



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

FACULTAD DE ARTES
ESCUELA DE DANZA

Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Carrera de Licenciatura en Danza

LECTURA DE UN CUERPO DE LA DANZA

Huellas, discursos y mitos

Profesor Guía: **María Emilia Tijoux**

Profesor Informante: **Adeline Maxwell**

Estudiante: **Francisca Crisóstomo López**

Tesis para optar al grado de Licenciada en Danza

Mención Pedagogía

Santiago, 31 de octubre de 2012

Para Amalia y José, profundos amores

*Agradezco las eternas conversaciones con José
y el constante interés de mi amiga Valentina*

INDICE

INTRODUCCIÓN	Pág. 5
OBJETIVOS	Pág. 10
Objetivo General	Pág. 10
Objetivos Específicos	Pág. 10
MARCO TEÓRICO	Pág. 11
Del asunto del cuerpo	Pág. 12
El cuerpo: soporte de la danza	Pág. 13
La disciplina	Pág. 16
Los discursos	Pág. 32
El mito	Pág. 38
MARCO METODOLÓGICO	Pág. 45
Enfoque metodológico	Pág. 46
Tipo de investigación	Pág. 48
Los sujetos estudiados	Pág. 49
Técnicas e instrumentos	Pág. 50
Características de la aplicación	Pág. 51
ANÁLISIS	Pág. 53
¿Qué es el cuerpo de la danza?	Pág. 54
La apariencia del cuerpo	Pág. 57
La inexistencia de distancias	Pág. 59
Lo que se dice del cuerpo en la Escuela de Danza	Pág. 63
La idea del cuerpo	Pág. 66

El cuerpo del otro	Pág. 67
Las huellas del cuerpo	Pág. 68
- La percepción del cuerpo	Pág. 68
- El cuerpo atlético	Pág. 69
- Las lesiones: las huellas que duelen	Pág. 70
- Entre imaginario y realidad	Pág. 70

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES **Pág. 72**

De los pequeños cuerpos, de los pequeños movimientos, de las pequeñas acciones. **Pág. 73**

La Escuela de Danza Pág. 73

La subjetividad del bailarín Pág. 78

¿Cuál es el cuerpo de la Escuela de Danza de la UAHC? Pág. 80

Sugerencias y limitaciones Pág. 83

REFERENCIAS **Pág. 85**

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

La realización de un trabajo investigativo y exploratorio en torno al cuerpo no resulta una tarea expedita, ni siquiera en una institución que se dedique a su estudio. El cuerpo visto como signo del sujeto, es también un lenguaje en sí mismo, por lo que todo lo referido a su significación precisa ser buscado desde diversos ámbitos, desde lo formal, lo perceptual, lo temporal-espacial, lo discursivo y lo simbólico. La reflexión sobre el cuerpo de la danza es hacerse la pregunta por el modo en que éste se manifiesta y aparece, en tanto materia y abstracción, en cada sujeto danzante. Es hacer una revisión de los significados que surgen al enfrentarse a la disciplina de la danza, a través de una escuela, y relacionarse con el cuerpo -ya no de manera cotidiana, sino desde una forma específica- para develar los discursos que subyacen y conviven en la conformación de este cuerpo. Pero, ¿por qué hablar de cuerpo? ¿Qué es lo que hace que el cuerpo, *yo mismo*, sea relevante? En palabras de David Le Breton, antropólogo y sociólogo francés, dedicado al estudio de las representaciones y puestas en juego del cuerpo, "...si el cuerpo fuera realmente libre, no se hablaría de él; el cuerpo es un objeto a someter, no a vivir como tal con alegría."¹ La tesis que planteo en esta investigación, entonces, es la siguiente: el cuerpo de la danza está constituido por huellas² que refieren a un discurso de la disciplina instalado desde la Escuela, que en tanto se naturaliza, crea mitos que se instalan, a su vez, en el cuerpo.

El cuerpo en la danza es un protagonista que tiene un rol fundamental. Toda la práctica ocurre desde y hacia él, sus límites son delicados, permeables, por momentos se pierden y generan transformaciones en el sujeto, no sólo sobre el pensamiento de su cuerpo, sino

¹ *David Le Breton: el sentido del cuerpo*. Condensado de la entrevista original publicada en la revista *Construire*, n° 19, 09-05-2000. De http://www.tendencias21.net/David-Le-Breton-El-sentido-del-cuerpo_a69.html

² Huella (De hollar):

5. f. Rastro, seña, vestigio que deja alguien o algo. U. m. en pl.

6. f. Impresión profunda y duradera.

<http://lema.rae.es/drae/?val=huella>.

también sobre las acciones respecto a éste, que en algunos casos son excesivas y deformadas, y otras sutiles e imperceptibles. Transita permanentemente entre ser medio y fin de la práctica, siendo a veces el soporte para el trabajo, otras su objetivo, y donde la inexistencia de distancias para con él, va limitando profunda y radicalmente su reflexión, impidiendo *verlo*.

La posibilidad de pensar este cuerpo como un lugar en donde residen múltiples valoraciones, subjetividades, censuras y juicios, permite intuir que en él se guarda un registro. Es en este sentido que partiré desde el presupuesto de que en la lectura del cuerpo aparece una huella, que queda de la historia del sujeto y que lo marca, por lo que si la leemos, es posible descifrar las vivencias o discursos que la originan, que reflejan el paso de ciertos modos de hacer y pensar que se han instalado -de manera inconsciente e involuntaria, casi por osmosis y a nivel corporal e imaginario-, como un elemento común al sujeto danzante. “...sacar a la luz significaciones cuya familiaridad diluyó cualquier espesura.” (Le Breton, 2002, 92)

Toda institución se establece bajo ciertos perfiles y criterios de pensamiento. La institución de la Escuela de Danza de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (en adelante UAHC) promueve un perfil del estudiante -del bailarín, coreógrafo y profesor- que establece una visión y una posición respecto de la danza como arte. Esta perspectiva se instala como un discurso que impone una identidad al sujeto y que lo determina, inevitablemente, en su manera de hacer y pensar, pues estos criterios van a determinarlo en la conformación de su subjetividad, de su ser-en-la-danza específico. Entonces, ¿qué consecuencias trae la permanente atención sobre el cuerpo en el contexto de la Escuela de Danza?

La danza genera en su hacer los discursos desde los que se crea³, pues en tanto arte, hace una revisión crítica de lo que somos como sociedad. El movimiento, objeto de estudio de la danza (Carlos Pérez, 2008), y entendido como el traslado, como el trayecto que recorre una

³ “Todo campo conceptual, cualquiera sea su objeto, contiene cierta visión del mundo y le asigna al hombre (aun cuando más no sea de manera hueca, negativa) cierta posición, especialmente en el nivel de las prácticas que sostiene.” (Le Breton, 2002, 19)

cosa hacia otro lugar, se genera cuando es posible identificar el lugar en donde se está y hacia dónde se quiere ir. En este sentido, la posibilidad de desarrollar una práctica crítica de la danza hacia el contexto que la soporta, queda en entredicho. La ceguera y los silencios instalados en torno al cuerpo conllevan la imposibilidad de una práctica reflexiva y en profundidad, por lo que la crisis del cuerpo no se reconoce, se vive sólo de manera silenciosa. Entonces, frente a la aparición de estos signos es válido hacerse, al menos, la pregunta por la presencia y convivencia de ciertos discursos que estén operando como mecanismos dominantes sobre los sujetos danzantes y que puedan estar involucrados, subterráneamente, en la visión de la danza que cada uno de ellos se conforma y en la percepción que hace de sí mismo como individuo social.

¿Podríamos pensar que un cuerpo, sometido a las presiones de la técnica tanto como de su forma, adolorido y atrofiado en su percepción, pueda crear reflexiones profundas de su práctica y condición social, de nuevos paradigmas creativos?

El interés que podría suscitar esta investigación para la Danza, específicamente para el circuito de la Escuela de Danza de la UAHC, para la Pedagogía y parte de las Ciencias Sociales, está en la valoración y reflexión acerca del cuerpo desde la percepción que cada sujeto hace de sí mismo, el análisis de las prácticas educativas que ocurren en la Escuela, de las marcas que dejan, inevitablemente, en los sujetos, y el desmontaje teórico-discursivo que puede hacerse de ese análisis. Pensar el cuerpo como depositario de la experiencia, como un registro inevitable y por lo mismo genuino, permite una lectura de estos signos que aparecen y se hacen presentes. El rastreo de las huellas del cuerpo como si fueran elementos de un mapa que puede ser leído, es un ejercicio de decodificación y análisis que tiene su valor en la posibilidad de dar con el origen de estos signos desde la teoría de diferentes autores que estudian el cuerpo. Dentro de las dependencias de la Escuela de Danza, en las relaciones entre profesores y estudiantes, en la malla curricular, los horarios de clases y dentro de sus salas, se traslucen ciertas lógicas específicas que pueden estar hablándonos de un cuerpo que se ve enfrentado a prácticas que lo van determinando tanto en su actuar como en su subjetividad. Tomando esto como una analogía entre un espacio corporal visible e invisible, es que esta investigación surge motivada desde mi vivencia certera, como estudiante de Danza de la Escuela de Danza de la UAHC, en ese camarín, en

esa sala de clases y con esos compañeros y profesores, y desde los signos que también en mí, inesperadamente, fueron apareciendo.

En esta investigación se entrecruzan temas venidos tanto de la danza, la sociología y la semiótica, principalmente. Por una parte está David Le Breton, de quien he leído su libro “Antropología del cuerpo y modernidad” que se inscribe en el campo de la sociología del cuerpo y que hace un análisis del advenimiento del cuerpo en la modernidad. También Michel Foucault, de quien he estudiado profundamente el capítulo “Disciplinas” de su libro “Vigilar y Castigar”, que fue fuente de inspiración para muchas de las reflexiones acerca de la realidad de la danza en la Escuela, y de quien también leí “El orden del discurso”, transcripción de la lección inaugural pronunciada en el Collège de France en 1970, que nos sitúa en un análisis profundo del discurso en la historia de las sociedades, entre otras propuestas. Otro autor estudiado que se refiere al discurso es Eliseo Verón, de quien leí “Discurso, poder, poder del discurso”, que desde una lectura semiótica ubica al discurso en el medio del tejido dialéctico social. Finalmente, quisiera mencionar a Barthes, pues con su idea de mito me ha despertado la posibilidad de lectura de mis inquietudes, permitiéndome darles sentido y sobre todo, un nombre. A partir de su noción de mito es que he desarrollado el análisis de este estudio, como herramienta metodológica para reflexionar y desentrañar el origen y sentido de las huellas observadas en los cuerpos de los sujetos.

