por medio del análisis cualitativo, y que abriera nuevos interrogantes y posibilidades de análisis. Las preguntas buscaron conocer las representaciones sobre el cuerpo propio, los cuerpos de los otros y el cuerpo-para-la-danza. Las encuestas fueron distribuidas para su auto administración entre estudiantes de la tecnicatura y profesorado en Danzas Clásicas, tecnicatura y profesorado en Danza Contemporánea y profesorado en Danza - Expresión Corporal. Fueron respondidas durante tiempos de espera de ensayos, pausas entre clases y otros momentos; completarlas llevaba un promedio de veinte minutos.

La encuesta incluyó preguntas con distinto grado de estandarización: cerradas, abiertas y semi-abiertas, con un total de 22 preguntas. La muestra estuvo conformada por 108 estudiantes, que se distribuyen en las tres carreras de la siguiente manera: 32 (29,6%) son estudiantes de danza clásica, 37 (34,3%) son estudiantes de danza contemporánea y 39 (36,1%) son estudiantes de expresión corporal. El 89% de los encuestados son mujeres y el 10,2% varones. En cuanto a la edad promedio de los alumnos de cada carrera observamos que para danza clásica es de 20,19 con un desvío Standard de +/- 5,26 (edad mínima 12 años,

edad máxima 32 años), para danza contemporánea la media es de 23,81 con un desvío Standard de +/- 4,21 (edad mínima 16 años, edad máxima 35 años) y para expresión corporal el promedio es de 24,18 y el desvío Standard de +/- 4,4 (edad mínima 18 años, edad máxima 35 años). Mientras que para los casos de danza contemporánea y de expresión corporal la edad de los informantes no fue un limitante al momento de tomar la encuesta, en el caso de danzas clásicas se estableció un mínimo de edad de 12 años, tomando en cuenta que a esta carrera se puede ingresar desde los 8 años, mientras que en las otras no hay alumnos con menos de 15 años. Ese mínimo de edad no fue de 15 años, debido a que la población de alumnos de la carrera de danzas clásicas por sobre esta edad es reducida.

Las respuestas de la encuesta fueron trabajadas utilizando dos tipos de operaciones analíticas: análisis estadístico y semiótica de enunciados. Para el análisis estadístico se comenzó con la construcción de una base de datos en el programa SPSS. Se consideraron 45 variables, 25 de las cuales se analizaron en forma independiente y las restantes 20 conformando conjuntos de respuestas múltiples, ya que provenían de la respuesta a una misma pregunta; todas las variables utilizadas son cualitativas categóricas, excepto la variable edad que es ordinal. Utilizamos tablas de contingencia, análisis de frecuencia, test de chi², test de diferencia de medias y test de diferencia de proporciones muestrales. Sólo las respuestas obtenidas a través de preguntas con opciones cerradas fueron factibles de ser analizadas por medio de procedimientos estadísticos. Las respuestas obtenidas a partir de preguntas abiertas fueron sistematizadas pero no se les aplicó ningún test estadístico. Esto aportó información acerca de las semejanzas y diferencias entre las respuestas de los tres grupos definidos por la danza que practican, incluyendo la indagación sobre si las diferencias obtenidas en la muestra son o no significativas, y acerca de las relaciones y los grados de dependencia entre distintas variables. En todos los casos se tomó como base de clasificación la variable “danza que practica el/la encuestado/a” y se la comparó con las restantes variables de la base de datos, con el objetivo de ver si puede decirse que se trata de tres grupos o poblaciones diferenciadas.¹⁸ La encuesta fue diseñada a partir de las respuestas dadas en las entrevistas semi-estructuradas y en profundidad; a éstas se sumaron preguntas específicamente construidas para la encuesta¹⁹.

¹⁸ Aunque el análisis estadístico puede parecer la parte más mecánica de una investigación como la que hemos realizado, fue sin embargo uno de los momentos más colaborativos: en la administración de la encuesta participaron la Lic. Mariana del Mármol, la Lic. Karina Marelli y la Srta. Mariana Sáez; esta última además asesoró el uso del programa SPSS y realizó la aplicación de los tests estadísticos.

¹⁹ Algunas estuvieron inspiradas en un cuestionario de más de 80 preguntas sobre representaciones y experiencias corporales realizado en Francia por el equipo de investigación de Denise Jodelet; la copia de este cuestionario fue proporcionado por Jodelet a quienes cursamos el seminario que dictó en Buenos Aires en el año 2007.

La información obtenida por medio del análisis cuantitativo permitió precisar la comprobación que se estaba tendiendo a obtener durante el trabajo, en cuanto a que las tres carreras cursadas en la Escuela de Danzas constituían tres grupos diferenciados. Las diferencias entre las carreras de Danza Clásica, Danza Contemporánea y Expresión Corporal existen y son significativas, siendo artes del movimiento que se han constituido en diferentes contextos históricos, en relación con diferentes concepciones sobre el cuerpo, el movimiento y el sujeto; estas diferencias están presentes en las prácticas, representaciones y experiencias de quienes hoy las enseñan y aprenden. El análisis estadístico no comprueba diferencias significativas entre las carreras en todos los aspectos que aborda la encuesta, pero sí permite delimitar cuáles son las diferencias significativas, y el alcance y la distribución de las diferencias que detecta.

De todos modos, la limitación del análisis estadístico de la encuesta se hizo muy claro cuando se desearon analizar las respuestas a preguntas abiertas, y más aún cuando comenzaron a analizarse las respuestas de toda la encuesta por medio de la semiótica de enunciados. Como resultado de estas operaciones analíticas, se comprobó que en el caso de varias de las preguntas cerradas o semi-abiertas, muchas de las respuestas obtenidas que, según el análisis estadístico, no presentaban diferencias significativas, sí presentaban diferencias sustanciales cuando se las ponía en relación con las respuestas a preguntas abiertas que se les asociaban. Por ejemplo, la pregunta n° 12: “¿Cuidás tu alimentación?” proponía en primer lugar opciones “No” o “Sí”, seguida de espacios para responder “¿Por qué?” y “¿De qué manera?”. De acuerdo a los tests estadísticos, que pudieron aplicarse sólo a las opciones “No” y “Sí”, no existían en la muestra diferencias significativas entre los y las estudiantes de las tres carreras. Pero la semiótica de enunciados aplicada a la segunda parte de la pregunta, mostró diferencias entre las carreras en las razones y en los modos del cuidado (o el no cuidado) de la alimentación. Es decir, las representaciones e interpretaciones en torno al cuidado de la alimentación presentaban diferencias que el análisis estadístico no visibilizó, y que el análisis semiótico de la pregunta completa permitió aclarar. En síntesis, allí donde la estadística indica que no hay diferencias significativas entre respuestas, el análisis semiótico puede mostrar que sí las hay. Y en los casos en los que la estadística sólo puede afirmar que existe una diferencia significativa, el análisis semiótico posibilita dar contenido a esas diferencias. Aunque no sería posible decidir que las diferencias o regularidades encontradas en el contenido de las respuestas a preguntas abiertas son o no estadísticamente significativas, la aplicación de operaciones de análisis propias de los enfoques cualitativos (como por ejemplo la semiótica de enunciados), permitían agrupar respuestas y establecer relaciones.

Al diseñar la encuesta, en nuestro trabajo etnográfico uno de los núcleos de interés venía siendo la exploración de la construcción de representaciones e interpretaciones en torno al cuerpo propio, el cuerpo de los otros y el cuerpo en la danza. Estos mismos ejes estuvieron presentes en las guías de entrevistas y formaron parte de los protocolos de observación. Todo estudio de lo corporal que busca conocer la construcción de significaciones posee un fuerte énfasis en los relatos, en lo que los sujetos dicen acerca de los sentidos otorgados a su cuerpo, a los cuerpos de los otros, al cuerpo en o para la práctica estudiada, y el cuerpo en general. En esta línea de trabajo, es productiva la utilización de operaciones analíticas intermedias que le den rigurosidad al análisis y que proporcionen justificaciones a las conclusiones a las que se puede llegar.

La aproximación a las representaciones sobre el cuerpo en la danza desde el marco conceptual y operativo de la semiótica de enunciados, aplicado tanto a la encuesta como a las entrevistas individuales semi-estructuradas, permitió:

- aproximarse a la información obtenida por medio de la encuesta y de las entrevistas y trabajarla de un modo que otorga rigurosidad al análisis, posibilitando además la aplicación de las operaciones a todo tipo de preguntas y respuestas. Aunque suele destacarse también la rigurosidad de la aproximación estadística, esta sólo permite conocer la frecuencia y las distribuciones de las respuestas, y puede ser aplicada sólo a preguntas cerradas o semi-abiertas (con opciones); esto deja un hueco en el análisis, ya que no permite aproximarse en profundidad a la perspectiva nativa, y dejaba afuera información sustancial proveniente de las respuestas a preguntas abiertas.

- minimizar algunas de las dificultades de los métodos cualitativos, a la vez que permitió aumentar su productividad. Constituye un modo de acercarse a la perspectiva de los sujetos estudiados, objetivo central de todo trabajo etnográfico, por medio de una serie de operaciones que permiten un necesario distanciamiento entre quien investiga y los datos de investigación.

- conocer los distintos significados que son atribuidos a los diferentes términos seleccionados, por parte de un sector social. En este caso, posibilitó conocer algunos de los significados atribuidos al cuerpo, el cuerpo propio, el cuerpo de los otros y el cuerpo en la danza, por parte de estudiantes que concurren a la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata. La construcción de definiciones contextuales posibilitó agruparlas y organizarlas siguiendo diferentes criterios, tomando todo el grupo encuestado en general, o la división en sectores dentro de él. Esto permitió conocer la perspectiva general del grupo, y también explorar si

existían diferencias entre las/los estudiantes de las distintas carreras, entre edades, entre géneros, y de detectarse diferencias permitió conocer el contenido de las mismas.

El cruce entre herramientas analíticas no terminó aquí. Como hemos ya desarrollado, estos análisis fueron puestos en relación con los provenientes de la observación participante y de la participación observante.

Las entrevistas semi-estructuradas fueron realizadas a estudiantes, ex-estudiantes, graduados y docentes de las distintas carreras de la Escuela de Danzas. Todas fueron concertadas con anticipación. Tuvieron una extensión de entre 50 minutos y una hora y media de conversación cada una. En lo posible fueron llevadas a cabo en las viviendas de los entrevistados; algunas fueron realizadas en las instalaciones de la Escuela (aulas de teóricos libres, sala de profesores vacía, sala de vestuario); una pequeña cantidad fue realizada en cafés. Los informantes no aparecerán a lo largo de la tesis identificados con su propio nombre sino con un seudónimo; aunque en su mayoría no expresaron tener inconvenientes para aparecer con su propio nombre, en algunos casos solicitaron permanecer anónimos.

La guía de las entrevistas semi-estructuradas para estudiantes, ex-estudiantes y graduados puede sintetizarse en los siguientes ítems de indagación:

- Comienzos: cómo comenzó a bailar; qué tipo de danza, dónde, cómo era; qué personas participaron en ese inicio en la danza. Ingreso a la Escuela de Danzas: motivos; examen de ingreso; recuerdos, sensaciones. Qué conocía previamente sobre danza, fuentes, modelos. Cómo se imaginaba el ser bailarín/a o coreógrafo/a o profesor/a de danza.

- Escuela de Danzas: Cómo se ubica actualmente en la institución. Caracterización de la institución, su organización y su funcionamiento. Qué le gusta y que no de la institución.

- Carreras: descripción de la carrera cursada o en curso. Para qué cree que le prepara la Escuela de Danzas y para qué no. Proyecciones; posibilidades de trabajo. Descripción de las distintas carreras; diferencias.

- Formación en danzas: relato de la primera o las primeras clases; relato sobre cómo eran los primeros años en que cursó, cómo era el lugar, las profesoras, las clases, los/as compañeros/as y sí mismo/a. Cómo construye la división entre tipos de materias y cómo las describe. Clases prácticas: descripción/relato de una clase típica, de una clase que le gusta y de una clase que no le gusta. Caracterización de lo que considera un buen profesor de danza y una buena forma de enseñar, y de un mal profesor y una forma inadecuada de enseñar. Profundización en cómo se enseña y cómo se aprende la danza. Cuestión de quiénes pueden bailar. Caracterización de las muestras y espectáculos, de qué manera y para qué se realizan. Estudios sobre danza que haya realizado en otros espacios.

- La danza y el ser bailarín/a: qué es ser bailarín/a; cómo tiene que ser; qué tiene que hacer. Cuidados. Cómo fue cambiando su visión sobre la danza que aprende/aprendió y sobre las otras danzas; cuándo se realizaron esos cambios, cómo, por qué. Qué es lo que más le gusta de la danza y lo que menos le gusta. Qué es bailar.

- Visión de sí mismo/a: cómo se ve a sí mismo/a como bailarín/a, coreógrafo/a, profesor/a (según los intereses). Relación con los modelos, cambios en los modelos, motivos. Qué siente cuando baila. Cuestión de la expresión. Para egresados/as: qué quisieron hacer en sus tesis y cuál fue la devolución de mesa evaluadora; qué hacen en la actualidad. Para ex-alumnos/as que dejaron la carrera: motivos, detonantes; evaluación de esa decisión en la actualidad; huellas.

- Visión de los otros: caracterización de los/as compañeros/a. de carrera; delimitación de grupos. Cómo ve a las otras carreras de la Escuela de Danzas, cómo caracteriza a esas diferentes danzas, cómo caracteriza a los/as alumnas/os de las otras carreras. Qué relaciones establece con alumnas/os de las otras carreras. Qué distintos grupos puede delimitar entre los/as estudiantes de la Escuela; a qué grupo/s se adscribe, por qué, de qué manera.

La guía de las entrevistas semi-estructuradas para docentes abordó las siguientes cuestiones:

- Trayectoria: su biografía en la danza; su experiencia como bailarín/a; su visión de sí como bailarín/a; su trayectoria en la Escuela de Danzas.

- Escuela de Danzas y carreras: descripción de la Escuela de Danzas. Qué objetivos de enseñanza tiene la Escuela de Danzas. Aciertos y críticas a la institución, a la/s carrera/s donde trabaja y a las otras carreras de la institución. Comparación y relaciones con las otras carreras. Para docentes de danzas clásicas: qué ocurrió o qué cambió con la aparición de las otras carreras

- Cómo se enseña la danza: su experiencia como docente de danza. Cómo enseña actualmente. Otros modos de enseñar danza (colegas, experiencia personal, cambios en su práctica a lo largo del tiempo y de los lugares). Qué puede enseñarse y qué no puede enseñarse de la danza. Cómo describe la danza que enseña.

- Alumnos/as: características de las alumnas y los alumnos. Diferenciaciones. Cambios en el tiempo. Proyecciones.

Las primeras entrevistas de cada carrera fueron no estructuradas o en profundidad. A partir de estas entrevistas iniciales, de las observaciones y del marco teórico fueron diseñadas las guías de entrevistas que acabamos de detallar. Las preguntas de las entrevistas en profundidad comenzaban indagando acerca de la biografía y acerca de la trayectoria de las

entrevistadas y los entrevistados dentro de la danza, centrándose en primer lugar en las prácticas concretas, en las vivencias cotidianas, para luego ir avanzando hacia la exploración de las representaciones que sustentan, acompañan y construyen estas prácticas.

En total fueron realizadas 43 entrevistas (entre semi-estructuradas y en profundidad). Entre ellas, 15 fueron realizadas en la carrera de Danzas Clásicas, 11 a estudiantes (una de las cuales inició también como segunda carrera la de Danza Contemporánea) y 4 a docentes; 18 en la carrera de Danza Contemporánea, 14 a estudiantes (dos de las cuales iniciaron como segunda carrera la de Expresión Corporal y uno la carrera de Danzas Clásicas) y 4 a docentes; y 10 en la carrera de Danza - Expresión Corporal, 7 a estudiantes y 3 a docentes. Composición de los informantes:

	Detalle por carreras			Totales por ítem
	Danzas Clásicas	Danza Contemp.	Expresión Corporal	
Totales por carrera	15	18	10	43
Totales de estudiantes por carrera	11	14	7	32
Estudiantes mujeres por carrera	9	10	6	25
Estudiantes varones por carrera	2	4	1	7
Total de docentes por carrera	4	4	3	11
Docentes mujeres por carrera	3	4	3	10
Docentes varones por carrera	1	0	0	1

Fueron concretadas dos entrevistas grupales: una de ellas con estudiantes que se encontraban cursando el último año de los profesorados en Danzas Clásicas y en Expresión Corporal; se partió de una conversación acerca de las dificultades que se planteaban en los espacios de la práctica docente y de las experiencias vinculadas con las observaciones de clases y las prácticas docentes, y luego surgió una discusión sobre las complejas relaciones entre técnica y expresión en ambas carreras. La otra entrevista grupal fue realizada con estudiantes que cursaban los primeros años de las carreras de Danza Contemporánea, donde se habló fundamentalmente de los cambios que percibían en sus propios cuerpos y en la relación establecida con él a partir del ingreso a la carrera, y también de las visiones sobre las otras danzas enseñadas en la Escuela de Danzas. En el trabajo de campo fueron consideradas también las conversaciones informales mantenidas en presencia de la investigadora.

Además de utilizar registro fotográfico para las observaciones, fueron usados también materiales fotográficos en las entrevistas. Algunos entrevistados trajeron al encuentro sus álbumes personales relacionados con la danza y dieron una explicación sobre las fotos elegidas; otros me acercaron o enviaron fotos suyas luego de la entrevista; otros me permitieron acceder a las imágenes subidas por ellos a las páginas de redes sociales. Esto fue útil para conocer cómo se organizaba a partir de las fotos el relato de las trayectorias de vida en relación a la danza; qué es lo que se seleccionaba para destacar o para mostrar; o cuáles son los momentos y los contextos más fotografiados. Estos criterios se tomaron en cuenta al seleccionar las fotos que ilustran algunos de los capítulos de esta tesis. Fueron también fuente de información las fotos enmarcadas y las muestras de fotos temporarias que se encuentran en las instalaciones de la Escuela de Danzas.

Un elemento que sumamos a los datos obtenidos por medio de la observación participante y de los distintos tipos de entrevistas fue la información obtenida de fuentes secundarias. Éstas incluyeron:

- diseños curriculares y materiales de trabajo de la Dirección de Educación Artística de la Dirección General de Cultura y Educación provincial.

- currícula de las carreras de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, diseños curriculares, programas de las materias, programas de exámenes y proyectos de los Ballets.

- organigramas, cronogramas, comunicaciones, planillas y diversos documentos utilizados en el funcionamiento cotidiano de la institución.

- carteles pegados en las paredes y escritos en pizarrones sobre convocatorias y comunicaciones diversas.

- materiales bibliográficos utilizados en las cátedras y materiales de la biblioteca del establecimiento.

- documentos personales proporcionados por los informantes.

- notas en diarios locales sobre acontecimientos ligados a la Escuela de Danzas.

Muchos de los documentos históricos a partir de los cuales se reconstruye en el capítulo 5 de esta tesis la historia de la institución se encontraban en colecciones personales de informantes, en particular de la profesora Gabriela López y de la profesora Marta Colombo.

Acercamientos a lo corporal desde la antropología

¿Cómo hacer para conocer la corporalidad de otro en un trabajo etnográfico? ¿Alcanzaría con describir los cuerpos que se pueden ver? No, el cuerpo no es sólo exterioridad. ¿Alcanzaría entonces con preguntarle cosas a ese otro? Tampoco, el cuerpo no es sólo lo que podemos decir sobre él. ¿Alcanzaría finalmente con relatar lo que nos llega desde nuestro propio cuerpo? Menos aún. Sin embargo, el cuerpo no es inaprensible ni es inabordable. ¿Qué podemos hacer entonces? Los dos breves fragmentos que abren este capítulo pueden darnos una clave: por un lado, aunque no contemos con las coordenadas exactas para llegar a él sabemos que el cuerpo está ahí, y podemos anticipar que hay un modo de llegar; el sólo hecho de prestar atención a nuestro objeto de estudio en sí mismo, que es una práctica donde el cuerpo y la corporalidad ocupan el lugar central, nos lleva a pensar que el cuerpo también debe ser central desde el punto de vista metodológico, y no sólo teórico-conceptual; cuando uno viaja hacia el cuerpo el cuerpo es la dirección, a la vez camino, punto de partida y de llegada. Por otro lado, podemos usar tanto las estrategias etnográficas más clásicas como técnicas más innovadoras (como la participación observante), es decir, podemos partir y volver, ir y venir entre diferentes herramientas metodológicas.

El ir y venir entre diferentes estrategias metodológicas permitió comprobar que éstas no eran mutuamente excluyentes sino complementarias. Fue posible construir cruces entre lo cuantitativo y lo cualitativo; entre la indagación basada en los discursos y las representaciones y aquella basada en la experiencia práctica; entre la perspectiva del post-estructuralismo y la perspectiva del *embodiment*.

La construcción del marco metodológico fue un constante “partir y volver” entre el pasado y el presente, el adentro y el afuera, la etnografía y la corporización. Partimos de un trabajo etnográfico convencional y nos alejamos de él expandiéndolo en dirección al cuerpo (el propio y el de los otros), pero para volver a él, reafirmando su utilidad.

PARTE II:

**LA FORMACIÓN EN DANZA CLÁSICA, DANZA
CONTEMPORÁNEA Y EXPRESIÓN CORPORAL
EN CONTEXTO**

CAPÍTULO 4-

HISTORIA Y CARACTERIZACIÓN DE LAS DANZAS ACADÉMICAS

*Helena bailaba dentro de una caja de música,
donde las damas de miriñaque y los caballeros de peluca
giraban y hacían reverencias y seguían girando.
Aquellos trompos de porcelana eran un poco ridículos pero simpáticos,
y daba placer deslizarse con ellos en la espiral de la música,
hasta que en una voltereta Helena tropezó, cayó y se rompió.*

Eduardo Galeano. Bocas del tiempo.

4. 1) Danza y sociedad

4.1.a) *La danza en el contexto del campo de las artes*

La danza y todo lo que ocurre dentro de ella no puede estudiarse separadamente de otras esferas de lo social. Raymond Williams ha remarcado la necesidad de considerar rigurosamente las conexiones de una obra o producto artístico o intelectual, con sus condiciones materiales de producción, debido a que aquellas son “simultáneamente formas artísticas y ubicaciones sociales, con toda la evidencia propiamente cultural de identificación y presentación, postura local y organización, intención e interrelación con otros, que se mueven tan notoriamente en una dirección –las obras reales- como en la otra: la respuesta específica a la sociedad” (1997:215). Esto implica “especificar las propiedades características del producto y las condiciones singulares de su emergencia, e intentar comprenderlas en su vinculación” (Caggiano, 2003:2), es decir, supone historizar las obras y sus contextos. Lo más conveniente es evitar tanto la interpretación interna de las producciones artísticas, que le otorga al campo del arte un grado extremo de autonomía, de la mano de la figura del creador iluminado y de la visión del arte como creación o como expresión de una pura libertad; como su explicación desde procesos externos, con la identificación reduccionista de las producciones artísticas con la clase social a la que pertenecen su productor y su receptor (Gutiérrez, 2003). El arte es siempre el arte de un momento histórico, de un lugar y de un posicionamiento social determinado.

En sus producciones se elaboran, se crean, se resignifican y se transmiten representaciones sociales, discursos y teorías sobre el mundo y la humanidad. Los objetos del arte son objetos del pensamiento, con la particularidad de ser un pensamiento eminentemente emocional, con leyes diferentes a las del pensamiento lógico discursivo, y las representaciones que produce son representaciones estéticas, comprensibles desde ciertos marcos de interpretación. Aunque el carácter del cuerpo como objeto y medio del arte es más obvio en el caso de las artes escénicas, en todas las artes el cuerpo, el del creador y el del espectador, tiene un lugar central.

Pierre Bourdieu define a la Sociología del Arte como un campo que debe ocuparse tanto de conocer el universo de producción de bienes culturales, como también las condiciones en que son producidos los consumidores de bienes culturales y su gusto; es decir,

tanto las maneras en que ciertos bienes son producidos, considerados y valorados como formas de arte en determinado tiempo y lugar, como las condiciones sociales del modo de apropiación que es considerado legítimo (2003 [1984]). El autor hace notar que el campo del arte no será comprendido a menos que se lo sitúe dentro de una totalidad social. Abordar el arte desde las ciencias sociales supone entender que una producción artística no puede ser considerada “en sí misma y por sí misma, en sus cualidades técnicas o estéticas” (Bourdieu, 2003 [1965]:54), escindiéndola de otras esferas de lo social. Esto permite desnaturalizar las percepciones, creencias y mecanismos de funcionamiento asociados a ese campo, comprendiendo que todo aquello que consideramos natural es arbitrario, contingente, producto de una historia particular; según Bourdieu, el arte constituye una ocasión para descubrir muchos fenómenos de este tipo. De acuerdo con Alicia Gutiérrez, “la relación dialéctica entre campo y *habitus* permite romper, por un lado, con la visión común del arte como ‘proyecto creador’, como expresión de una pura libertad, y, por otro, con la actitud metodológica que erróneamente relaciona de manera directa la obra artística con la posición de clase del creador” (2003:14). El arte, su proceso y sus producciones son semejantes a los otros objetos sociales, “son resultado de las relaciones sociales específicas que constituyen el universo social específico donde se producen, se distribuyen, se consumen, y donde se genera la creencia en su valor” (Ibíd.:15). Pero en las percepciones de productores y consumidores de arte, se los considera productos puros, alejados de lo cotidiano y de las determinaciones mundanas; experimentan una sublimación que construye al arte y a los artistas como campos y agentes “desinteresados”, desapegados de los intereses económicos, y alejados del mundo del común de la sociedad, sólo interesados en los requerimientos de su arte.

El campo artístico es un microcosmos social al interior del cual se discute y se lucha a propósito del arte, un arte que algunos producen, otros hacen circular, otros comentan, otros consumen (Bourdieu, 2003 [2001]). Este campo es parte del campo de producción y de circulación de los bienes simbólicos, concebido por Bourdieu como “el sistema de las relaciones objetivas entre diferentes instancias caracterizadas por la función que cumplen en la división del trabajo de producción, de reproducción y de difusión de los bienes simbólicos” (2003 [1971]:90), es decir, como “el sistema de las *posiciones culturales* objetivamente posibles en un estado dado del campo de producción y de circulación” (Ibíd.:137). Este “mundo social entre otros”, aunque forma parte de un macrocosmos social y en él tiene lugar todo aquello que ocurre en todo campo social, obedece a leyes sociales que le son propias. Es “un mundo que tiene su propia ley (...) todo lo que adviene en ese campo, capital, luchas, estrategias, etc. reviste formas específicas, originales, que no tienen curso necesariamente en otros

microcosmos, y en el macrocosmos social en su conjunto.” (Bourdieu, 2003 [2001]:38). Por ejemplo, las luchas son en lo esencial luchas simbólicas, que movilizan instrumentos simbólicos y tienen por apuesta la acumulación de capital simbólico.

El campo de producción y de circulación de bienes simbólicos está estructurado como un universo dividido en dos instancias, el campo de producción restringida y el campo de gran producción simbólica, estrechamente vinculadas por medio de una oposición constituyente del campo, cuyos productos tienen un poder de distinción muy desigual porque reciben valores materiales y simbólicos muy desiguales en el mercado de los bienes simbólicos (Bourdieu, 2003 [1971]). En el campo de producción restringida se producen bienes simbólicos e instrumentos de apropiación y de evaluación objetivamente destinados a un público de productores de esos bienes, y se rige por sus propias normas, obedeciendo principalmente a la legitimación y el reconocimiento del grupo de pares. El campo de gran producción simbólica, organizado en vistas a la producción de bienes simbólicos destinados a no productores, al “gran público”, está regido principalmente por las reglas del mercado. Estas dos instancias, en conjunción y a la vez en oposición, forman el campo de producción y circulación de bienes simbólicos. En danza, esta relación es particularmente visible en la división entre danza académica y danza popular, o entre aquella y danza social. Y, dentro de la danza escénica, entre las producciones “comerciales”, dirigidas a un público amplio y generalmente no consumidor de formas de danza más restringidas, y las “no comerciales”, dirigidas muchas veces a un público “entendido” que también es productor o practicante de la misma u otras danzas.

En el campo de producción restringida de bienes simbólicos existe un rechazo de “lo comercial”, que es “una denegación colectiva de los intereses y de los beneficios comerciales” (Bourdieu, 2003 [1977]:155-156). En las percepciones de productores y consumidores de arte, se considera a las producciones del arte como alejadas de lo cotidiano y de las determinaciones mundanas. Aunque aún las conductas más aparentemente “desinteresadas” encierran una racionalidad económica y no excluyen beneficios, incluso económicos, a aquellos que actúan de acuerdo a la ley de su campo (lo cual no excluye la acumulación del capital simbólico), en estos campos, la única acumulación legítima es la acumulación de capital simbólico o capital cultural. A mayor autonomía de un campo de producción restringida, mayor será “su poder de producir y de imponer las normas de su producción y los criterios de evaluación de sus propios productos, por lo tanto, de retraducir y de reinterpretar todas las determinaciones externas conforme a sus propios principios” (Bourdieu, 2003 [1971]:91). A la

vez, mayores serán las posibilidades de que sus principios internos de división aparezcan como irreductibles a principios externos de división.

La estructura de las relaciones entre los agentes en un momento dado del campo artístico está conformada de acuerdo a una jerarquía de legitimidades, que es la expresión de la estructura de las relaciones de fuerza simbólica, y la que organiza los dominios, las obras y las competencias legítimas. Las instancias de legitimación consagran a determinadas obras, productores, grupos o estilos por medio de sanciones simbólicas, y también por medio de la cooptación, que incluye “todas las formas de reconocimiento, precio, recompensas y honores, elección en una academia (...) cuyo valor depende de la posición de los cooptantes en la jerarquía de la consagración” (Ibíd.:103). La jerarquía de las legitimidades dentro de un campo es la expresión de la estructura de las relaciones de fuerza simbólica. Éstas se dan, en primer lugar, entre los productores de bienes simbólicos (contemporáneos o de épocas diferentes), en segundo lugar, entre los productores y las diferentes instancias de legitimación (como las academias y las compañías de danza), y en tercer lugar, entre esas diferentes instancias de legitimación, que ocupan diferentes posiciones en una estructura jerárquica.

Refiriéndose a las escuelas de Bellas Artes, Bourdieu afirmó en diálogo con estudiantes de arte: “uno va allí sabiendo lo que es el arte, y que uno ama al arte, pero allí aprende razones para amar el arte y también todo un conjunto de técnicas, de saberes, de saber-hacer (...) les da el acceso a la manipulación legítima de los bienes de salvación cultural, o artística; ustedes están en el derecho de decir lo que es del arte y lo que no lo es” (2003 [2001]:29-30). En el caso de la danza clásica, es la familia de las niñas (y niños, aunque son muy minoritarios) que ingresan las que ya tienen una cierta representación acerca de cuál es el arte legítimo o la práctica corporal legítima y deseable para que sus hijas aprendan; las niñas en general ya han visto a alguna bailarina de ballet en acción, e ingresan con un imaginario en torno de la figura de la bailarina. A las otras carreras se ingresa más tardíamente, y en muchas ocasiones se trata de ex-alumnas de clásico que se cambian de carrera en la adolescencia por diversos motivos, o personas que han practicado previamente otras danzas (jazz, árabe, etc.). En la Escuela de Danzas aprenderán las técnicas que el oficio precisa, y junto con ellas las formas de comportamiento y las habilidades necesarias para mantenerse en el campo. Se forma allí a los agentes que podrán opinar legítimamente acerca de la danza, y que asegurarán la reproducción del campo y de sus reglas. En este sentido, Bourdieu compara las academias de arte con los seminarios religiosos: “los que entran en la Escuela donde van a formarse los sacerdotes del arte, son ya creyentes, que, ya separados de los profanos por su creencia

especial, van a ser reforzados en su creencia por la adquisición de una competencia especial que les dará el sentimiento de ser legítimos.” (Ibíd.:27).

En suma, las Academias son “instancias de legitimación que pretenden el monopolio de la consagración de los productores contemporáneos” (2003 [1971]:106), distinguen entre las maneras legítimas y las maneras ilegítimas de abordaje, enseñanza y aprendizaje de un arte, siendo el diploma que otorgan un certificado socialmente legitimado de competencias. A la carrera de profesorado en danzas clásicas (a diferencia de las otras dos carreras), se ingresa a muy temprana edad, a los ocho, nueve o diez años, y la obtención del título conlleva catorce años de estudio, cursando materias prácticas y teóricas, con una carga horaria que va aumentando al correr los años. El ingreso temprano es auxiliar de la incorporación y la naturalización de los principios y las pautas de la danza clásica, y de los modos de funcionamiento de la institución. Las alumnas que se encuentran en años avanzados de la carrera sienten a la Escuela de Danzas como una “segunda casa”, con lo cual los cuestionamientos que puedan hacerse no suelen tener mayores consecuencias.

Sin olvidar el enlace de todo campo con la totalidad social, el campo artístico se caracteriza por su autonomía relativa, por una lógica específica. La autonomía relativa supone “analizar las prácticas en el sistema de relaciones específicas en que están insertas, es decir, según las leyes de juego propias de cada campo” (Bourdieu, 2003 [1977]:12). Las leyes internas de cada campo como espacio de juego mediatizan la influencia de los demás campos sobre él, y esa influencia además depende del peso específico de cada uno en la totalidad social. Todo campo está constituido a la vez por campos de menor envergadura, cada uno de ellos con menor o mayor grado de autonomía, y enlazado a la vez con otros campos del espacio social, con una estructura y una dinámica signada por una historia o historias particulares, cuyo funcionamiento depende de la presencia de determinados capitales valorizados, de posiciones, de jerarquías, de intereses, de reglas, de creencias y de luchas por la apropiación de los capitales en juego.

Históricamente, el campo del arte se fue constituyendo a medida que fue conquistando autonomía, instituyendo progresivamente una ruptura entre el mundo del arte y el “mundo común”, a la par “de la explicitación y de la sistematización de los principios de una legitimidad propiamente estética” (Bourdieu, 2003 [1969]:69). La reflexión acerca del arte por el arte, culminación del proceso de autonomización de este campo, profundiza su noción de separación del mundo social “vulgar y cotidiano”, y lo afianza como campo. Al ser un campo, constituido a la vez por campos de menor envergadura, cada uno de ellos con menor o mayor grado de autonomía, y enlazado a la vez con otros campos del espacio social, tiene

una estructura y una dinámica signada por una historia o historias particulares, cuyo funcionamiento depende de la presencia de determinados capitales valorizados, de posiciones, de jerarquías, de intereses, de reglas, de creencias y de luchas por la apropiación de los capitales en juego. Esta autonomización del sistema de las relaciones de producción, de circulación y de consumo de los bienes simbólicos, se profundizó “desde el momento en que el campo artístico ha comenzado a volverse hacia sí mismo y a devenir reflexivo” (2003 [2001]:33). Las obras de arte deben su función de distinción social, y de legitimación de las diferencias sociales, a la rareza de los instrumentos de su desciframiento, y esto se debe a “la desigual distribución de las condiciones de la adquisición de la disposición propiamente estética que ellas rigen y del código necesario para su desciframiento (i.e. el acceso a las instituciones escolares especialmente dispuestas a inculcarlas) e incluso de las disposiciones a adquirir ese código (i.e. la pertenencia a una familia cultivada)” (Bourdieu, 2003 [1971]:103). En general se cree que es preciso contar con instrumentos de conocimiento, categorías de percepción, principios de división, competencias y una cierta creencia para admirar estéticamente una obra.

A medida que se fue constituyendo el campo artístico y éste fue adquiriendo cada vez más autonomía, fue surgiendo una representación del artista como genio creador, único, excepcional, eterno, dueño de un don hereditario o innato, poseído por una inspiración espontánea. Esta representación del artista a la vez está asociado a otras creencias: que el arte y sus productos no se reducen, y, más aún, se oponen a los productos mercantiles y a la economía; que por ende sólo otro genio creador puede comprender esas creaciones; y que, por todo esto, el arte no puede enseñarse (Bourdieu, 1971; 2003 [2001]). De acuerdo con Bourdieu, el mundo del arte, como otros campos, es un juego en el cual una de las cosas más importantes que están en juego es una definición; en este caso, la cuestión es quién tiene derecho a decirse artista. Por lo tanto, “el artista es aquel de quien los artistas dicen que es un artista. O bien: el artista es aquel cuya existencia en cuanto artista está en juego en ese juego que llamo campo artístico” (2003 [2001]:25). Lo que hace al artista y a la obra de arte lo que son, es el campo, el conjunto del juego; ambos son el producto de “un trabajo colectivo e histórico” (Ibíd.:41).

En la danza, la creciente autonomización determinó que el desarrollo del campo vaya quedando reservado a los profesionales, mientras los no productores fueron quedando relegados a la condición de público espectador. Pasado su origen en las danzas aldeanas europeas (danzas grupales y a menudo asociadas a fines rituales, sin división entre ejecutantes y público), las danzas de corte, estilización de aquellas, experimentaron en el siglo XVII un

proceso de codificación que inauguró el ballet y con él las danzas académicas. Éstas suponen en su ejecución el conocimiento de técnicas específicas, que transmiten maestras y maestros de baile. Este proceso se consolidó cuando décadas después aparecen los bailarines y las bailarinas de oficio, con la cada vez mayor escisión entre bailarines y público espectador (aunque en formas de danza más recientes, dentro de la danza contemporánea, el público suele estar conformado por practicantes de danza).

4.1.b) *El campo de la danza*

En tanto que es un conjunto de prácticas sociales (específicamente, una práctica dentro del campo de producción restringida de bienes simbólicos), el proceso de formación de bailarinas y bailarines de danzas escénicas occidentales puede ser abordado como un conjunto de prácticas que, si bien tiene una lógica de constitución y de funcionamiento particular, comparten con toda práctica social el hecho de ser resultado de la articulación entre las dos instancias de la doble existencia de lo social: en las cosas y en los cuerpos

En el campo de la danza conviven grupos y compañías de danza, instituciones estatales dedicadas a su enseñanza y difusión, políticas culturales y agentes involucrados, donde todo cuanto se hace “es producto de pautas, reglas y estrategias establecidas por el grupo legítimo en el campo (que a su vez procura la autoconservación)” (García, 1999:2). La danza puede estudiarse como un sub-campo dentro del campo artístico, que a la vez es parte del campo de producción y de circulación de bienes simbólicos; o puede recortarse como campo específico; depende de dónde esté puesto el eje de la investigación. En la Escuela de Danzas Clásicas, en su dinámica cotidiana y en las prácticas sociales vinculadas a ella, se produce un cruce y una conjunción particular de diferentes campos: el campo de producción de bienes simbólicos y culturales, el campo del arte, el campo de la danza, los campos particulares de la danza clásica, la danza contemporánea y la expresión corporal, y la institución misma como sub-campo dentro de un campo más vasto que la incluye, o como expresión empírica de la dinámica de un campo; por otro lado, también el campo de la educación. En la particular conjunción que forman estas instancias, deben entenderse las prácticas, representaciones, relaciones y dinámica que en ese espacio particular tienen lugar.

La danza en general, y cada danza en particular, puede verse como un campo en el sentido en que los ha caracterizado Pierre Bourdieu, como “espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios”

(1990:135). Estos sistemas de relaciones constituidos por dos elementos: la existencia de un capital común, y la existencia de luchas por su apropiación. Sin olvidar el enlace de todo campo con la totalidad social, un campo se caracteriza por su autonomía relativa, por una lógica específica. La estructuración de las relaciones constitutivas de un campo determinará la forma que podrán revestir las interacciones y el contenido de las experiencias de los individuos, cuyas prácticas son construidas, siempre que estén dadas las condiciones para que esto suceda, por un determinado habitus (que a la vez es generado por las estructuras objetivas) que proporciona esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción. Tanto en la elección como en la permanencia en el aprendizaje y la práctica de un determinado estilo de danza, deben cumplirse una serie de disposiciones y habilidades que se consideran un capital valorado en ese campo de acuerdo a la estructura de movimientos o a la concepción general sobre la danza o la expresión artística que manejan.

Todas estas cuestiones se ponen en juego en los procesos de formación de bailarinas y bailarines: la dinámica, los capitales y las formas de interacción propios del campo, y los mecanismos de disciplinamiento que se ponen en juego dentro de él, son vividos cotidianamente por los sujetos. En estos procesos, y desde un uso particular de sus cuerpos, construyen su identidad. La formación produce una forma-sujeto, con una determinada inteligibilidad, una determinada sensibilidad y una determinada corporalidad.

4.1.c) *La danza como práctica corporal*

En sus producciones acerca del campo del arte, Pierre Bourdieu ha estudiado extensamente las artes plásticas, la literatura, el teatro, la fotografía y el cine, pero se ha referido a la danza en contadas ocasiones. En sus diversos estudios sobre el campo del arte, la danza suele estar ausente, y cuando es evocada aparece en forma de breves referencias que ejemplifican alguna arista particular de su marco conceptual. Nunca ha tomado a la danza específicamente como objeto de estudio. Aún así, su perspectiva conceptual-metodológica aporta un marco de análisis aplicable a diversos espacios y prácticas sociales, la danza entre ellos.

Inmediatamente después de corroborar esta ausencia, podemos plantearnos dos series de preguntas: en primer lugar, ¿a qué se debe esta ausencia? ¿tendrá que ver tal vez con el lugar particular de la danza dentro de las artes en Francia? ¿tendrá la danza alguna o algunas características especiales que llevarían por sendas de análisis distintas a los pensados desde y

para otras artes, por ejemplo, el hecho de que su producto es más efímero, menos objetivable, menos reificable, que los productos de otras artes? En segundo lugar, ¿qué claves nos da el autor en sus análisis del campo del arte para comprender el campo (o sub-campo) de la danza? ¿cuál puede ser el aporte de su perspectiva analítica para la investigación socio-antropológica de las prácticas y las representaciones que están en juego en el campo de la danza?

La primera serie de interrogantes sólo podría responderse con conjeturas; los motivos de su opción por determinadas disciplinas artísticas para realizar sus investigaciones pueden ir desde el azar hasta una decisión consciente acerca de los ámbitos más convenientes para ser investigados. La segunda serie de interrogantes pueden ser respondidos a partir de lo dicho por Bourdieu en sus trabajos. Las nociones de campo y de *habitus* como núcleos centrales de su teoría, nos aportan una perspectiva general de análisis aplicable a diversos espacios y prácticas sociales. Según él, puede estudiarse cualquier ámbito de la vida social tomándolo como “un caso particular de lo posible”, como una “particularidad histórica de un lugar y de un momento” (2003 [1981]:245), en el que se ponen en juego lógicas sociales que a su vez se replican en otros ámbitos de lo social y en el funcionamiento de la sociedad en general. Así, y sin ignorar la especificidad del mundo del arte, puede abordárselo como un microcosmos, con problemas que pueden encontrarse en otros ámbitos y con otras prácticas, y analizarlo como “cualquier otro de esos microcosmos que constituyen el macrocosmos social” (Ibíd.:271). Es decir, puede analizarse desde la misma teoría de la práctica que se puede aplicar a otros campos diferentes. El proceso de formación de bailarinas y bailarines puede ser abordado como un conjunto de prácticas sociales que, si bien tiene una lógica de constitución y de funcionamiento particular, comparte con toda práctica social el hecho de ser resultado de la articulación entre las dos instancias de la doble existencia de lo social (en las cosas y en los cuerpos).

Los estudios acerca del campo del arte no es el único sitio donde debemos buscar para conocer la mirada de Pierre Bourdieu acerca de la danza. Una clave para su estudio podemos encontrarlo en “Programa para una sociología del deporte” (1996 [1987]). En la conferencia recuperada en este texto, el autor propone algunos lineamientos para construir una sociología del deporte, y el paralelo que establece entre este campo y el de la danza ocupa un lugar preponderante en su argumentación. Este hecho nos da una clave para comprender su mirada sobre la danza: más allá de su condición como práctica artística, la ubica centralmente como una práctica corporal, basada en una comprensión y un aprendizaje que

pasa eminentemente por el cuerpo, de algún modo proponiendo que su estudio sea encarado con base en esta dimensión.

Aunque su objetivo en esa conferencia haya sido referirse a la sociología del deporte, Bourdieu observa que lo que ha descrito para este dominio también se da en otros, como el de la danza. Así, afirma que “el deporte es, junto con la danza, uno de los terrenos donde se plantea con la máxima agudeza el problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, y también entre el lenguaje y el cuerpo” (Ibíd.:182). Comparten el hecho de ser prácticas que se transmiten mediante la búsqueda de una comprensión corporal, haciendo comprender directamente al cuerpo lo que debe hacer, “por una comunicación silenciosa, práctica, de cuerpo a cuerpo” (Idem); muchas son las cosas que comprendemos solamente con nuestro cuerpo, “más acá de la conciencia, sin tener las palabras para decirlo” (Idem).

Otra característica en común entre la danza y el deporte es la subalternidad de los estudios académicos que los abordan. De acuerdo a Bourdieu, los sociólogos del deporte se encuentran doblemente dominados, tanto en el universo de los sociólogos como en el de los deportistas: encontramos “por un lado personas que conocen muy bien el deporte de modo práctico pero que no saben hablar de él y, por el otro, personas que conocen muy mal el deporte de modo práctico y que podrían hablar de él pero desdeñan hacerlo, o lo hacen sin razón ni justeza” (Ibíd.:173). La escasez de estudios de las ciencias sociales sobre el deporte se debe según este autor a que la división del trabajo científico suele reproducir la lógica de la división social del trabajo. En este aspecto también establece una homología con lo que ocurre con las investigaciones sobre danza, igualmente escasas. Bourdieu atribuye esta cuestión a que la danza es la única de las bellas artes cuya transmisión (tanto de maestro a discípulo como de bailarines al público) es enteramente oral y visual, o mejor, mimética, al no tener la objetivación de una escritura adecuada, a modo de la partitura para la música, complicando su estudio, y haciendo difícil distinguir claramente entre partitura y ejecución, y llevando a identificar la obra con el bailarín; en la danza hay disponibles sistemas de notación como la notación Benesh o la Labanotación, pero su uso es minoritario y son muy complejos, patrimonio más de especialistas en notación que de la totalidad de los bailarines. Junto con esto, en general hay poca disposición de quienes componen el universo de la danza para escribir sobre su arte; los poquísimos textos teóricos sobre danza escritos por sus protagonistas circulan repetidamente entre los interesados.

4. 2) Principios y fundamentos de la Danza Clásica, la Danza Contemporánea y la Danza – Expresión Corporal

La danza clásica, la danza contemporánea y la danza - expresión corporal han surgido en diferentes momentos históricos, asociados a distintas concepciones filosóficas y a nociones diferentes de cuerpo, de movimiento, de tiempo y de espacio.

4.2.a) Danza Clásica: cuerpos matemáticos, cuerpos máquina, cuerpos ideales

El ballet es vestir con movimientos ordenados, un pensamiento de ensueño. Unir a la poesía del desarrollo lineal la pasión de la estructura llevada a la realidad escénica.

Dora Kriner. Ensayos sobre el ballet.

Aunque tomó su nombre del *ballo*, una danza italiana del siglo XV, y surgió en las cortes italianas hace más de 500 años, se considera que la cuna del ballet es la corte francesa de Luis XIV (1.643-1.715), porque es el espacio donde esta forma de danza se afianzó y desarrolló, tomando como base danzas de corte de principios del Renacimiento (*pavane, galliard, volta, gigue, sarabande, bourée*), que a su vez evolucionaron de danzas folklóricas. El año 1.661, cuando Luis XIV funda la Real Academia de Música y Danza, se considera el punto de origen del ballet clásico, y de la danza académica en general. El año 1.661 no se considera sólo el momento de origen del ballet clásico, sino también de la danza escénica académica en general y, de acuerdo a Danto (1999) de la historia de la danza como forma de arte. En la Real Academia de Música y danza en la corte de Luis XIV (1638-1715) la danza comienza a ser objeto de estudio, de pensamiento y de sistematización.

Allí el lenguaje de la danza clásica fue codificado en un sistema arbitrario, creándose un código formado por una cantidad de pasos, colocaciones y movimientos pautados, que involucraban detalladamente diferentes partes del cuerpo, cada uno con un nombre conocido por bailarines, maestros y coreógrafos; aún hoy, en todas las academias del mundo se sigue usando el francés para nombrar las posiciones y los movimientos del ballet. Más allá de la

afición del monarca por la danza (él mismo solía interpretar los roles principales de los ballets), los espectáculos de danza cumplían la múltiple función de entretener a los cortesanos, impresionar a dignatarios extranjeros, promover ideologías políticas, y consolidar y legitimar el poderío del rey, intentando demostrar que el monarca no sólo era rico y poderoso, sino también sofisticado. En estos tiempos iniciales, el que fue luego conocido como “ballet de corte” era una cadena de danzas vagamente conectadas alrededor de un tema, usualmente mitológico, compuestas por movimientos majestuosos (que en general provenían de la estilización de danzas sociales de la corte y que se concedían con los modos de moverse de la nobleza) que formaban diseños geométricos en el piso.

Las elevaciones y los giros de Pierre Beauchamp, el maestro de danza de Luis XIV, fueron las bases de las técnicas actuales de la danza clásica. Beauchamp formuló los principios de la técnica clásica. Estos principios originales incluyen las cinco posiciones básicas de pies y brazos, y fundamentalmente el *en dehors*, con la rotación de las piernas hacia afuera desde las caderas, buscando que el cuerpo del bailarín se encuentre la mayor cantidad de tiempo posible de frente a la audiencia, ofreciendo a ésta con su apertura un máximo de legibilidad de su cuerpo. La apertura hacia fuera del cuerpo o *en dehors* es uno de los principios esenciales de la danza clásica desde ese momento, aunque la rotación se fue profundizando con el tiempo, desde una rotación de 45° a la actual de 90°. En una *Gramática de la danza clásica* se lo describe de la siguiente manera: “la pierna y el pie deben presentar su faz interna al espectador, es decir que la pierna debe hacer una rotación de 90° hacia el exterior, en relación con la posición normal” (Guillot y Prudhommeau, 1974:15); esta posición de las piernas “es contra natura, necesita un entrenamiento constante empezando desde muy joven y penosos ejercicios forzados” (Idem). El objetivo es buscar una alineación entre las partes del cuerpo que resulte en líneas puras, tal como se explica en el mismo texto “si levantamos la pierna lateralmente en posición normal, la cadera se levanta al mismo tiempo produciendo una joroba sin ninguna gracia. Al contrario, si la pierna está *en dehors*, la cadera baja y la línea del cuerpo queda perfecta” (Idem). La búsqueda de líneas puras que incluyen las distintas partes del cuerpo es una constante en el ballet.²⁰

Las cinco posiciones fundamentales, todas *en dehors*, son la base de la danza clásica y especialmente de los movimientos de las piernas. En la primera posición los talones se tocan y los pies se abren hacia fuera hasta formar una línea recta de una punta a otra; esta misma posición pero con los pies paralelos ha sido llamada sexta por el neoclásico y la danza

²⁰ El efecto contrario sería el de una línea quebrada, que podría producirse, por ejemplo al tomar la extensión de un brazo a modo de línea, con una flexión en el codo y supinación en la muñeca. Este efecto sí fue luego buscado y utilizado en las danzas moderna y contemporánea.

moderna. En la segunda las piernas se separan lateralmente a partir de la primera posición dejando entre ambos talones el largo equivalente a un pie. En la tercera un pie se mueve desde la posición que tenía en la segunda hasta que su talón llega al medio del otro pie. En la cuarta se realiza una separación de los pies moviendo la pierna hacia delante dejando un espacio del largo de un pie, siempre con las puntas hacia fuera; esta postura es la que más asegura el equilibrio, por lo que es la que más se utiliza para preparar los giros; tiene variaciones como la cuarta abierta y la cuarta cruzada; en el neoclásico la cuarta con los pies paralelos forma la séptima posición. En la quinta la punta de un pie se apoya contra el talón del otro, se utiliza constantemente en la danza clásica por ser la posición de partida de la mayor parte de los pasos. Están acompañadas por cinco posiciones de los brazos además de una posición de partida. La cabeza y el torso se mantienen en todos los casos erguidos, con pequeñas variaciones de inclinación o de posición. Otra característica saliente de la danza clásica es el uso de los pies *on pointe*; que reduce al mínimo el contacto del cuerpo con el suelo. El objetivo de bailar sobre las puntas de los dedos de los pies es doble: “aligeramiento por reducción del polígono de sustentación y desaparición de los ángulos” (Ibíd.:14); el efecto que da la pierna con el pie en punta es el de una línea continua y flexible. Además de la punta clásica las variantes que se utilizan son la media punta (utilizada por los bailarines y por las bailarinas en entrenamiento), la punta oblicua (que fue la usada en las primeras versiones de zapatillas de punta, que permite sólo elevarse y bajar enseguida pero no mantenerse sobre ellas) y la punta neoclásica (que hace apoyar los dedos de los pies sobre las uñas).

En el marco de la Academia tuvo lugar la creación de un código sistemático formado por pasos (cada uno con un nombre que conocen bailarines, maestros y coreógrafos), con colocaciones y movimientos pautados que involucran de forma minuciosa y específica diferentes partes del cuerpo. Bajo la forma de un saber se institucionaliza la enseñanza de la danza, que implica la definición de un método de enseñanza y la definición de un lenguaje que pueda ser transmitido de modo universal.

La hegemonía de las Academias en el período de creación del ballet no es exclusiva del campo de la danza. Siguiendo a Arnold Hauser: “la vida artística tiene en Le Brun y Boileau sus legisladores; en las Academias sus tribunales; en la persona del rey y de Colbert, sus protectores” (1994, tomo II:119). No podía presentarse un nuevo espectáculo de danza sin que el mismo fuere aprobado por la Academia. El arte se encontraba sometido a un reglamento, a reglas absolutas como las que se aplicaban a cada aspecto de la vida misma de los súbditos del soberano, incluyendo una vigilancia permanente del artista. Se trata de un

ballet concebido para divertir al rey y a la corte, y para poner en escena la legitimación de su poder y su dominio en todas las esferas de lo social.

Como ha escrito Laura Falcoff, “las formas, la iconografía, el imaginario y el estilo del ballet académico corresponden sin duda a las condiciones políticas, económicas y sociales de la Francia del siglo XVII, aunque ninguna obra producida en el siglo XVII haya sobrevivido y aunque en el intermedio se le hayan otras características importantes en la configuración de su personalidad” (1999:21). Desde este punto, y a través de su desarrollo durante los siglos XVII, XVIII y XIX, en el ballet se condensan y se expresan una serie de principios del pensamiento de la modernidad, vigentes en gran medida aún hoy. Desde el siglo XVII hasta el siglo XX, de la mano de las academias y escuelas de danza, se mantuvieron, se profundizaron y se perfeccionaron los principios derivados del neoclasicismo y del racionalismo, con el agregado del romanticismo posterior. En las lógicas y prácticas institucionales, en cada clase de ballet, en cada sujeto que lo baila, se hacen visibles todos estos principios.

La creación del ballet, y sus concepciones fundacionales de cuerpo, tiempo y espacio, están enlazadas al pensamiento de la modernidad: se enmarcan en la concepción racionalista del cuerpo fundada en el siglo XVII.

El ballet recrea una concepción cartesiana, racionalista, sustancialista y mecanicista del cuerpo. En sus *Meditaciones Metafísicas* [1642] René Descartes sienta las bases del dualismo moderno, dando la primera explicación sistemática de la relación entre mente-cuerpo. En esta obra, su objetivo es llegar al conocimiento de la propia existencia, luego probar la existencia de Dios, finalmente la esencia de las cosas materiales y la naturaleza de la mente y su relación con el cuerpo. Define al cuerpo como aquello de lo que puedo dudar, como dudo de todo aquello a lo que accedo desde los sentidos; frente al espíritu o al intelecto, que es aquello de cuya existencia no tengo duda y que constituyen mi yo, lo que soy. Estas dos dimensiones, cuerpo y alma, o cuerpo y mente, están para Descartes constituidas por sustancias distintas, y tienen diferentes características: el primer término, divisible y cambiante; el segundo, indivisible, imperecedero y no sujeto a cambios. La reificación del cuerpo, este tratamiento que se hace de él como cosa, desconectándolo de la comunidad, la naturaleza y del cosmos, incluye su desvalorización: “la axiología cartesiana eleva el pensamiento al mismo tiempo que denigra el cuerpo (...) distingue en el hombre entre alma y cuerpo y le otorga a la primera el único privilegio de valor” (Le Breton, 1995:61). Aún así, considera que ambos componen “una cosa misma”: distinguibles, de distinta esencia, pero estrechamente unidos. Se denota una relación de exterioridad con respecto al propio cuerpo, pero aún cuando es posible dudar de su existencia, hay algo de él que es verdadero: de lo que no se puede dudar es de su

existencia como extensión, de todo lo que tiene de aritmético y geométrico, cuyas leyes procederían directamente de Dios. Esto implica, por un lado, entender al cuerpo como un mecanismo, una máquina que ocupa un lugar en el espacio-tiempo y que obedece a las leyes de la matemática y la geometría. Es decir, un cuerpo extenso, mecánico, espacial y geométrico. Y junto con esto, la intención de generar métodos analíticos que permitieran producir un conocimiento cuantitativo organizado sobre el cuerpo; el inicio de codificación de la danza académica coincide con la pretensión de conocimiento científico sobre el cuerpo.

La primera meditación cartesiana (*De las cosas que se pueden poner en duda*) pone en duda la experiencia sensible como fuente de conocimiento cierto dada su poca confiabilidad y su posibilidad de engañar; no sólo duda de las percepciones del mundo, mediadas por los sentidos, sino de las inmediatas, las del propio cuerpo, la autopercepción. Cuestiona la existencia real de las percepciones y la del propio cuerpo. De acuerdo con esto, lo único de los que es posible tener certeza es de mi propia mente, de mi razón; con esto, inaugura el racionalismo. La segunda, (*De la naturaleza del espíritu humano y qué es más fácil de conocer que el cuerpo*) parte de la primera verdad a la que llega: yo existo, pero esta existencia no abarca al cuerpo, sino a la capacidad de pensar, que es independiente del cuerpo. El cuerpo como exterioridad, comparte la característica de la extensión con todo el mundo material. Esta realidad es inteligible desde el razonamiento matemático abstracto, y no por las características cualitativas a las que se llega por la observación sensorial. Yo soy mi mente, no mi cuerpo; éste está determinado desde la mente, que accede a él desde un razonamiento matemático abstracto.

A partir de la idea dualista moderna de cuerpo, el movimiento del cuerpo en el ballet fue ordenado para satisfacer las leyes de la razón, obedeciendo a una racionalidad técnica. El cuerpo la danza clásica es entendido como una máquina, como un objeto frente a un sujeto que le impone las leyes de la razón y lo organiza según un ideal de perfección inalcanzable. Su técnica se basa en el dominio minucioso y detallado de cada parte del cuerpo, buscando su legibilidad y negando las dimensiones de complejidad y conflicto del cuerpo, negando y alejándose de su realidad material, de su experiencia vital. Un cuerpo que se despega de la tierra, que va a reproducir formas que no son de este mundo. Un cuerpo abierto, *en dehors*, que representa la mayor rotación y apertura hacia el plano frontal. Un cuerpo “colocado en eje”, centrado en la verticalidad, que propone una legibilidad del cuerpo hacia el frente, como si este pudiera presentarse sin misterios. Se trata de un cuerpo “perfectamente acabado, severamente delimitado, joven, visto desde el exterior, individual, una imagen sin falla, un cuerpo de donde se eliminaban todas las expresiones de su vida interna” (Tambutti, 2004:13).

La concepción racionalista mecanicista del cuerpo que encuentra su paradigma en la Francia del siglo XVII, se expresa aún hoy en “la minuciosa artificialidad de los movimientos, la idea de que la zona más importante del escenario es su propio centro, la necesidad de diseños armoniosos que no admiten el desorden, la rotación hacia fuera de las articulaciones de caderas, rodillas y pies, la distribución de los bailarines en distintos niveles de una estructura jerárquica, el concepto de gran espectáculo, incluso el vocabulario de pasos en idioma francés” (Falcoff, 1999:21).

La valorización de la racionalidad, de lo cuantificable, junto con el valor otorgado al orden y la armonía, se encuentran en el centro de la teoría y la práctica del ballet: se mantiene el cartesianismo en la concepción instrumental del cuerpo, en la perspectiva cuantitativa en la consideración espacio-tiempo, complementada por la noción newtoniana del movimiento exclusivamente como traslación. Todas estas matrices tenían plena vigencia al momento de formularse la codificación inicial de la danza en el neoclasicismo. En ellas todavía se apoyaba, un siglo después, el bailarín y coreógrafo francés Jean Georges Noverre, tal como se ve en este fragmento de las *Cartas sobre la danza y sobre los Ballets*: “el conocer algunos elementos de geometría no podrá ser sino ventajoso; ésta pondrá nitidez en las figuras, justeza en la combinación y precisión en las formas. El Ballet es una especie de máquina más o menos complicada, cuyos efectos diferentes impresionan y sorprenden por su rapidez y multiplicación. Estas uniones y sucesiones de figuras, estos movimientos que se siguen con rapidez, estas formas que giran en sentido contrario, esta mezcla de combinaciones, este conjunto y esta armonía que reina en todos los tiempos y en todos los desarrollos, todo ello, ¿no os sugiere la imagen de una máquina construida ingeniosamente?” (1761, carta V:92). Aquí se continúa con la delimitación inicial de los fundamentos de esta danza, con base en las mismas concepciones del cuerpo, el movimiento, el tiempo y el espacio.

El ballet propone un uso instrumental del cuerpo. Es métrica y simetría en sus máximas exposiciones. El cuerpo en esa práctica es, en tanto objeto, posible de ser manipulado y adiestrado. Parte de un entrenamiento del cuerpo que busca asemejarlo a la perfección exaltando el virtuosismo y maximizando la profesionalización. En la danza queda definido así “un esquema anátomo-cronológico del movimiento” (Tambutti, 2006:35). Un código de movimientos autotélicos, con finalidad en sí mismos, cada vez más separados de los movimientos cotidianos que van dejando expuesta la problemática de cómo contar algo con esos significantes, en un momento en que la danza no es autónoma, sino que va acompañada de texto y música. Será recién Noverre, fundador del ballet de acción y productor de obras clásicas que introducen la pantomima, quien despegue al ballet de la ópera

y la narrativa verbal, adentrado en la búsqueda de la imitación de la belleza de la naturaleza como un medio artístico para cautivar al espectador. Desde aquí, la danza ha emprendido un recorrido que la ha llevado por caminos más o menos alejados de otras artes y de su propia autonomía.

Existe una idealización de los cuerpos, que puede sintetizarse en el ideal de liviandad, vinculado con la intención de combatir la gravedad, la animalidad, la materialidad y la realidad del cuerpo. Una desmaterialización del cuerpo que permanentemente lucha contra la gravedad, expresión que se maximizará durante el período romántico del siglo XIX, momento en que se incorporan las zapatillas de punta, auxiliares de la pretensión de liviandad.

Junto con la matriz racionalista – mecanicista, encontramos en el ballet una fuerte influencia del romanticismo, que dejó en él su impronta desde el siglo XIX. Aunque en la historia del arte y de las corrientes de pensamiento se suele situar al neo-clasicismo y al romanticismo como posturas contrapuestas, en la que la segunda actúa como respuesta y crítica de la primera, en el ballet lograron sumarse y coexistir de modo coherente. El elemento que permitió unirse a las dos corrientes es el hecho de que comparten la pretensión de alejarse de la animalidad, de la materialidad del cuerpo, de lo terrenal, en una búsqueda de elevación, de idealización de los cuerpos y de lo humano. La técnica del ballet se basa en el dominio minucioso y detallado de cada parte del cuerpo, buscando su legibilidad y negando sus dimensiones de complejidad y conflicto, alejándose de su realidad material, de su experiencia vital, de lo que lo enlaza con el mundo de la naturaleza. El romanticismo aporta al ballet sobre todo un ideal de belleza y de mujer basado en su liviandad, en su condición etérea, en su búsqueda de desmaterialización. Esto puede verse claramente en la pretensión de combatir la gravedad que puede observarse en la colocación de los cuerpos que propone el ballet: las zapatillas de punta, el liviano vestuario de tul, los grandes saltos, la búsqueda de la elevación, el rechazo del piso, la transmisión de la sensación de ausencia de peso y de esfuerzo. En este mismo sentido, Georges Vigarello considera que estas dos matrices de pensamiento se sumaron en el siglo XIX en un ideal de belleza: “se trata de una belleza ligada a lo etéreo, a lo extraterreno, pero a la vez una belleza altamente racionalizada, sometida a reglas y principios en la misma medida que lo son los movimientos del ballet: el cuerpo bello es el cuerpo que experimenta las reglas de la razón” (2005:66).

La conexión íntima y estricta del ballet con determinados ideales de belleza ha estado presente en toda su historia. Podemos rastrearlos hasta su constitución como disciplina artística en los primeros tiempos de la modernidad, cuando se recrea el modelo de belleza de

la antigüedad clásica: “los rasgos característicos del canon ideal de belleza corporal instalado en la danza por el neoclasicismo francés del siglo XVII estaban constituidos por un cuerpo perfectamente acabado, severamente delimitado, joven, visto desde el exterior, individual, una imagen sin falla, un cuerpo de donde se eliminaban todas las expresiones de su vida interna” (Tambutti, 2004:12). Este modelo de belleza no está presente sólo en la danza, sino que se aplicaba en general a las clases altas del período, y responde al ideal de racionalidad que impregna tanto el conocimiento científico como la vida cotidiana. Los cambios en los modelos de belleza, los diferentes territorios, contornos, superficies, convergencias, que se exploran para dar cuenta de qué es lo bello, no son autónomos, la belleza cambia “mucho más allá de los solos efectos de la moda: contiene las grandes dinámicas sociales, las rupturas culturales, los conflictos de género o de generación” (Vigarello, 2005:260). En los modelos o ideales de belleza que opera en las bailarinas clásicas, se imprimen concepciones de género y se entrecruzan valores de clase.

El cuerpo del bailarín es “una máquina capaz de bailar” (Tambutti, 2006:32), entrenado rigurosamente para ese fin. Para formar este cuerpo explorado desde la geometría y dominado por la razón, se ha organizado un control disciplinario sobre el movimiento, que define formas, espacios y tiempos. La disciplina consiste en una microfísica de relaciones de poder que se va enraizando en los cuerpos y los va atravesando, volviéndolos cada vez más útiles y eficientes en un determinado marco de acción, y cada vez más dóciles. Se opera así una transformación a la vez anatómica y política, una anátomo-política.

No olvidemos que la aparición histórica de las disciplinas coincide con el momento en que aparece la danza académica. Existe un disciplinamiento del cuerpo del bailarín y la bailarina, desde las primeras Academias hasta nuestros días, de modo cada vez más eficiente. Aún hoy, la rutina domina el cuerpo de bailarinas y bailarines, en una relación regulada y milimétrica con sus fragmentos. La mirada científica sobre el cuerpo ligada a la modernidad, trae aparejada la fragmentación del mismo, y el dominio de cada una de sus partes, construyendo cuerpos que han sido “explorados, desarticulados y recompuestos en un nuevo ordenamiento” (Ibíd.:33). Partiendo de la razón se han producido una serie de saberes sobre el cuerpo y sus mecanismos, que han contribuido a la construcción y la aplicación de la disciplina; a su vez, la disciplina “prolonga la metáfora mecánica en los propios movimientos del cuerpo” (Le Breton, 1990:79). Susana Tambutti sintetiza este proceso del siguiente modo: “producto de la concepción del cuerpo cartesiana, de la aplicación de reglas uniformes, de la eliminación de expresiones singulares, y de la sumisión de las particularidades en leyes homogéneas y universales, reglas fijas y estandarizadas, la danza académica creó un sistema de

organización que subordinaba lo individual a las reglas racionales colectivas por medio del disciplinamiento de los cuerpos” (2006:32).

En la lógica de cuerpo y de movimiento que se actualiza en cada clase de ballet, se expresa una forma particular de racionalización minuciosa del cuerpo y sus movimientos, una analítica y una tecnología política del cuerpo. Esto resulta en un conjunto de movimientos normalizados, y en cuerpos que comúnmente se reconocen a simple vista como formados por el ballet, incluso cuando no están bailando; la postura, la posición de la cabeza, la rotación de los pies, son huellas que quedan tras el entrenamiento riguroso que lleva al cuerpo a una configuración que no es la de la vida cotidiana. El Ballet en tanto disciplina asume la forma de poder de normalización, definiendo un campo y un modo de hacer, y atravesando por medio del maestro tanto los cuerpos individuales de los bailarines como el cuerpo de baile como totalidad uniforme. Un cuerpo disciplinado es un cuerpo celular, con un espacio (un cuerpo que tiene asignado un lugar en el espacio junto a otros cuerpos distribuidos cuadrículamente, a la vez que siguiendo una jerarquía) y un tiempo (un cuerpo dividido en segmentos y en repeticiones necesarios para cumplir con un término temporal, con un resultado). La individualidad disciplinaria es una individualidad orgánica (la disciplina se orienta a los cuerpos, y a partir de él a las actividades, las experiencias y los comportamientos) y a la vez combinatoria (la disciplina busca combinar fuerzas, series de cuerpos y series cronológicas, ajustar un cuerpo a otros cuerpos). Vemos que estos mecanismos y estas intenciones podrían aplicarse a la distribución y el comportamiento de los cuerpos que se mueven en una clase o en una coreografía de ballet.

Desde las instituciones que funcionan como depositarias de este saber y que se dedican a enseñar esta forma de danza, se perpetúa la certeza de que existe un solo modelo de cuerpo apto para esta danza, es decir, un cuerpo que responde a parámetros estéticos determinados y sobre el que podrán imprimirse las técnicas para el movimiento y los movimientos específicos que las bailarinas deben reproducir. Sin ese cuerpo dotado de un conjunto específico de condiciones anatómicas y biomecánicas, no se considera posible incorporar la técnica en su totalidad, conformada por principios técnicos muy estrictos, formalizados e inamovibles. Las condiciones consisten en una serie de características y disposiciones anatómicas que en su conjunto forman un cuerpo-base que se percibe y se define como el sustrato necesario para el aprendizaje total de la técnica específica de la danza clásica. Estas condiciones son las que debería cumplir un cuerpo para ser un “instrumento- apto-para-la-danza” (Tambutti, 2004:12). Las condiciones incluyen las proporciones generales de tronco, miembros, cuello y cabeza; la elongación y la elasticidad; la gracilidad, la gracia y la

musicalidad; la fuerza de tobillo y empeine. Constituyen una dimensión corporal que se supone que no puede ser enseñada ni construida, sino que son características puntuales que se tienen o no se tienen. Estas condiciones no son valoradas desde el punto de vista de la apariencia solamente, sino principalmente desde las posibilidades de funcionamiento del cuerpo que permiten. Se entiende que no todo puede enseñarse en el ballet, que es completamente necesaria la presencia de esas condiciones físicas, para poder, lentamente, ir incorporando la técnica. Podemos ver representado este criterio en las palabras de Noverre: “La primera consideración que debe hacerse el que se dedica a la danza a una edad en que por lo menos se es capaz de reflexionar; será sobre su conformación física. Si los vicios naturales que se observan son tales que escapan a todo remedio, es necesario perder inmediata y totalmente la idea previamente concebida de que se podría contribuir al placer de los demás. Si estos vicios de conformación pueden reformarse por una aplicación y un estudio constantes y por los consejos y preceptos de un maestro sabio e ilustrado, desde ese momento es muy importante no descuidar ningún esfuerzo que pueda poner remedio a las imperfecciones” (op.cit., carta XI:192). El ballet tiene un criterio anatómico selectivo particular, legitimado por “una estrecha relación entre la estructura física de la bailarina y las exigencias mecánicas de la técnica académica” (Betancourt y Díaz, 2004:2). Así como existe un determinismo condiciones-capacidad, también existe un doble determinismo cuerpo-técnica y técnica-cuerpo: se desarrolla una técnica de acuerdo a ciertos ideales, y eso determina cuál es el cuerpo que se adapta a ella y a ellos. Está pensada para esos cuerpos a la vez que los construye y les da forma. La idea de cuerpo perfecto y de técnica perfecta se retroalimentan.

El cuerpo que experimenta hoy una bailarina clásica, en gran parte es el cuerpo racionalista, tal como era entendido en el contexto de surgimiento del ballet. Ese cuerpo ha sido entramado luego con los ideales del Romanticismo y con otras concepciones que le han proporcionado los matices y estilos que hoy se conocen. Por supuesto que este cuerpo de larga data es hoy resignificado en un nuevo contexto, pero aún así aquellos elementos persisten, tienen efectividad y son internalizados a lo largo del proceso de formación de bailarinas y bailarines.

Quienes aprenden y practican ballet se vinculan con tradiciones artísticas que conllevan visiones de cuerpo, de movimiento, de sujeto, acordes con tradiciones filosóficas y visiones de mundo de su contexto histórico particular de surgimiento y desarrollo. Aunque las representaciones que constituyen los principios y fundamentos del ballet pueden contextualizarse y situarse históricamente en épocas pasadas, tienen vigencia aún hoy, en parte

resignificadas en un nuevo contexto pero aún potentes y efectivas. En el ballet existe una suerte de matriz homogénea y hegemónica de representaciones en torno a qué es lo que define una danza legítima (la existencia de una técnica rigurosa, estricta, difícil, y la belleza armónica y etérea de los cuerpos y movimientos), cuál es el cuerpo apropiado para bailarla (aquel que reúne las condiciones anatómicas), y cómo se aprende la técnica (disciplina, entrenamiento intenso y constante, ejercicios para el control milimétrico y cronometrado del cuerpo, impresión sobre el cuerpo de cada mínima huella de la técnica). Esas concepciones son recreadas hoy en cada clase de ballet, se actualizan en prácticas concretas y en experiencias individuales y colectivas. Se constituyen en puntos de apoyo para la construcción de la visión de sí mismos de los y las estudiantes de danza, dado que en la visión de sí de los sujetos impactará sobre todo la distancia o la cercanía que perciben entre sus propios cuerpos y posibilidades de movimiento y expresión, y lo que se espera de ellos en la danza que realizan.

4.2.b) *Danza Contemporánea: cuerpos explorados, cuerpos al límite*

La danza moderna es una nueva forma de expresión, tan llena de valiosos hallazgos en movimientos puros, y tan representativa de todo aquello que la actual generación desea transmitir.

Debemos danzar como somos, como sentimos, y con las reacciones provocadas por la Vida que nos rodea.

Ana Itelman.

La danza es tan ilimitada como el universo, tan llena de posibilidades y sueños dorados que puede hacerse con ella lo que uno quiera.

Paul Taylor.

De acuerdo con Arthur Danto la Era del Arte (y por ende la Historia del Arte) se

desarrolló aproximadamente entre el año 1.400 d.C. (en el contexto del Renacimiento) y la década del '60 del siglo XX. Durante este extenso período tuvo lugar una manera particular de producción y recepción de las obras de arte, caracterizado por la aparición y la vigencia de la idea de “arte” en el imaginario colectivo y del concepto central de “artista” como creador de las obras. Esa pregunta, que sintetiza el proceso de autorreconocimiento del campo del arte, sólo fue posible “cuando quedó claro que cualquier cosa podía ser una obra de arte” (1999: 36), cuando cualquier objeto (u otra entidad) tuvo el potencial de ser legitimado como obra de arte.

La Era del Arte habría culminado al producirse un nuevo cambio en las condiciones de producción y representación de las obras de arte, cambio que Arthur Danto ha analizado especialmente para las artes visuales, aunque sus conclusiones son extrapolables al campo del arte en general.

Los últimos tiempos de la Era del Arte estuvieron marcados por un estilo particular que se conoce como modernismo; durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX floreció el modernismo estético en todas las artes. Intentando precisar una datación para este estilo, Danto lo sitúa aproximadamente entre 1880 y 1960, aunque aclara que en este caso “moderno” no es sólo una noción temporal, no indica sólo el arte producido en un momento histórico (no todos los pintores que producían en ese momento pueden ser considerados pintores modernos, estos últimos conviven con otros pintores no modernistas), sino que es una “noción de estrategia, estilo y acción” (Ibíd.:30), es decir, indica una forma específica de concebir, significar y producir las obras de arte.

Según Danto lo que distingue al arte moderno de los otros estilos artísticos que lo precedieron (aquellos que se sucedieron desde el Renacimiento) dentro de la Era del Arte, es que el arte moderno marca “el ascenso a un nuevo nivel de conciencia” con una profunda “reflexión acerca de los sentidos y los métodos de la representación” (Idem). Antes de este último período, los pintores se dedicaban a la representación del mundo tal como se presentaría a la vista, pero con el modernismo adquieren centralidad las condiciones y los medios de la representación.

Más allá de las transformaciones producidas, el modernismo es un estilo que forma parte de la Historia del Arte, debido a que construyó un relato, un conjunto de interpretaciones/representaciones de la realidad artística, dentro del cual el arte “no moderno” quedaba fuera del arte legítimo, incluso fuera de la historia, o era considerado una regresión a alguna forma anterior del arte. La idea de progreso, la intención de oponerse y superar al pasado, de constituirse como única alternativa válida, de producir un relato más o

menos explícito (que muy frecuentemente tomaba la forma de manifiesto) que marca cómo debe ser el arte, son las principales características que distinguen al arte moderno del arte contemporáneo, y que permiten ubicar al primero dentro del arte producido durante el desarrollo de la Era del Arte. "El modernismo es sobre todo la Era de los Manifiestos" (Ibíd.:51), que iban acompañados de una filosofía que apoyaba y daba sustento a una única verdad artística.

Desde el Renacimiento hasta mediados del siglo XX, al arte generalmente se le preguntaba: ¿es esto bello? o ¿cuál es la novedad de esta obra, qué es lo que tiene y ninguna otra tiene? Posteriormente, sobre todo desde la década de 1.960, comenzó en el arte un nuevo debate, que puede sintetizarse en la pregunta "¿qué es el arte?", o dicho de otra manera, "¿por qué es esto una obra de arte?". De este modo, en muchas producciones artísticas contemporáneas, el objeto del arte es el arte mismo, donde prima la forma de decir sobre lo dicho. Esta pregunta, el pensamiento filosófico acerca de la naturaleza del arte, el proceso de autorreconocimiento que está asociado, sólo fueron posibles "cuando quedó claro que cualquier cosa podía ser una obra de arte" (Ibíd.:36), cuando cualquier objeto (u otra entidad) tuvo el potencial de ser legitimado como obra de arte.

En los `60 se inauguró una forma de arte caracterizada por el paroxismo de estilos, por la presión contra los límites establecidos anteriormente para el arte, en el que ya no había un solo punto de vista a partir del cual producir y juzgar las obras, sino que coexistían múltiples perspectivas y se consideraba que todo era posible. Esta pluralidad, esta ausencia de un fundamento y de un conjunto de reglas únicas, implicó también el abandono de la intención de oponerse al pasado y de proponerse como novedad: las formas de arte anteriores cronológicamente podían ser utilizadas, parodiadas, homenajeadas, apropiadas y resignificadas. Estos nuevos modos de producción y de representación pusieron fin a la Historia del Arte. Desde ese momento, "ningún arte está ya enfrentado históricamente contra ningún otro tipo de arte. Ningún arte es más verdadero que otro, ni más falso históricamente que otro" (Ibíd.:49). En otras palabras, "no hay un arte más verdadero que otro y que el arte no debe ser de una sola manera: todo arte es igual e indiferentemente arte" (Ibíd.:56).

Hasta mediados de los `80, cuando Hans Belting y Arthur Danto comenzaron a referirse al "fin del arte" y se comienza a distinguir el modernismo del arte posthistórico, tuvo lugar un lento proceso durante el cual fue haciéndose cada vez más claro que había ocurrido un cambio importante. Entre los `70 y los `80, primó la sensación de ausencia de una dirección histórica, y fue apareciendo la conciencia de la existencia de un arte contemporáneo

iniciado en los `60, diferente del arte moderno, signado por la ausencia de grandes relatos acerca de cómo debe ser el arte.

El arte contemporáneo o arte posthistórico es aquel producido después del fin de la Era del Arte. En palabras de Danto, “es propio del momento posthistórico de la historia del arte el ser inmune a los manifiestos y requerir otra práctica crítica” (Ibíd.:51). No es un estilo particular, no es posible describir una unidad identificable en lo que a estilo o principio unificador se refiere, sino que hay una coexistencia legitimada de estilos, sin “deber ser”, sin grandes relatos, sin oposición ni alegatos contra el arte del pasado, sin imperativos acerca de qué aspecto debe tener y cómo debe verse una obra de arte. La diferenciación respecto al arte del pasado pierde su valor en tanto alegato en defensa de un nuevo valor. Se esfuma el esfuerzo por liberarse de antiguos modos de arte, de esa necesidad de reacción frente a las propuestas anteriores, en pos de disponer de todo tipo de propuestas. Ya no hay un relato único al que al artista se deba ajustar.

El arte contemporáneo o posthistórico puede concebirse como una determinada estructura de producción no vista antes en la historia del arte: “así como `moderno´ ha llegado a denotar un estilo y un período, y no tan simplemente un arte reciente, `contemporáneo´ ha llegado a designar algo más que el arte del presente. En mi opinión no designa un período sino lo que pasa después de terminado un relato legitimador del arte y menos aún un estilo artístico que un modo de utilizar estilos” (Ibíd.:32) Es el fin del relato, sin restricciones filosóficas ni estilísticas. Sin un modo que dictamine cómo debe ser la obra de arte. Fin del arte por cierto no significa muerte del arte, sino el fin de una historia, de la historia del arte tal como había sido entendida por siglos: “mi opinión no era que no debía haber más arte, sino que cualquier nuevo arte no podría sustentar ningún tipo de relato en el que pudiera ser considerado como su etapa siguiente. Lo que había llegado a su fin era ese relato, pero no el tema mismo del relato” (Ibíd.:27). Siguiendo a Danto, lo contemporáneo es “un período de información desordenada, una condición perfecta de entropía estética, equiparable a un período de una casi perfecta libertad. Hoy ya no existe más ese linde de la historia. Todo está permitido” (Ibíd.:35)

De todos modos, si pensamos al arte como un campo estético, simbólico y político, la discusión de este concepto de “casi perfecta libertad” nos permitiría adentrarnos en otro tipo de interpretación, ya que si bien el mundo artístico actual pareciera no regirse por ningún relato legitimador, el mismo autor afirma: “hoy el arte es producido en un mundo artístico no estructurado por ningún relato legitimador, aunque por supuesto, en la conciencia artística queda el conocimiento de los relatos que no tienen más aplicación. Hoy los artistas están al

final de una historia en la cual aquellas estructuras-relatos tenían un papel” (Ibíd.:70). Por otra parte, el mundo del arte y las artes particulares continúan siendo, en términos de Bourdieu, campos de producción, de circulación, de reproducción y de difusión de los bienes simbólicos, sistemas de relaciones objetivas entre diferentes instancias. Al ser un campo, constituido a la vez por campos de menor envergadura, cada uno de ellos con menor o mayor grado de autonomía, y enlazado a la vez con otros campos del espacio social, tiene una estructura y una dinámica signada por una historia o historias particulares, cuyo funcionamiento depende de la presencia de determinados capitales valorizados, de posiciones, de jerarquías, de intereses, de reglas, de creencias y de luchas por la apropiación de los capitales en juego.

Como decíamos antes, este marco general de interpretación del arte moderno y contemporáneo es aplicable a otros campos del arte, además del campo de la pintura al que Danto se refiere principalmente. Partiendo de sus premisas generales es posible comprender las diferencias entre la danza moderna y la danza contemporánea.

Se denomina danza moderna a las producciones de los llamados “precursores”, desde fines del siglo XIX y sobre todo en las décadas del ‘30, ‘40 y ‘50 del siglo XX: el “frente norteamericano” representado por la Escuela Denis-Shauwn (de Ruth Saint Denis y Ted Shawn), por sus discípulas Doris Humphrey y Martha Graham, por Isadora Duncan y por Lōie Füller; y el “frente alemán”, representado por Rudolf von Laban y por Mary Wigman. Desde estos aportes, se construyeron dos líneas básicas a principios del siglo XX: la técnica Graham, basada en el trabajo con los opuestos contracción-relajación, y la técnica Limón, proveniente de la propuesta de trabajo sobre los opuestos caída-recuperación desarrollados por Doris Humphrey. Estas nuevas sistematizaciones desarrollaron propuestas que se presentaron como innovadoras y transformadoras en relación con la danza académica neoclasicista, y que propusieron un despliegue de la danza que incluyera nuevas posibilidades de expresión. La danza moderna tomó forma en diversas técnicas, que en general llevan el nombre de sus creadoras o creadoras.