Con este estudio busco entregar un documento, que por su advenimiento desde la práctica hacia la teoría, permita despertar y mostrar desde una perspectiva crítica una mirada sobre el cuerpo *de, desde y sobre* la danza. Para la pedagogía, esta investigación pretende develar la profunda importancia que tiene la práctica, las metodologías, en relación a la transmisión de discursos ideológicos sobre el sujeto, por lo tanto la responsabilidad y la consciencia con que se debe llevar a cabo tal proceso de enseñanza. Por otro lado, para las ciencias sociales esta investigación pretende ser una evidencia más del entramado social que convive en torno al cuerpo, de lo interrelacionados que se encuentran todos los ámbitos del ser humano. El conocimiento que de esta investigación pueda levantarse, podría llegar a instalarse como un material que nos muestre cuán poderosos son los discursos con que “hacemos” lo que hacemos y cómo pueden llegar éstos a transformarnos. En el arte y en una escuela de educación artística, esto no puede ser obviado, por ello su importancia.

Para develar tales planteamientos e intuiciones, la presente investigación se concentra en el estudio de los cuerpos de un grupo de estudiantes de la Escuela de Danza de la UAHC, de I° y V° año, más sus profesores, develando los discursos que los habitan y las transformaciones que éstos les han generado. Así mismo, quisiera señalar que las ideas que de aquí se esbozan sólo representan la realidad observada en esta Escuela de Danza en el año 2012 y con los sujetos observados, pero que no obstante pueden ser reflejo de una realidad global en la educación chilena de la danza.

OBJETIVOS

La pregunta principal que moviliza esta investigación viene a ser: ¿Cómo es y cómo se constituye el cuerpo de la danza, y cuál es el discurso que subyace a tal constitución? Para responderla, me he planteado los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Reflexionar y analizar la constitución de los cuerpos de los estudiantes de I° y V° año de la Escuela de Danza de la UAHC, para dar con las huellas y discursos que subyacen a dicha conformación.

Objetivos Específicos:

1. Caracterizar los cuerpos de los estudiantes de danza, distinguiendo sus rasgos en común.
2. Reflexionar en torno a la idea de cuerpo que emerge dentro de las dinámicas de la Escuela de Danza, así como de las reflexiones de sus estudiantes y profesores.
3. Analizar la percepción que tienen los estudiantes de los cambios que han ido apareciendo en sus cuerpos desde su entrada a la Escuela.
4. Exponer las huellas observadas en los cuerpos de los estudiantes.
5. Indagar y reflexionar sobre los discursos que surgen de los cuerpos en la Escuela de Danza.

MARCO TEÓRICO

Del asunto del cuerpo

El cuerpo, soporte primordial de la existencia del sujeto, es el elemento fundamental de este estudio. Por medio de él se tiene la experiencia del mundo, en tanto reducimos continuamente el mundo al cuerpo a través de lo simbólico que encarna, por lo que se constituye como el principal codificador del pensamiento y los discursos en que vivimos. El cuerpo, por estar al centro de la acción individual y colectiva, en el centro del simbolismo social, es un elemento de gran alcance para aprehender el presente, es ceca de la identidad del hombre, le proporciona un rostro. Le Breton nos habla del cuerpo como un “Factor de individuación”, pues duplica los signos de la distinción, es un valor. El cuerpo es el signo del individuo, el lugar de su diferencia, de su distinción.” (Le Breton, 2002, 9) El cuerpo no está separado del sujeto, encarna su condición y acoge todas las materias que provienen de él durante la vida.

Las concepciones modernas del cuerpo son tributarias de las concepciones de la persona, por lo que las ideas o visiones de ella se encarnan en el trato que se hace de los cuerpos. Estos saberes son culturales, responden a un otorgamiento de sentido en relación a la visión de mundo de la sociedad que habita el sujeto, que en nuestros tiempos es heterogénea, diversa, por lo que no existe una sola perspectiva. “La ambigüedad en torno a la noción del cuerpo es una consecuencia de la ambigüedad que rodea a la encarnación del hombre: el hecho de ser y de poseer un cuerpo” (Le Breton, 2002, 23). En occidente la visión tradicional que impera se encuentra en la anátomo-fisiología, fruto del saber de la medicina y la biología, por ser disciplinas que constituyen el saber aceptado y consensuado del cuerpo, el que le otorga espesor y le permite al sujeto poseerlo. En la modernidad, el cuerpo marca un repliegue del sujeto en sí mismo, un retroceso de las tradiciones populares que concebían el cuerpo como parte de la naturaleza, de un todo conectado que no los diferenciaba de su mundo. Desde esta mirada se construye el cuerpo y se constituye como recinto del sujeto, el lugar de sus límites y su libertad, el objeto privilegiado de una elaboración y una voluntad de dominio.

El cuerpo: soporte de la danza

“El cuerpo parece algo evidente, pero nada es, finalmente, más inaprehensible que él. Nunca es un dato indiscutible, sino el efecto de una construcción social y cultural” (Le Breton, 2002, 14).

El cuerpo en la danza es una problemática que la ha habitado constantemente. Todo quien se acerque a ella –trátese de un bailarín, profesor, coreógrafo, o bien el espectador– puede constatar que el cuerpo, por ser el soporte visible del movimiento, constituye y se enmarca como un elemento que está en permanente cuestionamiento y exigencia. El virtuosismo, la resistencia, el rendimiento, la belleza, el peso, son medidas desde las que permanentemente se está clasificando y valorizando al cuerpo y por lo tanto, al sujeto que encarna.

Le Breton (2002) plantea que las representaciones y saberes del cuerpo son tributarios de un estado social, de una visión del mundo y, dentro de esta última, de una definición de la persona. Así, la relación en la danza entre sujeto y cuerpo se encuentra íntimamente distanciada y a la vez vinculada. La danza propone una concepción del cuerpo como instrumento de trabajo, como herramienta a disposición de la voluntad. Se genera una distancia y establece una dicotomía entre sujeto y cuerpo, entre el bailarín y su cuerpo, pues se le designa como un elemento externo a él, estableciéndose una relación en donde el bailarín *tiene* un cuerpo con que *hace* danza: una relación de posesión. No obstante, esta distancia es relativa, sólo se devela cuando se perciben en el sujeto las consecuencias de esta diferenciación. “...el cuerpo no es el lugar indiscernible de la existencia del sujeto sino la “mecánica del cuerpo” cuya aprehensión es suavizada por la psicología, sin que se modifiquen realmente el dualismo cuerpo-sujeto y la dualidad entre estos ejercicios y la cotidianeidad.” (Le Breton, 2002, 130)

La estrecha vinculación del sujeto y su cuerpo se hace notoria cuando percibimos los cambios y transformaciones corporales que lo afectan de manera emocional, intelectual y

perceptiva, y que traslucen su compleja relación. La rutina del estudiante de danza, mucho más que cualquier otro, conlleva la vivencia extrema de su cuerpo. La intimidad desatada, el sobre-modelamiento del hacer, la instauración de mecanismos de autocensura en relación al cuerpo y al ser bailarín, son vivencias cotidianas dentro de la escuela que acarrear transformaciones y mutaciones que al no desnudarse forman parte de una dimensión oculta de la práctica pero no obstante observable, traducida en conductas, gestos, signos, interacciones, subjetividades. La distribución de la espacialidad, la prevalencia de arquetipos de belleza del cuerpo, la determinación de un perfil del bailarín, impuesto no sólo desde la academia, sino también desde el espectador, desde la sociedad mirando a la danza, y, fundamentalmente, el concepto de libertad que se transa a diario, son elementos que inevitablemente se entremezclan con la educación entregada en la escuela y forman parte de los aprendizajes de la disciplina. La forma del cuerpo, sus contornos, su relieve y su masa, son los aspectos concretos dentro de los que conviven innumerables juicios y prejuicios que constituyen la esfera abstracta, invisible y más compleja del cuerpo danzante. Lo anterior presupone para el sujeto un proceso de “construcción” de sí mismo para “hacer” danza, cuestión que en algunos casos conlleva grandes deudas que lo distancian de una experiencia reflexiva, donde una de ellas está dada, por ejemplo, por el espejo. El espejo en la danza opera como un elemento que provoca angustia. El reflejo “dice” la verdad, muestra una realidad que es la cierta. “La imagen del cuerpo es la representación que el sujeto se hace del cuerpo; la manera en que se le aparece más o menos conscientemente a través del contexto social y cultural de su historia personal.” (Le Breton, 2002, 146) Existe, además, el espejo creado por el cuerpo del otro, que opera como otro reflejo de lo que debo ser. Por negación o admiración el otro me dice si me encuentro en una falta o en una superioridad, me fija un lugar en el grupo, me asigna una jerarquía.

Esta definición moderna del cuerpo como entidad autónoma, que me permite considerarlo como algo fuera de mí, surge luego de Vesalio. A partir de sus estudios de la anatomía humana, el cuerpo se designa como un resto, como el residuo del hombre apartado del cosmos, de los otros y de sí mismo (Le Breton, 2002), fruto del dualismo contemporáneo, asociado al poseer y no al ser. Con los anatomistas el cuerpo adquiere peso, disociado del hombre se convierte en un objeto de estudio autónomo.

En la danza, el cuerpo es pensado en su “adentro” -estado anatómico, emocional, de imágenes, de sensaciones- y su “afuera” -la forma del movimiento, la relación con el espacio, la interacción con otros cuerpos. Existe una relación estrecha que problematiza aún más esa valoración; el cuerpo, en tanto soporte de la danza, pero antes del individuo, se debate entre un simbolismo y una obviedad: es el sujeto, pero a la vez es su instrumento. El asunto es su valor como signo, pues el cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí mismo. (Le Breton, 2002)

Pensar el cuerpo como un texto permite una lectura. Implica la observación de sus huellas y la atención a los procesos que ocurren en él. “Las representaciones sociales le asignan al cuerpo una posición determinada dentro del simbolismo general de la sociedad (...) penetran el interior invisible del cuerpo para depositar allí imágenes precisas.” (Le Breton, 2002, 13) El cuerpo en tanto nos conforma, en tanto somos cuerpo, es por medio de lo que experimentamos el mundo y vivenciamos los estímulos, que luego serán decodificados, leídos también, y dotados de sentido por nuestras disposiciones culturales. “Por intermedio de la sensación y la percepción, el cuerpo, articulado como una configuración semiótica, es susceptible de mostrarnos modelos de la estabilización, de la transformación y de la puesta en secuencia de las figuras del cuerpo” (Fontanille, 2006, 114) La propia percepción que el sujeto tiene de sí mismo, de su cuerpo, es la experiencia que tiene del mundo. La percepción que tiene el estudiante de danza es la experiencia que tiene de la danza en la institución formadora, en tanto estructura de un sistema, como aparato encargado del traspaso de los saberes y transmisión de ideas. Los conocimientos que allí va adquiriendo pasan a constituirlo, le van dotando de sentidos con los que vive el mundo, se le van instalando formas de la conducta, modos de una subjetividad. Se le va determinando, sin saberlo, toda su lógica, todo su sistema de percepción y valoración.

La disciplina

“...se han corregido poco a poco las posturas; lentamente, una coacción calculada recorre cada parte de su cuerpo, lo domina, pliega el conjunto, lo vuelve perpetuamente disponible, y se prolonga, en silencio, en el automatismo de los hábitos...” (Foucault, 2008, 157).

Hablar de la “disciplina de la danza” no es sólo un juego de palabras o una construcción de la costumbre. La danza, al igual que otras disciplinas, no escapa a la ‘forma’ del cuerpo que al bailar, en determinadas situaciones y desde determinadas metodologías del adiestramiento que estas contienen, se modela de una manera particular; el cuerpo que danza adquiere contornos específicos y las partes del cuerpo se van moldeando de acuerdo a una enseñanza específica. “Violencia silenciosa y tanto más insidiosa porque ignora que es violenta (...) Normas corporales implícitas pero que se imponen y rigen las conductas de los sujetos.” (Le Breton, 2002, 135) La práctica corporal, puesta en el cuerpo que danza, va definiendo las maneras de hacer, las mecánicas con que el cuerpo debe bailar, a través de las enseñanzas transmitidas en la Escuela.

Foucault (2008) propone un concepto que es fundamental para este estudio. Cuando habla del “aire del soldado”, instala la idea de un cuerpo que es leído desde su exterioridad, que es reconocido por una cierta especificidad, por una marca que lo distingue. Misma cosa ocurre con el bailarín, con el sujeto danzante: se le construye una imagen preconcebida, anticipada, de sí mismo, una forma específica que se le instala como objetivo y referencia. El descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder surge por el reconocimiento de signos instaurados por una atención dedicada al cuerpo, cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican (Foucault, 2008). El cuerpo queda marcado por huellas que son observables a la mirada:

“El soldado es en primer lugar alguien a quien se reconoce de lejos. Lleva en sí signos: los signos naturales de su vigor y su valentía, las marcas, también, de su altivez; (...) habilidades como la marcha, actitudes como la posición de su cabeza, dependen en buena parte de una retórica corporal del honor.”
(Foucault, 2008, 157)

El cuerpo se configura como un todo que porta signos, que es construido desde marcas que otorga la experiencia, la actividad específica que se desempeña, que ya no son accesorios del mismo, sino que lo constituyen, forman parte de su carne pero en forma de huellas. Un cuerpo dócil, maleable, que se adecúa al contexto y recibe de él su marca. La noción de docilidad une al cuerpo analizable con el cuerpo manipulable. “Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (Foucault, 2008).

La escuela, como modo de enseñanza de un saber específico, se posiciona como un poder en sí misma, pues requiere de él para su funcionamiento, necesita la validación para transmitir ese saber. En ese proceso, adquiere un poder, un valor, que afecta a los sujetos que están dentro de ella en tanto deja en ellos su marca, su huella. Los cuerpos de la danza, al estar dentro de una Escuela y al conformarse como tales, quedan marcados, portan esta huella que en la práctica y en forma de hábitos, se disimula fácilmente, incluso para ellos mismos. El poder que surge de la Escuela, es resultado natural de un proceso de ordenamiento, de organización disciplinar. En tanto la Escuela es una institución de poder y autoridad, se relaciona con los cuerpos reuniéndolos bajo formas específicas de funcionamiento. “A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad es a lo que se puede llamar “disciplinas”” (Foucault, 2008, 159) Si bien Foucault desarrolla este concepto luego del estudio de espacios muy distintos a los de la Escuela de Danza, existen ideas que corresponden muy bien a la realidad vivida en ella. La cárcel, el convento, los ejércitos militares no se le asemejan, evidentemente, sin embargo, todos establecen una relación con los cuerpos en términos específicos a su orden, organización, concepción y producción. El cuerpo es elemento de tales aparatos y en tanto lo sea, va a sufrir consecuencias.

Las disciplinas actúan, en primer lugar, en relación a la escala de control: el cuerpo es manipulado por partes, de modo de asegurar el control de su mecánica, de sus movimientos, de sus gestos, actitudes, velocidades, sobre lo más detallado del cuerpo activo. En segundo lugar, determina el objeto de control: no los elementos del cuerpo sino la organización interna de los mismos, la eficacia, la coacción sobre las fuerzas más que sobre los signos, asignando un valor importante al ejercicio, en tanto práctica que permite el perfeccionamiento a través de la repetición. Como tercer nivel, la modalidad: el control es ininterrumpido, constante, vela por los procesos más que por el resultado y se ejerce según una codificación que determina el tiempo, el espacio y los movimientos. Con esta nueva condición de los cuerpos sometidos a las disciplinas, se abre un momento histórico en que nace el arte del cuerpo humano, que no busca únicamente el aumento de sus habilidades, sino un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y viceversa (Foucault, 2008, 160).

Con la aparición de las disciplinas surge un nuevo paradigma que habla de una política de las coerciones, un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de todos sus movimientos, sus gestos, sus tiempos y ritmos, sus comportamientos y, en general, toda su mecánica, en función de la eficiencia y la docilidad; cuerpos que puedan ser manipulados, maleados hacia los objetivos que el poder busca. “Una anatomía política, que es así mismo una mecánica del poder, está naciendo (...) (Foucault, 2008, 160). Se busca que los cuerpos hagan lo que se desee, se les pone un objetivo y se les define el camino para llegar al objetivo, definiéndoles su mecánica, sus movimientos, de modo que operen como se desea, y con las técnicas, según la eficacia que se requiere.

“La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos de utilidad económica) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos de obediencia política). En una palabra: disocia el poder del cuerpo.” (Foucault, 2008, 160).

La disociación del poder del cuerpo es la mayor de las huellas del cuerpo. Un cuerpo dócil no sabe su docilidad, no la distingue como ajena; asume su condición dominada en tanto no percibe el efecto de la disciplina. O al menos, no puede salir de él. El poder disciplinar se

instala como huellas en el cuerpo, como signos que pasan a conformarlo estructuralmente, desde pequeñas coerciones, obligaciones y prohibiciones. La disciplina se construye de la suma de diversos procedimientos, pequeños, sutiles, que pasan desapercibidos ante la mirada de lo cotidiano. Son técnicas minuciosas, a veces ínfimas, que tienen su importancia en la adscripción política y detallada que tienen del cuerpo. Se constituyen como una microfísica del poder, “pequeños ardidés dotados de un gran poder de difusión, acondicionamientos sutiles, de apariencia inocente, pero en extremo sospechosos, dispositivos que obedecen a inconfesables economías (...) La disciplina es una economía del detalle.” (Foucault, 2008, 161). El detalle, el pequeño cuidado, la preocupación por la forma de una cosa, establece una diferencia en el trato de los cuerpos, pues vienen a ser encausadores de la conducta. La perfección de la técnica se determina, no sólo por las grandes ejecuciones de un bailarín, sino más bien por la “limpieza” de su movimiento, que no hace alusión a otra cosa que a la atención de los detalles del mismo, que permiten descifrar su mecánica para una correcta ejecución y expresión del movimiento. La eminencia del detalle en las disciplinas tiene relación con el encauzamiento de la conducta, con la definición de los hábitos que permitirán la sobrevivencia de la misma.

“La invención de esta anatomía política debe entenderse como una multiplicidad de procesos, con frecuencia menores, de origen diferente, de localización diseminada, que coinciden, se repiten o se imitan, se apoyan unos sobre otros, se distinguen según su dominio de aplicación, convergen y delimitan poco a poco el diseño de un método general.” (Foucault, 2008, 160).

Al mismo tiempo, aparece el espacio como lo que da lugar a la disciplina. Procede a la distribución de los individuos (Foucault, 2008), organiza un espacio analítico, en donde va estableciendo las presencias y las ausencias de los individuos, dónde encontrarlos, de instaurar comunicaciones útiles, de interrumpir las que no lo son, en pos de un espacio que permita la permanente observación de los cuerpos en funcionamiento. Establece procedimientos para conocer, dominar y utilizar a los cuerpos. Es un espacio que se divide en relación a los cuerpos que hay presentes en él. (Foucault, 2008).

El vínculo existente en la danza con la espacialidad, en tanto el espacio es un factor del movimiento, nos hace vincularla irremediamente con esta disciplina de la distribución. Los sujetos aprenden a moverse en un espacio determinado, que a su vez “contiene” al cuerpo; la relación es estrecha, ilimitada, pues el espacio habitado del cuerpo es el que a la vez lo habita a él mismo. La relación entre el “espacio interno” y el “espacio externo” en la danza, organiza y define una manera de percepción, divide esta relación en términos dicotómicos y concretiza la idea de un concepto en sumo abstracto. La disciplina, en tanto debe transmitir un saber, establece estructuras, define organizaciones y lógicas para el mismo.

“La disciplina, arte del rango y la técnica para la transformación de las combinaciones. Individualiza los cuerpos mediante una localización que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones.” (Foucault, 2008), estableciendo los espacios por los cuales pueden moverse los cuerpos. El rango, lugar que se ocupa en una clasificación dada, individualiza a los sujetos mediante una localización que los distribuye y hace circular en un sistema de relaciones.