En la perspectiva de Arthur Danto (op.cit.), este período signado por la danza libre europea y la danza moderna norteamericana, no fue tanto de plena ruptura como de culminación de una forma de entender la danza: aunque pueden reconocerse investigaciones, innovaciones y cuestionamientos a los principios y la técnica clásicos, existe continuidad en la idea moderna del “manifiesto”, en la prescripción de qué debe hacerse, planteándose a sí mismo como la superación de un estado anterior; además, no dejaban de construir un vocabulario técnico. Más allá de las innovaciones y las transformaciones, toda la danza

moderna es parte de la Historia del Arte. En todas estas escuelas se imprimen aún las representaciones acerca del arte y los anhelos de la modernidad. Comparten con las vanguardias de fines del XIX y principios del XX la existencia de manifiestos, más o menos explícitos, la existencia de principios que se considera necesario exponer de una u otra manera, que indican un “deber ser”, una dirección hacia dónde dirigirse, y se presentan como una opción única y como una ruptura con respecto a formas anteriores que se consideran erróneas o insuficientes. Están presentes los criterios unívocos de valoración, y la concepción de la propia técnica como superación del estado de arte anterior. Las ideas de novedad, de progreso y de ruptura con la tradición son típicamente modernas.

Por otra parte, dentro de las diferentes rupturas que se sucedieron desde el comienzo de la Historia de la danza (ubicado simbólicamente en el año 1661 en la corte francesa), inclusive en las diferentes modalidades de la danza moderna, pueden reconocerse elementos y fundamentos de esa tradición. En la danza moderna, junto a los cambios en la técnica y en los movimientos, subsisten concepciones previas acerca del cuerpo y de su tratamiento. El cuerpo y el movimiento son tratados desde criterios instrumentales, con principios de codificación, se mantiene el ideal de belleza escultórica, continúa la distinción entre la bailarina glorificada y el cuerpo de baile. La modalidad de trabajo general en los “precursores” de la danza moderna consiste en desarrollar un conjunto de técnicas y un vocabulario de clase, en las que se forma a los bailarines y bailarinas que pertenecen al propio ballet, a partir de lo cual se organizan coreografías. Cada escuela (que suele tener un nombre propio, el de quién desarrolló la técnica particular) mantiene una técnica propia. La ruptura, en suma, consiste en intercambiar un vocabulario de pasos y movimientos por otro. Pero el ballet clásico no es sólo un conjunto de pasos, es también, y centralmente, una concepción del cuerpo, el tiempo, el espacio, el movimiento, la belleza. Los modernos despliegan nuevos pasos, a veces nuevas técnicas para desarrollarlos, transmitirlos y aprenderlos, pero mantienen el núcleo central de concepciones que venían caracterizando a la danza académica desde hacía casi tres siglos, con las teorías artísticas del Clasicismo y el Romanticismo. Por ejemplo, una característica de la danza moderna es la valorización y hasta el imperativo de expresar la propia interioridad, cuestión con raíces en el Romanticismo e inclusive en el Empirismo inglés. Sobre esto, Susana Tambutti afirma que “la herencia de las generaciones de los siglos XVII, XVIII y XIX se fusionó con los aportes del siglo XX, momento a partir del cual se intentó pasar de una danza como distracción a una danza que fuera auto revelación del individuo y su mundo interior” (2006:103).

Las iniciadoras de la danza moderna dejaron escritos con sus visiones sobre la danza y sobre sus procesos de creación. Como ejemplos podemos tomar a los textos de Isadora Duncan, Martha Graham y Doris Humphrey están entre los más difundidos, y son de gran utilidad para caracterizar a la danza moderna. Aunque Isadora fundó una escuela y tuvo discípulas, su modo de bailar no se convirtió en una técnica repetible como sí ocurrió con otras coreógrafas modernas, en especial en el caso de Martha Graham, cuya técnica se ha transmitido y difundido ampliamente a lo largo de los años. Isadora fue la única que bailó su modo de entender la danza, pero aún así su danza y su personalidad han sido tan inspiradoras para otros que es una figura fundamental al hablar de la constitución de la danza moderna.

La obra escrita de Isadora Duncan (1878-1927) donde ha quedado plasmada su visión y su trayectoria dentro de la danza es su autobiografía [1921], donde relata detalladamente cómo concebía a la danza en el marco de su “concepción intelectual y espiritual de la vida” (Ibíd.:168), y cómo construía sus movimientos. En varias ocasiones sitúa su concepción de la danza en el polo opuesto de la danza clásica (en la que no había tenido formación previamente, a diferencia de otras pioneras de la danza moderna), por ejemplo: “los movimientos /del ballet/ chocaban con mi sentido de la belleza y cuyas expresiones me parecían mecánicas y vulgares. (Ibíd.:204) “soy enemiga del ballet, al que considero como un género falso y absurdo, que nada tiene que ver con el arte” (Ibíd.:230-231), “la Escuela Imperial de Ballet era una enemiga de la naturaleza y del arte” (Ibíd.:233), “el alma padece cuando se le mantiene tan rigurosamente separada del cuerpo por una disciplina muscular de aquel género (...) precisamente la contradicción de todas las teorías en que yo fundaba mi escuela” (Ibíd.:232), o “el resultado era una impresión de muñecas articuladas (...) producía un movimiento mecánico, artificial, indigno del alma” (Ibíd.:126). En el prefacio a una de las muchas ediciones de *Mi vida*, Dino Carrera sostiene que aunque ella negó en su totalidad al ballet, su acción salvó al ballet como género, pues “sus innovaciones influyeron en unas de las personalidades fundamentales de esa época, Mijail Fokine, quien reformaría el viejo arte de las zapatillas para iniciar una nueva era, la del ballet moderno y contemporáneo” (1985:32); a la vez, sentó las bases para el surgimiento de un nuevo género que reunió sus aportes con los de otras personalidades de la época como Füller, Graham, Humphrey, Saint Denis, Shawn y Wigman.

La concepción sobre la danza que Isadora plasmó en sus obras y en su escuela se sustenta en una visión del arte y el artista ligada a la inspiración y a la revelación, y en el deseo de expresar lo que habitaba en su interior a través del cuerpo y sus movimientos: “a través de la danza transmitiré a los demás mi éxtasis (...) podría mostrar al mundo el camino que

conduce a la riqueza de la vida y al desenvolvimiento del placer” ([1921]:172). Para lograr este objetivo proponía entender que el cuerpo no debe separarse de la naturaleza, y a partir de esto un modo de composición que comenzaba por detener todo movimiento y acallar toda influencia exterior (con excepción de la música, a veces) para escuchar la revelación que pudiera surgir del cuerpo, que de ese modo “se hacía transparente y era intérprete del alma y del espíritu” (Ibíd.:232), hasta que el movimiento así se tornaba “no un reflejo de la mente, sino del alma” (Ibíd.:126). Relata por ejemplo: “recuerdo que, en medio de nuestra pobreza y de nuestras privaciones, permanecía en pie horas y horas, completamente sola en aquel estudio helado e inhospitalario, esperando que viniera a mí el momento de la inspiración que me ayudara a expresarme con movimientos. Por fin, sentía que brotaba de mi alma el soplo, y seguía su inspiración” (Ibíd.:135). A partir de esta inspiración podía tanto componer una danza como descubrir principios de todo movimiento: “pude, al fin, descubrir el resorte central de todo movimiento, el cráter de la potencia creadora (...) busqué el manantial de la expresión espiritual para encauzarlo en los canales del cuerpo, inundándolo de una luz vibrante: la fuerza centrífuga que reflejara la visión del espíritu (...) no era un espejo del cerebro, sino del alma.” (Ibíd.:126). Todo esto tenía en su concepción un correlato en formas corporales específicas: “brazos ondulantes, cabezas erguidas, cuerpos vibrantes y miembros suaves (...) cuerpos flexibles” (Ibíd.:202).

También Doris Humphrey (1895-1958) y Martha Graham (1894-1991) escribieron autobiografías que fueron publicadas al terminar sus vidas; además dejaron entrevistas y escritos breves que llegaron junto con material audiovisual de sus obras. Ambas fueron alumnas de la Escuela Denishawn. En “El Arte de Crear Danzas” [1959] Humphrey aconseja a quienes quieran convertirse en coreógrafos. Comparte con Duncan la idea de que la danza debe originarse en la exploración de los “movimientos naturales” del cuerpo humano, para lo cual el bailarín debe trabajar en relación a la fuerza de gravedad y con la reacción que provoca toda acción. Con “movimientos naturales” se refiere a acciones como respirar, estar de pie, caminar, correr, saltar, elevarse y caer; a partir de esto, la técnica que desarrolló se articula en el trabajo con el par caída-recuperación. En un artículo publicado en *The Dance Magazine* en 1929, Humphrey explica que el entrenamiento en esa técnica debe llevar luego a un proceso de creación que entiende en términos semejantes a los de Isadora en cuanto al rol de la inspiración: “aprender a bailar es básicamente aprender a colocar el cuerpo en un estado fluido y transparente, de tal manera que las ideas y las emociones puedan expresarse en una forma artística. Para lograr este fin el entrenamiento se divide obviamente en dos partes, una comparativamente simple y segura, aquel proceso mecánico y de amoldamiento que se conoce

como técnica; y la otra, que corresponde a ese desarrollo intelectual y emocional, más impreciso y difícil, conocido vagamente como inspiración”.

La técnica de Martha Graham se ha replicado desde los bailarines y bailarinas que integraron su compañía y luego se dedicaron a enseñarla, manteniéndose vigente hasta hoy. La Técnica Graham tiene como punto de referencia central el acto de la respiración, que como proceso fisiológico implica la parte central del cuerpo (tórax y abdomen); esta zona es concebida como el centro de energía a partir de la cual surge el movimiento; de aquí que el ejercicio basal de esta técnica es la contracción (exhalación) y relajación (inhalación), que mediante el empujón de la pelvis hacia delante produce una curva cóncava de la parte final de la espina dorsal. En obras como *Lamentation* de 1930, un solo en el que está sentada, embutida en un tubo de jersey flexible de color lavanda que deja ver sólo los pies, parte de la cara y del cuello, Graham muestra algo muy diferente lo que comúnmente se aceptaba en la danza teatral de la época, limitando sus posibilidades de movimiento y ocultando al espectador las partes del cuerpo de la bailarina que se esperan ver (piernas, brazos, cintura, torso); con la restricción de movimientos que produce este vestuario logra mostrar las dinámicas del cuerpo de forma concentrada, ya que la tela transforma en líneas visibles las extensiones y flexiones que realiza. En su autobiografía [1991] explica que con esa obra quería mostrar “la tragedia que obsesiona al cuerpo, la capacidad para estirarse dentro de la propia piel, de ser testigo y prueba de los contornos y los límites del dolor, que es honorable y universal”.

En suma, la danza moderna tuvo su auge en las décadas de 1.930, 1.940 y 1.950, en forma de diversas técnicas. Los cuestionamientos a la danza racionalista (que abarcaban tanto su forma como su contenido) iniciados a principios del siglo XX, sufrieron después de 1.960 un golpe definitivo.

La danza que surge con posterioridad a 1.960 se considera danza contemporánea. Recordemos que esta denominación no obedece simplemente a una lógica temporal, sino que refiere a una nueva estructura de producción y valoración de las producciones artísticas. La danza surgida desde este momento ya no pertenecerá a una gran narrativa presentada como superación de una etapa anterior, no habrá ya un solo modo que dicte cómo la danza debe ser producida y representada. En la década de 1960, se inician otras formas de danza que no sólo proponen otras técnicas y formas de concebir el cuerpo y el movimiento, sino que comparten el interés por no someterse a un único conjunto de reglas, por desarrollarse sin relatos que dictaminen cómo debe ser la obra y su modo de producción, con una coexistencia de estilos plurales. En las artes del movimiento, esto confluyó en la crítica a las formas de danza que

proponían reglas y fundamentos únicos, y en la unión y el libre uso de estilos y de técnicas, incluyendo las diversas técnicas de la danza moderna, la técnica clásica y otras danzas.

Las representaciones acerca del cuerpo y de la danza en la danza contemporánea tienen varios puntos de divergencia con las del ballet. Además de ser una danza estructurada desde diferentes principios, su modo de entrenamiento y su búsqueda estética son diferentes. Se valoran la formación en distintas técnicas de movimiento, y la exploración y la búsqueda del propio lenguaje de movimiento.

Dada la ausencia de criterios de producción y valoración únicos, es muy difícil caracterizar a la danza contemporánea como un conjunto, precisamente porque tal unidad no existe. No hay ya un “deber ser” único dentro de la danza. Sin embargo, hay algunos rasgos que pueden destacarse: una ausencia de puntos de partida o de llegada preestablecidos; el surgimiento de nuevas formas que toman distancia de la antigua fractura que separaba sustancialmente al artista de la obra en tanto materia externa al mismo; una nueva relación con el espacio no definida de antemano; la inclusión de trabajos fuera de eje; la alteración de la serenidad; un sujeto que baila poniendo al cuerpo mismo como problema fundamental de la danza; el ingreso del cuerpo real en escena y de los movimientos cotidianos; el borramiento del límite entre los géneros, la constitución de “hechos escénicos”, la interacción entre lenguajes.

Destacamos algunos de los rasgos que acabamos de mencionar: la denominada “entrada del cuerpo real en escena” significó un cambio en la concepción de cuerpo que baila, en la idea de cómo debe ser el cuerpo de un bailarín o bailarina; ya no son cuerpos separados del mundo, ideales. Asociado a esto, la inclusión de movimientos heterotélicos (que ingresan en la danza resignificados en un nuevo contexto), sumados a los movimientos autotélicos (movimientos con un fin en sí mismo, con sus propias reglas, de algún modo, tan “fuera del mundo” como los cuerpos clásicos) que previamente constituían el lenguaje de la danza, implica una ruptura de las fronteras entre los mismos, y una ruptura con la concepción de belleza clasicista. Mientras la danza moderna se centró en la invención de nuevos movimientos junto con el mantenimiento de muchos de los fundamentos de la danza clasicista (por ejemplo, la relación instrumental del bailarín con su cuerpo y la idea clasicista de belleza), la danza contemporánea incluye otras ideas de cuerpo, y en ella coexisten múltiples técnicas (abarcando también la técnica clasicista, aunque desapegada de la idea de belleza que implicaba). Por ejemplo, la compañía canadiense Lalala Human Steps ha realizado una deconstrucción de los principios clásicos manteniendo sin embargo esta técnica y el racionalismo que tiene como base, resultando en una danza inquietante en la que la extrema

rapidez de los movimientos y el trabajo en las superficies del cuerpo, sin proyección emocional subjetiva ni valor referencial, conviven con las zapatillas de punta y con pasos del clásico. Como indicábamos antes al referirnos al arte posthistórico, en la danza contemporánea conviven estilos plurales, se utilizan, deconstruyen y resignifican estilos pasados, se construyen nuevas formas de bailar sin la limitación de parámetros únicos que dicten qué es válido y qué no lo es.

Algunos teóricos de la danza consideran que la danza contemporánea es aquella producida a partir del coreógrafo y bailarín Merce Cunningham (1919-2009), quien representa un momento articulario, a la vez culminación de la danza anterior y apertura de una nueva época. El punto de partida para esto fue una pregunta de autoconciencia: “¿qué es la danza?”, que resultó en una danza caracterizada por una serie de elementos, entre ellos: la descentralización del espacio (ruptura con el espacio renacentista), la independencia de las artes (donde la re-unión de las artes se hace con nuevos pactos), el método del azar controlado o chance method, y la producción de una danza sin narrativa y sin actitud emocional subjetiva, en la que se aprecia solamente la danza y su intención estética. Por ejemplo, la danza para Merce Cunningham debe concentrarse en su fisicalidad temporal, en las leyes del movimiento y el reposo, sin subordinarse a un argumento o a un desarrollo musical. Así relata Cunningham su proceso creativo en una entrevista de 1968: “comienzo con un paso (...) yo doy un paso con mis pies, mis piernas, mis manos, mi cuerpo, mi cabeza – esto es lo que me impulsa-, y a partir de allí crecen otros movimientos (...) Comienzo con el movimiento, que puede ser incluso algo que se mueve (como almohadones en el aire) y no necesariamente alguien. (...) luego esta acción comienza a asumir sus propias proporciones, y otras posibilidades aparecen a medida que la danza avanza. Situaciones nuevas se presentan por sí mismas –entre los bailarines, entre ellos y el espacio, entre el espacio y el tiempo- (...) Es el resultado de un impulso en sí mismo, esto es. Así queda abierta la posibilidad de la sorpresa, de lo aleatorio, y esto es esencial”.

Merece también una mención aparte la cuestión de la autonomía en relación a la danza contemporánea. En este contexto pueden establecerse diferentes tipos de relación entre danza y música, entre danza y texto, entre danza y teatro, entre danza y plástica. Los diferentes discursos estéticos pueden estar juntos, conviviendo en la misma obra, pero de forma independiente, fragmentados, con límites difusos, sin necesidad de mantener una unidad ni concordancia de sentido más allá de una simple acumulación, en la que cada arte puede mantener su propio discurso. El requisito para esta autonomía fue la posibilidad de la reflexión acerca del propio lenguaje, que se hizo notoria a partir de los '60, cuando se

comienza a plantear de manera radical el problema de la autonomía en la danza en función de su médium expresivo (Tambutti, 2006), con Merce Cunningham y George Balanchine (1904-1983) a la cabeza.

En los `70, se giró la mirada hacia el problema del límite entre qué era danza y qué no era danza, siendo el problema central ya no la búsqueda de un medio expresivo específico de la danza como en la década anterior, sino la búsqueda de nuevas relaciones con otras artes, una nueva síntesis. La autonomía ya no es en los `70 una exigencia estricta, se plantea una nueva manera de entenderla, como un nuevo tipo de fusión entre las artes.

Una de las formas de la danza contemporánea producidas a partir de los `70 que más desarrollo y difusión ha tenido es la danza Contacto o Contact Improvisation, creada por Steve Paxton en EE.UU. a principios de esa década, tomando insumos diversos como la danza moderna, danzas sociales, artes marciales y estudios sobre interacción interpersonal. Mónica Menacho la ha descrito de la siguiente manera: “se trata de una forma de danza entre dos o más bailarines, en la que los mismos improvisan movimientos a partir del contacto de distintas zonas del cuerpo, explorando de manera conjunta el modo en que los cuerpos resultan afectados por fuerzas físicas como la gravedad, el momentum y la inercia en intercambios de peso -totales o parciales- y sus resultantes en caídas, roladas, choques y desplazamientos en el espacio” (2008:1).

En síntesis, la danza contemporánea suele caracterizarse a sí misma como una danza de ruptura en relación al ballet clásico, en el que paradójicamente se apoya y al que reconoce como su base. El distanciamiento de la estructura del clásico, incluye romper con algunos de sus principios básicos (como el *en dehors* o las posiciones rotadas hacia fuera, la rigidez del tronco, el mantenimiento constante del eje), sus posiciones (prevalece el trabajo en sexta posición, con ambos pies paralelos), su vocabulario de pasos (desplegando o modificando algunos de los existentes, creando otros nuevos) y el modo de construcción de las producciones. Esta danza es heredera de la danza moderna que fue creada por bailarinas-coreógrafas y bailarines-coreógrafos de Europa y Norteamérica, desde fines del siglo XIX y sobre todo en las décadas del ‘30, ‘40 y ‘50 del siglo XX.

Ya en el siglo XXI, las perspectivas se continúan desplegando. Entre otras cosas, el cuerpo es extensamente entendido en vinculación con sus condiciones históricas y socio-culturales, y recientemente, también en vinculación con las nuevas tecnologías que lo han hecho cada vez más permeable.

4.2.c) *Danza – Expresión Corporal: cuerpos introspectivos, cuerpos expresivos*

*La danza no es sólo un arte,
es un modo de vivir, un modo de existir.*

Patricia Stokoe.

La expresión corporal es una forma de danza creativa cuya denominación fue acuñada por la argentina Patricia Stokoe en la década de 1950, contando con el antecedente de las innovaciones y cuestionamientos a los principios y la técnica clásicos, iniciados desde fines del siglo XIX y principios del siglo XX con la danza libre europea y la danza moderna norteamericana. Se encuadra dentro de la llamada danza educativa, nacida en la segunda postguerra a la luz del estado de bienestar; Stokoe impulsó tempranamente la inclusión de la danza en jardines de infantes y escuelas.

En la danza clasicista-racionalista las cualidades sensibles que se expresan en el movimiento no eran consideradas, o lo eran bajo la intención de expresar lo que indicaba un personaje siguiendo una codificación pautada de gestos - emociones. El potencial expresivo de estados interiores individuales del movimiento no es una invención de la danza contemporánea. Contemporáneos de Descartes, los empiristas ingleses concebían al cuerpo como vivencia, y a la experiencia, las sensaciones y las percepciones como factor de conocimiento del cuerpo. En el siglo XVIII, el surgimiento del pensamiento estético contemporáneo está signado por la subjetivación de las cuestiones estéticas, y por una definición de belleza en relación al placer y al sentimiento de un sujeto receptor. En el siglo XIX, los coreógrafos se guían por la expresión de sus sentimientos para realizar sus creaciones. Todas estas huellas pueden verse en la identificación entre danza y expresión de fines del siglo XIX y de los inicios del siglo XX. El cuerpo sigue siendo un instrumento, pero ya no para manifestar el orden matemático y divino, sino para dar a conocer la vida interior del artista, con el énfasis puesto en la introspección y en la expresión por medio del cuerpo en movimiento.

Este lenguaje artístico ha sido concebido como una forma de arte del movimiento basada en la exploración y el conocimiento del propio cuerpo, cuya modalidad de trabajo esencial es la improvisación. El objetivo central no es el aprendizaje de pasos establecidos ni la creación de una coreografía repetible, sino fundamentalmente la exploración de las

posibilidades de movimiento y la construcción de un lenguaje corporal propio y personal. Es una forma de danza basada en la improvisación, motorizada por la intención de incrementar la creatividad y potenciar la expresión del mundo interno de quien baila.

La danza, en coincidencia con la manera en que era entendida por Patricia Stokoe, es considerada en la expresión corporal una forma de arte en movimiento y un modo de expresión por medio del movimiento, en un tiempo y un espacio determinado, o una forma de abordar el arte en movimiento que apunta a la creación, a la expresión, a la comunicación, a la conciencia del cuerpo. La expresión corporal – danza se define a partir del énfasis que pone en estar basada en la improvisación, que a su vez está motorizada por la intención de incrementar la creatividad y potenciar la expresión del mundo interno de quien baila.

Desde los textos fundacionales de la expresión corporal, la danza en general es concebida como un lenguaje artístico, que como toda forma de arte requiere “reconocimiento de los materiales, dominio de la técnica y sujeción a principios técnicos constructivos que responden a un criterio de legalidad estética.” (Stokoe y Sirkin, 1994:27). La danza queda caracterizada como una forma de arte basada en el movimiento, una manifestación organizada y rítmica con un fin expresivo determinado y cargado de significado. Dentro del universo de las danzas, la expresión corporal se define por la particularidad de ser una forma de danza basada en la exploración y el conocimiento del propio cuerpo, cuya modalidad de trabajo esencial es la improvisación.

Esta perspectiva pone la danza y la creación dentro de este lenguaje al alcance de todo ser humano, al alcance de la diversidad de cuerpos que existen, y no sólo a aquellos pocos con una constitución corporal predeterminada que les permitiría internalizar una técnica estricta y única.

Una de las condiciones de posibilidad de esta disciplina artística es el imperativo contemporáneo dirigido a expresar y comunicar los pensamientos, sentimientos y emociones. De acuerdo a Zandra Pedraza Gómez, el arte contemporáneo se caracteriza por “el paso de una lógica eminentemente racional a otra que, subrayando la importancia de la percepción, le dio cabida a la sensibilidad, la sensualidad y a sus expresiones (...) desaparece la concepción de una subjetividad surgida del principio cartesiano ‘pienso, luego existo’, para ser reemplazado por el mandato ‘siento, luego existo’” (2003:23). Siguiendo a la misma autora, en los discursos estéticos actuales “prima el interés por el desarrollo sensible a través de los sistemas que inducen a una percepción correcta de los sentidos (sensorialidad), así como a ampliar la intensidad y rango de las sensaciones (sensitividad) en aras de una sensibilidad que aplique cualidades y juicios estéticos e instaure canales sociales de comunicación. El ascenso de estos

discursos y de las prácticas que cobijan es evidente tanto en los métodos pedagógicos y de la cultura física como en el notorio incremento de la emocionalidad, en el interés por la personalidad, el erotismo y todas las formas de estilización que buscan comunicar esta sensibilidad (...) su motivo central son las emociones ancladas en el cuerpo” (Ibíd.:30-31). Las percepciones que el cuerpo percibe a través de sus sentidos, acerca de sí mismo, de los otros y del entorno, son incentivadas, valoradas y luego ordenadas de acuerdo a una adjudicación de significado en una producción artística.

La expresión corporal, como toda práctica corporal, se encuentra impregnada por los sentidos sociales otorgados al cuerpo en el contexto de la sociedad que la ha construido. En *Antropología del Cuerpo y Modernidad* David Le Breton ha escrito: “en el transcurso de la vida de todos los días, el cuerpo se desvanece. Infinitamente presente en tanto soporte inevitable, la carne del ser-en-el-mundo del hombre está, también, infinitamente ausente de su conciencia” (1995:122). Aunque la convivencia con el mundo y los intercambios entre los sujetos se establecen con el cuerpo, éste es borrado, en el sentido de que “desaparece del campo de la conciencia” (Idem), queda silenciado, relegado a la sombra de la sociabilidad, diluido en los rituales cotidianos de interacción bajo el signo de la represión de sus manifestaciones, en suma, sufre un borramiento ritualizado, una “simbolización particular de sus usos que se traduce por el distanciamiento” (Idem). Los modos de ritualización de las actividades corporales (que existen en todas las sociedades y que incluyen normas tales como las reglas de contacto físico), desde la modernidad en general toman la forma de rituales de evitamiento del cuerpo. Cuando por algún motivo este borramiento ritualizado falla o no puede cumplirse del todo (por ejemplo, ante la interacción con alguien discapacitado), aparece un malestar en la interacción, que también encuentra modos ritualizados de ser expresado u ocultado, y que es producto de que en esos casos el cuerpo aparece como una evidencia indudable, como una presencia incómoda. El silencio del cuerpo es hasta tal punto concebido como el estado “normal”, que suele entenderse a la enfermedad como un estado en el que el cuerpo aparece a la conciencia, y, recíprocamente, a la percepción de la interioridad del propio cuerpo como un indicio de enfermedad. Siguiendo a Le Breton, en la sociedad occidental el cuerpo se vuelve transparente para la conciencia solamente “en los momentos de crisis, de excesos: dolor, cansancio, heridas, imposibilidad física de llevar a cabo tal o cual acto o, incluso, la ternura, la sexualidad, el placer, o, para la mujer, por ejemplo, el momento de la gestación, las menstruaciones, etc.” (Ibíd.:124). Hace referencia a situaciones que restringen el campo de acción del sujeto de algún modo; o situaciones que amplían este campo de acción, pero de modo no habitual, sino que están restringidas en un espacio y un tiempo determinados, que

escapan a la realidad de la vida cotidiana. En síntesis, el cuerpo corrientemente es vivido como “un obstáculo, un soporte molesto” (Ibíd.:125), y sólo existe, para la conciencia del sujeto, en los momentos en que deja de cumplir con sus funciones habituales.

La concepción de cuerpo que maneja la expresión corporal es coherente con otras propuestas de la contemporaneidad que intentan criticar o superar la noción dualista moderna del cuerpo. El núcleo de trabajo de esta danza es el cuerpo como ámbito de expresión de emociones, concibiéndolo como parte de una “persona integrada en una unidad inseparable, sensitiva, psicológica, social y motriz” (Stokoe, 1990:61). Se pone el foco en el cuerpo como medio para llegar a una formación integral de los individuos, como expresión de una totalidad, cargado del mundo interno de cada uno. Podemos ver en esta danza una integración entre la perspectiva de cuerpo como cuerpo individual, con el potencial de expresar y llevar a conocer una interioridad, y la idea de cuerpo en relación a otros. En la expresión corporal el aprendizaje se da eminentemente desde lo grupal, desde la conexión y conocimiento de los otros tanto como el de uno mismo. Este “cuerpo con otros” también coincide con las búsquedas actuales de un sentido de comunidad (Le Breton, 2002), aunque se trate de una comunidad formada por la suma de individualidades.

Desde un primer acercamiento, la expresión corporal podría encuadrarse dentro de las prácticas contemporáneas que buscan la “liberación del cuerpo”. Busca aventurarse en lo que uno mismo puede hacer con su cuerpo, en lo que su cuerpo puede hacer; habilita nuevos modos de ver y conectarse con el propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento; posibilita conocer el propio cuerpo, aceptarlo y liberarlo de ataduras y condicionamientos. La idea de liberación del cuerpo, vinculada con el imperativo de conocerlo y cuidarlo, es característica de la contemporaneidad. Ciertas prácticas que proponen un uso diferente del cuerpo (como el yoga, las artes marciales y la danza, entre muchas otras) reflejan la necesidad de conectarse con sentidos del cuerpo poco utilizado por la modernidad, intentando propiciar usos del cuerpo no habituales, y buscando la integración de uno mismo, el gozo y la sensación de plenitud. Estas prácticas y la conexión que buscan con “nuevos” modos de conectarse con el cuerpo, no modifican el modo hegemónico de entender y vivir el cuerpo, pues esas actividades se desarrollan en tiempos acotados y en lugares organizados especialmente para realizarlas, y no afectan las interacciones cotidianas, donde “nada cambia el intercambio ritualizado” (Ibíd.:128). La vinculación entre el modo hegemónico de corporalidad y la realización de prácticas que proponen usos diferentes del cuerpo, estaría dada solamente por el hecho de que estas últimas cumplen la función de compensar la atrofia del cuerpo y la sensación de desarticulación que esto puede producir. Pero esta compensación quedaría siempre en el terreno de la simulación, y no en

un cambio real en el modo en que el cuerpo es experimentado y puesto en interacción cotidianamente. En sus palabras: “la afirmación de la exigencia de ‘escuchar al cuerpo’ traduce la carencia que siente el sujeto que, por medio de la simulación, intenta luchar contra el silencio de la carne” (Ibíd.:124). Las paradojas de la “liberación del cuerpo” en la modernidad incluyen, además de las propuestas de actividades que llaman a “conocer y cuidar el cuerpo”, el imperativo de exposición de los cuerpos. La cuestión es que el cuerpo que se expone, o el que se considera apto para exposición, y por ende el que se propone liberar, es un cuerpo limpio, joven, vital, seductor, saludable, bello; es decir, un cuerpo que no es el de todos, ni el de la vida cotidiana. Se propicia un “cuidado de sí” (Foucault, 1996), cuyo objetivo es lograr ese cuerpo y la promesa de bienestar que conlleva.

Ahora bien, aunque probablemente una de las condiciones que posibilitaron el surgimiento y expansión de la expresión corporal haya sido el imperativo contemporáneo dirigido a “conocer y cuidar” el propio cuerpo, también hay elementos en esta práctica artística que escapan a la lógica de las paradojas de la “liberación del cuerpo”. Si comparamos las características que Le Breton atribuye a este fenómeno, con los textos fundacionales de la expresión corporal (fundamentalmente los escritos por Patricia Stokoe) encontramos algunos puntos de divergencia. En primer lugar, mientras que la actual liberación y exposición de los cuerpos se limita a los cuerpos jóvenes y bellos, la expresión corporal se posiciona como una danza que todos pueden bailar, sea cual sea la edad, el género, el tamaño, las posibilidades de movilidad, etc. Sin embargo, persiste de algún modo la búsqueda de un cuerpo saludable, elástico, que explora sus posibilidades de movimiento, su control con fin expresivo, y en este sentido podría encuadrarse en una práctica ligada al cuidado de sí.

En segundo lugar, para Le Breton las prácticas de liberación del cuerpo se dan “fuera de la vida social” y no tienen impacto en las interacciones cotidianas: “en las interacciones cotidianas nada cambia el intercambio ritualizado, sólo se produce en lugares y tiempos privilegiados. (...) Son actividades percibidas y concebidas por los sujetos como al margen, vinculadas especialmente con la iniciativa individual (...). Estas actividades físicas se producen en lugares organizados para tal fin. Si bien tienen repercusión en la vida del individuo, porque por una parte compensan la atrofia de las funciones corporales que se produce en la modernidad y por otra favorecen el juego de los signos que le permite al sujeto situarse en el ambiente social de un momento, sólo interfieren residualmente con lo que constituye el fondo intangible de la vida cotidiana y profesional del sujeto” (Ibíd.: 128). Si bien la expresión corporal se realiza en lugares específicos organizados para enseñarla, aprenderla y practicarla (como institutos, academias y estudios de danza o de trabajo corporal) uno de los propósitos

de este arte es llegar a difundirse en espacios sociales más amplios, incluyendo espacios terapéuticos de distintos tipos, y también instituciones educativas, como jardines de infantes y escuelas, objetivo en el que sus cultores han trabajado y que ya ha dado sus frutos (por ejemplo, se encuentra como asignatura obligatoria en la currícula oficial de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires). El campo de aplicación que la expresión corporal plantea y desea para sí misma, excede esos espacios acotados de los que habla Le Breton. Sin embargo, sí es percibida por los sujetos que la practican como una actividad y un modo de relacionarse con el cuerpo propio y el de los otros que se encuentra en alguna medida al margen del modo hegemónico de relacionarse con el cuerpo, distinguiendo sobre todo el modo en que uno mismo se vincula con su cuerpo antes de entrar en esta práctica y lo que ocurre luego de entrar en ella. Esta idea apoya el deseo que manifiestan de que la expresión corporal gane espacios, porque se percibe que ella logra cambios en el cuerpo, en el modo de relacionarse con él, en la subjetividad y en los modos de interacción. En síntesis, aunque es percibida por los sujetos que la practican como una propuesta que se distingue y que marca rupturas con el modo hegemónico de vivir el cuerpo, esta percepción es llevada al deseo de que todos puedan practicarla, simplemente porque todos pueden hacerlo, y a todos les sería beneficiosa.

En cuanto a la interferencia solamente residual que según Le Breton estas prácticas tendrían en la vida cotidiana de los sujetos, los sitios donde se enseña, aprende y practica la expresión corporal son claramente lugares de socialización. Si con aquello el autor se refiere simplemente a que no tienen impacto en todas las interacciones cotidianas de todos los sujetos de una comunidad, entonces podemos decir que es cierto que el hecho de que estas prácticas sean realizadas por algunos sujetos, no producirá necesariamente cambios en el modo hegemónico de entender y vivir el cuerpo en una determinada sociedad (aunque en última instancia sí podrían llegar a producir ciertos cambios, o podrían estar hablando de un cambio que ya podría estar produciéndose, del que la aparición de esa práctica podría ser una expresión). Pero también es cierto que quienes sí realizan estas prácticas, perciben transformaciones en sus vidas cotidianas, más allá de los ámbitos específicos donde se realiza la práctica; por ejemplo, notan cambios en el modo en que caminan por la calle, en cómo se ven a sí mismos, en el tipo de contacto que pueden establecer con otros, entre muchas otras cuestiones. De modo que aunque el hecho de que exista algo llamado expresión corporal no implica que toda una sociedad se vea tocada por ello, esa práctica sí tiene impacto en las interacciones cotidianas de quienes las practican, y no sólo mientras y donde realizan la práctica.

En tercer lugar, la cuestión del contacto físico. Para Le Breton, tomando el caso de los grupos de terapia de mediación corporal en Francia, “aunque el cuerpo se ponga en juego con el

tacto, el aspecto voluntario de los ejercicios no impide el tabú del contacto, sólo lo desplaza por medio de la regla que hace, alternativamente, de cada participante un objeto, o un sujeto de investigación o de entrenamiento en el aprendizaje de una técnica o en la búsqueda de una sensación. No se trata del cuerpo de la vida corriente (...). El contacto físico no implica a dos sujetos, propiamente dichos, sino a la repetición de un acto o de una técnica o de la experimentación de algo sentido como un aprendizaje, aún cuando se trata de un trabajo sobre lo íntimo” (Ibíd.:129-130). Más allá de lo agudo de este análisis, cabe preguntarse si uno de los efectos de este aprendizaje no podría ser un cambio en el modo en el que los sujetos articulan su deseo y su contacto sexualizado con otro en su vida cotidiana. En la expresión corporal, las improvisaciones y los ejercicios suelen incluir el contacto; para entender el modo en que se da el contacto es muy apropiado el planteo de que el contacto físico con otro que es propiciado aquí, como en otras prácticas, se encuentra ritualizado y reglado en el marco de una técnica, con un propósito que no es el del simple deseo o placer del contacto con otro, sino que el contacto es un medio para lograr un objetivo dentro de un marco de un aprendizaje. Pero igualmente estos aprendizajes pueden producir transformaciones en las interacciones cotidianas de los sujetos, tal vez habilitando o abriendo modos de contacto con otros que se encontraban obturados, aunque esto se dé como un efecto no deseado o como una agencia individual de esa práctica.

Por último, retomando la idea de cuerpo presente-ausente planteada por Le Breton, quienes hacen expresión corporal relatan que tras comenzar esa práctica son más conscientes de su cuerpo y de lo que éste es capaz de hacer. Es decir, la presencia del cuerpo no se hace evidente sólo cuando aparece como un obstáculo o como un soporte molesto o cuando algo interfiere con sus funciones habituales; sino que también se hace presente como potencia, desde lo que puede hacer, desde su escucha, desde su apertura.

En síntesis, para comprender a la expresión corporal es útil tener en mente que es una práctica que se da en un contexto en el que las interacciones sociales están signadas por una presencia-ausencia ritualizada del cuerpo, y en el que tienen lugar una serie de prácticas que proponen un modo particular y acotado de “liberar el cuerpo”. Y también es útil tomar en cuenta que no todo lo que ocurre en relación a su práctica puede explicarse por aquellos modos hegemónicos de entender y vivir el cuerpo. Le Breton afirma que la verdadera liberación del cuerpo sólo podría existir en el caso de que se dé “una liberación de él mismo” (Ibíd.:138), cuando “haya desaparecido la preocupación por el cuerpo” (Ibíd.:139). Esto se asociaría con un uso diferente de las actividades físicas, una nueva apariencia que sea objeto de una evaluación menos normativa, y una mayor utilización social de las potencialidades sensoriales, musculares, cinéticas, lúdicas; todo esto generaría en los sujetos una mayor

plenitud y “un sentimiento general de bienestar cualquiera sea la relación que éstos mantienen con el cuerpo. (...), el placer de ser uno mismo sin que interfieran en el juicio los modelos estéticos en vigencia, la edad, la seducción, las eventuales minusvalías, etc.” (Ibíd.:138-139). La expresión corporal plantea un trabajo sobre el cuerpo propio, busca un determinado modo de relación con él, regula cuál es el modo en que puede mejorar la relación con el cuerpo, y en este sentido no se diferencia de otras prácticas encuadradas en la paradójica “liberación del cuerpo”. Pero como parte de, y se dirige hacia, un modelo de cuerpo que no es el modelo estético hegemónico, entonces podría tener el potencial de ser unas de esas prácticas que logren “el placer de ser uno mismo”.

4.2.d) *Las danzas escénicas en Argentina*

El reducido número de escritos que relatan la historia de la danza escénica en Argentina consisten mayormente en enumeraciones de obras y artistas destacados.

Desde tiempos de la colonia hasta el siglo XIX la danza española de escuela bolera fue la principal danza escénica en Argentina. En el primer cuarto del siglo XIX comenzaron a llegar al país figuras de la danza clásica europea. En la década de 1860 se ofrecieron los primeros espectáculos coreográficos realizados por compañías de ballet: la Compañía Rousset, la Compañía Thierry, la Compañía Coreográfica Italiana llevaron a la escena del primer Teatro Colón grandes ballets románticos como Giselle y La Sylphide; en ese momento tuvieron gran auge bailarines y bailarinas italianos. La serie de coreógrafos y bailarines de Italia continuó en el nuevo Teatro Colón (inaugurado en 1908).

En 1913 y 1917 hicieron su aparición los Ballets Russes de Diaghilev con grandes figuras como Nijinsky y Karsavina; esta compañía estaba formada por artistas rusos que trabajaban en Francia, con un perfil innovador en relación a la escuela clásica. Con ellos llegó a la Argentina el ballet moderno de Michel Fokin, El fauno de Nijinsky y los primeros ballets de Massine. La troupe de Anna Pavlova (1917, 18, 19 y 28) e Isadora Duncan (1916) también trabajaron en Buenos Aires, con mucha repercusión.

Hacia 1922 comenzaron las tareas de preparación de las escuelas de arte del Teatro Colón, que fue la primera **agrupación de danza** académica de Sudamérica. El primer espectáculo realizado por el Cuerpo de Baile del Teatro Colón fue El Gallo de oro de Rimsky-Korsakov, bajo la dirección de Adolf Bolm. Durante sus primeros años este Cuerpo de Baile estuvo identificado con los artistas de Diaghilev y el ballet Russe. Las primeras solistas

argentinas fueron Dora del Grande, Leticia de la Vega y Blanca Zirmaya; luego se sumarían María Ruanova y Lide Martinoli. El repertorio fue ampliándose, con ballets como Las Sílides, Carnaval, El espectro de la rosa, El pájaro de fuego, Thamar, La consagración de la primavera y el Prometeo de Lifar, entre otras piezas. Margarita Wallman tomó la dirección coreográfica del Ballet desde fines de la década del '30 hasta fines del '40, desarrollando ballets de gran espectáculo, como la producción de Juana de Arco en la hoguera de Honegger. **Durante la década del '50 se destacaron bailarines** como Ruanova, Ferri, Ferrari, Agoglia, Lommi, Truyol, Neglia, Adamowa, Borovska y Moreno. El repertorio del Colón continuó enriqueciéndose, siguieron llegando compañías extranjeras, como el American Ballet Theater y agrupaciones del Ballet Soviético, y diversos artistas del exterior fueron convocados a lo largo de los años para trabajar con el elenco estable, como por ejemplo Balanchine en 1942. Entre los invitados, Alicia Alonso desarrollo una colaboración importante con Argentina que se extendería toda su carrera. Desde la década del '60 el Ballet del Colón comenzó a presentar las grandes producciones clásicas puestas por Carter, Nureyev, Prebil, Belfiore, Galizzi y Makarova, junto a La Sylphide de Lacotte, Coppelia de Martínez y los ballets de Prokofiev. Hacia 1985, el éxito de Julio Bocca y Maximiliano Guerra hicieron que el ballet en Argentina creciera en popularidad. El repertorio del Teatro Colón incluye actualmente, junto a obras clásicas y románticas, importantes obras de danza contemporánea, creadas por coreógrafos argentinos como Araiz, López, Lastra, Zartmann y Baldonado, Cervera y Wainrot, entre otros.

Mientras tanto, en la provincia de Buenos Aires surgieron compañías de ballet a la luz de los dos grandes teatros provinciales: el Ballet del Sur en Bahía Blanca, que inició su actividad en 1956 a cargo de Alba Lucrecia Collo de Duyos, y fue oficializado en 1961 por el gobierno de la Provincia de Buenos Aires; y el Ballet Estable del Teatro Argentino de la Plata. Éste último fue creado en 1946, dirigido inicialmente por Giselle Bohn, aunque al año siguiente asumió Esmeé Bulnes. En 1947 se presentó el primer espectáculo del Teatro Argentino con el Ballet con elenco propio. Desde ese momento, la compañía creció hasta contar con un repertorio de un centenar de ballets, entre los que están El lago de los cisnes, Las Sílides, El Cascanueces, La Flor del Irupé, La Giara, Scheherazade, Baile de Graduados, Carmen, Apollon, entre otros. Luego de Bulas, a partir de 1948 ejercieron la dirección y se desempeñaron como maestros de baile Michel Borowski, Nina Verchinina, Yurek Shabelevsky, Roberto Giachero, Amalia Lozano, Tamara Grigorieva, Gioconda Filippini, Esmeralda Agoglia, Gustavo Mollajoli, Ricardo Rivas, Violeta Janeiro, Lyde Peralta, Raquel Rossetti, Lidia Segni, Zarko Prebil, Oscar Araiz, Mario Galizzi, y Cristina Delmagro, entre

otros. En los últimos años importantes personalidades del arte coreográfico actuaron junto al Ballet Estable; entre ellos Julio Bocca, Maximiliano Guerra, Iñaki Urlezaga y Herman Cornejo, Eleonora Cassano, Silvia Bazilis, Raquel Rossetti, Ludmilla Semenyaka, Natalia Ledoskaia, Cecilia Kerche, Marcela Goicochea, María del Real, Anita Magnari, Marcelo Misailidis, Vladimir Kirillov, Gabriela Alberti, Luis Ortigoza y Marianela Núñez. Asimismo, renombrados coreógrafos nacionales e internacionales son invitados permanentemente a realizar sus trabajos con la Compañía.

La historia de la danza moderna en Argentina ha sido abordada por Marcelo Isse Moyano (2006), a través de la construcción de veinte historias de vida de bailarines, bailarinas, coreógrafos y coreógrafas que han traído, transmitido y consolidado el género en el país, como Renate Schottelius, Paulina Ossova, Luisa Grinberg, Otto Werberg, Rodolfo Dantón, Iris Scacheri y Susana Zimmermann, entre otros, además de la compilación de entrevistas que otras personas habían realizado a Ana Itelman.

Entre los primeros antecedentes, Isse Moyano toma como el primer paso de la historia de la danza moderna en Argentina a la llegada a Buenos Aires de la bailarina y coreógrafa norteamericana Miriam Winslow en 1941. Con poca anterioridad a esta fecha habían llegado al país Renate Schottelius, Otto Werberg y Francisco Pinter, quienes se habían formado en la Ópera de Berlín, trayendo con ellos la tradición de la danza expresionista alemana, que había surgido con la danza libre centroeuropea, con Mary Wigman (1886-1973) como su principal representante. Esta influencia, sumada a las técnicas de la danza moderna de Estados Unidos de los años `30, permitió configurar en Buenos Aires una escena que tempranamente recibió las innovaciones que se venían produciendo en la danza.

Hasta la década del `40 la escena de la danza en Argentina se centraba fundamentalmente en el ballet, con el Teatro Colón como epicentro. Antes de la década del '40, la danza en Argentina se había manifestado fundamentalmente en el terreno del ballet. En este contexto, la danza moderna tuvo apariciones esporádicas, como la visita de Isadora Duncan en 1916, que no dejó continuadores locales, o de Alexander y Clothilde Sakharoff en los `30, que dieron algunas clases. Finalmente Miriam Winslow, que se presentó aquí por primera vez en 1941, regresó en 1944 con el propósito de quedarse y formar una compañía, marcando así un punto de inicio de la danza moderna en Argentina; su primer grupo, el Ballet Winslow, estuvo integrado por bailarinas que recibían un salario como profesionales, permitiéndoles dedicarse por completo a la danza. El ballet Winslow se desempeñó realizando continuas giras y presentaciones periódicas en Buenos Aires, hasta su disolución en 1946. Miembros de esta compañía fueron desarrollando estilos propios en las décadas del cuarenta y

cincuenta., y muchos de ellos, como Renate Schottelius y Ana Itelman, fueron después a su vez formadores de la siguiente generación de bailarines contemporáneos, en calidad de docentes y coreógrafas.

En el año 2002 Rubén Szuchmacher compiló bajo el nombre de *Archivo Itelman* los escritos, conferencias, cartas, fragmentos de entrevistas y programas de la coreógrafa y maestra de danza Ana Itelman (1927-1989), que formó parte de esta primera generación de bailarines modernos en Argentina y del movimiento que renovó la danza en el país en los '40, que se reconoce hoy como el origen de la danza contemporánea local. Esto constituye un valioso documento para reconstruir las concepciones sobre la danza, el cuerpo, las formas de enseñanza y las modalidades de composición en esa época germinal y en las décadas siguientes. Como la mayor parte de los integrantes de ese movimiento, había estado formada en la técnica clásica, pero se volcó a la danza moderna buscando otros lenguajes de movimiento que no restringieran su cuerpo y su danza del modo que lo había hecho el ballet; para esto, tomaban las influencias que llegaban al país o directamente realizaban cursos en Estados Unidos y en Alemania. Itelman se destacó como precursora en la integración de la danza con otras artes performativas (como el teatro), y sobre todo porque tuvo la particularidad de llevar a lo largo de su carrera un registro escrito de sus actividades y de su pensamiento sobre la danza.

En la década del '60 la danza moderna se había expandido y existían numerosos creadores y grupos, en general concentrados en la ciudad de Buenos Aires. Isse Moyano (op. cit.) destaca tres hechos que fueron especialmente significativos en esos años: la inauguración del Teatro Municipal General San Martín, la fundación de la Asociación Amigos de la Danza y la creación del Instituto Di Tella. En el Teatro Municipal General San Martín, fundado en 1961, se creará en 1968 el Ballet del Teatro San Martín bajo la dirección de Oscar Araiz, la primera compañía oficial de danza contemporánea del país, inaugurada con la obra *Estamos solos* del grupo de Renate Schottelius. Además de esta compañía y del Ballet Juvenil del Teatro General San Martín, ya disuelto, sólo se suma en la actualidad la Compañía de Danza del Departamento de Artes del Movimiento del Instituto Universitario Nacional del Arte. Por otro lado, la Asociación Amigos de la Danza funcionó entre 1962 y 1972 con el doble objetivo de fomentar las creaciones coreográficas independientes y de unificar las producciones de danza clásica y moderna, que en aquel entonces parecían irreconciliables; para esto, presentaban semanalmente espectáculos que alternaban coreografías nuevas de ambos estilos. Por último, en el Centro de Experimentación Audiovisual del Instituto Di Tella

se trabajos de investigación en danza, que en general tenían el propósito de generar rupturas con la danza que los precedía y crear nuevos lenguajes de movimiento.

Desde la década del setenta fueron surgiendo grupos independientes en distintas ciudades del país, con menos o mayor continuidad. En esta etapa se destaca el grupo Nucleodanza, fundado en 1975 con la dirección de Margarita Bali y Susana Tambutti, integrado en su primera formación por las dos directoras, Ana Deutsch y Julio López, a los que siguieron varios cambios de integrantes; esta compañía tuvo una amplia trayectoria, tanto en el país como en el exterior. A principios de los `80, así como en el teatro se creó Teatro Abierto como una forma de resistencia a la dictadura militar, en las artes del movimiento se creó un ciclo llamado Danza Abierta, que posibilitó el resurgimiento de la danza moderna-contemporánea en Argentina. Restablecida la democracia, esta forma de danza continuó creciendo. El creciente interés que fue generando esta danza propició que en 1987 se incluyeran contenidos sobre historia, teoría y estética de danza moderna en la carrera de Artes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y que en 1992 se abriera el Programa Danza en el Instituto de Artes del Espectáculo de esa Universidad. Asimismo, desde 1998 el Instituto Universitario Nacional del Arte cuenta con un Departamento de Artes del Movimiento que incluye una compañía estable de danza. Desde fines de los `90 se realizan festivales de danza contemporánea, como el que organiza la asociación COCOA-DATEI (Coreógrafos Contemporáneos Asociados–Danza Teatro Independiente), y el Festival Buenos Aires Danza Contemporánea que organiza el Ministerio de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires; en esta última dependencia se creó en 2001 el Instituto para el Fomento de la Actividad de la Danza No Oficial de la Ciudad de Buenos Aires (PRODANZA) para apoyar a la danza independiente otorgando subsidios a la creación. También el Fondo Nacional de las Artes otorga anualmente subsidios individuales y grupales para la creación e investigación sobre danza. El crecimiento de esta actividad se completa con el creciente número de grupos de bailarines y coreógrafos de danza contemporánea y de ámbitos donde ésta es enseñada en diversas ciudades.

La expresión corporal – danza, más allá de su historia como danza educativa, en los últimos años se está afianzando como arte escénica, especialmente con el impulso de su inclusión como carrera en las instituciones oficiales de enseñanza de la danza.

En cuanto a la ciudad de La Plata, donde hemos desarrollado nuestra investigación, a partir de la década de 1970 bailarines y bailarinas platenses con formación en danzas clásicas empezaron a interesarse por los lenguajes de la danza moderna y contemporánea, tomando clases con distintos maestros nacionales (especialmente con aquellos radicados en la ciudad de

Buenos Aires) e internacionales. A partir de estas experiencias y aprendizajes, en los años '80 surgieron en La Plata algunos grupos independientes, que tuvieron distinto grado de continuidad, proyección e influencia a lo largo del tiempo. A nivel institucional, el primer antecedente es la conformación del Grupo Municipal de Danza Moderna, fundado en 1984 con la dirección de Gabriela López, que funcionaba en el Pasaje Dardo Rocha. En 1986 se realiza en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata el Primer Congreso Provincial de Danza Clásica, en donde son presentadas algunas ponencias que plantean la necesidad de la enseñanza oficial de la danza moderna y que serán precedente para la creación, en la misma escuela, de la Carrera de Profesorado en Danza Contemporánea (con Tecnicatura como intérprete-bailarín como título intermedio). En 1989 se aprueba el Plan Piloto para dicha carrera, entrando en plena vigencia en el año 1994, y sufriendo posteriormente modificaciones en lo referente al plan de estudios. En 1999 se crea en la misma institución el Profesorado en Danza – Expresión Corporal. Además de la Escuela de Danzas Clásicas, existen en la ciudad al menos treinta espacios instituciones en las que se enseña y practica danza contemporánea, las cuales han sido agrupados por Mariana Sáez (2009) en dos grandes grupos, instituciones públicas e instituciones privadas, dividiendo a estas últimas en las siguientes categorías: gimnasios (donde se realizan distintas prácticas corporales, entre ellas la danza contemporánea), estudios de danza (donde sólo se estudian distintos tipos de danzas, principalmente danzas académicas: clásica y contemporánea), centros culturales (donde la danza contemporánea es un propuesta más entre múltiples posibilidades artísticas), teatros y salas de ensayo (donde no se dictan clases de danza pero se ofrece el espacio para el funcionamiento de compañías o grupos independientes y para la presentación de obras). También se enseñan danzas clásicas y expresión corporal en algunos espacios de los tipos mencionados, pero en un número más reducido; en el caso del ballet, sí existe un número de profesoras que dan clases privadas sobre todo para niñas. En cuanto a la danza contemporánea, constantemente se crean nuevos espacios y se habilitan espacios preexistentes para clases y ensayos.

Finalmente, queremos destacar que al interior de estos mundos existen conflictos y se oyen numerosas voces que son críticas con respecto a su modo de funcionar. Muchas de estas críticas se concentran en la existencia de un reducido número de nombres que acaparan tanto el circuito oficial como al público; a estas compañías, coreógrafos y bailarines además se les critica que, lejos de renovar constantemente la danza, lo que hacen es perpetuar sus formas ya consagradas. Muchas otras críticas apuntan a la falta de subvenciones o de posibilidades de conseguir financiamiento para la actividad. Y otras apuntan a que no existe un gremio que

nuclee a los trabajadores de la danza, con las dificultades que esto trae en las condiciones laborales. Sin embargo, hay en general coincidencia en que la danza es una práctica que no ha perdido vitalidad ni vigencia.

4. 3) Levedad y fortaleza: género y cuerpo en la historia de la danza

4.3.a) *Teoría del género: la danza como parte de la construcción de la diferencia sexual*

El ballet es mujer.

George Balanchine.

El ballet es hombre.

Maurice Béjart.

Siguiendo a Joan Scott, el género puede ser definido tomando en cuenta dos dimensiones constitutivas: “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos, y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (1993: 88). Como elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias sexuales, el género comprende cuatro elementos interrelacionados: los múltiples símbolos y representaciones culturalmente disponibles; los conceptos normativos, que proporcionan interpretaciones aceptadas de los símbolos y se expresan en doctrinas que prescriben los significados asociados a lo masculino y a lo femenino; las nociones políticas y las instituciones y organizaciones sociales; y la identidad subjetiva. Mientras la primera parte de la definición podría aplicarse también a otros clivajes constructores de desigualdades como las clases sociales, la raza, la etnicidad o la edad; la segunda corresponde específicamente a una teorización sobre el género, al afirmar que éste es la forma primaria de las relaciones de poder. Como la diferencia sexual es entendida socialmente como la forma primaria de toda diferenciación significativa, entonces el género cumple un rol crucial en la organización de la desigualdad, dada su función legitimadora de las

desigualdades sociales, al facilitar la decodificación de diferentes formas de interacción humana; la relación naturalizada (es decir, construida socialmente pero representada y experimentada como natural) entre varón y mujer, se encuentra en la base de la comprensión y de la legitimación de otros tipos de desigualdad.

Con el surgimiento de los *Women Studies* en Estados Unidos en los `70 el género, en tanto categoría central de la teoría feminista, fue definido como el modo de organización social de las relaciones entre los sexos, o como la construcción social de la diferencia sexual. El énfasis estuvo puesto en marcar que las características asociadas a cada uno de los sexos y los modos de relación entre ellos no provenían de un designio natural, sino que eran construidas de acuerdo a un determinado contexto sociocultural. Esto implicaba enfrentarse a la subordinación de las mujeres, basada en su inferiorización. La construcción de modos diferenciados de ser y de estar en el mundo correspondientes a mujeres y varones, entendida como una producción socio-cultural, se expresa en modos específicos y particulares en los diversos contextos socioculturales. Pero aunque las representaciones y prácticas asociadas a lo femenino y lo masculino varían en las distintas culturas y momentos históricos, la diferenciación de los sexos, y la jerarquización entre los mismos que resulta en general en la subordinación de las mujeres es una característica universal de la organización de las sociedades humanas (Ortner, 1974; Zimbalist Rosaldo, 1979).

Dentro de los enfoques de género (y en particular dentro de la teoría feminista) existen distintas líneas de trabajo. Entre las discusiones más salientes, podemos destacar la que se establece entre las perspectivas que postulan analíticamente y proponen políticamente la igualdad entre los sexos (los enfoques herederos de Simone de Beauvoir) y aquellas que enfatizan sus diferencias constitutivas (el feminismo de la diferencia, con representantes como Sylviane Agacinski o Luce Irigaray). Otros debates abarcan desde cuestiones vinculadas al modo de abordar estudios de género (desde los enfoques descriptivos centrados, por ejemplo, en visibilizar la historia de las mujeres, hasta los enfoques basados en lo relacional que afirman que no puede estudiarse un género en forma aislada, y, yendo más lejos, que muchas cuestiones vinculadas a la desigualdad entre varones y mujeres no pueden comprenderse estudiando solamente las construcciones de género sin tomar en cuenta otros clivajes), hasta cuestiones vinculadas a las implicancias y consecuencias políticas de los análisis (con posiciones que van desde la necesidad de tener como fin último la emancipación de las mujeres, hasta críticas profundas a la pretensión de universalizar el programa socialmente situado del feminismo, que en definitiva es una producción de la modernidad occidental), pasando, entre otras discusiones, por el interés actual dentro de los estudios de género en la

cuestión de la capacidad de agenciamiento y las relaciones entre lo normativo y las experiencias concretas de los sujetos (con posturas que van desde aquellas que enfatizan el rol de lo normativo y dirigen hacia allí el análisis teórico y la práctica política, hasta aquellas que destacan las posibilidades de transformación que residen en la capacidad de agencia). De todos modos, todos los usos descriptivos, analíticos y políticos del concepto de género, han significado una ruptura con respecto a los núcleos de intereses y al modo de aproximación a objetos de estudio tal como se daban en las ciencias sociales antes de la aparición de esta perspectiva.

Aunque en sus orígenes los estudios de género se ocupaban en realidad de investigaciones acerca de mujeres, la cuestión del género no se agota ahí: desde los '80 comienzan a realizarse estudios sobre la construcción de la masculinidad, entendida como una construcción cultural, histórica y social, que incluye diferentes modelos de masculinidades, que están en constante cambio, son objeto de disputas y están condicionadas por la situación y el contexto de los sujetos (incluyendo la clase social, la etnia, la edad, la orientación sexual, la religión, la ocupación, etc.). Otro punto importante a aclarar es que la mirada del género no se agota en la consideración de la construcción social de la diferencia sexual entre varones y mujeres, sino que también abarca a las elecciones sexuales; en esta vertiente, interesa analizar, entre otras cuestiones, la construcción y los efectos de la heteronormatividad, la diversidad GLTTB, o la capacidad disruptiva de lo *queer*. En los estudios sobre la construcción de la heterosexualidad obligatoria han sido centrales los aportes de Judith Butler (2001, 2005, 2006) quien ha construido una perspectiva teórica en donde problematiza la tradicional distinción entre sexo y género (distinción que se encuentra extendida en muchas definiciones del género, donde se entiende que éste es algo que se construye socialmente sobre la base de sexos definidos biológicamente), afirmando que, así como el género, el sexo (y específicamente el binarismo sexual) es una construcción socio-cultural y no una evidencia biológica.

El análisis con perspectiva de género de una práctica no sólo aporta el conocimiento de un modo específico en que se ha dado la construcción de los géneros y sus relaciones. La perspectiva de género también permite aproximarse desde un enfoque particular a un universo específico de prácticas y significaciones. Aunque la cuestión del género no sería suficiente para comprender completamente la red de significaciones en que se basa una práctica, sin la inclusión de esa dimensión no podríamos tener un conocimiento acabado de esas prácticas y de esas redes de sentido. Específicamente, esta perspectiva permite dar cuenta del modo en que a través de diversas prácticas, representaciones y experiencias tiene lugar la configuración de un orden corporal generizado. Es posible poner en discusión la existencia

misma de la diferencia sexual biológica, con lo cual tanto el sexo como el género serían construcciones sociales; o podemos entender que la dimensión corporal de esa diferencia existe y que modela gran parte de la experiencia corporizada que tenemos de nosotros mismo y de nuestro mundo. Pero sea cual sea la posición que tomemos, la construcción socio-cultural de los géneros es indiscutible. Es una construcción que tenemos internalizada e incorporada, hecha cuerpo. Desde esa incorporación es que tiene efectividad para modelar nuestra experiencia, y el modo en que experimentamos la particularidad de nuestro género y las diferencias con los otros. La clave está, una vez más, en desnaturalizar los cuerpos y las categorías culturales.

Tomando en cuenta que el cuerpo es el escenario en que tiene lugar la construcción, la reproducción, la expresión y también la transformación de los géneros y de la diferencia sexual, el análisis de prácticas centradas en lo corporal, como por ejemplo la danza (con la galaxia de representaciones y de experiencias que tienen lugar en relación a su práctica) nos permite aproximarnos a un modo específico en que esa construcción, reproducción, expresión y transformación puede realizarse.

Otra vía de acceso al estudio de prácticas corporales desde una perspectiva de género consiste en preguntarse acerca del carácter generizado de esas prácticas. De acuerdo a Dana Britton (2000), cuando decimos que una organización o una ocupación están generizadas podemos estar refiriéndonos a tres cuestiones: en primer lugar, se debe tener en cuenta que las organizaciones burocráticas típicas están inherentemente generizadas, es decir, han sido definidas, conceptualizadas y estructuradas en términos de la distinción entre masculino y femenino, y suponen y reproducen las diferencias de género. En segundo lugar, podemos decir que una organización o una ocupación están generizadas cuando están dominadas por varones o por mujeres; en este punto, se debe tener en cuenta que decir que una ocupación está generizada, ya sea masculinizada o feminizada, no es lo mismo que decir que está dominada por varones o por mujeres cuantitativamente: por esto, se debe distinguir entre tipología de género (por ejemplo, si las actividades que en ella se realizan son consideradas propias de mujeres o de varones) y composición sexual de una determinada organización u ocupación, aspectos que pueden o no coincidir. En tercer lugar, podemos hablar de generización cuando una organización u ocupación está descrita y concebida en términos de un discurso que deriva de masculinidades y femineidades definidas hegemónicamente. En el caso de las danzas académicas, podemos decir que se trata de una actividad con predominancia numérica femenina, que se encuentra generizada debido a que, por un lado, es considerada en nuestra sociedad una práctica eminentemente femenina, y porque,

especialmente en el caso de la danza clásica, ha sido definida de acuerdo a sentidos hegemónicos asociados a lo femenino y lo masculino.

4.3.b) *La danza como práctica generizada*

Desde su constitución hace cinco siglos, la danza clásica ha estado enlazada a determinados modelos de cuerpo, de movimiento y de belleza, tanto femeninos como masculinos, que son comprensibles en vinculación a contextos históricos particulares y que han tenido repercusión en concepciones y prácticas acerca del movimiento. Esos modelos del orden corporal se corresponden con valores y cualidades asignados a mujeres y varones.

La danza se trata de una actividad con predominancia numérica femenina: en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, por ejemplo, el ingreso de varones por año al ciclo preparatorio o a las formaciones básicas de las distintas carreras se mantiene en alrededor del 5 % del total de postulantes. Es una práctica que se encuentra generizada debido a que socialmente es considerada una práctica eminentemente femenina, y porque es definida de acuerdo a sentidos hegemónicos asociados a la femineidad y la masculinidad, sobre todo en cuanto a sus particularidades, sus diferencias, su “deber ser” y sus modos de relación.

¿Cómo fue que la danza, y particularmente el ballet, fue transformándose en una danza especialmente feminizada, o asociada a lo femenino? Durante sus años formativos el ballet estuvo dominado por hombres. En el reinado de Luis XIV quienes bailaban eran los cortesanos varones, que incluso asumían los roles femeninos bailando *en travesti*, ya que no era aceptable que una mujer de buena cuna apareciera en el escenario en público. En los primeros tiempos de profesionalización continuó siendo una actividad eminentemente masculina. Aún no había emergido la figura del bailarín profesional, que pronto surgió con la fundación de academias de danza en varios países de Europa. Más tarde los cortesanos ya no pudieron competir con el virtuosismo de los profesionales, y por supuesto tampoco fue su interés profesionalizarse, de modo que fueron separándose de esta actividad y el ballet se convirtió en una carrera. La primera mujer bailarina profesional registrada fue Mlle. Lafontaine, en 1.681. Pero en las décadas de origen y en el siglo XVIII las estrellas del ballet más reconocidas eran hombres, como Pierre Beauchamp, Jean Balon o Louis Dupré. Por otra parte, la vestimenta masculina de la época daba mucha mayor libertad de movimientos y permitía por ende alcanzar mayor virtuosidad que la que las mujeres pudieran lograr usando las largas y pesadas polleras con miriñaque. En síntesis, en el ballet los hombres fueron inicialmente dominantes

como intérpretes, coreógrafos y teóricos de la danza. Este contexto histórico coincide con lo que para Elisabeth Badinter (1993) ha sido una crisis de la masculinidad: en los siglos XVII y XVIII entre las clases dominantes de Francia tuvo lugar el movimiento de “las preciosas” y “los preciosos”, quienes defendían valores socialmente considerados femeninos, haciendo que la pauta de distinción estuviera marcada por la cortesía, la delicadeza y el refinamiento, tanto en las palabras como en los movimientos y en las actitudes. Esto ocurría al mismo tiempo que, tanto en Francia como en Inglaterra, el movimiento feminista reclamaba la igualdad de derechos.

En el siglo XIX, el ballet pasó de ser un entretenimiento en las cortes europeas, a ser una forma de arte escénico de alcance más amplio. En ese momento, bajo la influencia del movimiento romántico, tiene lugar un proceso por medio del cual se produce la glorificación de la bailarina, con lo cual las mujeres pasan a ocupar un lugar central dentro del ballet. Durante el período del ballet romántico, “la danza fue dirigida hacia la belleza del movimiento creado por mujeres” (Richard y Whitney, 1977:9). Los ballets de Marius Petipa (como El Lago de los Cisnes, La Bella Durmiente, La Bayadera o Raymonda) son ejemplos de creaciones enfocadas en la primera bailarina. Marie Taglioni fue la gran estrella de este período: para ella su padre Filippo Taglioni creó *La Sylphide*, y fue una de las primeras en usar zapatillas de punta y en acortar las faldas dejando ver los tobillos y parte de las pantorrillas. A la centralidad que pasó a ocupar en el ballet el ideal romántico de mujer, que exaltaba características como el ser etérea, leve, liviana y extraterrena, se sumó, desde fines del siglo XIX, un creciente prejuicio que pesaba sobre los hombres que bailaban, a los que se estigmatizaba como feminizados, incluso calificándolos como “monstruosos e indecentes”. Mientras en el siglo XVIII los varones de las clases dominantes eran considerados más distinguidos cuanto más delicados y pretenciosamente refinados eran, en el XIX esas actitudes pasaron a ser interpretadas como signos de falta de dignidad masculina. En este período, los bailarines pasaron a un plano secundario y subalterno. Eran definidos como *porteurs*, es decir, el rol del bailarín quedó reducido a ser quien sostenía a la bailarina y le permitía mostrarse: “se esperaba que su línea fuera complementaria de la de ella; excepto en esas menguadas ocasiones en que se les permitía mostrar sus proezas – como una especie de atleta elegante – lo que hacía era adorar a su adorable y frágil compañera, su función era ser el héroe sin honores que hacía posible la actuación aparentemente sin esfuerzo de ellas” (Ibíd.:12). Junto con estas concepciones del cuerpo y del movimiento, encontramos una serie de prescripciones morales, que pueden leerse a través de los argumentos de los ballets románticos: muchos de ellos cuentan historias en las que una joven entrega su amor a un

joven que pertenece a otra clase social (por ejemplo, ella campesina y él noble, o en términos metafóricos por la pertenencia a distintos universos: el varón, usualmente un príncipe humano, la mujer, una doncella-cisne, una sílfide, un fantasma), para que éste finalmente la engañe y todo termine mal, comúnmente con la muerte de ella, con o sin el arrepentimiento posterior de él. Como vemos, son fábulas morales que advierten a las niñas que no se dejen llevar por sus sentimientos, y que se dirige a mantener el orden de clases sociales.

De todos modos, la preponderancia de las mujeres en este período del ballet fue sobre todo en su carácter de intérpretes, musas inspiradoras y objeto de representación, mientras que los varones se reservaron la preeminencia como coreógrafos y teóricos de la danza: una división del trabajo, por cierto, generizada, en línea con las representaciones hegemónicas acerca de las actividades femeninas (asociadas a la emoción) y masculinas (asociadas al pensamiento).

En las primeras décadas del siglo XX, el bailarín y coreógrafo Michel Fokine rompió con esta tradición creando coreografías especialmente pensadas para ser realizadas tanto por bailarinas como por bailarines (por ejemplo, *The Specter of the Rose*, *Scheherazade*, *Petrouchka*). En sus obras, en lugar de limitar al varón a su papel de compañero galante, el bailarín jugaba una parte más importante. Guiaba su trabajo la idea de que cada sexo tenía sus “talentos específicos”, que se debían realzar las características especiales de cada sexo y que se debía mantener la igualdad entre varones y mujeres. Esta tendencia tiene todavía diversos continuadores. En otros casos, trabajos del siglo XIX originalmente creados para mostrar el arte de la bailarina, que solían incluso tomar el nombre de su rol (*La Sylphide*, *Giselle*, *Coppelia*, *La Bayadera*, *La Bella Durmiente*), han experimentado transformaciones en las que se agregan solos, variaciones y detalles del argumento que le dan mayor lugar a los personajes masculinos. Actualmente, muchos coreógrafos y coreógrafas de ballet entienden que, dado que el *pas de deux* representa el encuentro romántico entre un varón y una mujer, se debe buscar el equilibrio entre los dos roles, permitiendo que el bailarín vaya más allá del rol de levantar, sostener y mostrar a su compañera.

El resurgimiento de los bailarines varones como estrellas comenzó cuando en el año 1.909 Sergei Diaghilev llevó a Vaslav Nijinsky a París con la primera temporada de los *Ballets Russes*. En las últimas cinco décadas, luego del lento resurgimiento que la figura del *danseur* tuvo tras décadas de estar tapado por las polleras de tul, algunos de los nombres más resonantes del ballet han correspondido a bailarines: por ejemplo, Rudolf Nureyev y Mikjail Barishnicov (quienes sentaron los parámetros de excelencia para los bailarines que vinieron después), o en nuestro país Jorge Donn y Julio Bocca. Las extraordinarias actuaciones de

estos bailarines llevaron atención y hasta adoración hacia su arte. De todos modos, no es suficiente con la apelación a estas figuras para entender el resurgimiento de la danza masculina (con lo que estaríamos cayendo en un problema recurrente de la historiografía de la danza, que se limita a recopilar biografías de grandes figuras y a personalizar los procesos). Hay contextos socioculturales, algunos generales y otros específicos del campo de la danza, que han posibilitado o propiciado la existencia de estos grandes nombres.

En el campo de la danza, este reposicionamiento del lugar del bailarín y de los roles masculinos fue posibilitado por las aperturas e innovaciones que se dieron en el arte del siglo XX. En el caso de las artes del movimiento, en las décadas del '20, '30 y '40 de ese siglo surgió la danza moderna en Estados Unidos y en Europa del Este, cuyas diversas corrientes se presentaron como rupturas con respecto a la técnica clásica, y que entre otras cosas rompieron con la rígida estructura de roles del ballet. La danza moderna, más allá de los enfrentamientos y descalificaciones, ha influido en el ballet, llevándolo a cuestionarse y provocando que se requiera en bailarines y bailarinas una mayor flexibilidad, profundizando la necesidad de versatilidad y de manejar más de una técnica de danza. Entre los cambios que se han producido a la luz de estas influencias, han tenido lugar transformaciones en la división de roles dentro de las coreografías, basadas en la tradicional distinción entre primera bailarina, bailarinas solistas y cuerpo de baile (con su contraparte en los bailarines), y en el lugar preponderante y glorificado de la bailarina, con su compañero en segundo lugar. La tendencia iniciada por la danza moderna y por el ballet moderno (que corresponde a las producciones que pueden encuadrarse dentro de la técnica clásica pero que cuestionan algunos de sus elementos o que incluyen influencias de la danza moderna), fue profundizada a partir de la década del '60, cuando comienza a surgir la danza contemporánea (que representa una ruptura aún más profunda que la realizada por la danza moderna en relación con los principios y fundamentos de la técnica clásica). En las coreografías de ballet actuales se suele encontrar una división menos tajante entre solistas y cuerpo de baile, y comúnmente la interacción entre bailarín y bailarina se realiza de un modo no estratificado; junto con esto, proliferan los trabajos hechos para bailarines varones.

De acuerdo a los ya citados Richard y Whitney, el creciente lugar de los bailarines tiene que ver con el redescubrimiento del cuerpo masculino como instrumento expresivo dentro del campo de la danza, es decir, con la percepción de que no sólo el cuerpo femenino puede ser un medio de expresión. Esto puede correlacionarse, por un lado, con las búsquedas expresivas que se daban en la danza y específicamente en el ballet desde principios del siglo XX; y, por otro lado, un contexto social que se volvía (en comparación con otros momentos

históricos) un poco menos estricto y acusador con los varones que se volcaban hacia las artes del movimiento. En un contexto más amplio, el resurgimiento de la figura del bailarín, que ha tomado especial potencia a partir de los '70, coincide con transformaciones socio-culturales en las sociedades de la modernidad occidental, que abarcan la redefinición de las masculinidades y las femineidades, las representaciones y prácticas en torno a la sexualidad, y los modos en que se espera que se relacionen los sexos. Esto implicó entre muchas otras cosas el cuestionamiento de las incumbencias y las actividades propias de varones y mujeres, posibilitando que ocupaciones que hasta ese momento se caracterizaban como femeninas o como masculinas, comenzaron a recibir personas del otro sexo.

La definición de una ocupación como femenina o masculina no se debe solamente a la preponderancia numérica de varones o de mujeres dentro de ella, sino que también se vincula con la representación social de sus correspondientes actividades y objetivos como femeninos o masculinos (por ejemplo, las ocupaciones que tienen que ver con el cuidado del otro son asociadas con lo femenino, y las que implican productividad, competitividad e iniciativa son asociadas a lo masculino). En el caso del aprendizaje del ballet, continuó siendo un lugar aceptado de socialización para las niñas y las jóvenes, y una actividad que se condice con la femineidad hegemónica al ser una danza asociada a la suavidad, la delicadeza, el auto-control y la fantasía. Aunque el ballet es todavía una actividad asociada a lo femenino, y la concurrencia a clases de ballet y la aspiración de convertirse en bailarina continuaron siendo eminentemente femeninas, también ocurrió que cada vez más niños y jóvenes se sumaron a aquellas; la estigmatización y la sospecha de homosexualidad y de feminización que pesaba sobre ellos no fue de ningún modo desterrada, pero sí algo atenuada, y además, estas sospechas iban perdiendo peso estigmatizante y aislacionista.

4.3.c) *La danza también es cosa de hombres... ¿de qué hombres?*

En apartados anteriores me he referido al modelo de belleza femenina que se ha construido sobre todo a partir del período romántico. Este modelo de mujer, que incluye prescripciones que son a la vez corporales y morales, se mantiene en gran medida hasta el día de hoy en el ballet. Las bailarinas siguen teniendo que adecuarse a los mismos parámetros corporales, siguiendo un modelo de cuerpo femenino idealizado, etéreo, casi sin peso, y con las mínimas huellas posibles de su materialidad. Cabe ahora preguntarse ¿cuál es el modelo de hombre que ha acompañado a la revalorización de los bailarines en las últimas décadas?

En la década del '70, momento de auge del bailarín-estrella, tomó fuerza en el ballet una imagen de bailarín que incluía una serie de signos propios del modelo de masculinidad hegemónica. Esto fue apoyado por la notoriedad de bailarines que eran heterosexuales (Barishnicov, Jacques d' Ambroise y Edward Villilla, entre otros). Los discursos que han caracterizado al bailarín de acuerdo a elementos asociados con la masculinidad hegemónica, incluyendo la dimensión de la heterosexualidad, pueden sintetizarse con una serie de afirmaciones que se han producido desde dentro del mundo del ballet, y que se repiten en las entrevistas que hemos hecho con profesoras de ballet de más de cuarenta años de edad: *“no es cierto que los bailarines sean todos homosexuales, porque un bailarín debe ser fuerte, para levantar a la bailarina, para hacer los saltos”*. En estas afirmaciones se asocia homosexualidad con debilidad, y masculinidad con fortaleza física. La línea del razonamiento sigue de esto que, dado que el rol del bailarín en el ballet implica la utilización de fuerza, tanto para la ejecución de sus movimientos como para sostener a la bailarina, entonces no son homosexuales. Éste tipo de críticas a la asociación directa entre ser bailarín y ser homosexual se verifica sobre todo en las personas de más edad, muchas de las cuales se iniciaron en el ballet en momentos en que la estigmatización de los bailarines (y también de los varones homosexuales) era más potente. En las mujeres y varones más jóvenes, luchar contra la noción de homosexualidad de los bailarines no es en general una preocupación, en parte debido a que esta elección sexual ya no se encuentra tan negativizada: se reconoce que la mayor parte de los bailarines de ballet son homosexuales, y no se toma esto como algo negativo o desvalorizante, no es entendido como una representación a contrarrestar. En contraste, las mujeres que hacen ballet no son sospechadas socialmente de ser homosexuales; esto se debe a la misma razón por la que tradicionalmente se asocia bailarín con homosexual: se trata de una ocupación y una forma de arte feminizada, y específicamente un arte del movimiento en que se destacan modos de moverse percibidos y definidos socialmente como femeninos, suaves y delicados.

Entre los atributos que encontramos en el modelo de bailarín asociado al auge del bailarín-estrella, se destacan la exacerbación de la virilidad, de la fuerza y de la resistencia física. Es parte de esta representación del bailarín el hecho de que la creciente exhibición de virtuosismo técnico por parte de ellos permite una equiparación con el modelo de atleta o en general de deportista: en este sentido, se defiende a los varones que hacen ballet destacando que llevan adelante un arduo entrenamiento, que les permite lograr proezas que involucran tanto el uso de la fuerza como la precisión. Es decir, los movimientos enérgicos del bailarín concuerdan con los ideales del deporte, actividad a la que de tener que asignársele un género que simbólicamente la define, sería el masculino; de este modo, la presencia de esos rasgos

valida la masculinidad el bailarín. El bailarín debe combinar “la fuerza, la precisión, la sincronización y la conciencia del espacio” del una atleta, con “la gracia, la musicalidad y la presencia escénica” (Ibíd.:17) propias de su arte. Cabe aclarar que esta asociación bailarín – virilidad se da al interior del campo de la danza; por fuera de él, aún los movimientos de los bailarines donde más utilizan la fuerza son percibidos como movimientos con una estética femenina.

Al mismo tiempo, aunque con la condición de la preexistencia de las cualidades de fuerza y virilidad, se siguen sumando como valores positivos para los bailarines varones la gracia, la delicadeza, la belleza y la fluidez en las líneas del movimiento, la sensibilidad y la capacidad de expresar emociones; todos ellos asociados a masculinidades no hegemónicas. En palabras de Richard y Whitney, representantes de la corriente reivindicatoria de los *danseurs*, “los hombres que bailan pueden ahora ser llamados ‘hermosos’, ‘con gracia’, y ‘tiernos’ - adjetivos previamente reservados estrictamente para las mujeres – sin ninguna sugestión de afeminación o debilidad” (Ibíd.:15). Estas características podrían incluirse dentro de la categoría de masculinidad subordinada, debido a que ésta corresponde a un modelo de masculinidad que “se sitúa en el extremo opuesto de la hegemónica, puesto que está más cercana a comportamientos atribuidos a las mujeres y es considerada como no legítima por aquella, como ocurre claramente en el caso de las identidades *gay*” (Scharagrodsky, 2007:268).

Sin embargo, creo que la sola presencia de rasgos como la belleza, la sensibilidad, la gracia y la ternura no son suficientes para afirmar categóricamente que la masculinidad del bailarín constituye una masculinidad de ruptura en relación a la masculinidad hegemónica, ya que dentro del modelo de bailarín se incluye la valoración de rasgos asociados a esta última, como la fuerza y la virilidad. Más aún, es importante la afirmación de que esos elementos que formarían parte de una masculinidad subordinada, sólo son valorados cuando los elementos de la masculinidad hegemónica también están presentes; en otras palabras, no se valora a un bailarín de ballet que solamente proyecta sensibilidad y delicadeza, sino que se lo valora sobre todo cuando, además de su fuerza y su virilidad, también puede ser sensible y delicado. Las cualidades del bailarín que se resaltan conjugan los valores masculinos hegemónicos, con cualidades específicas que interesan al campo específico (por ejemplo, una particular concepción de lo bello). Además de ilustrar los grises que se verifican en los correlatos empíricos de toda clasificación analítica, esto da cuenta de la persistencia de la masculinidad hegemónica aún dentro de la construcción de masculinidades que podrían considerarse alternativas, o que tradicionalmente no podrían ser incluidas en su seno. Esto podría deberse a que aunque existen diversas masculinidades a nivel subjetivo, no se han articulado aún en un

nuevo modelo totalizador que contraste con la construcción hegemónica, que de este modo continúa permeando las construcciones alternativas (Pescador Albiach, 2001).