“La distribución de los espacios por rangos, viene a ser un movimiento perpetuo en el que los individuos se sustituyen unos a otros, en un espacio ritmado por intervalos alineados.” (Foucault, 2008). La organización del espacio de manera serial, se constituye como una de las grandes transformaciones de las disciplinas, pues asigna lugares individuales, permite un traspaso global del conocimiento, pues mientras unos aprenden algo, otros ya están en otra cosa. Organiza, de este modo, una economía del tiempo de aprendizaje, permite el trabajo simultáneo y el control de cada cual, pues deposita la vigilancia en todos, en tanto todos saben lo que se debe hacer. Se forma así la “máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar.” (Foucault, 2008, 170).

El espacio disciplinario es un espacio mixto: real, en tanto rige la distribución concreta de los cuerpos, sus ubicación en salas de clases, las trayectorias de su cuerpo, sus recorridos rutinarios, sus valoraciones espaciales, e ideal, en tanto estos espacios se proyectan sobre las caracterizaciones, estimaciones y jerarquías que se tiene de los cuerpos, es decir, sobre su rango. La sala de clases forma así un cuadro único en donde se organizan, de acuerdo al

rango y la mirada clasificadora del maestro, los sujetos. Se constituyen “cuadros vivos”, en los que los sujetos están dispuestos de tal manera que mantienen el orden que asegura los niveles de producción y sustentabilidad de la riqueza y el poder. Se establecen como procedimientos de saber y técnicas de poder. Una sala de clases para la danza es un espacio abierto y amplio en donde los cuerpos se distribuyen ordenadamente con el fin de tener el espacio para realizar su actividad. Cuerpos en masa alineados, perfectamente dispuestos para asegurar el correcto cumplimiento de la tarea, ajustados en su volumen, delineados hasta el borde con tal de no perturbar el espacio del otro. El choque, el golpe, es un error, una acción indeseada, una equivocación ante el descuido por el espacio. Los cuerpos de la danza deben realizar la actividad de moverse coordinadamente, que puedan verse como un todo que responde a un orden anticipado, planificado, y que denota una seriedad y formalidad de la actividad. La idea de masa, de un gran cuerpo, se consigue cuando cada uno de éstos cumple su actividad correctamente; la perfecta sincronía y coordinación, lograrán el espectáculo de un gran cuerpo.

La noción del tiempo en la disciplina se encarga de establecer los ritmos, de obligar a ocupaciones determinadas y de regular los ciclos de repetición de la actividad. La gran disciplina militar se ha formado a través de una rítmica del tiempo, pues debe tener ““las perfecciones del claustro mismo”” (Foucault, 2008, 174). La técnica del ritmo y la regularidad de las actividades han sido históricamente desarrolladas por las órdenes religiosas, pues crearon un riguroso sistema de estructuración de las actividades en relación a la temporalidad –los minutos, las horas, o a veces indicaciones a través de campanazos- que determinaba el momento en que se debía realizar cada actividad. Cuando este sistema llega a las disciplinas, es modificado por ellas buscando constituir un tiempo íntegramente útil, según lo que cada una exige. La prohibición de todo tipo de actividades que no pertenezcan a la naturaleza de las actividades que se tienen encomendadas, está absolutamente censurado, penalizado y castigado. ““Está expresamente prohibido durante el trabajo divertir a los compañeros mediante gestos o de cualquier otro modo, entregarse a cualquier juego, sea el que fuere, comer, dormir, contar historias y comedias”” (Foucault, 2008, 175). En cambio la exactitud, la regularidad y la aplicación, son las virtudes del tiempo disciplinario.

Como segunda coacción del tiempo disciplinar, se encuentra la elaboración temporal del acto. Implica ajustar el cuerpo a imperativos temporales: a través del desarrollo de un “programa” se asegura la elaboración del propio acto y se controla, desde el interior, su desarrollo y sus fases. Se ha pasado de un sistema que establecía los momentos de realización de la actividad a uno que, desde “adentro”, mide y controla su correcto funcionamiento, estableciendo un esquema “...anátomo-cronológico del comportamiento (...). El tiempo penetra en el cuerpo y, con él, todos los controles minuciosos del poder.” (Foucault, 2008, 176). La clase de danza se organiza en tiempos: tiempo de calentamiento, tiempo de sensibilización, tiempo de puesta en juego de los contenidos, tiempo de saltar, tiempo de volver a la calma. Cada una de las actividades de una clase está ordenada con un sentido específico, determinado por los objetivos que se buscan de ella. El salto de uno de estos tiempos significa un error, una falta al orden de los tiempos del cuerpo. A sí mismo, cada uno de estos tiempos de la clase tiene subdivisiones temporales. Cada uno de los ejercicios persigue el orden del movimiento del cuerpo, dentro de cierta duración, con cierta energía, y cierto de grado, establece qué parte del cuerpo debo mover, con qué cantidad de energía hacerlo y en qué y hacia qué tipo espacio. Se establece así una correlación entre el cuerpo y el gesto que implica un código que domina el cuerpo por entero. Esta tercera coacción disciplinar relaciona el buen empleo del cuerpo con un buen empleo del tiempo en donde nada debe sobrar, nada debe permanecer inútil. La economía del tiempo y de la energía con que se realiza un gesto debe ser precisa, todo debe estar alineado en relación al acto requerido. Se impone con ello el uso de la mejor relación entre un gesto y el movimiento global del cuerpo, siendo la eficacia el objetivo.

“Tener el cuerpo derecho, un poco vuelto y libre del lado izquierdo, y un tanto inclinado hacia adelante, de suerte que estando apoyado el codo sobre la mesa, la barbilla pueda apoyarse en el puño, a menos que el alcance de la vista no lo permita; la pierna izquierda, bajo la mesa, debe estar un poco más adelante que la derecha. Hay que dejar una distancia de dos dedos entre el cuerpo y la mesa; porque no sólo se escribe con más rapidez, sino que nada hay más perjudicial para la salud como contraer el hábito de apoyar el estómago contra la mesa...” (Foucault, 2008, 177)

Como cuarta imposición de la disciplina se encuentra la articulación entre el cuerpo y el objeto. La disciplina define cada una de las relaciones que el cuerpo debe mantener con el objeto que manipula, con lo que un cuerpo disciplinado es el apoyo de un gesto eficaz. Determina, de este modo, un “cifrado instrumental del cuerpo” (Foucault, 2008) que viene a ser lo llamado “maniobra”: descomposición de los elementos que se ponen en juego, tanto del cuerpo (mano, brazo, pierna, etc.) como del objeto que se manipula, puesta en correlación a partir de acciones simples (doblar, apoyar, fijar, etc.), para finalmente determinar el encadenamiento en que cada correlación tiene un lugar determinado. “Constituye un complejo cuerpo-arma, cuerpo-instrumento, cuerpo-máquina” (Foucault, 2008, 178). En la danza, al ser el objeto el cuerpo, la relación es estrecha y carece de distancias. La maniobra que se crea a partir de esta serie, en la danza se establece entre el cuerpo y lo que él mismo realiza; el poder opera directamente, coercitivamente al nivel mismo del cuerpo, sin intermediarios de otros objetos distintos a él que medien sus efectos. “La reglamentación impuesta por el poder es, al mismo tiempo, la ley de construcción de la operación.” (Foucault, 2008, 178). La disciplina determina las partes del cuerpo que deben ponerse en acción a la vez que el modo en que deben hacerlo. La correlación entre cuerpo-objeto en la danza queda en una situación imprecisa, pues el cuerpo y el objeto (el cuerpo) son una misma cosa. Ahora, la pregunta estaría en si la conciencia de ése cuerpo como objeto existe o no, de si el cuerpo es concebido como objeto, como elemento que se pone en uso, y a la vez si esa conciencia despierta nuevos tipos de movimiento o eventuales nuevas correlaciones entre el cuerpo como cuerpo y el cuerpo como objeto.

El uso del tiempo en las disciplinas es distinto al tradicional. Antiguamente, el empleo era en forma negativa, bajo la idea de no “perder el tiempo”, de la no ociosidad. En las disciplinas, el uso del tiempo que se hace es en un modo positivo: plantea la utilización del tiempo de manera creciente, de siempre extraer más instantes disponibles, de modo de obtener más fuerzas útiles, intensificando el uso del menor instante, como “si pudiera tenderse hacia un punto ideal en el que la máxima rapidez se une con la máxima eficacia” (Foucault, 2008, 179). Mientras más se desarticule el tiempo en subdivisiones multiplicadas, mayor es el control que puede tenerse de sus elementos internos, pudiendo

acelerar o regular la operación con un grado óptimo de velocidad. Se acelera el proceso de aprendizaje y se enseña la rapidez como una virtud.

A través de este sometimiento al tiempo, nace un nuevo objeto: el cuerpo. Cuerpo natural, con sus fuerzas y sus tiempos, con sus movimientos y sus duraciones, con su orden propio y sus elementos, con sus condiciones internas de funcionamiento, con sus músculos contraídos, su sudor, la circulación de su sangre acelerada ante el esfuerzo, el latido del corazón. Con la exposición del cuerpo a las mecánicas del poder, éste ofrece, al mostrarse, nuevos saberes. En el ejercicio que se le impone, el cuerpo dibuja y muestra sus correlaciones internas y muestra el límite con lo que le es incompatible. Muestra sus singularidades en relación a los otros cuerpos, se muestra en su particularidad. Se muestra el resentimiento del cuerpo ante la exigencia. “El poder disciplinario tiene como correlato una individualidad no sólo analítica y “celular” sino natural y “orgánica”” (Foucault. 2008, 181). Este cuerpo natural, distinto en sus tiempos y duraciones, organizaciones y disposiciones al cuerpo analítico-celular, aparece desde el dolor: la lesión, máxima huella de la exigencia del cuerpo, es una permanente en el cuerpo de la danza y se configura como una condición inherente a ella, como algo que se debe aceptar y asumir, por lo tanto, no reclamar.

Por otro lado se encuentra la organización de la disciplina que se establece entre el poder y los sujetos a través del traspaso de los saberes. La organización de la disciplina tiene relación con la condición de los aparatos para sumar y capitalizar el tiempo a través de la descomposición y composición de sus actividades, observables a través de los siguientes procedimientos: el primero, se relaciona con la división del ciclo en segmentos sucesivos o paralelos que deben llegar a un fin determinado, en donde los sujetos que no corresponden a un mismo rango no deben juntarse (los de un mismo curso, los de una misma especialidad, los grandes, los chicos, etc.); el segundo procedimiento, trata de la organización de estos trámites de manera analítica, de modo que sean sucesiones lo más simples posibles y con complejidad creciente, creándose con ello una educación general de la fuerza, de la habilidad y la docilidad; en tercer término, se encuentra la prueba final que pone fin a cada uno de estos segmentos y le indica al sujeto si ha alcanzado el nivel adecuado. Por último, se encuentra la disposición de las series a través del ejercicio, técnica

por la cual se imponen a los cuerpos tareas a la vez repetitivas y diferentes, pero graduadas. El ejercicio, fruto de una larga historia tanto militar, religiosa, universitaria, genera la caracterización e identificación del individuo con un estado terminal –objetivo del ejercicio-. Se constituye como una manera de ordenar el tiempo terrenal, economizar el tiempo de la vida, organizarlo de manera útil para así ejercer el poder del tiempo. El ejercicio es elemento de una tecnología política del cuerpo y la duración. “Es este tiempo disciplinario el que se impone poco a poco frente a la práctica pedagógica, especializando el tiempo de formación y separándolo del tiempo adulto, del tiempo del oficio adquirido” (Foucault, 2008, 185), disponiendo los estadios, determinando programas y calificando a los individuos según su desempeño. Se conforma así toda una pedagogía analítica del detalle que hace que el poder, a través de la disposición en serie, logre toda una fiscalización de la duración que le posibilita un control detallado y una intervención puntual en cada momento del tiempo, una caracterización y utilización de los individuos según su rango y nivel, y de poder observarlos en la capacidad final que cada uno de ellos posee. “El poder se articula directamente sobre el tiempo; asegura su control y garantiza su uso.” (Foucault, 2008, 186). El tiempo disciplinario establece una temporalidad lineal que se orienta hacia un punto estable y final, es decir, hace aparecer un tiempo evolutivo.

La disciplina busca componer un aparato eficaz del que se saque el mayor provecho de sus elementos/cuerpos/individuos. El cuerpo se puede colocar, mover y articular sobre otros, se constituye como piezas de una maquinaria multisegmentaria. El individuo responde a la actividad de manera ritmada y sostenida bajo órdenes claros y breves, que no requieren explicación ni formulación, sino que su precisión es suficiente para que provoque el comportamiento deseado. No se trata de comprender la orden, sino la señal, apelando a la reacción según un código previamente establecido, en donde la señal está ligada a una sola respuesta obligada que no permite murmullos ni ruidos distintos a ella. Pocas palabras, ninguna explicación, reacción inmediata, respuesta certera. Precisión, dirección, acierto. Se trata de una relación de señalización (Foucault, 2008) “La escuela se convierte en un aparato en el que cada alumno, cada nivel y cada momento, si se combinan como es debido, están utilizados permanentemente en el proceso general de enseñanza.” (Foucault, 2008, 193). La composición de fuerzas genera la forma más compleja de la práctica disciplinaria:

la táctica: “arte de construir con los cuerpos localizados, las actividades codificadas y las aptitudes formadas, aparatos donde el producto de las fuerzas diversas se encuentra aumentado por su combinación calculada.” (Foucault, 2008, 195) Su relación con lo militar es inminente, hace aparecer inmediatamente el cuadro (de ahí la idea de cuadro mencionada anteriormente) perfectamente dispuesto, en donde los elementos, los cuerpos, tienen un lugar con una función asignada específica para que todo se lleve a cabo de la mejor manera posible y tal como fue dispuesto.

La disciplina fabrica individuos, tiene por objetivo enderezar conductas, encauzarlas hacia un fin determinado. Foucault asigna el éxito del poder disciplinario al uso de tres instrumentos específicos: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen.

A través de la mirada se despliega un dispositivo de control disciplinar. Las técnicas que permiten ver producen efectos de poder y hacen aparecer aquello sobre lo que se aplica. Se genera un juego de luz y sombra, que hace aparecer y desaparecer, a medida que extiende sus coerciones. Para ello se apoya de la arquitectura y de las posibilidades que ella le brindaría para generar el máximo alcance. “El aparato disciplinar perfecto permitiría verlo todo permanentemente con una sola mirada” (Foucault, 2008, 203). En rol que tiene la mirada en la escuela de danza genera una atención permanente en la visualidad. La imagen, producto del mirar, se constituye como el elemento que se analiza y al que se le asigna un valor fundamental. Lo que se mira es el cuerpo, observo su masa, su grasa, su delgadez, la imperfección o perfección de sus movimientos, la belleza de su estructura, el largo de sus piernas, la amplitud de su movimiento. La mirada en la danza hace aparecer al otro como un espejo que refleja, en tanto falta o en tanto superioridad, el cuerpo propio, disponiendo al otro cuerpo como una comparación permanente que aparece ante la sola acción de mirar. Esta mirada se vuelve vigilancia cada vez que se requiere para medir, para evaluar el propio desempeño, el nivel, el grado que se tiene. Vigilancia inconsciente, inmediata, automática, disciplinaria. Mientras más complejo sea el aparato, mientras mayor sea su perfección, la vigilancia se desarrolla inmiscuida en las redes del mismo, forma parte del proceso de producción, casi inidentificable: debe acompañarlo en toda su duración, constituyéndose en una tarea de especialización. Es pieza del engranaje del poder disciplinario. “El poder disciplinario, gracias a ella (la vigilancia), se convierte en un sistema “integrado” vinculado

desde el interior a la economía y a los fines del dispositivo en que se ejerce.” (Foucault, 2008, 206). Resulta un poder múltiple, automático y anónimo, que de manera silenciosa está siempre presente, de manera omnipotente y discreta.

Por otro lado, debo mencionar el importante rol que juega la sanción normalizadora. Foucault (2008) hace mención al castigo disciplinar como aquel régimen del poder disciplinario que no tiende ni a la expiación ni tampoco exactamente a la represión (Foucault, 2008, 213). Busca más bien referir a los actos, conductas o hechos extraordinarios similares a un conjunto, que son a la vez punto de comparación, diferenciación y principio de regla a seguir; diferenciar a los individuos según esta regla; medir cuantitativamente y jerarquizar en término de valor las capacidades, el nivel, la naturaleza de los individuos, haciendo que entre a través de ello, la coacción de lo conforme a la norma, y finalmente, delimitar lo anormal de lo normal. Se trata de comparar, diferenciar, jerarquizar, homogeneizar y excluir. “Castigar es ejercitar” (Foucault, 2008, 210), la clase se repite hasta que se alcanza el nivel buscado, hasta que se llega a lo óptimo, hasta que la actividad está aprendida o bien el movimiento está dominado. La disciplina como rigor, debe mandar a la voluntad, sobreponerse al cuerpo, a su cansancio, porque el cuerpo siempre alega. La entereza del sujeto está dada por la capacidad de vencerse a sí mismo. La sanción normalizadora, efectivamente, normaliza los cuerpos.

“El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y la sanción que normaliza” (Foucault, 2008, 215). La instancia de la evaluación del rendimiento de los sujetos viene a calificar, clasificar y castigar. El examen se instala como un ritual que se desarrolla al final del proceso y que vendrá a dar la última palabra, que establecerá la verdad y el despliegue de la fuerza. Hace visible la superposición de las relaciones de poder y saber, estableciendo en los sujetos el temor a la evaluación; el examen cobra una atención diferente, pues será la manifestación de “la realidad” de la operancia del poder disciplinar.

“... el examen, ¿no utiliza, en el interior de un solo mecanismo, relaciones de poder que permiten obtener y constituir un cierto saber? No es simplemente en el nivel de la conciencia, de las representaciones y en lo que se cree saber,

sino en el nivel de lo que hace posible un saber donde se realiza la actuación política.” (Foucault, 2008, 216).

La Escuela de Danza, a través de su procedimiento examinador obliga a los estudiantes a someterse a procedimientos de evaluación, en donde la mirada opera en todo su poder: el examen de danza se trata de la observación por parte de una comisión de profesores, de los cuerpos de los sujetos, del desenvolvimiento correcto o no de los mismos, del grado de perfección, de armonía, de sincronía, de expresión que tienen los cuerpos. El nivel que se le asigne a cada uno determina su calidad como intérprete, ejecutante, bailarín, siempre en comparación con un parámetro que es, o bien asignado por el profesor como modelo, o bien por el sujeto que cumple de mejor manera lo exigido. La comparación es la acción permanente, la mirada sobre el cuerpo del sujeto que de parte de una autoridad despierta una atención particular en él, pues debe rendir con su cuerpo lo mejor posible, superar los límites, elevar las expectativas, sorprenderse a sí mismo de sus capacidades. “...comparación perpetua de cada cual con todos, que permite a la vez medir y sancionar.” (Foucault, 2008, 217) Se exige un cuerpo ilimitado, que despliegue fuerzas que incluso no posee. Si no, será castigado con una mala evaluación. “... la escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su extensión la operación de enseñanza.” (Foucault, 2008, 217). La preponderancia de la mirada del otro opera como autoafirmación de los roles del maestro y el estudiante, impone a aquellos que se somete un principio de visibilidad obligatorio. El cuerpo debe verse, debe ser mostrado, expuesto, para su evaluación. No hay vía alternativa, es ese el funcionamiento. El verse constantemente es el medio por el cual el poder se hace presente sobre aquel cuerpo dominado. El examen es la técnica por medio de la cual se hace presente el poder de la mirada, manteniendo al sujeto en sus rasgos singulares, en su evolución particular, y constituyendo un “...sistema comparativo que permite la medición de fenómenos globales, la descripción de grupos, la caracterización de hechos colectivos, la estimación de las desviaciones de los individuos unos respecto de otros, y su distribución en una población.” (Foucault, 2008, 221), haciendo de cada individuo un “caso” particular, un objeto por conocer que, sin embargo, desde su propia individualidad es vinculado estatutariamente a rasgos, medidas, desvíos, “notas” que lo configuran como sujeto específico. Aun cuando

en la Escuela exista la intención de mantener la valoración por cada uno de los sujetos, distinguirlos en su diferencia, reconocerlos en su valor, esa misma acción los ubica en un lugar de estatuto frente a los demás, que les otorga una calificación y clasificación por medio de la comparación. El examen es el centro del poder disciplinario, allí se despliega todo su alcance, tanto desde la autoridad como desde los sujetos dominados; la mirada opera en todas direcciones y a niveles profundos.