Junto con la figura del bailarín heterosexual que no pierde virilidad (siempre que esta virilidad pre-exista) por ser sensible, existe otro modelo de bailarín que incluye la dimensión de ser homosexual pero que no produce mayores resistencias porque se enmarca dentro de lo que Néstor Perlongher ha denominado “normalidad homosexual”. Esto implica que la representación acerca del bailarín homosexual típico condensa características presentes en el estereotipo de homosexual de clase media, interesado por las artes, esteta, sensible y delicado, que, como todo estereotipo, lleva tranquilidad a quienes ven en su confirmación la validación de sus prejuicios. El cumplimiento en sí mismo de los estereotipos que pesan sobre uno, puede ser una estrategia de visibilización y de integración, que opera mediante la ubicación de la propia subjetividad dentro de parámetros sociales aceptados, reduciendo el peligro de exclusión. La apelación a estereotipos (que no se agota en la definición de varón y mujer, sino que también incluye la definición de las diferencias de género construidas sobre la base del comportamiento sexual) en el contexto de las definiciones sociales de los sexos es uno de los mecanismos ideológicos para reproducir y reforzar la desigualdad de género, junto con la coerción y la construcción de consenso (Cobo Bedia, 1995). Existen ciertas ocupaciones que socialmente son asociadas a los varones homosexuales, como derivación de su concepción como actividades femeninas (recordemos la vieja asociación entre homosexual y no-hombre, y por ende mujer), y cuyo ejercicio simplifica la “salida del closet”, esto es, una comunicación pública del hecho de reconocerse como homosexual. En los relatos que hemos recogido de historias de vida de bailarines y estudiantes de ballet varones que son homosexuales, la aceptación o la afirmación pública de su elección sexual suele aparecer vinculada al hecho de animarse (luego de postergarlo) o de decidir comenzar estudios de danza. Hablo de asociación entre ambas experiencias, porque han ocurrido en el mismo momento en sus vidas y porque son relatadas con conexiones de sentido. La danza es una actividad donde el ser homosexual representa una ruptura mucho menor que el hecho de serlo en el ejercicio de otras ocupaciones masculinizadas. Dado que la ubicación de los varones homosexuales dentro de esas ocupaciones feminizadas permite que queden ubicados dentro del lugar que desde los prejuicios se les asigna, su visibilidad es menos disruptiva y provoca un menor grado de rechazo. Por otro lado, existe otro elemento que me han mencionado en las entrevistas, y es que, en palabras de un entrevistado refiriéndose a los bailarines homosexuales admirados, “*al ser famosos, talentosos, los disculpan por ser homosexuales?*”, es decir, la notoriedad funciona como un escudo contra la exclusión.

En la aceptación social del bailarín ha colaborado el desarrollo de cuestionamientos de las características y los roles sexuales estereotipados de los varones y las mujeres, que se ha dado tanto sobre como fuera del escenario. De hecho, los años setenta son el marco tanto de la revalorización de los hombres en el ballet, como del surgimiento de los *men`s studies*, el cuestionamiento a los parámetros de la masculinidad tradicional y la volatilización de los sistemas de referencia tradicionales para convertirse en hombre. Junto con esto, ha tenido lugar un proceso cultural que ha resultado en una cada vez mayor presencia y centralidad del cuerpo y de lo que desde él se pueda producir, permitiendo que se valoren las posibilidades de belleza de todo movimiento, y de los movimientos que puedan provenir de diversos cuerpos, incluyendo los cuerpos de los varones y no sólo de las *ballerinas*.

CAPÍTULO 5-

ESCUELA DE DANZAS CLÁSICAS DE LA PLATA: TIEMPOS, ESPACIOS, LUCHAS Y CREENCIA



5. 1) Breve historia de la institución

La Escuela de Danzas Clásicas de La Plata comienza su vida antes de tomar ese nombre. Muchos habitantes de la ciudad la llaman todavía hoy Escuela de Danzas del Teatro Argentino, aunque no tiene vinculación formal con ese teatro, ni éste tiene su propia academia. Esto se debe a que en su origen fue la Escuela Infantil de Danzas Clásicas del Teatro Argentino, creada en 1948 con la dirección de la profesora Esmeé Bulnes. En 1958 la resolución n° 1280 del Ministerio de Cultura y Educación aprobó la creación de la Escuela de Danzas Clásicas, que desde 1961 depende de la Dirección de Educación Artística.

Para reconstruir la historia de la Escuela contamos con el testimonio de personas que vivieron sus diferentes momentos y con unos pocos documentos que se refieren a ella. De estos documentos nos interesan tanto los datos concretos que aportan sobre el desarrollo de la institución, como la información que nos dan sobre qué es lo que se considera importante o destacable, a partir de lo que se ha seleccionado para contar. Por este motivo transcribiremos un fragmento de uno de estos documentos, realizado en 1998 para ser presentado a las autoridades de la cartera de educación con el nombre “Diagnostico. Carrera de Danzas Clásicas”. En el punto “Trayectoria”, luego de la mención a los acontecimientos de su fundación y de su inclusión en el Ministerio de Cultura y Educación, se lee:

“El Ballet Juvenil dirigido por la Señora Elisa Raggio y formado por alumnas de la EDC (Escuela de Danzas Clásicas) de La Plata realizó múltiples actuaciones, en diversos escenarios de nuestra ciudad y alrededores, escuelas, clubes, etc. Y giras por el interior de la provincia: Guaminí, Gral. Pintos, Gral. Lamadrid, San Nicolás, Dolores, Chascomús y Auditorium de Mar del Plata. Cabe señalar que el Profesor Pedro Martínez, en esos momentos Primer Bailarín del Teatro Argentino y Profesor de nuestra escuela, colaboraba en todas las presentaciones al igual que los señores Jorge Sansinanea y Luis Oses. Como pianistas acompañantes se desempeñaban las Profesoras Ángela Grasso y Noelia Ravazzoli.”

“Más adelante se formó el Petit Ballet dirigido por la Sra. Elisa Raggio, presentando espectáculos de calidad artística que reflejaban la formación de la enseñanza impartida en nuestra escuela.”

“Al asumir la dirección de la Escuela la Sra. María C. de Besozzi, ingresa al cuerpo docente la Profesora Señora Tamara Grigorieva quien, junto a Sra. Elisa Raggio y la Profesora Amalia Lozano, jerarquizan nuestro establecimiento. Presentan a las alumnas en jornadas culturales con Ballets de Repertorio, combinando exhibiciones de técnica de la danza clásica, de danzas de carácter y coreografías creadas por las mismas alumnas.”

“El Profesor Wasil Tupin del Teatro Colón de la Ciudad de Buenos Aires, dicta cursos para las alumnas de la escuela a los que también asisten profesionales del Teatro Argentino.”

“El Profesor Ismael Hernández difunde, en sus conferencias ilustradas “Los secretos del Ballet”, las técnicas del aprendizaje. Todos los profesores dedican su talento y capacidad reconocidas. Se realizan presentaciones en el Teatro Argentino, Salón Dorado de la Municipalidad de La Plata, Escuela Naval de Río Santiago, Centro de Profesionales de Ingeniería, etc.”

“En el año 1969 y durante la década del `70 en el escenario del Teatro Argentino actúa por primera vez todo el alumnado, desde los Preparatorios al Noveno Año, con ballets para niños, repertorio clásico y coreografías neoclásicas. Se lleva a cabo una intensa difusión en escuelas, clubes, entidades de bien público y televisión. Se suman otras actividades culturales como la proyección de películas enviadas por distintas embajadas y la exposición de la obra pictórica del Prof. Lido Iacopetti.”

“En 1976 se invita a dictar cursos al Profesor Alexander Plisenski del Teatro Bolshoi de Moscú. Asisten alumnas de los cursos superiores, ex alumnas e integrantes del Cuerpo de Baile del Teatro Argentino. Por entonces estaba en la dirección de la escuela la Profesora Señorita Noemí Romero.”

“El incendio del Teatro Argentino de La Plata, ocurrido el 18 de octubre de 1977, hace que la EDC se traslade a un lugar provisorio. A través del trabajo de mucha gente y la invaluable colaboración de la Asociación Cooperadora, en el año 1979 se obtiene el actual edificio. La Prof. Delia Ledesma ejerce la dirección de la escuela. Todo el personal docente colaboró en la ardua tarea de construir. Se forman dos Ballets: el Infantil dirigido por la Prof. Sra. Liana Fuentes y el juvenil dirigido por las Profesoras Sras. Elisa Raggio y Yolanda Montoya.”

“En esta época se realizaron gran cantidad de espectáculos en el Teatro Coliseo Podestá, Teatro Opera, en escuelas y clubes. Es el resurgimiento de la escuela mediante la presentación de los ballets y la consecuente inclusión de nuevas obras en sus respectivos repertorios. El Prof. Ismael Hernández inicia un nuevo ciclo de conferencias sobre “Los estilos del Ballet”.”

“Llegando a la década del `90, las Profesoras Sussy M. Adralas y María B. Antonini son la Directora y Vicedirectora de la escuela. Se realizan funciones de ballet y coreográficas. Se dictan clases públicas en los cursos de Técnica de la Danza Clásica.”

“Se realizan reformas edilicias promovidas por el Ente del Conurbano Bonaerense”.

En el documento que transcribimos puede verse que los hechos que se utilizan para contar la historia son principalmente los siguientes: nombres de las autoridades que se suceden; nombres y actividad de los profesores que se han destacado por dirigir los ballets o por haber realizado otra actividad que ha resultado memorable; actividades de los Ballets, con especial mención a los lugares donde han actuado y al tipo de actuaciones; y finalmente un acontecimiento clave para la historia de la Escuela de Danzas: el incendio del Teatro Argentino (que recuerdan todos los que vivían en ese momento en La Plata), donde hasta ese entonces funcionaba la escuela, y la llegada al nuevo edificio de la calle 54. Este acontecimiento surgió como un punto de inflexión en todas las entrevistas a docentes que fueron alumnas de la Escuela antes del incendio. En los relatos aparece la idea de un momento ideal de conexión de la Escuela con el teatro en los primeros tiempos, truncado con

el incendio y la mudanza. En muchos de los relatos este episodio se alinea con las reformas de los planes de estudios y con la inclusión de los Profesorados en Danza Contemporánea y en Danza – Expresión Corporal dentro de la Escuela de Danzas Clásicas, vistos como pasos que habrían erosionado la formación en la carrera de Danzas Clásicas.

Podemos ver esto en las voces de dos docentes actuales de la Escuela: la primera de ellas, Julia, estudió en la Escuela Infantil de Danzas Clásicas del Teatro Argentino y formó parte del cuerpo de baile del teatro; la segunda, Graciela, hizo la carrera luego de la inclusión de la carrera en el sistema de educación provincial realizada en 1958. Ambas docentes tienen enfoques diferentes sobre aspectos centrales de la formación (por ejemplo, ejercen distintos modos de enseñanza de la técnica clásica) y de la historia de la Escuela (por ejemplo, tienen diferentes visiones sobre qué significó la inclusión de las otras dos carreras). Pero aún así mantienen una visión idealizada de los años en que la Escuela estaba en el teatro Argentino, centrada en las características específicas de la formación que allí se obtenía y en las posibilidades de conocer de manera directa y luego integrar el cuerpo de baile. Pertenecer al Teatro Argentino, tanto por depender institucionalmente de él como por cursar en sus instalaciones, significaba pertenecer a la primera línea de la danza clásica. En el testimonio de Julia podemos ver además una visión sobre el desarrollo de la Escuela que está presente en muchos docentes de la carrera de Danzas Clásicas, en cuanto a ver de modo negativo el paso del tiempo, las reformas de los planes de estudios, la creciente importancia que se le fue dando a la formación docente, las relaciones con la danza contemporánea y la danza – expresión corporal y los cambios en los modos de constituir las compañías de ballet; por esto, se asocia un sentido de decadencia tanto al alejamiento del Teatro Argentino y el incendio, como a los cambios que se fueron produciendo a lo largo de los años. En sus palabras:

Julia: La escuela era la escuela del Teatro Argentino, estaba y funcionaba ahí mismo, en el teatro que se incendió. Entonces cuando necesitaban chicos para hacer algo o como refuerzo en el cuerpo de baile llamaban a alumnas de la escuela, para eso tenían ellos la escuela, para abastecerse del alumnado y bueno y además para ir formando bailarinas. Con el tiempo eso se fue desvirtuando porque la escuela, bueno hubo gente que quería que fuera, que se entregaran títulos como profesores (...) bueno había que poner las pedagógicas ¿viste? y bueno y entonces hubo que cumplir con todo un plan que, eso por un lado la benefició a la escuela porque sí otorgaba títulos y entonces salían buenos bailarines y empezaron a salir también buenos profesores. Pero eso cada vez fue peor, digamos cada vez hubo menos exigencia y hasta después tuvimos la mala suerte de que se incendia el teatro, la escuela desaparece de ahí. Nos tenemos que ir a 7 61 y 62. En ese momento ya había terminado, era jovencita, estaba como ayudante de cátedra en la escuela, recién había ingresado. También había ingresado al cuerpo de baile, porque yo estaba en séptimo año cuando ingresé al cuerpo de baile.

Sabrina: y ¿cómo se hacía eso, dabas tenías que dar una prueba o direct?

J.: una prueba, claro, si si, dabas una prueba

S.: ¿los que querían daban la prueba?

J.: no no, estem, por empezar como yo estaba en la escuela tuve que pedir la autorización, si la escuela me autorizaba. No como ahora que directamente se presentan todas, no no preguntan, ¿viste? si están en condiciones, y a veces hay gente que no está en condiciones de presentarse y dicen “bueno, pero es para para hacer una prueba” pero no, pero si vos no estás en condiciones no conviene (...)

S.: y ¿cómo era la compañía en esa época, la compañía del Teatro Argentino?

J.: y en esa época todavía estaban, eh, las categorías, porque ahora no existen más, ahora todo el mundo es cuerpo de baile, es masa, y el coreógrafo que está al frente dice bueno tal persona, la ve eh, trabajar en la clase, dice bueno esta que sea que haga el rol de de primera, antes no, los coreógrafos toda la vida miraron al cuerpo de baile antes de de montar un espectáculo pero estaba había tres primeras bailarinas, cuatro o seis solistas, corifeas, este, solista de de carácter, em, mimo. En cambio ahora todas esas categorías han desaparecido. Es una lástima, ¿eh? porque mucha gente (...) hay gente que no está, bah había gente que no estaba de acuerdo en en que en el cuerpo de baile hubiese así categorías, decían que no, que mejor, que cada coreógrafa que elija a una a equis persona, pero eso también se daba porque yo siendo cuerpo de baile, he bailado como corifea, como primera, como solista, hice también distintos roles (...) ¿Cuál es el? ¿sabés cuál es el problema? este, que no todas las profesoras fueron bailarinas. Porque ahora como la escuela, tiene primero la tecnicatura como técnico bailarín, que me parece una barbaridad, porque vos no le podés dar a nadie, este, digamos el diploma de bailarín, el bailarín se forma en un cuerpo de baile, en un escenario, entonces, este, y menos si no exigís como se, este, porque ahora se exige pero la cuarta parte de lo que se exigía antes, desgraciadamente, este, así que que

S.: y esa exigencia bajó por, ¿por qué?

J.: y, eh, bueno hay muchas cosas, esta escuela era nada más que de danzas clásicas, después, este, un año en una reunión nos pusimos de acuerdo los profesores de de clásico, sí porque no no teníamos, este, teníamos solamente materias complementarias, que ahora ni siquiera se llaman materias complementarias, este, porque eran un complemento para la danza, estaba muy bien decirles complementarias ¿viste?, este, entonces los profesores en ese entonces, bueno Elisa Raggio, estem, Yolanda Montoya, Ismael Hernández, estem, Blanca Rosenthal, bueno ellos que eran más grandes, dijeron que sería importante, y yo también estaba de acuerdo porque ya estaba en el teatro y continuamente hacíamos también obras contemporáneas, que acá se enseñara danza contemporánea, en séptimo y octavo, los últimos dos años, cuando ya el baila el el el alumno prácticamente ya estaba formado estaba por salir (...) Y además el programa fue cambiado, el plan de estudio, y es un plan malísimo el de ahora porque tiene muchísimas materias, este, muchas pedagógicas, muchas más pedagógicas que que clases, este, de danza técnica. Y este la danza, aunque vos quieras enseñar, yo no te digo que no va a ser importante que tengas pedagógicas pero es un complemento no no es lo más importante, entonces ahora hay gente que sí, que hablando es una maravilla pero vos la ponés a enseñar o a bailar y tenés que salir corriendo. *(Entrevista realizada en el mes de junio de 2009)*

Graciela: Tengo mirá cumplí 50 años este año y entré a la escuela a estudiar a los 7 años. Y no me fui nunca, hice mi carrera y después continué con la docencia, mi espacio para bailar fue en el ballet de la escuela (...) el Petit Ballet como se denominaba en aquellos años que yo era estudiante, el Petit Ballet. Incluía a todas las alumnas digamos de todas edades, la profesora que hoy continúa a cargo del ballet en esa época trabajaba con las chicas mas grandes, en la puesta de fragmentos de ballet, y después estaba otra de las profesoras, que ya se jubiló hace muchos años, que trabajaba con las mas pequeñitas. Pero había puestas grupales también, y y lo

maravilloso era que teníamos la posibilidad de presentarlo en el Teatro Argentino, había una relación directa porque estábamos en el mismo espacio físico.

Sabrina: Las aulas estaban en el teatro

G.: Estaban en el teatro, eh, eso creó una confusión que sigue existiendo porque si alguien conoce la escuela de danzas clásicas, dice muchas veces la escuela de danzas clásicas del teatro argentino, pero su origen fue en el teatro, fue fundada como semillero para el teatro argentino. (...) En el año 48, un proyecto hermosísimo. Pero diez años después ese proyecto que empezó con esa escuela infantil de danzas, pasó a depender del ministerio de educación, ahí se abre la escuela como la escuela dependiente de educación. Y unos años después, dos años después o tres, pasó a la rama artística, a la dirección de la rama artística. (...) Y estando en el mismo espacio, compartíamos inclusive cuerpo de baile (...) así que nos veíamos permanentemente, y muchas veces cuando eras estudiante, cuando éramos chicas nos escapábamos y nos íbamos al paraíso, y desde ahí espíabamos, cuando había concursos, cuando había ensayos generales, por otra parte, nos invitaban también a ensayos, obviamente, con la escuela de danzas. Y además teníamos la magia de participar, en, este por ejemplo, las partes danzadas de operas. Así que bueno yo hice una experiencia ya desde el año '67 '68, y bueno, fue eso, era maravilloso. (...) inolvidable, inolvidable. (...) Teníamos un plan de estudios muy completo, en ese momento cursábamos 6 años de música, de francés, teníamos historia de la danza y el ballet, historia del arte, escenografía y montaje, expresión idiomática, psicología, morfología musical, realmente completísimos, coreografía también (...) realmente era una carrera hermosa. Y más allá de, de las críticas que yo he hecho con los años, no a aquellos que eran mis maestros, a lo que viví digamos, es una crítica pero desde lo constructivo ¿no?, las cosas que, que yo este cambiaría con los años ¿no? creo que para lo que vivíamos en ese momento estaba perfecto todo. Era una formación maravillosa.

S.: En ese momento estabas, estuviste conforme toda la carrera., te gustó toda la carrera.

G.: Si, si me encantó, me encantó. Era muy exigente porque, yo lo que recuerdo era que mi vida era especial porque yo, por la mañana iba a la escuela, y por la tarde iba a la escuela de danzas. Y cuanto mas avanzaba en la carrera más horas estaba en la escuela de danzas. (*Entrevista realizada en el mes de diciembre de 2007*)

Retornando al documento del año 1998 que ya hemos mencionado, a continuación del recorrido histórico, además de una cantidad de información técnica sobre la institución (planta docente, infraestructura, funciones realizadas, etc.) el documento proporciona una lista de un centenar de egresadas y egresados de la Escuela con su correspondiente actividad, que en la mayor parte de los casos es ser bailarina del Teatro Argentino o de otra compañía, incluyendo referencias a compañías del exterior, y en menor medida ser docente de la Escuela de Danzas Clásicas o de otras instituciones.

Luego se detallan las modificaciones de los planes de estudio. A partir de la información proporcionada aquí, de programas y de analíticos de materias aprobadas, podemos ver los cambios de planes de estudios. En los primeros años luego de la resolución de 1958 que formalizó la creación de la Escuela de Danzas Clásicas, el plan de estudios consistía en nueve años de estudios con la siguiente composición: en los tres primeros años se

cursaban Técnica de la danza clásica, Introducción a la música, Francés y Gimnasia. En el cuarto y quinto año se mantenían las tres primeras materias, se suprimían Gimnasia y se agregaban dos materias, Anatomía y fisiología y Educación visual y composición escénica. En el sexto año se mantenían Técnica de la danza clásica, Francés y Educación visual y composición escénica, y se sumaban Morfología y apreciación musical, Historia de la Danza e Historia del Arte. El séptimo año a Técnica de la danza clásica, Historia del Ballet, Historia del Arte y a Educación visual y composición escénica le sumaban Práctica escénica, Maquillaje y Vivencias expresivas de la danza (mímica). Octavo año además de con Técnica de la danza clásica contaba con Coreografía y práctica escénica, Pedagogía y didáctica general, Expresión idiomática y técnica argumental, Estética y Psicología. En el último año se continuaban cursando las asignaturas Técnica de la danza clásica, Coreografía y práctica escénica, Expresión idiomática y técnica argumental y Estética, además de las materias Escenografía y montaje y Didáctica especial y práctica de la enseñanza. El objetivo de este plan era formar bailarines, que luego podrían integrar el cuerpo de baile del Teatro Argentino, y también profesores, aunque el peso de materias pedagógicas era mucho menor al del plan actual. En el año 1962 se aprobó un Plan de Estudios de diez años a cuyo término se obtenía el título de Profesor en Danzas Clásicas. En 1980 se realizó la primera modificación del plan de estudios, con la supresión de las asignaturas Gimnasia y Notación.

El mayor cambio en el plan de estudios de la carrera se efectuó en 1989, con el plan piloto del que está en vigencia. En éste las principales modificaciones son: la organización de la carrera por ciclos (preparatorio, iniciación, medio y superior); el aumento de carga horaria para Técnica de la Danza Clásica; la incorporación de la asignatura Expresión Corporal en el Ciclo Preparatorio; la incorporación de Técnica de la Danza Moderna desde el primer año del Ciclo Medio en adelante (en 1991 se agrega también en el último año del Ciclo de Iniciación); la reducción de Iniciación Musical de 9 a 7 años, al sacarla de los primeros años; la incorporación en el Ciclo Superior de Psicomotricidad, Teoría de la educación; Educación para la danza y Organización y administración escolar, suprimiendo al mismo tiempo varias materias (Francés, Educación visual, Composición escénica, Expresión idiomática, Técnica argumental, Escenografía y montaje, Pedagogía y Didáctica general), y cambiando la denominación y los contenidos de otras (Anatomía y fisiología se cambia por Anatomía funcional e higiene, Práctica escénica por Práctica de ballet, Historia del arte por Teoría y crítica del arte y Fundamentos psicológicos del arte, Historia del ballet por Historia de la danza, Vivencias expresivas de la danza por Técnica dramática gestual, Psicología por Psicología evolutiva, y Coreografía y práctica escénica por Taller coreográfico). Entre los

cambios de enfoque sobre distintos aspectos de la formación que pueden verse a través de las materias que se agregan, se suprimen o cambian de denominación, los hechos más salientes son la incorporación de la Expresión Corporal y de la Danza Moderna en la formación de profesores en Danzas Clásicas.

Un acontecimiento relevante que no podemos dejar de mencionar al historizar la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata es la realización de las Primeras Jornadas Provinciales de la Danza Clásica los días 4 y 5 de octubre de 1986. Fueron organizadas por el Centro de Egresados de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, en el que en ese momento ejercían Mariana Crescini como presidenta y María Laura Leguizamón como secretaria. Contaron con la participación de representantes de las Escuelas de Danza Clásica de Bahía Blanca y de Morón (ambas dependientes de la Dirección General de Escuelas y Cultura bonaerense), las Escuelas Municipales de las ciudades de Mar del Plata y Tandil, entre otras, y directivos y artistas del Teatro Argentino de La Plata. Lograron el auspicio y la declaración de interés por parte del gobierno nacional, provincial y de varios municipios. En las invitaciones que enviaron se detallaban de esta manera el temario y los objetivos de las Jornadas:

- 1- La Danza Clásica en el momento actual, su creación y su desarrollo.
- 2- Posibilidad laboral para docentes y bailarines.
- 3- Propuesta de reforma del plan de estudio de la materia específica.
- 4- Ejercicio ilegal de la profesión.
- 5- Proyecto de reforma de la Ley de jubilación.
- 6- Importancia de la danza clásica en los sistemas de Extensión cultural de los establecimientos docentes.
- 7- Temas acerca de la jurisdicción provincial y su importancia.
- 8- Temas a designar por las escuelas específicas.

(...) Siendo los objetivos de este centro lograr un acontecimiento inédito en la Pcia. de Buenos Aires reunir y nuclear a las personas que más activamente descollan en este quehacer. Dar soluciones a problemas dispersos. Atender a nuevas propuestas enriqueciéndose con la experiencia de otros lugares y tiempos. Desarrollar al máximo la capacidad humana de este sector artístico y por último el más importante jerarquizar la Danza Clásica. (*Invitación, septiembre de 1986*)

Se diseñó un Reglamento de Jornadas muy detallado, donde se especificaron los objetivos generales, la periodicidad, los tipos de asistentes y sus funciones, el modo de funcionamiento, los procedimientos, etc. Estuvieron organizadas en Comisiones de trabajo que elaboraron conclusiones y un Plenario general resolutorio. Cada comisión estuvo integrada por una mesa directiva, por coordinadores de cada delegación, por participantes (miembros activos con voz y voto), por oyentes (con voz pero sin voto) y por observadores (sin voz ni voto); entre los participantes se contó a funcionarios nacionales, provinciales o municipales, a directores y profesores de escuelas de danzas clásicas oficiales, a directores de cuerpos de baile, maestros de danza y profesionales en actividad de ballets estables oficiales, a integrantes

del Centro de Egresados de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata y a invitados “notables”; entre los oyentes se contaban a los alumnos de 8º y 9º año de escuelas de danza oficiales, y a profesionales y docentes de danza clásica jubilados; entre los observadores estaban alumnos de 1º a 7º año de escuelas oficiales, profesores de estudios de danza privados, miembros de cooperadoras y padres de alumnos de escuelas oficiales y otras personas invitadas por los organizadores. Fueron inauguradas con una función del Ballet Juvenil de la Escuela dirigido por las profesoras Elisa Raggio (quien fue designada presidente de las I Jornadas) y Yolanda Montoya, y cerrado por un espectáculo de los cuerpos estables del teatro Argentino.

Los años `90 estuvieron caracterizados principalmente por la llegada de nuevas carreras a la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata: la Tecnicatura (intérprete-bailarín) y Profesorado en Danza Contemporánea, y el Profesorado en Danza – Expresión Corporal.

En los años `80 se formaron los primeros grupos de danza contemporánea en La Plata, a partir de personas que se habían formado con docentes de la ciudad de Buenos Aires. La profesora Gabriela López, una de las iniciadoras de la carrera de Danza Contemporánea y actual regente de estudios de la Escuela, se encontraba dentro de este grupo: luego de formarse como profesora en Danzas Clásicas en La Plata, buscando vías alternativas a la carrera como bailarina clásica comenzó a tomar clases de danza moderna con Martha Pérez Catan. En la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata no había aún docentes que pudiesen enseñar técnicas de danza moderna; el acercamiento a esta forma de danza estaba limitado a los videos de danza moderna o contemporánea que algunos docentes presentaban a sus alumnas. En esa misma época Patrica Stokoe y Renate Schotelius daban clases en la capital; con esta última continuó Gabriela López sus estudios. Al poco tiempo Ana Itelman regresó al país, y Gabriela tomó paralelamente clases con ella. Estas experiencias resultaron transformadoras para la profesora López, al presentarle modos muy diferentes de entender y hacer danza; en sus palabras:

“Me inscribí y fui con Renate y ahí se me complicó la historia... Porque hay todo un flujo de la energía que yo no manejaba. No era sólo la forma lo que cambiaba, era el concepto. Básico. Toda una circulación del movimiento por el cuerpo, de un punto del cuerpo a otro, unos focos, unos motores de comienzo del movimiento, un trabajo con el peso, un trabajo con los acentos musicales distinto, otra cosa, otro planteo. Entonces me había costado tanto hacer danza clásica que yo entré en una angustia y dije “pero, cómo, yo tan bailarina y ahora no doy pie con bola” (se ríe). Bueno, hasta que el segundo año que estuve con Renate, en el ochenta y uno, me acomodé. En el 81 llegó Ana Itelman de Estados Unidos (...) Y fui a una clase de improvisación y me sacó la cabeza. Dije no, esto es lo que yo quiero. Después me inscribí en composición. Y fue durísimo, fue durísimo. Los dos primeros años con Ana Itelman fueron devastadores, a la vez hacía composición con Renate. Porque una

cosa era lo moderno de Renate y otra cosa era lo *postmodern* de Itelman. Lo moderno de Renate era más lineal, vos ibas y entendías, y con Ana Itelman no entendías un pepino qué quería (...) ella entendía un montón de cosas que por más que des una explicación verbal larguísima, hasta que vos no lo ves y lo vivís en la danza, es otro lenguaje la danza. Y bueno, quería que llegáramos a manejar esas cosas.” (*Entrevista realizada en el mes de junio de 2009*).

A partir de esa formación dio clases en estudios particulares de la ciudad y organizó grupos independientes de danza contemporánea. Aunque la conformación y la continuidad de estos grupos se enfrentaban con la dificultad de que en La Plata había muy pocos bailarines formados en esa especialidad, otros platenses, con o sin formación previa en danzas clásicas, se estaban formando al igual que ella en danza contemporánea y en expresión corporal.

En los años `80 finalmente se sucedieron una serie de acontecimientos que pueden hoy verse como antecedentes de la formación de la carrera de Danza Contemporánea en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata.

En 1985 una integrante del grupo de más de veinte personas que hacía clases con López le propone presentar un proyecto para la creación de un curso de danza contemporánea en la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. La propuesta fue realizada pero no fue aceptada por la Facultad. En la carta enviada por la profesora al Lic. Rollie, decano normalizador de la facultad, se manifestó el deseo de crear un curso de danza contemporánea con apoyatura en técnica clásica dirigido a “toda persona que quisiera estudiar siempre que contara con un estudio corporal previo”. Para esto se solicitaba un espacio, sugiriendo la sala número 35 que reuniría las características adecuadas para el desarrollo de las clases de danza. Dentro de los objetivos también estaba la articulación con las distintas carreras de la Facultad de Bellas Artes.

En 1986 el Centro de Egresados de la Escuela de danzas Clásicas de La Plata organizó las Primeras Jornadas Provinciales de la Danza Clásica, a las que ya hemos hecho mención. En esta reunión López presentó una ponencia titulada “La Danza en la Democracia” que planteaba estrategias para superar la “gran crisis” que se estaba produciendo en la danza y proponía entre otras cosas la ampliación de la difusión de todas las formas de danza, la enseñanza de la danza en las escuelas y la enseñanza de la danza contemporánea en particular. En su visión la crisis de la danza afectaba fundamentalmente al papel que ésta cumplía (o más precisamente, no cumplía) en la sociedad; esto estaría en vinculación con otras problemáticas que habrían determinado la ruptura de “la armonía cuerpo-psiquis-espíritu”, crisis que la danza permitiría enfrentar al conducir a la revalorización del cuerpo, sus mecanismos y sus roles, y al estimular la creatividad. Esa crisis afectaría tanto a la danza clásica como a la contemporánea, la primera por lo repetitivo y limitado de sus puestas, y la segunda (aunque

estaría más abierta a todas las posibilidades del movimiento) por utilizar un lenguaje inaccesible para la mayoría de las personas; sin embargo, rescata de la danza contemporánea y la expresión corporal las investigaciones que han realizado como modos de comunicación y como lenguajes artísticos.

Esta ponencia fue escuchada por el director de Educación Artística de ese momento, hecho que según los relatos orales sirvió como puntapié para la creación en 1989 (resolución 10.068/89) por parte de esa dependencia de un nuevo plan de estudios para Danzas Clásicas junto con un plan para Danza Moderna. Las Escuelas de Danzas que quedaban bajo la influencia de estos cambios eran la de La Plata y la de Bahía Blanca. En este nuevo plan de estudios la carrera de Danza Moderna fue creada siguiendo en espejo las materias de la carrera de Danzas Clásicas, reemplazando por ejemplo Técnica de la danza clásica por Técnica de la danza moderna, o Práctica de Ballet por Práctica del ballet moderno; las dos carreras tendrían un ciclo común y la posibilidad de optar en los últimos años por el profesorado superior de Danza Clásica o de Danza Moderna.

Este plan de 1989, al que se llamó Plan Piloto, fue reajustado y comenzó a cobrar vigencia en 1991, comenzando con la incorporación de asignaturas como danza moderna y expresión corporal en la carrera de Danzas Clásicas. Puntualmente, se introdujeron las siguientes modificaciones: la asignatura Expresión corporal fue incluida desde el ciclo preparatorio, con el objetivo de que “el alumno, desde el comienzo de la carrera, tenga acceso al proceso de concientización y dominio de su cuerpo” (resolución 557/91); desde el último año del ciclo de iniciación se cursarían asignaturas de danza moderna, para que el alumno tuviera herramientas que le permitan optar por cualquiera de las dos carreras que consideraba el nuevo plan; la reducción de nueve a siete años de la asignatura Música; y finalmente se planteaba la necesidad de establecer condiciones de ingreso para cada ciclo. Se establecieron como títulos de nivel medio: Técnico en Danza Clásica y Técnico en Danza Moderna, y como títulos de nivel superior: Profesor Superior en Danza Clásica, Profesor Superior en Danza Moderna, Técnico Superior en Danza Clásica y Técnico Superior en Danza Moderna. Los concursos para cubrir estas materias fueron ganados por docentes que aún forman parte de la Escuela, como Gabriela López (que dictaba también expresión corporal) y Mercedes Nugent Rincón.

A fines de 1992 aparecen en la prensa local notas sobre la apertura de la carrera de Danza Contemporánea en la escuela de Danzas Clásicas de La Plata. En las notas se informa que esta iniciativa surgió de la Dirección de Educación Artística, junto con la participación y el consenso de las Escuelas de Danzas Clásicas de esta ciudad y de Bahía Blanca (las únicas

que otorgan títulos oficiales en la provincia). Estas noticias se refieren a la implementación del plan de estudios de la resolución de 1991, que prevé la opción entre danza clásica o contemporánea a partir del ciclo medio. María Antonini explicó en esas notas que la incorporación de la danza contemporánea buscaba cubrir un hueco en la formación de profesores en danza, que al estar formados predominantemente en técnica clásica tenían muchas dificultades al audicionar en compañías como el Taller de Danza Contemporánea del teatro San Martín o para seguir cursos específicos dentro de esta especialidad. En ese momento se buscaba más fortalecer la formación de los bailarines, buscando una formación integral (saber bailar diversos estilos), que incluir una nueva carrera.

Mientras tanto, en 1987 se formó un grupo de danza moderna en el Pasaje Dardo Rocha (centro cultural de gestión municipal), en el que participaron actuales docentes de la Escuela de Danzas. En una carta colectiva del 18 de mayo de 1987 dirigida al Director de Cultura de la Municipalidad de La Plata, se comunica que “alumnos y profesores de distintas áreas de trabajo sobre el cuerpo y el movimiento, así como también bailarines de distintos tipos de danza, algunos actores, etc., nos hemos reunido a fin de tratar la problemática de la apertura del Taller Municipal de Danza Contemporánea” para “apoyar la apertura de la casa de estudios y su posterior conversión en escuela”; entre los concurrentes a la reunión se nombran a actuales docentes de la Escuela de Danzas, como Mirta Soibelzhon (actual directora) y Diana Montequín, y se destaca el impulso inicial dado por la profesora Alicia Golijov. En junio de ese mismo año se realizaron los concursos para cubrir los cargos de profesores en el Taller. Se organizaron cursos de adolescentes y de adultos. En el curso del Taller Básico I coordinado por Gabriela López, por ejemplo, participaron veinte estudiantes mujeres y siete varones, de los cuales. Entre las y los estudiantes se encontraban personas que actualmente son docentes de la Escuela de Danzas, como Mercedes Nugent Rincón, Cristina de Barrio y Francisco Borja.

Otro acontecimiento colaboró estrechamente con estos hechos germinales para crear una nueva carrera en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata: en los últimos años se venía dando un descenso vertiginoso en la matrícula en el profesorado en Danzas Clásicas. La lectura que hoy muchos docentes hacen de esta caída es que la carrera mantenía posiciones inamovibles no sólo sobre la danza y su enseñanza, sino sobre el comportamiento que debían seguir las alumnas, incluyendo la vestimenta y la presentación personal, y esto no le permitió adecuarse a las necesidades de los nuevos tiempos.

Finalmente, es mencionada en distintas entrevistas una reunión de todo el cuerpo docente de la institución que se realizó en 1994, donde se les comunicó que por una nueva

reglamentación (resolución 266/93) que establecía un número mayor de alumnos por ayudante de cátedra, por ejemplo, cesarían muchos docentes. Ante esto, López le propuso a la directora de la escuela en ese momento (María Antonini) que en lugar de perder esas horas podrían abrir otra carrera para reubicar a los docentes. Algunos docentes de la carrera preferían que la Escuela se mantuviera pequeña, “elitista”, “purista”, pero finalmente la propuesta de creación de la Tecnicatura y Profesorado en Danza Contemporánea fue hecha a la dirección de enseñanza provincial y fue aceptada. Para poder abrirla inmediatamente, fueron invitados a inscribirse como alumnos a distintas personas que habían participado en los grupos independientes de la ciudad y a alumnos particulares de las docentes, logrando una matrícula inicial de cincuenta personas. También se aceleraron los concursos docentes; los cargos fueron cubiertos por López, Nugent Rincón e Inés di Tadda. Progresivamente la matrícula de alumnos fue creciendo, llegando en poco tiempo a ser la carrera mayoritaria en la Escuela.

Mientras tanto, desde los años `50 personas entrenadas o no en otras formas de danza concurrían a clases con Patricia Stokoe en la ciudad de Buenos Aires, y a clases de otras formas vinculadas, como la danza libre. La actual directora de la institución, Mirta Soivelzhon, está formada en estas áreas. A partir de estas formaciones tuvieron lugar en la ciudad de La Plata diversos cursos en esta especialidad.

Uno de los objetivos de la expresión corporal, su aplicación en las escuelas, en especial las de nivel inicial y primario, tuvo llegada en la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Con la creación de la asignatura Danza en estos niveles, se creó la necesidad de formar profesores en el área. Esta asignatura podía ser cubierta inicialmente sólo por profesores en Danzas Tradicionales Argentinas, pero en la Dirección mencionada había integrantes del equipo de trabajo que provenían de la expresión corporal, como Diana Montequín, que impulsaron la constitución de un Profesorado en Expresión Corporal para formar docentes que pudieran desempeñarse en esa asignatura (los títulos de Profesorado en Danzas Clásicas y en Danza Contemporánea sólo habilitan para desempeñarse en terciarios y en escuelas de educación artística). Con este propósito se creó en 1999 el Profesorado en Danza – Expresión Corporal en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata. En las entrevistas este modo de surgimiento de la carrera es referido como algo que fue creado desde la gestión educativa provincial y no desde adentro de la Escuela de Danzas; por ejemplo: “después en el 99 apareció la carrera de expresión corporal, pero ya vino desde la DEA [Dirección de Educación Artística], vino desde la DEA, hubo un grupo luchando afuera, que no pertenecían

a la escuela, y bueno, ahí empezó” (*entrevista realizada a docente de danza contemporánea, agosto de 2007*).

En un documento de trabajo del año 2000 de la Dirección de Educación Artística de la provincia de Buenos Aires, que tiene amplia circulación en las clases de formación teórica de la carrera de Expresión Corporal, se desarrollan los sentidos, propósitos y finalidades de la inclusión de la danza en las escuelas, desde un enfoque coherente con la propuesta de la expresión corporal. En otros documentos de la rama de educación artística se afirma que “el aprendizaje de los lenguajes artísticos contribuye a alcanzar competencias complejas que permiten desarrollar la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico y divergente, la apropiación de significados y valores culturales y la interpretación de mensajes significativos” (acceso en www.abc.gov.ar). El planteo que se hace en los materiales curriculares sobre el aprendizaje de la danza como lenguaje artístico prioriza el desarrollo de un lenguaje corporal propio, en concordancia con la perspectiva de la expresión corporal. En el documento de 2000 esta asociación con la expresión corporal se explicita de la siguiente manera:

“La mayoría de los estilos, corrientes o escuelas de Danza sustentan su enseñanza en la copia de un modelo, mientras que esta línea de trabajo implica la búsqueda de respuestas personales de movimiento impulsadas desde procedimientos de exploración y producción. Esta manera particular de enseñanza de la disciplina tiene antecedentes similares a nivel provincial en las Escuelas de Estética a través de la disciplina Expresión Corporal. Precisamente la disciplina diseñada para la enseñanza escolar es denominada desde la jurisdicción como Danza – Expresión Corporal, uniendo a través de esta definición los dos principios fundantes de esta propuesta: por un lado y en primer lugar, concebirla como una forma de danza y, por el otro, plantear su abordaje desde la improvisación orientada y pautada en función de la construcción de discursos corporales genuinos”.

Es precisamente a partir de estos principios que se enseña la expresión corporal en la Escuela de Danzas. En cuanto a la vinculación entre el enfoque de la danza que se busca enseñar en las escuelas y la creación del profesorado en Danza – Expresión Corporal en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata (entre otras instituciones), el documento continúa:

“Un aspecto a señalar, es la falta de docentes con una formación específica en esta nueva forma de entender la Danza, ya que hasta el momento no ha habido por parte del sistema una gran necesidad ni demanda de recursos humanos. La Provincia cuenta con muy pocos docentes titulados en la especialidad (recién a partir del año 1999 han comenzado a funcionar en distintos lugares de la Provincia los centros de formación de Profesores de Danza para EGB y Polimodal); los cargos existentes de la asignatura en niveles de EGB y Polimodal o en niveles superiores frecuentemente son cubiertos por profesionales de otras disciplinas con ciertas características afines al campo de la Danza. Otros docentes acreditan una formación en esta disciplina generalmente no formal y proveniente de distintas fuentes que, por consiguiente, resulta muy disímil y en ocasiones deficitaria”.

A partir del planteo de la necesidad de hacer efectiva la enseñanza de la Danza – Expresión Corporal en las escuelas y de implementar instancias formales de formación de docentes en el área, se discuten en el documento los aspectos que se desean fortalecer dentro de esta formación, los modos en que se debería incluir la danza en el contexto escolar y los objetivos de esta inclusión. En suma, la danza es entendida como un lenguaje simbólico que vehiculiza medios particulares para el tratamiento de temas tales como la ampliación de la percepción, el registro de la relación entre tiempo, espacio y energía, la coordinación psicomotriz, y la capacidad para abstraer, analizar, seleccionar

5. 2) La Escuela de Danzas Clásicas de La Plata en el contexto de la educación artística provincial

La Escuela de Danzas Clásicas de La Plata está ubicada en la zona céntrica de la ciudad de La Plata, y reconoce como áreas de influencia a la Plata, Gran La Plata, Berisso, Ensenada, Berazategui, Quilmes y Florencio Varela, al ser en esa zona la única escuela estatal dedicada a las danzas que enseña. La institución depende de la Dirección de Educación Artística de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). La Dirección de Educación Artística, creada en 1.958, actualmente está integrada por 88 servicios educativos, entre Institutos de Educación Superior en Arte, Polimodales de Arte y Escuelas de Educación Estética, que otorgan títulos de profesorado, tecnicatura y formación básica. En toda la provincia de Buenos Aires funcionan en total cuatro escuelas de danzas: dos de ellas en danzas tradicionales argentinas, una de las cuales está situada en el partido de Lomas de Zamora y otra en la ciudad de La Plata; y dos en danzas clásicas, ubicadas en el partido de Bahía Blanca y en la ciudad de La Plata. Las dos Escuelas de Danzas Clásicas estuvieron asociadas en sus comienzos a respectivos teatros provinciales. La de La Plata, fundada en 1.948, tuvo sus orígenes como Escuela de Danzas Clásicas del Teatro Argentino de esa ciudad, antes de ser transferida a la DGCyE provincial. Además de la Escuela de Danzas Clásicas y de la Escuela de Danzas Tradicionales Argentinas, en la ciudad de La Plata existen un conservatorio de música, una escuela de teatro y dos escuelas de educación estética. En el partido de La Plata hay un total de seis establecimientos de educación artística, en dos de los cuales se enseña danza: La Escuela de Danzas Clásicas, institución en la que se centra nuestro

trabajo, y la Escuela de Danzas Tradicionales Argentinas “José Hernández”, ambas ubicadas en el casco urbano.

Dentro del sistema educativo provincial, la danza ocupa un lugar doblemente marginal, considerando el lugar de las disciplinas artísticas en el sistema educativo y el lugar de la danza dentro de la educación artística. De los más de 11.000 establecimientos de todos los niveles educativos de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires, sólo 88 se encuadran dentro de la educación artística. Dentro de las escuelas, en los niveles inicial, primario (1° a 6° año), secundario (7° a 9° año) y Polimodal (los tres últimos años de educación obligatoria), son contadas las instituciones que cuentan con alguna asignatura dedicada a la danza, y en estos casos en general se enseñan danzas tradicionales argentinas, salvo escasísimas excepciones en que se dicta expresión corporal. Aunque entre los objetivos tradicionales de la educación escolar está el llevar a fabricar una disposición general hacia los bienes culturales, y en particular hacia aquellos producidos desde la “academia”, la enseñanza artística permanece en un plano prácticamente accesorio. El lugar marginal que tienen en los programas las asignaturas de artes, el bajo escalón en la jerarquía de los docentes que ocupan aquellos que dictan asignaturas artísticas, jerarquía que “es reconocida tanto por la administración y los profesores como por los alumnos y los padres y que ubica al dibujo y a la música en el último rango” (Bourdieu, 2003 [1964]: 46), la falta de infraestructura y de materiales para las clases de arte, entre otras variables, confluyen en el pobre rol de la escuela como impulsora o colaboradora de la construcción de productores/consumidores de arte. El lugar de la danza en el sistema educativo es un dato para pensar el lugar de la danza dentro de nuestra sociedad, es decir, para situar el campo específico dentro de una totalidad social²¹. Como la educación oficial es una de las principales vías de legitimación de lo que podríamos denominar “cultura legítima”, entonces conocer el lugar que le da a una de esas formas de la “cultura” ayuda a contextualizarla poniéndola en relación con otras instancias de esa “cultura legítima”.

Una parte de las propiedades de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata está ligada a su posición en el espacio de las escuelas de artes, un espacio jerárquico. Entre estas instituciones, quienes integran la Escuela de Danzas Clásicas suelen tomar como parámetros de comparación a la carrera de bailarín profesional de la Escuela de artes del teatro Colón y las carreras de danzas del Instituto Universitario Nacional de las Artes. Como toda posición es

²¹ Debemos hacer aquí una diferenciación entre danza escénica y danza social, ya que en este trabajo nos estamos ocupando de una representante del primer tipo. El valor y la importancia de las danzas sociales constituyen un tema que escapa a nuestra investigación, y que por cierto no puede deducirse de la visión que sobre ellas tiene la educación oficial. Una mención aparte merecería el uso de las danzas tradicionales o danzas sociales en los actos escolares de nivel inicial y primario. Estamos centrando nuestro análisis en un tipo de baile que es considerado socialmente una forma de arte, y que se encuentra legitimado y consagrado como tal.

relacional y es uno de los determinantes de la manera en que la institución, los diferentes grupos y los agentes se ven a sí mismos y a los otros. Esto, junto al lugar otorgado a la danza en el sistema educativo impacta en la realidad cotidiana y en las representaciones de los profesores y los estudiantes de danza sobre sí mismos como colectivo y sobre su profesión. Por ejemplo, el título de profesor o profesora en Danzas Clásicas y en Danza Contemporánea que otorga la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata no es habilitante para ocupar el cargo docente en la asignatura Danza en los colegios dependientes del estado provincial; la Escuela de Danzas Clásicas se convierte así en su ámbito privilegiado de inserción como docentes. Sí están habilitados los graduados de los profesorados en Danza – Expresión Corporal y en Danzas Tradicionales Argentinas, pero en el listado oficial que se utiliza para tomar los cargos docentes estos últimos quedan ubicados por encima de los primeros. En el trabajo de campo hemos observado el malestar que se produjo en las alumnas de danza –expresión corporal cuando tomaron conocimiento de esta organización de los listados. Por otra parte, esta desigualdad en el acceso a cargos docentes entre las tres carreras que se dictan en la Escuela de Danzas es uno de los temas que surgen repetidamente en los enfrentamientos que se producen entre las carreras: uno de los argumentos negativos acerca de la carrera de Expresión Corporal por parte de las otras, se basa en el descontento y la sensación de injusticia provocada por el hecho de que es la carrera que lleva menos años de estudio y sin embargo es la que tiene una salida laboral más amplia. Esto también puede verse en el hecho de que el problema aglutinante para todos los que forman parte de la Escuela de Danzas es la falta de espacio para desarrollar sus actividades, es decir, un problema que enfrenta a la institución al lugar marginal que ocupa en el sistema educativo, expresado en la falta de presupuesto; a los reclamos realizados en relación a este problema, que han consistido varias veces en el corte de la calle frente a la escuela ofreciendo espectáculos públicos de danza, se han sumado estudiantes de la Escuela de Danzas Tradicionales Argentinas.

La organización formal de la institución es análoga a la de todos los institutos de formación superior artística provinciales: un equipo directivo formado por los cargos de director/a, vicedirector/a, secretario/a, regente de estudios y directores de carreras; un consejo consultivo formado por representantes del equipo directivo, los docentes y los alumnos; un cuerpo de profesores; un centro de estudiantes y estudiantes. También existe una asociación cooperadora que administra los fondos, obtenidos por cuotas voluntarias que pagan los alumnos y por las entradas de las muestras que organiza la institución.

En el centro de estudiantes hay una mayor representación de alumnas de danza contemporánea y de expresión corporal; las alumnas de danzas clásicas tienen poca

participación activa en él. Las principales actividades del centro consisten en acompañar a la institución en la realización de pedidos, reclamos o quejas ante las autoridades municipales o provinciales, motivados por las fallas en la infraestructura de la institución (problemas ocasionados por la falta de espacio en el edificio, o pedido de tapetes para los pisos para ser usados en las clases prácticas de danza contemporánea o de expresión corporal de modo de poder ejercitarse en el piso sin embadurnarse con la resina que se usa para bailar con zapatillas de punta, por ejemplo), en poner en discusión aspectos de las cursadas, de los planes de estudios o de las incumbencias de los títulos, o en tratar cuestiones puntuales como un cambio de horario. Los delegados por curso muchas veces no están elegidos previamente, sino que al surgir algún problema se elige en el momento por consenso quién va a llevar esa cuestión puntual al consejo consultivo para ser tratada.

Es recurrente la idea de que la Escuela de Danzas es un lugar donde todos se conocen y por lo tanto pueden decidir cuál es la mejor forma y los requisitos para acceder a los cargos, o la mejor manera o las vías para resolver los problemas internos o cualquier cuestión que pudiera surgir. Al responder acerca de cuestiones que tienen que ver con el funcionamiento y la organización de la institución, se repiten comentarios de este tipo, realizado por una estudiante avanzada del profesorado en Danzas Clásicas: *“mucha parte formal no tiene la escuela, es todo así medio, medio cotidiano”*. Se supone que hay reglas de funcionamiento que son propias, exclusivas de la institución, basadas en el trato personal entre sus integrantes y en el hecho de que la institución tiene características particulares. Esto suele justificarse también con el argumento de que siempre se han manejado así, según las reglas internas, y que éstas funcionan para ellos. Más aún, al decir que *“mucha parte formal no tiene la escuela”* y que las cosas se resuelven de acuerdo a las necesidades de lo cotidiano, se invisibilizan las reglas que, aunque no siempre están formalizadas, de hecho sí existen, y por cierto son muy estrictas. Por ejemplo, los concursos para ocupar los cargos docentes, aunque aparentemente se realicen de manera “familiar”, elegidos directamente por los directivos y por algunos docentes y estudiantes, responden a la regla fundamental que prescribe tácitamente a todo aquel que sea ajeno a la institución (salvo que esté vinculado a otros docentes con antigüedad, prestigio o poder dentro de la escuela). Esta denegación de las injerencias del exterior es una característica común de los campos de producción de bienes culturales: *“los veredictos de las instituciones de legitimación mismas, /son/ los más apropiados para aparecer como fundados sobre un principio de legitimidad propiamente cultural”* (Bourdieu, 2003 [1971]:110).

Podemos ilustrar esto con un ejemplo de manejo del conflicto al interior de la institución: a fines de 2009 un graduado del profesorado en Danza Contemporánea y

estudiante avanzado del profesorado en Danzas Clásicas publicó en su cuenta de la red social facebook comentarios críticos y despectivos sobre una profesora luego de un examen; estos comentarios se continuaron con otros del mismo tono hechos por compañeros y compañeras de la Escuela de Danzas. Esto podría haber quedado como uno de tantos episodios en que estudiantes hablan de sus docentes en esos términos, si no hubiera sido porque un pianista acompañante que se desempeña en la institución vio lo escrito, lo imprimió, lo hizo público para la docente en cuestión y para los integrantes de la dirección, y escribió una nota, que fue firmada por otros docentes, que pegó a modo de cartel en una pared de la Escuela; en relación a lo ocurrido realizó un pedido de sanción e incluso de expulsión, pedido que hizo también formalmente a los directivos, para el alumno que había iniciado los dichos. Esto dividió a docentes y alumnos que se encolumnaron detrás de una u otra postura; algunos escribieron otras cartas que publicaron en las paredes de la Escuela, incluyendo quienes se sumaban al pedido de sanción, quienes defendían que el alumno en cuestión había escrito sus comentarios en un ámbito equivalente al ámbito privado y por eso no correspondía sancionarlo, y a la profesora aludida que manifestó cómo se había sentido con toda la situación. Innumerables charlas se sucedieron sobre el tema por parte de integrantes de la institución por varios meses. El estudiante respondió con una carta pública en donde destacaba que lo que había sucedido había sido una invasión a su privacidad, junto con un pedido de disculpas a la docente a la que se había referido; puso en duda si continuaría con sus estudios, y finalmente los continuó. En síntesis, el conflicto involucró a los límites entre lo privado y lo público, que aparecieron difuminados, y fue resuelto al interior de la institución de acuerdo a las percepciones personales de los agentes.

5. 3) Capitales, posiciones y tomas de posición

Más allá de esta ubicación relacional y del grado objetivo de autonomía que pudiera existir, en el campo del arte se sostiene fundamentalmente la creencia en su autonomía. En este sentido, es recurrente la idea de que la Escuela de Danzas es un lugar donde “todos se conocen” y por lo tanto pueden decidir cuál es la mejor manera o las vías para resolver los problemas internos o cualquier cuestión problemática que pudiera surgir. Se supone que hay reglas de funcionamiento que son propias, exclusivas de la institución, basadas en el trato personal entre sus integrantes, que se mantienen más allá de las directivas externas. Esto suele justificarse con el argumento de que “siempre se han manejado así”, según las reglas internas, y

que éstas funcionan. Y más aún, se invisibilizan las reglas que, aunque no siempre están formalizadas, de hecho sí existen, y por cierto son muy estrictas. Por ejemplo, los concursos para ocupar los cargos docentes, con la selección de los aspirantes por parte de los directivos y por algunos docentes y estudiantes, responden a la regla oculta fundamental que prescribe (o cuanto menos dificulta o no facilita la entrada) a todo aquel que sea ajeno a la institución. Esto se vincula con uno de los criterios principales de producción de diferencias y desigualdades en la institución, que es la división entre “los de adentro” y “los de afuera”, es decir, los que pertenecen a la Escuela y en segundo lugar al mundo de la danza, y los que no. Esta denegación de las injerencias del exterior es una característica común de los campos de producción de bienes culturales, donde se cree que “los veredictos de las instituciones de legitimación mismas, /son/ los más apropiados para aparecer como fundados sobre un principio de legitimidad propiamente cultural” (Bourdieu, 2003 [1971]:110).

En la Escuela de Danzas Clásicas, en su dinámica cotidiana y en las prácticas sociales vinculadas a ella, se produce un cruce y una conjunción particular de diferentes campos: ella misma (como sub-campo dentro de un campo más vasto que la incluye, o como expresión empírica de la dinámica de un campo), el campo de la danza, el campo del arte, y el campo de producción de bienes simbólicos y culturales; por otro lado, también el campo de la educación. En la particular conjunción que forman estas instancias, deben entenderse las prácticas, representaciones, relaciones y dinámica que en ese espacio particular tienen lugar.

En la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, y en general en el campo de la danza, están en juego capitales culturales y simbólicos principalmente, y también sociales y económicos. Los principales capitales en juego son a la vez culturales y simbólicos: para obtener legítimamente capital simbólico, se debe contar con capital cultural. Y hay ciertas condiciones corporales que actúan como capital simbólico y como base para luego incorporar el capital cultural específico.

El capital cultural está ligado a los conocimientos, la ciencia, el arte, y puede existir en tres formas: en estado incorporado (como disposiciones durables, o *habitus*, relacionadas con determinado tipo de conocimientos, habilidades, valores, etc., que suponen un proceso de incorporación); en estado objetivado (en forma de bienes culturales y la capacidad para su apropiación); y en estado institucionalizado (que es otra forma de objetivación, por ejemplo, los títulos escolares). El principal capital asociado a la danza, el “saber bailar” o “bailar bien”, conjuga las tres formas de existencia del capital cultural: es a la vez capital cultural incorporado y objetivado, ya que está objetivado en el cuerpo, siendo el bien cultural el cuerpo y sus capacidades y habilidades, y no un objeto o un bien externo; por lo tanto, lo objetivado se

encuentra también incorporado. El capital artístico es una especie particular de capital cultural (Bourdieu, 2003 [2001]), pero el capital que está en juego es inseparablemente cultural y simbólico. Por ejemplo, el ser “una buena bailarina” para las voces autorizadas de la Escuela de Danzas Clásicas implica tener capital cultural en los tres estados al mismo tiempo: incorporado (ya sea la técnica del ballet, como las técnicas contemporáneas y la capacidad para explorar el propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento, llevándolo cada vez más allá de sus límites; dan cuenta de un aprendizaje, de la incorporación de saberes corporales), objetivado (en el propio cuerpo y los movimientos que es capaz de hacer, es decir, lo incorporado se objetiva en una danza bailada en un momento efímero, y en un cuerpo en movimiento en un tiempo y en un lugar), e institucionalizado (tras su paso por la Academia y su acreditación). A la vez, estas formas de capital cultural dan prestigio, producen admiración. Además, al transmitirse en un contexto de educación formal, se encuentra institucionalizado: la Escuela de Danzas es una institución a la que se le reconoce “capacidad legítima para administrar ese bien. Se trata de instituciones de consagración y legitimación específicas del campo, cuya aparición y permanencia están estrechamente relacionadas con la existencia misma del campo y con su autonomía relativa” (Gutiérrez, 2005b:37). Tanto en Danzas Clásicas como en Danza Contemporánea y en Danza - Expresión Corporal, un capital altamente valorado en la constitución del “ser buena bailarina” como capital principal, es la capacidad de “expresar” por medio de la danza, de “transmitir algo”. Nuevamente, estamos ante un capital a la vez cultural y simbólico: la capacidad de expresar con la danza da cuenta de un aprendizaje, de la incorporación de técnicas, de modos de hacer, de conocimientos, que se objetivan en una danza bailada en un momento efímero, en un cuerpo en movimiento en un tiempo y en un lugar; en una capacidad que genera prestigio y admiración. Todos estos capitales propios de la danza académica son inseparables de la necesidad de entrenamiento constante y persistente; es decir, una inversión de tiempo y esfuerzo para obtener un fin. La Escuela de Danzas funciona como una institución de transmisión de saberes, consagración y legitimación, a la que se le reconoce capacidad legítima para administrar esos capitales.

El concepto de capital simbólico, en un primer momento, fue introducido por Bourdieu para distinguir a los capitales que no eran económicos (honor, prestigio, salvación, relaciones, conocimientos, entre otros). Luego, lo define de dos formas: “como una especie de capital que juega como sobreañadido de prestigio, legitimidad cultural, autoridad, reconocimiento, a los otros capitales” (Íbid.:40), y como la particular especie de capital que se juega en aquellos universos que se explican por lo que Bourdieu llama “la economía de los intercambios simbólicos”. En el caso de los “objetos culturales” producidos desde las artes

plásticas especialmente, el capital simbólico es ese sobreañadido que posibilita que tengan un “valor económico desproporcionado con el valor de los elementos materiales que entran en su fabricación” (Bourdieu, 2003 [1977]: 191). Mientras en otros campos el capital simbólico es un plus añadido a otros capitales, en el campo del arte es uno de los capitales específicos que están en juego.

En los casos que estudiamos, para obtener legítimamente capital simbólico, se debe contar con capital cultural. En el caso de la carrera de danzas clásicas, hay ciertas condiciones corporales que actúan como capital simbólico y como base para luego incorporar el capital cultural específico. Existe una evaluación eliminatoria para ingresar a los cursos de danzas clásicas, donde se evalúan las “condiciones” de las postulantes, niñas y niños. Definimos a las condiciones como una serie de características y disposiciones anatómicas que en su conjunto forman un cuerpo-base que se percibe y se define como el sustrato necesario para el aprendizaje total de la técnica específica de la danza clásica. El cúmulo de condiciones constituye el principal capital en función del cual se estructuran las posiciones de las alumnas de danzas clásicas: definen no sólo quiénes ingresan, sino también quiénes serán las “preferidas” o “favoritas” dentro de las clases, cómo se distribuirán las alumnas espacialmente en las clases de los primeros años y cómo se les enseñará, quiénes participarán de los espectáculos como miembros del cuerpo de baile y quiénes lo harán como solistas, y quiénes continuarán en la carrera. Más allá de lo formal, donde todas las alumnas (siempre y cuando hayan cumplido con las condiciones necesarias para ingresar y aprueben las evaluaciones, claro) tienen derecho a formar parte del ballet, las condiciones determinan la posición que ocupan como alumnas, en relación a las otras alumnas, cuestión que no sólo determinará un lugar en una jerarquía sino que determinará sus prácticas y sus inter-relaciones. Las condiciones determinan la posición que ocupan como alumnas, en relación a las otras alumnas, cuestión que no sólo determinará un lugar en una jerarquía sino que determinará sus prácticas y sus inter-relaciones. Por ende, el capital simbólico está subordinado a la obtención del capital cultural (tiene prestigio quien “baila bien”), pero la tenencia de determinado capital simbólico es definitoria tanto para ingresar como para mantenerse en el campo: en la danza clásica especialmente, las condiciones son capital simbólico por ser “una propiedad cualquiera, fuerza física, riqueza, valor guerrero, que percibida por agentes sociales dotados de las categorías de percepción que permiten percibirla, conocerla y reconocerla, deviene eficiente simbólicamente, semejante a una verdadera fuerza mágica” (Bourdieu, 1997 [1994], 172). Esta propiedad responde a “expectativas colectivas, socialmente constituidas, a creencias” (Íbid.:173): las condiciones son percibidas por los agentes que se mantienen en el campo de la danza clásica

como un aspecto definitorio, y el esfuerzo y la práctica constante, también importantes fuentes de capital simbólico, y fundamentales en la obtención del capital cultural, vienen en segundo lugar. Por cierto que esta representación tiene una razón de ser objetiva (aunque sus alcances trasciendan esta razón): las posturas, pasos y movimientos propios de la danza clásica están pautados inamovible y rigurosamente, y no se adecuan a cualquier tipo de cuerpo.

Todos estos capitales están fundamentados en la denegación de toda aquella explicación que no tenga como base el talento, la iluminación artística. Sin embargo, los capitales específicos de la danza académica son inseparables de la necesidad de entrenamiento constante y persistente; es decir, una inversión de tiempo, esfuerzo y sacrificio para obtener un fin; pero como el fin no se reconoce como económico (o cuya posibilidad de obtener beneficios económicos se coloca en segundo plano), entonces continúa en el ámbito de lo simbólico. En campos como el del arte, que tienden a rechazar las definiciones y determinaciones externas, los principios internos, que son los estilísticos y técnicos, son los más aceptados para funcionar como principios de diferenciación; aquello que expresa más específicamente la práctica es lo que se reconoce como el objeto privilegiado de las tomas de posición y de las oposiciones entre agentes. Y sobre todo, más allá de las diferencias, todos los participantes del campo comparten la creencia en el campo, en el valor de lo que allí está en juego, están interesados en el juego.

Otros capitales además del simbólico o el cultural, como el social o el económico, no están ausentes. El capital social es aquel ligado a un círculo o a una red de relaciones estables, es decir, a la pertenencia a un grupo. En la Escuela de Danzas, el circuito de relaciones que constituye capital social, es importante para la obtención de cargos docentes y la permanencia en los mismos. También juega en la preferencia de las profesoras por determinadas alumnas, que colocará a éstas en posiciones más o menos privilegiadas dentro de la clase, y por ende en una relación particular con sus compañeras. La influencia del capital económico puede verse por ejemplo en el hecho de que el aprendizaje de la técnica de la danza y la posibilidad de obtener un título en el área están ligados a la posibilidad de disponer de mucho tiempo para invertir en estas actividades, incluso la posibilidad de una dedicación exclusiva a la tarea; la disponibilidad de tiempo para estas actividades, presupone la disponibilidad de capital económico. En palabras de una graduada de la Escuela: *“cuando trabajo no tengo tiempo para hacer clases, y cuando no trabajo no tengo plata para pagarme clases”*, aludiendo con esto a la necesidad de tomar clases de danza o hacer otras actividades complementarias (como pilates, yoga o stretching) por fuera de la Escuela, que es gratuita. El sacrificio, la obediencia, la entrega, la disciplina, la necesidad de entrenamiento constante y persistente, valores ligados a la lógica de

producción de capital económico, son actitudes promovidas y valoradas, que funcionan como capitales.

Las posiciones en un campo pueden definirse de acuerdo a tres criterios o principios de distribución del capital específico: posesión o no un capital que está en juego, o del poder para administrarlo; el volumen de ese capital, o el volumen del poder para administrarlo; el carácter legítimo o no legítimo de la posesión de capital. De acuerdo a Bourdieu, entre los artistas la distribución desigual del capital simbólico determina en gran parte las posiciones del juego. Las relaciones entre las posiciones son relaciones de poder que tienden a organizarse según una jerarquía, pero como no se corresponden necesariamente con el lugar que formalmente se ocupa en una organización, la jerarquía de las posiciones puede “no aflorar jamás completamente a la conciencia de los agentes” (2003 [1971]:143). Entre las alumnas de la Escuela de Danzas Clásicas coexisten diferentes jerarquías de posiciones interrelacionadas:

Por un lado, el sistema de posiciones constituidas en la vinculación con los docentes y con los ámbitos decisorios de la institución. En el caso de la carrera de Danzas Clásicas, muchos docentes suelen tener alumnas preferidas, que las alumnas denominan “las favoritas”, que son aquellas que, más allá de las variaciones, cumplen con los parámetros del o la docente, Como ya dijimos, en la danza clásica hay un gran peso puesto en tener condiciones, en responder al estereotipo de la figura de la bailarina en lo estético y en lo conductual; a esto se agregan cuestiones como la afinidad personal. Estas alumnas reciben un trato preferencial durante su formación, y son las escogidas para encabezar los espectáculos. La posición de las profesoras dentro de la institución, desde este criterio de diferenciación, no depende tanto de la posesión por sí mismas de los capitales valorados, sino de la capacidad para administrar ese capital, es decir, para decidir quiénes lo poseen y quiénes no, y para decidir las implicancias en la práctica de la posesión de ese capital. Las alumnas, sin embargo, aunque intentan ser tenidas en cuenta por las docentes, valoran más a las profesoras y directoras que poseen ellas mismas el capital que como alumnas se les exige, considerando que el poder de decidir sobre los papeles y los lugares en los espectáculos sólo es ejercido legítimamente si quien lo ejerce cumple con esas condiciones.

Por otro lado, el sistema de posiciones vigente entre las alumnas que determinan la forma de relación entre ellas mismas, definidas de acuerdo a valores y a formas de comportamiento que ellas valoran y que no siempre coinciden con los valorados por los docentes; las que ocupan las posiciones más privilegiadas en esta jerarquía suelen no ser las mismas que ocupan ese lugar en la jerarquía de alumnas para los docentes: algunas de ellas gozan del privilegio de los docentes pero son rechazadas por sus compañeras, entre otras

causas porque no cumplen con los ensayos y la asistencia a clases como el resto, o porque no son percibidas como buenas compañeras; son valoradas aquellas que son “buenas bailarinas”, pero este rasgo no tiene importancia si no están presentes los otros rasgos mencionados. No se considera legítima determinada posición en el ballet si no es acompañada por esos valores, que otorgan capital social.

Por otro, la jerarquía interna entre las alumnas de las diferentes carreras, que construyen mapas de posiciones diferentes según la mirada del grupo al que se pertenece. Las alumnas de Danzas Clásicas en general se perciben a ellas mismas como ocupando la posición más alta y más legítima dentro del campo de la danza, por ser las practicantes de la danza que consideran que ocupa el lugar más alto dentro de la jerarquía de las danzas; partiendo de esta idea, suelen quejarse porque las estudiantes de las otras carreras con las que conviven estudian menos cantidad de años y aún así tienen obtienen un título equivalente, e incluso con mayor salida laboral. Las alumnas de Expresión Corporal, que son las que obtendrán un título que tiene mayores posibilidades de salida laboral dentro del sistema educativo, son las que tienen menos años de cursada, y esto las hace objeto de resentimiento por parte de las otras dos carreras, considerando que ocupan una posición en el sistema de enseñanza oficial que no corresponde con la posición que le otorgan en el sistema de posiciones de las practicantes de las diferentes danzas. Esto no quita que varias estudiantes o graduadas de Danza Contemporánea cursen también el profesorado en Expresión Corporal, en vistas principalmente a aprovechar las posibilidades que ese título ofrece.

Por último, entre alumnos varones y alumnas mujeres el trato y las características definitorias de las posiciones son diferentes. Los primeros son escasos, condición que les permite ocupar posiciones valoradas sin tener que cumplir con todos los requisitos exigidos a las alumnas mujeres: ellos mismos son un capital valorado y disputado cuando se construyen coreografías.

Con todos estos elementos, se estructura una jerarquía compleja de posiciones, móvil, inestable y cambiante. Una misma persona puede ocupar posiciones más o menos dominantes en distintos contextos y dependiendo de distintos paralajes. La posición ocupada por cada agente depende de la situación concreta en que se está desarrollando una práctica o una relación social. La estructura de poder en una institución como la Escuela de Danzas Clásicas no necesariamente coincide con la jerarquía de los prestigios propiamente culturales: existen otros factores que influyen en la posición ocupada dentro de la jerarquía de poder, por ejemplo, como ya lo hemos mencionado, el capital social del agente que le permite ocupar ciertas posiciones más allá de su legitimidad estrictamente cultural como artista. Además,

influye su posición dentro de otras jerarquías, por ejemplo, la ocupada en el campo del sistema de educación artística provincial. Por otra parte, el grado de cristalización de las posiciones en las diferentes jerarquías es otro factor a tener en cuenta al analizar la estructura de las posiciones y sus relaciones.

Las posiciones determinarán las tomas de posición, las características de los agentes, las estrategias puestas en marcha por ellos, las representaciones sobre sí, los otros y el campo, las relaciones, las aspiraciones y ambiciones; en fin, las prácticas y representaciones dentro de un campo. La percepción de la estructura de posiciones dentro de un campo constituye una mediación a través de la cual se elaboran las tomas de posición posibles, probables, toleradas, recomendadas, o imposibles y prohibidas. Esa percepción elabora las aspiraciones y las ambiciones de los agentes. Entonces, las aspiraciones y ambiciones están objetivamente inscriptas en el campo: en cada posición se inscribe la definición de las aspiraciones cuya realización es objetivamente posible o no. Esta cuestión es especialmente visible en la implicancia que la definición objetiva de las condiciones que se adjudican a las ingresantes de Danzas Clásicas tiene en la representación no sólo de quiénes las continuarán juzgando durante toda la carrera sino de las alumnas acerca de sí mismas, en cuanto a qué es lo que pueden aspirar a hacer o ser, y así a dónde podrán llegar dentro del campo.

La creencia en la práctica es compartida por todos los agentes que componen un campo, más allá de sus diferentes posiciones. La creencia en el valor de la danza en general, de la danza que se practica en particular y en el valor de la lucha por ocupar posiciones en la Escuela de Danzas Clásicas, es una creencia que abarca la totalidad de la estructura de posiciones del campo. Junto con esta, existen creencias específicas, que incluyen a más o menos posiciones: una de las más extendidas es la creencia en el valor de la disciplina y de la práctica constante y sistemática como condición para poder ser bailarina; también existe, en menor medida, la creencia en el valor de la obediencia y el reconocimiento de la posición dominante de los docentes; en distintas posiciones, la creencia en la función determinante de las condiciones físicas previas, la creencia en el valor de la técnica, la creencia en la necesidad de explorar lo que puede el cuerpo es capaz de hacer, la creencia en que la danza debe ser ante todo expresión de una interioridad, entre otras.

Finalmente, el proceso de incorporación de un determinado habitus permite la continuidad del campo, posibilita la perpetuación de la Escuela de Danzas Clásicas, con una visión sobre la danza y su enseñanza y su funcionamiento particular, más allá de los cambios, innovaciones y conflictos. Nos dedicaremos a la cuestión de la constitución del habitus de la danza en el próximo capítulo.

5. 4) La disputa por el espacio

5.4.a) *El espacio y los conflictos al interior de la institución*

El edificio principal de la Escuela de Danzas de la calle 54 entre 7 y 8 del centro platense se instaló en 1979 (luego del incendio del Teatro Argentino en 1977) en una casa de dos pisos que comparte el estilo con otras casas fundacionales de la ciudad. El frente es blanco, con diversas molduras, puertas altas de madera, ventanas con postigotes y herrería. De izquierda a derecha, la fachada de la planta baja tiene una entrada directa hacia las partes de atrás y de arriba de la casa, una entrada principal con zaguán que se abre al hall principal, un amplio ventanal (que da a un aula de clases y que permanece casi siempre cerrado para evitar los ruidos de la calle) y un portón de garage (siempre cerrado) sobre el que se ve la ventana de un entrepiso. En la planta alta se ven un ventanal sobre las dos puertas de entrada y amplias puertas-ventanas con balcón que se extienden hasta la medianera derecha. El lugar cuenta con cinco salones para clases prácticas, tres salas para clases teóricas (una de ellas también usada para reuniones docentes), un camarín, una sala de vestuario, baños en las dos plantas, oficinas, dos depósitos, una biblioteca, una cocina, un hall en planta baja y un hall en planta alta.

El hall central es a la vez un espacio donde la institución se presenta a sí misma, el centro de circulación de la información institucional y de registro del funcionamiento diario de la Escuela, y el punto de encuentro entre las personas. En sus paredes hay fotos enmarcadas de docentes de la carrera de Danzas Clásicas que se han destacado como bailarinas (algunas ya fallecidas), fotos en blanco y negro enmarcadas de estudiantes de danzas clásicas durante una clase y selecciones de fotos que van cambiando de muestras de la Escuela. Hay un escritorio donde se ubican las preceptoras, desde donde se abre la puerta de entrada por portero eléctrico, armarios y mesas con registros de firmas y otros documentos y comunicaciones para los docentes. Tres carteleras de madera cerradas con vidrios guardan información de las tres carreras por separado (condiciones de ingreso de cada una, listado y horarios de materias, cambios de horarios, fechas de exámenes, etc.), a los que se agregan otros carteles con diversas informaciones provenientes de la asociación cooperadora, la dirección o los profesores, y también dos pizarrones (uno más grande y otro más pequeño) donde se vuelcan por ejemplo los horarios de ensayos de los ballets y las convocatorias a asambleas o manifestaciones. Antes

de traspasar la puerta de entrada al hall, en el zaguán, se cuelgan también carteles con información que se desea dar a la comunidad en general o a los padres de las alumnas de clásico; por ejemplo, información sobre las muestras y espectáculos de la institución, noticias sobre suspensión de clases o un cartel que dice con letras grandes: “Se ruega a los Sres. PADRES, tengan a bien ESPERAR AFUERA una vez ingresados los niños. Gracias. La Dirección.”. En este hall en los momentos previos a la entrada a alguna clase o antes de retirarse o en el tiempo entre dos clases, docentes y estudiantes se encuentran y conversan. Detenerse en este espacio a observar regala un panorama de todos los grupos que integran la Escuela: niñas de Clásico que saludan a su madre en la puerta y pasan corriendo hacia el camarín o hacia los baños para terminar de cambiarse para una clase, niñas que esperan sentadas en bancos a que las pasen a buscar, profesoras de las distintas carreras que se reúnen de pie con carpetas en la mano, estudiantes de clásico más avanzadas que pasan hacia el camarín que suele ser su sitio de reunión antes o después de las clases, estudiantes de contemporáneo o de expresión corporal que van llegando y charlan en grupos.

Al hall central se abren un cuarto de archivo, un salón para clases teóricas y para reuniones docentes, y dos salones para clases prácticas, uno más amplio y otro más pequeño. Se continúa con un pasillo que va hacia la sala de vestuario, los baños, el camarín, la biblioteca y la escalera. En un entrepiso se encuentra otro archivo y la antigua sala de maquillaje que funciona como aula. La escalera sigue hasta el primer piso saliendo hacia los baños y la cocina que tiene una mesa donde se reúnen estudiantes y docentes para tomar mate o para comer. El primer piso se continúa en un corredor descubierto a donde sale un aula para clases prácticas, seguido por un hall cerrado al que salen dos salones para clases prácticas y las oficinas de dirección; en este hall hay disponibles dos mesas con computadoras, una de las cuales es de uso libre para los estudiantes, y percheros para la ropa. Tanto este hall como el de planta baja tienen estufas. La particularidad del hall de planta alta es que es que en sus pisos suele haber estudiantes haciendo mientras esperan para entrar a alguna clase. La escalera sigue hasta un piso superior donde hay un salón para clases teóricas.

Debido a que en algunos horarios son más los cursos que las aulas disponibles en el edificio, se utilizan también para algunas materias y para algunos ensayos de los ballets de la Escuela dos amplísimas aulas de ensayo ubicadas en el subsuelo del Teatro Argentino, que son las mismas que utiliza el ballet estable del Teatro, y un salón dentro del gimnasio “La Protectora”. Ambos sitios están a pocas cuadras de la Escuela: el primero en la manzana comprendida entre las calles 53, 10, 51 y 9, y el segundo en la calle 49 entre 8 y 9.

Las instituciones ligadas al aprendizaje de las danzas delimitan lo que merece ser transmitido y lo que no lo merece, lo legítimo y valioso y lo no legítimo. Cuando en la Escuela de Danzas Clásicas, espacio social transmisor y guardián de una forma de danza fuertemente legitimada como es el ballet, se incluyeron primero la danza contemporánea y luego la expresión corporal, tuvo lugar la legitimación de otras formas de danza (que habían sido previamente legitimadas en otros contextos), por medio del reconocimiento, la inclusión y la participación en diferentes instancias (espectáculos, currículas, etc.).

La legitimidad incluye el derecho a producir cambios, a innovar o a subvertir dentro de un determinado marco. Inclusive las pequeñas revoluciones se enmarcarán en general dentro de las reglas de funcionamiento y de legitimación del campo, rara vez la legitimidad del campo en sí es cuestionada. La inclusión de otras carreras además de la carrera original de Danzas Clásicas da cuenta de la existencia de transformaciones en el campo. Las diferentes carreras se dedican a danzas que responden a diferentes principios, y se juzgan mutuamente de acuerdo a los principios que rigen en cada una: por ejemplo, desde la Danza Clásica se valida a la Danza Contemporánea siempre y cuando sea una técnica al modo de aquella, y más aún si los bailarines de contemporáneo tienen la técnica clásica incorporada. A su vez, desde la Danza Contemporánea y desde la Expresión Corporal se suele clasificar a las bailarinas de ballet entre las que son expresivas o “transmiten algo” al bailar, valoradas positivamente, y las que sólo tienen dominio de la técnica pero no “transmiten nada”; se admira su disciplina y lo que logran hacer con sus cuerpos, pero se cuestiona lo estricto e inamovible de la técnica del ballet. Actualmente las tres disciplinas se encuentran legitimadas como danzas académicas y luchan por sus grados de legitimidad y por la imposición de un modo de practicar y de evaluar la danza. A su vez, el interés por sumarse a las formas de danza que fueron incorporadas ya habían recorrido los caminos necesarios hacia la legitimación, y al querer sumarse a la Escuela de Danzas, la validan como espacio donde ésta se transmite.

La ampliación de las carreras no deja de ser un elemento que ha logrado reforzar la legitimidad de la Escuela de Danzas como ente legitimador de aquellas formas de danza dignas de ser enseñadas académicamente. En palabras de Bourdieu, “lo propio de la Academia es combinar tradición e innovación” (2003 [1971]:107), para mantener su legitimidad debe abrir el juego para incluir otras formas artísticas que puján por abandonar el lugar de subalternidad y que de no ser aceptadas posiblemente pondrían en peligro la validación de la institución, que podría ser percibida como arcaica y como ajena a los tiempos y los estilos que tienen vigencia. De todos modos, las formas de danza que fueron incorporadas ya habían recorrido los

caminos necesarios hacia la legitimación, y al querer sumarse a la Escuela de Danzas, la validan como espacio donde ésta se transmite.

La inclusión de nuevas carreras no se dio libre de conflictos: de hecho, el impacto que significó el ingreso de la carrera de Danza Contemporánea en 1994 a una institución que desde hacía casi cincuenta años se dedicaba exclusivamente a la danza clásica fue muy fuerte, y movilizó conflictos que se mantienen hasta hoy. Mientras algunos agentes rescatan la posibilidad de renovación que esto significaba y la posibilidad de continuidad que esto daba a la institución (jaqueada por la reducción constante del número de inscriptos y de estudiantes), otros lo vieron como una invasión, tanto material (ante la falta de espacio) como simbólica (por la convivencia con una forma de danza que contaba con reglas de legitimidad muy diferentes y que era percibida desde el clásico como una danza de menor calidad). Con el tiempo, la resistencia al ingreso de la nueva carrera y las distancias entre los integrantes de una y otra se fue suavizando un poco, entre otras cosas luego de que profesoras y profesores de clásico comenzaran a dictar técnica clásica en la carrera de Danza Contemporánea, y gracias a que muchas estudiantes de Danzas Clásicas optaran por seguir también la otra carrera.

Luego, cuando sólo cinco años después fue incluido el profesorado en Danza - Expresión Corporal, el descontento se sintió en las dos carreras pre-existentes. Además de las dificultades vinculadas al espacio y a los diferentes criterios corporales y artísticos, se sumó el hecho de que era una carrera más breve y con más amplia salida laboral, lo cual fue percibido como injusto. En las descripciones que los integrantes de los profesorados en Danzas Clásicas y de Danza Contemporánea hacen de este proceso, se afirma que ésta última fue incluida en la Escuela de Danzas por la insistencia de profesoras que ya se desempeñaban en la institución y que también habían organizado talleres de danza contemporánea con mucha concurrencia, que precisaban que su disciplina tuviera un reconocimiento institucional, y cuyos esfuerzos encontraron eco en un momento particular en que la institución se encontraba en crisis por la disminución de la matrícula. Mientras que en el caso de la Expresión Corporal se marca que el mecanismo de entrada fue diferente, ya que esta disciplina encontró reconocimiento en la rama artística de la educación provincial, y el profesorado fue desarrollado e incluido en la Escuela de Danzas respondiendo a la necesidad de formar profesores que se ocupen de este lenguaje artístico que había sido incluido en la currícula oficial.

Los conflictos entre la carrera de Danzas Clásicas y las carreras de Danza Contemporánea y de Expresión Corporal tienen que ver con la lucha por la legitimación, en torno a definir qué danza es la legítima, la más fiel al espíritu del danzar, y en torno a cuáles deben ser los criterios para otorgar legitimidad y para acceder a las más altas posiciones dentro

del campo (la complejidad técnica, la exploración del propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento, el desarrollo de la capacidad de expresión); también hay distintos criterios estéticos (ya sea dar más importancia a “lo bello” o a la calidad del movimiento o al trabajo de investigación realizado sobre él). Estos criterios se vinculan con los capitales acumulados por los cultores de cada forma de danza, que se enlazan con los principios, motivaciones y aspiraciones en torno a los cuales se ha constituido cada modalidad de danza, y cada grupo puja por imponer su propio capital (o sub-capital, si consideramos el “saber bailar” como capital que engloba a los otros) como el principal, como la medida del valor de un bailarín o una bailarina, a partir de la cual definir posiciones dentro de una jerarquía. La producción dentro de un campo se orienta en mayor medida hacia “los temas, las técnicas o los estilos que están dotados de *valor* en la economía propia del campo, porque son capaces de conferir a los grupos que los producen, un *valor* (i.e. una existencia) propiamente cultural, afectándolos con marcas de distinción (una especialidad, una manera, un estilo) reconocidas por el campo como culturalmente pertinentes” (Bourdieu, 2003 [1971]:94). Lo que se visibiliza como la oposición entre dos estéticas, entre dos modos de concebir la danza, reproduce la lucha por ocupar la posición dominante dentro del campo. Por eso las oposiciones más encarnizadas y más significativas suelen ser entre grupos cercanos, entre las tres danzas que participan en el campo específico de la Escuela de Danzas.