Haciendo un salto desde la idea de la mirada, hasta aquí, es que se abre lugar al espacio en que opera este poder de la observación. No ya en cuanto a sus distribuciones sino en términos arquitectónicos. Para que esta mirada opere satisfactoriamente debe saber muy bien en qué espacio hacerlo, cuál es su alcance, por lo tanto cuál es su disposición. De alguna manera, ese espacio debe tener un límite, ser en alguna medida cerrado, o al menos acotado para que la vigilancia sea posible. El Panóptico de Bentham, construcción arquitectónica ideada por el arquitecto inglés, Jeremy Bentham, en el s. XIX, es la figura arquitectónica de este espacio vigilado. Si bien la Escuela de Danza no responde al tipo de construcción panóptica, sí manifiesta sus efectos, que vienen a ser inducir un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. Al saber que está siendo permanente observado, el sujeto se controla así mismo, siendo él su propio ojo vigilante. La mirada del otro en la Escuela, invisible, inubicable, pero cierta, genera el efecto de un autocontrol en el sujeto que a su vez responde a una obediencia absoluta al poder disciplinario del que emana. La mirada del otro es la que no sólo viene del exterior, sino la que surge incluso del mismo sujeto observándose por consecuencia de los otros. El efecto del Panóptico hace que la vigilancia sea permanente incluso si es discontinua en su acción. “Dispositivo importante, ya que automatiza y desindividualiza el poder. Éste tiene su principio menos en una persona que en cierta distribución concertada de los cuerpos, de las superficies, de las luces, de las miradas; en un equipo cuyos mecanismos internos producen la relación en la cual están insertos los individuos.” (Foucault, 2008, 234). En la arquitectura panóptica no son necesarias las rejas, ni las cadenas, sino basta con que las separaciones sean definidas y las aberturas estén bien dispuestas. Más que una cárcel, basta con una “casa de convicción” (Foucault, 2008, 235) La Escuela de Danza, por sobretodo, hace operar los efectos del Panóptico desde la

atención permanente que deposita al cuerpo. Atención que es tomada por los estudiantes como modo de hacer, como una mecánica, y que en tanto no se reflexiona, se deja libre de acción.

“El que está sometido a un campo de visibilidad, y que sabe que lo está, reproduce por su cuenta las coacciones del poder; las pone en juego espontáneamente sobre sí mismo; inscribe en sí la relación de poder en la cual juega simultáneamente los dos papeles; se convierte en el principio de su propio sometimiento. Por eso, el poder externo puede aligerar su peso físico; tiende a lo incorpóreo; y cuanto más se acerca a este límite, más constantes, profundos, adquiridos de una vez y para siempre e incesantemente prolongados serán sus efectos: perpetua victoria que evita todo enfrentamiento físico y que siempre se juega de antemano.” (Foucault, 2008, 235).

El Panóptico no debe ser comprendido necesariamente como una arquitectura determinada, sino como el diagrama de un mecanismo ideal del poder. Es una forma de implantación de los cuerpos en el espacio, de su distribución, organización y disposición de las vías de comunicación, definición de sus instrumentos y de sus usos. Su fuerza está en no intervenir jamás, en ejercerse espontáneamente de manera silenciosa, pues sus efectos se dan de manera concatenada. La lógica del Panóptico puede integrarse a cualquier tipo de función social, ya que actúa para que el poder no venga del exterior sino de sí misma, dentro de sus propios límites, haciendo funcionar relaciones de poder en una función, así como funciones en relaciones de poder. (Foucault, 2008) Las relaciones que establece el Panóptico no son de soberanía, sino de disciplina.

Las disciplinas operan para generar técnicas que fabriquen cuerpos útiles. La Escuela de Danza, como institución disciplinante, genera los mecanismos de transmisión de los saberes de la danza a través de la forma de la disciplina: designa niveles, establece quiénes pueden ingresar, define quiénes pueden salir, transfiere un modelo de relación con la danza que se aprende y que se constituye como discurso respecto a la misma. Foucault (2008) menciona las disciplinas como mecánicas de poder que se implantan en los sectores más

productivos de la sociedad, los más centrales que conecten con otras redes, como la producción manufacturera, el aparato de guerra, la transmisión de los conocimientos. Hago la pregunta, ¿Cuál es la razón por la que la Escuela de Danza se constituye una disciplina? ¿Cuáles serán las ambiciones, en tanto expectativas, que operan en su transmisión?

“La disciplina no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo que implica todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una “física” o una “anatomía” del poder, una tecnología.” (Foucault, 2008, 248).

La disciplina responde a un estado de la sociedad que hace de ella una “sociedad disciplinaria” (Foucault, 2008), permitiendo llegar hasta los elementos más pequeños y sutiles de ella misma, garantizando la distribución del poder. Uno de los primeros objetivos de la disciplina es fijar, evitar el nomadismo, concentrar las fuerzas para luego volverlas dóciles, inmovilizar o regular los movimientos, limpiar las confusiones y distribuir las aglomeraciones. Debe también dominar las fuerzas que nacen las masas y que resisten a su poder, neutralizarlas, mantenerlas lo más calladas posibles, contrarrestarles la fuerza: revueltas, organizaciones, agitaciones, todo lo que surge de organizaciones horizontales. Por eso opera con un modelo vertical de organización, pues establece escalones estancados, que no pueden ni subir ni bajar, sino simplemente cumplir su función para que todo el mecanismo funcione correctamente. Las disciplinas se oponen a la multiplicidad de los cuerpos, buscan la individualización. Por eso aprovecha a las colectividades para que de ellas mismas surja el control de la producción, a través de ejercicios, empleos del tiempo, educaciones colectivas, vigilancias globales y detalladas; definen las tácticas de distribución, de ajuste de los gestos, de los movimientos y de los cuerpos.

“...la disciplina tiene que poner en juego las relaciones de poder, no por encima sino en el tejido mismo de la multiplicidad, de la manera más discreta que se pueda, la mejor articulada sobre las demás funciones de esta multiplicidad, la menos dispendiosa también (...) las disciplinas son el conjunto de las minúsculas invenciones técnicas que han permitido hacer que

crezca la magnitud útil de las multiplicidades haciendo decrecer los inconvenientes del poder que, para hacerlos justamente útiles, debe regirlas.” (Foucault, 2008, 253-254)

Los discursos

“Hay que dejar de describir los efectos del poder en términos negativos: “excluye”, “reprime”, rechaza”, “censura”, “abstrae”, “disimula”, “oculta”. De hecho, el poder produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se pueden obtener corresponden a esta producción.” (Foucault, 2008, 225).

A partir de esta idea de producción quiero traer a la luz el concepto de discurso. El discurso lo entendemos como la manifestación de sentido desde un punto de vista cronotópico, sin distinción de materialidad, objeto, temática ni forma. Remite a un trabajo social de producción de sentido. No se limita al lenguaje, sino lo atraviesa, alcanzando materialidad en cualquier sustancia. “El discurso, por más que en apariencia sea otra cosa, las prohibiciones que recaen sobre él, revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y el poder.” (Foucault, 1970, 12). Así, un discurso puede estar presente en cualquier lugar en donde halla producción social de sentido; en lo que hacemos, en lo que decimos, en lo que pensamos, en lo que no pensamos, en lo que no decimos, en lo que no hacemos. En tanto el cuerpo es materia, y el discurso es un trabajo formal sobre la materia, podremos constatar al analizarlo, que su constitución forma parte de un proceso de construcción discursiva, justamente, de una producción colectiva de sentido. El cuerpo de la danza, todo el imaginario que hay en torno a él, incluso, concretamente, el que cada uno de los estudiantes esculpe a diario, forma parte de una edificación particular que se encuentra naturalizada.

Verón (1980) desarrolla una relación entre el poder, el discurso y el poder del discurso, como asuntos que se vinculan reversiblemente.

“La noción de discurso designa todo fenómeno de manifestación espacio-temporal del sentido, cualquiera sea el soporte significante: ella no se limita pues, a la materia significante del lenguaje propiamente dicho. El sentido se manifiesta siempre como investido en una materia, bajo la forma de un producto. Como tal, remite siempre a un trabajo social de producción: la producción social de sentido.” (Verón, 1980, 85)

El poder es planteado por el autor en su dificultad de definición, pero invita a pensarlo en el ámbito de su manifestación institucional, constituyente del Estado moderno burgués, que remite a una problemática socio-política. La idea del poder del discurso dice relación con los efectos de éste, de manera que el poder en esta ocasión se relaciona, no con su institucionalidad, sino con una dimensión analítica del modo en que operan los discursos: se trata del efecto discursivo. “La pregunta sobre el efecto y sobre el poder puede ser planteada respecto de cualquier discurso.” (Verón, 1980,86).

Se hace necesario para comprender bien este término de “producción de sentido”, esclarecer sus dos polos: el descriptivo y el analítico, que remite, por un lado, al extremo de la *producción* del discurso y por el otro, al extremo del *reconocimiento* de un discurso. En el ámbito de la *producción* del discurso, aparece el término *ideología* que refiere a los tipos de discursos, fruto de formaciones históricamente determinadas e identificables - como el comunismo, el fascismo, etc. Pero al mismo tiempo, se hace necesario considerar lo *ideológico*, como una noción analítica que designa la dimensión de todo discurso, es decir, aquella producida por la relación entre las propiedades discursivas y sus condiciones de producción. En el polo del *reconocimiento* necesitamos el concepto de poder como concepto analítico que nos habla de los efectos del discurso, así como también para denotar las formaciones históricas asociadas a la institucionalidad. (Verón, 1980)

Ahora, la expresión *poder del discurso* (o de un discurso) es un concepto relacional entre *poder* y *discurso* pues “sólo puede manifestarse bajo la forma de un efecto, es decir, bajo la forma de otra producción de sentido, de otro discurso. (...) el poder de un discurso A es un

discurso *B* que se manifiesta como efecto del primero.” (Verón, 1980, 86) Se establecen de este modo dos problemáticas: la primera, referida a la relación entre los discursos y las estructuras/instituciones de poder, correspondiente al polo de la producción de los discursos (lo ideológico); y la segunda, relacionada con el poder de los discursos en términos de sus efectos y consecuencias, vinculado al polo del reconocimiento de los discursos.

Verón (1980) hace hincapié en un asunto referido al poder. Plantea el problema del *discurso del poder* proponiendo lo siguiente: en tanto todo discurso producido en un contexto determinado genera ciertos efectos, produce cierto poder, el poder de un discurso consiste en ser inevitablemente *discurso del poder*. Afirma que todo poder, en una sociedad industrial capitalista, viene directamente dado desde el poder de la dominación en una sociedad determinada. Estaríamos condenados, entonces, a expresar el poder que nos domina, de modo que la connotación de poder es intrínsecamente negativa. (Verón, 1980)

“*Un mismo* discurso produce efectos diferentes en momentos históricos diferentes (...) *un mismo* discurso produce efectos diferentes en diferentes “lugares” o “niveles” de la sociedad.” (Verón, 1980, 88). De este modo todo discurso es necesario analizarlo en su cronotopos, en toda su particularidad, con toda su especificidad y singularidad. “...una sola y una misma obra literaria puede dar lugar, simultáneamente, a tipos de discursos muy diferentes” (Foucault, 1970, 23).

Otras de las relaciones del discurso con el poder opera justamente en el vínculo del discurso con las estructuras políticas institucionales dominantes y con el campo de relaciones sociales asociadas, como partidos políticos y movimientos sociales: el discurso político. De aquí surge una gran distinción entre *hecho político*, en el sentido de la producción, entendido como las acciones reales (cambio de presidente, enunciación de un discurso, campaña electoral, etc.) inseparables de su semantización discursiva, y el *discurso político*. El problema surge porque es imposible trazar sus distancias, es imposible no dotar de un discurso político a un hecho político, hacer su lectura, otorgarle un sentido. Todo hecho político existe cuando está incorporado en un discurso; todo discurso altera el campo político, entonces, es un hecho político. “...los sujetos, los actores sociales, son, *en*

todos los niveles, soportes de “sistemas de representaciones”, y estos sistemas, inseparables de la definición misma de las relaciones sociales en cada caso, sólo pueden ser analizados como *producción discursiva*.” (Verón, 1980, 89).

Es importante señalar que incluso Verón señala esta distinción entre discurso y las condiciones - de producción o reconocimiento- como una diferenciación únicamente metodológica, pues como mencionábamos antes, lo que son “condiciones” son también procesos significantes. La distinción aparece exclusivamente del análisis que se hace del discurso, pues su producción de sentido surge de un proceso dinámico entre las condiciones de su producción y reconocimiento, en términos de una circulación. (Verón, 1980, 91).

El poder del discurso nos habla del “efecto de conocimiento” y “efecto ideológico” del discurso. El efecto de conocimiento es aquel que se presenta en un discurso que se presenta describiendo una realidad determinada, haciendo explícito que lo hace desde un punto de vista determinado, lo que quiere decir que este discurso se ve sometido a condiciones de producción específicas. En caso opuesto está el efecto ideológico, en que el discurso describe su objeto como si fuera la única manera posible; es un discurso absoluto, como lo es, por ejemplo, la ciencia, que exhibe su determinación. Lo importante de esta distinción es lo siguiente:

“...el discurso que produce un saber, lo que se llama “conocimiento”, ejerce su poder a partir de la *suspensión* del efecto ideológico (...) El efecto ideológico es la condición de producción de la creencia. Para que un discurso genere una creencia, debe presentarse como absoluto.” (Verón, 1980, 93)

La diferencia entre la creencia y el saber, está en que la *creencia* está asociada al efecto ideológico, mientras que el *saber* se asocia al efecto de conocimiento, que a su vez es un modo de recepción del discurso. “Todo discurso es ideológico en producción” (Verón, 1980, 93).

En un sentido similar, Foucault (1970) afirma que todo discurso conlleva una voluntad de verdad que se apoya en un soporte institucional y se acompaña de una densa estructura de

prácticas, como la pedagogía, la didáctica, los libros, las bibliotecas, los ejercicios. Estas condiciones de distribución del discurso determinan la forma de puesta en práctica del *saber* en una sociedad, el modo en que es valorizado, distribuido, repartido y atribuido. Esta voluntad de verdad, basada en la institucionalidad, ejerce una presión y un poder de coacción sobre los otros discursos.

Así como Verón, Foucault (1970) afirma que en el discurso juegan un rol primordial el deseo y el poder, sin embargo, señala otra posibilidad de análisis del discurso: aquella de lo que acontece y del azar.

En primer lugar, menciona el comentario. Tipo de nivelación de los discursos, de lo que *se dice* en el transcurso de los días, lo que desaparece al momento que es dicho –como una conversación, un comentario casual-; por otro lado, los discursos que *son dichos*, que se dirán indefinidamente –el discurso científico, los textos religiosos, curiosidades, etc. Los discursos fluctúan permanentemente entre estas dos condiciones, pero este desfase no es estable ni constante. (Foucault, 1970) “...el comentario no tiene por cometido (...) más que el decir *por fin* lo que estaba articulado silenciosamente *allá lejos*.” (Foucault, 1970, 23) De este modo lo nuevo no está en lo que se dice, sino en el acontecimiento de su retorno, en lo que vendría a ser una reactualización del discurso.

Como segunda noción menciona al autor. El autor como principio de agrupación del discurso, como lo que otorga unidad y origen de sus significaciones, quien es foco de su coherencia, y no necesariamente quien pronuncia, escribe o habla. En el terreno de los discursos que deben obligadamente atribuirse a un autor, se les exige que ellos digan de dónde vienen y quién los ha escrito, pero en la ficción, el autor es quien da la coherencia al relato, quien lo inserta en lo real. Todo el juego entre lo que se escribe, lo que no se escribe, lo que se esboza y lo que se define, corresponden a la función del autor.

Trayendo de vuelta la noción de disciplinas, Foucault (1970) nos plantea ahora su vinculación con los discursos y su oposición al principio de comentario y autor. Las disciplinas como un sistema anónimo a disposición de quien se sirve de él, no liga su validez en quien fue su mentor. A diferencia del comentario, la disciplina requiere la posibilidad de formular indefinidamente nuevas proposiciones e implica sumergirse en un

cierto tipo de horizonte teórico, pero en donde no todo lo que puede ser dicho ni todo lo que puede ser hecho constituyen necesariamente una disciplina. (Foucault, 1970) “En el interior de sus límites, cada disciplina reconoce proposiciones verdaderas y falsas; pero rechaza, al otro lado de sus márgenes, toda teratología del saber.” (Foucault, 1970, 29) La disciplina establece los cánones de normalidad, de lo permitido y lo prohibido, define la “verdad”. Toda práctica definida decide en su “interior” aquello que es un error; todo lo que se inscribe por fuera de los límites de una práctica, no la constituye, por lo tanto, no es ni siquiera considerada. “La disciplina es un principio de control de la producción del discurso; le fija sus límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de las reglas.” (Foucault, 1970, 31) Aquellos discursos que hablan de una verdad, son aceptados siempre que estén dentro de los límites de lo permitido por la disciplina. No se está en la verdad más que obedeciendo a las reglas del discurso, a las lógicas que dentro de sus límites se crean; nadie entrará en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias. Sin embargo, habrán regiones del discurso que no estarán nunca abiertas, que no serán disponibles ni penetrables para el público común, otras en cambio, que son completamente ilimitadas; ése es el poder que ejerce el discurso, el que le permite controlar su acceso. Este poder, Foucault (1970) señala que se pone en juego a través de procedimientos de sumisión que limitan los poderes, dominan las apariciones aleatorias del discurso y seleccionan a los sujetos que pueden hablarlo. Todas éstas se ponen en juego a través del ritual, de las “sociedades de discurso”, los grupos doctrinarios y las adecuaciones sociales del mismo.

El ritual viene a ser una forma superficial y visible de reagrupar el sistema de restricción de los discursos. A través del ritual del habla se define todo el conjunto de signos que debe acompañar el discurso, toda su cualificación –gesto, habla, efecto, comportamientos, circunstancias-, determinando los papeles convencionales de los sujetos en ellos. Por su parte, las “sociedades de discursos” tienen como cometido conservar o producir discursos para distribuirlos en espacios cerrados, con obligación por parte de quienes lo reciben a la redistribución de los mismos, en una especie de secreto intercambiable con individuos de tal colectividad. La doctrina, por otra parte, vincula a los sujetos a ciertos tipos de enunciación y les prohíbe cualquier otro, pero se sirve de éstos mismos para diferenciar a

sus miembros, diferenciándolos y distinguiéndolos, por ejemplo, las doctrinas religiosas políticas o filosóficas. Finalmente, Foucault (1970) plantea uno de los grandes problemas de la adecuación social del discurso:

“La educación, por más que sea, de derecho, el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a no importa qué tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican.” (Foucault, 1970, 37)

Es en este momento en que la Escuela de Danza cobra valor de análisis, pues se hace innegable que en su construcción define un cierto tipo de saberes que transmitirá, definiendo su distribución y su recepción. La Escuela de Danza responde a ciertos poderes que designan a la danza como una disciplina, que definen los límites de la misma, hacia quiénes se dirige, de qué modo y cuáles son los sujetos que pueden formar parte de ella.

El mito

“La vida cotidiana es el lugar, el espacio transicional (Winnicott) en el que el hombre domestica al hecho de vivir y a partir del cual puede ampliar su campo de acción a través de un sentimiento de relativa transparencia. Pero esta transparencia es, sin embargo, sólo el artefacto de una mirada en la medida en que no es algo dado sino algo construido.” (Le Breton, 2002, 93)

Hemos llegado a los mitos por la sospecha de las huellas de los cuerpos. Pensar en estas huellas, permite reflexionar por la existencia de ciertos mitos del cuerpo de la danza

que conviven de forma inconsciente en las rutinas de la escuela y que conforman el imaginario de los estudiantes.