Estos conflictos en torno a la legitimación se unen al problema aglutinante para todos los que forman parte de la Escuela de Danzas: la falta de espacio para desarrollar las actividades. Los problemas de espacio tienen que ver no sólo con la insuficiente cantidad de aulas, sino también con la poca adecuación de estas para desarrollar las clases: mientras se considera que deberían medir como mínimo entre 70 y 80 m², la más grande del edificio de la calle 54 sólo mide 52 m². Esto enfrenta a las y los miembros de las distintas carreras entre sí, especialmente a la carrera de Danzas Clásicas, con Danza Contemporánea y con Danza – Expresión Corporal, por considerar el advenimiento de las nuevas carreras como una invasión que redujo aún más un espacio que ya era escaso.

Aunque el problema de la escasez de espacios para clases genera malestar y en ocasiones comentarios negativos de parte de integrantes de todas las carreras. Muchas veces alumnas y alumnos de Danza Contemporánea se quejan por tener que cursar algunas materias en “La Protectora” mientras que en la carrera de Expresión Corporal, que a diferencia de las otras dos tiene una sola banda horaria situada en el turno mañana, pueden tener todas sus clases en el edificio de la calle 54. En ambas carreras se escuchan comúnmente quejas sobre lo pequeños que son los salones donde desarrollar las clases. Sin embargo, las quejas y las

referencias a estas limitaciones tienen en la carrera de Danza Clásica una particularidad en cuánto a de qué modo le dan una explicación. Especialmente las y los docentes de la carrera de Danzas Clásicas que se desempeñaban en la Escuela desde los tiempos en que solamente incluía esa carrera, se repiten relatos como el que sigue, al hablar del contexto de ingreso de las carreras de Danza Contemporánea y de Expresión Corporal:

Claudia: esta escuela era nada más que de danzas clásicas, después, este, un año en una reunión nos pusimos de acuerdo los profesores de clásico, sí porque no teníamos, este, teníamos solamente materias complementarias, que ahora ni siquiera se llaman materias complementarias, este, porque eran un complemento para la danza, estaba muy bien decirles complementarias ¿viste?, entonces los profesores en ese entonces (...) dijeron que sería importante, y yo también estaba de acuerdo porque yo estaba en el teatro y continuamente hacíamos también obras contemporáneas, que acá se enseñara danza contemporánea, en séptimo y octavo, los últimos dos años, cuando ya el alumno prácticamente ya estaba formado, estaba por salir, entonces bueno comenzaron con danza contemporánea pero ¿qué pasó? este, las profesoras, bueno que además también son autoridad de acá de la escuela ¿viste?, quisieron abrir su propia escuela de contemporáneo, entonces le sacaron horas a clásico y empezaron a formar la carrera de contemporáneo. (...) Entonces cuando se incorpora la carrera de danza contemporánea empiezan a funcionar dos carreras en esta escuela. Entonces había, eh, tuvimos que empezar a compartir los salones ¿viste? del, no solamente de técnica sino los salones de las complementarias y demás. Pero cuando se instalan digamos la carrera de contemporáneo ellos imponen también la materia expresión corporal, y en la carrera de clásico, realmente este, las clases de expresión corporal no nos aportan nada en absoluto, porque más expresión que la que tiene el bailarín clásico ((se ríe)) con el cuerpo no ¿viste? (...) Bueno pero otra de las profesoras que estaba acá que enseñaba expresión corporal, a esto nos va nos van faltando cada vez más horas para clásico, nos van faltando salones, este, horarios ¿viste? no no no alcanzaban, se crea la carrera de expresión corporal, entonces ya no es una carrera, son tres, bueno y entonces ahí vino el desbarajuste, digamos, en la carrera de clásico, mucha gente se fue

Sabrina: ah ¿y se fueron por los problemas de espacio?

C.: porque claro, porque bueno ya no teníamos los espacios básicos, no los tenemos, porque las tres carreras tienen que tener lo, tiene los mismos beneficios, este, ellos ingresaron como para estar momentáneamente hasta que consiguieran algo y es el día de hoy que todavía no consiguieron nada, y estamos los tres acá, y entonces, este, los más perjudicados fuimos nosotros que teníamos todas las comodidades, y de buenas a primeras tenemos que estar pidiendo, este, por favor que nos den un salón ¿viste? exactamente igual que ellos. (*Entrevista realizada en el mes de junio de 2006*)

En relatos como éste se hace visible la superposición entre dos percepciones: la invasión simbólica de un espacio de reproducción y de legitimación de la danza académica por parte de otras formas de danza, y la invasión material del espacio físico. Esta percepción se apoya en parte en la realidad de que, dada la convocatoria diferencial de ingresantes, a medida que la matrícula para los cursos superiores de Danzas Clásicas continuaba descendiendo, había cada vez más demanda para la carrera de Danza Contemporánea, que actualmente es la mayoritaria en la Escuela; esto hacía que se fueran cerrando cursos de la primera carrera y se

fueran abriendo cada vez más para la segunda, provocando una sensación de reemplazo de una carrera por otra.

También es marcada la delimitación entre un “nosotros” (los y las integrantes de la carrera de Danzas Clásicas, caracterizándose a sí mismos como aquellos a quienes más legítimamente les corresponde el espacio por haber estado allí en primer lugar) y un “otros” formado por las otras carreras. La aparición de esas carreras ha sido vivida no sólo como una invasión que le quita espacio a la carrera fundacional y que abre la Escuela a modos diferentes de bailar y de posicionarse como estudiante de danzas, sino la apertura a modos de comportarse que son percibidos como contaminantes. Actualmente las alumnas avanzadas de danzas clásicas no siguen a rajatabla el uniforme, utilizando distintos colores o poniéndose sobre él buzos o remeras, hecho que es percibido por ciertos profesores y profesoras como ejemplos de la decadencia de la carrera.

Esta delimitación entre el “nosotros” y los “otros” queda en otras entrevistas también signada por el ingreso a la Escuela de estudiantes de danza que se encontraban lejos del estereotipo estético de la bailarina clásica. Las estudiantes de Danza Contemporánea de los años iniciales tenían un modo de vestirse, de peinarse, de situarse corporalmente en el espacio, que contrastaba con los parámetros de presentación personal que les eran inculcados a las alumnas de Danzas Clásicas. Al pelo recogido en un rodete, las mallas, medias y zapatillas iguales, los accesorios pautados como las polleritas de gasa, las camperitas ajustadas al cuerpo y las polainas que no podían salir del rosa o del negro, se le sumaron en el paisaje cotidiano de la escuela cabellos sueltos con distintos cortes o recogidos de distintas maneras, ropas sueltas de diferentes colores y texturas, pies descalzos o con medias, personas sentadas en el piso. Esta delimitación se encuentra hoy vigente y continúa reproduciéndose, como puede verse en este comentario de una alumna de diez años de Danzas Clásicas a una compañera mientras se cambiaban en el camarín: “*hay mirá* ((señalando su medias can can rosas con una visible rotura)), *estoy re contemporáneo*”.

5.4.b) ***La Institución hacia afuera: pedidos y manifestaciones***

Un problema une a todos los que forman parte de la Escuela de Danzas: la falta de un espacio adecuado para desarrollar sus actividades. Además de producir conflictos entre las carreras, este problema enfrenta a la institución al lugar marginal que ocupa la educación artística en el sistema educativo.

Las limitaciones del espacio tienen que ver no sólo con la insuficiente cantidad de aulas, sino también con la poca adecuación de estas para desarrollar las clases; mientras se considera que deberían medir como mínimo entre 70 y 80 m², el salón de clases más grande del edificio de la calle 54 sólo mide 52 m². La solución provisoria a la falta de espacio ha sido el préstamo de aulas del Teatro Argentino, del gimnasio La Protectora y de la Escuela n° 1. Esta dispersión de las aulas provoca una sensación de disgregación de la institución y de erosión del sentido de pertenencia a la misma, y produce también problemas prácticos de funcionamiento, en cuanto a la comunicación, la articulación entre las cátedras, la supervisión, y la cantidad y distribución del personal; los registros, los preceptores y el equipo directivo permanecen en el edificio principal. Las condiciones de la construcción también representan un problema; ha habido reclamos por caídas de mampostería y por infección con ratas.

En diversas ocasiones las autoridades provinciales han prometido ampliaciones, reformas, mejoras o mudanzas a nuevas instalaciones, que nunca han prosperado. El último de estos proyectos fue anunciado en 2007, con un plan de la dirección general de cultura y educación provincial para invertir 60 millones de pesos para reparar escuelas bonaerenses. Dentro de esta inversión el plan contemplaba la construcción o refacción de edificios destinados a la rama artística, incluyendo a las escuelas de Danzas Clásicas, de Danzas Tradicionales y de Teatro platenses. La inversión para la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata se anunciaba de este modo: “en poco menos de un mes estarán finalizados los pliegos para concretar el llamado a licitación correspondiente a la remodelación, ampliación y adecuación de un amplio edificio que perteneció a una fábrica textil emplazado entre las calles 63, 64, 7 y 8 que se convertirá en sede única de las dos escuelas de danzas las que se instalarán en distintos pisos y manteniendo la total independencia académica y administrativa. (...) Para Danzas Clásicas se deberán adecuar unos 1.400 m cuadrados, tarea que demandará una inversión de 1.800.000 pesos. En tanto que para Danzas Tradicionales se realizará una obra de 800 mil pesos con los que se refaccionarán 700 m cuadrados” (nota del 17/7/2007 en www.abc.gov.ar/lainstitucion/noticiadeladgcyev072). Aunque se llegaron a presentar los planos, la construcción no fue iniciada.

El problema omnipresente de la falta de espacios apropiados para las clases se ha expresado en diversos reclamos. Además de las demandas que desde la institución se han realizado ante las autoridades de la DGCyE provincial, se han hecho desde el año 2001 cortes de la calle donde funciona la Escuela o manifestaciones frente a los edificios públicos provinciales (como la Legislatura provincial y la Torre 1), realizando clases públicas y muestras de trabajos coreográficos, bajo el pedido de “un edificio digno” o consignas similares. Las

manifestaciones han estado acompañadas por radios abiertas donde directivos, docentes y alumnos relataban la situación y explican sus visiones sobre la cuestión, por afiches impresos para informar a la comunidad de los motivos de los reclamos, por petitorios que se hicieron circular para juntar firmas, y por volantes con textos como el que transcribimos a continuación:

ESCUELA DE DANZAS CLÁSICAS 1948 – 2008

La Escuela de Danzas Clásicas de La Plata cumple 60 años de vida.

Fue fundada en 1948, momento en que se crea la Carrera de Danza Clásica. En 1994 se suma la Carrera de Danza Contemporánea, y en 1999 la de Danza Expresión Corporal.

En los últimos 15 años la matrícula se ha cuadruplicado; actualmente concurren al Establecimiento 850 alumnos y más de un centenar de profesores.

Hace más de 20 años que las autoridades de la Institución vienen gestionando un nuevo edificio cuyas características respondan a las necesidades de la Danza, puesto que no existen inmuebles ya construidos que cumplan con los requerimientos de la especialidad.

Actualmente las aulas con las que contamos NO posibilitan un desarrollo sostenido en lo concerniente a la calidad educativa. Esta realidad sumada al crecimiento de la matrícula, hace que no solo resulten inadecuados los espacios, si no también que sea insuficiente la cantidad de aulas para dar cumplimiento a todas y cada una de las asignaturas establecidas en los planes vigentes.

Debido a ello, la Dirección se vio en el deber de gestionar salones en otras instituciones; contando en este momento con tres espacios agregados además de la sede. La realidad nos obliga este año 2008 a tener que sumar otro lugar más, ya que en el turno vespertino hay clases que aún no se están dando. Esta situación de dispersión de los alumnos acarrea problemas de control, seguridad, comunicación, cantidad y distribución del personal (preceptores y auxiliares), organización y asignación de tareas, supervisión y articulación de las cátedras, identidad institucional, etc.

Ante los reiterados reclamos planteados desde el año 2003 por esta gestión junto a la comunidad educativa, las altas autoridades de Educación ofrecieron propuestas diversas que nunca se concretaron.

Durante el año 2007 las Direcciones de Mantenimiento e Infraestructura (Organismos dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires) trabajaron en un proyecto para construir la nueva escuela en la calle 64 entre 7 y 8; éste terminó dado de baja por las nuevas autoridades de la Dirección General de Cultura y Educación. Esta anulación del proyecto 2007, no sólo ha reactivado la crisis en lo referente a la organización institucional, si no también ha afectado la integridad de aquellas personas de la comunidad que sostienen y estimulan el proyecto de la Institución.

El equipo de conducción junto a los profesores, alumnos y al resto del personal del Establecimiento, **VUELVEN A TOMAR FUERZAS PARA LOGRAR CONCRETAR EL OBJETIVO.**

Quienes deseen sumarse a esta lucha tienen las puertas abiertas.

La Comunidad Educativa de La Escuela de Danzas Clásicas de La Plata.

(Nota de reclamo por un edificio adecuado para la especialidad difundida en manifestaciones del año 2008).

Las manifestaciones fueron organizadas en asambleas y las convocatorias fueron publicadas en el pizarrón principal ubicado en el hall de entrada. Todos los docentes y estudiantes interesados podían participar. Aunque en las asambleas ha sido minoritaria la participación de alumnas de clásico con respecto a las otras carreras, a raíz de que una de las docentes de la carrera ha desarrollado clases públicas de Técnica de la Danza Clásica en estos contextos el clásico ha tenido también representación; también se ha dado en caso de una alumna que realizó una variación con vestuario. Estas clases se hicieron siguiendo de forma abreviada las que comúnmente se realizan, sacando a la calle las barras móviles y los tapetes sintéticos que se utilizan para adecuar los pisos. La representación de las carreras de Danza Contemporánea y de Expresión Corporal se ha dado en forma de clases públicas y abiertas, a las que podían sumarse quienes quisieran, en las que se realizaban diversas secuencias, y también se han mostrado numerosos trabajos coreográficos o improvisaciones.

La forma de protesta elegida ha sido mostrar lo que en las distintas carreras se produce cotidianamente, con base en la creencia en el valor de la danza, del arte, de su enseñanza y de lo que éstas pueden aportar a la vida social. En ocasiones como esta, en las que la Escuela de Danzas debe defender una posición y defender su valor, se refuerza el hecho de que la danza en general, las distintas danzas y la institución donde son transmitidas son universos de creencia. En estas situaciones la institución se presenta a sí misma, busca legitimarse y fortalecerse ante la mirada pública. Por esto, ver lo que selecciona para ser mostrado es un modo de ver de qué modo quiere verse a sí misma.



HISTORIA. Distintos momentos de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata.



ESPACIOS de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata.



□



□



“POR UN EDIFICIO NUEVO”. Manifestaciones de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata.



“POR UN EDIFICIO APROPIADO”. Manifestaciones de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata.

PARTE III:
LA DANZA SE HACE CUERPO

CAPÍTULO 6-

CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES Y EXPERIENCIAS SOBRE EL CUERPO EN LA DANZA

Había empezado a leer la novela unos días antes. La abandonó por negocios urgentes, volvió a abrirla cuando regresaba en tren a la finca; se dejaba interesar lentamente por la trama, por el dibujo de los personajes. Esa tarde, después de escribir una carta a su apoderado y discutir con el mayordomo una cuestión de aparcerías volvió al libro en la tranquilidad del estudio que miraba hacia el parque de los robles. Arrellanado en su sillón favorito de espaldas a la puerta que lo hubiera molestado como una irritante posibilidad de intrusiones, dejó que su mano izquierda acariciara una y otra vez el terciopelo verde y se puso a leer los últimos capítulos. Su memoria retenía sin esfuerzo los nombres y las imágenes de los protagonistas; la ilusión novelesca lo ganó casi en seguida. Gozaba del placer casi perverso de irse desgajando línea a línea de lo que lo rodeaba, y sentir a la vez que su cabeza descansaba cómodamente en el terciopelo del alto respaldo, que los cigarrillos seguían al alcance de la mano, que más allá de los ventanales danzaba el aire del atardecer bajo los robles. Palabra a palabra, absorbido por la sórdida disyuntiva de los héroes, dejándose ir hacia las imágenes que se concertaban y adquirían color y movimiento, fue testigo del último encuentro en la cabaña del monte. Primero entraba la mujer, recelosa; ahora llegaba el amante, lastimada la cara por el chicotazo de una rama. Admirablemente restallaba ella la sangre con sus besos, pero él rechazaba las caricias, no había venido para repetir las ceremonias de una pasión secreta, protegida por un mundo de hojas secas y senderos furtivos. El puñal se entibiaba contra su pecho, y debajo latía la libertad agazapada. Un diálogo anhelante corría por las páginas como un arroyo de serpientes, y se sentía que todo estaba decidido desde siempre. Hasta esas caricias que enredaban el cuerpo del amante como queriendo retenerlo y disuadirlo, dibujaban abominablemente la figura de otro cuerpo que era necesario destruir. Nada había sido olvidado: coartadas, azares, posibles errores. A partir de esa hora cada instante tenía su empleo minuciosamente atribuido. El doble repaso despiadado se interrumpía apenas para que una mano acariciara una mejilla.

Empezaba a anochecer.

Sin mirarse ya, atados rígidamente a la tarea que los esperaba, se separaron en la puerta de la cabaña. Ella debía seguir por la senda que iba al norte. Desde la senda opuesta él se volvió un instante para verla correr con el pelo suelto. Corrió a su vez, parapetándose en los árboles y los setos, hasta distinguir en la bruma malva del crepúsculo la alameda que llevaba a la casa. Los perros no debían ladrar, y no ladraron. El mayordomo no estaría a esa hora, y no estaba. Subió los tres peldaños del porche y entró. Desde la sangre galopando en sus oídos le llegaban las palabras de la mujer: primero una sala azul, después una galería, una escalera alfombrada. En lo alto, dos puertas. Nadie en la primera habitación, nadie en la segunda. La puerta del salón, y entonces el puñal en la mano. La luz de los ventanales, el alto respaldo de un sillón de terciopelo verde, la cabeza del hombre en el sillón leyendo una novela.

Julio Cortázar. Continuidad de los parques.

6. 1) Las representaciones sociales y las experiencias corporales en el contexto de la formación en danzas.

6.1.a) Experiencia y representación: vinculaciones, determinaciones y desbordes

Las representaciones y las experiencias no pueden ser estudiadas por fuera de sus contextos y sus relaciones. Toda representación hace referencia a un objeto, objeto que puede ser humano (por ejemplo: la figura del creador en la danza), social (por ejemplo: cómo son las bailarinas de danza contemporánea de acuerdo a las bailarinas de danza clásica), ideal (por ejemplo: el arte), o material (por ejemplo: las zapatillas de punta). Para que un objeto sea objeto de representación para una persona, debe tener una relevancia para el grupo, y desde ahí es objetivado, esto es, construido como objeto y naturalizado. La construcción de representaciones acerca de un objeto es realizada por los sujetos en relación con otros sujetos, dentro de un marco de relaciones humanas en contextos específicos. Esto tiene lugar con base en anclajes constituidos por los repertorios de significaciones y por las categorías de conocimiento o de práctica que se tienen. Cuando conocemos un objeto nuevo, lo integramos a nuestros esquemas de representación. Esto no implica que no exista una dimensión creativa en el proceso de construcción de representaciones sociales; al contrario, este proceso incluye la posibilidad de innovación, de cambio. Cuando el objeto de representación es el cuerpo humano, y más aún el cuerpo propio, esto se hace más complejo, porque el objeto es también sujeto, es una dimensión constitutiva del uno mismo.

Las y los jóvenes estudiantes de danza se construyen como sujetos en relación a sistemas de representaciones en que están insertos, en relación a prácticas que tienen su historia y sus sentidos, en relación a espacios sociales que tienen una historia y una lógica. Aún algo tan íntimo como la experiencia del propio cuerpo, se construye en relación a representaciones de un grupo social. Para comprender esa experiencia, debemos conocer las representaciones del grupo. Por ejemplo, cuando una estudiante de danza clásica dice “no sirvo” o “no me sale nada”, está diciendo también que la representación central en su danza consiste en creer que existe un solo tipo de cuerpo capaz de aprender la técnica clásica de manera adecuada, y que todos quienes no lo tengan no sirven para esa danza; cuando una estudiante de danza contemporánea dice “descubrí cosas de mi cuerpo”, está diciendo

también que en su área predomina una representación sobre la danza que la caracteriza como un arte del movimiento que busca explorar las posibilidades del movimiento del cuerpo humano; cuando una estudiante de expresión corporal dice “ahora me acepto más que antes”, está diciendo también que uno de los puntos de búsqueda de la expresión corporal es el logro de una comodidad consigo mismo por medio del conocimiento del cuerpo propio.

En la experiencia cotidiana, el cuerpo es vivido, sentido e interpretado con la mediación de representaciones que son codificados por la sociedad. En el caso particular de las y los jóvenes que aprenden danza, la experiencia de sus cuerpos que viven en el marco de esta práctica se encuentra mediada por las representaciones que son hegemónicas dentro de una determinada forma de danza. Cada danza maneja sus propios criterios acerca de qué es la danza, cuáles son sus fines y especificidades, cómo distinguir entre un tipo de movimiento artístico y otro que no lo es, cuáles son los cuerpos adecuados para incorporarla acabadamente, cómo debe enseñarse, y cuál es la implicación del sujeto al aprender, al producir una secuencia de movimiento y al bailar. Estas representaciones van a conducir, a habilitar o a posibilitar determinadas experiencias. Por otro lado, esto no nos debe hacer olvidar que las experiencias, a la vez que están forjadas y cargadas de significado de acuerdo a representaciones, pueden tener el efecto de crear o transformar representaciones; por ejemplo, guiando cuáles van a ser las fuentes de conocimiento (experiencia personal, discurso médico, etc.) a los que se va a dar relevancia para pensar, vivir y sentir el cuerpo.

Las representaciones a las que nos estamos refiriendo son incorporadas junto con el entrenamiento específico para el movimiento, y se imbrican con las representaciones acerca de sí mismo y de las capacidades personales, y con las sensaciones e interpretaciones que se van produciendo desde el cuerpo. Ellas van a conducir, a habilitar o a posibilitar determinadas experiencias. Por otro lado, esto no nos debe hacer olvidar que las experiencias, a la vez que están forjadas y cargadas de significado de acuerdo a representaciones, pueden tener el efecto de crear o transformar representaciones; por ejemplo, guiando cuáles van a ser los tipos de conocimiento a los que se va a dar relevancia para pensar, vivir y sentir el cuerpo.

En síntesis, el caso de las representaciones del cuerpo que tienen lugar en relación a la práctica de la danza permite ejemplificar el efecto de las representaciones sociales sobre las experiencias personales de quienes colocan a su cuerpo en “estado de danza”, y también el efecto de la experiencia corporal y sus transformaciones, en las representaciones acerca del sujeto, el cuerpo y la danza en contextos definidos. En relación a esto último es necesario aclarar que muchas veces las experiencias desbordan a esas representaciones, es decir, las exceden, no pueden explicarse sólo por ellas. En el análisis de las experiencias y sus

conexiones se ve que el cuerpo produce subjetividad, produce formas especiales de vincularse con el mundo y con los otros, produce conocimiento. No hay duda de que el cuerpo es producido desde una historia colectiva, desde una biografía personal, familiar y vincular, desde un contexto histórico, desde un grupo social, desde situaciones, relaciones, miradas y controles. Pero el cuerpo no es sólo receptor, el también produce, desde él se produce. Con el cuerpo también se conoce, y a la vez lo que nos pasa en el cuerpo impacta en la construcción de la subjetividad.

6.1.b) *Representaciones y experiencias en las danzas*

En este capítulo y en los dos que le siguen presentaremos los resultados del análisis de la información obtenida por medio de la encuesta, las entrevistas individuales y grupales, las observaciones participantes y las participaciones observantes. En el análisis en las representaciones y experiencias de las y los estudiantes de danza, consideramos en particular:

- las visiones acerca de quiénes pueden bailar y acerca de cuáles son los cuerpos propios de la danza.
- las representaciones y experiencias acerca de las posibilidades de sus propios cuerpos en relación a la danza.
- las representaciones acerca de los modos en que éstas deben enseñarse.
- las representaciones y experiencias en torno al modo en que impacta el aprendizaje y la práctica de la danza en su subjetividad.

Comenzaremos por la carrera de Danzas Clásicas. A lo largo de los años (las décadas, los siglos), en todo el mundo, quienes aprenden y practican ballet se vinculan con tradiciones artísticas que conllevan visiones de cuerpo, de movimiento, de sujeto, acordes con tradiciones filosóficas y visiones de mundo de su contexto histórico particular de surgimiento y desarrollo. Aunque las representaciones que constituyen los principios y fundamentos del ballet pueden contextualizarse y situarse históricamente en épocas pasadas, tienen vigencia aún hoy, en parte resignificadas en un nuevo contexto pero aún potentes y efectivas. Se trata de representaciones globales, estructurantes, naturalizadas, que funcionan como matrices de otras representaciones más concretas y acotadas.

Esas concepciones son recreadas hoy en cada clase de ballet, se actualizan en prácticas concretas y en experiencias individuales y colectivas. Se constituyen en puntos de apoyo para la construcción de la visión de sí mismos de los y las estudiantes de danza, dado que en la

visión de sí de los sujetos impactará sobre todo la distancia o la cercanía que perciben entre sus propios cuerpos y posibilidades de movimiento y expresión, y lo que se espera de ellos en la danza que realizan. La adecuación a modelos de cuerpo y de movimiento que propone el tipo particular de danza o baile que se practica y aprende, repercuten positiva o negativamente en la visión del propio cuerpo, en las experiencias que parten de él o que lo tocan, en la experiencia práctica personal del cuerpo, en los modos de intervención sobre el mismo (por ejemplo, en prácticas que tienden a la adecuación de la propia imagen corporal a los modelos promovidos y valorados por la danza que bailan).

En el entrenamiento de la danza clásica el cuerpo se trabaja por partes. La rutina es repetitiva y está pautada por la profesora o el profesor, que marca los movimientos a hacer y corrige los errores. La precisión de la técnica hace posible que las clases se desarrollen solamente marcando un tempo y nombrando la sucesión de pasos o los momentos de la clase. Se propicia y exige un entrenamiento cotidiano, constante, sostenido y riguroso. La técnica propone una idea de expresión que implica la internalización de esa técnica. Para lograr esto, se necesitan horas y horas de práctica rutinaria. En ésta, no sólo se incorporan pasos y combinaciones de pasos; se incorpora una relación exacta y minuciosa con las diferentes partes del cuerpo, con el espacio, y también con el tiempo: hay ritmos y repeticiones regulares, cronometradas. Tras las largas horas de práctica, esa técnica se va imprimiendo en los cuerpos. Esto se hace visible no solamente cuando están bailando ballet, sino al intentar aprender otras formas de baile e inclusive en otras situaciones de la vida cotidiana; por ejemplo, en las entrevistas aparecen comúnmente relatos acerca de la dificultad que tienen las estudiantes de danza clásica para seguir las clases de danza moderna sin colocar el cuerpo en la forma del clásico. Se considera deseable e inclusive indispensable que se comience la formación desde la niñez, antes de que el cuerpo se “*endurezca*”, y optimizando la adaptación del cuerpo a la técnica.

Estas representaciones a las que nos referimos son compartidas por docentes y estudiantes. Existe una suerte de matriz homogénea y hegemónica de representaciones en torno a qué es lo que define una danza legítima (la existencia de una técnica rigurosa, estricta, difícil, y la belleza armónica y etérea de los cuerpos y movimientos), cuál es el cuerpo apropiado para bailarla (aquel que reúne las condiciones anatómicas), y cómo se aprende la técnica (disciplina, entrenamiento intenso y constante, ejercicios para el control milimétrico y cronometrado del cuerpo, impresión sobre el cuerpo de cada mínima huella de la técnica). En los discursos producidos desde la danza clásica generalmente se reproducen y legitiman las nociones restrictivas de cuerpo apto para el ballet, y conciben a la técnica clásica como la

verdadera danza, frente a la danza contemporánea y la expresión corporal, que consideran danzas menores, que no tienen técnica.

Estas matrices de representaciones proporcionan los marcos para la construcción y la interpretación de las representaciones sobre el propio cuerpo y sus capacidades, y de las experiencias personales en relación a la práctica de la danza. Las estudiantes de ballet suelen experimentar una sensación de inadecuación, una cierta frustración, al no poder llegar nunca a parecerse a los modelos de bailarinas o bailarines que muchas veces tienen desde la infancia. Cuando les pedimos a las estudiantes que se caractericen a ellas mismas como bailarinas, se definen a sí mismas de acuerdo a las condiciones que tienen o no tienen, y a los elementos de la técnica que en consecuencia han podido hacer suyos. El juicio de las profesoras y los profesores es central en estas atribuciones. Es decir, las representaciones vigentes estructuran los parámetros y el modo en que viven y experimentan su cuerpo. A la vez, estas representaciones y experiencias repercuten en las prácticas que realizan para adecuar sus cuerpos a los modelos a los que se proponen acercarse. La certeza de las limitaciones, la sensación de no poder llegar a parecerse a los modelos de bailarinas o bailarines que tienen desde la infancia, se profundiza en la adolescencia. “La distancia existente entre nuestro cuerpo real y el modelo de cuerpo legitimado como hegemónico, entre lo que somos, el cuerpo que tenemos y el cuerpo que deberíamos, o es socialmente valorado, tener” (Citro, 2004:2), planteará un conflicto con la propia subjetividad, a partir de una relación conflictiva con el propio cuerpo. En la abrumadora mayoría de las alumnas, aún en las que cumplen con todas estas condiciones, aparece en algún momento esta sensación de no tener lo necesario, de no poder llegar, de que el camino llegó a este punto y no podrá ir más allá. Indudablemente, cuando la meta final es ser un “elegido”, la mayoría caerá en la frustración.

Existe otro elemento importante para comprender la experiencia del cuerpo producida en relación a la danza: sin olvidar estos principios estrictos, el valor otorgado a la técnica y a las condiciones físicas como el principal capital material y simbólico, y aún hablando repetidamente de todo lo que hay que “*aguantar*” para poder seguir, lo que sienten al bailar es placer, cuentan que experimentan una sensación que definen como “*mágica*”, dicen expresar y canalizar emociones. Esto es un indicio de que las representaciones no determinan directamente las experiencias de forma completa, sino que las experiencias singulares pueden producirse yendo más allá de ellas. Los dispositivos crean subjetividad, y atraviesan la subjetividad; pero ese atravesamiento no ocurre de una manera completa y total. El ballet es una práctica eminentemente disciplinaria, que permite comprender que todo ejercicio de poder puede dejar grietas por donde se cuele la producción de sí mismo como práctica de

libertad. Cuando las bailarinas y los bailarines de ballet bailan, son quienes deben ser dentro de una determinada tecnología, sienten lo que deben sentir, se construyen de la manera en que deben construirse. Pero también, muchas veces experimentan la sensación de poder que da el manejo del propio cuerpo, y aún desde una danza realizada a partir de un cuerpo cronometrado y milimétricamente trabajado, sienten placer y se sienten libres. Este sentirse libre y sentir placer es por un lado resultado de la efectividad de una tecnología de poder que busca el control del cuerpo y su entrada dentro de parámetros y marcos de acción sumamente estrictos; es decir, el placer es producido por la maximización del control del cuerpo. Pero, por otro lado, hay algo en la experiencia de quien baila que se produce en las grietas de estas tecnologías: cuando la bailarina o el bailarín conoce su cuerpo, lo que su cuerpo puede hacer, cuando logra un objetivo al que se ha desafiado, en cierto modo libera a su cuerpo de ataduras, y se coloca como sujeto que construye a su cuerpo. Esto es difícil de lograr, debido a que el ballet es una práctica que reconoce al cuerpo una cierta autonomía en el sentido de creer que hay sólo un cierto cuerpo que puede adaptarse a su técnica, más allá de la voluntad del sujeto; pero esto no quiere decir que no pueda ocurrir esa experiencia de libertad asociado a su práctica.

En la carrera de Danza Contemporánea, encontramos que las representaciones acerca del cuerpo y de la danza tienen varios puntos de divergencia con las de la danza clásica. Además de ser una danza estructurada desde diferentes principios, su modo de entrenamiento y su búsqueda estética son diferentes. Se valora la exploración, la búsqueda del propio lenguaje de movimiento. El principio de enseñanza más difundido busca comprender el movimiento desde el interior del cuerpo, cosa que una vez lograda será visible desde el exterior. Los métodos de enseñanza van desde el aprendizaje y repetición de secuencias de técnicas de danza moderna, hasta la improvisación, pero siempre intentando comprender al propio cuerpo y su funcionamiento, “*limpiando*” progresivamente los movimientos, mejorando su calidad. No se busca algo “*bello*” en términos tradicionales, sino que se busca lo que se conoce como calidad del movimiento. El único elemento que se suele destacar como no posible de enseñar es la capacidad de “*sentir con el cuerpo*”, esto es, sentir la música o lo que se quiere transmitir por medio del cuerpo, y pasar lo sentido directamente al movimiento. Hay determinadas habilidades que se destacan: la postura, la elongación, la elasticidad, la coordinación, la actitud, la capacidad de proyectar, de transmitir, de expresar. Pero al no haber un modelo único de cuerpo y de movimiento, en la experiencia del propio cuerpo que se da en la danza contemporánea no es tan frecuente la experiencia de inadecuación y de insuficiencia que es tan común en la danza clásica.

En la danza contemporánea, no importa tanto cuál sea la apariencia del cuerpo, sino que éste funcione dentro del marco de acción que propone la danza o la técnica que se está ensayando. En relación con esto, mientras en danza clásica la toma de conciencia del propio cuerpo se da más frecuentemente en relación a los momentos en que el propio cuerpo es un obstáculo (“*cuando algo no me sale*”, “*cuando no puedo hacer*” algún movimiento), en danza contemporánea la conciencia corporal se explora intencionalmente en las clases, dando como resultado la percepción de tomar conciencia del cuerpo cuando se explora su funcionamiento y sus posibilidades de movimiento, cuando se investiga lo que el cuerpo es capaz de hacer. Más allá de estas diferencias, en ambas danzas, al preguntar luego directamente si toman conciencia de lo que pasa al interior de su cuerpo cuando bailan, la gran mayoría respondió que sí, focalizando sobre todo en la musculatura, las articulaciones, los huesos y el eje de la columna.

Las experiencias que tienen lugar en el marco de estas representaciones sobre la danza, pueden sintetizarse en la intención, el esfuerzo y el placer por conocer y llevar más allá de los límites a “*lo que puede mi cuerpo*”, teniendo en cuenta que el límite está puesto por cada cuerpo en particular. Las principales experiencias relatadas en las entrevistas son las vinculadas a sentir lo que pasa al interior del cuerpo, a nivel de la musculatura, las articulaciones, los huesos, el eje de la columna; sentir el cuerpo en movimiento, descubrir cómo usarlo, cómo colocarlo, cómo sacar la fuerza para los movimientos, ver hasta dónde pueden llegar con su cuerpo, plantearse desafíos y superarlos. El énfasis puesto en conocer el propio cuerpo, viene junto con la sensación de conocer desde y con el cuerpo, “*olvidándose de todo*”, “*silenciando la cabeza*”, prestando atención a las energías del cuerpo puestas en movimiento.

A diferencia de lo que pasa en el caso de la danza clásica, en danza contemporánea las sensaciones placenteras en relación a la danza no tienen que ver tan marcadamente con el momento de bailar en un escenario para un público (aunque esto no está para nada ausente), sino más que nada con el progresivo conocimiento del funcionamiento del propio cuerpo, de sus posibilidades de movimiento, con la sensación de llevar a éstas más allá de su límite.

Muchos estudiantes destacan de la danza contemporánea la posibilidad de libertad que ésta da, al permitir la creación constante de nuevos movimientos. A esto le oponen lo que sucede en la danza clásica, donde los movimientos están estructurados, incluso se los describe como “*antinaturales*”, y sin posibilidad de innovación ni de imprimir un sello personal. Aún así, la danza clásica es rescatada en cuanto a la disciplina, la rigurosidad y la efectividad del entrenamiento, y suelen admirar de las bailarinas y los bailarines de clásico su eficacia técnica.

Al hacer clases de danza y al escuchar las entrevistas, frecuentemente resonó en mi pensamiento la idea de “cuerpo sin órganos” de Gilles Deleuze y Felix Guattari: un cuerpo que está “lleno de alegría, de éxtasis, de danza” (1994 [1980]:156), habitado por intensidades que hace pasar, produce y distribuye. El cuerpo sin órganos no es un organismo, éste es sólo un estrato del cuerpo sin órganos: “el cuerpo es el cuerpo. Está solo. Y no tiene necesidad de órganos” (Íbid.:163), por ello, “el cuerpo está harto de sus órganos y quiere deshacerse de ellos, o bien los pierde” (Íbid.:156). Aunque el lenguaje de la anatomía está presente muy comúnmente en las clases de danza, cuando el cuerpo se pone en movimiento y se logra un cierto grado de incorporación del mismo, la vivencia pasa de basarse en sentir cada parte del cuerpo, como ocurre en el entrenamiento, a sentir un cuerpo que me excede, que hace, que fluye. Al bailar, el cuerpo no se siente como un organismo con órganos y funciones, sino como una zona de intensidad. Esto no quita que por momentos el cuerpo con órganos vuelva, sobre todo cuando no podemos hacer algo que queremos hacer, o cuando algo duele. Aún estas irrupciones del organismo están contempladas en la idea del “cuerpo sin órganos”: ciertos órganos en algún momento pueden ser sentidos e incluso pueden tomar el centro de la escena, pero en estos casos estos órganos son también intensidades, son sentidos, vibran con sensaciones. Se debe entender el cuerpo sin órganos como el límite inalcanzable de lo que el cuerpo es capaz de hacer; y lo que el cuerpo puede hacer aumenta cuando se incrementan las maneras en que puede ser afectado. De acuerdo a Ian Buchanan (1997), la cuestión central en Deleuze y Guattari es la pregunta “¿qué puede hacer el cuerpo?”.

En la danza clásica y en la danza contemporánea, el cuerpo suele definirse como un “*instrumento de trabajo*”, y por ende su control se considera necesario y deseable. El eje es puesto en el control del cuerpo para que éste pueda realizar todas sus posibilidades de movimiento, ya sea en un vocabulario de pasos preestablecido o en un lenguaje personal de movimiento. Aunque en el entrenamiento está presente el dolor (al usar las zapatillas de punta, al elongar los músculos, al seguir a pesar de los calambres, los golpes y los esguinces, al no detenerse a pesar del agotamiento), el control del cuerpo es asociado con algo placentero, con el placer de escuchar el cuerpo, usarlo y crear con él.

La Expresión Corporal – Danza, a diferencia de la danza clásica y la danza contemporánea, tiene como una de sus principales incumbencias, desde sus orígenes, se encuentra el interés por introducirse en el sistema educativo oficial desde los primeros años de educación inicial, bajo la confianza en su efectividad y su utilidad para profundizar y desarrollar la relación con el propio cuerpo, con los otros y con el mundo. Junto con esto,

aparece a veces el interés por lo terapéutico, con especialistas en expresión corporal que trabajan en conjunto con psicomotricistas o con psicoterapeutas, por ejemplo.

Gran parte del trabajo que se realiza en las clases del profesorado en expresión corporal apunta a producir una concientización sensible, que resulta en reconocer y valorar la propia capacidad de generar imágenes producidas a partir de uno mismo, del contacto con los otros y de la vinculación con el entorno. El objetivo de la improvisación es entonces construir un lenguaje corporal propio, un lenguaje propio de movimiento, la danza propia, “la manera de bailar que lleva el sello de cada individuo (...) movimiento, gestos, ademanes y quietudes cargadas de sentido propio” (Stokoe, 1990:15). El eje del trabajo desarrollado en cada clase es acceder a una forma de expresarse, de transformar en movimientos los pensamientos, emociones y sensaciones, tomando conciencia del propio cuerpo, valorándolo y explorando sus posibilidades expresivas. Esta perspectiva pone la danza y la creación dentro de este lenguaje al alcance de todo ser humano, al alcance de la diversidad de cuerpos que existen, y no sólo a aquellos pocos con una constitución corporal predeterminada que les permitiría internalizar una técnica determinada. En la expresión corporal, el cuerpo es un instrumento, en este caso un instrumento expresivo, en el cual dejan huella las experiencias de la vida y a partir del cual pueden producirse transformaciones en el interior de cada persona. El énfasis está puesto en la introspección, en la investigación y en la expresión por medio del cuerpo en movimiento, con la intención de incrementar la creatividad y potenciar la expresión de quien baila. De este modo, las experiencias de placer asociadas a lo que puede el propio cuerpo en la expresión corporal, no tienen que ver con la capacidad de incorporar una técnica como en las otras dos danzas, sino con explorar las capacidades que el propio cuerpo y ningún otro tienen, con conocerlo y con dejarse expresar por medio de él.

6.1.c) ***Visiones recíprocas: modos de entender la danza***

Docentes y estudiantes de danza clásica y de danza contemporánea, definen a la danza clásica en relación a su búsqueda de “*lo etéreo*”, “*lo romántico*”, “*lo mágico*”, “*lo delicado*”, “*lo esbelto*”, “*lo sobrio*”, “*lo bello*”, “*lo lineal*”. Por ejemplo, una docente de danza contemporánea nos ha dicho que “*de la bailarina se espera que sea delgada, etérea, lánguida, como con la figura larga, la línea (...) hasta te diría que la imagino con el rodete puesto*”; o, en otro testimonio, de una profesora de danzas clásicas: “*lo que significa ver a una bailarina suspendida sobre sus zapatillas o elevada por su partenaire en el aire, y sostenida por él, o los giros, o los saltos, hay tantas cosas del clásico que creo que es,*

que, muestran magia (...) uno se queda así, como en un suspiro (...) creo que, esa magia va a existir siempre”.

Desde la danza contemporánea se suele rescatar del clásico las posibilidades que da en cuanto al manejo del cuerpo y particularmente a la rotación de las piernas desde la cadera. Es considerado una buena base a partir de la cual pueden incorporarse otras técnicas, que aunque presenten rupturas y diferencias respecto de la técnica clásica, muchas veces se apoyan en ella, o en la pre-existencia de un cuerpo trabajado por la técnica clásica. No es que la formación en clásico sea necesaria o imprescindible, sino que facilita el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, en una entrevista una profesora de clásico ha explicado que *“la disciplina de la técnica clásica es tan completa y te aporta tantas cosas, corporalmente, que te, te da posibilidades, para después, por ejemplo desarrollar muy bien distintas técnicas de la danza contemporánea”*. La contraparte de esto es la dificultad que quienes están formados exclusivamente en la técnica clásica encuentran para modificar lo que ella ha construido en sus cuerpos, por ejemplo, haciéndoseles complicado soltar la rigidez del tronco, no mantener el arco del pie, o no respetar constantemente las cinco posiciones de pies y brazos. En la danza contemporánea, la técnica clásica es entendida como una herramienta, una entre otras, pero de utilidad, aunque sea para subvertirla, desplegarla o llevarla al extremo.

En suma, quienes rescatan al ballet clásico defienden su efectividad como trabajo sobre el cuerpo, destacando que la incorporación de la técnica clásica, al ser tan rigurosa y realizarse desde una edad más temprana, prepara el cuerpo para la incorporación de otras técnicas, y sobre todo lo prepara para ser controlado. Además de esto, algunos lo rescatan desde su capacidad de producir y transmitir fantasías, desde su recreación de un mundo mágico de sálides y príncipes que aunque sea irreal y lejano resulta agradable.

Una característica considerada negativa por parte de integrantes de las distintas carreras (en el caso de clásico, sólo por quienes se presentan como más abiertos a las influencias de otras técnicas de trabajo corporal y a la apertura a transformaciones en los modos de enseñanza) es el carácter rígido, estricto y estructurado de la danza clásica. Esto se aplica tanto al modo de enseñar, como a la técnica en sí. Desde estos posicionamientos, lo que se espera de una bailarina o un bailarín de danzas clásicas es que sea capaz de *“bailar de todo”* pero sin dejar la huella de su técnica, que pueda estar alineado sin estar tensionado, y que logre mantener la línea de la técnica sin dejar de poder expresar, proyectar y movilizar al espectador con el movimiento de un modo *“grato y delicado”*.

En danza clásica y en danza contemporánea se valora positivamente la incorporación de recursos técnicos. Pero se entiende que lo óptimo es lograr un grado tal de incorporación

de la técnica que permita que se deje de pensar en ella, logrando una conexión con el propio cuerpo y con el entorno, que logre “transmitir” o “proyectar algo” al espectador, que logre “construir sentidos”, y paralelamente llevando a una experiencia placentera del propio cuerpo en movimiento.

Desde la expresión corporal, por el contrario, prevalece una visión negativa sobre el clásico. En el marco de esa carrera hay solamente un año de formación en técnica clásica, y ésta generalmente no es utilizada como insumo de las producciones, entendiendo que sus posiciones y movimientos son anti-naturales, que dañan al cuerpo, y que lo encorsetan dentro de parámetros estrictos que no se corresponden con las posibilidades naturales de movimiento humano. En ciertos casos, incluso se han referido al ballet como “ridículo” y fuera de época. Si se les pide que busquen algún elemento positivo del clásico, pueden referirse a la flexibilidad que se obtiene en su entrenamiento o a la rigurosidad del mismo, pero por sobre todo esto se tiene una mirada crítica sobre la presencia en esa danza de un modelo único de cuerpo y de movimiento, y del aprendizaje basado en la copia de modelos.

Cuando desde la expresión corporal se juzga a las danzas clásica y contemporánea, muchas veces se utiliza como argumento deslegitimador el hecho de la carga técnica que éstas tienen. Por otro lado, desde la danza contemporánea (y también desde algunas posiciones minoritarias dentro de la expresión corporal, y sobre todo entre aquellos que han pasado por las dos carreras) se afirma que la incorporación de distintas técnicas ampliará la posibilidad de cada uno para expresarse por medio del movimiento, y que cualquier técnica sólo es destructiva y conlleva peligro de lesiones si se enseña mal, sin tener en cuenta la biomecánica o sin cuidar las particularidades y posibilidades de cada cuerpo. En palabras de una docente de danza contemporánea entrevistada: “*la técnica nos permite habitar nuestro cuerpo, y es eso justamente el placer, es conocer nuestro cuerpo y sentir que deja de ser utilitario para ponerse en función de lo intangible, ya sea transmitir emociones o producir sentidos*”. La técnica es entendida entonces como una herramienta, y en función de esto se ha pedido que se incluyan más horas de técnica clásica en la carrera de danza contemporánea.

Desde la expresión corporal se percibe que ellos, en comparación con la danza contemporánea, bailan haciendo menos uso de la fuerza, con un tono muscular más bajo, y que casi no se trabajan los saltos y las caídas. También notan como diferencia que recién estructuran coreografías en los años más avanzados de la carrera. La percepción que tienen de la danza contemporánea es que ésta pone más énfasis en la incorporación de técnicas, en repetir secuencias de movimiento que usualmente no producen ellos mismos, y se ve con mirada crítica que en la danza contemporánea aún se trabaja con modelos de belleza corporal

tradicionales. La expresión corporal, al trabajar a partir de las exploraciones que cada uno hace del movimiento, rechaza la copia de modelos. Al referirse a las producciones que se realizan en danza contemporánea, estudiantes y docentes de expresión corporal manifiestan que en ellas se dejan traslucir las secuencias que ensayan, que éstas se repiten. El énfasis puesto en la técnica y en la exhibición de habilidades, hace que, según quienes hacen expresión corporal, se pierda riqueza expresiva; por ejemplo, una estudiante de expresión corporal se ha referido de este modo a las producciones de la danza contemporánea: “*decís ‘ab qué linda forma’, ‘ab mirá lo que hizo’, ‘ab qué bueno’, ‘ab mirá qué elongación’, pero como que (...) ya te entrás a distraer, entonces como que me resulta vacío en ese sentido, como que el movimiento por el movimiento mismo no me llega*”. Sí rescatan el mayor entrenamiento corporal que los estudiantes de danza contemporánea tienen, pero a su vez recomendarían sumar más trabajo de conciencia corporal en esta carrera. La conciencia corporal, según quienes hacen expresión corporal, permite una investigación minuciosa del movimiento: “*moverte desde el hueso, mover el dedo gordo del pie, no sé mover, sentir la séptima cervical*”. Sin embargo, en danza contemporánea se pone mucho énfasis en la exploración de lo que el cuerpo puede hacer, de sus posibilidades de movimiento.

Al no tener el trayecto de formación para egresar como intérprete – bailarín, la carrera de expresión corporal forma profesoras y profesores; mientras que las otras dos, al tener la opción de obtener el título de la tecnicatura, forman bailarinas y bailarines, además de docentes; y en un alto porcentaje, una vez obtenida la tecnicatura se opta por no realizar inmediatamente el profesorado, sino por concurrir a audiciones, intentar ingresar a una compañía de danza o dar clases particulares. La falta de una tecnicatura y el énfasis puesto más en lo pedagógico que en el trabajo corporal son vistos muchas veces como una falencia en su propia carrera por las y los estudiantes de expresión corporal.

Por otra parte, las y los estudiantes de clásico y de contemporáneo manifiestan que en las producciones de expresión corporal ven una falta de sustancia, perciben que en ellas se refleja la falta de entrenamiento corporal, entendido como entrenamiento técnico, que tienen. Sin embargo, desde la expresión corporal muchas veces se dice que hay ciertas cosas a las que en esas danzas se llega desde un aprendizaje de la técnica, que ellos logran pero partiendo de otros mecanismos, particularmente desde la búsqueda, desde el conocimiento del cuerpo y sus posibilidades, desde la improvisación.

El ingreso de la carrera de danza contemporánea a una institución que desde hacía casi cincuenta años se dedicaba exclusivamente al clásico, tuvo un fuerte impacto que movilizó visiones recíprocas que se mantienen hasta hoy. Mientras algunos rescatan el “*aire nuevo*” que

significó esto, y la posibilidad de continuidad que esto daba a la institución, otros lo vieron como una invasión; según nos relató una docente de danzas clásicas, la nueva carrera “*trajo a los jóvenes (...) llenos de colores, y (...) de cabellos extraños y de aros, y de actitudes diferentes, eh, y entonces el sólo tránsito de ésta gente nueva (...) por la escuela, para muchos era un shock así helado, muy fuerte, impactante, difícil*”. Y sobre todo, significó aumentar el problema ya existente de la falta de espacio, por lo que se sumó la sensación de estar siendo invadidos por gente que “*les estaba sacando espacios*” y que realizaba una danza que se deslegitimaba, que era vista como un lenguaje de movimiento “*sin técnica*” en la que todos “*se la pasaban revolcados y rodando por el piso*”. Estas representaciones que se tienen en la danza clásica sobre la danza contemporánea se encuentran incluso explicitadas en textos didácticos; por ejemplo, en la gramática de la danza clásica de Guillot y Prudhommeau puede leerse: “*la ‘danza moderna’ que reaparece periódicamente a modo de novedad juvenil y revolucionaria, es una creación muy somera y parece haber sido inventada para las bailarinas que, no sabiendo bailar, disimulan su insuficiencia bajo manifestaciones estéticas de bienhechora oscuridad. (...) Al fin y al cabo, el ballet ‘moderno’, cuando no es pantomima, cae en la peor trivialidad negativa: bailarines con pies desnudos (porque los bailarines clásicos llevan zapatillas), bailarinas en malla (porque las bailarinas clásicas llevan túnicas o tutús), pies hacia adentro (porque el clasicismo exige el hacia fuera, *en-dehors*), brazos como asas de cesto o mantenidos rígidos detrás de la espalda (porque el clasicismo busca la belleza del gesto). Pugilatos o reptación en el polvo (porque el clasicismo es elevación), en fin, cuerpos superpuestos y simulaciones más o menos realistas de lo que los señores y las damas hacen con mayor comodidad en la cama. Todo esto es espantosamente infantil*” (1974:6). Con el tiempo, la resistencia al ingreso de la nueva carrera y las distancias entre los integrantes de una y otra se fue suavizando un poco, entre otras cosas luego de que profesoras y profesores comenzaran a dictar técnica clásica en la carrera de danza contemporánea, y gracias a que muchas estudiantes de clásico optaran por seguir también danza contemporánea.

6. 2) El cuerpo propio, el cuerpo de los otros y el cuerpo en/de/para la danza

En este punto tomaremos los resultados de la encuesta. Las preguntas cerradas y semi-abiertas fueron analizadas en primer lugar aplicando procedimientos estadísticos, buscando construir relaciones entre distintas variables. El eje de indagación principal buscó

conocer si las diferencias entre las respuestas dadas por estudiantes de las tres carreras presentaban entre sí diferencias significativas o no. Para esto las distintas variables construidas a partir de las respuestas fueron puestas en relación con la variables “danza que practica el/la entrevistado/a”.

No encontrar diferencias significativas quiere decir que no hay una asociación directa entre el tipo de danza que se practica y la respuesta a la pregunta. Fue el caso de las preguntas que se detallan a continuación. Las primeras seis variables corresponden a preguntas con respuestas dicotómicas o con opciones múltiples; y las últimas siete son parte de un grupo de enunciados respecto de los cuales se le solicitaba al encuestado que marque si estaba totalmente de acuerdo, de acuerdo en parte o totalmente en desacuerdo con cada afirmación;

- “¿cuándo vas por la calle qué mirás de otra persona?” (el cuerpo en general / la cara / ciertas partes del cuerpo).

- “¿te gusta mirarte en el espejo?” (frecuentemente / algunas veces / pocas veces / muy raramente).

- “¿cuidás tu alimentación?” (si / no).

- “¿te cuidás el aspecto de tu cuerpo?” (si / no).

- “¿tenés piercing?” (si / no).

- “cuando bailás ¿tenés conciencia de lo que pasa al interior de tu cuerpo?” (frecuentemente / algunas veces / raramente / nunca).

- “el cuerpo es algo frágil y no debe ser violentado”

- “utilizo mi cuerpo como un instrumento”

- “cada uno tiene el cuerpo que ha construido”

- “debemos escuchar a nuestro cuerpo”

- “el cuerpo tiene toda una vida espontánea que no podemos controlar”

- “no pienso en utilizar mi cuerpo, sólo lo vivo”

- “el cuerpo tiene límites que debemos respetar”

En las siguientes variables, se comprobaron diferencias significativas respecto de la variable “danza”:

- “sexo”: utilizando el test de proporciones muestrales²², se observan diferencias significativas en la proporción de hombres en danzas clásicas y en danza contemporánea respecto de expresión corporal, siendo menor la proporción en esta última; no se encuentran

²² Este test convierte las proporciones muestrales en puntaje z, para que se posibilite su comparación. De esta manera, permite analizar si dos proporciones muestrales de dos poblaciones distintas son semejantes o no, es decir si son poblaciones distintas o si por el contrario puede decirse que pertenecen a la misma población

diferencias significativas entre danzas clásicas y danza contemporánea. Es significativa la menor cantidad de hombres en la carrera de expresión corporal.

- “edad”: utilizando el test de diferencia de medias²³, hay diferencias significativas en el promedio de edad en expresión corporal y en danza contemporánea respecto de danzas clásicas, siendo menor en esta última. La edad media de la carrera de danza clásica difiere significativamente de la de las otras dos carreras que no presentan diferencia significativa entre sí.

- “en tu entorno ¿es el cuerpo objeto de conversación?” (frecuentemente / algunas veces / raramente / nunca): utilizando el test de proporciones muestrales, se observan diferencias significativas entre danzas clásicas y danza contemporánea, y entre danza contemporánea y expresión corporal, aunque no entre danzas clásicas y expresión corporal. El cuerpo es tema de conversación “frecuentemente” en contemporáneo más que en las otras dos carreras.

- “¿que es lo más importante de tu cuerpo?” (su apariencia / su funcionamiento): utilizando el test de proporciones muestrales, hay diferencias significativas solamente entre danzas clásicas y expresión corporal. Para la mayor parte de los alumnos de expresión corporal y de danza contemporánea, lo más importante es el funcionamiento del cuerpo, y ninguno indicó que lo es la apariencia; sí algunos marcaron ambas opciones. En danzas clásicas aparece el único caso que solamente marcó “su apariencia”. De todos modos, en las tres carreras los mayores porcentajes (en los tres casos, más del 65 %) se concentran en la opción “su funcionamiento”.

- “¿hay circunstancias en las que sentís que tu cuerpo es un obstáculo?” (si/no): utilizando el test de diferencia de proporciones muestrales, hay diferencia significativa para la respuesta afirmativa entre danza contemporánea y expresión corporal. No la hay entre danzas clásicas y danza contemporánea, ni entre danzas clásicas y expresión corporal. La mayor proporción de casos en los que se afirma que en ocasiones el cuerpo se siente como un obstáculo se encuentra entre los alumnos de danza contemporánea. Más detalladamente, las proporciones de respuestas positivas son 34 % para expresión corporal, 46 % para danzas clásicas y 56 % para danza contemporánea.

- “¿tenés tatuajes?” (si / no): utilizando el test de proporciones muestrales, hay diferencia entre las proporciones de respuestas afirmativas en danza clásica y expresión corporal. No la hay entre danzas clásicas y danza contemporánea, ni entre danza

²³ Este test permite conocer si la variación entre dos medias muestrales obedece al azar o representa una diferencia significativa.

contemporánea y expresión corporal. La mayor proporción de personas con tatuajes se encuentra en expresión corporal. De todos modos se trata de proporciones bajas para las tres carreras (no más de 23 %).

- “conozco los recursos que posee mi cuerpo” (estoy totalmente de acuerdo /estoy de acuerdo en parte / estoy totalmente en desacuerdo): utilizando el test de proporciones muestrales, hay diferencias significativas en las proporciones de elección de la opción “estoy totalmente de acuerdo” entre los alumnos de danza contemporánea y expresión corporal respecto de los de danzas clásicas. No hay diferencia en los alumnos de danza contemporánea y expresión corporal entre sí. El porcentaje de personas que afirman estar “totalmente de acuerdo” con esta afirmación es mucho mayor en danzas clásicas (63 %) que en danza contemporánea y expresión corporal (21 % y 32 % respectivamente).

- “debemos utilizar el cuerpo al máximo de sus capacidades” (estoy totalmente de acuerdo /estoy de acuerdo en parte / estoy totalmente en desacuerdo): utilizando el test de diferencia de proporciones muestrales se observan diferencias significativas en las proporciones de la opción “estoy totalmente de acuerdo” entre los alumnos de danzas clásicas y expresión corporal. No hay diferencias significativas entre danza clásica y danza contemporánea, ni entre danza contemporánea y expresión corporal. Los alumnos de danzas clásicas están “totalmente de acuerdo” con “utilizar el cuerpo al máximo de sus capacidades” en un 70 %, en tanto que los de danza contemporánea lo están en un 56 % y los de expresión corporal en un 42 %.

- “me gusta llevar mi cuerpo al extremo de sus límite” (estoy totalmente de acuerdo / estoy de acuerdo en parte / estoy totalmente en desacuerdo): aplicando el test de chi cuadrado para pruebas de independencia²⁴, se obtiene una diferencia significativa que indica que hay una relación de dependencia entre la danza que se practica y el grado de acuerdo o desacuerdo con esta afirmación. Utilizando el test de diferencia de proporciones muestrales, se observan diferencias significativas en la proporción de alumnos que selecciona la opción “estoy totalmente de acuerdo” de expresión corporal respecto de los de danzas clásicas y de los de danza contemporánea, en tanto que no se observan diferencias significativas entre danzas clásicas y danza contemporánea. Ningún alumno de expresión corporal estuvo

²⁴ La prueba de Chi cuadrada se utiliza para probar hipótesis en las que entran en juego las frecuencias observadas y las frecuencias esperadas. Puede ser aplicada a distintos tipos de problemas, pero su uso más frecuente se da en las pruebas para la bondad de un ajuste y pruebas para tablas de contingencia (independencia u homogeneidad). Este último será el uso que se le dará en el presente trabajo. Las pruebas para tablas de contingencia dirán si son o no independientes las dos bases de clasificación usadas en las columnas y en las hileras de una tabla de contingencia.

totalmente de acuerdo con esta afirmación, en tanto que si lo estuvo el 29 % de los alumnos de danza contemporánea y el 33 % de los alumnos de danza clásica.

- “se debe dejar que el cuerpo viva como quiera” (estoy totalmente de acuerdo / estoy de acuerdo en parte / estoy totalmente en desacuerdo) Aplicando el test de diferencia de proporciones muestrales se observa una diferencia significativa para estar totalmente de acuerdo con esta afirmación entre danzas clásicas y expresión corporal. No se observa diferencia en el caso de danza contemporánea respecto de danzas clásicas ni de expresión corporal. De todos modos la elección de la opción “estoy totalmente de acuerdo” no presenta porcentajes elevados en ninguno de los grupos (19 % en expresión corporal, 8 % en danza contemporánea y 3 % en danza clásica).

- “para aprender a bailar es necesario empezar desde una edad temprana” (estoy totalmente de acuerdo / estoy de acuerdo en parte / estoy totalmente en desacuerdo): aplicando el test de chi cuadrado para pruebas de independencia, se obtiene un resultado significativo que indica que hay dependencia entre la danza practicada y el grado de acuerdo con esta afirmación. Utilizando el test de diferencia de proporciones muestrales se observan diferencias significativas en la proporción de alumnos que afirman estar “totalmente de acuerdo” entre los alumnos de danzas clásicas respecto de danza contemporánea y de expresión corporal. Por el contrario no se observa una diferencia significativa de las proporciones de danza contemporánea y expresión corporal entre sí. De los alumnos de danzas clásicas, el 48 % está totalmente de acuerdo con esta afirmación, en tanto que en danza contemporánea sólo lo está el 8 % y en expresión corporal sólo el 2 %.

- “todos pueden bailar” (estoy totalmente de acuerdo / estoy de acuerdo en parte / estoy totalmente en desacuerdo): utilizando el test de diferencia de proporciones muestrales, se observan diferencias significativas en la proporción de encuestados que responden estar “totalmente de acuerdo” en expresión corporal respecto de danzas clásicas y de danza contemporánea. Entre los alumnos de danzas clásicas y danza contemporánea no se observan diferencias significativas. El 97 % de los alumnos de expresión corporal encuestados se mostró totalmente de acuerdo con este enunciado, de los alumnos de danza contemporánea el 75 % y de los de danza clásica el 57 %.

Para el análisis estadístico de los conjuntos de respuesta múltiple se utilizaron las tablas de contingencia y el test de proporciones muestrales. Para el conjunto formado por las opciones seleccionadas ante el enunciado “a tu entender el aspecto físico de una persona revela” (su carácter / su moralidad / su salud / su modo de vida / su posición social / ninguna de las opciones) se observa que los alumnos de danza clásica seleccionaron “su modo

de vida” en un 75 % de los casos, “su salud” en un 62 %, “su posición social” en un 12%, y las demás opciones en proporciones menores al 10%. Los alumnos de danza contemporánea seleccionaron “su modo de vida” en un 62 %, “su salud” en un 51 %, “su carácter” en un 32 %, “su posición social” en un 16 % y las demás respuestas en proporciones menores. Los alumnos de expresión corporal por su parte seleccionaron “su modo de vida” en un 76 %, “su salud” en un 58 %, “su carácter” en un 26 % y las demás opciones en menos del 10 %. Aplicando el test de proporciones muestrales se observa una diferencia significativa únicamente para la elección de la opción “su carácter” entre los alumnos de danzas clásicas y danza contemporánea. Estos últimos seleccionaron dicha opción en una mayor proporción que los demás.

Para el conjunto de respuestas múltiples formado por las respuestas a la pregunta “¿de dónde proviene el conocimiento que tenés de tu cuerpo?” (de lo que aprendiste en tus estudios / de lecturas que has hecho / de cosas que viste en la televisión / de cosas que aprendiste de tu entorno / de tu experiencia personal / de tu médico) se observan los siguientes porcentajes: los alumnos de danzas clásicas eligen en un 90 % la opción “de lo que aprendiste en tus estudios”, en un 33 % la opción “de lecturas que has hecho”, en un 16 % “de cosas que viste en la televisión”, 56 % “de cosas que aprendiste en tu entorno”, 50 % “de tu experiencia personal”, y 26 % “de tu médico”. Los alumnos de danza contemporánea eligen en un 72 % la opción “de lo que aprendiste en tus estudios”, en un 53 % “de lecturas que has hecho”, en un 11 % “de cosas que viste en la televisión”, 66 % “de cosas que aprendiste en tu entorno”, 75 % “de tu experiencia personal”, 22 % “de tu médico”. Los alumnos de expresión corporal eligen en un 68 % la opción “de lo que aprendiste en tus estudios”, en un 42 % la opción “de lecturas que has hecho”, en un 10 % “de cosas que viste en la televisión”, 55 % “de cosas que aprendiste en tu entorno”, 79 % “de tu experiencia personal”, 13 % “de tu médico”. Aplicando el test de proporciones muestrales se observa una diferencia significativa en la elección de la opción “de tu experiencia personal” entre danzas clásicas y expresión corporal. Es significativamente mayor la proporción de alumnos de expresión corporal que seleccionan la experiencia corporal personal como fuente conocimiento. También se observa una diferencia significativa en la elección de la opción “de lo que aprendiste en tus estudios” entre danzas clásicas y expresión corporal; en este caso son los alumnos de danzas clásicas los que presentan un mayor porcentaje de elección de esta opción.

El análisis del conjunto de respuestas múltiples para las respuestas a la pregunta: “¿cuáles son las ocasiones en que tomás conciencia de tu cuerpo?” arroja los siguientes

resultados: los alumnos de danzas clásicas eligen las opciones relacionadas con la actividad en un 45 %, con la morbilidad en un 30 %, con la funcionalidad en un 14 % y con el placer en un 10 %. Los alumnos de danza contemporánea eligen las opciones relacionadas con la actividad en un 41 %, con el placer en un 30 %, con la morbilidad en un 19 % y con la funcionalidad en un 10 %. Los alumnos de expresión corporal eligen las opciones relacionadas con la actividad en un 50 %, con el placer en un 28 %, con la morbilidad en un 19 % y con la funcionalidad en 3 %. Utilizando el test de proporciones muestrales para este conjunto de respuestas se puede observar una diferencia significativa en la proporción de opciones relacionadas al placer en los alumnos de danza clásica respecto de los de danza contemporánea y de los de expresión corporal. En los alumnos de danza clásica la proporción que elige las opciones vinculadas al placer es mucho menor.

Utilizando el test de proporciones muestrales para este conjunto de respuestas se puede observar una diferencia significativa en la proporción de opciones relacionadas al placer en los alumnos de danza clásica respecto de los de danza contemporánea y de los de expresión corporal. En los alumnos de danza clásica la proporción que elige las opciones vinculadas al placer es mucho menor.

El análisis del conjunto formado por la respuesta a la pregunta “¿qué productos utilizás para el cuidado del cuerpo?” muestra que los alumnos de danzas clásicas utilizan cremas en un 85 %, maquillajes en un 40 %, tinturas en un 18 % y otros productos en proporciones menores. Los alumnos de danza contemporánea utilizan cremas en un 95 %, maquillajes en un 41 %, productos capilares en un 16 % y otros productos en proporciones menores. Los alumnos de expresión corporal utilizan cremas en un 85 %, aceites, exfoliantes (en general cepillos), maquillajes y tinturas, todos ellos en proporciones entre 10 % y 15 % y otros productos en proporciones menores. Aplicando el test de proporciones muestrales se observa una diferencia significativa en el uso de maquillajes en los alumnos de expresión corporal respecto de los de danzas clásicas y los de danza contemporánea. También es significativa la diferencia en el uso de exfoliantes entre los alumnos de expresión corporal respecto de los de danzas clásicas. Los alumnos de expresión corporal usan proporcionalmente menos maquillaje y más exfoliantes. Precisamente este último es un detalle para cuya comprensión nos ha sido útil la experiencia personal como alumnas de la carrera de danza – expresión corporal, y los relatos de informantes de esta carrera: una de las profesoras de la carrera, explica y recomienda en sus clases la práctica de la exfoliación mecánica de la piel.

A modo de síntesis del análisis estadístico puede observarse que los tres grupos definidos por la danza que practican los encuestados se comportan como poblaciones diferentes ante 12 de las 20 variables analizadas de manera independiente. En el caso de los conjuntos de respuesta múltiple se encuentra para cada uno al menos una variable respecto de la cual los grupos analizados difieren significativamente entre sí. Sin embargo es difícil extraer conclusiones de estos conjuntos ya que la abundancia de opciones produce distribuciones de respuestas muy dispersas. De la aplicación de los tests de diferencia de proporciones muestrales se obtuvieron un total de 33 diferencias significativas entre los pares de danzas comparados en cada caso que se distribuyen de la siguiente manera: 7 para el par danza clásica-danza contemporánea, 8 para el par danza contemporánea-expresión corporal y 18 para el par danza clásica-expresión corporal. Esta distribución permite concluir que las representaciones corporales entre los alumnos de la carrera de expresión corporal difieren de las de los alumnos de danza clásica en una proporción significativamente mayor de lo que difieren entre sí las representaciones corporales de los alumnos de danza clásica respecto de los de danza contemporánea y las de los alumnos de danza contemporánea respecto de los de expresión corporal.

Una vez finalizada la etapa de análisis estadístico, quedaban por indagar las preguntas de la encuesta que daban lugar a preguntas abiertas. A toda esta información, que se hubiera perdido si sólo se hubiera realizado un análisis estadístico (o, en todo caso, que se hubiera tenido que recortar y limitar enormemente si se hubiera decidido agrupar las respuestas obtenidas de modo que pudieran entrar en categorías cerradas para poder ser sometidas al análisis estadístico), se le aplicaron los procedimientos operativos propuestos por la Semiótica de Enunciados. La metodología semiótica fue útil para analizar esta información, posibilitando aproximarse desde lo efectivamente dicho a la perspectiva de los sujetos sobre los temas de los que se ocupa la encuesta.

La información obtenida por medio de la aplicación de tests estadísticos permitió precisar la comprobación que se estaba tendiendo a obtener durante el trabajo, en cuanto a que las tres carreras cursadas en la Escuela de Danzas constituían tres grupos diferenciados. Las diferencias entre las carreras de Danza Clásica, Danza Contemporánea y Expresión Corporal existen y son significativas, siendo artes del movimiento que se han constituido en diferentes contextos históricos, en relación con diferentes concepciones sobre el cuerpo, el movimiento y el sujeto, y que estas diferencias están presentes en las prácticas, representaciones y experiencias de quienes hoy las enseñan y aprenden. El análisis estadístico no comprueba diferencias significativas entre las carreras en todos los aspectos que aborda la

encuesta, pero sí permite delimitar cuáles son las diferencias significativas, y el alcance y la distribución de las diferencias que detecta.

La limitación del análisis estadístico de la encuesta se hizo muy claro cuando se desearon analizar las respuestas a preguntas abiertas, y más aún cuando comenzaron a analizarse las respuestas de toda la encuesta por medio de la semiótica de enunciados. Como resultado de estas operaciones analíticas, se comprobó que en el caso de varias de las preguntas cerradas o semi-abiertas, muchas de las respuestas obtenidas que, según el análisis estadístico, no presentaban diferencias significativas, sí presentaban diferencias sustanciales cuando se las ponía en relación con las respuestas a preguntas abiertas que se les asociaban. Por ejemplo, la pregunta n° 12: “¿Cuidás tu alimentación?” proponía en primer lugar opciones “No” o “Sí”, seguida de espacios para responder “¿Por qué?” y “¿De qué manera?”. De acuerdo a los tests estadísticos, que pudieron aplicarse sólo a las opciones “No” y “Sí”, no existían en la muestra diferencias significativas entre los y las estudiantes de las tres carreras. Pero la semiótica de enunciados aplicada a la segunda parte de la pregunta, mostró diferencias entre las carreras en las razones y en los modos del cuidado (o el no cuidado) de la alimentación. Es decir, las representaciones e interpretaciones en torno al cuidado de la alimentación presentaban diferencias, que el análisis estadístico no visibilizó, y que el análisis semiótico de la pregunta completa permitió aclarar. En síntesis, allí donde la estadística indica que no hay diferencias significativas entre respuestas, el análisis semiótico puede mostrar que sí las hay, y puede dar contenido discursivo a esas diferencias. Y, en los casos en los que la estadística sólo puede afirmar que existe una diferencia significativa, el análisis semiótico posibilita dar contenido a esas diferencias. Aunque no sería posible decidir que las diferencias o regularidades encontradas en el contenido de las respuestas a preguntas abiertas son o no estadísticamente significativas, la aplicación de operaciones de análisis propias de los enfoques cualitativos (como por ejemplo la semiótica de enunciados), permitían agrupar respuestas y establecer relaciones.

Del total de 22 preguntas de la encuesta hemos seleccionado cuatro preguntas, una por cada uno de los ejes de indagación en base a los cuales se ha construido la encuesta:

I- para el eje “Cuerpo en general”, se seleccionó la pregunta n° 1: “En tu entorno ¿es el cuerpo objeto de conversación?”, que presenta las opciones “frecuentemente”, “algunas veces”, “raramente” y “nunca”, que se continúa en la pregunta n° 2: “¿Sobre qué aspectos del cuerpo conversan?”.

II- para el eje “Cuerpo de los otros”, se seleccionó la pregunta n° 4: “A tu entender el aspecto físico de una persona revela:”, que presenta las opciones “a-su carácter, “b-su

moralidad”, “c-su salud”, “d-su modo de vida”, “e-su posición social” y “g-ninguna de las opciones”. Seguidamente, se pregunta: “¿En qué te basás?”.

III- para el eje “Cuerpo propio”, se seleccionó la pregunta n° 7: “¿Hay circunstancias en que sentís que tu cuerpo es un obstáculo?”, que presenta las opciones “No” y “Sí”. En caso de respuesta afirmativa, se pregunta: “¿En qué circunstancias?”.

IV- para el eje “Cuerpo en la danza”, se seleccionó la pregunta n° 19: “Cuando bailás ¿tenés conciencia de lo que pasa al interior de tu cuerpo?” que presenta las opciones “frecuentemente”, “algunas veces”, “raramente” y “nunca”, que se continúa en la pregunta n° 20: “Cuando bailás, ¿de qué cosas que pasan en tu cuerpo tomás conciencia en particular?”.

Para cada uno de estos ejemplo, se sistetizarán los resultados provenientes de la aplicación de los tests estadísticos, seguidos de los resultados de la construcción de ejes y redes siguiendo la semiótica de enunciados; para finalmente discutir la articulación entre ambas estrategias de análisis. Desarrollaremos el ejemplo I con más detalle, para dar cuenta de qué tipo de regularidades, diferencias y relaciones pueden establecerse entre las carreras; y los ejemplo II, III y IV de modo más sintético, para ejemplificar otros modos posibles de agrupar las definiciones contextuales obtenidas de las respuestas, y para ejemplificar el tipo de análisis que puede resultar de la aplicación de la semiótica de enunciados, aún cuando se trate solamente de sus operaciones iniciales.

Las definiciones contextuales se han agrupado de acuerdo a un conjunto de ejes. Cuando se construyeron las definiciones contextuales, cada una fue identificada consignando la danza estudiada (“CL” indica Danzas Clásicas, “CO” Danza Contemporánea y “EC” Expresión Corporal), el sexo (“v” para varón y “m” para mujer) y la edad del entrevistado. Estas referencias fueron útiles para agrupar luego las definiciones en los diferentes ejes conceptuales. Luego de la elaboración de las definiciones contextuales, se han identificado lexemas de base, en función de los cuales se han construido ejes conceptuales ordenadores. Estos agrupamientos representan los distintos modos de atribuir significado a los correspondientes términos, por parte del sector social que produjo los discursos en estudio (Magariños, 1998). Luego se fueron identificando sub-ejes, cuyos nombres han sido extraídos de enunciaciones textuales presentes en las respuestas de los encuestados, es decir, corresponden con lo efectivamente dicho por los sujetos encuestados. Los ejes y sub-ejes se fueron desagregando siguiendo criterios que han provenido del trabajo conceptual sobre las definiciones contextuales. A partir de ellos, se van construyendo las formaciones enunciativas vigentes en un determinado contexto. Finalmente, aunque excede los límites de este trabajo, pueden construirse árboles o redes secuenciales (cuando son extraídas de un mismo discurso)

o contrastativas (cuando son extraídas de varios discursos); las redes contrastativas muestran las diferencias o contradicciones que remiten a la co-existencia de más de una formación discursiva. En palabras de Juan Magariños (1998), “una de las características del método es que permite identificar los ejes según los cuales distintos sectores de la comunidad le confieren distinto significado a los mismos términos, según lo que ha sido efectivamente dicho, así como también permite identificar las coincidencias. La principal utilidad del método que aquí se propone es descubrir cuáles son las componentes y/o los rasgos prototípicos de determinados conceptos en estudio, tal como han sido utilizados en determinado momento por dicha comunidad”.

I- Al aplicar el test de proporciones muestrales a la 1º pregunta de la encuesta: “En tu entorno, ¿es el cuerpo objeto de conversación?” (frecuentemente/algunas veces/raramente/nunca), se observaron diferencias significativas entre danzas clásicas y danza contemporánea, y entre danza contemporánea y expresión corporal., aunque no entre danzas clásicas y expresión corporal. La diferencia más significativa fue que el cuerpo es tema de conversación “frecuentemente” en contemporáneo más que en las otras dos carreras. Los otros tests no arrojaron diferencias significativas.

Ahora bien, esto sólo posibilita afirmar cuál es la distribución de respuestas para cada una de las opciones que plantea la pregunta, pero no arroja ninguna información acerca de cuáles son los temas de conversación. Conociendo cuáles son estos temas, es posible plantear nuevas preguntas de investigación, que pueden llevar a plantear otros agrupamientos entre las respuestas, y así determinar si existen diferencias entre los grupos, pero esta vez partiendo de las enunciaciones. Para conocer esto, se tomó la pregunta n° 2: “¿Sobre qué aspectos del cuerpo conversan?”, en base a cuyas respuestas se construyeron definiciones contextuales. Se comenzó por construir definiciones contextuales, enunciadas a partir de: “Los aspectos del cuerpo sobre los que conversamos en mi entorno, son aquellos que son ...”. Dos encuestadas de la carrera de Danzas Clásicas respondieron que se conversaba sobre “todos” los aspectos del cuerpo, y el resto precisó cuestiones más puntuales en torno a las cuales giraban esas conversaciones. En primer lugar, esto arrojó información acerca de cuáles son los temas de conversación que son efectivamente identificados por los sujetos como temas de conversación en torno al cuerpo. En segundo lugar, permitió construir ejes bajo los cuales agrupar esas conversaciones. Y en tercer lugar, establecer regularidades, diferencias y relaciones entre los grupos.

Los ejes y sub-ejes identificados fueron:

1) EJE CUERPO – ANATOMÍA:

1.a) Sub-eje Estructura o forma en general:

Se encontraron enunciaciones que pueden encuadrarse en este eje en las tres carreras. En comparación con los encuestados de las otras carreras para este sub-eje, en los encuestados de danzas clásicas aparece el mayor número de referencias, con respuestas que se refieren al “físico”, a “la figura en general”, a “(la) figura física”, a “(las) formas de cada cuerpo”, a “su estructura” y a “(las) diferencias de un cuerpo y otro”. En danza contemporánea, aparece sólo una referencia a “(las) diferencias de un cuerpo y otro”, por parte de una alumna que también cursa danzas clásicas. En expresión corporal, están presentes “(la) anatomía” y “(las) características corporales”. También en esta carrera última carrera hay referencias al cuerpo en relación a lo temporal: “sus tiempos”, “(los) cambios ((del cuerpo))”.

1.b) Sub-eje Partes del cuerpo:

Se encontró una muy alta frecuencia de definiciones contextuales que pueden integrar este sub-eje en danzas clásicas, en relación a las otras carreras en referencias. Entre las partes del cuerpo, es especialmente alta la frecuencia de menciones a las piernas, los pies, el empeine y la media punta (lo cual se corresponde con las exigencias y las características de la técnica clásica). En esta carrera también se encuentran menciones a los brazos, el torso, la cabeza, la pelvis, la cadera o las caderas, la panza o el abdomen, el pecho o los pechos y la musculatura.

En danza contemporánea aparecen más frecuentemente menciones a la musculatura o a los músculos (lo cual se corresponde con la existencia de movimientos que implican la exploración y el uso de fuerza muscular de diferentes maneras); también hay referencias a las piernas, la media punta, el arco, los brazos, el torso, la “espalda curva”, la cadera o las caderas, las “panzas grandes”, el abdomen, el tamaño del pecho, la piel y el pelo.

En expresión corporal, a diferencia de las otras dos carreras, aparecen recurrentes referencias a la columna, a la espalda y al cuello (lo cual se corresponde con el énfasis que se pone en las clases en cuanto a la alineación de la columna); también hay menciones a las piernas, la cabeza, la panza, a la musculatura y a la piel.

1.c) Sub-eje Dimensiones:

Se encuentran enunciaciones que pueden enmarcarse dentro de este sujeto en las tres carreras. En danzas clásicas, se habla del “peso”, de “la gordura”, de “las contexturas”, de “(las) formas y deformaciones”, de “(la) talla” y de “alguna de estas partes (la panza, las piernas, las caderas y el pecho) ((si)) es algo “voluptuosa””. En danza contemporánea, se habla del “peso”, “no solamente ((sobre)) ser gorda o flaca para “la danza””, de “lo que sobra

o lo que falta”, de “(las) dimensiones”, de “(las) contexturas”, de “la altura”, de “(el) tamaño” y de “las dimensiones de las extremidades”. En expresión corporal, se habla de “(los) kilos”, de “el peso, si se esta excedido o no”, de “(la) gordura”, de “(la) delgadez” y de “(la) contextura”.

2) EJE CUERPO- ESTÉTICA:

Este eje está parcialmente representado en el EJE 1; para no superponerse con este eje, se han colocado aquí solamente las referencias explícitas a la estética, la apariencia, la imagen o la belleza. En danzas clásicas, se hace referencia a “la estética” y a “la belleza en general”. En danza contemporánea, a “la estética”, a “(la) apariencia estética”, a “su aspecto estético ((del cuerpo))” y a “la imagen del cuerpo”. En expresión corporal, a “la estética”, a “el aspecto”, a “sus exigencias estéticas” y a “aspectos superficiales”, definiendo en este último caso a lo estético desde una valoración.

3) EJE CUERPO –MOVIMIENTO:

En danzas clásicas se encuentra muy alta frecuencia de referencias a “la elongación” y “la abertura”. En menor medida, también a “las posiciones”, “(la) postura”, “(la) tensión”, “(las) técnicas corporales”, “la técnica, en cuanto a la colocación, el control, la prolijidad, etc.”, “(las) formas de trabajo” y “(el) ahorro energético”.

En danza contemporánea, hay tanto referencias a “la elongación” (aunque menos frecuentemente que en clásico), como a otros elementos biomecánicos; inclusive se habla de “sus posibilidades biomecánicas ((del cuerpo))” en general; esto puede vincularse con el modo de enseñanza de esta forma de danza, que parte del conocimiento y la exploración de las posibilidades biomecánicas del cuerpo propio. Así como en el sub-eje 1.b) aparecía la cuestión de la musculatura, en los encuestados de danza contemporánea aparecen en este sub-eje cuestiones que se vinculan con “(la) tonicidad” o “el uso de la tonicidad”, “la fuerza”, “la tensión”, “la velocidad” (todos aspectos que implican la acción de la musculatura, el control y el trabajo muscular). En esta danza también se ven muchas más referencias a las posibilidades, las capacidades y los modos de trabajo en relación al cuerpo en movimiento: “(el) movimiento”, “(las) capacidades”, “las capacidades que tenemos para la danza que practicamos (buen arco, espalda curva, etc.)”, “su capacidad de ser entrenado ((del cuerpo))”, “sus diferentes usos y actividades ((del cuerpo))”, “lo que se puede lograr con él ((con el cuerpo)) o sus movimientos en la vida cotidiana”, “su funcionamiento ((del cuerpo))”, “(las) formas de trabajo”, “(el) ahorro energético”, “el cuerpo como la principal herramienta”, “cómo lograr un balance entre lo que yo quiero y lo que “la danza quiere””. Es el sub-eje que engloba el mayor número de respuestas que se han obtenido de estudiantes de esta carrera.

En expresión corporal, así como en el sub-eje 1.b) se han encontrado referencias a la columna y el cuello, en este sub-eje aparecen frecuentemente referencias a “la postura”, “(las) posturas”, “la postura corporal” o el alineamiento ((de la columna vertebral)). Asimismo, variadas referencias a los modos de utilizar el cuerpo y al movimiento, sus posibilidades y dificultades: “el entrenamiento”, “el movimiento”, “sus posibilidades de movimiento ((del cuerpo))”, “su belleza de movimientos ((del cuerpo))”, “su funcionamiento ((del cuerpo))”, “las maneras de utilizarlo ((al cuerpo))”, “el cuerpo como la principal herramienta”, “(las) técnicas corporales”, “(las) dificultades para trabajar ((el cuerpo para el movimiento))” y “(la) motricidad infantil” (en relación a unos de los campos de intervención del profesorado en expresión corporal, que es la enseñanza de esta disciplina en escuelas de nivel inicial o primario). A diferencia de lo encontrado en los otros dos tipos de danza, en expresión corporal aparecen múltiples referencias al conocimiento del propio cuerpo, como la “conciencia corporal” o la “escucha corporal”, y a las vinculaciones entre movimiento y ser, como “la manera en la que el movimiento, el pensamiento y la emoción interactúan influyéndose mutuamente”; todo esto, en correspondencia con el principio fundante de esta danza, que propone que cada uno encuentre su modo personal y particular de moverse, de bailar y de expresar por medio del cuerpo del movimiento.

4) EJE CUERPO- EXPRESIÓN:

Para este eje hay solamente un resultado correspondientes a encuestados de danzas clásicas, en términos de “el expresamiento corporal”. Aquí cabe aclarar que en las entrevistas a estudiantes, bailarines y docentes de esta carrera se destaca explícitamente la expresión como parte fundamental de la práctica de la danza; y también hemos escuchado, en conversaciones informales, referencias a que tal o cual persona “tiene o no tiene expresión” o “expresa algo” o “no expresa nada” cuando baila. Pero la categoría “expresión” no aparece en esta pregunta de la encuesta asociada al cuerpo y a los temas de conversación vinculados al cuerpo.

En las otras dos carreras, se identifica a la expresión por medio del cuerpo como parte del cuerpo, al identificarlo como parte del cuerpo de la que se habla. En danza contemporánea se habla de “sus posibilidades expresivas ((del cuerpo))”, de “su expresividad”, de “(el) cuerpo como medio de expresión comunicación” y de “el cuerpo como instrumento para comunicar”. En expresión corporal, se habla de “su expresión ((del cuerpo))”, “su aspecto expresivo ((del cuerpo))”, de “(las) posibilidades expresivas”, de “(el) cuerpo como medio de expresión”, de “(el) cuerpo como medio de expresión comunicación” y de “el cuerpo como instrumento para comunicar”.

5) EJE CUERPO- SENSACIÓN, SENSIBILIDAD, PERCEPCIÓN:

No hay resultados correspondientes a danzas clásicas. En las otras dos carreras, se encuentran referencias a las sensaciones y percepciones que se ponen en juego en relación al cuerpo. Esto tal vez se corresponda con los aspectos de lo corporal que se ponen en juego en el entrenamiento cotidiano en las diferentes formas de danza: mientras en clásico el entrenamiento se basa en la incorporación de la técnica, principalmente por medio de la imitación y copia de movimientos (aunque también, aunque en menor medida, se trabaja la cuestión del conocimiento de la bio-mecánica del movimiento para poder lograr los pasos o posturas que se deben llegar a hacer), en danza contemporánea y en expresión corporal hay un mayor número de docentes que parten de que los alumnos exploren las sensaciones que se tienen al moverse y todo aquello que puede percibirse en el cuerpo o desde el cuerpo. En danza contemporánea, hay menciones a “(las) sensaciones”, a “las sensaciones de la vida cotidiana”, a “las sensaciones que surgen en momentos de quiebre”, a “cosas que se sienten con el cuerpo y no se pueden explicar con palabras”, a “(la) sensibilidad”, a “lo que liga al cuerpo con la percepción” y a “las capacidades perceptivas o sensoperceptivas”. En expresión corporal, aparecen “(las) sensaciones” y “sus posibilidades de percepción ((del cuerpo))”.

6) EJE CUERPO- SALUD:

6.a) Sub-eje Salud en general y bienestar:

Aparecen referencias a “la salud” o a “la salud en general” en las tres carreras. Son referencias minoritarias en comparación con las que aparecen en torno a los ejes nº1 y nº3, que son los más frecuentes. En expresión corporal, hay además una mención a “su bienestar ((del cuerpo))”.

6.b) Sub-eje Alimentación:

Aparecen referencias a “la alimentación” en las tres carreras. También son referencias minoritarias en comparación con las que aparecen en torno a los ejes nº1 y nº3. En danzas clásicas, hay además una mención a “(las) dietas”.

6.c) Sub-eje Lesiones y molestias:

Las enunciaciones dentro de este sub-eje y del siguiente son un poco más frecuentes que en el caso de los dos sub-ejes anteriores, sobre todo en contemporáneo y en menor medida en expresión corporal. En danzas clásicas hay unas pocas referencias a “(las) lesiones”. En danza contemporánea, se habla de “(las) lesiones”, “(las) lesiones frecuentes en la danza”, “(los) problemas físicos”, “alguna molestia física”, “(los) dolores”, “(los) dolores musculares” y “(el) cansancio muscular”. En expresión corporal, aparecen “(los) dolores” o “cuando nos duele algo”; aparentemente, en esta carrera no hay menciones a lesiones

explícitamente, pero sí a otros elementos más sutiles, como “(las) contracturas”, “(las) tensiones” y “(las) incomodidades”.

6.d) Sub-eje cuidados:

En este sub-eje se han podido englobar menciones a “(los) cuidados”, a “el cuidado del cuerpo”, a “cómo cuidarlo ((al cuerpo))”, a “(el) cuidado del mismo”, o a “cuestiones de su cuidado”, todos en sentido general, y no en referencia a cuidados concretos. En expresión corporal se ha encontrado la única mención más detallada, que es “los problemas que pueden ocasionarte las malas costumbres”, aunque no se explicita cuáles son esas costumbres.

7) EJE CUERPO- REFLEXIÓN TEÓRICA:

En este eje se han incluido las referencias a reflexiones en torno a las influencias de la moda, como “(la) imagen en relación al cuerpo para la moda”, o “la cosificación del cuerpo... ligado a las modas y demás”; en torno a la sociedad en general, como “la influencia del medio social” y “las influencias de lo simbólico, de lo político, de lo social”; en torno al análisis de la condición corporal, como “(el) cuerpo como unidad” o “aspectos teóricos del cuerpo” o “su presencia en cada tipo de danza”; en torno al lugar del cuerpo en el arte, como “su aspecto artístico” o “el cuerpo y el arte, sobre todo en relación a la danza y el canto”; y por último, reflexiones en torno a la vinculación entre cuerpo y vida o en relación a la biografía personal, como “el cuerpo como escenario donde ocurre nuestra vida” o “más que nada el camino al que me lleva bailar y las cosas que voy a tener que sacrificar”. Se han encontrado en pocas encuestas, sin diferencias visibles entre las carreras.

Este es el único eje en el que han aparecido referencias a temas de conversación en torno al cuerpo que reconocen como “mi entorno” a otros espacios que no son la danza o la Escuela de Danzas: alguien que se identifica como estudiante de psicología, se refiere a “la relación entre psique y cuerpo”, y alguien que se identifica como estudiante de obstetricia, a “el cuerpo en relación a lo sexual”. Podemos ver cómo esta pregunta, que fue pensada para conocer las nociones sobre el cuerpo en general, a través de la identificación de la Escuela de Danzas como ámbito principal de inserción por parte de los sujetos, es decir, como “mi entorno”, se ha convertido en una pregunta que arroja información más que nada sobre el cuerpo en la danza.

II- Para el análisis estadístico de los conjuntos de respuesta múltiple se utilizaron las tablas de contingencia y el test de proporciones muestrales. Para el conjunto formado por las opciones seleccionadas ante el enunciado “a tu entender el aspecto físico de una persona revela”, de acuerdo a la 4º pregunta de la encuesta, se ha observado que los alumnos de danza

clásica seleccionaron “su modo de vida” en un 75 % de los casos, “su salud” en un 62 %, “su posición social” en un 12%, y las demás opciones en proporciones menores al 10%. Los alumnos de danza contemporánea seleccionaron “su modo de vida” en un 62 %, “su salud” en un 51 %, “su carácter” en un 32 %, “su posición social” en un 16 % y las demás respuestas en proporciones menores. Los alumnos de expresión corporal seleccionaron “su modo de vida” en un 76 %, “su salud” en un 58 %, “su carácter” en un 26 % y las demás opciones en menos del 10 %. Aplicando el test de proporciones muestrales se observa una diferencia significativa únicamente para la elección de la opción “su carácter” entre los alumnos de danzas clásicas y danza contemporánea, dando por resultado que estos últimos seleccionaron dicha opción en una mayor proporción que los demás.

Al aplicar las operaciones de la semiótica de enunciados a las respuestas obtenidas a la pregunta “¿En qué te basás?”, en relación a las opciones elegidas en cuanto a qué características de una persona son revelados por su aspecto físico, comenzamos por normalizar los enunciados y segmentarlos siguiendo una construcción de definiciones contextuales que comenzaban de la siguiente manera: “Lo que revela XX de una persona, es aquello de su aspecto físico que es ...”, donde “XX” representa cada una de las opciones que fueron seleccionadas por cada encuestado; por ejemplo, si en la encuesta fue seleccionada la opción “su salud”, la definición contextual comenzaba “Lo que revela la salud de una persona, es aquello de su aspecto físico que es ...”.

A partir de las definiciones contextuales construidas para las respuestas a esta pregunta, se agruparon cinco ejes. Se agruparon todas las respuestas dentro de estos ejes, sin importar a la justificación de qué opción escogida correspondían, aunque se mantuvo el registro de con cuál o cuáles opciones correspondían, para poder luego realizar el análisis de cada eje.

Los ejes son los siguientes:

1) EJE ELEMENTOS ANATÓMICOS Y DE LA POSTURA:

Para este eje se encontraron resultados correspondientes a las opciones “carácter”, “salud”, “modo de vida” y “posición social”, con ejemplos en todas las carreras.

La mayor frecuencia de justificaciones a las opciones elegidas se halló en este eje y en el n° 2. Esto resulta en que los elementos del aspecto físico que más se toman en cuenta para inferir el carácter, la salud, el modo de vida y la posición social de las personas, son elementos de la anatomía y de la postura de una persona, por un lado, y de sus dinámicas de movimiento y de su gestualidad, por otro.

2) EJE ASPECTOS DEL MOVIMIENTO Y GESTUALIDAD:

Para este eje se encontraron resultados correspondientes a las opciones “carácter”, “salud”, “modo de vida” y “posición social”, con numerosos ejemplos en todas las carreras.

3) EJE PRESENTACIÓN Y ARREGLO PERSONAL:

Para este eje se encontraron resultados correspondientes a la opción “carácter”, sólo en encuestados de la carrera de danza contemporánea. También en la opción “modo de vida”, en danza clásica y en danza contemporánea, pero ninguno en expresión corporal. En cuanto a la opción “posición social”, se han encontrado algunas pocas referencias en las tres carreras.

4) EJE MANIFESTACIÓN DE LO ANÍMICO Y DE LA INTERIORIDAD:

Se encuentran referencias, con resultados para las opciones “carácter”, “salud” y “modo de vida” en las tres carreras. Son justificaciones minoritarias en comparación con las encontradas en relación con los ejes nº 1 y nº 2.

La única justificación de la elección de la opción “su inteligencia” puede englobarse dentro de este eje: una alumna de danzas clásicas que marcó esta opción, indicó que para inferirla a partir del aspecto físico se basa en “su personalidad”.

5) EJE REGISTRO DE LA SALUD, LA ALIMENTACIÓN Y LOS CUIDADOS:

Para este eje se encontraron resultados correspondientes a las opciones “salud”, “modo de vida” y “posición social”, en las tres carreras. Algunos matices están dados por el hecho de que la opción por “salud” obtuvo el mayor número de justificaciones en los estudiantes de danzas clásicas con enunciados que pueden agruparse en este eje, es decir, se basan predominantemente en lo que el cuerpo de otro revela en cuanto a cuál es su alimentación y qué cuidados provee a su cuerpo. El mayor número de enunciaciones englobadas en este eje corresponden a la opción por “modo de vida”.

El análisis semiótico aplicado a esta pregunta abrió la posibilidad de encontrar nuevos modos de identificar y agrupar las enunciaciones, y de conocer cuáles son los elementos puestos en juego por los sujetos al momento de juzgar a otro a través de los datos que se obtienen de su aspecto físico.

III- Para la 7ª pregunta de la encuesta: “¿Hay circunstancias en las que sentís que tu cuerpo es un obstáculo?”, en la opción por “No” o por “Sí” se comprobaron diferencias significativas respecto de la variable “danza que practica el/la encuestado/a”. Utilizando el test de diferencia de proporciones maestras, hay diferencia significativa para la respuesta afirmativa entre danza contemporánea y expresión corporal. No la hay entre danzas clásicas y danza contemporánea, ni entre danzas clásicas y expresión corporal. La mayor proporción de casos en los que se afirma que en ocasiones el cuerpo se siente como un obstáculo se

encuentra entre los alumnos de danza contemporánea. Más detalladamente, las proporciones de respuestas positivas son 34 % para expresión corporal, 46 % para danzas clásicas y 56 % para danza contemporánea.

Partiendo de las respuestas a la pregunta que le sigue, “¿En qué circunstancias?, se construyeron definiciones contextuales, siguiendo la forma: “Las circunstancias en que siento que mi cuerpo es un obstáculo, son aquellas que son...”.

Los ejes que se han podido construir para estas definiciones contextuales son los siguientes:

1) EJE NO PODER HACER:

Se han agrupado bajo este eje las definiciones contextuales que se corresponden con referencias al movimiento o a la danza. En todos los casos se trata de la percepción del cuerpo propio como obstáculo al no poder realizar determinadas actividades.

En este eje y en el siguiente se encuentran la mayor frecuencia de enunciaciones.

En danzas clásicas, hay referencias a que el cuerpo se siente como obstáculo en el contexto de las clases de danza o en ensayos, con menciones puntuales a las clases de técnica de la danza clásica o a coreografías complicadas técnicamente. En especial esto ocurriría cuando hay “cosas que no me salen”, o cuando no se pueden realizar determinados pasos o movimientos, con menciones a movimientos específicos tales como levantar la pierna hacia atrás o hacia delante.

En danza contemporánea el espacio mencionado es el de “algunas clases de danza” o “la danza” en general. Como en danzas clásicas, se siente al cuerpo como obstáculo cuando “hay cosas que no puedo hacer”, o cuando “algo no me sale”, cuando se encuentran limitaciones para realizar determinados movimientos o ciertas coreografías complicadas técnicamente. Aquí aparecen referencias que no se encuadran, como ocurre con lo anterior, en lograr adecuar el cuerpo a los requerimientos de una técnica, sino que tienen que ver con lo que se siente interiormente al bailar: “((cuando)) siento no poder ser, no poder fluir, como si fuera en otro tiempo”, o “((cuando)) en momentos de cansancio se presenta como una dicotomía cuerpo mente”.

En expresión corporal, se habla simplemente de sentir el cuerpo como obstáculo “cuando algo no me sale” o “cuando no puedo resolver algo”, y también “((cuando)) siento no poder ser, no poder fluir, como si fuera en otro tiempo”. Pero no aparecen menciones a técnicas o a movimientos específicos.

La aparición de estas diferencias entre las circunstancias asociadas a sentir al cuerpo propio como obstáculo en las tres formas de danza, se delimitaron los siguientes sub-ejes:

1.a) Sub-eje Incorporar la técnica / las técnicas / la danza.

1.b) Sub-eje Movimientos específicos.

1.c) Sub-eje Sensaciones.

En los tres sub-ejes, se incluyen las enunciaciones que de alguna manera se basan en un sentido de “yo no puedo”.

2) EJE LIMITACIONES ANATÓMICAS:

Como se mencionó antes, este eje, junto con el n° 1, es el que presenta el mayor número de enunciaciones.

Se delimitaron dentro de él los siguientes sub-ejes:

2.a) Sub-eje Cuerpo o físico en general:

Se trata de enunciaciones en las que se da cuenta de que el cuerpo propio, en términos de “mi cuerpo” o “mi físico”, se siente y es definido de forma explícita como un limitante a la hora de realizar determinados movimientos, como el que “me impide” o “no me permite” realizar determinados movimientos, o que “no responde”. Presenta ejemplos en todas las carreras.

2.b) Sub-eje Limitaciones bio-mecánicas:

Se trata de enunciaciones en las que se detallan dimensiones bio-mecánicas específicas, a las que se señala como responsables de no poder realizar determinados movimientos. En danzas clásicas, se señala a “(las) aberturas” y a determinadas cosas que se definen como “capacidades” o “virtudes”. En danza contemporánea, se señala a alguna “dificultad muscular al bailar”, y también aparece la cuestión de ciertas “capacidades” o “virtudes”. En expresión corporal, se señala “la flexibilidad”, “(la) falta de resistencia”, “(la falta de) fuerza”, o el “no encontrar el camino” para lograr algo que se quiere realizar. Presenta ejemplos en todas las carreras.

2.c) Sub-eje Dimensiones:

Se incluyen aquí las referencias al tamaño, al peso o al hecho de engordar. En danzas clásicas, se menciona el peso, el aumentar de peso y específicamente al aumento localizado en ciertas zonas (como la “panza fofa” o los “rollos de la espalda”), como motivo para no poder hacer determinados movimientos. En danza contemporánea, se menciona únicamente al tamaño en general, incluyendo el hecho de sentirse “pequeño”. En expresión corporal, se mencionan tanto el peso, en términos de “no ((sentirme)) bien con mi peso”, como el tamaño.

2.d) Sub-eje Ropa y espejo.

Aquí se agruparon unas pocas menciones, todas de danzas clásicas, a que el cuerpo es sentido como un obstáculo ante la circunstancia de probarse ropa o mirarse ante un espejo. Son pocos ejemplos, pero pueden justificar un su-eje separado porque son los únicos en que no se habla de cuestiones propioceptivas o del registro interno del cuerpo propio, sino de elementos externos, que tal vez representen la mirada de un otro.

2.e) Sub-eje Tiempo:

Incluye ejemplos de danzas clásicas y de danza contemporánea. En la primera carrera, se señala que el cuerpo se siente como obstáculo “cuando siento que mi cuerpo está deteriorado por el paso del tiempo”. En la segunda carrera, se señala, además de la evidencia del paso del tiempo en el cuerpo, las circunstancias en que “quiero hacer cosas para las que todavía no está preparado ((mi cuerpo))”.

3) EJE DICOTOMÍA MENTE-CUERPO:

Incluye ejemplos de danza contemporánea y de expresión corporal.

Con este eje se hizo especialmente claro algo que puede ocurrir cuando se agrupan las definiciones contextuales, que es el hecho de que en algunas ocasiones hay enunciaciones que pueden ser incluidas en más de un eje o sub-eje. Se decidió formular este eje a partir de la enunciación “((cuando)) en momentos de cansancio se presenta como una dicotomía cuerpo mente”, y pudieron incluirse aquí las enunciaciones en las que se habla del cansancio que no permite hacer determinadas acciones, otras en las que se habla de “tener ganas” pero no “tener energía”, y una enunciación en particular en la que se dice que aquello ocurre “en la meditación, ((porque)) decididamente al alma no le gusta el cuerpo”.

4) EJE MORBILIDAD:

Incluye referencias a enfermedades, dolores, contracturas.

En danzas clásicas, se remite a que el cuerpo es sentido como un obstáculo ante la enfermedad o ante dolores. En danza contemporánea, ante enfermedades, estar lastimado, dolores y lesiones, siendo éstas últimas las referencias más frecuentes. En expresión corporal, aparecen las “zonas lastimadas”, los malestares, las lesiones y las contracturas.

IV- Para la pregunta nº 19, “Cuando bailás ¿tenés conciencia de lo que pasa al interior de tu cuerpo?”, con opciones múltiples (frecuentemente/algunas veces/raramente/nunca), no se encontraron diferencias significativas con ninguno de los tests en la relación con la variable “danza que practica el/la encuestado/a”. Esto significa que no hay una asociación directa entre el tipo de danza que se practica y la respuesta a la pregunta.

Considerando la pregunta n° 20: “Cuando bailás, ¿de qué cosas que pasan en tu cuerpo tomás conciencia en particular?”, que está asociada con la anterior, se aplicaron a las respuestas las operaciones propuestas por la semiótica de enunciados. Las definiciones contextuales partieron de: “Las cosas que pasan en mi cuerpo de las que tomo conciencia cuando bailo, son aquellas que son...”. Más allá de las diferencias que puedan destacarse entre las carreras en algunos ejes o sub-ejes, la elaboración de las definiciones contextuales y su organización en ejes permite conocer cuáles son las representaciones sobre el cuerpo propio que se ponen en juego al bailar, y cuáles son las dimensiones del cuerpo que se reconocen y sobre las que se dice tomar conciencia al bailar.

A partir de las definiciones contextuales, se delimitaron los siguientes ejes:

1) EJE ANATOMÍA Y FUNCIONAMIENTO:

1.a) Sub-eje Totalidad:

Bajo este eje se agrupan las referencias al cuerpo como totalidad.

En danzas clásicas, hay enunciaciones sobre el peso, el estado físico, y el desarrollo de las condiciones anatómicas en general. En danza contemporánea, hay enunciaciones sobre la totalidad del cuerpo, la totalidad de sus partes, el peso y las dimensiones. En expresión corporal, hay enunciaciones sobre del tipo de “lo que pasa en general” y “lo que mi cuerpo puede”; en estos casos, se trata de la totalidad del cuerpo en acción. Las definiciones contextuales que pueden incluirse son pocas, y no se ven diferencias significativas entre las carreras.

1.b) Sub-eje Partes del cuerpo:

Bajo este su-eje se agrupan las referencias particularizadas a partes del cuerpo.

En danzas clásicas, se mencionan la columna, las caderas, los gemelos y los músculos, destacando en algunos casos que esos sectores del cuerpo son importantes para el mantenimiento del equilibrio o para la realización de pasos o movimientos. En danza contemporánea, se mencionan repetidas veces los huesos, los músculos o grupos musculares (destacando a veces su ubicación y relación), las articulaciones, las extremidades, las manos y “el centro del cuerpo”. En expresión corporal, se mencionan los huesos, los músculos, las articulaciones, la cadera, las piernas, las manos y la piel; como se vio en ejes anteriores, en esta forma de danza aparecen referencias a la columna; y también una mención general a “lo interno”.

1.c) Sub-eje Funcionamiento de los sistemas internos:

Bajo este su-eje se agrupan las referencias al funcionamiento de los sistemas internos del cuerpo, que son sistemas sobre los que puede ejercerse un control mucho menor que el que puede ejercerse sobre otras funciones ligadas al movimiento del cuerpo.

En danzas clásicas, más allá de una referencia a “el calor del cuerpo”, todas las enunciaciones dentro de este sub-eje corresponden a estudiantes que además de danzas clásicas cursan danza contemporánea; en estos casos, se refieren a los sistemas respiratorio y circulatorio, y en un caso a los niveles de glucosa (registrables a partir de la existencia de calambres). En danza contemporánea, hay un gran número de referencias a la respiración, “lo importante que es la respiración”, los “usos de la respiración”, o “la armonización rítmica de la respiración y el corazón”, junto con otras referencias al sistema cardio-respiratorio (como “el flujo sanguíneo”); también aparecen la transpiración, la temperatura y la sensibilidad de la piel, y el hecho de temblar. En expresión corporal hay un menor número de referencias dentro de este ítem, tratándose siempre de la respiración.

Más allá de las diferencias entre las carreras, es notable que en las tres la conciencia de los procesos internos del cuerpo, en gran medida involuntarios, que precisan de un entrenamiento específico para ser controlados, y sobre los que raramente se tiene clara conciencia, aparecen en la danza como parte de las dimensiones del cuerpo de las que se tiene conciencia al bailar.

2) EJE MOVIMIENTO:

2.a) Sub-eje Funcionamiento para el movimiento:

En este su-eje se agrupan las referencias a partes del cuerpo, donde explícitamente se remite a algún rol que cumplen estas partes en la realización de movimientos.

Tomando toda la muestra en general, la mayor frecuencia de definiciones contextuales han podido agruparse en el sub-eje 1.d), siendo particularmente notoria la alta frecuencia de enunciaciones encuadrables dentro de este sub-eje en el caso de la danza contemporánea.

En danzas clásicas, los aspectos del cuerpo ligados al movimiento de los que se dice tomar conciencia están en general vinculados al estiramiento (de los pies, las piernas, de las rodillas, de todo el cuerpo), la abertura o el *an dehors* (rotación de la articulación de la cadera con la cabeza del fémur), la elongación de los músculos, los movimientos musculares y articulares, la flexibilidad, la postura, la colocación, el sostén y el eje del cuerpo; en casos de alumnos que estudian tanto danzas clásicas como danza contemporánea, también hay referencias a la actividad muscular en general, a la fuerza, a “dónde se localiza la fuerza para hacer un determinado movimiento”, al equilibrio y al “traslado del peso”.

En danza contemporánea, las referencias más numerosas se centran en distintos aspectos del funcionamiento muscular: se repiten las referencias al estiramiento y la elongación que se dan en danzas clásicas, y también al trabajo o la actividad muscular en general, a la función muscular, a los movimientos musculares, a las contracciones musculares, a las tensiones, a “las formas que toman los músculos” y a “cada músculo que se mueve”. Hay referencias al funcionamiento y a los movimientos que hacen los huesos, las articulaciones y los tendones, a las formas que éstos toman. Al igual que en danza clásica, se hace referencia al registro de “dónde se localiza la fuerza para realizar los movimientos”, o a dónde éstos se inician. Se mencionan el eje y la postura, “lo que pasa en el torso (con mi columna y costillas, con mis cervicales principalmente)”, al “traslado del peso”, al “apoyo de los pies”.

En expresión corporal, existen como en las otras dos carreras enunciaciones acerca de “el trabajo muscular”, el “cómo se estiran los músculos, “las articulaciones y conexión entre los músculos”. Otras localizaciones de la conciencia del movimiento que se mencionan son los huesos (“en qué posición están”). Lo llamativo es que en esta danza se da una alta frecuencia de enunciaciones en torno a “las tensiones”, ya sea en sentido general o en términos de “la tensión muscular” o en un caso “la tensión que pongo en mis manos cotidianamente”. También son mencionadas “(la) forma ((en)) que se producen (los movimientos)”, las resistencias, el equilibrio, los apoyos y la fuerza.

2.b) Sub-eje Movimiento en general:

En danzas clásicas las menciones al movimiento en sentido general que se han encontrado (además de las menciones a movimientos específicos o a localizaciones concretas de los movimientos), o en los que no se desglosa qué partes del cuerpo puntuales se ponen en juego, son: “(las) técnicas, consecuencias, beneficios”, “las piruettes”, “el control del mismo del cuerpo”, “el esfuerzo de mi cuerpo” y “los esfuerzos que hago para lograr mis metas”.

En danza contemporánea aparecen algunas enunciaciones de tipo general, es decir, sin localización puntual, acerca del movimiento: “(las) posibilidades de movimiento”, “si necesita relajarse (mi cuerpo)”, “de cuán relajada estoy” o “todo el esfuerzo que utilizamos al movernos”; hay también una referencia a “los límites del cuerpo”.

En expresión corporal, hay varias menciones a “el movimiento” en sentido general, y también otras que remiten al movimiento que remiten a la implicación del cuerpo como totalidad: “algunas de las posibilidades que tiene el cuerpo en movimiento que no suponía que tenía hasta ese momento” y “todo el esfuerzo que utilizamos al movernos” y “los cambios después del trabajo corporal”.

2.c) Sub-eje Movimiento, sentidos y sensaciones:

Hemos agrupado en este sub-eje las enunciaciones en torno al movimiento como productor de sensaciones, así como las enunciaciones que ligan de distintos modos al movimiento con los sentidos y las sensaciones.

La única referencia a alguna sensación que se ha identificado en danzas clásicas para este sub-eje, es la sensación de estar cansada.

En danza contemporánea, los elementos vinculados a los sentidos que se mencionan son la mirada, la voz, las imágenes mentales, y también hay una referencia a “los sentidos” en general. Hay menciones a “las sensaciones”, a “las sensaciones que me producen los movimientos” y a “las sensaciones muy internas que me hacen vibrar”. Aparecen sensaciones particulares, como la de estar concentrado/a, y la de “mi piel rozando el piso, particularmente pies y manos”. Y repetidas referencias a la percepción de la energía, como “la energía que emano”, “la energía que me sale”, o “(las) distintas variantes ((de la energía))”.

En expresión corporal, hay referencias a sonidos, a olores y a la relación con la música. Hay repetidas menciones a “las sensaciones” sin especificar cuáles, y a sensaciones particulares como “las sensaciones en la piel”, “las sensaciones internas”, “((la sensación de)) fluir” o el sentir “cansancio”. Como en danza contemporánea, hay menciones a la energía, en términos de “las energías que me mueven”, “toda la energía que sale”, “mi energía” o “las energías”. También se encuentran unas pocas enunciaciones en torno a “las energías (que me mueven) con los otros”.

2.d) Sub-eje Movimiento y emociones:

Se incluyen aquí las referencias a las emociones en vinculación con el bailar. Lo que podemos notar con este eje es que en algunos casos las emociones son identificadas como parte de lo que pasa al interior del cuerpo de lo que se toma conciencia al bailar; es decir, en estos casos se entiende a las emociones como algo que ocurre en el cuerpo. Se consideran tanto aquellas sensaciones emociones identificadas como agradables o positivas, como aquellas reconocidas como desagradables o negativas.

En danzas clásicas se han encontrado muy pocas asociaciones entre aquellos aspectos de los que se toma conciencia al bailar, y las emociones. Estos pocos casos remiten al olvido de la técnica estudiada y la posibilidad de expresión que surge a partir de eso. En un caso se hace referencia a la angustia, y en otro el sentir “cuán presionada estoy”.

En danza contemporánea, se habla de “las emociones”, “las emociones que me producen los movimientos” y “(las) emociones (que) me despierta ((bailar))”. En un caso se hace referencia a la angustia.

En expresión corporal, hay tanto menciones a “la emoción” o “las emociones que me despierta ((bailar))” en general, como enunciaciones más precisas como “el estado particular de mí misma en ese momento específico”, o “lo que siento, lo que me despierta bailar y cómo llegué a eso”, o “(el) buscar conexión del movimiento con lo emotivo, que se genere movimiento desde ((lo emotivo))”. Aparecen también “la libertad” y “la expresión”.

3) EJE PLACER:

Aunque en general se ha encontrado que lo que se identifican como aquello que pasa al interior del cuerpo propio de lo que se toma conciencia al bailar, con aspectos sobre los que se tiene una valoración positiva, en este eje se han agrupado aquellas enunciaciones que hablan explícitamente del placer o a otras categorías que remiten a él.

En danzas clásicas, las palabras que aparecen son: “disfrute”, “disfruté”, “disfruto”, “placer” y “alegría”. En danza contemporánea, “placer”, “placentero”, “alegría” y “adrenalina”. En expresión corporal, “placer”, con una frecuencia de aparición de esta palabra mucho mayor que en las otras dos carreras, “placeres”, “placentero” y “disfruto”.

4) EJE MORBILIDAD:

Este eje incluye enunciaciones en torno a la enfermedad y el dolor.

En danzas clásicas, se mencionan dolores musculares y calambres. En danza contemporánea, dolores y contracturas. En ambas danzas se destaca la necesidad de “(el) cuidado de las articulaciones”. En expresión corporal, se mencionan los dolores y las incomodidades.

Síntesis de los ejes

I- Pregunta: “En tu entorno ¿es el cuerpo objeto de conversación?” (frecuentemente / algunas veces / raramente / nunca). Se continúa con la pregunta: “¿Sobre qué aspectos del cuerpo conversan?”.

1) EJE CUERPO – ANATOMÍA:

1.a) Sub-eje Estructura o forma en general.

1.b) Sub-eje Partes del cuerpo.

1.c) Sub-eje Dimensiones.

2) EJE CUERPO - ESTÉTICA.

3) EJE CUERPO – MOVIMIENTO.

4) EJE CUERPO - EXPRESIÓN.

- 5) EJE CUERPO - SENSACIÓN, SENSIBILIDAD, PERCEPCIÓN.
- 6) EJE CUERPO - SALUD:
 - 6.a) Sub-eje Salud en general y bienestar.
 - 6.b) Sub-eje Alimentación.
 - 6.c) Sub-eje Lesiones y molestias.
 - 6.d) Sub-eje Cuidados.
- 7) EJE CUERPO- REFLEXIÓN TEÓRICA.

II- Pregunta: “A tu entender el aspecto físico de una persona revela:” (a-su carácter / b-su moralidad / c-su salud / d-su modo de vida / e-su posición social / g-ninguna de las opciones). Se continúa con la pregunta: “¿En qué te basás?”.

- 1) EJE ELEMENTOS ANATÓMICOS Y DE LA POSTURA.
- 2) EJE ASPECTOS DEL MOVIMIENTO Y GESTUALIDAD.
- 3) EJE PRESENTACIÓN Y ARREGLO PERSONAL.
- 4) EJE MANIFESTACIÓN DE LO ANÍMICO Y DE LA INTERIORIDAD.
- 5) EJE REGISTRO DE LA SALUD, LA ALIMENTACIÓN Y LOS CUIDADOS.

III- Pregunta: “¿Hay circunstancias en que sentís que tu cuerpo es un obstáculo?” (No / Sí). En caso de respuesta afirmativa, se continúa con la pregunta: “¿En qué circunstancias?”.

- 1) EJE NO PODER HACER:
 - 1.a) Sub-eje Incorporar la técnica / las técnicas / la danza.
 - 1.b) Sub-eje Movimientos específicos.
 - 1.c) Sub-eje Sensaciones.
- 2) EJE LIMITACIONES ANATÓMICAS:
 - 2.a) Sub-eje Cuerpo o físico en general.
 - 2.b) Sub-eje Limitaciones bio-mecánicas.
 - 2.c) Sub-eje Dimensiones.
 - 2.d) Sub-eje Ropa y espejo.
 - 2.e) Sub-eje Tiempo.
- 3) EJE DICOTOMÍA MENTE-CUERPO.
- 4) EJE MORBILIDAD.

IV- Pregunta: “Cuando bailás ¿tenés conciencia de lo que pasa al interior de tu cuerpo?” (frecuentemente / algunas veces / raramente / nunca). Se continúa con la pregunta: “Cuando bailás, ¿de qué cosas que pasan en tu cuerpo tomás conciencia en particular?”.

1) EJE ANATOMÍA Y FUNCIONAMIENTO:

1.a) Sub-eje Totalidad.

1.b) Sub-eje Partes del cuerpo.

1.c) Sub-eje Funcionamiento de los sistemas internos.

2) EJE MOVIMIENTO:

2.a) Sub-eje Funcionamiento para el movimiento.

2.b) Sub-eje Movimiento en general.

2.c) Sub-eje Movimiento, sentidos y sensaciones.

2.d) Sub-eje Movimiento y emociones.

3) EJE PLACER.

4) EJE MORBILIDAD.

En los capítulos que siguen continuaremos el análisis de las prácticas, representaciones y experiencias puestas en juego durante la formación en danza clásica, danza contemporánea y expresión corporal, en base a los hallazgos realizados en las entrevistas, la observación participante y la participación observante.

CAPÍTULO 7-

PROCESOS DE FORMACIÓN Y MODOS DE TRANSMISIÓN DE LAS DANZAS



7. 1) Enseñar y aprender danza: entre la imitación de formas y la exploración de las posibilidades del cuerpo en movimiento

Los modos de incorporación de las danzas que se estudian en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata se distinguen de acuerdo a los criterios que manejan acerca del cuerpo y del movimiento. Las características particulares de cada modo de entender la danza tienen su correlato en los modos en que es enseñada, en los modos en que se hace cuerpo.

La construcción del cuerpo para el movimiento en la danza se realiza incorporando habilidades, técnicas y hábitos, con un fin expresivo. A lo largo del proceso de formación de bailarinas y bailarines (y de profesores y profesoras en danzas) se construyen modos particulares de corporalidad y de subjetividad, y se internalizan las reglas de juego de la institución y del campo de la danza. Esto ocurre porque en la formación confluyen tanto las condiciones objetivas del campo (principalmente, del sub-campo de la Escuela de Danzas Clásicas) en que se desarrollan las prácticas, como las concepciones de la danza y el cuerpo características de cada danza particular. Las y los jóvenes que aprenden y practican las diferentes formas de danza incorporan tradiciones artísticas que conllevan visiones de cuerpo, de movimiento y por lo tanto también de sujeto. A la vez incorporan disposiciones que son particulares de su campo, necesarias para ingresar y permanecer en él. Todas estas tradiciones y disposiciones se recrean, apropian, resignifican y actualizan en el presente, son vividas cotidianamente en las clases, en los ensayos, en las decisiones que se toman en relación a los espectáculos, en las experiencias que viven, en los modos en que experimentan sus cuerpos. Las bailarinas y los bailarines en formación se juzgan a sí mismos y juzgan a los otros en vinculación con los principios que definen a su danza (tal como son entendidos estos principios por los agentes de la institución), y de acuerdo al grado de adecuación de sus cuerpos y capacidades de movimiento a estos requerimientos.

El entrenamiento en las danzas significa una inversión corporal en el tiempo, una lenta “somatización” (o incorporación, en el sentido de “hacer cuerpo”) de los principios y las técnicas de estas prácticas corporales, que van formando en bailarinas y bailarines una serie de disposiciones.

7.1.a) *Tecnicatura Intérprete–Bailarín y Profesorado en Danzas Clásicas*

La Tecnicatura Intérprete – Bailarín en Danzas Clásicas se estructura en tres ciclos: un año de ciclo preparatorio, tres de ciclo de iniciación y tres de ciclo medio. Durante estos años, se cursan siete niveles de la asignatura Técnica de la Danza Clásica, tres niveles de Práctica de Ballet, cinco niveles de Danza Contemporánea, dos niveles de Expresión Corporal, un nivel de Coreografías Populares y cuatro niveles de Música. Cumplido esto, pueden iniciarse los cuatro años del Profesorado en Danzas Clásicas, en el que se continúa cursando Técnica de la Danza Clásica (todos los años) y Técnica de la Danza Contemporánea (un año), y se agregan dos niveles de Repertorio, tres niveles de Coreografía (en el último año junto con Proyecto de Producción, en vistas a la realización de la tesis o producción del final de carrera, del mismo modo que en los otros dos profesorados) y un nivel de Técnicas Dramáticas. Además de estas asignaturas, todas ellas de carácter eminentemente práctico, se suman las materias teóricas (Historia de la Danza, Francés Técnico, Arte, cultura y estética, Artes visuales, Literatura y Anatomía funcional) y las que apuntan a la formación docente (Perspectiva filosófico-pedagógica, Perspectiva pedagógico-didáctica, Perspectiva socio-política, Perspectiva política institucional, Psicología y cultura y los Espacios de la práctica docente). La orientación de los espacios de definición institucional ha sido dirigida a la formación práctica vinculada a danza: Maquillaje y Partenaire.

El carácter de la técnica clásica hace que se considere necesario iniciar su aprendizaje desde la infancia, alrededor de los ocho a diez años de edad. El ingreso a la carrera se hace a estas edades, y tiene características distintivas, que no se repiten en las otras dos carreras. La necesidad de formarse desde la infancia es destacada continuamente, tanto por docentes, estudiantes y bailarines como por los textos teóricos y/o didácticos. Por ejemplo, en la gramática de la danza clásica de Guillot y Prudhommeau, que se encuentra en la biblioteca de la Escuela de Danzas, se destaca que el entrenamiento debe comenzar en la infancia para que el cuerpo logre incorporar la técnica clásica: “El bailarín y la bailarina se forman desde la infancia: si se quiere, son máquinas forjadas a la inversa de la naturaleza. Pero máquinas para fabricar belleza” (1974:7).

Otro ejemplo de la importancia otorgada a la realización de un examen que evalúe las condiciones de los postulantes antes de comenzar el entrenamiento en danzas clásicas: en la Fundamentación del “Plan de Estudios para las Escuelas en Danza Clásica” (febrero de 1990) de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, una de las propuestas es la “necesidad de establecer condiciones de ingreso a cada Ciclo mejor adecuadas a la

realidad. Esto se evidenciaba en que, por una parte, eran demasiado rígidas las condiciones mínimas de estudio para cada nivel, lo que provocaba que la repitencia en la escuela primaria conllevaba la interrupción de la carrera. En sentido contrario, al no quedar establecidas condiciones máximas de edad, se descuidaba el hecho de que esta carrera exige condiciones de flexibilidad corporal y progresiva adaptación anatómica, que sólo son posibles cuando se aborda desde la niñez”. En el desarrollo de este Plan de Estudios, se detallan las “Condiciones de Ingreso”, separando las “Condiciones psicofísicas para abordar cada ciclo” y las “Condiciones de estudio y edad para abordar cada ciclo”. En la primera serie, se explica que son necesarias determinadas condiciones “dado que los alumnos en la niñez y adolescencia sufren profundos cambios en el desarrollo psico-físico y puesto que tales condiciones pueden ser críticas en lo referente a su salud e higiene, se determinarán condiciones mínimas de ingreso para cada ciclo a través de un examen médico”. Esas condiciones psicofísicas quedaron agrupadas en “características somáticas normales (peso, talla, proporción entre miembros y tronco, adecuado perímetro cefálico”); “condiciones físicas funcionales (sin impedimentos motrices, cardiovasculares, respiratorios, neurológicos, etc.)”; “condiciones físicas para el ejercicio (fuerza, resistencia, flexibilidad, velocidad, etc., concordantes con la edad)”; y “capacidad de ejecución (adecuada madurez psicomotriz, grado adecuado de comprensión, adaptación al ejercicio, etc.)”. luego de esto, en la segunda serie se detallan los requisitos de edad y de nivel de escolaridad para ingresar a cada ciclo: tercer grado aprobado y un máximo de 12 años de edad para ingresar al Ciclo Preparatorio, este ciclo aprobado y un máximo de 16 años de edad para ingresar al Ciclo de Iniciación, este ciclo aprobado, la primaria completa y un máximo de 19 años de edad para ingresar al Ciclo Medio, el ciclo básico de la escuela secundaria aprobado para poder obtener el título de Técnico Superior en Danza, y los estudios secundarios completos para obtener el título de Profesor Superior en Danza.

Actualmente, antes de ingresar se debe pasar por una evaluación inicial, que ya no es eliminatoria de acuerdo a las condiciones de las postulantes como era tradicionalmente, pero que igualmente se realiza a modo de prueba de nivel. Sólo se niega el ingreso a las niñas o los niños (estos últimos se inscriben en promedio en una proporción del 1 al 5 %), en los casos en que algún motivo médico indique que la práctica de la danza pueda ser perjudicial, o que les impedirá realizar el exigente entrenamiento. Para esto una de las condiciones para la inscripción es presentar un certificado médico de aptitud psico-física; además, junto a otros docentes de la carrera integra la mesa una profesora que además es médica. Este puede ser el caso, por ejemplo, de quienes tengan problemas en la columna vertebral, o una estructura corporal demasiado rígida, en palabras de una docente que suele integrar la mesa evaluadora, “hay cuerpitos que tienen muchas limitaciones para una disciplina tan estricta”.

La evaluación inicial, que se suele realizar a mediados del mes de marzo, se dirige a la observación de las siguientes características físicas: curvatura del arco del pie visto de perfil, frente y espalda; flexibilidad del pie; conformación general, longitud y flexibilidad de las piernas; conformación general y flexibilidad de la cadera; conformación general y flexibilidad hacia adelante y hacia atrás de la columna vertebral; conformación general y movilidad de los hombros; conformación general de los brazos; amplitud y postura de la espalda; conformación general del cuello. También se evalúa la amplitud y coordinación de los movimientos, y la percepción del ritmo y sus variaciones, ambas cosas siguiendo alguna música. Además de esto, se realizan preguntas sobre los motivos que las llevaron a querer hacer danzas clásicas. Toda esta información se vuelca en una ficha impresa. En suma, en la prueba de ingreso se trata de ver si cada niña tiene (en palabras de la misma docente) *“lo básico como para iniciarse en el estudio de la danza”*.

En los días previos a la realización de la evaluación inicial pueden verse en el pizarrón central del hall de entrada de la Escuela escritos como este, a continuación de los horarios y turnos para la evaluación diagnóstica:

“Los alumnos deberán presentarse en traje de baño, con el cabello recogido y sin medias. Cosido al traje de baño deberán colocar un trozo de tela, papel o goma eva con el número de orden para rendir que le tocó en la lista.

Las listas con los cursos y horarios de los ingresantes de presentarán a partir del jueves 27 de marzo.

El uniforme de la Escuela consiste en:

Malla de danza rosa (rosa pálido)

Medias bombacha de muselina rosa

Cabello recogido en rodete con redcilla rosa

Zapatillas de danza de media punta rosa

(los alumnos que tengan equipo de otro color pueden traerlo hasta el momento de reemplazarlo)”

En el año 2008 pudimos ver los resúmenes de las fichas individuales del examen físico de uno de los preparatorios. En estas fichas los docentes consignan información que consideran relevante. En primer lugar se completan los datos personales: apellido y nombre, edad, estudios previos (en referencia a clases de danza), peso (se le pregunta a la niña, casi nunca se lo completa), talla (también se le pregunta a la niña, no siempre se lo anota), pediatra (quién les otorgó el certificado de aptitud), enfermedades y alergias. En segundo lugar se escriben las apreciaciones sobre distintas partes del cuerpo; aparecen por separado el pie, la columna y la cadera, seguido de otros datos que se ponen juntos bajo el ítem “Observaciones”. Entre las características de los pies se escribe por ejemplo: “arcos medio y anterior vencidos”, “vence arcos”, “empeine recto”, “pie plano”, “usa plantillas”, “usa zapatos ortopédicos” o “debe consultar ortopedista” entre las dificultades, y “s/p” (por “sin

problemas”), “empeine sigue línea”, “empeine flexible”, entre las ventajas. Entre las características de la columna: “s/p. poca flexión dorsal”, “s/p. limitado el souplesse atrás”, “s/p. lordosis lumbar acentuada. no refiere dolor”, “no se observan desviaciones. escápulas aladas. tendencia a acentuar lordosis lumbar” o “s/p. flexible”; en la mayor parte de las fichas aparece sólo “s/p”. Entre las características de la cadera: “rotación regular” o “rotada”; también aparece sólo “s/p” en la mayor parte de las fichas. En una de las fichas se agregó un punto aparte para las rodillas, rodillas, marcando que presenta “genu valgo leve”. En Observaciones se incluyen referencias a la forma corporal en general, como “físico proporcionado” (en varias fichas”, “físico longilíneo y proporcionado”, “físico longilíneo-flexible”, “buena colocación” o “talla un poco por debajo de lo esperado por la edad”; cuestiones vinculadas a la flexibilidad, la elongación y la rotación, como “falta rotación y elongación de tendones” (en varias fichas), “falta rotación”, “falta elongación de tendones isquiotibiales”, “músculo tendinoso: falta flexibilizar con ejercicios”, o por el contrario “elongación de tendones buena.” o “tendones flexibles”; y cuestiones vinculadas con el movimiento, como “no comprende aún el mecanismo de los movimientos”, “le cuesta lograr la coordinación los movimientos” o “falta maduración para comprender los pasos”. También consta en la ficha cuando se han indicado ejercicios, como “se le indican ejercicios para mejorar la postura de la espalda”. En estas mismas fichas se hace el seguimiento médico de las alumnas o los alumnos; en una de ellas, por ejemplo, se ha escrito una fecha con el siguiente comentario: “consulta por calambre en el arco anterior del pie izquierdo con dolor al apoyar el metatarso. Se le aconsejan ejercicios para elongar los músculos y calzado adecuado para realizar su clase de técnica de la danza.”.

El postulado que ha sostenido a lo largo de los años la realización de una evaluación eliminatoria o diagnóstica (según el caso) es la creencia en que no sólo no todos los cuerpos corresponden a su ideal estético, sino que no todos los cuerpos son aptos para incorporar acabadamente su técnica, o que no todos podrán hacerlo en la misma medida. Esto configura el conjunto de las “condiciones”, que incluyen una serie de formas, proporciones y capacidades corporales (delgadez, miembros estilizados, cuello largo, elasticidad, elongación, apertura, curvatura del empeine, fuerza en los tobillos, entre otras), que se juzgan necesarias y definitorias para poder lograr con éxito la incorporación de la danza clásica. Se suele pensar que las condiciones son capacidades que las niñas “traen con ellas” al ingresar a la Escuela de Danzas, que no han sido aprendidas sino que han nacido con ellas. Paralelamente, se considera crucial el esfuerzo, el sacrificio cotidiano y el deseo profundo por lo que se hace; sin

esto, las condiciones no valen, y sin condiciones, el trabajo debe ser más arduo y no será de todos modos garantía de éxito.

La cuestión de las condiciones se vincula con otra problemática: ¿se puede enseñar y aprender todo lo necesario para ser bailarina, o hay cosas (capitales físicos, centralmente) con las que es necesario contar previamente? Se entiende que hay niñas que *“tienen así como una cosa en su físico, en su posibilidad, en su línea (...) que tienen una cosa natural, se paran y a lo mejor nunca tuvieron nada y tienen una imagen de la bailarina que la traen consigo, que es natural, de todos modos sobre todo eso hay que trabajar”* (Marta, profesora en danzas clásicas). Este trabajo implica, primero, que la niña sea conciente de sus posibilidades y que sea impulsada a mejorarlas en cada clase, y, sobre todo, que tenga disciplina, entendida como constancia, concentración, compromiso y esfuerzo. El peligro que se cree que corren quienes cumplen con todas las condiciones iniciales, es que se dejen estar en ellas, en *“lo naturales”* que les salen las posiciones y movimientos, y que abandonen la disciplina, lo que llevaría a no avanzar. Como contraparte, se suelen relatar casos de personas que no tenían todas las condiciones pero que su trabajo y la pasión por bailar las ha llevado a *“lograr cosas maravillosas”*. Al tratarse en los primeros años de niñas y niños, también se suele dar importancia al rol de los padres en cuanto al acompañamiento que hacen de la formación (concurrir a ver espectáculos de danza, incentivar y acompañar el exigente aprendizaje).

Con respecto a las condiciones hay posturas más rígidas y otras que relativizan un poco más la necesidad de su presencia. El primer grupo, que es el mayoritario, queda ilustrado en el testimonio de Ana María, profesora en la carrera de danzas clásicas desde los años '80:

Sabrina: ¿qué hay que tener para ser primera bailarina?

Ana María: y hay que tener físico, técnica, interpretación, carisma, se necesitan varias varias cosas

S.: ¿y es difícil de encontrar todo eso en una sola persona?

A. M.: y además la primera, sobre todo primera, también tiene que estar tocada un poco por la varita, porque hay cosas que no se enseñan, no se pueden enseñar

S.: ¿qué cosas?

A. M.: no sé, em, vos decís *“¡ay, pero parece que flotara, es etérea!”*

S.: sí

A. M.: hasta hay bailarinas que, hasta el tono de la piel, reúnen todas las cualidades ¿me entendés?

S.: sí

A. M.: pero uno tiene que ser conciente de de las de las condiciones que tiene, del físico, de la técnica, eh, es yo reconozco que es difícil pero no es imposible

(...)

S.: ¿cuáles son esas condiciones?

A. M.: y que tiene que tener un físico armonioso, porque no puede tener el talle muy corto, el cuello corto o los brazos muy largos, las piernas cortas, tiene que ser armonioso el físico, tiene que tener un pie flexible, si tiene empeine, ¿viste? bien

acá ((se señala la curvatura del empeine con el pie en punta)) esta formita, mejor, eso es visual, es agradable, pero mínimo tiene que tener que ella se pueda parar derecha, porque sino el eje (...) si vos trazas la vertical así el eje está torcido, entonces no se puede girar, no podés tener equilibrio, no se puede, no se puede bailar, después tenés que ser blanda para poder levantar una pierna y que tenga una altura ¿viste?, importante, y después hay que trabajar la musculatura a fondo para poder sostenerla

S.: sí, ¿y eso se ve desde chiquitas desde esa edad en la que ingresan, se ven esas condiciones?

A. M.: sí sí se nota, se nota, no te digo que todas las nenas que uno ve y dice “ay, que condiciones” todas van a llegar, porque a eso después le tenés que sumar que tenga salud muy buena, fuerza de voluntad para trabajar, tener ganas de hacer la clase todos los días ¿viste? te duela la cabeza, el pie, la rodilla, no, hay que hacer la clase todos los días, es como la gota ¿viste? para llenar el vaso

S.: sí

A. M.: todos, tac tac, todos los días la clase, bueno y, este, y además saber aceptar también la las correcciones que te hacen los profesores, porque yo lo que veo ahora es que el alumnado es muy soberbio

(...)

S.: en general alguien que no que no tenga condiciones, eh, ¿puede llegar a esa a esa categoría de bailarina?

A. M.: no, no no no. Puede llegar a ser, este, que tenga, tiene que tener un poco de condiciones sino no llega tampoco a un cuerpo de baile, no, no estamos hablando de, así de de primerísimas, no no, estamos hablando de un buen cuerpo de baile, porque tiene que tener las condiciones mínimas

(...)

A. M.: pero desgraciadamente como ahora el nivel es tan bajo, porque no ingresan justamente, este, todas con condiciones, y no se les puede exigir tampoco, porque se molestan las chicas y se molestan los padres, y este, y bueno, y viene la inspección y te hacen sumario, y bueno, este, o te dicen que discriminás y, y si exigís mucho que, este, no no no no no, no se puede, no se puede, entonces esas cosas salen más o menos bien (...) este, bueno entonces con lo poquito que que aprenden en preparatorio, que debiera ser, este, por lo menos tener una buena colocación ¿viste? de de bracitos, de de y el y el cuerpo estar bien aplomado, sería lo ideal, no se llega desgraciadamente. Y uno les dice bueno que sería conveniente que estudiaran otra cosa, porque además les hacen un daño a las criaturas si no tienen condiciones y no pueden (...) este, o o las hacen creer de que, que todo el mundo puede y no es así, ojalá todo el mundo pudiera ser bailarín. (Entrevista realizada en el mes de mayo de 2009)

Una de las cosas que se toman en cuenta actualmente, y que implicó una mirada menos estricta sobre quienes podían ingresar, es que hay cuerpos de niñas que en un primer examen aparecen con muchas limitaciones, pero que luego con el trabajo pueden modificarse; es decir, hay nenas que no traen todas las condiciones requeridas, pero que “*su cuerpecito podía cambiarse en el futuro con ejercitación*” (Marta, profesora en danzas clásicas). Por lo tanto, más allá del carácter determinante que se atribuye a las condiciones, se cree que con el entrenamiento pueden lograrse cambios y mejoras a nivel de la capacidad física. Otro de los motivos para ser más flexible en cuanto al ingreso, está dado por el hecho de que si sólo ingresaran las niñas inscriptas que cumplen con la “*línea física*” para la danza clásica, se correría el riesgo de tener

que cerrar cursos. Además, al ser una Escuela estatal, deben estar abiertos a quien quiera estudiar en ella. El ciclo preparatorio está planteado como una primera experiencia, que permitirá que las niñas prueben “*si su cuerpecito va respondiendo*” y si pueden adaptarse al trabajo exigente y repetitivo de las clases. Terminado este año, hay una importante deserción. Otro momento clave de deserción es la llegada a la adolescencia, momento en que las formas corporales sufren transformaciones, generalmente se redondean, y también es un momento en que se enfrentan a tener que tomar decisiones acerca de qué quieren hacer en su futuro.

La técnica clásica se basa en un entrenamiento que tiende al control cronométrico y milimétrico del cuerpo de quien baila, haciendo entrar paulatinamente a ese cuerpo dentro de un modelo y un modo de acción específicos. La técnica está construida con movimientos que homenajean a las leyes de la geometría y las imprimen en una noción de armonía corporal y en la búsqueda de líneas puras, y se vincula con un ideal de perfección ligado a la liviandad, la gracia, lo etéreo, el desafío a la gravedad, y el rechazo de la materialidad y la realidad del cuerpo. Por ejemplo, el uso de zapatillas de punta y los grandes saltos y elevaciones, se hacen intentando borrar la fuerza y el esfuerzo necesarios para lograrlos, aparentando una ausencia de peso, una levedad y una facilidad que ocultan el duro entrenamiento y a menudo hasta el dolor físico.

La danza clásica plantea un trabajo a largo plazo: por medio del entrenamiento lento, graduado, sistemático, metódico, en el que cada paso dado se apoya en el logro de uno anterior, se va incorporando la técnica. Existe la noción de un proceso encadenado de etapas que no se deben saltar, y que todos deben transitar. Los resultados no se ven inmediatamente, y esto exige regularidad y sentido de la disciplina, para incorporar paulatinamente las cualidades físicas valoradas y exigidas. En todos los textos que explican el modo de entrenamiento que se realiza en la danza clásica se pueden leer reflexiones sobre la importancia del trabajo arduo y continuo, que deberá realizarse en todas las etapas de la carrera: “ser bailarín es obligarse cada día y durante toda la vida activa a un entrenamiento difícil y cuidadosamente regulado (...) Las reglas a las que se somete el debutante, como la estrella, no tienen nada de arbitrario. Son la aplicación al cuerpo humano de las leyes de la física relativas al equilibrio y al movimiento” (Guillot y Prudhommeau, 1974:7).

Desde las primeras clases de ballet, se trabaja al cuerpo por medio de ejercicios rutinarios para ir incorporando la técnica, haciendo que cada hueso, músculo, tendón y articulación adecue su función a las posiciones y movimientos requeridos por la técnica. Pero aunque la visión que subyace sea la de un cuerpo – máquina que es explorado desde la razón y movido por leyes de la matemática que lo hacen legible y a la vez bello, el cuerpo fabricado en

función de la técnica que propone el ballet no es por ello puramente mecánico, ni totalmente pasivo, ni libre de emociones. Aunque el cuerpo de la bailarina sea un cuerpo controlado y disciplinado desde una técnica inamovible, en el momento en que ella experimenta sus logros y el placer que le produce bailar y poder llevar su cuerpo a movimientos y posiciones que antes no se hubiera imaginado conseguir, entonces su cuerpo se convierte en fuente de experiencias y de subjetividad, es su cuerpo y sus posibilidades, lo que su cuerpo es capaz de hacer, lo que le da placer y le da la sensación de estar creando y expresándose, además de la posibilidad cierta de improvisar, aunque dentro de los límites del vocabulario técnico que ha incorporado. En definitiva, el cuerpo de la bailarina es una máquina adaptada a hacer movimientos pautados por una técnica, pero con capacidad creativa y con el potencial de impactar en una sensación de libertad y placer.

La técnica clásica está constituida por un conjunto limitado de posturas y movimientos. Cada posición y cada paso tienen un nombre y un modo de ejecución (un *plie* es un *plie*, y se hacen de esta y no de otra forma). Está tan perfectamente delimitada que una vez aprendidos los nombres de los pasos, ya desde las primeras clases, la o el docente puede llevar la clase solamente nombrando los pasos o los momentos de la clase. Ésta siempre tiene la misma estructura, tanto en los primeros años de aprendizaje como en las que toman las y los profesionales, con los correspondientes ajustes según el nivel: se comienza con un trabajo en la barra para ejercitar el equilibrio, calentar los músculos y articulaciones, trabajar la apertura y estirar los tendones. Luego se pasa al trabajo en el centro, donde es más difícil mantener la apertura que en el trabajo de la barra, y se ejercita de otra manera; se hacen ejercicios para trabajar el eje, la alineación, la calidad de los movimientos y posturas, se vuelve a trabajar cada parte del cuerpo, incluyendo tanto el control de los movimientos lentos como la velocidad; generalmente se continúa con los giros y los saltos, y se hacen breves secuencias de pasos; finalmente, se hacen las reverencias.

Para hacer comprender a alguien cómo debe ejecutar determinado ejercicio o cuál es la forma correcta de colocar cada parte del cuerpo en un *attitude*, lo que se intenta hacer es que su cuerpo lo comprenda y que quede impreso en él, y muchas veces no queda más que decir “*así, mirá, hacé como yo hago*” o “*hacé como ella*”. Es más, comúnmente, cuando se habla al cuerpo con palabras, es decir, cuando se explica teóricamente que es lo que alguien debe hacer con su cuerpo, estas palabras no facilitan la comprensión sino que la entorpecen. En las clases de danza, para que el movimiento pueda incorporarse y realizarse, las profesoras y los profesores muestran con sus propios cuerpos las posturas y los pasos, y realizan correcciones y demostraciones utilizando el contacto y la dirección de su propio cuerpo sobre el del

alumno o la alumna. Esta transmisión corporal del movimiento es acompañado con palabras, cuando se nombran pasos, secuencias o modos ya aprendidos y que tienen una determinada denominación; cuando se utiliza el lenguaje de la anatomía para conocer la biomecánica que permitirá realizar los complicados movimientos, buscando el conocimiento del propio cuerpo para poder controlarlo; y cuando se dan consignas en formas de metáforas, por ejemplo, “*muevan sus brazos como si fueran cisnes*”, que más que explicaciones teóricas, son palabras que refuerzan lo que el o la docente muestran y que buscan la internalización de imágenes que se trasladarán al cuerpo. Las y los docentes hacen correcciones en voz alta, con indicaciones como “*cuiden el port de bras*”, o “*mantengan*” o “*sostengan*” (refiriéndose a mantener quieta la pierna en alto, o un *relevé* en media punta, por ejemplo), a veces dirigiéndose a alguien en particular que provocó el comentario, o a toda la clase de modo que todos puedan escuchar y tomar para sí las correcciones, reforzando con esto la imitación que se realiza de los pares. La comprensión de estos mensajes visuales va cobrando cada vez más sentido a medida que se avanza en el aprendizaje y se van internalizando los conocimientos necesarios para su desciframiento.

El fragmento del diario de campo que está a continuación muestra cómo es una clase de técnica clásica para alumnas que han aprobado el Preparatorio y se encuentran en su segundo año de estudios:

Clase de Técnica de la Danza Clásica. Ciclo de Iniciación I. Jueves de 14 a 16 hs. Junio de 2007. (Diario de campo corregido).

Le pedí permiso a la profesora para observar su clase cuando llegó a la Escuela. Nos habíamos visto otras veces. Aceptó y enseguida me habló de una lesión que tiene en la cintura. Cuando vio mi cámara de fotos me dijo: “a mí no me saques fotos que hoy no puedo hacer nada” (por la lesión). Me preguntó si quería que las nenas hagan alguna pose para las fotos.

Las nenas comienzan a llegar al salón a las 14 hs. Vienen con el uniforme (medibachas y mallas de mangas largas y escote redondo de color rosa pálido) debajo de la ropa de calle; se la sacan sentadas en el piso en el centro del salón y se ponen las zapatillas de media punta. No todas tienen el uniforme exacto (una nena tiene malla y zapatillas negras en lugar de rosas, una se olvidó las zapatillas y hace la clase en medias, otras tienen polainas de lana de color fucsia, gris o rosa pálido); otras usan una polera de lana o bucos blancos o rosas hasta que entran en calor; muchas llevan una pollerita rosa sobre la malla. Todas tienen el pelo recogido en un rodete; no todas tienen la redcilla del rodete puesta, algunas tienen hebillitas, una flequillo. Tienen entre 9 y 11 años. Un alumno varón, de 12 años, viene con un buzo y un pantalón deportivo de color azul; se saca las zapatillas y se pone unas zapatillas de media punta de color negro; comenta que después se va a jugar al fútbol; un rato después de que comienza la clase, en una pausa, se saca el buzo y el pantalón y se queda en remera blanca y calzas negras a media pierna. Acomodan sus cosas en un perchero con rueditas que está adentro del aula. Mientras esperan charlan entre ellas sentadas o recostadas en el piso. Me miran al entrar y algunas me saludan, ninguna me pregunta nada; una de ellas dice “¡ay, nos van a sacar fotos!” y las otras se ríen. A medida que terminan de cambiarse y

va llegando todo el grupo, se van acomodando en las barras, de pie, sostenidas de diferentes formas y en distintas posiciones, conversando o sólo esperando en silencio.

Mientras las alumnas llegan y se cambian la profesora entra y sale del salón varias veces. A las 14.15 hs entra y se queda. Pasa lista. Me comenta que no le gusta este salón por el piso, porque resbala mucho, porque “lo usan mucho las de contemporáneo que se arrastran y lo lustran”. Le dice a una de las alumnas que vaya a pedirle resina a la preceptora, para el piso y para las zapatillas de media punta. Llega el pianista 5 minutos después y comienzan la clase. La profesora me cuenta que en las primeras clases comienzan con *barre a terre* (en el piso), pero ahora no.

El salón tiene pisos de madera, mide aproximadamente 4 x 8 metros. Dos puertas de entrada, de madera y vidrio con postigotes, se abren al patio abierto del 1º piso; por allí entra la luz. Dos barras de madera, una colocada más baja y otra más alta, recorren por completo uno de los lados más largos del salón (enfrente de la pared donde están las puertas) y las dos paredes laterales. En una de las paredes laterales hay dos espejos detrás de las barras, de aproximadamente un 1 x 2 metros cada uno. En una esquina hay un estante con un equipo de música. En otro ángulo del salón, cerca de una de las puertas, está el piano con dos sillas; una es para el pianista y la otra me la ofrecen para sentarme. La profesora apoya el registro de alumnos y otra carpeta sobre el piano. La pintura de las paredes y de las puertas está un poco deteriorada, lo mismo que el tapizado de las sillas.

Inicialmente me ubico sentada en la silla que me ofrecieron; cuando llega el pianista nos saludamos y me siento en el suelo a su lado, para no entorpecerle la visión de la profesora que le indicará al iniciar cada ejercicio, con gestos además de con palabras, qué música necesita y los tiempos en cada caso. El pianista toca en general composiciones de música “clásica”. Cuando comienza la parte de la clase en el centro, me voy desplazando por el aula, recorriendo la pared de las puertas, para tomar fotos.

Con un “preparamos” de la profesora y una seña hecha al pianista (un breve gesto de asentir con la cabeza mirándolo), se ubican en posición inicial en la barra. Los ejercicios que se sucederán a lo largo de la clase pueden dividirse siguiendo las piezas de música que va tocando el pianista. Habrá ocho ejercicios consecutivos en la barra. Se comienza con *pliés*, *relevés* y *souplés* en las cinco posiciones básicas, de un lado y del otro. La profesora va nombrando los pasos, que las/os alumnas/os van haciendo al unísono. Los muestra ella misma ubicada en el centro del salón, frente a la clase. Va caminando por todo el aula, acomodando las posturas de algunas nenas, tocando o moviendo con sus manos distintas partes del cuerpo de las alumnas hasta que toman una posición determinada. Constantemente corrige la apertura, los pies y los brazos. Da pautas como: “rodillas a los dedos” y “cabeza erguida” (en el *plié*), “la cabeza abajo” y “el hombro a la altura de la cadera” (en el *souplés* adelante), “adentro la pancita chicas”, “parejitas”, “bien derechos los hombros”, “cabeza al público, afuera, coxis al piso y abdominales arriba”, a medida que van haciendo los movimientos, dirigiéndose a toda la clase. También hace correcciones individuales como: “cuidado cuando hacés ((la nombra a la nena)) *souplés* atrás”, se acerca a la nena, la nena lo hace, continúa diciendo: “no, el brazo adonde va”, la nena lo corrige.

En la segunda serie en la barra hacen los *tendus* (extensiones de piernas y pies resbalando al ras del piso hacia distintas direcciones). La profesora sigue mostrando los movimientos y al mismo tiempo hablando: “todo el pie entero y rotación”, “*tendu* atrás, control, estiro, cierre, pasa *cloche*, pasa *cloche*, cierre primera”, “todo *a terre*”, “talones que roten” ; como las/os alumna/as ya conocen los ejercicios, porque los repiten todas las clases, los van haciendo al mismo tiempo que son dichos por la profesora; pareciera que relatara los movimientos que se van haciendo, no parece una consigna que se realiza luego de ser oída. En los *tendus a l'air* (las piernas se separan del piso y se elevan)

marca, dirigiéndose a dos nenas: “miren la diferencia de ustedes dos con los brazos”. Luego de que giraron para hacer el ejercicio del otro lado (es decir, cambiando el brazo de apoyo en la barra) una alumna entra tarde y se dirige rápidamente hacia su lugar en la barra; la nena se mordisquea el labio; la profesora le pregunta si está mascando chicle, le responde que no; la profesora comenta en voz alta “siempre hace así, se masca ella misma”.

(...)

A la altura de la quinta serie de ejercicios en la barra algunas nenas dicen “no me sale” ante ciertas cosas. Hasta ese momento habían estado en silencio. La respuesta de la profesora es en general “bueno”. Como algunas alumnas comienzan a hacer comentarios, la profesora les dice, enojada: “sin hablar por favor, es un comentario al final de cada paso, si algo no sale no se dice, se practica (...) hay que trabajar más con el cuerpo y menos con la boca”.

(...)

Ya desde la 5° o 6° serie de ejercicios en la barra la profesora continúa nombrando los pasos, pero se van agregando cada vez más comentarios que apuntan a la corrección: “trabajando el equilibrio, buscándolo, no lo encuentran”, “chicas ya les dije lo de la primera, asimilen la corrección, no se puede sino”, “no te quedes dormida ahí que se te fue el tiempo”, “¿por qué no trabajan concentradas, buscando un punto y concentrándose? ¡no sé qué están haciendo!”, “eso es para trabajar en casa, no es para mí el favor, es para ustedes si lo hacen bien y si practican”.

(...)

Terminada la parte de la barra, hacen ejercicios de estiramiento en el piso. Luego hacen un corte para ir al baño y para tomar agua o juguitos en el patio. A los 10 minutos vuelven para hacer la segunda parte de la clase, que son los ejercicios en el centro. (...)

Las clases de Técnica de la Danza Clásica más avanzadas van creciendo en tiempo de dedicación, en exigencia, en precisión y en complejidad, y van disminuyendo en número de alumnos y en restricciones en cuanto al vestuario para hacer la clase. Pero la estructura de la clase y el modo de transmisión se mantienen. Podemos ver esto en la siguiente síntesis de una clase avanzada:

Clase de Técnica de la Danza Clásica. Ciclo de Profesorado III. Martes de 14 a 16 hs. Mayo de 2009. (Síntesis de Observación).

A la hora de inicio de la clase se encuentran en el aula la profesora, el pianista acompañante y una alumna. La clase se hará en el aula más grande de planta baja, de 54 m², con pisos de madera, pared de espejos, barras, piano y equipo de música. Mientras las otras alumnas van llegando, la profesora trabaja con la primera, marcando algunos pasos que parecen ser parte de una secuencia. La clase comienza con las dos primeras alumnas que se presentan en el aula, la profesora dice: “son las dos y media, perdemos media hora sino, así que ya comenzamos la clase”. Lo primero que hacen es ejercicios de estiramiento en el piso. Las otras alumnas se están cambiando en el camarín; se demoran allí. En total son 5. Todas tienen vestimentas diferentes: en los pies, zapatillas de media punta de distintos colores, en una cubiertas con zoquetes de lana, en otras con polainas; en las piernas, medibachas con o sin pies de color bordó, negro o blanco, calzas negras a media pierna, pantalones de calentamiento de nylon, polleritas negras; enteritos de lana; en el cuerpo, remeras de modal ajustadas o remeras bien amplias sobre la malla, entre otras prendas. Todas usan rodetes.

Cuando comienzan a trabajar en la barra se va completando el grupo de 5 alumnas. La profesora va nombrando los pasos en francés; a veces muestra o marca los movimientos. Ellas los van haciendo fluidamente. A veces la profesora con sus manos acomoda una parte del cuerpo de las chicas (un pie, un brazo, etc.). Puede ser que mueva esa parte del cuerpo hasta que adquiera la posición adecuada, o que sólo la toque suavemente a lo que las alumnas responden modificando las colocaciones.

En la segunda serie de ejercicios en la barra ya están todas. La profesora dice “preparación” y todas responden con una determinada colocación del cuerpo. Muestra lo que van a hacer mientras va nombrando los movimientos, sin música. Las alumnas lo repiten con el acompañamiento del pianista. Cuando terminan les da indicaciones en relación a lo que hicieron: “acostúmbrense a trabajar la cabeza en coordinación con los brazos, chicas”. Tras un “*retourné*” que indica la profesora, repiten todo del otro lado.

Con la misma modalidad realizan seis series más de ejercicios en la barra. El procedimiento se repite: la profesora muestra la secuencia al mismo tiempo que va nombrando los pasos (todos en francés, salvo los números de las posiciones y los tiempos), y las alumnas la repiten de los dos lados con la música del piano, de acuerdo a lo que la profesora le va indicando al pianista. Ella va haciendo comentarios mientras hacen el ejercicio, o antes del *retourné*. Esos comentarios pueden indicarles que lo están haciendo bien (“eso”, “bien N.”, “bien chicas”), o para corregir o reforzar cosas, a todas en general o dirigiéndose a alguien en particular: “la mano es la continuación del brazo, es lo que afina, entonces no tenemos que cortar, es una línea curva”, “control de abdomen”, “respiren”, “si te sentás atrás es más difícil volver al eje”. Las últimas secuencias en la barra terminan con pasos en el centro. Entre una serie y otra las alumnas hacen ejercicios de estiramiento por su cuenta y se miran en el espejo; miran a la profesora sólo cuando pasa la secuencia a realizar. La séptima serie se compone de ejercicios de estiramiento coordinados en la barra y en el piso. La octava serie se compone de *grand jetés*, saltos, con apoyo de la barra.

Terminado esto, cuarenta minutos después de iniciada la clase, la profesora dice “bueno, centro” y luego “puntas”. Se sientan en el suelo en un costado del salón, detrás del piano, donde habían dejado sus bolsos, para ponerse las zapatillas de punta. En realidad sólo dos de ellas lo hacen, las otras tres se quedan con las de media punta; según me contó después la profesora, una de ellas no las usaría por tener un pie lastimado (tiene el tobillo vendado) y las otras dos por “cuestiones económicas” (las zapatillas son caras y se gastan muy rápido al entrenar). Mientras tanto, la profesora les muestra la primera secuencia para hacer en el centro, tras decirles: “bueno, ¿les voy marcando, chicas?”. Primero la repiten las tres que están en media punta, y luego las dos en puntas. Le sigue el *adagio* en el centro, conformado por una secuencia de muchos pasos. Luego el *allegro*, incluyendo saltos, también extenso (cuento 38 pasos diferentes en la secuencia). Luego las *pirouettes*, cuatro seguidas. La modalidad se repite: la profesora marca la secuencia nombrando los pasos, al mismo tiempo la siguen marcándola las alumnas, y luego la repiten solas dos veces cada una, de ambos lados (hacia la derecha y hacia la izquierda). Todas las secuencias se hacen acompañadas de música; en general son piezas de 48 tiempos. En el *allegro* y en las *pirouettes* se pierden varias veces; la profesora les dice: “estudien estas piruetas seguidas que este año en el programa lo tienen que tener”.

Los ejercicios del centro siguen con el *grand vals*. Esta vez la profesora tararea una melodía mientras muestra la secuencia. Tres de las alumnas la miran quietas, dos van marcando los pasos. Pasan de a una a hacerla, de modo continuo; mientras esperan su turno se miran en los espejos. Lo hacen sólo tres de las alumnas; la que tiene el tobillo vendado no lo hace porque le duele el pie; otra alumna dice que le duele la cabeza, a lo que la profesora le explica que tienen que amortiguar el salto con punta-talón para que

no repercuta en la cabeza. Terminado esto se van a sentar todas en el piso en el costado del salón detrás del piano. La profesora les pregunta: “¿quieren practicar *rond de jambe fouetté*?”. Una contesta: “italiano”. La profesora asiente: “bueno, italiano”. Los practican en el centro en dos grupos de dos (la del dolor de cabeza no pasa a hacerlo). Lo hacen frente al espejo. Terminan con una combinación de saltos que hacen las cuatro juntas, también frente al espejo. La profesora las mira desde adelante. Hacen una reverencia al final y saludan a la profesora al salir; salen hacia el camarín con sus cosas.

Las clases de Técnica de la Danza Clásica en la carrera de Danza Contemporánea siguen generalmente la misma organización y sucesión de ejercicios. La vestimenta usada es la misma que usan en las clases de Técnica Contemporánea, con zapatillas de media punta o con medias, nunca con zapatillas de punta. Una particularidad de estas clases es que se da atención a los ejercicios de estiramiento y de flexibilización, cuestiones que son de utilidad también para la técnica contemporánea.

En la carrera de Danzas Clásicas la presencia y la capacidad de superar el dolor y el cansancio tiene un lugar importante. El momento de “*ponerse las puntas*”, que se realiza a fines del tercer año estudios (segundo año del ciclo de iniciación) es muy esperado por las niñas, pero la primera experiencia relacionada con ellas es el dolor en los pies. Ese momento es descrito en los programas como “reconocimiento del calzado”; aprenden a calzarlas, prueban cómo se siente el pie dentro de ellas y hacen los primeros ejercicios que apuntan a conocer el modo de manejarlas y cómo colocar el eje del cuerpo para no caerse. Recuerdo que cuando era niña mis profesoras ante distintas situaciones nos repetían que hay que seguir siempre adelante a pesar del dolor, con el argumento de que “*si ustedes tuvieran que estar bailando en este momento, tendrían que estar con sus zapatillas puestas, y no lamentarse, porque no pueden decirle al público me duele la ampolla tengo los pies lastimados, tienen que salir a escena*” (Liana, profesora en danzas clásicas). Escuché explicaciones semejantes en distintas ocasiones en el trabajo de campo. Con los años, en algunas docentes esto se ha suavizado, entendiendo que se puede enseñar a ser disciplinado y ser riguroso con la enseñanza de la técnica pero sin producir heridas. Se percibe que se puede estar trabajando intensamente y sentir dolor en todo el cuerpo, pero experimentando el placer de estar logrando aprender y mejorar el desempeño, ya que será lo que permitirá bailar.

A grandes rasgos, pueden reconocerse dos modalidades de enseñanza de la técnica clásica, que muchas veces entran en conflicto en el momento de tener que consensuar programas de estudios o líneas de trabajo. La primera de ellas, que es la más tradicional y aún se sigue utilizando, se basa en la imitación y la copia de formas. Esto exige mucho esfuerzo al cuerpo, y existen más posibilidades de lastimarse que en el otro modo de enseñanza. Consiste

en mostrar las posiciones, pasos y movimientos, pidiendo que se repitan de la misma forma; puede tomarse como modelo al cuerpo del docente mismo o el de alguna estudiante. Una vez realizada la imitación, la o el docente manipula el cuerpo de la o el estudiante y lo va acomodando hasta que se logra la figura buscada. Es decir, se enseñan desde la imagen, desde el afuera.

En la segunda corriente, se intenta enseñar por medio del conocimiento de los mecanismos, es decir, de la biomecánica, de los movimientos, desde el “cómo”, el “desde dónde”, “con qué empuje”. Por ejemplo, se explica que la rotación debe hacerse “desde la cabeza del fémur, y no desde los pies, así no te lastimas las rodillas” (Cecilia, profesora en danzas clásicas). Aún en esta segunda modalidad, con los estudiantes de menor edad se utiliza también la imitación, pero se suman explicaciones para que los movimientos sean comprendidos y reproducidos sabiendo cuál es su mecanismo. Se habla de la colocación, de la alineación, de la línea que deben tomar las diferentes partes del cuerpo. Se suele hacer referencia a “líneas imaginarias” que atraviesan distintas partes del cuerpo, de “dos flechas que una tira la cabeza hacia el techo y otra va para el piso”, que hay que “imaginarse el abdomen como un paquetito con un moño siempre apretado” (Marta, profesora en danzas clásicas). Al igual que en el modo más tradicional, se utiliza la mano del docente sobre el cuerpo del alumno, el contacto. Las profesoras que utilizan este modo de enseñanza afirman que da mejores resultados, y suelen tomar como insumo para construir las imágenes la exploración de lo que les pasa a ellas en su propio cuerpo. Además, utilizan más ejercicios realizados en el piso que las y los docentes que trabajan desde el otro modo de enseñanza, con el objetivo de sentir los apoyos y tomar conciencia del cuerpo. Relacionado con esto último, se toman elementos provenientes de otras técnicas del movimiento. En definitiva, el fundamento está puesto en el reconocimiento corporal y la escucha del cuerpo, para prepararlo y para lograr la incorporación de la técnica clásica.

Aprender a bailar ballet es mucho más que aprender a utilizar zapatillas de punta. La enseñanza de la danza es una práctica de educación del cuerpo, que opera a partir de su adecuación a una norma y a marcos de acción, con el fin de usarlo como medio expresivo. En el caso del ballet, la educación del cuerpo busca su máximo control, y la incorporación de una técnica estricta que modifica sus formas y movimientos “naturales”, incluyendo tanto modos de enseñanza basados en la imitación de formas hasta otros donde se pone hincapié en el conocimiento de las posibilidades de movimiento del propio cuerpo para llevarlo siempre un poco más allá de su límite y para incorporar acabadamente la técnica clásica. En la visión nativa, la danza clásica se asocia a un sentido de perfección, y la búsqueda de perfección atraviesa todo su entrenamiento; en palabras de la *ballerina* Lynn Seymour lo que justifica el

durísimo entrenamiento “es la visión de una belleza real y una perfección que nunca podrás alcanzar –pero por la que siempre estás luchando- y que, de tanto en tanto, lograrás, como en un arrebató” (Jessel, 1979: 128). El objetivo es aprender a controlar y manipular cada músculo del cuerpo, y a la vez este objetivo es un medio para poder bailar siguiendo la técnica clásica. Es interesante la creencia que existe dentro de la danza clásica de que el entrenamiento permitirá desarrollar la fuerza y el control para mover de modo exacto cada músculo del cuerpo, y a la vez esto permitirá bailar, práctica que las bailarinas y los bailarines sienten como una forma de expresarse y de sentirse libres.

Junto con el lenguaje de movimiento particular, la enseñanza del ballet incluye una serie de valores morales y parámetros de comportamiento. El modo de movimiento en sí mismo también está asociado a valores determinados. Además de la valoración de la gracia, la elegancia, el equilibrio, la agilidad y la fuerza, existen otras disposiciones que se deben aprender: centralmente, se hace hincapié en el valor de la auto-disciplina, es decir, en la auto-imposición, la internalización y la incorporación de la disciplina diaria, incluyendo la renuncia a todo aquello que pudiera interferir con la práctica del ballet. Otro de estas prescripciones es el imperativo de sobreponerse al dolor y al cansancio, de ignorarlo y no detenerse ante ellos.

Más allá de la lógica común que atraviesa toda la enseñanza del ballet, existen enseñanzas diferenciales para las mujeres y para los varones, comenzando desde la infancia. En el caso que he estudiado, la diferenciación comienza desde el momento de intentar el ingreso a la Escuela de Danzas: son tan pocos los varones que intentan ingresar, que los requisitos para el ingreso se tornan menos estrictos para ellos; cuando la evaluación de ingreso aún era eliminatoria, salvo que mediara alguna contraindicación médica los postulantes varones lograban su ingreso, mientras que las mujeres pasaban por pruebas más rigurosas. Para contrastar con otra escuela de danzas clásicas donde sí hay un mayor número de varones que intentan ingresar y donde ellos deben pasar por instancias de evaluación tan rigurosas como las de sus compañeras, podemos tomar el caso del relato que Camilla Jessel ha hecho acerca de la escuela del Royal Ballet Theatre, donde los exámenes para ingresar son durísimos y extremadamente detallados en cuanto al cumplimiento de las condiciones físicas, pero donde igualmente se verifican diferencias en los criterios para el ingreso: por ejemplo, se les pide a las niñas que improvisen con música para mostrar si “son imaginativas, musicales, artísticas” (1979:13), mientras que en la misma improvisación los niños deben mostrar que son “vigorosos e imaginativos” (Idem), es decir, la cuestión del vigor como uno de los marcadores de la masculinidad entre los bailarines se percibe como una característica que los niños ya deben traer incorporada; además, en las evaluaciones sucesivas deben demostrar que

crecen “fuertes, atléticos y llenos de carácter” (Íbid.:17). Otra diferencia está dada por el hecho de que las niñas para lograr ingresar deben presentar (además de las “condiciones” para la danza clásica, como elasticidad, apertura y unas ciertas líneas corporales) un tipo físico uniforme que les permita en el futuro formar parte del cuerpo de baile (se supone que el cuerpo de baile debe estar formado por bailarines que se parezcan entre sí lo más posible y que se muevan al unísono), para lo que deben ser “ni tan alta, ni tan baja – y no muy temperamental- alguien que encaje en todo sentido” (Íbid.:16); a diferencia de este requerimiento, en los niños “hay espacio para más individualidad” (Idem). Incluso se toman placas de las manos y muñecas de los niños y las niñas, para hacer la proyección de qué estaturas alcanzarán al completar su crecimiento, entendiendo que deben entrar dentro de un promedio con un rango de variación de seis pulgadas para las mujeres y de siete para los varones; este promedio es tres o cuatro pulgadas mayor para los varones, debido a la creencia en que, tomando en cuenta que al estar en puntas se agregan alrededor de cinco pulgadas, “se arruinan las hermosas líneas clásicas de un *pas de deux* si el varón es demasiado bajo y la mujer demasiado alta” (Íbid.:19). Otra cuestión que es examinada en las niñas pero no en los niños es la forma, la fortaleza y la movilidad del arco de los pies, que les permita el trabajo sobre las puntas.

En algunas de las escuelas más prestigiosas del ballet mundial, donde ingresan tanto niñas como niños, los dos sexos realizan entrenamientos separados desde el comienzo, para reunirse cuando unos años después comienzan las clases de *pas de deux* y de repertorio. Las niñas deben invertir una gran cantidad de tiempo formando sus piernas y sus pies para que sean lo suficientemente fuertes, y trabajando su equilibrio para poder bailar sobre los dedos de sus pies. En los varones, aunque también es muy importante lograr un perfecto equilibrio, se pasa más tiempo entrenando su flexibilidad y su fuerza, para lograr hacer los grandes saltos que forman parte central de los movimientos del bailarín. En la Escuela de Danzas esta separación no ocurre; tampoco podría sostenerse esa división dado el escaso número de ingresantes varones. En las clases de *pas de deux* o de repertorio muchas veces se invita a estudiantes de distintos años e incluso de la carrera de Danza Contemporánea para cubrir los roles masculinos. Los elementos específicos para los bailarines que incluye la técnica clásica se cubren con un nivel de principiantes y un nivel avanzado de clases de “Técnica clásica para varones”, dictada por dos profesores distintos, a las que tienen obligación de concurrir los alumnos varones de las carreras de Danzas Clásicas y de Danza Contemporánea. En esas clases se aprenden las actitudes corporales, los gestos, las poses y los movimientos que deben realizar los bailarines. Uno de los profesores de esta asignatura, antes de hacer una

observación en su clase, refiriéndose a los alumnos que concurrirían a su clase aclaró que “*son poquitos, pero los varones que entran están convencidos*”. Al igual que en muchas otras clases de técnica clásica, el profesor hace los pasos frente a los alumnos para que éstos lo vayan siguiendo, al mismo tiempo que nombra los ejercicios y les va haciendo comentarios y correcciones. Cuando un determinado paso no sale, se los vuelve a mostrar y hace que el alumno lo repita las veces que sea necesario hasta que logre lo que se le pide

El *pas de deux* es, como ya hemos explicado, un momento sumamente representativo de la diferenciación de roles y de las visiones acerca de la feminidad y la masculinidad dentro del ballet. En general un *pas de deux* se compone con momentos de *adagio* (las partes más lentas, donde se busca mostrar un máximo de precisión y de control, y también de “romanticismo”) y de *allegro* (las partes más rápidas, con giros y saltos, donde se muestra el mayor virtuosismo en cuanto a la velocidad), y en él se expresa la relación amorosa o erótica entre un varón y una mujer, al mismo tiempo que se crean formas consideradas bellas con sus dos cuerpos. Estos elementos están presentes tanto en las coreografías donde el bailarín se limita a mostrar, levantar, sostener y transportar a la bailarina, como en aquellas donde se realiza una colaboración igualitaria entre ambos. Una de las cosas que aprenden los chicos en las clases de *pas de deux* o de *partenaire* es a ayudar a las chicas a mantener el equilibrio, trabajando al mismo tiempo la confianza entre ambos; luego, aprenden a levantarlas, y más tarde, a hacer formas con sus cuerpos, tanto con la bailarina en el aire como mientras están ambos sobre el piso. En palabras de una profesora de danzas clásicas, estas clases también “*sacan la feminidad de las chicas y la masculinidad de los chicos*”; por lo tanto, adquieren también el sentido de un aprendizaje moral.

El relato de los modos de aprendizaje de la danza no estaría completo sin describir las evaluaciones y los ensayos. Cuando comencé a hacer observaciones en los exámenes de fin de año, muchas profesoras de danzas clásicas y de danza contemporánea me decían “*tenés que ir a ver los exámenes de clásico, tienen todo un ritual*”. Esto tiene que ver con que en los exámenes se mantienen tradiciones que no siempre han tenido continuidad en las clases que se hacen cotidianamente: las alumnas concurren con el uniforme completo, que desde el Ciclo Medio incluye una malla negra en reemplazo de la rosa; concurren impecables, con los rodetes tirantes, todas iguales; en los años superiores se maquillan y se arreglan con tocados como si estuvieran en una función. Hay un clima general de nerviosismo, de tensión y de concentración; no es raro que alguien se persigne antes de entrar. No esperan los turnos descansando dentro del salón sino que salen y entran por las puertas del aula con paso de marcha. No hablan durante la clase. Todo se realiza como si el aula fuese un escenario.

En los primeros años la profesora que llevó al curso durante el año lleva la clase del examen, observa y evalúa a las alumnas durante el examen. A fin del Ciclo de Iniciación y a partir del Ciclo Medio los exámenes son tomados por un tribunal, que se sienta en sillas que se colocan en un ángulo del salón o en alguna de las puertas. A lo largo de todos los años los exámenes finales consisten en una clase completa que se realiza incluyendo todos los elementos que se han trabajado en el año. Desde el Preparatorio los exámenes de fin de año son presentados por los y las docentes de forma escrita, con el detalle del desarrollo de la clase, incluyendo cómo se harán la entrada y la salida del salón. Por ejemplo, en el programa de examen de un curso de primer año del Ciclo de Iniciación del año 2007 se lee:

ENTRA CON POLONESA.

Paso de estiramiento inicial trabajado.

BARRA:

1) PLIÉS:

1ª Pos. 1 Demi plié en ½ media punta pierna de afuera, 1 demi plié en ½ media punta pierna de adentro, 1 grand plié, sube a ½ punta por elevé, souplés adelante en ½ punta, baja a planta, souplés atrás.

2ª Pos. 1 demi plié, sube por elevé a la ½ media punta, grand plié en ½ punta, estira y apoya, souplés a la barra y souplés al centro. Junta 1ª pos.

4ª Pos. 1 demi plié, sube por elevé a la ½ media punta y baja, 1 grand plié, entra pie adelante en tendú, souplés a la pierna, apoya 4ª pos, souplés atrás.

5ª Pos. 1 demi plié, sube a la ½ media punta por elevé y baja, 1 grand plié, souplés adelante y atrás.

Repite todo comenzando del otro lado.

(...)

CENTRO:

(...)

5) GRANDES SALTOS:

1 chassé temps levé en arabesque, 2 pasos. Repite.

1 petit jeté, 1 glissade al costado. Repite.

2 asamblé al costado cambiando, 1 con c/ pierna. Termina en soussú.

6) SALUDO FINAL.²⁵

Para ver el modo en que se lleva a cabo el examen, transcribimos a continuación, a modo de ejemplo, un fragmento de la síntesis de una observación que se nos permitió hacer desde afuera del aula en un examen del Ciclo Medio:

Examen final de Técnica de la Danza Clásica. Ciclo Medio III. Jueves 20 a 22 hs. Diciembre de 2009 (Síntesis de Observación).

(...)

El profesor del curso camina por el aula marcando los tiempos; hace esto diciendo los números al ritmo de la música y con chasquidos de los dedos, palmas o golpes de los pies contra el piso. Pocas veces nombra los pasos; el examen había sido practicado y se espera que las y los estudiantes recuerden su desarrollo. En algunos momentos el profesor se dirige a alguna de las alumnas, por ejemplo para forzar el

²⁵ Las mayúsculas y los subrayados son del original.

estiramiento de la pierna o para golpear un brazo con el fin de corregir un *porte de bras*, o diciendo: “*pasame el peso a la pierna nena vos*” o “*guarda la cadera*” o “*¡subite a la punta!*” o “*¡levantá esa pierna a 90 °!*” (a veces en voz muy alta, con tono de reto). Está vestido con un pantalón, una remera de mangas largas y zapatillas de media punta, todo de color negro. Las alumnas llevan el uniforme completo y usan zapatillas de punta durante todo el examen. Cada ejercicio termina con una pose final sostenida unos segundos.

(...)

Luego de transcurrida la primera hora de la clase se hace una pausa, en la que las alumnas fuera del aula, en el hall cerrado del primer piso, toman agua o se ponen desodorante; a esta altura están muy transpiradas y con la respiración agitada. Mientras tanto los y las docentes del tribunal hablan entre ellos. A los 5 minutos el profesor sale al hall y les dice suavemente: “*bien chicas*” y luego “*entren al aula chicas así marcan el paso de colocación*”. Vuelven a entrar para hacer la parte de centro. Al primero y al último de los ejercicios del centro los hacen todas juntas; todos los otros en dos grupos de 4.

(...)

Cuando termina el examen me dejan entrar para que las fotografíe en una pose final. Algunas alumnas llevaron cámaras y también las fotografío con ellas.

El contexto en el cual tuve mayores dificultades para concertar las observaciones o para sacar fotografías fueron precisamente los exámenes de fin de año de esta carrera, en especial en los de años superiores. No tuve la misma dificultad ni siquiera para observar los ensayos, los camarines o las funciones. Los y las docentes me decían por ejemplo, que “*las chicas se ponen muy nerviosas*” o que “*el examen es muy riguroso*”. Es decir, los exámenes son las instancias donde existe un mayor cuidado de todos los factores que pueden afectar al desempeño y al desarrollo de la actividad; pesa sobre ellos un protocolo estricto.

La Escuela de Danzas Clásicas de La Plata cuenta actualmente con un Ballet Infantil, un Ballet Clásico y un Ballet Contemporáneo. Los Ballet Infantil y Clásico están bajo la dirección de Raúl Gatto y de Elisa Raggio respectivamente, con el acompañamiento de otros docentes como Francisco Borja, María Cristina Gaggero y Nora Stigol. Los Ballets, en especial la práctica escénica que permiten, son una parte importante de la formación. En las selecciones de obras y en los modos de trabajo se translucen las concepciones sobre la danza que tienen las y los docentes de la línea que tiene hegemonía dentro de la carrera.

Tanto en el Ballet Infantil como en el Juvenil participan todos los alumnos; la distinción entre ellos se da al momento de distribuir los roles y el tipo de participación de cada uno en las coreografías. Los ensayos del primero se hacen en la sede principal de la Escuela, con una carga horaria de 6 horas semanales distribuidas en tres días. Los del segundo se hacen tanto allí como en las aulas de ensayo del Teatro Argentino, con la misma carga horaria. Los horarios y los grupos de ensayos se publican en el pizarrón del hall central. Se utiliza la música grabada y se van alternando las distintas partes de los ballets, repitiendo cuantas veces sea necesario. El ensayo se realiza frente a los espejos, tomándolos como frente.

En los horarios de ensayo también se hacen las pruebas de vestuario; para las funciones se utilizan los trajes con los que cuenta la ropería de la institución.

Los espectáculos del Ballet Infantil cumplen la función de mostrar lo que aprenden en la Escuela. Sobre todo cuando se ensayan las variaciones en las que también participan alumnas más avanzadas de la carrera, las niñas que participan en esas variaciones o que son solistas pasan gran parte del ensayo esperando y mirando el ensayo de las más grandes. Como se hacen en una sola banda horaria, hay muchas insistencias porque se pueden superponer con los horarios del colegio.

En el Proyecto de Ballet Clásico de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata (también llamado Ballet Juvenil) del año 2008, se explicita que su formación tiene como principal objetivo “*Contemplar desde el interior de la Institución un espacio para el Ballet, con carga horaria estable, articulado con el proyecto curricular y destinado a profundizar capacidades en todos los niveles de la formación, constituye una respuesta significativa para los alumnos en lo concerniente a su desarrollo como intérpretes (...). Sería impensado, que un intérprete bailarín no haya bailado, dentro del marco de una experiencia escénica más o menos regular, articulada y paralela a su formación, donde pudiera alcanzar capacidades que sólo se adquieren y enriquecen en contacto con el público*”. El Ballet está destinado en primer lugar a los alumnos y las alumnas de la Tecnicatura y del Profesorado en Danza Clásica, aunque también se prevé la participación de estudiantes de los Ciclos Preparatorio, Iniciación y Medio de la Escuela, estudiantes de Danza Contemporánea y Danza - Expresión Corporal y el personal de la Institución. Las funciones de los Ballets se presentan en muestras a mediados y a fines de año, en los actos de colación de grado y en distintos ámbitos a los que sean invitados.

7.1.b) *Tecnicatura Intérprete–Bailarín y Profesorado en Danza Contemporánea*

La Tecnicatura Intérprete – Bailarín en Danza Contemporánea comienza con tres años de Formación Básica (FOBA) en los que se cursan tres niveles de Danza Contemporánea, tres de Danza Clásica, uno de Expresión Corporal, dos de Técnicas de Improvisación (el primero de ellos junto con Autoconciencia Corporal) y tres de Música. Le siguen dos años más para completar la Tecnicatura, que constan de dos niveles de Técnica de la Danza Contemporánea, uno de Técnica de la Danza Clásica, dos de Técnicas de Improvisación y Composición (el segundo de ellos junto con Proyectos de Producción), uno

de Coreografías Populares, uno de Anatomía Funcional y uno de Historia de la Danza. Una vez concluido, puede continuarse con cuatro años más de estudio para obtener el título de Profesor en Danza Contemporánea. Para esto, se cursan cuatro niveles de Técnica de la Danza Contemporánea, dos de Técnicas de Improvisación y Composición (el segundo de ellos junto con Proyectos de Producción), dos de Composición Coreográfica (el segundo de ellos junto con Proyectos de Producción), uno de Técnica de la Danza Clásica, uno de Coreografías Populares, uno de Técnicas Dramáticas, uno de Maquillaje, uno de Anatomía Funcional, dos de Historia de la Danza, uno de Arte, Cultura y Estética, uno de Artes Visuales y uno de Literatura; junto con esto, se cursan las distintas materias de formación docente, incluyendo lo Espacios de la Práctica Docente. En el espacio de definición institucional, se cursa *Contact Improvisation*.

El ingreso a la carrera de Danza Contemporánea se hace sin mediar una evaluación, a menos que se quiera ingresar a partir del segundo año de estudios. Tras realizar la inscripción, se cursa un taller de ingreso con clases iniciales de las materias que se cursarán más adelante. Además, una profesora que también es médica da una charla acerca del cuidado del cuerpo en el aprendizaje de la danza, basada sobre todo en los cuidados para no lesionarse y en menor medida en la alimentación.

En el año 2009 tuvimos acceso a 133 fichas y a 124 encuestas de ingreso que completaron los y las estudiantes que estaban a punto de comenzar las clases de los talleres iniciales. El acceso a estos documentos fue parte de una de las contra-transferencias realizadas durante el trabajo de campo: pude consultarlas a cambio de realizar una sistematización de las mismas que quedó en la institución. En las fichas de ingreso se vuelcan los datos personales e información sobre trabajo, estudios y conocimientos previos de los ingresantes a la carrera de Danza Contemporánea. Las encuestas de ingreso incluyen las preguntas que copiamos a continuación, con el fin de conocer cuáles son los otros elementos del perfil del ingresante que le parecen relevantes a la institución:

1. ¿Qué información tiene acerca de la escuela de danzas y de la Carrera de Danza Contemporánea?
2. ¿Cómo llegó a usted esa información?
3. ¿Cuáles son sus objetivos dentro de la Escuela de Danzas y dentro de la Carrera de Danza Contemporánea?
4. ¿Ha tenido contacto con la Danza Contemporánea?
 - 4a. ¿Ha bailado Danza Contemporánea?
 - 4b. ¿Ha visto Danza Contemporánea? (en un teatro / por televisión / en la calle / en video / otros).
5. ¿Cuáles son sus expectativas con respecto de la Carrera de Danza Contemporánea y de la Escuela de Danzas?

6. ¿Qué rol dentro de la danza le gustaría desempeñar en su futuro profesional? (bailarín / bailarín de danza contemporánea / profesor / coreógrafo).

De acuerdo a las respuestas de las fichas y las encuestas de ingreso, la mitad de los ingresantes han nacido en La Plata o alrededores (53%) y la otra mitad se reparte entre originarios de diversas ciudades de la provincia de Buenos Aires (18%), otras provincias de Argentina (16%), el Conurbano y Capital Federal (7%), y otros países (6%). Actualmente el 75% reside en los partidos de La Plata, Berisso o Ensenada; el 25 % de los ingresantes habita en el Conurbano sur (Berazategui, Quilmes, Bernal) o en otras localidades (Brandsen, Verónica, Belgrano). El 27% trabaja o busca trabajo. La mitad (46%) ha cursado o cursa actualmente estudios terciarios o universitarios. Un tercio (32%) ha cursado estudios de danzas clásicas en algún momento, por períodos que varían entre pocos meses y diez años, con profesoras o institutos privados o en la Escuela de Danzas; otro tanto han cursado estudios de Danza Contemporánea (27%) o de Música (24%), con variable duración y en diversas instituciones; un grupo menor ha hecho Expresión Corporal (15%); una gran parte (58%) ha practicado otras danzas (folklore, tango, jazz, hip-hop, salsa, danzas árabes, españolas, italianas, galesas, peruanas y afrobrasileñas, entre otras), u otras disciplinas que incluyen trabajo corporal (teatro, murga, acrobacia, yoga, gimnasia artística, patín artístico, deportes, entre otros). Al completar el panorama de las formaciones previas con las preguntas de la encuesta de ingreso, vemos que aunque únicamente un cuarto de los ingresantes han hecho al menos una vez una clase de danza contemporánea, casi la totalidad han visto alguna vez una obra de esta disciplina (sólo el 5% no refiere haber visto ninguna por ningún medio).

Entre la información obtenida por la encuesta de ingreso nos interesa destacar algunas cuestiones que tienen que ver con las visiones acerca de la Escuela de Danzas y de la carrera de Danza Contemporánea, y con las expectativas y proyectos en cuanto a la formación y a trabajo futuro. Sobre la Escuela de Danzas la mayor parte de las referencias previas con las que cuentan los ingresantes se vinculan con el hecho de ser una escuela pública, que otorga títulos de nivel terciario, que es prestigiosa, exigente y que provee de una buena formación. La información para llegar a la carrera ha provenido en general de amigos o familiares que han concurrido o concurren a la Escuela de Danzas, y en menor medida de profesores que han tenido en otros ámbitos, de los medios de comunicación (avisos de inscripción en periódicos o en internet) o por las marchas y cortes de calle que se han hecho en reclamo de mejoras edilicias o de aumento de presupuesto para la educación artística. Las respuestas a las preguntas n° 3 y n° 5, en las que se consulta sobre los objetivos y las expectativas en relación a la carrera, en muchos casos se superponen. Estas respuestas pueden agruparse en cuatro

categorías: expectativas generales de aprendizaje (por ejemplo “aprender y terminar la carrera” o “adquirir formación en danza contemporánea”), proyecciones en relación al futuro profesional (por ejemplo “llegar a ser una bailarina profesional” o “ingresar a alguna compañía o ballet” o “ser profesora de danzas”), intención de expresarse por medio de la danza como arte (por ejemplo “construir hechos artísticos” o “aprender a expresarme a través de movimientos corporales”) y búsquedas de crecimiento personal (“lograr mejor manejo de mi cuerpo” o “experimentar el cuerpo”). En cuanto a los roles que les gustaría desempeñar en su futuro profesional, las cuatro opciones son escogidas: 61% coloca entre las opciones (podían marcar más de una) el ser bailarín, 52% bailarín de danza contemporánea, 55% profesor y 49% coreógrafo. Eligen sólo opciones relacionadas con el rol de bailarín (incluyendo bailarín de danza contemporánea) un 22%; los que indican querer sólo ser profesor (6%) y sólo ser coreógrafo (5%) son minoritarios. Un 19% proyecta ser bailarín y profesor, un 17 % bailarín y coreógrafo, y un 30 % incluye todos los roles. Recordemos que la carrera ofrece tanto la posibilidad de graduarse con un título docente, como con un título intermedio de tecnicatura como bailarín.

El principio de enseñanza más difundido busca comprender el movimiento desde lo que se conoce como “el interior del cuerpo” para referirse tanto a la biomecánica de los huesos y las articulaciones como a cuestiones propioceptivas más amplias. El supuesto es que una vez lograda esto, será visible desde el exterior. Los métodos de enseñanza van desde la repetición de secuencias hasta la improvisación, pero siempre intentando comprender al propio cuerpo y su funcionamiento, “limpiando” progresivamente los movimientos, sacando los elementos que “hacen ruido”, mejorando su calidad.

Las clases prácticas pueden dividirse en clases de técnica de la danza contemporánea, clases de improvisación y clases de composición (aunque estas diferentes áreas comúnmente se utilizan de manera conjunta en una misma materia o incluso en una misma clase). Las formas de enseñanza son muy variadas; en gran medida dependen del proceso de formación que hayan realizado las profesoras o los profesores que las dictan. En el caso de las clases de Técnica de la Danza Contemporánea, la técnica que se va a priorizar es aquella en la que el o la docente está formado; se realizan acuerdos acerca de quién enseñará cada técnica de acuerdo a cuál es la que más conoce y a las necesidades de cada nivel. Se discute entre el cuerpo docente y directivo de modo general la conveniencia de que cada técnica se de en los primeros o en los últimos años: por ejemplo, la Técnica Graham, que se basa en la dicotomía contracción / relajación y permite trabajar el manejo del centro del cuerpo, se veía en años más avanzados, y en los últimos años se ha decidido incluirla al inicio de la carrera. El énfasis

está puesto en incorporar las distintas técnicas de movimiento a través de la práctica del movimiento mismo. Aunque en algunos casos se hace referencia a sus contextos históricos de surgimiento, y también pueden explicarse sus principios y fundamentos (centrándose en conocer cuáles son las posibilidades que da esa técnica y de dónde parte), la explicación teórica sólo es auxiliar de la incorporación. La mayor parte del trabajo está puesto en lograr realizar correctamente secuencias establecidas según los parámetros de las distintas técnicas.

El modo de aprendizaje predominante en la danza contemporánea, aún en aquellas clases dirigidas a aprender una técnica específica, no parte solamente de la copia de modelos o la imitación de movimientos. Aunque en las clases de técnica las profesoras suelen mostrar las secuencias, con las consignas, las explicaciones, las correcciones y el contacto directo se busca hacer que cada uno conozca su cuerpo y sus posibilidades de elasticidad, de reacción y de movimiento, y que se comprenda el recorrido por el que las diferentes partes del cuerpo debe pasar para lograr realizar determinados movimientos. Los conocimientos de anatomía y biomecánica son útiles como instrumento para comprender esos mecanismos. Esta concepción es la que ha influenciado en la segunda corriente de enseñanza de la técnica clásica a la que nos hemos referido anteriormente.

Transcribiremos a continuación la descripción de una clase de Técnica de la Danza Contemporánea del segundo año de estudios:

Clase de Técnica de la Danza Contemporánea. FOBA II. Lunes de 14 a 16 hs. Noviembre de 2008. (Diario de campo corregido).

Cuando la profesora y las alumnas están en el aula comienza la clase. Se hace en un aula del primer piso con pisos de madera, barras en tres de las cuatro paredes y dos espejos en un lateral. La clase se hará con un pianista que tocará un teclado eléctrico, aunque hay un piano en un aula.

Las alumnas llevan el cabello recogido de distintas maneras. La mayoría usa calzas, pero también hay quienes usan pantalones deportivos; llevan musculosas o remeras; la ropa es de distintas texturas y colores, prevalece la ropa lisa y de tonos neutros y oscuros. La profesora está vestida de modo semejante a las alumnas. Casi todas están descalzas; tres de las diez llevan medias de algodón.

Comienzan la clase de pie usando todo el salón, todas hacia el mismo frente, que es el de las puertas del aula que se abren al patio descubierto del primer piso. Se acomodan solas, la profesora sólo les dice “intercalensé”, porque el espacio del salón es reducido para la cantidad de alumnas, que son diez. Hecho esto les sigue dando indicaciones que van teniendo como resultados ajustes que todas van haciendo en la colocación de las partes de su cuerpo: “pies paralelos, talón, isquion, tratamos de alinear la columna en el centro del cuerpo”. Cuando están todas colocadas de pie con la columna alineada, la profesora le dice al pianista: “¿hacemos algo ligado?” y le marca el tiempo con chasquidos de los dedos. El pianista comienza a tocar, y todas bajan primero la cabeza, luego los distintos sectores de la columna, luego la cadera, mientras caen los brazos, hasta que quedan con las piernas extendidas, el cuerpo doblado, el abdomen contra los muslos y la cabeza y los brazos colgando hacia el piso. Todas comienzan el movimiento cuando empiezan a escuchar la música, a tiempos

levemente distintos pero todas lentamente. La profesora marca los tiempos contando, a veces también con chasquidos de sus dedos, desde el centro del salón frente a la clase. Intermitentemente guía los movimientos: “voy a cuclillas”, “voy al techo”, “flexión con derecha, cola al techo, camino con los pies”, “arriba”, “flexiono”, “estiro”. Los distintos movimientos del ejercicio se siguen desarrollando, las alumnas siguen a la profesora pero conocen los movimientos que se van sucediendo; muchas clases han comenzado así antes. Repiten todo una vez más. Al finalizar la profesora se dirige al pianista diciéndole “gracias” para indicarle que se detenga. Luego se dirige a la clase: “se estiró un poquito el cuerpo”. ((Con este ejercicio se logra alinear y estirar la columna y poner el cuerpo en eje)).

Pasan a ejercicios de estiramiento en el piso, que hacen sin música. También se trata de movimientos conocidos para toda la clase, saben qué le sigue a cada uno y de qué modo realizarlos. La profesora recorre el salón observándolas, en ocasiones tocándolas con sus manos o con su pie para reforzar lo que va diciendo, marcando pautas para la realización del ejercicio, explicando qué se quiere lograr y qué deben sentir en sus cuerpos: “alarguen mucho la columna, todo lo que puedan hasta que sientan que se empieza a alargar el glúteo”, “como que las tiran de la cabeza así”, “subo”. Luego se hace otro ejercicio de estiramiento en el piso, en otra posición. A continuación, desde la misma posición, una tercera secuencia en el que alternativamente se redondea y estira la columna. La profesora continúa siempre recorriendo el salón, deteniéndose a observar, tocando a las alumnas si necesita corregirles algo o profundizar algún movimiento. Va marcando a veces los tiempos y también hablando: “y estiro”, “aflojo”, “brazos en segunda”, “suelto el aire para aflojar”; excepcionalmente se dirige a una alumna en particular: “((la nombra)) cuando estirás te queda muy así ((le muestra)) en segunda, tratá de encontrar tu eje ((la alumna prueba de otra forma)) por ahí va”. La profesora le dice al pianista: “este sí en tres, como algo respirado”. Con música vuelven a hacer los tres ejercicios seguidos; terminan junto con la música.

Quedan todas sentadas en el piso. La profesora realiza los primeros movimientos de la secuencia que seguirá y dice: “no sé si hay lugar, vamos a hacer este, ya lo conocen, en dos grupos”. Un grupo de cinco se queda en el centro y otro del mismo número espera en un rincón del aula, detrás del piano; durante el ejercicio miran a las que están en el centro o lo van marcando de modo muy simplificado y en el lugar. Primero lo marcan, y luego lo hacen con música, de ambos lados, es decir, comenzando hacia la derecha y hacia la izquierda. La primera indicación es: “el eje, busquen el eje todas”, luego va nombrando las partes del cuerpo que se van moviendo a lo largo del ejercicio: “hombro, cabeza”, o modos generales de hacerlo: “lo que tiene que ser es claro, sean claros” o “coloquen bien la cuarta” o “apoyen bien el pie”. Sigue marcando los tiempos. Hace lo mismo el segundo grupo. Cuando todas terminan vuelve a mostrarlo y corrige según lo que observó: “este lugar está poco claro, tienen que apoyar el isquion y la cadera de frente y la espalda gira haciendo el espiral”. También realizan este en dos grupos.

Le siguen dos secuencias diferentes en el piso, en los que la mayor parte del tiempo queda la espalda apoyada en el suelo mientras se mueven las piernas y los brazos, arrastrándolos o en el aire. Se mantiene la misma forma de trabajo. Luego hacen otra que incluye roladas hacia atrás; se detienen a probar las roladas varias veces, hacia ambos lados. En la última secuencia en el piso en un momento se levantan hasta pararse, para luego volver al piso. Cuando terminan la profesora hace comentarios sobre lo que han hecho: “cuando dejamos una secuencia un tiempo me da lástima que pierdan cosas que ya estaban”, “los rol hay que practicarlos más

sueltos, no encuentran por dónde pasar el peso, se tienen que entregar al vaivén, pónganse a jugar con el balanceo”.

Se paran para comenzar con las secuencias que se hacen de pie. La docente le indica al pianista de cuántos tiempos será, la marca frente a las alumnas y la muestra mientras la clase la pasa junto con ella. Continúan con la organización en dos grupos, cada uno repitiendo la secuencia de ambos lados. En la primera de estas secuencias de pie luego de marcarla enseguida les dice: “ahora marquenla ustedes”. Al terminar, nuevamente los comentarios de la profesora sobre lo hecho: “traten de ser como más prolijos todo el tiempo, y de respirar, respirar con el movimiento”. En la segunda secuencia de pie se repite la misma dinámica, sólo que a medida que la hacen nombra pasos, direcciones, por ejemplo “baja talón” o “estiro”. Al terminarla les dice: “tienen que fortalecer el equilibrio”; explica qué partes del cuerpo deberían fortalecer para lograr el equilibrio (por ejemplo: “tienen que fortalecer acá” tocándose el abdomen), de qué modo pasar el peso del cuerpo de un punto a otro (por ejemplo: “tienen que mandar el isquion hacia abajo”). A esta secuencia, tras estas correcciones, la repiten todas una tercera vez. En la tercera de las secuencias hace comentarios como “costado”, “redondeo columna, un globo”, “sostengo”, “prueben levantar más la pierna” o “lo suelto, lo vuelvo a armar y giro”.

La profesora mira su reloj y dice: “bueno, los triples, uno normal, uno con giro, uno normal, uno con giro”. Se acomodan todas las alumnas en dos filas paralelas para salir de forma continua desde un ángulo del salón, recorriendo la diagonal caminando al tiempo de la música del modo en que se les indicó. Cuando todas completaron dos diagonales da la segunda consigna: “torsión en el primer espiral”. Siguen recorriendo las diagonales incluyendo esa torsión del tronco al realizar el giro. Al terminar, la tercera consigna: “saltadito”. Todas hacen secuencias de dos pasos seguidos de un salto. Las corrige en los saltos: “están cayendo muy duras, está pesado, y todo eso que se golpea las golpea a ustedes”.

La clase termina con todas, incluyendo la profesora de pie formando un círculo. La docente simplemente les dice: “aflojen un poco, sacudan un poco” y luego “muevan un poco la columna, omóplato, cabeza”. Todas lo van haciendo. Terminan y se dirigen a la esquina del aula donde dejaron sus pertenencias para calzarse y agarrar sus cosas; hablan poco. La profesora saluda al pianista, toma sus cosas y las saluda al salir.

En las clases de improvisación, el o la docente parten de una consigna inicial que se va modificando y desarrollando a medida que se realiza el trabajo. El o la docente generalmente se desplaza por distintos lugares del aula, observando y dando diferentes pautas. Se suele comenzar con un momento de sensopercepción, que cumple la función de promover la relajación, de “*sacarse lo de la calle*” y de buscar que cada uno vuelva la percepción hacia su propio cuerpo, observando “*qué siente, que sensaciones vienen del cuerpo, del contacto con el piso*” (según una frase repetida al inicio de muchas clases). Se comienzan a dar pautas para comenzar a moverse, por ejemplo, comenzando por mover un brazo siguiendo la música, y luego ir extendiendo ese movimiento a las distintas partes del cuerpo. Luego puede pedirse, por ejemplo, que tomen un compañero y que hagan “*movimientos en espejo*”, o que “*completen el movimiento del otro*”, las posibilidades de consignas y de modos de responder a ellas son muchísimas. O que seleccionen un movimiento que ha surgido y lo transformen, haciéndolo

más rápido, más lento, con más amplitud, con distintos frentes, involucrando otras partes del cuerpo, con desplazamiento, entre otras posibilidades. Cada clase es diferente, y van apareciendo movimientos y secuencias diferentes. En la carrera de Danzas Clásicas, de modo muy diferente, en las clases donde se propone realizar improvisación lo que se hace es ordenar en una secuencia los pasos que previamente se han aprendido. En las clases de composición en Danza Contemporánea se suele partir de improvisaciones, desde las que se van seleccionando movimientos y organizando secuencias que se van probando, y sobre las cuales a la vez se improvisa, o se agregan, modifican o sacan elementos, hasta lograr una producción, con la guía de la profesora o el profesor.

Está altamente valorado el hecho de tener las técnicas tan incorporadas que no sea ya necesario pensar en ellas, al realizar las composiciones. Se afirma que si la técnica está adquirida correctamente, será posible manejar el cuerpo del modo que se quiera, y se podrá componer no en función de la técnica sino a partir de aquello que se quiere expresar. Muchas veces se entiende que la dimensión creativa no está sólo en la creación de una coreografía, sino que también es creación el momento de la relación con el propio cuerpo, porque se crean caminos de movimiento y de uso del cuerpo. Estos caminos, provenientes de la exploración y la investigación del cuerpo y del movimiento, pueden ser utilizados como insumo en las producciones. En todo caso, se cree que no es posible bailar sin conocer el propio cuerpo.

A modo de ejemplo transcribiremos fragmentos de la observación de la primera clase de Improvisación de un curso que está iniciando la carrera de Danza Contemporánea:

Clase de Técnicas de Improvisación y Composición. Taller de ingreso. Martes de 20 a 21 hs. Marzo de 2008. (Diario de campo corregido).

(...) La profesora les explica que “en la danza podemos aprender de diferentes maneras, son distintos caminos, aprendiendo técnica, siguiendo los movimientos, o desarrollando los movimientos del cuerpo por la improvisación, que también hay pautas para llegar al movimiento pero cada uno hace lo que interpreta de eso, cómo hacer esa pauta de movimiento”.

Comienzan todos parados hacia diferentes frentes, con los ojos cerrados. Son en total 26 mujeres y tres varones. Utilizan el salón más grande de planta baja, pero aún así el espacio es reducido para el número de personas. La profesora camina entre ellos mientras guía con sus palabras en qué deben ir enfocando la percepción, reconociendo las sensaciones que vienen del cuerpo: “observen qué sienten, qué sensaciones vienen del cuerpo”, “observen qué sensaciones vienen del contacto con el piso, cuáles son las zonas en las que hay más presión, cuáles son los apoyos”, “vayan observándose”. Les pide que flexionen un poco las rodillas, sin tensión, que luego lleven la tensión hacia la columna y hacia toda la espalda, tratando de reconocer qué sensaciones vienen de la espalda, de los hombros, de los brazos. Pone en el grabador música en la que predomina un violonchelo y les pide que escuchen y que “dejen que la música ente en el cuerpo” prestando a la vez atención a la respiración.

Continúa hablándoles: “si sienten necesidad de algún movimiento a partir de la música pueden empezar a aparecer, con los pies pegados en el piso, en el lugar”.

Algunos se balancean hacia delante y hacia atrás, la mayoría no se mueve aún. “Pueden ampliar la respiración y los movimientos”; algunos hacen rotaciones de la cabeza, uno flexiona las rodillas. “Qué movimientos les inspira la música, todo el movimiento que sienten lo van a llevar a una mano, sólo la mano y los dedos se van a mover, tenemos la articulación de la muñeca”; todos lo hacen. “Explorando todas las maneras que se les ocurra de mover ese brazo, todo el brazo, hasta el hombro”, continúa hablando mientras camina por todo el salón, observando a los alumnos, que siguen con los ojos cerrados. Les va pidiendo que pasen el movimiento progresivamente a otras partes del cuerpo: “el brazo empieza a bailar, le va a pasar el movimiento hacia el otro hombro y hacia el otro brazo”. Todos van moviéndose con movimientos suaves; en algunas aparecen movimientos de danza árabe o danzas españolas ((recuerdo que al principio del Taller de Ingreso algunas han contado que han bailado estas danzas)). Continúa: “vamos deteniendo el movimiento de los brazos, vamos a llevar el movimiento a la cabeza ((pausa)) pueden imaginar que hacen dibujos en el espacio con la cabeza, con la parte de arriba de la cabeza, con la pera, con la nariz”. Hacen movimientos armoniosos, suaves, con poca utilización de energía. “El movimiento de la cabeza va a comenzar a bajar por la columna, vamos a probar de qué manera se puede mover la columna ((pausa)) si necesitan que la cabeza se mueva como consecuencia puede ser”; la mayoría hace movimientos circulares o haciendo una espiral con el torso desde la cintura. “Viene como un viento y nos hace mover, pueden seguir usando la respiración, el movimiento puede cambiar cuando inspiro o exhalo”. Intercala las consignas con imágenes y con explicaciones sobre la anatomía como “la columna tiene partes, en el cuello, entre las costillas, en la cintura”. Continúa expandiendo el movimiento hacia otras partes del cuerpo: “bajan los movimientos hacia la pelvis, pueden ser más chiquitos o más grandes”; casi todos siguen con movimientos circulares continuos, algunos pocos hacen movimientos más cortados. “El movimiento se va hacia una pierna desde la articulación de la cadera, de la rodilla, del tobillo”; levantan la pierna, ninguno alto. “Busquen movimientos nuevos, vayan explorando, están los lugarcitos del pie, arco, dedos, borde interno, borde externo, talón ((pausa)) en el piso o despegando del piso ((pausa)) al moverse es como que está hablando, diciendo algo ((pausa)) la otra pierna, que el movimiento recorra todo el cuerpo, pero ustedes armen el recorrido, que el movimiento viaje de una parte a otra, no todo junto, que en algún momento se muevan todas las partes del cuerpo”. Se quedan unos minutos moviéndose con la música; la profesora no habla por este lapso, se pone en un costado y los mira, dejándolos hacer. Algunos despliegan movimientos más amplios, otros siguen en el lugar con movimientos medidos. Termina la música y todos se detienen.

Se pasa a otra improvisación a partir de una nueva consigna: “pongansé de a dos ((todos se agrupan, los tres varones se agrupan con mujeres)) enfrentados, uno de los dos empieza y el otro como si fuera un espejo va a seguir el movimiento del otro, tomen en cuenta que hay otro que va a intentar seguir ((mientras la profesora vuelve a prender el grabador, una alumna dice que se tiene que ir y se va)) seguir lo que interpreta del movimiento”. Mientras hacen el ejercicio hay sonrisas, algunos hablan, esto no pasaba en el ejercicio anterior; la profesora les dice: “traten de no hablar, y lo que quieran comunicar va a aparecer en el movimiento”. Más adelante cambian y el que lideraba pasa a seguir al otro. Cada pocos minutos la profesora le va agregando elementos a la consigna inicial: le agregan desplazamientos, luego traslados en el espacio, luego el que está dirigiendo irá cambiando de frente y le pasa el liderazgo a otro del grupo, luego les propone probar movimientos más suaves, más fuertes, más chiquitos, más grandes. Están siempre en movimiento, el efecto de a poco no es de parejas sino de una composición grupal. En general pareciera que cada uno hace más

o menos la danza que conoce o que ha practicado previamente, aparecen movimientos que me hacen acordar a clásico, a danza afro, a danza árabe. Las consignas siguen variando, buscando que se cambien los roles de acuerdo a “la necesidad” que vaya apareciendo, que se cambien los frentes para que haya variaciones en quién dirige y quién sigue, “como espejo” o “como sombra”, esto es, enfrentados o uno detrás del otro. Aparecen movimientos que van a piso y que luego vuelven a subir. La profesora reafirma la búsqueda de algo que involucre a todos los que están en la clase: “traten de sentir que pasa algo grupal, de tomar conciencia de lo que pasa dentro del grupo”. Continúan moviéndose hasta que quedan agrupados por un lado aproximadamente la mitad de los alumnos siguiéndose entre sí con una serie de movimientos en el piso; el resto de la clase queda dividida en cuatro grupos diferentes que continúan moviéndose de pie. Mientras siguen con esa disposición se detiene la música. La profesora dice inmediatamente: “vuelvan a la quietud, vean qué pasa en el grupo”. Se preparan para la siguiente improvisación.

(...)

Cuando la última improvisación se está desarrollando la profesora les dice que “pueden empezar a usar todos los elementos que aparecieron hoy”. (...). Luego: “se guardan todo esto que hicimos hoy, para ustedes ((pausa)) se va a ir deteniendo el movimiento muy lentamente, se van quedando en una posición que elijan, una posición que esté cómodo, me quedo ahí, observen el estado del cuerpo ((pausa)) cómo sienten ahora, si es diferentes de cuando empezaron”. Salvo 7 que están parados, casi todos han quedado en distintas posiciones en el piso. Hay un momento de silencio y de quietud. Se van levantando despacio. La profesora les dice: “espero que lo hayan disfrutado”. Todos aplauden.

Los exámenes finales de la carrera de Danza Contemporánea en general consisten en el desarrollo de una clase con la guía del docente; o en la muestra de producciones coreográficas o improvisaciones de los alumnos. En el primer tipo de evaluación, muchos exámenes se distinguen de una clase cualquiera por el hecho de que hay más de un docente observando. Los docentes que integran la mesa hacen anotaciones e intercambian entre sí, en voz baja, comentarios sobre el desempeño de los alumnos. Las muestras que forman parte de las evaluaciones finales pueden hacerse en forma individual o en grupos, y son el resultado de trabajos que se han ido desarrollando progresivamente en clases anteriores con la guía del docente y con ensayos extras que hacen solos los alumnos en aulas que quedan libres en ciertos horarios. Las muestras finales pueden hacerse directamente en un aula o en algún teatro del circuito independiente de la ciudad de La Plata, como El Núcleo o La Fabricuera (en estos casos se cobra un entrada para ayudar a cubrir los gastos de alquiler de la sala), agrupando los trabajos de varias cátedras, inclusive de las distintas carreras. En el cronograma de la institución, que todos los años se publica en cartelera, se incluyen hacia fines del ciclo lectivo las fechas de las funciones de fin de año y de las muestras de cátedras, además de las fechas de exámenes y de inscripción para el año siguiente.

Los contenidos a evaluar dependen de las características de cada asignatura y de cada nivel. A diferencia de los programas de la carrera de Danzas Clásicas, los programas de la

carrera de Danza Contemporánea no tienen como objetivo el aprendizaje de determinados pasos, sino que se busca enseñar ciertos elementos del movimiento y en relación con esto diversos modos de ejecución, con base en el reconocimiento y en modos específicos de control del propio cuerpo. Por ejemplo, en el proyecto de cátedra del año 2006 de la asignatura “Improvisación y autoconciencia corporal” dictada por la profesora Mercedes Nugent Rincón en el segundo año de Formación Básica, encontramos lo siguiente:

Fundamentación

En este espacio se desarrollará un trabajo de profundización con respecto a la conciencia corporal a través de trabajos donde cada individuo se relaciona con su propio cuerpo en la experimentación de sus posibilidades en la quietud y en la movilidad. Luego se intensificará en trabajos con el otro en dúos o tríos, profundizando el contacto y la comunicación, para después poder llevarlo a trabajos grupales.

Expectativas de logros

- Exploración de los elementos básicos del movimiento
- Adquisición de la capacidad de registro de su propio cuerpo
- Adquisición de la mecánica corporal a través del estudio en su propio cuerpo y en relación con los otros
- Descubrimiento y exploración de las posibilidades de movimiento a partir de su cuerpo
- Desarrollar la capacidad de observación y análisis
- Desarrollar la capacidad de explorar el movimiento como realizador y como observador
- Concientización de la relación tiempo-espacio-movimiento en producciones más ajustadas
- Incremento de nuevas posibilidades de comunicación en la movilización en propuestas grupales

Contenidos Conceptuales

Conocimiento corporal.

Imagen global, imagen segmentaria. Movilidad e inmovilidad. Peso. Entrega hacia la gravedad y oposición. El peso de su propio cuerpo y de otro. Traspaso del peso sobre diferentes superficies. Tono muscular. Volumen. Apoyos: en el piso, en otros objetos, en paredes y en otras personas. Articulaciones. Sus posibles movibilidades (flexión, extensión, tracción, rotación, circunducción). Motores. Movimientos asociados y disociados. Movimientos globales y focalizados. La piel.

El movimiento en el tiempo.

Exploración de la velocidad. Exploración de la duración. Incorporación de los elementos básicos de la música. Compases y subdivisiones. Ritmo. Acento. Ostinato.

El movimiento en el espacio.

Espacio que ocupa el propio cuerpo, en quietud y en movimiento. Nociones espaciales. Direcciones. Centro y periferia. Diagonales y grilla. Espacio total. Proyecciones. Espacio interno y externo. Centros. Centros en el cuerpo y en el espacio. Concepto de la esfera de Laban.

El movimiento y la energía.

Incluso en los programas de materias que plantean la enseñanza de técnicas de movimiento específicas se encuentra el mismo modo de escribir. Tomaremos como ejemplo el programa del año 2006 del Espacio Institucional Contact Improvisation dictado por la profesora Florencia Olivieri, que se dicta conjuntamente para las carreras de Danza Contemporánea y de Expresión Corporal. En este programa se explica la concepción sobre el movimiento que maneja esta técnica, y si bien las principales expectativas de logro apuntan a la transmisión de la técnica específica, puede notarse en el programa que ésta no se compone de pasos preestablecidos sino que se basa en la exploración de las múltiples y complejas posibilidades de movimiento que surgen del propio cuerpo y del contacto con otros y con el medio físico. En la detallada enumeración de los contenidos puede verse la concepción presente acerca de los distintos componentes del movimiento que serán trabajados:

1. Marco teórico o de referencia

(...)

La búsqueda es conseguir un estado de confianza entre los cuerpos y la tierra y poder manejar las fuerzas que están implicadas en las interacciones físicas entre dos o más personas que se permiten la libertad de improvisar.

Como espacio institucional dentro de la Escuela esta materia buscará transmitir dos aspectos esenciales del contact improvisation, el espíritu y la búsqueda desde sus comienzos, “la improvisación como performance”, y la utilización de elementos de la técnica en otras formas de danza como herramienta en la composición coreográfica.

(...)

2. Expectativas de logro

-Que los alumnos puedan diferenciar los principios, temas y elementos del Contact Improvisation.

-Estimular la investigación y búsqueda hacia formas propias a partir del Contact Improvisation.

-Identificar y conocer los elementos propios de la técnica.

-Entender y conocer los elementos estructurantes en la improvisación.

-Enfatizar sobre el trabajo y superación de las dificultades propias y específicas de cada alumno.

-Buscar la apropiación y síntesis personal de los elementos aprendidos técnicamente.

3. Contenidos

Elementos básicos de la comunicación en el Contact Improvisation

-Percepción del propio cuerpo en quietud y en movimiento. Regulación del tono muscular.

-“La pequeña danza”. Exploración del alineamiento óseo. Microalineamientos articulares.

-Ubicación del centro motor del movimiento.

²⁶ Los subrayados y los resaltados en negrita son del original.

-La piel: como superficie visual sobre todo el cuerpo. Información obtenida a través de la piel. Comunicación a través de la piel.

-Conexión centro con centro.

-Superficies de contacto.

-Conducción, acción común, oposición.

-Intervenciones en el cuerpo del otro: toques, impulsos, empujes, cargadas, choques, caídas.

Peso: el movimiento en la relación al peso, la gravedad y el suelo

-Descarga del propio peso a tierra.

-Puntos de apoyo y sostén (internos y externos).

-Peso de cada parte del cuerpo.

-Relación entre el peso de la cadera y el peso de la cabeza.

-Diferentes puntos de apoyo y sostén: sobre las manos y brazos, sobre cabeza, hombros, cadera.

-Inversión de la postura vertical.

-Peso como generador de movimiento.

-Equilibrio: el propio peso como elemento estabilizador y desestabilizador.

Creación de un nuevo equilibrio, el fuera de eje.

-Caída y recuperación. Caídas en el eje y fuera del eje.

-Elementos de la caída: respiración y dinámica. Formas de respiración que corresponden a los distintos tipos de caídas.

-Variantes y resoluciones para adaptar el cuerpo a la caída: deslizamientos, roles que distribuyen el impacto muscular. Trasformar el impulso vertical en horizontal.

-Cambios de orientación kinestésica. Espirales.

-Suspensión: momento donde la energía en una dirección es igual a la energía de la dirección opuesta, el cuerpo no se está cayendo ni se está recuperando de la caída; es un punto en el ciclo respiratorio entre la inhalación y la exhalación.

El peso, el otro

-Apoyos, balanzas, palancas, contrapeso, equilibrio, desequilibrio.

-Conducir, sostener el peso del otro, compartir peso.

El cuerpo en el espacio

-Cambios de orientación espacial: percepción del espacio como esférico.

-Espacio personal y compartido.

-Espacio en el cuerpo del otro.

-Mínimo espacio entre un cuerpo y otro.

-Relaciones y tensiones espaciales

-Diseños espaciales a partir de la superposición, complementación, encastrado de los cuerpos.

-Construcción del espacio a partir de la relación de un cuerpo con el otro.

La improvisación

-Improvisación por contacto. Búsqueda de las varias reacciones posibles, iguales y opuestas para cada acción, donde reside la posibilidad para la improvisación.

-Improvisación como *performance*. La improvisación en la puesta en escena.

-Apropiación de los principios de esta técnica en función de la improvisación.

-Los códigos de comunicación en la improvisación. El desarrollo de alerta y escucha corporal.

-Roles: alternancia de roles, acción reacción, acción común, el rol del observador, el observado como parte de la acción, La interacción de los diferentes roles.

-Elementos estructurantes en la improvisación: ciclos internos, selección instantánea, pregunta y respuesta, la estructura profunda del tema: lo fundamental y lo ornamental, tema y variaciones, aporte e incorporación de errores y accidentes.

4- Procedimientos y estrategias para abordar los contenidos conceptuales

-Experimentación y exploración del movimiento

-Observación interna y externa

-Análisis del movimiento

-Observación, comparación y selección del movimiento.

-Síntesis en el movimiento.

-Ver y analizar, espectáculos, *performances*, obras coreográficas y teatrales en vídeo y en vivo. Poniendo énfasis en la observación del lugar de las improvisación en estas manifestaciones artísticas.

-Trabajar en la integración con las otras áreas que forman parte de carrera.²⁷

La razón de ser de las clases donde se enseñan técnicas específicas por medio de la incorporación de secuencias de movimiento nos ha sido explicada por una profesora de la siguiente manera: “*tienen que tener tales y tales herramientas, mover el cuerpo por segmentos, cambiar la calidad de movimiento, llevar a extremos de lento o de rápido, cambiar la dirección, cambiar el plano del movimiento, focalizar en un solo lugar del cuerpo, bueno, un montón de herramientas del tiempo, del espacio y de la energía, que te ayudan a plantearte otra cosa, no podés aprender esto improvisando, no podés seguir siempre improvisando*”. Es decir, se entiende que hay modos particulares de moverse en la danza contemporánea que se logran únicamente por medio de la transmisión de ciertas técnicas.

Un caso particular de clase de Técnica de la Danza Contemporánea que es interesante destacar es el de aquellas dirigidas a estudiantes de la carrera de Danzas Clásicas. En estas clases se ve tanto el modo de enseñanza-aprendizaje de la danza contemporánea y los objetivos que persigue, como las representaciones de las docentes de esta carrera sobre el modo de cuerpo que se construye en relación a la danza clásica. En el fragmento del registro de la observación de un examen final de esa asignatura para el primer año del Ciclo de Profesorado en Danzas Clásicas (el octavo año de cursada de la carrera), se encuentran ejemplos de la percepción que se tiene acerca de la dificultad de las alumnas de Danzas Clásicas para incorporar modos de movimiento distintos a los que han aprendido:

Clase de Técnicas de la Danza Contemporánea. Ciclo de Profesorado I, Profesorado en Danzas Clásicas. Martes de 16 a 18 hs. Diciembre de 2009. (Síntesis de la Observación).

La evaluación se hará en el salón de La Protectora donde se ha cursado esa materia todo el año. La Protectora es un gimnasio de varios pisos; el aula da a una galería desde la que se escuchan golpes y gritos que provienen de una cancha de squash. El salón es un espacio rectangular con piso de madera, paredes despintadas y luz natural que proviene de ventanas en la parte superior de las paredes y a través de un tinglado en el techo; del techo cuelgan trozos de tela de mediasombra a medio caer. Una pianista tocará con un teclado eléctrico. La profesora acompañante se sentará en una silla de plástico blanca junto a la pianista, mirando y anotando cosas en

²⁷ Los subrayados y los resaltados en negrita son del original.

un cuaderno; ambas en un rincón desde donde ven todo el lugar. La profesora del curso estará la mayor parte del tiempo frente a las alumnas marcando o mostrando las secuencias que compondrán el examen; en ocasiones se acerca a la otra profesora para hacer comentarios sobre lo que va ocurriendo. Antes de comenzar, la profesora del curso le explica a la profesora que la va a acompañar en el examen que tuvieron muchos días sin clases (por paros, carpeta médica, etc.) y que por eso no pudieron llegar a hacer lo que ella quería.

Comienzan por ejercicios de relajación. Las primeras cinco secuencias se hacen en el piso. La segunda de éstas incluye un momento en que suben hacia la vertical para después volver al piso. De la tercera a la quinta se hacen predominantemente sentadas. El método de la docente es semejante en todas: hace la secuencia para mostrárselas contando los tiempos, la marcan las alumnas y luego la hacen mientras las mira. Por momentos les habla mientras muestra el ejercicio o inmediatamente después mientras hace algunos movimientos de nuevo para remarcar cosas, por ejemplo diciendo “quiero ver esto” mientras lo hace, o “bien marcados los lugares, queremos ver cuando está en la curva, la torsión ¿sí?”. También repasa los momentos de la secuencia mientras las alumnas la marcan; por ejemplo en la segunda secuencia, luego de mostrársela, les dice: “bueno, repásenlo” y mientras la marcan les va diciendo “subo, pecho, tablita, flexión, camino, relaja ahí, sube, mesa, sostiene y relaja, sube y cae, abre a cuarta, queda queda queda queda, empuja, entra y abre a X”. Cuando las alumnas luego de marcar la secuencia la hacen de manera completa, en general no les habla. Cuando terminan la quinta secuencia, la profesora del curso le pregunta a la otra profesora si quiere ver la secuencia de nuevo, le contesta que no y sigue con sus anotaciones. Me explica: “hacemos así uno atrás del otro porque si no se hace largo, en la clase uno para, explica”.

A continuación les dice “suben”, todas se ponen de pie. La otra profesora de la mesa les pide que se saquen las medias; algunas de las chicas tenían medias puestas y se las sacan. La primera de las secuencias de pie incluye un momento en que deben pasar el peso del cuerpo a un pie en media punta; al ver cómo responden a esto la profesora le comenta a su compañera: “cuesta muchísimo cuando están trabajando punta, en media punta el equilibrio”. Este es el primero de una serie de comentarios que se harán entre ellas o dirigidos a mí acerca del modo en que el entrenamiento en danza clásica dificulta el aprendizaje de técnicas de la danza contemporánea. Esta y las tres secuencias siguientes las hacen paradas, combinando con momentos de trabajo en el piso. En todas se pueden distinguir movimientos y posiciones de los pies, las piernas y los brazos que notoriamente son de danzas clásicas, combinados con otro tipo de movimientos que serían característicos de contemporáneo y que encuentran dificultoso hacer, como por ejemplo curvaturas de la espalda, torsiones del torso y movimientos de cuello y cabeza, o en general movimientos que involucran pérdidas y recuperación del eje de equilibrio. La profesora les hace varias veces comentarios tales como “tomen riesgos” o “arriésguense a perder el eje”, proponiéndoles dejar los modos de moverse de clásico, que les resultan conocidos y que tienden a hacer, para moverse de otras maneras.

La última de las secuencias que hacen paradas incluye saltos y giros; antes de hacerla la profesora dice “a ver si se la acuerdan”; como otros exámenes que observamos, se trata de una clase que incluye secuencias que se han realizado durante el año. Luego de que hacen toda esta secuencia, les pide que la repitan dos veces seguidas, la primera “pura” y la segunda “con variaciones”, esto es incluyendo cada una algún salto o algún giro cuando quieran hacerlo. Las profesoras hacen comentarios sobre lo que ven: “no rompen con lo de clásico”, “no entienden el cuerpo”, “les cuesta soltar”, “no doblan la columna”. Cuando terminan, el

comentario hacia las alumnas es: “¿qué cambiaron? muy poco, no se notó ((pausa)) riesgos este año, acuérdense, acuérdense”.

La dos secuencias que siguen se hacen caminando usando todo el largo del salón, en dos filas paralelas. En la primera trabajan oposiciones de cabeza, brazos, pies y torso. En la última se agrega un mayor número de pasos; la prueban algunas veces antes de hacerla; la profesora que acompaña la mesa les pide que la repitan pasando de a una. Les cuesta hacer esta última secuencia, se pierden, no les sale. En un momento la profesora les dice “suficiente, no sufran más”; todas aplauden y comienzan a salir, pero las profesoras les piden que se queden y le dedican un tiempo a hablarles. Se sientan las alumnas en el piso y frente a ellas las profesoras, una sentada en el piso y otra en la silla de plástico donde estaba antes que corrió hasta allí. La profesora del curso les dice que “no se pudo llegar ni a lo mínimo” que se espera para el último año de Técnica de la Danza Contemporánea en la carrera de Danzas Clásicas, por los días sin clases y porque “con una vez por semana en relación a lo que tienen de clásico, el cuerpo no llega a tomar lo de contemporáneo”. La otra profesora les dice que “como todos los lenguajes, tienen que poder entenderlo no con la cabeza sino motrizmente, lleva un tiempo mayor que el que tienen para la carrera de clásico ((pausa)) es una lástima porque cuando empiezan a tomarle el gusto es como que ya está ((pausa)) el aporte del contemporáneo en el clásico es recontra importante, es super rico, sentir el peso del cuerpo y trabajar desde otra clase de impulso que tenga que ver con el peso y no con la fuerza, esto del aire ((pausa)) es el mismo cuerpo y el mismo movimiento aunque sean dos lenguajes distintos”. Aquí retoma el tema de las medias, les dice que deben acostumbrarse a trabajar sin medias, “aprender a trabajar agarrado al suelo, es este el desafío, aprender a trabajar descalzo”; las alumnas le responden que lo que les ocurre es que se lastiman, a lo que la profesora les responde “pero con las zapatillas de punta también se lastiman”. Las alumnas salen. La profesora del curso acompaña a la pianista a guardar el piano.

Cuando vuelve las dos se quedan hablando sobre esto. La profesora del curso cuenta que todos los años encuentra las mismas dificultades, y que después “les cae la ficha de la importancia de contemporáneo cuando entran a alguna compañía”; se detienen en el caso de una egresada de la Escuela de Danzas que se sacaba 10 en las materias de clásico y 5 en las de contemporáneo, pero que finalmente aprendió contemporáneo al comenzar a trabajar en una compañía de ballet del exterior. Entre las dos docentes discuten las notas que recibirán las alumnas, delimitando tres grupos para hacer la evaluación: las alumnas del primer grupo “saben lo que tienen que hacer y trabajan”, “tienen claridad en los motores”, “tienen calidades naturales”, “encuentran calidades nuevas”. En el segundo ubican a las alumnas que “a pesar de dificultades y trabas físicas muy grandes ((tensión en los hombros, por ejemplo)), en el movimiento despliegan, se mandan, se arriesgan, tienen buenos apoyos y dinámicas, y trabajan”. En el tercer grupo están las alumnas que reciben las dos notas más bajas; describen a una de ellas como “es inmadura aunque es la más grande, tiene condiciones pero está dispersa” y a otra de ellas como “rígida, ingrátida, no curva la columna, tiene las piernas bloqueadas, no tiene peso en la cabeza, en sus brazos, no entendió”. Coinciden en que todas tienen un “entendimiento delimitado por clásico, es llegar a una forma y listo, están acostumbradas a trabajar desde la forma, desde la copia de la forma ((pausa)) y acá es otra cosa”. Además notan que “no respiran” porque “en clásico no lo trabajan”. Finalmente suman la cuestión de la edad de las alumnas, que tienen entre 15 y 18 años, como un factor que se suma al hecho de haber sido entrenadas en danzas clásicas para determinar la dificultad para entender el modo de movimiento que propone la danza contemporánea, que requeriría “más maduración”.

Recientemente se ha formado en la Escuela de Danzas un Ballet Contemporáneo, que se sumó a los preexistentes Ballet Infantil y Ballet Clásico. El proyecto para la formación del Ballet, escrito por la directora y la regente de estudios de la institución, fue presentado ante la secretaria de inspección en marzo de 2008. El Ballet Contemporáneo está integrado por alumnas y alumnos de la carrera de Danza Contemporánea. En la fundamentación y en los objetivos del proyecto, se destaca que con él se busca afianzar la formación de los estudiantes en los campos de la interpretación, la creación y la producción, y al mismo tiempo lograr un vínculo de conocimiento y comunicación entre los intérpretes y una audiencia heterogénea. De acuerdo a la metodología de trabajo planteada en el proyecto, se prevé que el director realice puestas coreográficas propias, de otros coreógrafos, trabajos colectivos que involucren a integrantes del Ballet y trabajos provenientes de la articulación con distintas cátedras. En el proyecto se aclara que podrán participar en el Ballet todos los alumnos de la carrera, transitando por diferentes roles. Tras algunas postergaciones se realizó el concurso para director del Ballet, que ganó Laura Cucchetti. Desde ese momento hay dos encuentros semanales de tres módulos cada uno, en una de las salas de ensayo del Teatro Argentino.

El Ballet Contemporáneo tuvo su debut el 25 de agosto del año siguiente durante una muestra de la Escuela en el Teatro Coliseo, en la que participaron los tres Ballets. Se presentó con dos obras en proceso, dirigidas y coreografiadas por su directora, llamadas “Nude” y “Memorial”, en las que participaron en total 18 alumnos y alumnas de Danza Contemporánea. Observamos uno de los últimos ensayos del 2009, antes de la presentación que se haría durante la muestra coreográfica de fin de año de la Escuela que se hizo en el Teatro del Lago el 4 de diciembre, en la que participaron tanto los Ballets como los cursos de pre-danza y de preparatorio de Danzas Clásicas.

Ensayo del Ballet Contemporáneo. Martes de 14 a 17.30 hs. Noviembre de 2009. (Síntesis de la Observación).

En esta ocasión ensayaron dos obras: “Nude” y “De lo nuestro”. Quienes participan en la segunda llegan más tarde; se van quedando frente a una de las amplias paredes de espejos, algunos sentados en el piso contra el espejo, otros comiendo una fruta, otros cambiándose, otros haciendo ejercicios de estiramiento y conversando, otros pasando alguna parte de la obra que van a ensayar o que han hecho en alguna clase reciente. Por momentos algunos se miran en el espejo, y se escuchan comentarios acerca de la imagen corporal (por ejemplo, “estás re más flaca”).

Comienzan con “Nude”. En la coreografía participan seis bailarinas. La profesora las mira desde cerca, de pie; en ocasiones las toca, les corrige la colocación de partes del cuerpo, las mueve; también hace algunos de los movimientos, intermitentemente. También les hace indicaciones verbalmente, con correcciones como “suban al mismo tiempo” o “bajá al piso antes” o “no te alejes” o “acá había un canon” o “brazos más cortantes, más filoso, con el bandoneón”; nombrando algunos pasos de clásico (“*attitude*”, “*piqué*”, “*relevé*”) que las alumnas hacen pero en el

estilo contemporáneo; describiendo los movimientos que deben ir haciendo, como “cae la pierna bien larga y pasarle toda la energía para que la otra haga lo que tiene que hacer” o “uop, uop, shuc, churún, chun, churún, yyy voy, te empuja, te empuja, dejá que te empuje, son tres”; contando los tiempos; y con afirmaciones como “así, es lindo” cuando algo sale bien. En general habla siguiendo el ritmo de la música que tiene la obra. Todo esto se hace sin la música, con la profesora guiando el ensayo, repitiendo cada parte varias veces, cortando cuando algo no sale bien y volviéndolo a hacer, repitiendo a veces todas o a veces por grupos o individualmente. Cuando terminan la directora les dice, ante las múltiples correcciones que tuvo que hacer: “pongan el play, faltan dos ensayos nada más”.

A continuación pasan toda la coreografía completa, con la música (proveniente de un mp3 que la directora conecta a un amplificador) y parte del vestuario del vestuario (camisas blancas) y otros elementos (una larga tela blanca). Ya ha pasado la primera hora del ensayo. Mientras tanto, algunas de las miembros del Ballet que han seguido llegando se prueban en el sector donde esperan los pañuelos verdes que utilizarán en la otra coreografía. La directora pide: “no quiero nadie que pare, quiero que resuelvan”. Comienzan a ensayar la “Nude” completa; la directora observa. Cuando terminan les habla en un tono que denota cierto enojo les reprocha que se hayan detenido en algunas partes: “era ensayo de función (...) falta limpieza (...) yo estoy enojadísima, me voy a fumar un pucho y vengo, mucha mala onda para mí”; sale. Algunas de las bailarinas toman sus cosas y se van a comprar bebidas (vuelven más tarde con botellitas de agua y de coca cola y con una botella grande de agua, que comparten) y otras se quedan un rato más con los otros que están esperando.

A una hora y media de comenzado el ensayo, las nueve bailarinas que harán una de las partes que componen la obra “De lo nuestro”, y en otro sector del salón las reemplazantes, comienzan a pasar la coreografía solas, utilizando amplios pañuelos verdes. Enseguida vuelve la directora, les dice “bueno vamos a marcarlo”. Le indica el lugar a cada una. Lo marcan mientras ella toma el lugar del bailarín que hará el solo, que aún no llegó. Luego les dice “¿vamos de nuevo?”; lo vuelven a hacer. Cuando terminan les dice “estuvo perfecto, el espacio perfecto”. Vuelven a hacerlo pero cortando y repitiendo varias veces determinadas partes. La directora marca los tiempos, esporádicamente nombra pasos, hace algunas indicaciones mientras bailan (“afloja y lo suelto”, “más grande X”, “bien la calidad de X”, “furia, furia”) o en las pausas (“yo necesito que estén más cerca”, “chicas yo tengo que ver el pañuelo, todo el cuerpo a disposición del pañuelo”). Después de media hora hacen la parte de la coreografía que han estado ensayando una vez completa, con la música. Antes le dedican un tiempo a verificar que todas hayan conseguido las polleras largas que formarán parte del vestuario; se las prueban. Cuando está todo dispuesto la profesora dice: “pasada, son dos minutitos y medio, con alegría”. Lo hacen de corrido y les dice que lo han hecho “con muy buena energía”. Lo repiten nuevamente con música. Siguen Durante todo este tiempo siguen llegando miembros del Ballet.

Continúan con otra de las partes de “De lo nuestro”. La directora apunta esto diciendo “vamos a hacer las líneas del borracho, son los quince de la primera parte”. Nuevamente comienza por marcar los lugares y las posiciones de cada uno en el espacio. Con la música, marca junto con el solista los desplazamientos del solo; al mismo tiempo les va diciendo a los otros qué harán mientras tanto. Escuchan todos la música marcando muy simplificada los movimientos, y luego pasan el fragmento completo.

Ya han pasado casi tres horas de ensayo. La directora se dirige a todos diciendo “hagamos una pasada de toda la función del 4 y una pasada de toda la función del 8 (...) yo voy a hacer una pasada y después vamos limpiando con el tiempo que nos

quede”. Ensayan las obras completas, con la música y los tiempos que va contando la directora. Uno de los últimos comentarios que les hace es el siguiente: “tienen que hacer coincidir el gesto con la energía del cuerpo y de la cara (...) debe ser algo de esta Escuela, que la cara siempre nada”. Tengo que irme y terminar la observación. Cuando me voy siguen “limpiando”, corrigiendo partes específicas.

Para egresar de los profesorados de la Escuela de Danzas se debe construir y dirigir una producción completa, incluyendo tanto la coreografía y la dirección de bailarines como la puesta de vestuario, sonidos y luces. Los bailarines y las bailarinas que participan son en su mayoría estudiantes y graduados de la Escuela de Danzas. Las presentaciones de las tesis se hacen en salas de teatro, como La Fabriquera o El Núcleo. El examen se desarrolla como si fuera una función. Por ejemplo, en el año 2007 egresaron del Profesorado en Danza Contemporánea tres estudiantes, una mujer y dos varones. Presentaron sus tesis el 10 de diciembre a las 10 de la mañana en La Fabriquera. El público estaba compuesto por familiares y amigos de los tesisistas, y por autoridades, docentes y compañeros de la Escuela de Danzas. Los presentes debíamos esperar fuera de la sala antes de comenzar y también entre una obra y otra, entrábamos cuando cada una de ellas estaba lista para comenzar; el clima en los tiempos de espera es distendido, se charla en grupos animadamente. La primera de las obras fue “Muta”, de Julieta Scanferla, la segunda “Alquimia... en el gris de tus ojos míos” de Juan Esteban Irigoyen y la tercera “Mutilados” de Jorge Britos; los tesisistas saludaban y eran aplaudidos al terminar su obra. Al entrar a ver cada tesis nos entregaron programas o tarjetas con alguna foto de la obra, su título y su ficha técnica. En dos de los volantes se incluían además textos que daban pautas sobre el contenido conceptual de las obras; en “Alquimia”: “...*Analizás todo lo que haces, disueltas todo lo inferior que hay en ti... Aunque te rompes al hacerlo*”; en “Mutilados”: “*Toda mutilación enerva el cuerpo y lo desfigura, es metáfora de la destrucción y el fallecimiento, consolémonos, lo peor es siempre una certeza...*”. En este último programa se escribieron también agradecimientos a los compañeros del laboratorio donde trabajaba, al teatro, a todos los que participaron en la puesta, a los profesores de la Escuela, a la familia.

En las entrevistas que en días posteriores realizamos con dos de los tesisistas, hablamos acerca de qué es lo que quisieron hacer en sus trabajos. En estos relatos puede verse tanto cuáles fueron sus intenciones y modos de trabajo particulares, como los elementos del movimiento y las vías de creación que se construyen en la danza contemporánea. Julieta Scanferla contó:

J.: quise hacer algo, muy dinámico, que, trabaje un impacto en cuanto a lo dinámico y a lo visual, entonces trabajé mucho con disparadores que fueron imágenes, y la propuesta mía fue cómo una imagen, que es estática darle dinamismo, encontrarle movimiento

S.: ¿con imágenes así eh pinturas?

J.: no mías, así temas de imaginarme una cuelga así otra que hace

S.: ah

J.: o desde un, eso y por ahí es tratar de a eso encon darle movimiento como buscarle una acción, para que vaya como cobrando vida, y después más que nada como trabajar una energía alta así como movilizadora, y a la vez, para que eso se pueda lograr trabajar el opuesto ¿no?, como eso de eh

S.: los momentos de quietud o de calma

J.: los momentos de calma o de tensión que uno sabe que ahí está por pasar algo y no pasa y que y que se va como gestando en el, eso es lo que no sé si funciona en el escenario pero uno sabe que adentro está o que está por pasar algo y, y pasó ¿viste?, como no sé cuando está por largarse una tormenta bárbara y que vos lo venís previendo y, y estás ahí atenta de que algo va a cambiar y cambia

(...)

J.: es un como que yo lo trabajé en un trabajo de energético más que en el movimiento en sí, ¿no? de cómo trabajar la energía de retenerla o de, o de largarla como, y también el tema de la duración de los momentos, eh, cuánto tiempo el tiene ese momento, que por ahí, para que para que, para que cobre importancia digamos, que no sea el mismo un stop que dura un segundo o un stop que dura veinte segundos, y que a uno ese le va a quedar en la retina grabado de otra manera, entonces como, esas cosas, pero, bueno es como lo primero que hago y es como una búsqueda mía ¿no?, pasó, después yo a mí me encanta viste? cada tanto voy a ver recitales de rock y la energía del rock me encanta, no porque me guste no quiera hacer pero me encantaría poder hacer una obra de danza que uno sienta esa energía

(...)

S.: ¿y qué te qué te dijeron en la evaluación?

J.: en la evaluación me dijeron que eh, sí lo que más, me dijeron fue como que podían, qué sé yo que ellos valoraban más que nada que le daban más importancia era a esto de una búsqueda del lenguaje personal, que era una cosa que no era ortodoxa no era formal que, era producto de la experimentación y una búsqueda de lenguaje, que se notaba o que apareció, y, eso fue como lo que más, después me dijeron algunos aspectos de en cuanto, por ejemplo viste que son unos pufs rojos

S.: sí

J.: eso por ahí igualmente en la sala no me ayudó mucho por el tema de que no quedaba en la oscuridad total, de que por momentos por ahí un puf rojo vacío como que el ojo te llama la atención a ese punto de foco y, algunos detalles así a, a arreglar que, más técnicos pero después en general no, no me dijeron mucho.

En el testimonio de Juan Esteban Irigoyen el relato acerca de la construcción de la coreografía se imbrica con su biografía personal:

E.: /los bailarines de la obra/ cada uno con sus con sus herramientas y sus estilos distintos, eh, el desafío era no solo poder hacer el trabajo sino aunarlos a ellos en un solo en un mismo lenguaje, y en función de ese lenguaje que se formara con ellos que iba a ser totalmente distinto al mío (...) necesitaba como encontrar un lenguaje, o sea, propio de la obra

(...)

S.: ¿y con la obra tuya qué qué es lo qué quisiste hacer?

E.: y quise cerrar una parte ((se ríe)), necesitaba como como cerrar la etapa ¿no? cerrar la etapa de estudio y cerrar la etapa no resuelta aún de de mi de mi de mi tema de bulimia y anorexia

S.: ajá

E.: eh, fue como, fue como decir bueno, durante todo ese tiempo, este ciclo que se estaba cerrando, eh, aprendí una forma nueva de hablar, pude decir qué me estaba pasando, tengo esto que me está titilando acá hace años, bueno, cómo lo saco, bueno por esta vía, con ese lenguaje que aprendí a hablar, fue como una materia pendiente que tenía

S.: claro

E.: y también como perder el miedo a hablar sobre el tema

(...)

E.: intenté no ser lineal o literal, intenté que pueda dar miles de lecturas.

Las profesoras de la mesa evaluadora se reunían luego de cada obra en un camarín, y volvieron a hacerlo una vez que todas se presentaron, recibiendo de a uno a los tesistas para darles su evaluación en forma privada. Las obras fueron en otras ocasiones presentadas en el circuito de danza contemporánea de la ciudad de La Plata.

7.1.c) *Profesorado en Danza–Expresión Corporal*

El Profesorado en Danzas con orientación en Expresión Corporal consta de cinco años, el primero de los cuales corresponde a la Formación Básica y los cuatro siguientes al profesorado propiamente dicho. Las cursadas incluyen: cinco niveles de Técnicas de Improvisación y Composición (los dos últimos junto con Proyecto de Producción), un primer nivel de Técnicas de Conciencia Corporal seguidos de dos niveles de Fundamentos Teóricos y Técnicos de la Conciencia Corporal, dos de Análisis del Movimiento y de la Producción Coreográfica, dos de Entrenamiento Corporal, cinco de Coreografías Populares, dos de Entrenamiento Corporal, uno de Técnica de la Danza Contemporánea, uno de Taller de Teatro, dos de Música, dos de Historia de la Danza, uno de Teorías de la Percepción y de la Comunicación, uno de Proyecto de Análisis, uno de Artes Visuales y otro de Medios Audiovisuales; junto con esto, se cursan las materias de formación docente, incluyendo los Espacios de la Práctica Docente. En los tres espacios de definición institucional del último año del plan de estudios, se cursan Contact Improvisation, Método Feldenkreis, y Música y Movimiento. Como puede verse en este listado de materias, ninguna de ellas lleva el nombre de “expresión corporal” específicamente, sino que la formación en esta forma de danza se realiza abordando el conocimiento del propio cuerpo por medio de diferentes estrategias, como la conciencia corporal, la improvisación o el análisis del movimiento, entre otras. Esto responde a que la expresión corporal es más un modo de concebir, entender y construir el cuerpo en movimiento, que una técnica de movimiento (cabe aclarar que no hay total acuerdo sobre esto en el campo, hay tanto quienes afirman que es una técnica como que no lo es).

A diferencia de lo que ocurre en otras formas de danza, en la expresión corporal no se trabaja a partir de la imitación o la copia de modelos o de secuencias de movimientos estructurados. La técnica de enseñanza es una improvisación orientada y pautada, donde el o la docente, de acuerdo a objetivos determinados, da pautas acotadas que abren la posibilidad de diversas respuestas personales por parte de las alumnas y los alumnos. El producto final puede ser o no una coreografía, aunque generalmente se intenta lograr una producción construida con la conjunción y el intercambio de las respuestas surgidas en la improvisación.

La diferenciación de la expresión corporal con respecto a las danzas que se enseñan y aprenden mediante la imitación de formas corporales y de secuencias de movimiento es recurrente en las definiciones que se hacen desde el interior de esa práctica. Entre otras caracterizaciones semejantes, Mónica PENCHANSKY, profesora de expresión corporal en el Instituto Universitario Nacional del Arte, ha escrito que

“las técnicas de la Danza destinadas al espectáculo, es decir a la mirada de los otros, requieren del esfuerzo para el logro de la perfección del movimiento porque en ellas lo formal es fundamental (...) el docente que trabaja con una de estas técnicas transmite un conocimiento fuertemente constituido y lo hace generalmente a través de pasos y secuencias de movimiento. La EC, en cambio, es una técnica que dentro del campo de la Danza está destinada a desertar, recuperar y desarrollar para todos y con otros, el placer de bailar y crear en movimiento. (...) En este caso, se requiere un docente capaz de incentivar al alumno (...) que pueda acompañar, sostener y trabajar no sólo con los desplazamientos de los cuerpos sino también con los afectos, inquietudes y `desórdenes´ que el movimiento suele provocar; que pueda abordar a la persona como totalidad” (2005:26-27).

En el Profesorado en Expresión Corporal – Danza de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, y en otros estudios donde también se practica, las clases se abren generalmente con un trabajo de relajación, sensopercepción o conciencia corporal. Luego se da una consigna inicial que se va desarrollando con mayor o menor intervención de quien coordina la clase. Esta guía tiene que ver con la invitación a “*experimentar*”, “*probar*”, “*explorar*” las posibilidades del movimiento de cada uno; de hecho estas palabras son las que más se repiten en las clases prácticas de improvisación y de composición de la carrera. Por ejemplo, para la consigna o disparador inicial se pueden utilizar imágenes como las que siguen, que se van dando a medida que se realizan: “*vamos a trabajar en parejas, uno va a proponer un espacio con el cuerpo, va a dejar un hueco con su cuerpo, y el otro lo va a completar, va a probar cómo llenar ese espacio*” o, como escuchamos en otra clase en la que participamos “*van a rodar por el piso hacia un lado y hacia otro tratando que cada vez haya más superficie del cuerpo en contacto con el piso, entregándole el cuerpo al piso*” y luego “*van a buscar levantarse partiendo de una mano*”. Las consignas se pueden volver a dar varias veces consecutivas, con pequeñas variaciones, proponiendo otras imágenes, o

pueden irse agregando otros elementos que proponen variaciones en los movimientos: para el primer ejemplo, “*somos cajas, somos cuevas, el que llena es líquido, el que llena es sólido*”; con esto, se intenta despertar la experiencia de sentirse sólido, líquido, liviano, pesado, o las posibilidades que aparezcan; para el segundo pueden proponerse imágenes como “*me voy levantando desde la mano como si me estiraran desde el techo o desde la pared*”. El o la docente, además de tener en mente lo que intenta realizar, debe permanecer perceptivo a lo que vaya apareciendo en la improvisación, y hacer propuestas incluyendo esto. En ocasiones, pueden seleccionarse algunos de los elementos que aparecieron y proponer realizar una improvisación de síntesis o inclusive la estructuración de una secuencia.

Las consignas suelen buscar promover el movimiento a partir de los estímulos que surgen del propio cuerpo, del contacto con otro u otros, del entorno, de objetos, de distintos sonidos, de la voz humana, de la música. A continuación tomaremos el ejemplo de una clase en la que la música o su ausencia actúan como organizadoras de los movimientos:

Clase de Práctica Docente, Profesorado I, Profesorado en Danza -Expresión Corporal. Jueves de 9 a 12 hs. Junio de 2009. (Síntesis de la Observación).

(...)

Luego de la parte teórica de la clase en la sala de maquillaje, pasan todas al aula de clases prácticas más pequeña de la planta alta. El salón tiene pisos de goma, ventanas que dan a la calle, que se encuentran cerradas, y una puerta que da al hall cerrado donde también está la dirección. El aula tiene barras, una de las paredes con espejos y un piano que no se usará, sino que se usará el grabador. Como el grabador está empotrado en una parte alta de la pared, la profesora estará durante gran parte de la clase parada en una silla para poder prenderlo y apagarlo cada vez que lo necesite.

Para empezar se ubican todas las alumnas en ronda, de pie. Algunas estiran los brazos, otras se hacen masajes en la espalda ((hay clases de otras asignaturas de la carrera donde aprenden a hacer masajes, es común ver a las estudiantes de Expresión Corporal haciendo esto en momentos de descanso o al inicio de las clases)). Las once usan medias de algodón y ropa cómoda de distintas telas, texturas, formas, estilos, colores; no sólo se ven pantalones deportivos, calzas o babuchas, sino también polleras de modal con medias; lo que tienen en común es que casi todas usan prendas lisas, sin estampados.

La profesora pone la música con la que trabajarán durante toda la actividad, un violoncelo que se intercala y por momentos se superpone con una voz. La primera consigna es que se muevan desplazándose por el salón siguiendo lo que escuchan. Algunas lo hacen con los ojos cerrados. Se ven movimientos aparentemente sencillos, que involucran todo el cuerpo. Cuando termina la música vuelven a ponerse en ronda y la profesora les pide que se pongan en parejas para la siguiente actividad: “ahora una se va a mover cuando se escuche el instrumento y la otra cuando se escuche la voz”. Lo hacen; cuando a cada una le toca el turno de detenerse se mantiene en la posición en que quedó; algunas parejas interactúan usando puntos de contacto, otras acompañando la posición en que quedó la otra.

(...)

Vuelven a la ronda para continuar con la consigna siguiente. Se dividirán en dos grupos enfrentados y continuarán con la misma dinámica: un grupo avanzará hacia el otro con el instrumento y otro con la voz, deteniéndose cuando lo que les tocó se

detenga. Sin detener el ejercicio la profesora pone repetidas veces el tema musical, planteando variaciones en la consigna: los que se movían con el instrumento pasan a moverse con la voz y viceversa; un grupo utiliza sólo los brazos y otro sólo las piernas; entre otras. (...)

Aunque todas las alumnas logran introducirse en la dinámica grupal y en lo que se propone en las diferentes consignas, hay particularidades individuales en la forma de moverse que se mantienen. Por ejemplo, una alumna dirige repetidamente los ojos y la mirada hacia arriba en los momentos en que debe detenerse; otra encorva la espalda y dirige los hombros hacia adelante; utilizan los brazos en todos los momentos o sólo cuando se les pide esto específicamente, etc. Una de las alumnas es también estudiante de Danzas Clásicas y otra de Danza Contemporánea; en ellas aparecen por momentos movimientos en los que se ven huellas de estas técnicas; las otras alumnas les hacen algunos comentarios sobre esto, por ejemplo: “ay, yo también quiero hacer eso”, o “claro la bailarina clásica ((risas))”.

Cuando terminan vuelven a disponerse en ronda, de pie, y la profesora hace una síntesis de lo que han trabajado en la clase, integrando los contenidos que habían trabajado en la parte teórica (...).

Con estos trabajos se busca producir una “*concientización sensible*” a partir del trabajo corporal, que resultaría en reconocer y valorar la propia capacidad de generar imágenes y movimientos producidos a partir de uno mismo, del contacto con los otros y de la vinculación con el entorno. El objetivo de la improvisación es construir a partir de esto un lenguaje corporal propio, un lenguaje propio de movimiento “la manera de bailar que lleva el sello de cada individuo (...) movimiento, gestos, ademanes y quietudes cargadas de sentido propio” (Stokoe, 1990:15). La propuesta que se hace en los textos fundacionales de la expresión corporal es acceder en cada clase a una forma de expresarse, de transformar en movimientos los pensamientos, emociones y sensaciones, tomando conciencia del propio cuerpo, valorándolo y explorando sus posibilidades expresivas, con la intención de incrementar la creatividad y potenciar la expresión de quien baila. Esta perspectiva pone la danza y la creación dentro de este lenguaje al alcance de todo ser humano, al alcance de la diversidad de cuerpos que existen, y no sólo a aquellos pocos con una constitución corporal predeterminada que les permitiría internalizar una técnica en particular. En la expresión corporal el cuerpo es un instrumento, en este caso un instrumento expresivo, en el cual dejan huella las experiencias de la vida y a partir del cual pueden producirse transformaciones en el interior de cada persona y en el modo en que está en el mundo y está en su cuerpo.

En las propuestas didácticas de las materias que conforman la carrera comúnmente se incluyen argumentaciones acerca de la manera en que la docente concibe el cuerpo, el movimiento, la expresión corporal o la asignatura a dictar en particular. Al leer los programas de las materias es interesante ver cómo junto con la búsqueda de la exploración del propio cuerpo y del desarrollo de sus posibilidades para la expresión y la comunicación, aparecen

ciertas concepciones acerca de cuál es el cuerpo que se buscará conocer y potenciar como medio expresivo. El cuerpo de la expresión corporal, del mismo modo que en otras formas de danza, es un cuerpo organizado desde determinados saberes, que actúan como marcos regulatorios dentro de un marco de acción, con valoraciones características acerca de qué es lo que se espera lograr. Entre estos saberes son recurrentes la anatomía y distintos métodos de movimiento (sensopercepción, Feldenkreis, Alexander, etc.), que conllevan concepciones de cuerpo e intenciones acerca de qué cuerpo se quiere conocer y potenciar.

Por ejemplo, en el programa de Fundamentos y Técnicas de Conciencia Corporal, formulado por la profesora Isabel Etcheverry para el año de Formación Básica (2003) encontramos los siguientes contenidos conceptuales:

Del cuerpo

Esquema corporal. Imagen del cuerpo. Percepciones corporales exteroceptivas y propioceptivas. Puntos de apoyo. Noción de distancias, peso, volumen del propio cuerpo. Regulación del tono muscular. Manejo de los opuestos: tensión/relajación. Hábitos posturales y motores sanos. Dominio básico de la coordinación motora y de las habilidades físicas.

Del cuerpo en el espacio y en el tiempo

Calidades del movimiento. Combinación de los elementos constitutivos del movimiento: tiempo, espacio y energía. Los pares de opuestos: rápido-lento, directo-indirecto, fuerte-suave. La dinámica personal utilización de variables y matices. Parámetros temporales: velocidad, duración, simultaneidad, alternancia, sucesión. Relación del movimiento y la música: corporización de aspectos del ritmo, de la forma, de la textura y del carácter.

El cuerpo en el espacio, en el tiempo y en la comunicación

Intracomunicación, intercomunicación, comunicación grupal e intergrupal. Códigos de comunicación. La imitación, la oposición, la inducción, el contraste, la conducción, la complementación.²⁸

En el detalle de estos contenidos puede vislumbrarse el modo en que desde la Conciencia Corporal, disciplina fundamental en la formación en Expresión Corporal, se entiende al cuerpo, desde qué variables se clasifican sus fuentes e influencias, qué elementos resultan significativos para entenderlo y conocerlo, cuáles de ellos traer a la conciencia para despertarlos y trabajarlos. El cuerpo es entendido de acuerdo a distintas concepciones que coexisten: como una construcción realizada a lo largo de la vida en el marco de relaciones vinculares y macrosociales, como un integrante de la “*unidad cuerpo–pensamiento–sentimiento–emoción–vida en relación*”, como un canal de percepciones que provienen del exterior y de su interior, como materia viviente afectada por las fuerzas naturales, entre otras. El eje principal de la mirada sobre el cuerpo está puesto en el cuerpo en movimiento, interesándose en variables tales como los hábitos posturales, la coordinación, las dinámicas individuales de

²⁸ Las cursivas son del original.

utilización del espacio, el tiempo, la energía y la música, o las dinámicas corporales de comunicación con los otros. Esta manera de concebir el cuerpo implica formas de intervenir sobre él, para posibilitar que el cuerpo logre ser lo que se espera de él, esto es, un cuerpo “genuino” que pueda funcionar como medio de expresión de una individualidad.

A partir de esto se diseñan metodologías específicas. En la propuesta curricular que acabamos de citar, se afirma que las técnicas que componen el trabajo que se realiza en las clases de Conciencia Corporal “*coinciden en explorar y tener como gran aliado la simultaneidad del conocimiento anatómico y la praxis corporal (...) permiten, en principio, una real apropiación del cuerpo en sus posibilidades y dificultades, y una conexión además que consigo con el mundo circundante*”. Para esto, “*sin modelos pero con propuestas*” se busca que cada uno cumpla originalmente con las pautas de trabajo. Este trabajo podrá incluir “*trabajos de exploración y descubrimiento, concentración y registro en quietud y movimiento, elaboración de diseños con y sin objetos, trabajos a partir de imágenes y de estímulos musicales y sonoros, lo mismo que plásticos y verbales*”. Además, el trabajo corporal se acompaña de momentos de reflexión a partir de lecturas.

La formación en Conciencia Corporal se continúa con Fundamentos Teóricos y Técnicas de Conciencia Corporal II; en la propuesta pedagógica de esta asignatura, dictada en el Profesorado I por Carolina Williams (2005), se profundiza el trabajo a partir del reconocimiento de la anatomía humana y de técnicas corporales particulares. Tal como está escrito en el programa:

Esta propuesta pedagógica tiene como objetivo guiar y estimular a los alumnos a conocer la anatomía del sistema nervioso, la neurofisiología y la metodología del aprendizaje motriz a través de experiencias de senso-percepción, danza, movimiento y de diferentes técnicas corporales que reconocen y desarrollan sus potencialidades individuales y de comunicación.

(...)

Ítems específicos de cada técnica:²⁹

- Definición de la técnica.
- Principios y características de la técnica.
- Aplicación de la técnica.
- Fundamentos neurofisiológicos.

(...)

En primera instancia se trabajará el reconocimiento del esquema corporal, movilidad articular, exploración de la kinósfera, análisis de movimientos según los planos y ejes que definen el espacio, para después analizar habilidades relacionadas con la exploración de la propia conciencia corporal abordados desde las diferentes técnicas corporales (Eutonía – M. Feldenkreis – M. Alexander – Psicokinética, J. Le Bouch) de manera que integren a los hábitos anteriores nuevas maneras de organización y respuesta.

²⁹ El resaltado en negrita es el original.

En los Espacios de la Práctica Docente se estudian cuestiones fundamentales vinculadas con la enseñanza y se trabajan las maneras de enseñar a otros los conocimientos y competencias adquiridas durante la formación en la carrera. Por ejemplo, en el Espacio de la Práctica Docente IV, dictado en el Profesorado IV por la profesora Isabel Etcheverry (2007) se describe de la siguiente forma el objetivo de la asignatura y el objetivo que tendrán las y los estudiantes al posicionarse como docentes:

Se espera que en este espacio se produzca la convergencia de los conocimientos y competencias que los alumnos han ido construyendo durante su formación, con una concepción integrada de la acción pedagógica que pretende ser el recorrido de aprendizaje en este nivel de la carrera.

Mirada desde lo disciplinar:

“Ayudar al niño, al joven o al adulto a expresarse de acuerdo a lo que él ES, a expresarse según su identidad, a crecer en comunicación, a construir su humanidad, comienza por la educación del cuerpo y es allí donde la función de la danza puede implicar la práctica de la identidad. NO de cualquier tipo de danza ni de cualquier tipo de técnicas; sino aquellas que puedan dar una conciencia de la pertenencia, de su filiación cultural, de su posibilidad de expresarse en todos los lenguajes expresivos (...)” (Víctor Fuenmayor)

(...)

Formación docente en Danza – Expresión Corporal

La Danza inscrita en la formación de alumnos de EPB y adolescentes de ESB necesita de docentes formados en la estimulación o incentivación de procesos de búsqueda a respuestas personales de movimiento, impulsadas desde procedimientos de exploración y producción de discursos corporales **genuinos**³⁰.

Aún en las asignaturas que apuntan a la formación corporal, el fin último es formar profesores y profesoras que puedan aplicar los conocimientos adquiridos a la enseñanza (sobre todo en los niveles inicial, primario y secundario). Por ejemplo, en la propuesta pedagógica de la materia Técnicas de Improvisación y Composición III y Proyecto de Producción, dictada en Profesorado III por la profesora Gabriela López (2007), se detallan las concepciones de cuerpo y de movimiento que sustentan el trabajo que se plantea realizar en la asignatura. En este caso el énfasis está puesto en trabajar el cuerpo partiendo de los estímulos producidos por el cuerpo en movimiento en sí mismo. Aún así, la segunda mitad de la materia está orientada hacia la aplicación de estos aprendizajes a la enseñanza de las niñas que cursan los primeros niveles de la carrera de Danzas Clásicas en la Escuela de Danzas. Transcribimos a continuación fragmentos de esta propuesta:

Me propongo partir del movimiento mismo, sin apelar a disparadores ni a motivaciones de ningún tipo. El estímulo en sí estará centrado en el cuerpo en movimiento, sus percepciones e impresiones. En algunas propuestas la conexión con los otros actuará de estimulación. En otras, que constituirán el porcentaje mayor de los trabajos de los trabajos de experimentación, se utilizará la soledad, el trabajo

³⁰ Los subrayados y el resaltado en negrita son del original.

solitario; es decir, mi propio cuerpo conmigo mismo, yo moviéndome en el tiempo y en el espacio y a expensas de la gravedad. Cabe aclarar que esta modalidad puede aplicarse en grupos experimentados, conocedores de técnicas corporales, que hayan transitado el estudio del movimiento y de las herramientas pertinentes, y que cuenten con cuerpos trabajados desde puntos de vista diversos. El tono muscular, la respiración, las situaciones de estabilidad e inestabilidad, la inercia, las fuerzas de entrega y rechazo, centrífuga y centrípeta, las sensaciones de distancia y de velocidad, el equilibrio y su retención en momentos de riesgo, la mirada y sus diversas proyecciones, la sensación de presencia o de ausencia, integran un bagaje de elementos, que en cuerpos trabajados y en mentes capacitadas, resultan por demás motivadores. Estos instrumentos sumados a variables de los demás componentes del tiempo, del espacio y de la energía, oficiarán de sustento en improvisaciones que, espero, constituyan experiencias enriquecedoras en la exploración y experimentación.

A partir de estos procesos, los estudiantes podrán abordar la selección y fijación de material, para lo cual el registro y la repetición serán los procedimientos a utilizar, tanto en situaciones de trabajo individual como de trabajo grupal.

(...)

La propuesta está guiada especialmente hacia la adquisición de procedimientos de búsqueda y enriquecimiento del lenguaje corporal desde lo individual hacia lo grupal. Constituye a la vez una introducción a la Composición Coreográfica, y apunta al objetivo de que el estudiante de Prof. III pueda aplicar los aprendizajes adquiridos durante el curso de la enseñanza básica de Composición en niños y adolescentes, realizando, desde ya, las adecuaciones correspondientes al nivel.

(...)

En la segunda parte del año la labor estará guiada hacia la concreción de proyectos de producción en los cursos de Expresión Corporal para niños que se dictan en la Escuela.

En esta etapa los estudiantes de Prof. III deberán guiar a las niñas en procesos de exploración, selección y organización del movimiento, ruptura, reorganización y armado escénico, a fin de elaborar trabajos para exponer.

La concepción particular que la expresión corporal tiene sobre el cuerpo, el movimiento y la danza se expresa tanto en las asignaturas que componen el Profesorado, el contenido de las mismas y las experiencias de docentes y estudiantes. Pero también se manifiesta en dos fenómenos que hacen a la caracterización general de esta carrera: la ausencia de un Ballet al estilo de los que existen en las otras dos, y el hecho de que es en la que más textos circulan. La ausencia de una compañía institucional de Danza - Expresión Corporal puede deberse en parte a la juventud de la carrera (recordemos también que el Ballet Contemporáneo es muy reciente); pero es posible que tampoco sea una preocupación central su creación, debido a que a diferencia de las otras formas de danza que se enseñan en la Escuela no tiene como eje principal en su formación la práctica escénica. Aunque sí se producen y muestran coreografías producidas en la carrera, tiene mucha más preponderancia que en las otras disciplinas la formación como docente para todos los niveles de educación.

En cuanto a que de las tres carreras es aquella en la que más textos circulan, tiene que ver con que es una disciplina en la que tanto a sus fundadoras como a muchas de sus actuales

practicantes les ha interesado dejar registro escrito de su perspectiva sobre el cuerpo, el movimiento, la danza y el arte. Esto está en relación con que uno de los principales propósitos o campos de aplicación de esta danza es el campo educativo. Muchos de los textos que se leen dentro de la carrera tratan acerca del papel de la danza (y del arte en general) en la educación, acerca del rol del docente de expresión corporal en la escuela y otras cuestiones afines (Falcoff 1994, Gruner 2000, entre otros). En la misma medida se leen caracterizaciones y definiciones de la expresión corporal como disciplina (Stokoe y Sirkin 1994, Porstein 2003, Kalmar 2005, entre otros). Entre las temáticas tratadas encontramos también reflexiones acerca del dualismo cuerpo-mente, la historia del cuerpo y la condición corporal en la modernidad occidental, el esquema corporal y la imagen del cuerpo (Porter 1984, Nagel 1987, Le Breton 1990, entre otros). Con excepción de libros completos de Patricia Stokoe y unos pocos más (por ejemplo, de María Fux), en general se trata de capítulos sueltos y de artículos publicados o inéditos, que muchas veces han perdido su referencia bibliográfica completa. Los textos no sólo circulan dentro de las asignaturas, sino que se leen, se comentan y me han sido proporcionados por varias de las informantes en el curso de las entrevistas aun cuando no hubiera mediado un pedido mío.

Otra cuestión a destacar es que en los relatos de las alumnas y los alumnos del Profesorado en Danza - Expresión Corporal con quienes he hablado durante el trabajo de campo, cuando se refirieron a sus experiencias a lo largo del proceso de formación en esta danza fue recurrente la percepción de que su aprendizaje y su práctica les han permitido conocer y experimentar su cuerpo de nuevos modos, abriendo nuevas posibilidades de entenderlo y de vivirlo, y liberándolo de condicionamientos y sentidos hegemónicos. En palabras de dos estudiantes:

Una vez que vos hacés expresión corporal te das cuenta que vos, vas creando movimientos de acuerdo a ciertos estímulos que, que recibís, y además te das cuenta que podés elaborar otro tipo de movimiento que, que en otro momento antes de hacer expresión corporal no los hacía te das cuenta que podés eh abordar el espacio o, movimientos de tu cuerpo, de que por ahí no haciendo expresión corporal por ahí no te dabas cuenta que, de que ese tipo de cosas. Entonces ahí como que se te abre más la perspectiva, no es que antes no lo podías hacer, pero, con eso por ejemplo estudiando expresión corporal como que incorporar ese tipo de cosas, como que te das cuenta que lo podés hacer. Sacar el tipo de movimiento que puede realizar cada cuerpo. O puede hacer cosas diferentes a lo que se le ocurren a los otros (*Mariano, estudiante del segundo año del Profesorado en Expresión Corporal, año 2006*).

Lo que plantea /la expresión corporal/ es primero que todos podemos danzar, y segundo que cada uno busque su danza propia, básicamente eso, y yo le agrego, para mí lo terapéutico por ahí porque me interesa también el tema, es cómo liberarse por ahí de, creo que, que en toda nuestra vida hubo cosas que nos ha se nos ha imprimido en el cuerpo digamos, que nos que nos hacen de, de la forma nuestra de caminar nuestra forma de movernos, de de, de la forma de actuar digamos, y poder liberarnos

por ahí de algunos traumas o, o cosas que han quedado ¿no?, y después bueno todo lo que tiene que ver con conocerse más, por ahí nosotros tenemos una imagen errónea de nuestro cuerpo, porque no sé nos dicen que somos gordas ((se ríe)) y, después conociendo nuestro cuerpo o aceptándolo de de tal o cual forma, a mí me pasa particularmente que yo me siento alta o me siento grande ((se ríe)), y me ha pasado de ser muy torpe, suponete no medir, el marco de la puerta ((se ríe)), y, y creo que a partir del trabajo de conciencia como que he aceptado mi cuerpo así y como que sé lo que mido. A mí personalmente me ha parecido muy liberador ¿no? (*Aurelia, graduada reciente del Profesorado en Expresión Corporal, año 2008*).

Al igual que en las otras dos carreras, para obtener el título de Profesor se debe realizar una tesis de fin de carrera que consiste en la construcción de una obra coreográfica completa. En el año 2007 observamos clases en las que se construían las tesis con la profesora Diana Montequín en el marco de la cátedra de Técnicas de Improvisación y Composición IV y Proyecto de Producción II; también observamos ensayos, la presentación formal de las tesis de las cuatro alumnas que egresaban ese año, la devolución realizada por la mesa examinadora y la posterior presentación de dos de los trabajos en el acto de colación de grado. Las producciones habían partido de improvisaciones, de la elección y desarrollo de elementos que allí hubieran surgido. En las últimas clases en las que se elaboraban las tesis, las estudiantes junto con las bailarinas o los bailarines que habían invitado realizaban las coreografías en presencia de la profesora, quien las iba guiando hacia qué partes seguir trabajando o qué elementos se podían modificar o profundizar. Los comentarios de la docente se referían tanto a cada obra como unidad como a elementos particulares; decía por ejemplo: “*hay que seguir buscando*”, “*está bueno lo que encontraron ahí*”, “*se ve feo*”, “*se ve bien*”, “*probá más pulido*”, “*probá otros movimientos para salir*”, “*ahí la columna se ve re larga*”. A esto las alumnas respondían por ejemplo: “*sí, quiero buscar más matices*”, “*no es orgánico*”, “*lo que yo quiero es mostrar un juego con el equilibrio*”, “*eso salió como de habitar mi cuerpo*”. *Probar, buscar, que se note, sale bien, sale mal, sostén, impulso, columna*, son términos que aparecen repetidamente en las diferentes clases, dichos tanto por la profesora como por las alumnas. A diferencia de las tesis que hemos observado de la carrera de Danza Contemporánea, en las que los egresados no participan como bailarines, en las tesis de Danza -Expresión Corporal que hemos podido observar, en los años 2003, 2007 y 2008, las egresadas bailan en sus coreografías junto con una o más personas.

El 3 de diciembre a las 21 hs. se realizó el ensayo de las tesis de las egresadas del Profesorado en Expresión Corporal en el Teatro El Núcleo, donde se haría la presentación el día de la evaluación. Transcribimos a continuación una síntesis de lo observado durante el ensayo de los trabajos de tesis:

Lo primero que hacen las alumnas al llegar al Teatro es hacer la prueba de luces, pasándole lo que necesitan a la iluminadora y haciendo algunos arreglos. Todo el

ensayo se desarrollará en el lugar donde se presentarán; el escenario consiste en una amplia tarima negra, rodeada por telones de tela negra y con gradas de madera en uno de sus lados. A medida que ellas y quienes participarán en las coreografías van llegando hacen una entrada en calor y ejercicios de estiramiento; cada uno hace esto a su manera, y siguiendo los requerimientos de la coreografía que harán. Cada una de las alumnas dirige la parte del ensayo que corresponde a su trabajo de tesis.

Comienzan a ensayar la primera de las cuatro coreografías. La egresada dice: “primero uno marcado y después uno a full”. Baila ella con una compañera que también presenta su tesis ese año. Es también profesora de Danzas Clásicas, y ha intentado en esta oportunidad trabajar con un lenguaje de movimiento que se aleje todo lo posible de la técnica clásica: vértigo, velocidad, movimientos cortados, zapatillas deportivas, muecas y expresiones faciales. Luego de la primera pasada llega la profesora, que les hace algunas indicaciones sobre algunas partes del trabajo; prueban lo que les va proponiendo en esas partes, van puliendo la interpretación. Al mismo tiempo van arreglando aspectos de la iluminación y del vestuario.

En el segundo de los trabajos baila la alumna que egresará junto con otras tres bailarinas y un bailarín. La alumna es estudiante también en la Escuela de Danzas Tradicionales; las bailarinas y el bailarín que eligió tienen esa formación. Todas usan ropa deportiva y medias de nylon que tienen cortada la parte de los dedos. La coreografía toma música y movimientos de las danzas tradicionales argentinas, que se han desplegado, transformado, modificado, profundizado. Se ve que también ha tenido interés en decir algo acerca de los roles masculino y femenino en las danzas folklóricas. En las dos pasadas de la obra (la primera sin luces y la segunda con luces) la alumna no baila sino que observa el trabajo y da algunas indicaciones.

Luego vuelven a hacer la primera de las coreografías, pero esta vez con la alumna que la construyó observando y haciendo indicaciones, siendo reemplazada en la parte que le toca bailar por una compañera. En particular se detiene en la corrección de las luces.

En la tercera de las coreografías bailan la alumna que ha construido la obra junto con una compañera de la Escuela de Danzas que cursa un nivel anterior. Con música afro-brasileña, ambas trabajan con pelotas de esferodinamia. Los movimientos remiten al embarazo y el nacimiento.

En la cuarta coreografía baila la alumna que egresa junto con una compañera que ha sido estudiante de la carrera de Danza Contemporánea de la Escuela y que también tiene formación en teatro y en artes del circo.

En la entrevista con la alumna que construyó este último trabajo, nos contó cómo lo realizó y qué intentó mostrar:

Aurelia: yo agarré La Metamorfosis de Kafka, como la idea general eh, ¿vos leíste La Metamorfosis?

S.: sí

A.: viste que él está como todo el tiempo, todo el tiempo no al principio es como que está convertido en bicho, y piensa en que se le va el tren una cosa así, entonces como que yo pensé en dos, por eso éramos dos, como el desdoble, que no sé si eso se ve, y después bueno Juli labura mas las piernas yo laburo más los brazos, porque somos uno mismo, y emm, y al final como que yo soy un aspecto más negativo, de de este bicho, y por eso ella queda ¿no?, eso es mi idea de por qué se resuelve así el trabajo, del cuento saqué eso, y para mí el tipo se transforma a partir de su vida rutinaria y, y ¿no? de esa cosa de de ir y venir de no vivir que se tomaba un tren salía pa pa pa pa, y de la relación con el padre, que ahí un poco lo cuenta no sé si

te acordás que el padre le tira unos manzanazos, que lo lastima, y después leí Carta al Padre, que también si querés te lo presto no sé si lo leíste, y que yo pongo ahí que para mí, que igual lo leí en un lugar, que él se transforma a partir de la relación tormentosa que mantiene con su padre, que yo ahí lo pongo, y a mí un poco la institución me saturó, por eso, como por pequeñas injusticias que se van dando, o suponete bueno en la descarga también lo pongo, como gente que, más que nada una profesora de contemporáneo como desvalorizándonos mucho (...) por eso creo que elegí Kafka ¿no?, que no sé si eso se vio, pero la opresión de, de uno sobre otro, bueno, que en ese caso éramos uno mismo. (*Entrevista realizada en el mes de diciembre de 2007*)

Antes de la evaluación de las tesis presentaron trabajos escritos donde pusieron en palabras lo que trabajaron en las coreografías, agregando en varios casos textos literarios que actuaron como disparadores o fragmentos de textos sobre el cuerpo y el movimiento. Finalmente la evaluación de las tesis se realizó el 5 de diciembre por la mañana. A continuación incluimos fragmentos de la observación realizada ese día:

Evaluación de Tesis de fin de carrera. Profesorado en Danza – Expresión Corporal. Diciembre de 2007. (Diario de campo corregido).

El público está integrado por la directora y docentes de la Escuela, algunos alumnos de Danza Contemporánea y de Expresión Corporal y familiares y amigos de las alumnas; ellas repartieron en días previos las invitaciones que se debían tener para ingresar; en total son dieciséis personas, incluyendo la profesora que ha guiado los trabajos y las otras integrantes de la mesa evaluadora. Mientras los espectadores esperan en el foyer, quienes bailarían se encuentran probando las luces y cambiándose y maquillándose en los camarines que están detrás del escenario.

Antes de que los espectadores entren en la sala, en el escenario ya se encuentran las dos pelotas de esferodinamia y las dos chicas que bailarían estirando. La profesora de la asignatura donde se trabajan las tesis se acerca y les pregunta si ya están listas para comenzar; le contestan “ya está, empezamos”; sale a avisar a quienes esperan en el foyer que ya van a comenzar. Cuando están ya todos ubicados en la sala, la profesora aclara que en general en los exámenes no se aplaude, que ellas (en referencia a las integrantes de la mesa evaluadora, que se han ubicado en la fila de adelante) no aplaudirán, pero que el público si quiere puede aplaudir. Presenta a las chicas y los títulos de las obras: Vanesa García con “Sur en Norte”, Mercedes Urlezaga con “El principio y el fin se desintegran”, Aurelia Cieza con “Des Forma” y Marcela Mancini con “Alegreto. 1080 movimientos en 3 minutos”. Cierra la puerta de la sala. Le pide al iluminador que entre una coreografía y otra de luz de sala para poder anotar. Comienza.

(...)

Cuando terminan las alumnas se quedan en el camarín mientras las tres profesoras que integran la mesa evaluadora deliberan las notas. Nos pidieron a todos que nos retiráramos para poder quedarse solas en la sala, pero como ese mismo día a continuación se mostrarían trabajos finales de otras asignaturas de la carrera de Danza - Expresión Corporal, y necesitan utilizar el escenario, entonces las profesoras se reúnen en un sillón del foyer; luego deciden ir a un café para estar más cómodas. Le pido permiso a la directora de la Escuela, que integra la mesa, para quedarme a escuchar las devoluciones. Una hora y media después de terminada la muestra vuelven las profesoras que se ubican en L en sillones del foyer con las cuatro alumnas frente a ellas sentadas en la alfombra. Yo me siento en un sillón que está al costado del que

ellas ocupan. Les explican a todas cuáles han sido los criterios de evaluación: “primero, el planteo de la idea general; segundo, la idea compositiva; tercero, el grado de investigación en el movimiento; cuarto, los recursos utilizados (escenografía, música, vestuario, iluminación); quinto, la dirección del proyecto (lo técnico, lo interpretativo, ajuste, precisión, coordinación); sexto, otros comentarios”. Les piden que salgan; irán llamando a cada una, en el orden en que bailaron, para la evaluación individual.

Los criterios de evaluación y particularmente la devolución que se les realizó a las alumnas, incluyendo los términos utilizados para describir y evaluar los trabajos por parte de las profesoras integrantes de la mesa, son útiles para comprender los modos en que se concibe el cuerpo en movimiento en la carrera, y qué objetivos se perciben en sus producciones. Entre los aspectos de las obras que se valoran positivamente los principales son: que el planteo general sea interesante, con una intención clara y que esté bien desarrollado; que se sostenga en una investigación interesante y profunda del movimiento; que se vislumbre la búsqueda de un lenguaje personal de movimiento; que se consigan las búsquedas que se vislumbran; que se vea el proceso hecho en los años de formación; que se logre la conjunción o la fusión entre distintos lenguajes de movimiento; que no caiga en lugares comunes ni en movimientos trillados; que la interpretación esté bien realizada; que se vea buen trabajo físico; que la obra tenga una estructura y una organización cuidadas, prolijas; que se utilicen bien los distintos recursos (música, luces, objetos, etc.). Entre los aspectos valorados negativamente encontramos: que la propuesta no sea “jugada”; que se muestren cosas que quedan sólo esbozadas, sin haber sido investigadas y desarrolladas suficientemente, que “se quedaron allí”, que dan la sensación de “ahora va a pasar algo, y no pasa” o de “ahora va a romper ahora va a romper, y no”; que falte integración o ligazón entre distintos elementos o partes de la obra; que no se investigue adecuadamente la forma y la calidad de los objetos usados; que se planteen habilidades que no estén bien desarrolladas; que le falte fluidez a la interpretación, cosa que ocurre cuando se nota que las intérpretes están pensando “ahora viene esto, ahora lo otro” o porque se perciben las tensiones del examen, ya que “lo que uno piensa cuando está bailando se ve, no se puede disimular, se transmite con el cuerpo”. Al terminar las evaluaciones individuales las volvieron a reunir a todas las alumnas para darles las notas numéricas y para comunicarles la decisión tomada acerca de quiénes se presentarían en el acto de colación de grado; en general se seleccionan los trabajos que hayan obtenido las notas más altas, salvo que medien dificultades técnicas. Volvimos a ver las dos obras que se seleccionaron en el acto de colación de grado que se hizo pocos días después.

7.1.d) *Ceremonias de colación de grado*

En los años 2007 y 2008 realizamos observaciones en las ceremonias de colación de grado de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata. También concurrimos a esta ceremonia en el año 2003, al terminar el año de trabajo como docente en la institución, pero en esa ocasión no realizamos un registro sistemático. En estos tres años los actos tuvieron lugar en la Sala Ástor Piazzola del Teatro Argentino. En el 2009 se utilizó la sala Antonio Discépolo de la Comedia de la Provincia de Buenos Aires. Se realizan a mediados del mes de diciembre. En general las entradas se distribuyen en la Escuela y también se pueden retirar en el Teatro desde el mediodía del mismo día.

Del mismo modo que ocurre en las muestras y funciones, y en las manifestaciones y reclamos, estas son oportunidades en las que la institución se muestra a sí misma hacia “*el afuera*”. Aunque son ocasiones distintas, donde ocurren distintas cosas de diferentes maneras, tienen en común el hecho de no poder concebir un acto vinculado con la Escuela de Danzas donde no se incluya la presentación de obras de danza. Además, en los actos de colación de grado, como en las manifestaciones en las que se ha reclamado por las dificultades de espacio, se dicen discursos en los que se ponen en escena las concepciones de la institución sobre la danza y sobre sí misma, sobre su función, sobre cómo se ve y quiere ser vista.

Acto de Colación de Grado. Martes 11 de diciembre de 2007, 20 hs. (Síntesis de la observación).

Mientras las personas ingresan a la sala puede verse a personal directivo y docente de la institución debajo del escenario, entrando y saliendo por las puertas que están a los costados justo debajo del escenario que dan al sector de camarines. Las tres primeras filas se reservan para el personal de la Escuela y para quienes van a recibir sus diplomas, que suelen esperar sacándose fotos en grupos o con las familias. La mayoría están vestidos de manera formal, muchas egresadas tienen vestidos largos. La mayor parte de público está compuesto por familiares y amigos de quienes egresan o bailan en las obras que se presentarán al final; también hay algunos estudiantes de las distintas carreras de la Escuela.

En el centro del escenario se ha dispuesto una mesa cubierta con un mantel bordó sobre la que están acomodados los diplomas. Del lado derecho hay un piano de cola con su funda, y del lado izquierdo un micrófono con atril donde se ubicará el presentador, vestido con traje y corbata. El presentador es Danilo Delgado, se presenta a sí mismo como docente de las tres carreras. Explica que el acto se dividirá en dos partes: en la primera se entregarán las medallas y se dirán los discursos; en la segunda se mostrarán obras coreográficas de los alumnos.

Se llama a las egresadas y los egresados para que suban al escenario. Se disponen en media luna detrás de la mesa con los diplomas, ocupando todo el largo del escenario. Son en total 24 mujeres y 3 varones. Cada uno recibe su diploma de manos de una profesora que han seleccionado, que suben al ser nombradas. En la mesa de medallas se encuentran Mirta Soivelzhon (directora) y Gabriela López (regente de estudios). Hay abrazos al recibir los diplomas y se escuchan aplausos y vivas.

Del Profesorado IV de Danza – Expresión Corporal egresaron 3 alumnas. Del Profesorado III (título que habilita como docente para niveles inicial y primario) egresaron 12, uno de ellos varón. Del Profesorado en Danza Contemporánea egresaron una alumna y dos alumnos; el presentador en este punto comenta que hasta el momento él mismo había sido el único egresado varón de la carrera de Danzas Clásicas desde su creación en el año 1948, y que ellos son ahora el segundo y el tercer varón graduado de la Escuela. De la Tecnicatura intérprete-bailarín en Danza Contemporánea egresaron 11 alumnas. Del Profesorado en Danzas Clásicas egresó una alumna (ella había presentado su tesis el año anterior, no tuvimos oportunidad de verla). De la Tecnicatura intérprete-bailarín en Danzas Clásicas egresaron 4 alumnas y uno de los alumnos que también egresó como profesor en Danza Contemporánea.

El primero de los discursos quedó en manos del profesor Delgado. Comenzó su discurso con una breve reseña sobre el origen de cada una de las carreras que se enseñan en la Escuela, destacando que una representan “*la tradición*” (el ballet clásico) y las otras “*nuevas tendencias*”, y que son diferentes pero que son “*lenguajes necesarios*” dentro de la danza, desde “*lenguajes representativos de una sociedad que se ha transformado*” hasta “*los que continuaron con la tradición, como parte de esos saberes fundamentales que son necesarios mantenerlos, porque tienen años y años de demostración académica*”. Rescató a los egresados como los nuevos continuadores de la tradición y de las transformaciones de la danza: “*y todo el semillero, cómo germinó y cómo produjo toda esta cantidad de egresados, de generaciones y generaciones hasta este ciclo lectivo año 2007 (...) Tenemos el compromiso de ejercer la disciplina con mucha seriedad, con mucha profundidad y con mucho compromiso, si queremos seguir siendo una necesidad para la sociedad (...) debemos trabajar por ello (...) Está en nosotros mantener el mandato de aquellos que fueron la tradición y de todos los que elegimos no solamente la tradición sino también las nuevas tendencias que permanentemente se siguen transformando*”. Su deseo final fue “*que continuemos el proyecto que aquellos iniciaron*”.

El segundo discurso estuvo a cargo de una alumna del Profesorado en Danza – Expresión Corporal, Nahil Gelené, que escribió palabras de despedida para sus compañeras. En su discurso les agradece “*porque eligieron estas carreras, porque eligieron el movimiento, la vida en movimiento, porque con estas carreras estamos celebrando la vida (...) creo que esto es la mejor elección que decidimos hacer, y los felicito por eso, y quiero que sigan este camino con toda la fortaleza que tuvieron en estos años que recorrí con ustedes*”.

Luego de un intervalo el acto continúa con las muestras coreográficas. De la carrera de Danzas Clásicas fue seleccionado un trabajo realizado por una alumna dentro de la cátedra de Coreografía III; la obra se llamaba “El pañuelo”, y fue bailada por tres alumnas de la carrera. No se presentó ninguna obra de Danza Contemporánea, por dificultades técnicas y personales que surgieron en relación a las posibilidades de presentar los trabajos de tesis. De la carrera de Danza – Expresión Corporal se seleccionaron dos de las tesis, “Sur en Norte” y “Des Forma”. Del mismo modo que he escuchado que ocurre en muestras donde se presentan conjuntamente coreografías de danza clásica, contemporánea y expresión corporal, se oyen algunos comentarios que provienen de personas que fueron a ver a egresadas de Danzas Clásicas con respecto a uno de los trabajos de Expresión Corporal: murmullos diciendo que no les gusta, o hasta alguien al que le provoca risa.

El acto de colación de grado del año siguiente tuvo una organización muy similar. Se realizó el viernes 12 de diciembre de 2008 a las 20 hs. Egresaron 7 alumnas del Profesorado IV de Danza – Expresión Corporal, 8 del Profesorado III, 1 del Profesorado en Danzas Clásicas, 2 de la Tecnicatura intérprete-bailarín en Danzas Clásicas y 15 de la Tecnicatura

intérprete-bailarín en Danza Contemporánea. Los discursos de ese año tuvieron una continuidad con las acciones llevadas a cabo por la institución durante ese ciclo lectivo en los reclamos por “*un edificio digno*”. En el primero de ellos, leído por la profesora María Cecilia Abdelnur (vicedirectora de la Escuela) antes de la entrega de diplomas, se destacaron las dificultades con las que se enfrentaron y la voluntad de continuar el proyecto de enseñanza – aprendizaje del lenguaje de la danza. El segundo de los discursos estuvo a cargo de una alumna de Danza Contemporánea, Florencia Beraggi, que previamente había hablado en uno de los cortes de calle: “*estas palabras son más que nada para los egresados de las tecnicaturas y los profesorados, son todas cosas que me fue dejando la Escuela a lo largo de todo el tránsito por ella (...) La democracia, que tanta sangre nos costó y nos sigue costando, nuestra Escuela, que nos hace día a día seres diferentes, más capaces, más aptos, más completos, esta querida Escuela que construimos entre todos y que hoy las nombra bailarinas y profesoras (...) Mis palabras están dirigidas principalmente a felicitarlas por el esfuerzo y el sacrificio bien invertidos, tanto sudor, tantas lágrimas, tanto cansancio físico y mental, metidas en pequeños cuadrados espejados en los que nos movemos como podemos para no golpearnos. Pero cuánta felicidad y amor nos da este oficio que convierte en movimiento la realidad por abstracta e intangible que sea*”; culminó con el planteo del valor de la educación.

Una vez terminada la entrega de diplomas se dieron distinciones a alumnos que participaron en distintas acciones de la institución, a modo de “*reconocimiento a su actividad, a su compromiso y a su participación en la institución*”. Se distinguió a alumnos y alumnas que se presentaron con coreografías en una muestra de arte realizada en el Pasaje dardo Rocha; a quienes trabajaron en un taller de gestión realizado en el proyecto de mejora institucional; y a quienes participaron “*en la lucha por el espacio físico de la Escuela*”, en especial a dos periodistas que difundieron los cortes y a una alumna que habló durante esas actividades. Luego de un intervalo de 15 minutos, se presentaron el trabajo de tesis de la egresada del Profesorado en Danzas Clásicas; un fragmento de uno de los trabajos de tesis del Profesorado en Danza – Expresión Corporal, elegido porque en él bailaba el mayor número de alumnas; y una coreografía producida por un estudiante de Danza Contemporánea.

7. 2) El cuerpo en la práctica y la práctica en el cuerpo

El modo de enseñanza de las danzas escénicas occidentales puede ir desde la búsqueda de su control y de la incorporación de una técnica estricta que modifica sus formas “naturales”, hasta los métodos para el conocimiento del propio cuerpo y sus posibilidades

expresivas, pasando por el conocimiento de las posibilidades de movimiento del propio cuerpo para incorporar nuevas técnicas o modos de movimiento. Las técnicas de aprendizaje son diversas: imitación y copia de formas y secuencias de movimiento preestablecidas; exploración y reconocimiento de la anatomía y la biomecánica, ya sea para lograr moverse de acuerdo con técnicas específicas o para explorar y desplegar desde allí las posibilidades de movimiento; improvisación pautada, entre las más importantes. Aunque no es poco frecuente que estas técnicas se utilicen de modo combinado en clases de las distintas danzas, cada una posee un conjunto de procedimientos y lógicas de entrenamiento característicos, de acuerdo a los principios y fundamentos que las sustentan y a los objetivos de cada una.

El entrenamiento en la danza significa una inversión corporal en el tiempo, la somatización de los principios y las técnicas de las prácticas corporales es un proceso lento. Por esto el entrenamiento es repetitivo, continuo, agotador, plagado de ejercicios que a veces recuerdan sólo remotamente lo que luego se hará en una secuencia o en el escenario, sostenidos por la creencia común en que lo que ocurrirá en estos puntos de llegada depende directamente de lo que se haga durante el intenso entrenamiento. La monotonía del entrenamiento se mantiene no sólo con la promesa de los logros futuros, sino que también procura pequeños placeres: la camaradería; el estar haciendo algo que hace que uno se olvide de los problemas cotidianos; el sentir que el cuerpo cambia, que se lo logra controlar y dominar para hacer siempre nuevas cosas, que el cuerpo “se hace” poco a poco a la disciplina y a la técnica que se le impone.

En la construcción del cuerpo en la danza, entran en juego determinados modelos de cuerpo aceptados, deseables, beneficiados y valorados. Los y las estudiantes de danza construyen su identidad y su imagen corporal en relación a la adecuación o no a estos modelos. Debido a que la construcción de identidad y de una determinada visión de sí mismo tiene que ver fuertemente con la adecuación o no a un determinado modelo (de cuerpo, de movimiento, de comportamiento), con un “en qué debemos convertirnos”, la relación con el propio cuerpo “se constituye en una forma particular de experimentar nuestra posición en el espacio social pues vivenciamos en carne propia la distancia existente entre nuestro cuerpo real y el modelo de cuerpo legitimado como hegemónico, entre lo que somos, el cuerpo que tenemos y el cuerpo que deberíamos, o es socialmente valorado, tener” (Citro, 2004:2). La adecuación a modelos de cuerpo y de movimiento que propone el tipo particular de danza o baile que se practica y aprende, repercuten positiva o negativamente en la visión del propio cuerpo, y consecuentemente en los modos de intervención sobre el mismo. Los esquemas de percepción y valoración de lo corporal en estos ámbitos impactan en la representación

subjetiva acerca del propio cuerpo (la imagen corporal), y en la experiencia práctica personal del cuerpo, sus posturas, gestos, movimientos. Y, consecuentemente, orientan prácticas que tienden a la adecuación de la propia imagen corporal y kinésica a los modelos aceptados, promovidos, beneficiados, incentivados y valorados

En la práctica de diferentes tipos de danza se construye una visión particular de “cuerpo legítimo”, de “cuerpo normal”, con una estética y una aptitud para los movimientos que esa danza requiere. Según el tipo de danza, se pondrá más énfasis en la técnica y la disciplina, o en la “libre expresión” de las emociones para lograr el objetivo de expresar con el cuerpo en movimiento siguiendo una música, pero la tensión o la difícil articulación entre esas dos dimensiones siempre está presente. Los mecanismos de esa disciplina constructora de cuerpos para la expresión varía según el tipo de danza, puede ser más o menos estricta, más o menos formalizada, más o menos coercitiva, pero no deja de existir. El cuerpo en movimiento del bailarín y de la bailarina se entrena, se construye. Y construyendo el cuerpo, poniendo el cuerpo en relación a una práctica, a un grupo, se construye una dimensión importante de la identidad.

En la práctica de la danza se construyen modelos corporales, se configuran relaciones con los otros y con sí mismo que confluyen en la construcción de identidades. Quienes que practican una cierta clase de danza, junto con los movimientos incorporan concepciones generales sobre el cuerpo y el movimiento, sobre lo válido o valorado estéticamente o expresivamente, y principalmente sobre la adecuación o no de su cuerpo a estos marcos acción y percepción. La elección y la permanencia en una danza, además de encontrar razones en aquello que es valorado positivamente dentro de un conjunto social, tendrá que ver con la percepción de adecuación o no a sus principios. Por otro lado, en la visión de sí de los sujetos impactará sobre todo la distancia o la cercanía entre sus propios cuerpos y posibilidades de movimiento y expresión, y lo que se espera de ellos en la danza que realizan.

El aprendizaje de la danza puede entenderse desde el punto de vista de la construcción de un *habitus*, noción que permite reconocer la centralidad del cuerpo en la vida social. Por medio de las distintas modalidades de incorporación de las danzas, se va constituyendo el *habitus* de las bailarinas y los bailarines y a la vez de las profesoras y los profesores de danza. El *habitus*, y en general el cuerpo, del bailarín es el producto de un campo particular, en interacción con otros campos de pertenencia pasados o presentes.

En la investigación que han llevado a cabo en compañías de ballet, Bryan Turner, Steven Wainwright y Clare Williams (2004, 2005, 2006) utilizaron la noción de *habitus* para comprender lo que ocurre en distintos momentos de las trayectorias de bailarinas y bailarines.

De acuerdo con ellos el *habitus* de la danza está constituido por tres variedades: el *habitus* individual, el *habitus* institucional y el *habitus* coreográfico. El *habitus* individual está ligado a la transfiguración de un capital físico en un capital artístico, por medio de la incorporación de habilidades técnicas; el *habitus* institucional es el producto de la incorporación de los estilos de danza propios de la institución o las instituciones donde se ha estudiado; y el *habitus* coreográfico está formado por el modo en que los coreógrafos trabajan sobre los cuerpos de los bailarines. Estas diferentes dimensiones del *habitus* coexisten e interactúan entre sí de múltiples maneras, se interrelacionan e influyen, y pueden ser creadas, reproducidas o transformadas a lo largo de las carreras de bailarines y bailarinas. En suma, el *habitus* de un estudiante de danza puede entenderse como la composición entre un *habitus* individual (en el que confluyen los *habitus* de clase, de edad, de género u otros que lo hayan constituido más allá del hecho de estudiar danzas), el *habitus* institucional del lugar donde desarrolla su formación (signado por las características particulares de la Escuela de Danzas) y el *habitus* coreográfico (con las huellas en su cuerpo de lo aprendido).

El *habitus* de las y los estudiantes de danza no abarca solamente lo que ocurre cuando se baila. Más claramente en la danza clásica, pero también en las otras, el entrenamiento resulta en cuerpos que comúnmente se reconocen a simple vista como formados por el ballet, por la postura, la posición de la cabeza, la rotación de los pies, que continúa incluso cuando no están bailando, en la vida cotidiana, en diferentes grados según las particularidades de las personas y el tiempo de dedicación al entrenamiento.

El *habitus* no involucra sólo la construcción de los cuerpos, sino también lo que las alumnas y los alumnos perciben como posible o imposible para ellos, lo que pueden esperar de ellos mismos o para sus carreras, la percepción de su propia capacidad, la manera en que se juzgan a sí mismos y a sus compañeras y compañeros de la misma o distintas carreras, la manera en que se representan la danza que practican y las otras danzas, y la concepción que tienen acerca de la institución y su funcionamiento interno. Este proceso de incorporación de un determinado *habitus* permite la continuidad del campo, posibilita la perpetuación de la Escuela de Danzas Clásicas, con una visión sobre la danza y su enseñanza y un funcionamiento particular, más allá de los cambios, innovaciones y conflictos.

Los esquemas de diferenciación del orden social y simbólico inscriptos en el cuerpo se naturalizan fácilmente, porque el cuerpo se nos presenta como una entidad obvia, incuestionable. A través de la relación con el propio cuerpo, las determinaciones sociales adscritas a una determinada posición en el espacio social tienden a formar disposiciones constitutivas de una determinada identidad. La efectividad del sentido práctico se debe a que es

“un estado del cuerpo” (Bourdieu, 1991 [1980]: 117), se encuentra incorporado, y por lo tanto naturalizado.³¹

Haciendo referencia al proceso de incorporación de la práctica del boxeo, Loïc Wacquant (2006) ha señalado que el entrenamiento inculca de forma práctica una serie de esquemas y de los parámetros necesarios para diferenciarlos, evaluarlos y reproducirlos. Como en la danza, se trata de prácticas que se transmiten mediante la búsqueda de una comprensión corporal, haciendo comprender directamente al cuerpo lo que debe hacer, por una comunicación práctica, de cuerpo a cuerpo. Éstas buscan la llegada a modelos de cuerpo y de acción de acuerdo a determinados condicionamientos, con modos de entrenamiento que apelan a la comprensión corporal. En palabras de Wacquant: “es el cuerpo el que comprende y aprende, el que clasifica y guarda la información, encuentra la respuesta adecuada en el repertorio de acciones y reacciones posibles y se convierte en última instancia en el verdadero ‘sujeto’ (si es que hay uno) de la práctica” (Íbid.:97). Son prácticas que se inscriben en el cuerpo, y que tienen un modo de aprendizaje basado en la incorporación, es decir, en el hacer que el cuerpo entre en la práctica y la práctica en el cuerpo. El resultado es un cuerpo modelado por y para una práctica específica, con capacidad para interpretar y ejecutar por su cuenta determinados movimientos al detalle.

Desde la misma perspectiva, Pierre Bourdieu ha dicho, en relación al deporte y a la danza, que son “terrenos donde se plantea con la máxima agudeza el problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, y también entre el lenguaje y el cuerpo” (1996:182). Son prácticas que se transmiten mediante la búsqueda de una comprensión corporal, haciendo comprender directamente al cuerpo lo que debe hacer, “por una comunicación silenciosa, práctica. (...) Existen cantidades de cosas que comprendemos solamente con nuestro cuerpo,

³¹ Al utilizar la noción de *habitus* es preciso recordar que es un principio generador de estrategias inconscientes o parcialmente controladas. Aunque estas estrategias tienden a asegurar el ajuste a las estructuras que lo han producido, no tienen como único resultado la reproducción de las condiciones objetivas. En palabras de Alicia Gutiérrez, el *habitus* también es “el principio a partir del cual el agente define su acción en las nuevas situaciones que se le presentan, según las representaciones que tiene de las mismas. En este sentido, puede decirse que el *habitus* es, a la vez, posibilidad de invención y necesidad, recurso y limitación” (2003:13). Es por esto que se concibe al *habitus* como una estructura estructurante, es decir, como un esquema generador y organizador: genera y organiza tanto las prácticas sociales como las percepciones y representaciones de las propias prácticas y las de los demás agentes. Bourdieu resalta la capacidad generadora (y no sólo reproductora de un orden social) del *habitus*, afirmando por ejemplo que “el *habitus* es una capacidad infinita de engendrar en total libertad (controlada) productos –pensamientos, percepciones, expresiones, acciones- que tienen siempre como límites las condiciones de su producción, histórica y socialmente situadas” (1991 [1980]:96). Por lo tanto el *habitus* es productor de prácticas sociales dentro del marco de ciertas condiciones objetivas, pero este marco suele ser más amplio y complejo de lo que aparece a simple vista. Que las prácticas y representaciones de los agentes no sean producto de una elección libre e individual no implica que éstos no tengan ningún margen de acción; pero su libertad está siempre condicionada.

más acá de la conciencia, sin tener las palabras para decirlo” (Idem); es decir, de modo práctico, de cuerpo a cuerpo.

La enseñanza de la danza es una práctica de educación del cuerpo, y toda práctica de educación del cuerpo conlleva interiorizar una serie de disposiciones físicas, estéticas y mentales, por medio de un trabajo corporal y emocional. Al ser una práctica que se inscribe en el cuerpo, implica conocer y comprender el propio cuerpo y sus modos de relación (con el espacio, con el tiempo, con los estímulos externos e internos, con los otros con quienes se comparte un entorno), modificar la relación que se establece con él, y aprender cómo trabajarlo y usarlo como medio expresivo. Es una actividad que se centra en una comprensión del propio cuerpo y en la modificación de la relación que se establece con él. Tiene un modo de entrenamiento que pasa eminentemente por el cuerpo, poblado de experiencias que pasan por el propio cuerpo y por su relación con otros cuerpos, y de modificaciones en la subjetividad que parten de estas experiencias corporales, reforzando y produciendo representaciones que se basan y se comprenden a partir de estas experiencias corporales. Son prácticas corporales con modos de inculcación prácticos, sobre la base de la incorporación de un saber.

Sin dejar de reconocer que estos modos de transmisión tienen lugar y son efectivos en la transmisión de las danzas en el contexto en el que hemos realizado nuestra investigación, no es el único modo, y menos aún se realiza sin la intervención de la palabra y de distintos tipos de explicaciones. El fin último es transmitir un saber corporal, que será aprendido en tanto sea incorporado, es decir, en tanto quede hecho cuerpo. Sin embargo, la llegada al cuerpo del alumno o de la alumna se da de dos modos simultáneos, cada uno de los cuales prevalece más o menos en distintas situaciones y contextos: un modo de transmisión de cuerpo a cuerpo, y un modo de transmisión cuerpo – palabra – cuerpo.

El modo de transmisión cuerpo a cuerpo se da con la intervención del contacto físico y de la mirada. En las clases de técnica de las distintas danzas, para que el movimiento pueda incorporarse y realizarse las profesoras y los profesores muestran con sus propios cuerpos las posturas y los pasos, y realizan correcciones y demostraciones utilizando el contacto y la dirección de su propio cuerpo sobre el del alumno o la alumna. Además, no sólo interviene la mirada del alumno sobre el docente y del docente sobre el alumno, sino también la mirada entre compañeros.

El modo de transmisión cuerpo – palabra – cuerpo implica la mediación de la palabra entre los cuerpos. Lo que se dice proviene de una incorporación ya realizada, y se dirige a conseguir que quien escucha logre que su cuerpo comprenda qué hacer. Es decir, se habla

para que lo dicho llegue al cuerpo. Quedan incluidos tanto las explicaciones, indicaciones, correcciones y relatos realizados por las y los docentes, como las conversaciones y comentarios realizados entre estudiantes. En el proceso de enseñanza, la transmisión corporal del movimiento es acompañado con palabras en distintos momentos: cuando se nombran pasos, secuencias o modos ya aprendidos y que tienen un determinada denominación, o que ya se han practicado por lo que se puede decir por ejemplo “*como hicieron la clase pasada*”; cuando se utiliza el lenguaje de la anatomía para conocer la biomecánica que permitirá realizar los complicados movimientos, buscando el conocimiento del propio cuerpo para poder controlarlo; y cuando se dan consignas en formas de comparaciones metafóricas, por ejemplo: “*muevan sus brazos como si fueran cisnes*”, “*caminen como si una cuerda las tirara hacia arriba*”. Con las palabras se refuerza lo que el o la docente muestra, y con ellas se busca la internalización de imágenes que se trasladarán al cuerpo. En las conversaciones y comentarios entre compañeros y compañeras se actualizan esquemas valorativos que impactan sobre las visiones que tienen acerca de sí mismos y centralmente de sus cuerpos.

En suma, formarse en una danza no implica solamente aprender la manera de ejecutar ciertos movimientos, sino también incorporar un conjunto de disposiciones que dejarán su huella, con la mediación de otras huellas, en los cuerpos y en las subjetividades.



Primeros años de CLASES de Danzas Clásicas en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata.



CLASES y EVALUACIÓN del Profesorado en Danzas Clásicas.



□ EMBED MSPhotoEd.3



CLASES y EVALUACIÓN del Profesorado en Danza Contemporánea.



CLASES del Profesorado en Danza - Expresión Corporal.



ENSAYOS del Ballet Infantil y del Ballet Clásico de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata.



ENSAYOS del Ballet Contemporáneo de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata.

CAPÍTULO 8-

CUERPOS, SUJETOS, CORPORALIDADES, SUBJETIVIDADES

El bailarín clásico (...) se libera por la disciplina; encuentra la libertad sujetándose a un entrenamiento riguroso y penoso.

G. Guillot y G. Prudhommeau. Gramática de la Danza Clásica.

8. 1) Las “condiciones” y las tecnologías disciplinarias en la danza

Un conjunto de prácticas y representaciones que se ponen en juego en el aprendizaje y la práctica de la danza clásica, nos permiten discutir las vinculaciones entre cuerpo, corporalidad, sujeto y subjetividad. Pensar la danza puede ser útil para estudiar cómo actúan los dispositivos sobre el cuerpo, cómo se vinculan con él en diferentes ámbitos de la vida social, y cómo se construyen sujetos en enlace con sus cuerpos. En este capítulo discutimos estas cuestiones, a partir del análisis de los datos obtenidos durante el trabajo de campo.

La lógica de formación de una bailarina clásica puede sintetizarse de la siguiente manera: presencia intrínseca e ineludible de ciertas características y disposiciones anatómicas, aprendizaje de una técnica específica e inamovible, y finalmente expresión por medio del movimiento sobre la base de aquellas condiciones y de esa técnica. Como ya explicamos en capítulos anteriores, el término que usan las alumnas, las bailarinas y las profesoras para referirse a los distintos elementos de un modelo de cuerpo que se considera que es el apropiado para incorporar la técnica clásica, es el de “condiciones”. Las condiciones consisten en una serie de características y disposiciones anatómicas que en su conjunto forman un cuerpo-base que se percibe como el sustrato necesario para el aprendizaje total de la técnica específica de la danza clásica. Constituyen una dimensión corporal que se supone que no puede ser enseñada ni construida, sino que son características puntuales que se tienen o no se tienen. Algunas de estas condiciones posibilitan o facilitan los movimientos requeridos; entre ellas encontramos la apertura, la elongación, la fuerza en el pie y el tobillo y ciertas características del empeine, como las más importantes. También existe otro tipo de condiciones que corresponden a opciones estéticas, que van desde las proporciones generales del cuerpo hasta tener “*cara de bailarina*”, que aunque no impiden la realización de las posturas y movimientos, se consideran determinantes a la hora de posibilitar el acceso a las posiciones destacadas del campo. Cuando en la danza clásica se habla de un modelo de cuerpo apropiado, se está hablando directamente de una determinada anatomía a la que se otorga valor. De este modo, el ballet tiene un criterio anatómico selectivo particular, legitimado por una estrecha relación entre la estructura física de la bailarina y las exigencias mecánicas de la técnica. El conjunto de condiciones constituyen una norma, configurando una población de seres aptos para el ballet, un conjunto de individuos que presentan rasgos comunes, identificados a partir de una característica que se pretende natural. Cabe aclarar que las condiciones no constituyen por sí mismas una bailarina, deben sumarse largas horas de

ensayo y práctica, a lo largo de muchos años. Pero se entiende que no todo puede enseñarse en el ballet, que es completamente necesaria la presencia de esas condiciones físicas.

Las condiciones son criterios que determinarán distintas cuestiones en el proceso de formación: quiénes podrán iniciar la carrera en la Escuela de Danzas (más allá del ingreso irrestricto, por distintos mecanismos las alumnas “*sin condiciones*” o “*con pocas condiciones*” interrumpen tempranamente los cursos); quiénes serán las “*preferidas*” o “*favoritas*” de muchas de las profesoras; cómo se distribuirán las alumnas espacialmente en las clases de los primeros años y cómo se les enseñará; quiénes participarán de los espectáculos como miembros del cuerpo de baile y quiénes lo harán como solistas; y quiénes continuarán hasta los años superiores de la carrera. El criterio de clasificación es recreado cotidianamente a través de la mirada de las profesoras y los profesores de danza; esta mirada aparece en los relatos de manera despersonalizada, como emanando de un conjunto uniforme. El rol central de la mirada es evidente desde el examen de ingreso, donde las docentes miran de a una a las postulantes, y deciden quiénes ingresarán y quiénes no; está presente continuamente en las clases, y también en el momento de realizar la selección para los espectáculos.

En la forma de enseñanza tradicional la división de las clases se realiza distinguiendo dos grupos: las de muchas y las de pocas condiciones, por ejemplo poniendo a estas últimas en una barra aparte, argumentando que ésta compartimentación facilitaba y hacía más rápida la corrección de las que no hacen los ejercicios correctamente. Las alumnas avanzadas cuentan que cuando ellas comenzaron esta dimensión era muy marcada, y resultaba en que las profesoras se dirigían durante toda la clase a las alumnas que ocupaban la barra de las “*buenas*”, sin prestar atención a las otras, que de ese modo nunca avanzaban. Esas alumnas diferencian esta actitud de la de otras profesoras que mantenían la misma división dentro del salón pero para corregir a las que tenían menos condiciones más efectivamente y en menos tiempo. Estas divisiones de las niñas dentro de las clases, que nos han relatado alumnas avanzadas hablando sobre sus primeros años en la carrera, no las hemos observado durante el trabajo de campo; pero sí hemos podido observar estas diferenciaciones en cuanto a la atención y la mirada de la o el docente. La diferencia está dada por dónde se coloca la mirada y cómo se distribuye la atención del docente, pero la división de la clase es la misma, tal vez con distintos objetivos pedagógicos, pero desde el mismo criterio de diferenciación. En los años siguientes, esta distinción entre las que tienen muchas o pocas condiciones, se transforma en la distinción entre las que “*bailan bien*” o “*bailan mal*”.

La organización de los espectáculos de fin de año también ha estado y está signada por la distribución espacial de acuerdo a las condiciones, que en este caso determinan también

una división de tareas: las que forman parte del cuerpo de baile y las que bailan como solistas o destacadas en algún número. La ubicación en barras separadas o en sectores del salón, se replica en la distribución en el escenario y aún en el interior del cuerpo de baila, con la división entre las que quedan adelante, más visibles, y las que quedan atrás. De este modo, las que tienen más condiciones inician tempranamente su camino hacia ser solistas, y en el mejor de los casos hacia el reducido grupo de “elegidas” que serán primeras bailarinas.

La certeza de las limitaciones, la sensación de no poder llegar a parecerse a los modelos de bailarinas o bailarines que tienen desde la infancia (los grandes nombres nacionales e internacionales del ballet), se profundiza en la adolescencia. La distancia entre el cuerpo valorado, modélico, y el cuerpo propio, o en palabras de Silvia Citro, “la distancia existente entre nuestro cuerpo real y el modelo de cuerpo legitimado como hegemónico, entre lo que somos, el cuerpo que tenemos y el cuerpo que deberíamos, o es socialmente valorado, tener” (2004:2), planteará un conflicto con la propia subjetividad, a partir de una relación conflictiva con el propio cuerpo. La visión de sí como bailarín o bailarina entra en conflicto, o encuentra problemas para persistir, cuando el yo (deseo de ser bailarín o bailarina) no tiene continuidad en el cuerpo (ausencia o insuficiencia de condiciones y dificultades para incorporar la técnica). Cuando les pedimos a las estudiantes que se caractericen a ellas mismas como bailarinas, se definen a sí mismas de acuerdo a las condiciones que tienen o no tienen, y a los elementos de la técnica que han podido hacer suyos. El juicio de las profesoras y los profesores es central en estas atribuciones. La certeza de las limitaciones, la sensación de no poder llegar a parecerse a los ideales de bailarinas o bailarines que tienen desde la infancia, se profundiza con los cambios corporales de la adolescencia, haciendo que esté cada vez más presente la sensación de que el cuerpo propio es un obstáculo. Suele plantearse un conflicto con la propia subjetividad a partir de una relación conflictiva con el propio cuerpo; en palabras de una estudiante de los últimos años de la carrera, “*cuando te dicen que no servís, no te dicen sólo que tu cuerpo no sirve, vos sentís que vos no servís*”. En la abrumadora mayoría de las alumnas, aún en las que cumplen con todas estas condiciones, aparece en algún momento esta sensación de no tener lo necesario, de no poder llegar, de que el camino llegó a un determinado punto y no podrá ir más allá. Indudablemente, cuando la meta final es ser un “elegido”, la mayoría caerá en la frustración. Es importante destacar que la efectividad de estos modelos reside en el hecho de que para las alumnas y los alumnos que hemos entrevistado, la danza tiene un lugar fundamental en sus vidas, ocupa gran parte de su tiempo y es un espacio de fuerte identificación.

Así como existe un determinismo condiciones-capacidad, existe un doble determinismo cuerpo-técnica y técnica-cuerpo: se desarrolla una técnica de acuerdo a ciertos ideales, y eso determina cuál es el cuerpo que se adapta a ella y a ellos. Está pensada para esos cuerpos a la vez que los construye y les da forma. La idea de cuerpo perfecto y de técnica perfecta se retroalimentan.

El momento en que aparece la danza académica coincide con la aparición histórica de las disciplinas. Para formar el cuerpo del bailarín o de la bailarina clásica, entrenado rigurosamente, explorado desde la geometría y dominado por la razón, se ha organizado un control disciplinario sobre el movimiento, que define formas, espacios y tiempos.

La disciplina consiste en una microfísica de relaciones de poder que se va enraizando en los cuerpos y los va atravesando, volviéndolos cada vez más útiles y eficientes en un determinado marco de acción, y cada vez más dóciles (Foucault, 1989 [1974]). En la lógica de cuerpo y de movimiento que se actualiza en cada clase de ballet, se expresa una forma particular de racionalización minuciosa del cuerpo y sus movimientos, una analítica y una tecnología política del cuerpo. El aprendizaje y el entrenamiento de la danza están atravesados por mecanismos de disciplinamiento, ya que se persigue la constitución de un bailarín o bailarina que funcione dentro de un determinado marco de acción, con métodos y técnicas orientadas a modelar un cuerpo y un comportamiento. El ballet clásico en tanto disciplina normaliza, define un modo de hacer y atraviesa por medio del maestro tanto los cuerpos individuales de los bailarines como el cuerpo de baile como totalidad unificada y uniforme. Se educa al cuerpo para aumentar su rendimiento, su capacidad, su habilidad, su eficacia. La rutina domina el cuerpo de bailarinas y bailarines, en una relación regulada y milimétrica con sus fragmentos, y en el dominio de cada una de sus partes. Esto resulta tangencialmente en cuerpos que comúnmente se reconocen a simple vista como formados por la danza clásica, incluso cuando no están bailando; la postura, la posición de la cabeza, la rotación de la cadera, la forma particular que toman los dedos de los pies, son huellas que quedan tras el entrenamiento riguroso que lleva al cuerpo a una configuración que no es de la vida cotidiana.

Un cuerpo disciplinado es un cuerpo celular, con un espacio (un cuerpo que tiene asignado un lugar en el espacio junto a otros cuerpos distribuidos cuadrículamente, a la vez que siguiendo una jerarquía) y un tiempo (un cuerpo dividido en segmentos y en repeticiones necesarias para cumplir con un término temporal, con un resultado). La individualidad disciplinaria es una individualidad orgánica (la disciplina se orienta a los cuerpos, y a partir de él a las actividades, las experiencias y los comportamientos) y a la vez combinatoria (la disciplina busca combinar fuerzas, series de cuerpos y series cronológicas, ajustar un cuerpo a

otros cuerpos). Vemos que estos mecanismos y estas intenciones podrían aplicarse a la distribución y el comportamiento de los cuerpos que se mueven en una clase o en una coreografía de ballet.

Las tecnologías disciplinarias forman parte de la red de somato-poder y de bio-poder que controla y regula a los cuerpos individuales y a las poblaciones. En palabras de Michel Foucault: “las relaciones de poder pueden penetrar materialmente en el espesor mismo de los cuerpos sin tener incluso que ser sustituidos por la representación de los sujetos. Si el poder hace blanco en el cuerpo no es porque haya sido con anterioridad interiorizado en la conciencia de las gentes” (Foucault, 1992 [1977a]: 156). Estas redes de relaciones de poder que atraviesan y penetran en los cuerpos tienen una doble forma de ejercicio: la disciplina (o anátomo-política del cuerpo humano) y la bio-política. La primera de las tecnologías de poder, que se desarrolló desde el siglo XVII, se centró en el cuerpo concebido como máquina, involucrando y tratando de asegurar “su educación, el aumento de sus aptitudes, el arrancamiento de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de su utilidad y su docilidad, su integración en sistemas de control eficaces y económicos” (Foucault, 2002 [1976]: 168), tendiendo a una maximización de la capacidad productiva y a la minimización de la capacidad de resistencia de los seres humanos a través del control de sus cuerpos. La segunda, formada hacia mediados del siglo XVIII, se centró en el cuerpo-especie, “en el cuerpo transido por la mecánica de lo viviente y que sirve de soporte a los procesos biológicos: la proliferación, los nacimientos y la mortalidad, el nivel de salud, la duración de la vida y la longevidad, con todas las condiciones que pueden hacerlos variar” (Idem), tomando a su cargo estos problemas por medio de una serie de intervenciones y controles reguladores de la población. Disciplina y biopolítica, finalmente, deben ser entendidas como procesos que coexisten y se complementan. En ambos casos, estamos hablando de modos en que se ejerce el poder, actuando sobre la inmediata vida y transformando a los individuos en sujetos.

En la danza se propicia y exige un entrenamiento cotidiano, constante, sostenido y riguroso, para incorporar una forma de expresión que implica la internalización de una técnica. Tras las largas horas de práctica, esa técnica se va imprimiendo en los cuerpos. En los términos en los que aparece en una gramática de la danza clásica: “El bailarín clásico recibe de los grandes maestros, Noverre, Blasis, Johansen, Cecchetti y sus sucesores, un vocabulario y una sintaxis (...) Recibe de sus antecesores una técnica que le permite expresarse sin ser trabado por el obstáculo de la gravedad (...) Quien pasó por esta escuela, camina, se pliega, se eleva, salta, se desliza, gira, de una manera que no se adquiere en otro lugar, ni de otra manera” (Guillot y Prudhommeau, 1974:6). Esto se hace visible no solamente cuando están

bailando ballet, sino al intentar aprender otras formas de baile e inclusive en otras situaciones de la vida cotidiana; por ejemplo, en las entrevistas que he realizado durante el trabajo de campo aparecen comúnmente relatos acerca de la dificultad que tienen las estudiantes de danza clásica para seguir las clases de danza moderna sin colocar el cuerpo en la forma del clásico. Se considera deseable e inclusive indispensable que se comience la formación desde la niñez, antes de que el cuerpo se “endurezca”, y optimizando la adaptación del cuerpo a la técnica. Para lograr esto, se necesitan horas y horas de práctica rutinaria. En ésta, no sólo se incorporan pasos y combinaciones de pasos; se incorpora una relación exacta y minuciosa con las diferentes partes del cuerpo, con el espacio, y también con el tiempo: hay ritmos y repeticiones regulares, cronometradas.

Bajo una primera mirada, el ballet aparece como una forma de danza de certezas, modelos únicos y principios incuestionables, y se le colocan en frente otras danzas y otras formas de expresión que supuestamente estarían libres de estos marcos. En una mirada más en profundidad, en la danza clásica se ve más claramente un mecanismo que, más o menos oculto, más o menos negado, más o menos discutido, más o menos superado, también está presente en otras formas de danza, y más ampliamente, en otras formas de educación del cuerpo. Lo que a veces aparente ser una tensión, en la danza clásica es una conjunción, una relación de necesidad. Según el tipo de danza, se pondrá más énfasis en la técnica y la disciplina, o en la expresión libre de las emociones para lograr el objetivo de expresar con el cuerpo en movimiento; pero la articulación entre esas dos dimensiones siempre está presente. Los mecanismos de esa disciplina constructora de cuerpos para la expresión varía según el tipo de danza, puede ser más o menos estricta, más o menos formalizada, más o menos racionalizada, más o menos coercitiva, pero no deja de existir. Y las que aparentan ser dimensiones de calidad diferente que sólo podrían vincularse desde el conflicto, surgen como dimensiones que coinciden como elementos de una bipolaridad (o, en este caso, una multipolaridad), que conviven y se asocian en un mismo objetivo.

Aunque el modelo del disciplinamiento es especialmente útil para comprender el modo de entrenamiento en la danza clásica, en las otras dos formas de danza que se enseñan en la Escuela también se manejan objetivos y modos de disciplinamiento específicos. Aunque las clases de danza contemporánea y de expresión corporal no tienen generalmente una organización que cumpla tan a rajatabla con aquella configuración particular de distribución de los cuerpos, el espacio y el tiempo, operan formas de disciplinamiento, de control sobre los cuerpos y los sujetos para llegar a determinados resultados. Como hemos desarrollado en el capítulo anterior, hay búsquedas diversas y hay modos de transmisión en cada una de las tres

carreras que son coherentes con los objetivos que persiguen y las concepciones que manejan sobre el cuerpo en movimiento. Todas tienen un objetivo en común, que es modelar los cuerpos para la técnica e imprimir la técnica de movimiento en los cuerpos individuales, de modo que finalmente puedan actuar dentro del marco de acción de esa técnica de forma casi mecánica, sin tener que “pensar” en el movimiento. El resultado es un cuerpo modelado por y para una práctica específica, con capacidad para interpretar y ejecutar determinados movimientos al detalle. Los procesos de formación modelan los cuerpos de las y los estudiantes de modos coherentes con la matriz de representaciones propias de cada danza y de sus respectivas corrientes internas; le dan sentido a las experiencias corporales; enmarcan los modos de vivenciar el cuerpo y de verse a sí mismo en relación con la práctica de la danza; construyen representaciones y discursos que en gran medida reproducen aquellas matrices.

La disciplina excede el ámbito del entrenamiento, e incluye tanto cuidados corporales (dieta para mantener el peso, evitar ciertas actividades que ponen en riesgos de sufrir golpes) como prescripciones morales (puntualidad, cumplimiento de determinados horarios, compromiso, disposición al trabajo). Las disposiciones corporales y mentales se encuentran imbricadas en el entrenamiento, reduciendo los factores que aparten al cuerpo de la práctica. Hay circunstancias y momentos claves donde se ponen en juego tanto las capacidades físicas como mentales de quienes aprenden. Una de esas circunstancias es el dolor y los modos de responder a él. En la danza clásica, el momento de ponerse por primera vez las zapatillas de punta, por ejemplo, es una prueba en cuanto a si la estudiante puede superar el dolor. Más allá de este momento en particular, el tipo de ejercicios que se realizan y las posiciones a las que se fuerza el cuerpo suelen producir dolor. En la danza contemporánea comúnmente se siente dolor al hacer los ejercicios de estiramiento, y también aparece ante las quemaduras que pueden producirse en la piel al arrastrarse por el piso o ante los golpes al caer de los saltos. El dolor se suma al cansancio físico, es parte de “la verdadera fisicalidad de sus vidas laborales – sentirse exhaustos, transpirados y sin aire” (Wainwright y Williams, 2005:27). Estas sensaciones no sólo se toleran, sino que se buscan, se necesitan, se extrañan cuando debe interrumpirse el entrenamiento. Aunque esto es parte de la vivencia cotidiana, y no es infrecuente bailar con lesiones dolorosas, existen episodios de quiebre en las trayectorias de formación o laborales: las lesiones. Éstas provocan no sólo dolor sino también, muchas veces, la necesidad de realizar tratamientos que incluyen la interrupción de la práctica. Dado que su propio cuerpo de bailarina o de bailarín es un elemento constitutivo central de su identidad, la interrupción temporal o definitiva de la posibilidad de bailar o tomar clases tiene un fuerte impacto y es un punto de quiebre en las trayectorias de vida. Los ya citados Wainwright y

Williams han analizado esto tanto para las lesiones como para el envejecimiento, concluyendo que estas circunstancias toman el carácter de epifanías, de momentos de inflexión que determinan cambios en el curso de la vida, porque fuerzan a los bailarines a confrontar su corporización (*embodiment*); todo lo que amenace con poner fin a la carrera del bailarín o la bailarina, pone al mismo tiempo en peligro su sentido corporizado de sí (*embodied sense of self*).

La danza es un tipo particular de experiencia corporizada en la que se construyen modos particulares de cuerpo y de movimiento. Al mismo tiempo, en y por su práctica se construyen modos de estar y de ser en el cuerpo, de vivirlo, de experimentarlo, de sentirlo, de entenderlo, de representarlo. La práctica de la danza construye cuerpos y corporalidades, sujetos y subjetividades. O dicho de otro modo, cuerpos formados en esa práctica, sujetos asidos a esos cuerpos. Pero no sólo eso: en los cruces entre el cuerpo y el sujeto se construyen corporalidades y subjetividades que se asientan en aquellos y a la vez los desbordan.

8. 2) El pie en la barra y los pasos propios: el aprendizaje de la danza y las posibilidades de agencia

Entendiendo que el proceso de formación en danzas no implica sólo la producción de cuerpos hábiles en ciertas formas de movimiento, sino también la construcción de sujetos que colocan sus cuerpos en la práctica de la danza (particularmente, la construcción de una cierta relación de los sujetos con sus cuerpos, y de visiones de sí en relación a experiencias y representaciones corporales vigentes en cada forma de danza), podemos preguntarnos ahora: ¿cuáles son los modos de subjetividad y las posibilidades de agencia que tienen lugar en relación con esta formación? En este marco de disciplinamiento para la incorporación de una técnica, ¿hay lugar para la expresión de emociones? Según las y los estudiantes de danza, sí lo hay. Dicen sentirse libres cuando bailan, sentirse ellos mismos, sentir felicidad y placer.

En la danza clásica y en la mayor parte de las corrientes de la danza contemporánea se afirma que la internalización completa de la técnica, la formación de una memoria corporal asociada a ella, es lo que hace posible expresarse. Se sostiene que la internalización de la técnica es lo que permitirá la expresión de emociones, es decir, se supedita a la incorporación completa de la técnica la posibilidad de dejar de pensar en ella para expresarse y disfrutar. En el caso de la expresión corporal también existen técnicas a incorporar, aunque el objetivo de su incorporación no es lograr realizar el tipo de secuencias de movimiento pautadas por cada

una de ellas, sino utilizarlas como medio para lograr acceder a un modo de moverse que sería propio de cada persona.

Los dispositivos disciplinarios crean sujetos y los atraviesan, pero ese atravesamiento no ocurre de una manera completa y total. Las bailarinas y los bailarines dicen sentirse libres cuando bailan, dicen sentir felicidad y placer. Las mismas personas que ponderan el valor de la técnica, de los límites duros para el cuerpo, de las condiciones físicas como el principal capital material y simbólico, también hablan de placer, de sentir, de expresar sentimientos y emociones. Allí radica muchas veces la efectividad de las tecnologías del cuerpo: entre sus productos también está la seguridad, y también está el placer.

Así como la normalización que se ejerce sobre los cuerpos impacta en los sujetos, las prácticas de libertad del cuerpo repercuten en la formación de subjetividades. En relación a este punto, Michel Foucault ha distinguido las ideas de liberación de las prácticas de libertad. En las primeras subyace la creencia en “una naturaleza o un fondo humano que se ha visto enmascarado, alienado o aprisionado en y por mecanismos de represión” con lo cual “bastaría con hacer saltar estos cerrojos represivos” (1996 [1982]: 95), cuando en realidad esa liberación no podría cumplirse sin la construcción de prácticas de libertad, que definirán formas de existencia. Las prácticas de libertad van más allá de la emancipación de los mecanismos represivos, e implican superar y controlar la apertura de un nuevo campo de relaciones de poder. La cuestión no es liberar las prácticas, para enmarcarlas dentro de otras relaciones de poder y regímenes de verdad que le den una nueva definición y construyan sus criterios de normalidad. Se trata de abrir territorios para que las prácticas puedan explorarse y explorar qué se abre en cada sujeto al realizarlas. Así, pueden volverse prácticas de libertad.

El análisis de prácticas como la danza, donde fundamentalmente se educa a los cuerpos y se construyen formas especiales de sujetos corporizados, permite aproximarse a las relaciones que existen entre la construcción de sujetos objetivados por el poder y la producción de sí mismo como sujeto. Dentro de este mismo tema, es posible acercarse a la cuestión de las relaciones entre la construcción de sí mismo como sujeto dentro de la lógica del poder, en la forma de la biopolítica como ejercicio del poder sobre la vida misma, sobre la existencia, y la construcción de sí mismo en términos no de una construcción individualizante, sino como una manera en la que, desde el interior de las formas que hacen de nosotros unos sujetos, podamos apropiarnos de esas determinaciones y usarlas libremente.

La danza es una práctica que tiene en menor o mayor medida un componente disciplinario, que nos permite visibilizar el componente de producción de subjetividades que tienen las disciplinas y el control biopolítico de la existencia, y nos permite también

comprender que todo ejercicio de poder puede dejar grietas por donde se cuele la producción de sí mismo como práctica de libertad. Cuando las bailarinas y los bailarines bailan, son quienes deben ser dentro de una determinada tecnología, sienten lo que deben sentir, se construyen de la manera en que deben construirse. Pero también, muchas veces experimentan la sensación de poder que da el manejo del propio cuerpo, y aún desde una danza realizada a partir de un cuerpo cronometrado y milimétricamente trabajado, sienten placer y se sienten libres. Más aún, es el resultado esperado por ese mecanismo de disciplinamiento particular (el cuerpo trabajado por una o varias técnicas) el que permite la experiencia de llevar el propio cuerpo más allá de sus límites, experiencia deseada, que produce placer y sensación de poder. En la efectividad misma de la técnica reside la posibilidad de agencia. Girar y girar sobre la punta de los dedos de un pie es en parte una exhibición de virtuosismo técnico, y el resultado de años de ejercicio de una práctica disciplinaria sobre el cuerpo; pero también significa, para quien lo hace, la experiencia de burlar la ley de gravedad, de conocer y manejar el propio cuerpo, de crear, de hacer arte.

¿Dónde está la diferencia entonces entre sentirse libre y sentir placer como producto de ciertas relaciones de poder, y sentirse libre y sentir placer como parte de prácticas de resistencia? Creemos que la diferencia reside en el hecho de que mientras las primeras ocurren en momentos específicos como resultado de tecnologías que las producen y que se mantienen en gran parte gracias a esas sensaciones, fruto de la efectividad de esas tecnologías; las segundas ocurren cuando se transforman en un modo de vida, cuando alguien es bailarina o bailarín en cuanto a que conoce lo que puede su cuerpo, lo que su cuerpo puede hacer, y cuando conoce su cuerpo desde una voluntad de poder. Frente a la producción de sujetos normales y controlados, constituidos en la íntima relación entre los campos del saber y del poder, la construcción de subjetividades como modos de vida, en continuo proceso y cambio, puede ser una práctica de resistencia. Modos de moverse, modos de conocer, modos de vivir, formando parte de una subjetividad que busca ser libre.

Sin embargo, la resistencia no es la única vía para la construcción de subjetividad, o dicho de otro modo, la resistencia es sólo una forma de agencia entre otras, no toda agencia es resistencia. En general la capacidad de agencia contemplada es aquella que toma la forma de resistencia, de subversión o de resignificación, entendidas en oposición a la represión, la dominación y la subordinación. Pero también puede entenderse a la agencia en un sentido más extenso. Saba Mahmood (2006), dentro de su interés por los modos posibles que puede tomar la capacidad de agencia (en el contexto específico de las mujeres egipcias musulmanas que participan en el movimiento de las mezquitas), se apoya en la perspectiva del post-

estructuralismo para desplegarla y revisar algunas de sus concepciones. Además de proponer la discusión de las nociones liberales de libertad y autonomía que guían muchas concepciones sobre el agenciamiento, postula que no toda agencia toma la forma de una resistencia abierta. Para Mahmood la agencia es una “modalidad de acción”, que incluye el sentido de sí, las aspiraciones, los proyectos, la capacidad de cada persona para realizar sus intereses, el deseo, las emociones, las experiencias del cuerpo.

Distinguir el concepto de agencia de la noción de resistencia a la dominación, permite entender a la agencia como “una capacidad para la acción creada y propiciada por relaciones de subordinación específicas” (Mahmood, 2006:133). Para construir esta definición se apoya en lo que Foucault ha llamado “paradoja de la subjetivación”, refiriéndose a que la producción de subjetividades (en algún sentido, la des-sujeción) puede producirse en el marco mismo del ejercicio de las relaciones de poder; proceso que “no sólo asegura la subordinación del sujeto a las relaciones de poder, sino que también produce los medios a través de los cuales él se transforma en una entidad auto-conciente y en un agente” (Íbid.:121). De este modo, la agencia también sería un producto de las relaciones de poder. De este modo, la agencia no se limita a una oposición a las normas (frente a su acatamiento), sino que puede producirse al interior mismo de las normas: hay situaciones en que una norma posibilita lo opuesto a lo que quiere construir. La agencia dentro mismo de las normas puede producirse debido a que las normas pueden ser “performadas, habitadas y experimentadas de varias maneras” (Íbid.:136), y no sólo consolidadas o subvertidas. Por ejemplo, la agencia puede estar en el modo en que una determinada norma es acatada, en cómo es vivida y experimentada su incorporación.

En una perspectiva semejante, a Sherry Ortner (2006) la exploración de las relaciones entre agencia y poder la ha llevado a reconocer que la agencia va más allá de la oposición a los mecanismos de dominación. Entendiendo que la agencia es una propiedad universal de los sujetos sociales, desigualmente distribuida y culturalmente construida, distingue analíticamente dos formas de agencia, que en la prácticas son inseparables: una es la agencia como intención, y otra es la agencia como resistencia al poder. Mientras que esta última es un modo oposicional de agencia, un ejercicio de poder o contra el poder, organizada en torno al eje de dominación y resistencia; la agencia como intención es entendida como “una acción cognitiva y emocional orientada hacia un propósito”, que no necesariamente es conciente, pero que se diferencia de las prácticas rutinarias (aunque existe un continuum entre ambas) por ser una acción intencionada. No todas las consecuencias de estas acciones son intencionales; como resultado de aquellas pueden producirse consecuencias no esperadas, en las que puede residir la posibilidad de transformación, de producir un “cambio en el juego”. Estas acciones tienen que

ver con perseguir metas, proyectos y deseos culturalmente situados, que pueden ser individuales o colectivos. La distinción entre dos modos de agencia no implica creer que en la agencia como intención no estén también presentes relaciones de poder; en ambas encontramos relaciones de poder; pero la diferencia está en que en la agencia como intencionalidad el eje principal no es la resistencia o la dominación, sino que pasa por los logros que en un contexto particular se consideran deseables.

Dirigiendo la mirada hacia desarrollos producidos dentro de la perspectiva del *embodiment*, la clave para pensar la agencia en Jackson (1983) es tomar su concepción sobre las posibilidades de transformación que se dan en la imbricación cuerpo-mente-mundo. Las relaciones habituales o establecidas entre ideas, experiencias y prácticas corporales pueden romperse, y de este modo los patrones de uso del cuerpo pueden inducir nuevas experiencias o provocar nuevas ideas. Las transformaciones, por pequeñas que sean, en los usos del cuerpo pueden producir transformaciones a nivel del sujeto, así como un desorden emocional y mental puede inducir cambios correspondientes en la actitud corporal. También, una disrupción en el entorno puede disparar cambios en la disposición corporal y mental. El argumento de Jackson es que una disrupción en las estructuras generadoras del *habitus*, abre para los sujetos posibilidades de comportamiento que incorporan (*embody*), aunque no siempre están inclinadas a expresar. Más aún, cree que es en la fuerza de estas posibilidades extraordinarias que las personas controlan y recrean sus mundos, sus *habitus*.

Existen posibilidades incorporadas (*embodied*) y latentes que pueden ser realizadas en determinadas prácticas. Los *habitus* transformados durante el ejercicio de determinadas prácticas (en el caso del trabajo etnográfico de Jackson, durante los rituales de iniciación) simplemente reactivan “esos modos de comportamiento y patrones sexuales opuestos que están profundamente instilados en el inconsciente somático” (Íbid.:335), es decir, que se encuentran ya incorporados aunque no hayan sido expresados. La intencionalidad es menos un deseo conceptual que un intención corporal (*bodily in-tension*), un ajuste, una disposición habitual hacia el mundo. Vista esta posibilidad, podemos preguntarnos: ¿por qué estas posibilidades particulares son implementadas socialmente y jugadas públicamente? En el caso estudiado por Jackson, se puede postular que la iniciación ritual maximiza la información disponible en el entorno total para asegurar que se complete este objetivo vital: crear adultos y así recrear el orden social.

Aunque tanto la libertad creativa como la licencia interpretativa en las acciones están siempre circunscriptas por el *habitus* en el cual las personas han crecido, al interior del campo unitario de cuerpo-mente-*habitus* es posible intervenir y efectuar cambios desde cualquiera de

estos puntos, dado que “la praxis humana hace más que conservar la situación de la que ha surgido; la sobrepasa” (Jackson, 1989:2). Lo que es posible para una persona está siempre precondicionado por el mundo en el cual él o ella ha nacido y crecido, pero la vida de una persona hace más que conservar o perpetuar estas circunstancias pre-establecidas; las interpreta, las negocia, las re-imagina, protesta contra ellas y la hace perdurar, en modos complejos, pequeños y sutiles. La libertad debe, por ende, ser vista como una cuestión de darse cuenta y de experimentar el propio potencial al interior de este universo dado, y no sobre o más allá de él.

La agencia también puede residir en vivir la determinación como una elección, o en negarla. Aunque somos arrojados dentro de un mundo que ha sido hecho por otros en otros tiempos y que nos sobrevivirá, que encontramos como simplemente estando ahí, es algo en lo que entramos activamente y transformamos para nosotros mismos, dándonos cuenta de sus posibilidades. Aún si vivimos con lo que nos es dado, aceptando nuestra contingencia y negando nuestra libertad, contribuimos al modo en que el mundo va a ser para aquellos que nos sigan en él. La mayor parte de las personas, sin embargo, hace más que caer en un mundo dado, “lo viven como una elección, celebrando la necesidad como una forma de libertad o negando la determinación por medio de la revuelta, la fantasía, la crítica o la repentina perversidad” (Íbid.:14). Como ha escrito Maurice Merleau-Ponty: “nacer es tanto nacer al mundo y nacer en el mundo (...) Nunca hay determinismo y nunca elección absoluta, nunca soy una cosa y nunca soy conciencia desnuda. (...) en este intercambio entre la situación y la persona, es imposible determinar precisamente la ‘parte a la que contribuye la situación’ y la ‘parte a la que contribuye la libertad’” (1993[1945]:453). De acuerdo a Jackson, por lo tanto, cualquier teoría de la cultura, el *habitus* o el mundo de la vida debe incluir alguna referencia de aquellos momentos en la vida social cuando lo acostumbrado, lo dado, lo habitual y lo normal es interrumpido, sacudido, suspendido o negado.

Todas estas dimensiones de la agencia son centrales para comprender las experiencias que tienen lugar en relación al aprendizaje de la danza. En estos casos, es sutil el límite entre la construcción de subjetividad y de agencia, por un lado; y, por otro lado, la producción de sensaciones de placer y de libertad que se producen como resultado de la efectividad de ciertas relaciones de poder, y de tecnologías que en gran parte se mantienen gracias a esas sensaciones. De todos modos, esta sutileza se pierde si consideramos que la agencia y la posibilidad de subjetivación (es decir, de construirse a sí mismo como sujeto) sólo está en la resistencia, en el rechazo y en la ruptura de esas matrices de relaciones de poder; de ser así, todo cuanto no sea

resistencia sería acatamiento, y hemos visto como también hay agencia y subjetivación dentro mismo de lo construido por las tecnologías de poder.

Los cambios en la percepción sobre sí mismo y en el modo de experimentar el propio cuerpo, en algunos casos proporciona un sostén y un incentivo para mantenerse dentro de la práctica de la danza, y en otros casos desemboca en el abandono de la práctica. El pasaje de la danza clásica a la danza contemporánea, por ejemplo, es una consecuencia no intencionada de la disciplina del clásico que representa también un modo de agencia. En otras palabras, mientras que en algunos sujetos la técnica clásica en sí abre las posibilidades de agencia (bajo la forma del deseo de continuar haciendo entrar el cuerpo en esa técnica y la técnica en ese cuerpo, tras el empoderamiento y el placer que resulta de llevar el cuerpo cada vez más allá de su límite), en otros sujetos determina el abandono de la danza clásica, que comienza a ser percibida como demasiado rígida y estructurada, buscando otras formas de danza que permitan desplegar y explorar más profundamente, o de otros modos, las posibilidades del cuerpo en movimiento.

En la danza, el componente somático de los patrones de uso del cuerpo que se ponen en juego durante las clases prácticas, y a lo largo de todo el proceso de formación, permite despertar experiencias y modos de actuar que previamente existen como posibilidad. En la danza, la posibilidad de agencia está abierta por un modo de aprendizaje corporal, por modos de uso del propio cuerpo; en definitiva, por un cuerpo-mente puesto en acción en relación a una práctica.

Para ilustrar lo dicho (y además el peso de la biografía y las preferencias personales en la construcción de subjetividad en relación a la práctica de la danza) transcribiremos a continuación fragmentos de dos entrevistas, la primera de ellas realizada con una estudiante avanzada del Profesorado en Danzas Clásicas y la segunda con un graduado reciente del Profesorado en Danza Contemporánea:

Natalia: /en las clases de técnica de la danza contemporánea/ /a las alumnas de danzas clásicas/ hasta que nos salía más o menos bien, nos costaba un poco, o nos costaba entender también lo que nos querían decir, nos decían, eh que sé yo, “hagan así desde acá desde el centro” ((se señala el centro del pecho con toda la mano)), que sé yo, es que a nosotras siempre nos dijeron “hagan así, porque sí” y por qué, sí, es por qué nada, no que por qué por qué, porque nada porque yo te lo digo, te ponés así y te ponés así y porque sí

Sabrina: y en contemporáneo te dicen así “hagan así desde el centro”

N.: claro viste o claro, vos los ves, lo que pasa que no ves lo que supuestamente tenés que sentir, entonces, este, nosotras bailamos pero sintiendo que sé yo cualquier cosa, o o lo que a nosotras nos parece no sé, o sea vos tenés más que nada, que ellas viste empiezan a que “bailar desde el centro” o “bailá desde adentro” viste cosas que nosotros supuestamente no tenemos, esa es la gran guerra viste que ellas bailan sintiendo y nosotras no, somos como robotitos

S.: y ustedes dicen

N.: claro no nosotras decimos que no porque más vale, cuando estás bailando clásico sentís lo que pasa que no no no sienten todas igual, yo puedo hacer una variación y yo puedo sentir un millón de cosas que otra chica no siente cuando la baila, siente otras cosas

S.: ¿qué sentís por ejemplo?

N.: y que a mí me encanta yo me yo me siento re re libre, cuando bailo, me produce mucho placer

S.: sí

N.: y, y está bueno porque, que sé yo, expresás un montón de, sentimientos, para mí también es re importante el piano

S.: ah

N.: yo, siempre me llevo re bien con todos con todos los pianistas, y, el cincuenta por ciento para mí de la clase es el piano

S.: ah

N.: cosa que, que muchas por ahí viste no, no toman en cuenta pero yo siempre que, escucho muchísimo la música, o estoy bailando viste y enseguida, ya sé de dónde es la música o si no sé viste voy y pregunto “de dónde es esta música que me encanta” viste

(...)

S.: y vos sentís que los expresas esos sentimientos, vos cuando bailás

N.: sí, sí, después por ahí tenés, por ahí bailás alguna variación que que sí o sí ponele tenés que estar alegre, no podés hacerla viste, toda triste, tenés que, estar sonriente más vale, y por ahí podés o viste lo buscás y lo encontrás o lo sentís

S.: ¿y cómo lo buscás?

N.: sí, a veces a veces te te agarrás de los recuerdos y te, o cuando tenés que estar triste también te acordás de algo viste y te ponés medio mal y, y la música misma también te lleva

S.: si

N.: lo que es difícil es es dejar de pensar un poco en la técnica, y poder pensar en todo eso tranquila, no que estás tranquila pensando “ah bueno bailo y me sale todo bien” y pero, siempre vas a estar metida en la técnica un poquito, pero salir te sale

S.: ¿cómo hacés para expresarte partiendo de la técnica que decís que es tan estructurada?

N.: te va saliendo te va saliendo con los años, porque, yo te digo, es re difícil poder desapegarte un poco de de, de pensar tanto para que el cerebro viste no te dé las órdenes de moverte de tal manera, porque es, hasta que tenés toda la memoria mecánica que que necesita la danza que la adquirís bueno, no sé a qué edad, hasta que tenés todo eso bien incorporado bien pulido bien limpio, recién ahí podés estar más o menos tranquila, antes es un trabajo que estás pensando mitad y mitad

S.: claro

N.: viste el que dice ay que baila y siente nada más que siente, estás pensando sí o sí, no podés dejar de pensar

S.: hasta que lo tengas incorporado

N.: sí

S.: ¿vos ya lo tenés incorporado?

N.: sí sí, pensás, o o te mirás siempre o pensás siempre o en el escenario, o sea, en el escenario, una de dos, o estás así re mal pensando, o salís y no te importa nada, porque ya ya lo ensayaste tantas veces que, te tiene que salir, y si no te salió bueno ya está, pero en el escenario tratás de dar lo más posible, lo que tiene que los nervios te sacan el treinta por ciento seguro (...) lo más lindo es, lo más lindo es el escenario a

mí me encanta igual también toda la previa todo el backstage del escenario, o sea eh y, cuando te tenés que maquillar viste siempre hay una que viene, “ay ay” viene corriendo viste que le pasó algo eh, o viene alguna que te viene que pasa y te pide “chicas una percha!” viste, y que sé yo, claro no sé te piden cada cosa ahí que no que no llevaste, que sabés que nadie tiene, y si no está bueno cuando cuando te tenés que cambiar rápido, en diez minutos viste saliste, de un tutú y te tenés que peinar y cambiar para otra cosa, y llegás no sabés nunca supimos ni cómo llagábamos, entonces eso está bueno, salimos todas corriendo viste la manada ¡ful! ((se ríe)) y llegamos al camarín y ya está viste, Coca que es la, la saastre, está con con las porteras que nos ayudan siempre en todas las funciones, y vos las ves que ya están así ((hace el gesto de sostener un traje con las dos manos hacia adelante)) esperándonos viste ((nos reímos)) entonces nosotras con medio traje ya salido, ya con todo el pelo todo tironeado porque te querés sacar todo rápido entonces empezás así a tirar ((nos reímos)) y después salís ((se ríe)) está rebueno sí ((se ríe)), eso me causa mucha gracia, es la mejor parte porque, te agarran así nervios, tenés que llegar sí o sí, no hay margen de que no llegás no podés no llegar. *(Entrevista realizada en el mes de marzo de 2006)*

Sabrina: ¿cómo fue eso de hacer las dos carreras a la vez /clásico y contemporáneo/?

Esteban: y, o sea, yo feliz porque estaba todo el día acá adentro, estaba todo el día acá adentro, me encantaba, era como, esto que te decía ¿no? por ahí lo que nunca me había propuesto se me empezaba a dar, la posibilidad de de poder tomar mi clase, de poder bailar (...) bailaba, tomaba mi clase, yo estaba en mi salsa

(...)

S.: qué es qué es lo que sentís vos, cuándo bailás qué sentís

E.: y, es plenitud

S.: ah claro

E.: pleno, eh, creo que en 28 años que tengo no había encontrado nunca la forma de hablar de comunicarme y de poder ser claro en un mensaje, eh, soy una persona que le cuesta, así como parezco de dicharachero y caradura soy lo más bobo que hay ((se ríe)) sí, totalmente, entonces fue como aprender a a hablar y a a encontrar la forma de hablar, entonces siento que puedo hablar, siento que no me da vergüenza hablar con esto, eh, me siento íntegro, no sé, plantado, al menos en ese ratito, arriba del escenario, eh, con ese mensaje en particular, y yo me siento grande, eh, y me doy cuenta que es así porque cada vez que termina una función, eh, me siento destruido porque dí todo, eh, nos nos pasa normalmente a los que, eh, al menos, lo los con los que me relaciono ¿no?

S.: si

E.: que sé que son de la misma manera, eh, esta cuestión, esta sensación de vacío después de una función que no tenés ganas de irte a tu casa solo, que esperás que te pasen a buscar, eh o o que intentás, bueno no no volver a tu casa, ir, tomar algo, comer, salir, porque te sentís como desnudo, porque dejaste todo ahí y sentís el vacío de haber dado todo y de no haberte quedado con nada

S.: ah mirá

E.: es como que se hace carne esta cosa de de del artista que que hace su obra y e es para el público y se la das, se la entregas y y después el vacío se siente, después de cada de cada vez que bailás al menos es lo que me pasa

S.: ¿y después algo te queda es ese momento que pasa, te queda algo o no?

E.: eh, y a veces, a veces no me queda nada, eh, te queda sí, siempre la satis esa satisfacción, pero, eh, te queda el aplauso eh, te quedan las palabras de la gen, no de toda la gente pero si de la gente que vos considerás valiosa, al menos su su opinión,

porque trabajás para un público, porque te gusta la exposición y porque hay una parte de ego que tiene que ser satisfecha, obviamente ((se ríe))

S.: claro

(...)

E.: hay funciones que hacés y que por ahí vos estás con la cabeza en otro lado, se abrió el telón y vos fuiste, bailaste, diste lo mejor de vos, eh, pero nada, cuando cerró el telón diste gracias a que se terminó porque. Esos días no te afectan, por ejemplo no te queda nada, más que el hecho de haber cumplido una tarea, normalmente cuando me di, cuando sentís lo que lo que hiciste sí, te queda te queda mucho, porque incluso es es como una cosa, ¿no? eh, ma masoquista esa sensación de vacío, esa angustia que te agarra, a su vez es placentero, te alivia (*Estudiante de Danza Contemporánea. Entrevista realizada en el mes de mayo de 2008*)

Para la Danza - Expresión Corporal tomaremos un fragmento de las notas tomadas luego de una conversación con mi profesora, Daniela Yutzis, un día en que estuvimos solas en una clase del año 2009:

Hoy no fueron las chicas, estuvimos solas en el horario de la clase Dani y yo. Las dos teníamos ganas de hacer algo tranquilo. Nos tiramos en el piso con las piernas extendidas apoyadas en alto contra la pared, en paredes enfrentadas del estudio. La idea era empezar con algo de relajación y de estiramiento, como otras veces. Comenzamos a charlar y a hacer los movimientos que ya conocíamos, cambiando las posiciones de las piernas, luego sentadas con la espalda contra la pared, luego volviendo a aquella posición boca arriba. El momento se siguió estirando. Así pasamos todo el tiempo de la clase.

Hablamos de varias cosas, de mi hija y sus hijos, de mi embarazo de pocos meses, de lo que estábamos haciendo esos días. Enseguida surgieron dos temas que ya habíamos tocado varias veces: por un lado, qué se hace en la expresión corporal y cuáles son las distintas formas de entenderla y enseñarla, y por otro, qué es lo que produce la expresión corporal en quienes la practican.

(...) Me contó que una vez Patricia Stokoe en los momentos finales de una clase les preguntó a sus alumnas cómo sentían sus pies después de todo lo realizado en esa oportunidad; algunos comenzaron a decir cosas que giraban en torno a lo bien que se habían sentido o decían que les había evocado recuerdos de la infancia, por ejemplo. Patricia replicó: “no, el pie se tiene que sentir más fuerte”. (...)

Seguimos hablando sobre eso. Coincidíamos en que a las dos nos gustaba de la danza sobre todo el trabajo corporal, incluso el trabajo más técnico, y no nos gustaban las clases que terminaban en una ronda en la que cada uno cuenta cómo se sintió, qué le fue pasando, qué recuerdos, imágenes, visiones se habían producido. Le conté que lo que a mí más me conmovía de la expresión corporal no eran cosas que tenían que ver con experiencias que pudieran relatarse en términos de lo que me había pasado por la cabeza mientras hacía la clase, sino con experiencias que tenían que ver centralmente con el cuerpo, con el logro de algo que terminamos nombrando como una comodidad con el propio cuerpo, de la que partía una comodidad conmigo misma. El placer sentido en las clases venía del movimiento mismo. De ahí provenía una alegría que seguía afuera, en la calle, al salir sintiéndome cómoda en mi propio cuerpo, ocupando cada vez más espacio.

A MODO DE CIERRE.

EL CUERPO EN LA DANZA:

MEDIO, INSTRUMENTO Y MÁS.

*El instrumento mediante el que se expresa la danza
es también el instrumento mediante el que se vive la vida: el
cuerpo humano.*

Martha Graham. La memoria ancestral.

En los distintos desarrollos de la antropología de la danza, se ha partido de que las danzas son producto de contextos históricos y sistemas socio-culturales específicos. Por esto, la investigación sobre cualquier danza es un aporte para la comprensión de la totalidad socio-cultural de la que forma parte. Como hemos resaltado en capítulos anteriores, nuestro interés ha estado puesto en los cuerpos, sujetos, corporalidades y subjetividades construidos en los procesos de formación en determinadas danzas. Cuando una investigación sobre danza se enfoca en la construcción particular de los cuerpos que se da en ella, permite conocer las representaciones y significaciones asociadas al cuerpo, las prácticas y usos concretos vinculados con él, las experiencias corporales que se dan en esa práctica concreta; y por su medio, algunas de las representaciones, prácticas y experiencias del cuerpo posibles dentro de un contexto sociocultural. Estas dos dimensiones (el carácter socio-culturalmente situado de las danzas y los distintos aspectos de la construcción del cuerpo que propician) han sido las claves centrales que hemos tomado en cuenta en nuestro trabajo. Para esto, la conjunción entre la antropología del cuerpo y la antropología de la danza nos ha resultado especialmente fructífera.

Entre la construcción particular de los cuerpos que se da durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y danza – expresión corporal, hemos encontrado un elemento que atraviesa a estas tres carreras: la concepción del cuerpo como medio y como instrumento, en particular como medio de expresión y como instrumento de trabajo. Esta visión ha sido recurrente en los discursos de las y los estudiantes y docentes de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, y también está presente en los escritos de teoría de la danza o en las biografías de figuras del campo, como las ya citadas Patricia Stokoe, Ana Itelman y Martha Graham, entre muchos otros. Estas nociones implican modos de entender el cuerpo, de vivirlo, de sentirlo, de verse en relación con él, de cuidarlo, de modificarlo, de hacerse un cuerpo, de hacerse sujeto en relación con él, de producirse a sí mismo como sujeto en relación a experiencias del cuerpo. Es decir, el cuerpo como medio y como instrumento constituye un modo de representarlo, configura la realización de ciertas prácticas y enmarca maneras de experimentarlo.

La visión del cuerpo como instrumento es compatible con una noción de cuerpo que lo asimila a un objeto, en particular un objeto que se puede manipular para lograr un fin, es más, cuya función preponderante es ser manipulado. Se trata de un cuerpo que se controla, que es posible controlar, que se debe controlar para lograr un fin. Un cuerpo que puede transformarse en un obstáculo cuando no se logra controlarlo.

El carácter de instrumento de trabajo es evocado usualmente al momento de hablar acerca del cuidado del cuerpo, cualesquiera sean las prácticas involucradas en ese cuidado: supresión de determinados alimentos, realización regular de actividad física, preocupación por la salud, prevención de lesiones, escucha de las necesidades y los tiempos del cuerpo, entre otras. Ante la pregunta por los motivos de estos cuidados, la respuesta suele ser *“porque el cuerpo es mi instrumento de trabajo”* o *“porque el cuerpo es el instrumento de trabajo del bailarín”*. Asimismo podemos ver esto en las respuestas a algunas de las preguntas que conformaban la encuesta realizada durante el trabajo de campo. A la pregunta (que ya hemos analizado en un capítulo previo) *“¿Hay circunstancias en las que sentís que tu cuerpo es un obstáculo?”* con las opciones “si/no”, las proporciones de respuestas positivas son 34 % para danza - expresión corporal, 46 % para danzas clásicas y 56 % para danza contemporánea. Ante la pregunta que le sigue, *“¿En qué circunstancias?”*, la mayoría de las respuestas apuntan a momentos en que no se logran incorporar elementos de las técnicas de danza o no se logran realizar determinados movimientos, y a la percepción de limitaciones anatómicas o bio-mecánicas del propio cuerpo. Es decir, el cuerpo aparece como un obstáculo cuando se lo percibe como límite, cuando su materialidad no permite hacer lo que se quiere hacer.

El último ítem de la encuesta proporcionaba una lista de afirmaciones, ante las cuales quien respondía debía indicar si estaba con cada una de ellas totalmente de acuerdo, de acuerdo en parte o totalmente en desacuerdo. Algunas de estas afirmaciones apuntaban a conocer en qué grado existía la concepción de cuerpo como un instrumento y como algo a controlar, concepción que ya habíamos encontrado en varias entrevistas. Prevalcieron ampliamente las opciones positivas en las frases que afirmaban el carácter del cuerpo y sus recursos como instrumentos a utilizar:

- con respecto a “Utilizo mi cuerpo como un instrumento”, aproximadamente 57 % marcaron la opción “estoy totalmente de acuerdo”, 35 % “estoy de acuerdo en parte” y 4 % “estoy en desacuerdo”;

- con respecto a “Debemos utilizar el cuerpo al máximo de sus posibilidades”, aproximadamente 54 % marcaron la opción “estoy totalmente de acuerdo”, 38 % “estoy de acuerdo en parte” y 6 % “estoy en desacuerdo”;

- con respecto a “Conozco los recursos que posee mi cuerpo”, aproximadamente 36 % marcaron la opción “estoy totalmente de acuerdo”, 59 % “estoy de acuerdo en parte” y 2 % “estoy en desacuerdo”.

Recíprocamente, fueron mucho menos frecuentes los acuerdos totales y mucho más frecuentes los desacuerdos con las afirmaciones que planteaban que el cuerpo tiene dimensiones que no es posible o no es deseable controlar:

- con respecto a “El cuerpo tiene toda una vida espontánea que no podemos controlar”, aproximadamente 24 % marcaron la opción “estoy totalmente de acuerdo”, 49 % “estoy de acuerdo en parte” y 20 % “estoy en desacuerdo”.

- con respecto a “No pienso en utilizar mi cuerpo, sólo lo vivo”, aproximadamente 7 % marcaron la opción “estoy totalmente de acuerdo”, 50 % “estoy de acuerdo en parte” y 38 % “estoy en desacuerdo”.

- con respecto a “Se debe dejar que el cuerpo viva como quiera”, aproximadamente 10 % marcaron la opción “estoy totalmente de acuerdo”, 44 % “estoy de acuerdo en parte” y 39 % “estoy en desacuerdo”.

La concepción del cuerpo como instrumento estaba ya presente en la noción germinal de técnica corporal propuesta por Marcel Mauss [1936]. Recordemos que las técnicas corporales estaban definidas como la forma en que en cada sociedad los seres humanos hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional; aunque están socio-culturalmente, construidas quien las ejecuta las percibe como un acto técnico, mecánico, físico o físico-químico; y se diferencian de otras técnicas en el hecho de que en ellas el cuerpo es el principal instrumento,

objeto y medio técnico, aunque pueden incluir también otros instrumentos. Desplegando esta explicación, podemos decir que el hecho de que el cuerpo humano sea el instrumento no es algo menor: el cuerpo no es como cualquier instrumento. En otro tipo de técnicas, las personas por medio de su cuerpo (o de alguna de sus partes) manipulan un instrumento para modificar un objeto y elaborar un producto; en estos casos, no es necesario que pasen al producto elementos de la materialidad del cuerpo ni del instrumento; éstos no quedan en el producto más que en el hecho de que por medio de ellos ha sido producido. Pero cuando el cuerpo no sólo utiliza un instrumento, sino que es él mismo un instrumento, también es el objeto hacia el que se dirige la técnica y es el producto de esa actividad. En la danza en tanto técnica corporal la persona utiliza su cuerpo como instrumento, lo modifica como objeto y lo construye como producto.

Las técnicas de movimiento que son parte de las distintas danzas que hemos estudiado tienen como fin ser incorporadas, entrar en el cuerpo, formarlo para el movimiento de acuerdo a sus reglas. Como hemos visto en capítulos precedentes, el valor otorgado a la incorporación de técnicas de movimiento específicas varía en cada una de las carreras. También son variables los propósitos de estas técnicas, que van desde lograr ejecutar determinados movimientos con precisión, hasta la búsqueda de la percepción del cuerpo propio para ampliar sus posibilidades de movimiento. Sin embargo, tienen algo en común: la incorporación de las técnicas no es un fin en sí mismo, ni el cuerpo formado en esa técnica es el producto final; sino que el cuerpo formado en esas técnicas es a la vez un medio para la expresión. Un acuerdo general que encontramos entre los informantes/interlocutores, es que puede decirse que una técnica ha sido incorporada acabadamente cuando está tan fuertemente incorporada que no es necesario pensar en ella al moverse sino que puede olvidársela para concentrarse en lo que se desea expresar. Tal como está escrito en el proyecto de formación del Ballet Clásico de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, *“ni el virtuosismo ni la técnica constituyen finalidades; las técnicas son medios que posibilitan ampliar capacidades para la ejecución, creación y producción artística”*.

El cuerpo como medio de expresión también lo entiende como un objeto. Un medio es una entidad a través de la cual es posible hacer algo, es algo que contacta una cosa con otra, un estado con otro. En las danzas que estudiamos, lo que permite hacer ese medio es expresarse o expresar algo. De este modo, el cuerpo como medio actúa como mediador entre el sujeto y su expresión. Es un sujeto el que se expresa través de su cuerpo, y éste queda establecido como una materialidad que hace que esa expresión no sea inmediata, sino mediada

por él. Dicho de otro modo, si el cuerpo es un medio de expresión entonces es un sujeto es el que expresa por medio del control de un objeto, que es su cuerpo.

Lo que olvidan estas nociones es que también el cuerpo en sí mismo es la expresión. El cuerpo no sólo es algo con lo que se expresa, no sólo se expresa algo que proviene de una experiencia subjetiva a través del cuerpo en movimiento, sirviéndose de él. Sino que él mismo, en su materialidad, en el modo en que ha sido construido, expresa. Si pretendemos que los estudios sobre danza sirvan para discutir las teorías sobre el cuerpo que lo ven únicamente como una superficie donde se inscribe la sociedad y la cultura, no debemos olvidar que el cuerpo no es sólo medio, instrumento, lugar de inscripción, en suma, objeto, sino que es el lugar donde ocurre la vida. No sólo es un espacio habitado por un sujeto, sino que es un lugar vivido, un espacio experimentado, producto y productor de experiencias, representaciones y prácticas. Estas nociones de cuerpo igualmente han surgido en el trabajo de campo: al indagar un poco más con las preguntas, al procesar lo que nos sucedía en las instancias de participación directa en las prácticas estudiadas, aparece esta condición más activa del cuerpo, en la que somos una unidad cuerpo-sujeto-cultura. El cuerpo también actúa como medio para construir subjetividad, y es un territorio donde se desarrolla la agencia. Del mismo modo que en la danza el cuerpo es un medio y un instrumento que se pone en juego con distintas finalidades, la danza es medio e instrumento para producir determinados cuerpos y sujetos. Y por medio de ella, pueden construirse corporalidades y subjetividades que desbordan el control.

BIBLIOGRAFÍA

- ACKER, Joan (1990) "Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations". *Gender and Society* vol. 4, n° 2. London, Sage.
- ACUÑA DELGADO, Ángel (1997) "Estrategias metodológicas para el análisis semiológico de la danza: el caso YU'PA". *Apunts* n° 50, Barcelona. Citado por Padilla Moledo, C. (2003) "Siglo XXI: Perspectivas de la danza en la escuela". *Actividad Física y Expresión Corporal. Tavira* n° 18. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz.
- ACUÑA DELGADO, Ángel (2002) "La danza como modelo analítico de interpretación sociocultural: un estudio de caso". *Gazeta de antropología* n° 18. Universidad de Granada.
- AGACINSKI, Sylviane (1999) *Política de los sexos*. Madrid, Taurus.
- AGAMBEN, Giorgio (1998) *Homo Sacer I. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia, Pre-Textos.
- AKRICH, Madeleine y Bernike PASVEER (2004) "Embodiment and disembodiment in childbirth narratives". *Body & Society*, vol. 10, n° 2-3.
- ASCHIERI, Patricia (2006) "Danza Butoh. Cuerpos en movimiento, cuerpos en reflexión". En: Matoso, Elina (comp.) *El cuerpo in-cierto. Corporeidad, arte y sociedad*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires - Letra Viva.
- ASCHIERI, Patricia, Silvia CITRO, Yanina MENNELLI y equipo UBACYT F821 (2009) "Cuerpos Plurales: performances orientales, afro y amerindias en los circuitos culturales públicos y privados de Buenos Aires y Rosario". En: *Actas de la VIII Reunión de Antropología del Mercosur*, Universidad Nacional de San Martín.
- BADINTER, Elisabeth (1993) "Prólogo. El enigma masculino. El gran X". En: *XY La identidad masculina*. Madrid, Alianza.
- BARTH, Fredrik (1976) *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México, Fondo de Cultura Económica.
- BATESON, Gregory y Margaret MEAD [1942] *Balinese character: A photographic analysis*. New York, New York Academy of Sciences.
- BAUDRILLARD, Jean (1974) *La sociedad de consumo*. Barcelona, Plaza & Janés.
- BECERRA, Mariana (2006) "Corporalidad y sociedad de control: una intervención crítica sobre la Expresión Corporal". Ponencia presentada en el *VIII Congreso Argentino de Antropología Social*, Universidad Nacional de Salta, Salta.
- BENEDICT, Ruth (1971) [1934] *El hombre y la cultura*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

- BENESH, Rudolf y Joan BENESH (1974) *An introduction to Benesh Dance Notation*. London, A. and C. Black.
- BENTIVOGLIO, Leonetta (1985) *La Danza Contemporánea*. Milano: Longanesi & C.
- BERGER, Peter y Thomas LUCKMANN (1974) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- BETANCOURT LEÓN, Hamlet y DÍAZ SÁNCHEZ, María Elena (2004) “Hábitos de vida y salud reproductiva de bailarinas de la Escuela Cubana de Ballet”. *Mneme. Revista Virtual de Humanidades*, vol. 5, nº 11, Brasil.
- BILLINGTON, James H. (s/f) “A Dance Pioneer's Legacy”
<http://www.civmag.com/articles/C9807lib.html>
- BIRDWHISTELL, R. (1990) “Un ejercicio de kinésica y de lingüística: la escena del cigarrillo”. En: Bateson, Gregory et. al. *La nueva comunicación*. Barcelona, Kairós.
- BLACKING, John (1967) *Venda children's Songs. A study in ethnomusicological analysis*. Johannesburg, Witwatersrand University Press.
- BLACKING, John (1974) “Ethnomusicology as a key subject in the social sciences”. In *Memorian Antonio Jorge Díaz*, vol. 3. Lisboa, Instituto de Alta Cultura, Junta de Investigações Científicas do Ultramar.
- BLACKING, John (1984) “'Dance' as Cultural System and Human Capability: An Anthropological Perspective”. En: Adshad (ed.) *Dance - A Multicultural Perspective*. Guildford, National Resource Centre for Dance.
- BLÁZQUEZ, Gustavo (2004) *Coreografías do Género*. Tesis de doctorado, PPGAS/MN, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- BLÁZQUEZ, Gustavo (2006) “Y me gustan los bailes...Haciendo género a través de la danza de cuarteto cordobés”. *Etnografías Contemporáneas*, 2 (2).
- BOAS, Franz (1955) [1928] *Primitive art*. Cambridge, Harvard University Press.
- BOAS, Franz [1944] “Dance and music on the life of the Northwest Coast Indians of North America”. En: Boas, Franziska (ed.) *The function of dance in human society*. New York, The Boas School.
- BOAS, Franziska [1944] *The function of dance in human society. A seminar directed by Franziska Boas*. New York, The Boas School.
- BONFIGLIOLI, Carlo (2003) “La perspectiva sistémica en la antropología de la danza”. *Gazeta de Antropología*, nº 19, México.
- BOURDIEU, Pierre (1967) “Campo Intelectual y Proyecto Creador”. En: Pouillon J. *Problemas del Estructuralismo*. México, Siglo XXI.

- BOURDIEU, Pierre (1986) “Notas provisionales para la percepción social del cuerpo”. En: *Materiales de sociología crítica*. Madrid, La Piqueta.
- BOURDIEU, Pierre (1990) [1984] *Sociología y cultura*. México, Grijalbo.
- BOURDIEU, Pierre (1991) [1980] *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- BOURDIEU, Pierre (1996) “Programa para una sociología del deporte”. En: *Cosas dichas*. España, Gedisa.
- BOURDIEU, Pierre (1997) [1994] *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid, Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, Pierre (1998) “La construcción del objeto”. En: *El oficio del sociólogo*. México, Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre (1998) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.
- BOURDIEU, Pierre (2003) [1964] “Los museos y su público”. En: *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Córdoba y Buenos Aires, Aurelia Rivera.
- BOURDIEU, Pierre (2003) [1965] “El campesino y la fotografía”. En: *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Córdoba y Buenos Aires, Aurelia Rivera.
- BOURDIEU, Pierre (2003) [1969] “Sociología de la percepción estética”. En: *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Córdoba y Buenos Aires, Aurelia Rivera.
- BOURDIEU, Pierre (2003) [1971] “El mercado de los bienes simbólicos”. En: *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Córdoba y Buenos Aires, Aurelia Rivera.
- BOURDIEU, Pierre (2003) [1977] “La producción de la creencia. Contribución a una economía de los bienes simbólicos”. En: *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Córdoba y Buenos Aires, Aurelia Rivera.
- BOURDIEU, Pierre (2003) [1981] “La génesis social de la mirada”. En: *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Córdoba y Buenos Aires, Aurelia Rivera.
- BOURDIEU, Pierre (2003) [1984] “Consumo cultural”. En: *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Córdoba y Buenos Aires, Aurelia Rivera.

- BOURDIEU, Pierre (2003) [1985] “La lectura: una práctica cultural”. En: *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Córdoba y Buenos Aires, Aurelia Rivera.
- BOURDIEU, Pierre (2003) [2001] “Preguntas sobre el arte para y con los alumnos de una escuela de arte cuestionada”. En: *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Córdoba y Buenos Aires, Aurelia Rivera.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.
- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc (1995) *Respuestas. Por una Antropología reflexiva*. México, Grijalbo.
- BRINSON, Peter (1983) “Scholastic tasks of a sociology of dance”. *Dance Research: The Journal of the Society for Dance Research*, vol. 1, n° 2. Edinburg University Press.
- BRITTON, Dana (2000) “The Epistemology of the Gendered Organization”. *Gender and Society*, vol. 14, n° 3. London, Sage.
- BROWNING, Barbara (1995) *Samba: Resistance in Motion*. Bloomington, Indiana University Press.
- BRUBAKER, Rogers y Frederick COOPER (2001) “Más allá de ‘identidad’”. *Apuntes de Investigación del CECYP*, vol. 7, Buenos Aires.
- BUCHANAN, Ian (1997) “The problem of the body in Deleuze y Guattari, or, What can a body do?”. *Body & Society*, vol. 3; n° 3. London: Sage.
- BUCKLAND, Theresa (1999) “All dances are ethnic, but some are more ethnic than others: some observations on dance studies and anthropology”. *Dance Research: the Journal of the Society for dance Research*, vol. 17, n° 1. Edinburgh University Press.
- BUTLER, Judith (2001) [1990] *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México D. F., Paidós.
- BUTLER, Judith (2005) [1993] *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires, Paidós.
- BUTLER, Judith (2006) [2004] *Des hacer el Género*. Barcelona, Paidós.
- CABRERA, Miguel (2000) “Teoría de una práctica en el umbral del tercer milenio”. *Bulletin Dance*, Buenos Aires.
- CAGGIANO, Sergio (2003) “Multiculturalismo y totalidad. La pregunta acerca de las identidades en un proyecto crítico”. La Plata, mimeo.
- CAROZZI, María (2002) “Cuerpo y conversión: explorando el lugar de los movimientos corporales estructurados y no habituales en las transformaciones de la identidad”.

- Ponencia presentada en el *III Congreso Virtual de Antropología y Arqueología*,
www.naya.org.ar
- CARREIRAS, Helena (2004) “Mulheres em Contextos Atípicos: Lógicas de Exclusão e Estratégias de Integração de Mulheres nas Forças Armadas”. *Etnográfica*, n° 8, Lisboa.
- CEIRANO, Virginia (1998). “Una elección metodológica para el estudio de las representaciones sociales”. *Escenarios*, 5-6. ESTS – UNLP, La Plata.
- CEIRANO, Virginia (2000) “Las representaciones sociales de la pobreza: Una metodología para su estudio”. *Cinta de Moebio (Revista electrónica de Epistemología y Ciencias Sociales)*, n° 9. Universidad de Chile, Fac. de Ciencias Sociales.
- CHAVES, Mariana (2004) “Construcción del cuerpo en contextos juveniles: políticas, experiencias e imaginarios. Proyecto de investigación”. Programa de incentivos a la investigación, Universidad Nacional de Tres de Febrero, período 2005-2007.
- CITRO, Silvia (1997a) “Cuerpos festivo-rituales: aportes para una discusión teórica y metodológica”. En: *Actas del V Congreso Argentino de Antropología Social, Parte 3*, Universidad Nacional de La Plata.
- CITRO, Silvia (1997b) “Cuerpos festivo-rituales: un abordaje desde el rock”. Tesis de Licenciatura, Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- CITRO, Silvia (1999a) “La multiplicidad de la práctica etnográfica: reflexiones en torno a una experiencia de campo en comunidades toba”. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, n° 18, Buenos Aires.
- CITRO, Silvia (1999b) “La diversidad del cuerpo social: determinaciones, hegemonías y contrahegemonías”. En: Matoso, Elina (comp.) *Diferentes enfoques del cuerpo en el arte*. Serie Ficha de Cátedra, Teoría General del Movimiento, Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- CITRO, Silvia (2000) “El análisis del cuerpo en contextos festivo-rituales: el caso del pogo”. *Cuadernos de Antropología Social*, n° 12. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- CITRO, Silvia (2004) “La construcción de una antropología del cuerpo: propuestas para un abordaje dialéctico”. Ponencia presentada en el *VII Congreso Argentino de Antropología Social*, Córdoba.
- CITRO, Silvia (2006) “Variaciones sobre el cuerpo: Nietzsche, Merleau-Ponty y los cuerpos de la Etnografía”. En: Matoso, Elina (comp.) *El cuerpo in-cierto. Corporeidad, arte y sociedad*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires - Letra Viva.

- CITRO, Silvia y Adriana CERLETTI (2009) “Las danzas aborígenes siempre fueron en ronda’: música y danza como signo de identidad en el Chaco Argentino”. *Yearbook for Traditional Music*, n° 41, International Council for Traditional Music.
- COBO BEDIA, Rosa (1995) “Género”. En: Amorós, Celia (comp.) *Diez Palabras Claves sobre Mujer*. Navarra, EVD.
- COHEN BULL, Cynthia Jean (1997) “Sense, meaning and perception in three dance cultures”. In: Desmond, J. C. (ed.) *Meaning in Motion: New Cultural Studies on Dance*. Durham NC, Duke University Press.
- COMAROFF, Jean (1985) *Body of Power, Spirit of Resistance*. Chicago, The University of Chicago Press.
- COMAROFF, John y Jean COMAROFF (1991) “Bodily Reform as Historical Practice”. En: *Ethnography and the Historical Imagination*. Oxford, Westview Press.
- CONWAY, Jill, Susan BOURQUE y Joan SCOTT (1998) “El Concepto de género”. En: Navarro, Marysa y Catharine Stimpson (comp.) *¿Qué son los estudios de mujeres?* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- COOPER ALBRIGHT, Ann (2001) *Moving History / Dancing Cultures: a dance history reader*. Middletown, Wesleyan University Press.
- COPELAND, Roger y Marshall COHEN (1983) *What is dance?* Oxford, Oxford University Press.
- CORNWALL, Andrea y LINDISFARNE, Nancy (1994): “Dislocating masculinity: gender, power and anthropology”. En: *Dislocating masculinity: Comparative ethnographies*. New York, Routledge.
- CORTADA DE KOHAN, Nuria (1994) *Diseño estadístico para investigadores de las ciencias sociales y de la conducta*. Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- CROSSLEY, Nick (1995) “Merleau-Ponty, the Elusive Body and Carnal Sociology”. *Body & Society*, vol. 1, n° 1. London, Sage.
- CROSSLEY, Nick (1996) “Body-Subject/Body-Power: agency, inscription and control in Foucault and Merleau-Ponty”. *Body & Society*, vol. 2, n° 2. London, Sage.
- CROSSLEY, Nick (2004) “The Circuit Trainer’s Habitus: Reflexive Body Techniques and the Sociality of the Workout”. *Body & Society*, vol. 10, n° 1. London, Sage.
- CROSSLEY, Nick (2005) “Mapping reflexive body techniques: on body modification and maintenance”. *Body & Society*, vol. 11, n° 1. London, Sage.
- CSORDAS, Thomas (1993) “Somatic modes of attention”. *Cultural Anthropology*; vol. 8, n° 2. USA.

- CSORDAS, Thomas (1994) "Introduction: the body as representation and being-in-the-world". En: Csordas, T. (ed.) *Embodiment and Experience. The existential ground of culture and self*. Cambridge University Press, Cambridge.
- CSORDAS, Thomas (1999) "Embodiment and cultural phenomenology". En: Weiss, Gail y Honi Feru Haber (eds.) *Perspectives on embodiment*. Routhledge, New York.
- CUNNINGHAM, Merce (1998) [1968] *Tiempo de Danza*, año 4, n° 18. Buenos Aires.
- DANTO, Arthur (1999) *Después del fin del arte*. Barcelona, Paidós.
- DEL MÁRMOL, Mariana y otros (2008) "Entramados convergentes: cuerpo, experiencia, reflexividad e investigación". En: *Actas de las V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*.
- DELEUZE, Gilles (1999a) O abecedário de Gilles Deleuze. Disponible en: <http://www.ufrgs.br/faced/tomaz/abc3.htm>.
- DELEUZE, Gilles (1999b) [1990] "Post-scriptum sobre las sociedades de control". En: *Conversaciones*. Pretextos. Valencia.
- DELEUZE, Gilles y Félix GUATTARI (1994a) [1980] "Introducción: Rizoma" En: *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, Pre-Textos.
- DELEUZE, Gilles y Félix GUATTARI (1994b) [1980] "¿Cómo hacerse un cuerpo sin órganos?" En: *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, Pre-Textos.
- DELEUZE, Gilles y Michel FOUCAULT (1992) [1972] "Los intelectuales y el poder". En: *Microfísica del poder*. Madrid, La piqueta.
- DESCARTES, René [1637] *Discurso del Método. Para conducir bien la razón y buscar la verdad en las ciencias*. Ediciones varias.
- DESCARTES, René [1642 latín] [1647 francés] *Meditaciones Metafísicas*. Ediciones varias.
- DESCARTES, René [1649] *Tratado de las pasiones del Alma*. Ediciones varias.
- DESMOND, Julian C. (1993) "Embodying difference: issues in dance and cultural studies". *Cult. Critique*, n° 26.
- DEVALLE, Susana (2002) "Danzas como expresión de una cultura clandestina de protesta". *Estudios de Asia y África*, año/vol. XXXVII, n° 2, El Colegio de México DF, México.
- DOUGLAS, Mary (1988) [1970] *Símbolos Naturales. Exploraciones en cosmología*. Madrid, Alianza Editorial.
- DUNCAN, Isadora (1985) [1921] *Mi vida*. Editorial Arte y Literatura, Ciudad de La Habana.
- DUNIN, Elsie Ivancich (1989) "Migrations and Cultural Identity Expressed through Dance: A Study of Dance Among South Slavs in California." En: Tasic, Nikola y Dusica Stosic

- (eds.) *Migrations in Balkan History*. Serbian Academy of Sciences and Arts, Institute for Balkan Studies.
- EPELE, María (2002) "Scars, Harm and Pain. About Being Injected among Latina drug using women". *Journal of Ethnicity in Substance Abuse*. 1 (1). The Haworth Press, New York.
- EPELE, María (2007) *Sobre Barreras Invisibles y Fracturas Sociales: Criminalización del Uso de Drogas y Atención Primaria de la Salud*. Buenos Aires, Paidós.
- EVANS-PRITCHARD, E. E. (1928) "The Dance". *Africa* 1.
- FALCOFF, Laura (1994) ...*Bailamos? Experiencias integradas de música y movimiento para la escuela*. Buenos Aires, Ricordi.
- FALCOFF, Laura (1999) "Crónica de una época real". *Tiempo de Danza*, año 4, n° 20. Buenos Aires.
- FARNELL, Brenda (1990) *Plains Indian Sign-Talk: Action and Discourse among the Nakota (Assiniboine) People of Montana*. Doctoral dissertation, Indiana University, Department of Anthropology.
- FARNELL, Brenda (1994) "Ethno-graphics and the moving bodies". *Man*, n° 29.
- FARNELL, Brenda (1995) *Human action signs in cultural context: the visible and the invisible in movement and dance*. Metuchen, NJ, Scarecrow.
- FARNELL, Brenda (1999) "Moving bodies, acting selves". *Annual Review of Anthropology*. Annual Reviews.
- FOSTER, Susan Leigh (1992) "Dancing bodies". En: Crary, J. and S. Kwinter (eds.) *Incorporation*. New York, Zone Books.
- FOSTER, Susan Leigh (1995) "An introduction to moving bodies". En: *Choreographic History*. Bloomington, IN, Indiana University Press.
- FOUCAULT, Michel (1989) [1974] *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, Michel (1990) [1981-2] "Las Redes del Poder". En: Christian Ferrer (comp.) *El Lenguaje Libertario 1. El pensamiento anarquista contemporáneo*. Montevideo, Editorial Nordan-Comunidad
- FOUCAULT, Michel (1992) [1977] "Las relaciones de poder penetran en los cuerpos". En: *Microfísica del poder*. Madrid, De La Piqueta.
- FOUCAULT, Michel (1992) [1977] "Poderes y estrategias". En: *Microfísica del poder*. Madrid, De La Piqueta.
- FOUCAULT, Michel (1993) *Genealogía del racismo*. Buenos Aires-Montevideo, Altamira-Nordan.

- FOUCAULT, Michel (1994) *Dits et Écrits. Tomo III*. Paris, Gallimard.
- FOUCAULT, Michel (1995) “El sujeto y el poder”. En: Terán, O. (comp.) *Michel Foucault. Discurso, poder y subjetividad*. Buenos Aires, El cielo por asalto.
- FOUCAULT, Michel (1996) [1974] *La Arqueología del Saber*. México, Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel (1996) [1982] *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires, Altamira.
- FOUCAULT, Michel (2002) [1976] *Historia de la sexualidad. Tomo 1: La voluntad de saber*. México, Siglo XXI Editores.
- FUCHS EPSTEIN, Cinthia (1992) “Tinkerbells and Pinups: The Construction and Reconstruction of Gender Boundaries at Work”. En: Lamont, M., y M. Fournier: *Cultivating Differences. Symbolic Boundaries and the Making of Inequality*. Chicago, The University of Chicago Press.
- FUX, María (1976) *Danza, experiencia de vida y educación*. Buenos Aires, Paidós.
- GARCIA CANCLINI, Néstor (1990) *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, Grijalbo.
- GARCÍA, Caridad (1999) “Aproximación sociológica: el rostro oculto de la puesta en escena”. *Razón y palabra. Incursiones en la comunicación*, año 4, n° 14.
- GARFINKEL, Harold (1967) *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- GEERTZ, Clifford (1997) [1973] *La interpretación de las culturas*. España, Gedisa.
- GOFFMAN, Erving (1994) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.
- GÓMEZ, Rocío y GONZÁLEZ, Julián (2005) “Estilos del cuerpo expuesto”. *Revista Nómadas*, n° 23, Universidad Central, Colombia.
- GRAHAM, Martha (1995) [1991] *La memoria ancestral*. Barcelona, Circe Ediciones.
- GRAU, Andree (1993) “John Blacking and the Development of Dance Anthropology in the United Kingdom”. *Dance Research Journal*, vol. 25, n°. 2, University of Illinois Press on behalf of Congress on Research in Dance.
- GRAU, Andree (1995) “Dance Research in the United Kingdom”. *Dance Research Journal*, vol. 27, n° 2. University of Illinois Press on behalf of Congress on Research in Dance
- GRUNER, Eduardo (2000) “El arte, la otra comunicación”. Prólogo del catálogo de la Bienal de La Habana. Cuba.
- GUILLOT, Genevieve y Germaine PRUDHOMMEAU (1974) *Gramática de la danza clásica*. Argentina, Hachette.
- GUTIÉRREZ, Alicia (2003) “A modo de introducción: los conceptos centrales en la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu”. En: Bourdieu, Pierre. *Creencia artística y*

- bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura.* Córdoba y Buenos Aires, Aurelia Rivera.
- GUTIÉRREZ, Alicia (2005a) “El sentido práctico: La lógica de la práctica y el proceso de reflexividad en Pierre Bourdieu”. *Revista Complutense de Educación* 2 (16). Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- GUTIÉRREZ, Alicia (2005b) *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu.* Córdoba, Ferreira Editor.
- HALL, Edward (1990) [1966] *La dimensión oculta: enfoque antropológico del uso del espacio.* México, Siglo XXI Editores.
- HALL, Stuart (1995) *A Questão da Identidade Cultural.* Sao Paulo, IFCH/UNICAMP.
- HALL, Stuart (1996) “Introducción: ¿Quién necesita 'identidad?'”. En: Hall, Stuart y Paul du Gay (editores) *Questions of cultural identity.* Londres, Sage. Publicado en Ford, A. y Martini, S. (comp.) (2000) *Cuadernos de Comunicación y Cultura*, n° 55, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- HAMMERSLEY, Martyn y Paul ATKINSON (1994). *Etnografía. Métodos de investigación.* México, Paidós.
- HANNA, Judith Lynne (1978) “The anthropology of dance. A selected bibliography”.
- HANNA, Judith Lynne (1979a) “Movements toward Understanding Humans through the Anthropological Study of Dance.” *Current Anthropology* 20 (2).
- HANNA, Judith Lynne (1979b) *To Dance is Human: a theory of nonverbal Communication.* Austin, University of Texas Press.
- HANNA, Judith Lynne (1987) “Patterns of dominance: men, women, and homosexuality in dance”. *The Drama Review*, vol. 31, n° 1. The MIT Press.
- HANNA, Judith Lynne y AA.VV. (1979) “Movements Toward Understanding Humans Through the Anthropological Study of Dance” [and Comments and Reply]. *Current Anthropology*, vol. 20, n° 2. The University of Chicago Press on behalf of Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research.
- HAUSER, Arnold (1994) *Historia social de la literatura y del arte.* Colombia, Labor.
- HERITAGE, John (1995) “Etnometodología”. En: Giddens, Anthony y J. Turner (comp.) *La teoría social hoy.* Buenos Aires, Alianza Editorial.
- HÉRITIER, Françoise (1991) “El esperma y la sangre: en torno a algunas teorías antiguas sobre su génesis y relaciones”. En: Michel Feher, Ramona Naddaff y Nadia Tazi (eds.) *Fragmentos para una historia del cuerpo humano.* Madrid, Taurus.

- HÉRITIER, Françoise (1991) “Mujeres ancianas, mujeres de corazón de hombre, mujeres de peso”. En: Michel Feher, Ramona Naddaff y Nadia Tazi (eds.) *Fragmentos para una historia del cuerpo humano*. Madrid, Taurus.
- HERTZ, Robert (1990) [1907] "La asimetría orgánica", "La polaridad religiosa" y "Conclusión". En: *La muerte y la mano derecha*. Madrid, Alianza.
- HUMPHREY, Doris (1965) [1959] *El Arte de Crear Danzas*. Buenos Aires, EUDEBA.
- HUNTER, Ian y David SAUNDERS (1995) “Walks of Life: Mauss on the Human Gymnasium”. *Body & Society*, vol. 1, n° 2. London, Sage.
- ITELMAN, Ana (2002) *Archivo Itelman*. Szuchmacher, Rubén (comp.). Buenos Aires, EUDEBA.
- JACKSON, Michael (1989) *Paths toward a Clearing: Radical Empiricism and Ethnographic Inquiry*. Indiana, Indiana University Press.
- JACKSON, Michael (1996) “Introduction. Phenomenology, Radical Empiricism and Anthropological Critique”. En: Jackson, M. (comp.) *Things As they Are. New Directions in Phenomenological Anthropology*. Bloomington and Indianápolis, Indiana University Press.
- JACKSON, Naomi (2001) “Recent trends in dance and cultural studies”. *Dance Chronicle*. Taylor and Francis Ltd.
- JESSEL, Camilla (1979) *Life at the Royal Ballet School*. Great Britain, Methuen.
- JODELET, Denise (1986) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En: Moscovici, Serge *Psicología Social 2*. Buenos Aires, Paidós.
- JODELET, Denise (1989) “Représentations sociales: un domaine en expansion”. En : *Les représentations sociales*. Paris, Presses Universitaires de France.
- JODELET, Denise (2003) “Aperçu sur les méthodes qualitatives”. En: Moscovici, Serge y Fabrice Buschini *Les méthodes des sciences humaines*. Paris, Presses Universitaires de France.
- JODELET, Denise (2006) “Place de l’expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales”. En : Hass, V. *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Rennes, Les Presses Universitaires de Rennes.
- KAEPPLER, Adrienne (1991) “American approaches to the study of dance”. *Yearbook for Traditional Music*, vol. 23. International Council for Traditional Music.
- KAEPPLER, Adrienne (1992) *Ha’a and Hula Pahu: Sacred Movements*. En: Kaeppler, Adrienne y Elizabeth Tatar. *Hawaiian Drum Dances. Part I*. Honolulu, Bishop Museum Press.

- KAEPLER, Adrienne (2000) "Dance Ethnology and the Anthropology of Dance". *Dance Research Journal*, vol. 32, n° 1. University of Illinois Press on behalf of Congress on Research in Dance.
- KAEPLER, Adrienne (2003) "La danza y el concepto de estilo". *Desacatos*, n° 12, México.
- KALMAR, Déborah (2005) *Qué es la Expresión Corporal. A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe*. Buenos Aires, Ed. Lumen.
- KEALI'NOHOMOKU, Joann (1969/1970) "An anthropologist looks at ballet as a form of ethnic dance". *Impulse*.
- KEALI'NOHOMOKU, Joann (1972) "Folk dance". En: Dorson, Richard M. (ed.) *Folklore and folklife ; an introduction*. Chicago, University of Chicago Press.
- KEALI'NOHOMOKU, Joann (1976a) "A comparative study of dance as a constellation of motor behaviors among African and United States negroes". En: *Reflections and Perspectives on Two Anthropological Studies of Dance. CORD Research Annual* n° 7.
- KEALI'NOHOMOKU, Joann (1976b) *Theories and Methods for an Anthropological Study of Dance*. Ph.D. Dissertation, University of Indiana, Department of Anthropology.
- KUPER, Adam (1988) *The invention of primitive society. Transformations of an illusion*. Routledge.
- KURATH, Gertrude Prokosch (1949-1950) "Dance, folk and primitive" and other entries. En: Leach, María (ed.) *Dictionary of Folklore, Mythology and Legend*. New York, Funk and Wagnalls.
- KURATH, Gertrude Prokosch (1960) "Panorama of dance ethnology". *Current Anthropology*, vol. 1, n° 3. The University of Chicago Press on behalf of Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research.
- KURATH, Gertrude Prokosch y otros (1963) "Dance Ethnology, Dance Education, and the Public". *Ethnomusicology*, vol. 7, n° 3. University of Illinois Press on behalf of Society for Ethnomusicology.
- KURATH, Gertrude Prokosch (1956) "Choreology and Anthropology". *American Anthropologist* n° 58.
- LABAN, Rudolf von (1974) *The language of movement: A guidebook to choreutics*. Annotated and edited by Lisa Ullman. Boston, Plays.
- LAMAS, Marta (1996) "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría 'género'". En: Lamas, Marta (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México, Porrúa.
- LAMBECK, Michael (1998) "Body and mind in mind, body and mind in body: some anthropological interventions in a loh conversation". En: Lambeck, Michael y

- Andrew Strathern (eds.) *Bodies and persons. Comparative perspectives from Africa and Melanesia*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LANGE, Roderyk (1980) "The Development of Anthropological Dance Research". *Dance Studies*, nº 4.
- LANGE, Roderyk (1983) "Anthropology and dance scholarship". *Dance Research: The Journal of the Society for Dance Research*, nº 24. Edinburg University Press.
- LE BRETON, David (1995) *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- LE BRETON, David (2002) *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- LE BRETON, David (2007) *Adiós al Cuerpo. Una teoría del cuerpo en el extremo contemporáneo*. México, La Cifra.
- LEENHARDT, Maurice (1961) [1947]. *Do Kamo*. Buenos Aires, Eudeba.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1969) *Las estructuras elementales del parentesco. Parte 1*. Buenos Aires, Paidós.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1979) [1950] "Introducción a la obra de Marcel Mauss". En: Mauss, Marcel. *Sociología y Antropología*. Madrid, Tecnos.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1994) [1958]. "El hechicero y su magia" y "La eficacia simbólica". En: *Antropología Estructural*. Madrid, Altaya.
- LEWIN, David (1983) [1977] "Philosophers and the dance". En: Copeland, Roger y Marshall Cohen (eds.) *What is dance? Readings in theory and criticism*. Oxford, Oxford University Press.
- LEWIS, J. Lowell (1995) "Genre and embodiment: from Brazilian capoeira to the ethnology of human movement". *Cultural Anthropology*, nº 10 (2).
- LEWIS, J. Lowell (1992) *Ring of Liberation: Deceptive Discourse in Brazilian Capoeira*. Chicago, University of Chicago Press.
- LOCK, Margaret (1993) "Cultivating the body: Anthropology and epistemologies of bodily practice and knowledge". *Annual Review of Anthropology* nº 22.
- LOKEN-KIM, Christine (1990) "Release from Bitterness: Symbolic and Non-Symbolic Representations of Sentiment by Korean Women." Paper presentado en el *First Hong Kong International Dance Conference*.
- LOMAX, Alan, Irmgard BARTENIEFF y Forrestine PAULAY (1968) "Dance style and culture: The choreometric coding book". En: Lomax, Alan (ed.) *Folk song style and culture*. Washington D.C., American Association for the Advancement of Science.
- LOO, Marcia (1998) "El cuerpo hegemónico. Política de una danza peruano negra". *Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular*.

- LYON, Margot (1997) "The Material Body, Social Processes and Emotion: 'Techniques of the Body' Revisited". *Body & Society*, vol. 3, n° 83. London, Sage.
- MAGARIÑOS DE MORENTÍN, Juan (1996) *Los fundamentos lógicos de la semiótica y su práctica*. Buenos Aires, Edicial.
- MAGARIÑOS DE MORENTÍN, Juan (1997) *Esbozo semiótico para una metodología de base en ciencias sociales*. La Plata, I. I. C. S.
- MAGARIÑOS DE MORENTÍN, Juan (1998). "Manual operativo para la elaboración de 'Definiciones contextuales' y 'Redes Contrastantes'". *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, n° 7.
- MAGARIÑOS DE MORENTÍN, Juan (2008) *La semiótica de los bordes. Manual de metodología semiótica*. Disponible en: www.magarin.com.ar/Indice-manual.html.
- MAHMOOD, Saba (2006) "Teoría feminista, agência e sujeito liberatório: algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egipto". *Etnográfica*, vol. 10.
- MARKUS, Gregor (1974) *Marxismo y Antropología*. Barcelona, Grijalbo.
- MÁRQUEZ, Patricia (2002) "Cuerpo y arte corporal en la posmodernidad: las mujeres visibles". *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 14.
- MARRADI, Alberto, Nélica ARCHENTI y Juan Ignacio PIOVANNI (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Emecé.
- MARTIN ALCOFF, Linda (1999) "Merleau-Ponty y la teoría feminista de la experiencia". *Revista Mora*, n° 5. Buenos Aires.
- MARTIN, Randy (1992) "Dance ethnography and the limits of representation". *Social Text*, n° 33. Duke University Press.
- MAUSS, Marcel (1979) [1936] "Sexta parte: Las técnicas del cuerpo". En: *Sociología y Antropología*. Madrid, Tecnos.
- MAUSS, Marcel (1979) [1938] "Quinta parte: Sobre una categoría del espíritu humano: la noción de persona y la noción del 'yo'". En: *Sociología y Antropología*. Madrid, Tecnos.
- MC ELHINNY, Bonny (1994) "An economy of affect: objectivity, masculinity and the gendering of policy work". En: Cornwall, Andrea y Nancy Lindisfarne (eds.) *Dislocating masculinity: Comparative ethnographies*. New York, Routledge.
- MEAD, Margaret (1940) "The arts". *Yale Review* n° 30.
- MEAD, Margaret (1979) [1928] *Coming of age in Samoa*. New York, Morrow.
- MENACHO, Mónica (2008) "El potencial crítico de la Danza Contacto en la construcción de subjetividad". *Actas de las Jornadas de Cuerpo y Cultura*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

- MERLEAU-PONTY Maurice (1977) [1960] *El Ojo y el Espíritu*. Buenos Aires, Paidós.
- MERLEAU-PONTY Maurice (1993) [1945] *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires, Planeta.
- MERRIAN, Alan (1964) *The Anthropology of Music*. Evanston, Northwestern University Press.
- MÍGUEZ, Daniel (2002) “Inscripta en la Piel y en el Alma: Cuerpo e Identidad en Profesionales, Pentecostales y Jóvenes Delincuentes”. *Religião e Sociedade*, vol. 22, nº 1.
- MORA, Ana Sabrina (2006a) “El cuerpo de las bailarinas clásicas. Tensiones entre ‘condiciones’, técnica y expresión en una danza de absolutos”. *Actas del VIII Congreso Argentino de Antropología Social*. Universidad Nacional de Salta.
- MORA, Ana Sabrina (2006b) “Cuerpo, sujeto y mundo en la danza clásica y en la expresión corporal”. *Actas de las Octavas Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural*. Universidad Nacional de Rosario.
- MORA, Ana Sabrina (2007a) “Educación corporal y subjetividad en la danza académica. Trayectorias, corporalidades y subjetividades en bailarinas y bailarines jóvenes”. *Actas de la Primera Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes*. La Plata.
- MORA, Ana Sabrina (2007b) “El campo de la danza académica y las prácticas y representaciones corporales de las bailarinas y bailarines: un abordaje desde la perspectiva analítica de Pierre Bourdieu”. *Actas de la Séptima Reunión de Antropología del Mercosur*. Porto Alegre, Brasil.
- MORA, Ana Sabrina (2008a) “Cuerpo, género, agencia y subjetividad”. *Actas de las V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata.
- MORA, Ana Sabrina (2008b) “Cuerpo, sujeto y subjetividad en la danza clásica”. *Revista Question*, nº 17. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- MORA, Ana Sabrina (2008c) “Lógicas y modalidades en el aprendizaje de la danza”. *Actas del IX Congreso Argentino de Antropología Social*. Posadas.
- MORA, Ana Sabrina (2008d) “Ponerse las puntas, ponerse los guantes: similitudes entre las prácticas de educación corporal para hacerse bailarina y para hacerse boxeador”. *Actas de las Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP*. La Plata.
- MORA, Ana Sabrina (2008e) “Propuestas metodológicas en investigaciones socio-antropológicas sobre el cuerpo”. *Actas del I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de La Plata.

- MORA, Ana Sabrina (2008f) “Sobre el cuerpo, desde el cuerpo: representaciones y experiencias en la danza”. *Actas de las I Jornadas de Discusión: Arte, Política y Sociedad. Representación / Representaciones*. General Sarmiento.
- MORA, Ana Sabrina (2009a) “Danza, género y agencia”. *Prácticas de Oficio. Investigación y reflexión en ciencias sociales*, n° 4. Instituto de Desarrollo Económico y Social/Universidad Nacional de General Sarmiento (IDES/UNGS).
- MORA, Ana Sabrina (2009b) “El aprendizaje de la danza en un campo de creencia y de luchas. La perspectiva analítica de Pierre Bourdieu y su contribución a la antropología de la danza”. *Revista Maguaré*, n° 21. Centro Editorial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, San José de Bogotá.
- MORA, Ana Sabrina (2009c) “El cuerpo investigador, el cuerpo investigado. Una aproximación fenomenológica a la experiencia del puerperio”. *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 45 (1). Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Universidad Nacional de Colombia, San José de Bogotá.
- MORA, Ana Sabrina (2009d) “Perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis de la construcción de cuerpos y de subjetividades”. *Revista Escenarios*, n° 14. Espacio Editorial. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata.
- MORA, Ana Sabrina (2009e) “Propuestas desde la Antropología para el abordaje de las dimensiones socio-culturales del cuerpo: un aporte al debate Educación Física / Educación Corporal”. *Revista Educación Física y Ciencia* n° 10, Universidad Nacional de La Plata. .
- MORA, Ana Sabrina (en prensa) “Entre las zapatillas de punta y los pies descalzos: Incorporación, experiencia corporizada y agencia en el aprendizaje de la Danza Clásica y la Danza Contemporánea”. En: Citro, Silvia (comp.) *Cuerpos plurales. Ensayos antropológicos de y desde los cuerpos*. Buenos Aires, Biblos.
- MORA, Ana Sabrina (en prensa) “Modos Somáticos de Atención” de Thomas J. Csordas. En: Citro, Silvia (comp.) *Cuerpos plurales. Ensayos antropológicos de y desde los cuerpos*. Buenos Aires, Biblos. Traducción del artículo “Somatic Modes of Attention” de Thomas J. Csordas, publicado en *Cultural Anthropology*, Vol. 8, No. 2. (May, 1993).
- MORA, Ana Sabrina, Mariana del Mármol y Mariana Sáez (2009) “El cuerpo en la danza: aproximación desde una colaboración entre el análisis estadístico y la auto-etnografía”. *Actas de la VIII Reunión de Antropología del Mercosur*. San Martín.
- MORGAN, Lewis [1877] *Ancient society*. Ediciones varias.

- NAGEL, Thomas (1987) *¿Qué significa todo esto? Una brevísima introducción a la filosofía*. México, Fondo de Cultura Económica.
- NANCY, Jean-Luc (2007) *58 indicios sobre el cuerpo. Extensión del alma*. Buenos Aires, La Cebra.
- NAVARRETE PELLICER, Sergio (2003) “Invitación al estudio social e histórico de la música y la danza”. *Desacatos*, n° 12. México, CIESAS.
- NESS, Sally (1992) *Body, Movement and Cultura: Kinesthetic and Visucal Symbolism in a Philippine Community*. Philadelphia, University of Pennsilvania Press.
- NIETZSCHE, Frederich (1995) [1882] *La Gaya Ciencia*. Madrid, Cofás.
- NIEVAS, Flabián (1999) *El control social de los cuerpos*. Buenos Aires, EUDEBA.
- NOVACK, Cynthia Jean (1990) *Sharing the Dance: Contact Improvisation and American Culture*. Madison, Univesity of Wisconsin Press.
- NOVACK, Cynthia Jean (1995) “The body’s endeavors as cultural practices”. En: Foster, Susan L. (ed.) *Choreographic History*. Bloomington, Indiana University Press.
- NOVERRE, Jean Georges (1946) [1760] *Cartas sobre la danza y sobre los ballets*. Buenos Aires, Centurión.
- ORTNER, Sherry (1974) “Is female to male as nature is to culture?” En: Rosaldo, Michele Zimbalist y Louise Lamphere (eds.) *Women, culture and society*. Stanford, Stanford University Press.
- ORTNER, Sherry (1996) “The Problem of ‘Women’ as an Analytic Category”. En: *Making Gender. The Politics and Erotics of Culture*. Boston, Beacon Press.
- ORTNER, Sherry (2006) “Power and Projects: Reflections on Agency”. En: *Anthropology and Social Theory. Culture, Power, and the Acting Subject*. Duke.
- PEDRAZA GÓMEZ, Zandra (2003) “Cuerpo e investigación en teoría social”. Ponencia presentada en la *Semana de la Alteridad*, Universidad Nacional de Colombia.
- PENCHANSKY, Mónica (2005) “La expresión corporal. Una pedagogía del despertar”. *Jorós*, año 2, n° 3. Departamento de Artes del Movimiento, IUNA. Buenos Aires.
- PESCADOR ALBIACH, Erick (2001) “Masculinidades y adolescencia”. En: *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. España, Paidós.
- PILGRIM, Anita Naoko (2001) “Performance and the performative”. *Body & Society*, vol. 7, n° 4. London, Sage.
- PIMENTEL GOMES, Frederico (1978) *Curso de Estadística Experimental*. Montevideo, Editorial Hemisferio Sur.
- PORSTEIN, Ana María (comp.) (2003) *La expresión corporal. Por una danza para todos. Experiencias y reflexiones*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

- PORTER, Roy (1984) "Historia del Cuerpo". En: Burke, Meter (ed.) *Formas de hacer historia*. Madrid, Alianza.
- PUJOL, Sergio (2000) *Historia del baile. De la milonga a la disco*. Buenos Aires, EMECÉ.
- PURI, Rajika (1983) *A Structural Analysis of Meaning in Movement. The Hand Gestures of Indian Classical Dance*. M.A. Thesis, New Cork University, Department of Dance and Dance Education.
- RADCLIFFE-BROWN, A. R. (1964) [1922] *The Andaman Islanders*. Glencoe, Free Press.
- RAMSAY, Burt (2000) "Dance theory, sociology, and aesthetics". *Dance Research Journal*, vol. 32, n° 1. University of Illinois Press.
- REED, Susan (1998) "The politics and poetics of dance". *Annual Review of Anthropology*, vol. 27. Berkeley, University of California.
- REGUILLO CRUZ, Rosana (1998) "De la pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de la investigación". En: Mejía, Rebeca y Sergio Sandoval (coords.) *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. Guadalajara, ITESO.
- RICHARD, Philip y Mary WHITNEY (1977) *Danseur. The Male in Ballet*. United States of America, Mc Graw Hill.
- RODRIGUES, José Carlos (2006) [1979] *Tabu do corpo*. Río de Janeiro, Editora Fiocruz.
- RODRÍGUEZ, Pablo Gustavo (2009) "Investigación cualitativa e investigación cuantitativa". Material didáctico de la cátedra Metodología de la Investigación en Antropología Socio-Cultural, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP.
- ROLNIK, Suely (1996) "El híbrido de Lygia Clark". En: *Lygia Clark (Catálogo de exposición)*. Barcelona, Fundación Antoni Tapies.
- ROSALDO, Renato (1989) "Aflición e ira de un cazador de cabezas". En: *Cultura y Verdad. Nueva propuesta del análisis social*. México, Grijalbo.
- ROYCE, Anya Peterson (1972) "Dance as an indicator of social class and identity in Juchitan, Oaxaca". En: *New Dimentions in Dance Research: Anthropology and Dance – The American Indian. CORD Research Annual*, n° 6.
- ROYCE, Anya Peterson (1977) *The Anthropology of Dance*. Bloomington, University of Indiana Press.
- SACHS, Curt [1937] *World history of the dance*. New York, Norton.
- SÁEZ, Mariana (2009) *Plan de tesis*. Cátedra Metodología de la Investigación en Antropología Socio-Cultural, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP.
- SAUTU, Ruth y otros (2005) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, CLACSO LIBROS.

- SAVIGLIANO, Marta (1995) *Tango and the political economy of passion*. Boulder, CO, West View.
- SCHAPIRO, Meyer (1962) “El estilo dentro de la antropología de hoy”. Citado por Adrienne L. Kaeppler (2003) en “La danza y el concepto de estilo”. *Desacatos*, n° 12. México, CIESAS.
- SCHARAGORDKY, Pablo (2007) “Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar”. En: Baquero, Ricardo y otros (comps.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- SCHECHNER, Richard (2000) *Performance. Teoría y prácticas interculturales*. Buenos Aires, Libros del Rojas.
- SCHEPER-HUGHES, Nancy y Margaret LOCK (1987) “The Mindful Body: A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology”. *Medical Anthropology Quarterly*, n° 1.
- SCHUTZ, Alfred y Thomas LUCKMANN (1977) *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Amorrortu.
- SCOTT, Joan (1993) “El género: una categoría útil para el análisis histórico”. En: Cangiano, María Cecilia y Lindsay Dubois (dir.) *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*. Buenos Aires, CEAL.
- SCOTT, Sue y David MORGAN (1993) *Body matters. Essays on the Sociology of the Body*. London, The Farmer Press.
- SERÓ, Liliana (1993) *Los cuerpos del tabaco. La percepción social del cuerpo entre las cigarreras*. Misiones, Editorial Universitaria.
- SHEETS, Maxime (1967) *The phenomenology of dance*. Madison, University of Wisconsin Press.
- SHILLING, Chris (1993) *The Body and Social Theory*. London, Sage.
- SIBILIA, Paula (2006) *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- SIMÕES GOMES, Juliana Neves (2007) “Capital corpo: Mercado de trabalho, discurso e forma artística da dança”. *Actas del 32º Encontro Anual da ANPOCS*. Brasil.
- SMITH, Clyde (1999) “Cultural studies and dance”. *Cultural Research: in Education*.
- SPARSHOTT, FRANCIS (1983) [1981] “Why Philosophy neglects the dance”. En: Copeland, Roger y Marshall Cohen (eds.) *What is dance? Readings in theory and criticism*. Oxford, Oxford University Press.
- SPENCER, Paul (1985) *Society and the Dance: the Social Anthropology of process and performance*. Cambridge, Cambridge University Press.
- STOKOE, Patricia (1990) *Expresión corporal. Arte, salud y educación*. Buenos Aires, Humanitas.

- STOKOE, Patricia (1990) *Expresión Corporal: arte, salud y educación*. Buenos Aires, ICSA/Humanitas.
- STOKOE, Patricia y Alicia SIRKIN (1994) *El proceso de la creación en el arte*. Buenos Aires, Almagesto.
- SZUCHMACHER, Rubén (comp.) (2002) *Archivo Itelman*. Buenos Aires, EUDEBA.
- TAMAGNO, Liliana (1988) “La construcción social de la identidad étnica”. *Cuadernos de Antropología*. Universidad Nacional de Luján / Eudeba.
- TAMAGNO, Liliana (2001) Nam qom hueta'a na doqshi lma: Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía. Argentina, Ediciones Al Margen.
- TAMAGNO, Liliana (2003) “Identidades, saberes, memoria histórica y prácticas comunitarias. Indígenas tobas migrantes en la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires, Argentina”. *Campos*, n° 3. Universidad Federal de Paraná, Brasil.
- TAMAGNO, Liliana y otros (2005) “Testigos y protagonistas: un proceso de construcción de conocimiento conjunto con vecinos Qom. Una forma de hacer investigación y extensión universitaria”. *Revista Argentina de Sociología*, año/vol. 3, n° 5. Consejo de Profesionales en Sociología, Buenos Aires.
- TAMBUTTI, Susana (2004) “El cuerpo como medida de todas las cosas”. *Jorós*, año 1, n° 2. Departamento de Artes del Movimiento, IUNA, Buenos Aires.
- TAMBUTTI, Susana (2006) Teóricos de Teoría General de la Danza, Maestría en Educación Corporal, Universidad Nacional de La Plata. Mimeo.
- TAMBUTTI, Susana y PIÑEIRO, Carlos (s/f) “Historia de la danza. Desde la prehistoria hasta nuestros días”. Mimeo.
- TATCHELL, Judy (2001) *Ballet. Primeros Pasos*. España, Editorial La Isla.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1986) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires, Paidós.
- TENTI FANFANI, Emilio (2001) *Sociología de la educación*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- THOMAS, Helen (1993) *Dance, Gender and Culture*. New York, St. Martin Press.
- THOMAS, Helen (1995) *Dance, Modernity and Culture*. London and New York, Routledge.
- TOLA, Florencia (1998) “¿Por qué no le tenés compasión a ese niño que mama? Los niños *chonek* y un tipo de terapia chamánica entre los *qom* (toba orientales) de la provincia de Formosa (Argentina)”. *Cuadernos del Instituto de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, n° 18. Buenos Aires.

- TOLA, Florencia (1999) “Fluidos corporales y roles parentales en el proceso de gestación entre los tobos orientales de la provincia de Formosa”. *Papeles de Trabajo*, n° 8. Argentina
- TORTAJADA QUIROZ, Margarita (2001) “Construyendo imágenes de la nación: mujeres y danza moderna”. *Revista Casa del Tiempo*, n°. México.
- TORTAJADA QUIROZ, Margarita (2004) “En busca de pruebas: la historia de la danza”. *Revista Casa del Tiempo*, n° 81. México.
- TURNER, Bryan (1989) *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. México, Fondo de Cultura Económica.
- TURNER, Bryan (1994) [1989] “Los avances recientes en la teoría del cuerpo”. *Revista Reis*, n° 68. España.
- TURNER, Bryan y Stephen WAINWRIGHT (2003) “Corps de Ballet: the case of the injured ballet dancer”. *Sociology of Health & Illness* n° 25.
- TURNER, Víctor (1980) [1968] *La selva de los símbolos*. Madrid, Siglo XXI.
- TURNER, Víctor (1989) [1969] *El proceso ritual*. Madrid, Taurus.
- TURNER, Víctor (1992) [1983] *The Anthropology of Performance*. Nueva York, Paj Publications.
- VAN DIJK, Teun A. (comp.) (2001) *El discurso como interacción social*. Barcelona, Gedisa.
- VIGARELLO, Georges (2005) *Historia de la belleza. El cuerpo y el arte de embellecer desde el Renacimiento hasta nuestros días*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- WACQUANT, Loïc (2006) [2000] *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- WAINERMAN, Catalina y Ruth SAUTU (comps.) (1997) *La Trastienda de la Investigación*. Buenos Aires, Ediciones de Belgrano.
- WAINWRIGHT, Stephen y Bryan TURNER (2001) *A Bourdiesian ethnography of the balletic body*. Research Projects. Kings College, London. 04/2001 – 03/2004.
- WAINWRIGHT, Stephen y Bryan TURNER (2004) “Epiphanies of embodiment: injury, identity and the balletic body”. *Qualitative Research*, n° 4. London, Sage.
- WAINWRIGHT, Stephen y Bryan TURNER (2006) “Just crumbling to bits? An exploration of the body, ageing, injury and career in classical ballet dancers”. *Sociology*, n° 40. London, Sage.
- WAINWRIGHT, Stephen y Clare WILLIAMS (2004) “Giselle, madness and death”. *Journal of Medical Ethics: Medical Humanities*, n° 30. London, Sage.

- WAINWRIGHT, Stephen y Clare WILLIAMS (2005) “The embodiment of vulnerability: a case study of the life of Leoš Janáček, and his opera *The Makropulos Case*”. *Body & Society*, n° 11. London, Sage.
- WAINWRIGHT, Stephen, Clare WILLIAMS y Bryan TURNER (2005) “Fractured identities: narratives of injury and the balletic body”. *Health: an Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness & Medicine*, n° 9. London, Sage.
- WAINWRIGHT, Stephen, Clare WILLIAMS y Bryan TURNER (2006) “Varieties of habitus and the embodiment of ballet”. *Qualitative Research*, vol. 6, n° 4. London, Sage.
- WHITE, Leslie (1982) *La ciencia de la cultura*. Buenos Aires, Paidós.
- WILLIAMS, Drid (1976) *The role of movement in selected symbolic systems*. Unpublished doctoral dissertation, Oxford University, Oxford, England.
- WILLIAMS, Drid (1981) “Introduction to Special Sigue on Semasiology”. *Journal for the Anthropological Study of Human Movement*, n°1 (4).
- WILLIAMS, Drid (1986) “(Non) Anthropologists, The Dance, and Human Movement”. En: Fleshman, Bob (ed.) *Theatrical Movement: A Bibliographical Anthology*. Scarecrow Press.
- WILLIAMS, Drid (1991) *Ten Lectures on Theories of the Dance*. Metuchen and London, Scarecrow Press.
- WILLIAMS, Drid (1995) “Space, intersubjectivity and the conceptual imperative: three ethnographic cases”. En: Farnell, Brenda (comp.) *Human action signs in cultural context: the visible and the invisible in movement and dance*. Metuchen, NJ, Scarecrow Press.
- WILLIAMS, Raymond (1997) *La política del modernismo*. Buenos Aires, Manantial.
- WILLIS, Paul (1984) “Notas sobre el método”. En: *Cuaderno de formación para investigadores 2*. Santiago de Chile, Rincuaré.
- ZIMBALIST ROSALDO, Michelle (1979) “Mujer, cultura y sociedad: Una visión teórica”. En: Harris, Olivia y Kate Young (Comps.) *Antropología y feminismo*. Barcelona, Anagrama.