La noción de mito que hace Barthes en *Mitologías* es un elemento fundamental para comprender el sentido de este estudio. El mito, como es entendido tradicionalmente, corresponde a una narración fundamental en tanto responde aquellas preguntas básicas del ser humano, que sirven para dar respuesta al sentido de la existencia. Los mitos corresponden a relatos que explican el surgimiento de la vida, el funcionamiento del universo, no de manera lógica o científica, sino por medio de construcciones culturales; se relacionan más comúnmente con aquellas grandes preguntas que movilizan la vida humana, por lo que adquieren un carácter de fundamentales. El mito ha sido valorado no sólo como una explicación de un suceso, sino también en su posibilidad de ser interpretado, y por tanto, de dar luces de un contenido implícito. Por su parte, Barthes, en su intento de superar la noción tradicional que se tiene del término, nos aclara de partida que “hacer” mitologías, hacer un estudio del mito, es hacer un desmontaje de aquellas representaciones sociales que, en tanto son un sistema de signos, poseen un significado y un significante. Porque lo ideológico se oculta a sí mismo y no se asume como tal, Barthes plantea la condición de un abuso de la naturalidad con que se asume la realidad que, no por ser la que vivimos, deja de responder a una condición histórica. Lo inmiscuidas que se encuentran las prácticas en la rutina cotidiana, lo inadvertidas que pueden pasar, arrojan la pregunta por esta naturaleza, en último caso *la* realidad, que es deformada, manipulada y montada intencionalmente y que por consecuencia de esa maniobra es considerada cierta, o real. De esta manera, Barthes instala un cuestionamiento a la noción de naturalidad y plantea una visión historiográfica de los sucesos de una sociedad determinada. La distinción naturaleza/historia es la base de la crítica desmitificante que, a través del desmontaje, del desenmascarar una serie de signos culturales, busca develar el carácter ideológico de tales formas. “...sufría al ver confundidas constantemente naturaleza e historia en el relato de nuestra actualidad y quería poner de manifiesto el abuso ideológico que, en mi sentir, se encuentra oculto en la exposición decorativa de lo *evidente-por sí mismo*.” (Barthes, 2008, 13)

Barthes nos afirma de entrada: “El mito es un habla.” (Barthes, 2008, 199) Pero asegura que el lenguaje necesita de condiciones especiales para ser mito. El mito constituye un sistema de comunicación, un mensaje, por lo que no se trata de un objeto, una idea o un concepto; se trata de un modo de significación, de una forma que tiene, sin embargo, límites históricos y condiciones de aplicación.

“...si el mito es un habla, todo lo que justifique un discurso puede ser mito.

El mito no se define por el objeto de su mensaje sino por la forma en que se lo profiere: sus límites son formales, no sustanciales.” (Barthes, 2008, 200)

Con esta afirmación Barthes asegura que todo puede ser mito en tanto se le apropie de cierta significación que hable de las cosas, en tanto se le da un uso social que se agrega a la materia. Pero no hay mitos eternos, pues no existen objetos infinitamente sugestivos; sólo pueden responder a la condición de mito por un tiempo, luego otros objetos vendrán a tomar ese lugar. La condición de mito es otorgada por la historia humana, porque es ella la que hace pasar lo real al estado del habla, la que regula lo que es mito y lo que no. La mitología tiene un fundamento histórico, no surge de la naturaleza de las cosas, sino de la voluntad de elegir las.

El mito no tiene materialidad, cualquiera puede ser dotada de significación, por eso pueden ser mito tanto los escritos, la fotografía, el cine, la danza, el deporte, el espectáculo, la publicidad, en fin, todo puede servir de soporte para el habla mítica. El mito no se define ni por su objeto ni por su materia, sino es cierta forma, cierto uso social del discurso. Es específico, no teórico, se sirve de *eso* para *esta* significación. El habla mítica presupone una conciencia significante; todos los materiales, sean representativos o gráficos, conforman una materia ya trabajada para esa significación. Así, Barthes invita a considerar como lenguaje, habla o discurso, etc., toda unidad o toda síntesis significativa, sea verbal o visual, de modo que independiente de su soporte material (Barthes, 2008), todo lo analizado será un habla mítica en tanto así queramos leerla: una coreografía, un cuerpo, un vestuario, un evento, etc. El mito pertenece a un sistema semiológico de análisis en tanto la mitología, estudio del habla, pertenece a la semiología. En este sentido, el estudio de los cuerpos de la danza es hacer una lectura desde la aparición de mitos que cargan con una significación.

“La semiología es una ciencia de las formas, puesto que estudia las significaciones independientemente de su contenido.” (Barthes, 2008, 202) El peligro está en considerar las formas como abstracciones o sustancias de forma; hay que comprender que la unidad de una explicación está en la coordinación dialéctica de las ciencias que se implican en ella, no en la amputación de alguna de sus partes. Por ejemplo, “la mitología: forma parte de la semiología como ciencia formal y de la ideología como ciencia histórica; estudia las ideas como forma.” (Barthes, 2008, 203)

Barthes nos recuerda la operatoria de la semiología: en un sistema semiológico lo que aparecen son dos términos, un significante y un significado, que bajo la orden de la correlación que los une, crean el signo, el total asociativo de los dos primeros términos. El significante es hueco, el signo es un sentido macizo; la semiología sólo puede tener unidades al nivel de las formas, no de los contenidos, porque se basa en un lenguaje a través de la operación de la lectura o el desciframiento. (Barthes, 2008)

Pero el mito es un sistema particular puesto que se crea partir de una cadena semiológica que existe con anterioridad; es un sistema semiológico segundo. Lo que es signo en el primer sistema lingüístico, la lengua, que Barthes llama “lenguaje objeto”, es puro significante en el mito: es el lenguaje que el mito toma para construir su propia cadena semiológica. Este sistema del mito, que él llama “metalenguaje”, es habla de un sistema semiológico ya existente.

Para ayudar a la comprensión, presento este diagrama basado en el que Barthes propone:

	Significante	Significado	
Lenguaje objeto (Lengua)	Signo		SIGNIFICADO
	SIGNIFICANTE		
Metalenguaje (Mito)	SIGNO		

Para conocer el metalenguaje del mito, el semiólogo no necesita desentrañar el lenguaje objeto, sino solamente encontrar el signo global que se presta al mito. Por esto, al hacer mitología, escritura e imagen son indiferenciadas: lo que retiene de ellas son signos, llegan en la misma calidad de signo del lenguaje objeto y significante del metalenguaje, del mito. La terminología que define Barthes, entonces, para cada uno de estos términos, en cada uno de los sistemas es: para el significante, en el sistema de la lengua, es *sentido*, mientras que en el plano del mito lo llama *forma*; el significado es igual para ambos sistemas, *concepto*; y, el término que surge de la correlación de los anteriores, para el sistema de la lengua lo llamará *signo*, para el sistema del mito, *significación*. (Barthes, 2008) La significación, puesto que surge del signo de la lengua, tiene una doble función: “designa y notifica, hace comprender e impone.” (Barthes, 2008, 208)

La relación entre sentido y forma es la de vacío/lleño. El sentido (de la lengua) muestra inmediatamente una lectura, tiene una realidad sensorial, se puede ver, ya está completo, lleño, postula un saber, tiene una memoria de ideas, de hechos, de comparaciones. Pero el sentido en el mito, al devenir forma, vacía este contenido del sentido (de la lengua) y lo deja como un contenedor sin contenido. Se trata de una operación de suspensión del contenido del sentido para liberar la imagen y prepararla como forma de otro significado. Pero esta suspensión no es una anulación, la forma no quita el sentido, sólo lo suspende, lo empobrece, lo aleja y mantiene a su disposición para que la forma del mito se alimente naturalmente de él. “Lo que define al mito es este incesante juego de escondidas entre el sentido y la forma.” (Barthes, 2008, 210) La forma del mito no es un símbolo, sino una imagen rica, vívida, indiscutible que, sin embargo, se hace cómplice de un concepto. Es una presencia prestada.

Por su parte, el concepto es la pulsión del mito, está determinado, es histórico e intencional, convoca toda la existencia de la forma en un lugar, confiriéndole una realidad específica. “El concepto restablece una cadena de causas y efectos, de móviles e interacciones. (...) el concepto nunca es abstracto: está lleño de una situación. A través del concepto se implanta en el mito una historia nueva...” (Barthes, 2008, 210) El concepto tiene un carácter abierto, confuso, inestable, cuya unidad depende principalmente de su función en la significación. En este sentido, el carácter fundamental del concepto mítico es ser *apropiado* a su función,

se define como una tendencia que de alguna manera limita el espectro de lo que se habla, puesto que tiene a su disposición una infinidad de significantes.

“De la forma al concepto, pobreza y riqueza están en proporción inversa: a la pobreza cualitativa de la forma, depositaria de un sentido disminuido, corresponde la riqueza de un concepto abierto a toda la historia; a la abundancia cuantitativa de las formas corresponde un número pequeño de conceptos.” (Barthes, 2008, 212)

Esta repetición del concepto a través de las formas es la que permite al mitólogo descifrar el mito. A través de la insistencia de una conducta se muestra la intención de un mito; la repetición es un valorpreciado en el proceso de lectura de un mito, de ahí que Barthes señale que las cosas repetidas, si bien pueden no gustar, significan.

Los conceptos, como tienen por característica su adaptabilidad, la particularidad de su función en relación a su historia, obligan al mitólogo a usar una terminología adaptada, que Barthes llama neologismo. Puesto que se requiere del concepto para dar con el mito, y la definición conceptual del diccionario no es histórica, “...lo que se necesitan son conceptos efímeros, ligados a contingencias limitadas: el neologismo se vuelve inevitable.” (Barthes, 2008, 212) Este nuevo término, a pesar de su novedad, no es arbitrario, sino construido sobre la necesidad que exige el mito para su desciframiento.

Para pasar a la significación debemos antes clarificar la correlación entre forma y concepto míticos. La significación es el mito mismo, es el resultado de esta correlación, que por paradójica que parezca, no esconde nada, “...el mito no oculta nada: su función es la de deformar, no la de hacer desaparecer.” (Barthes, 2008, 213) No hay ninguna latencia del concepto con la forma, ambos se ponen igualmente de manifiesto, aunque son diferentes. La presencia de la forma es literal, inmediata y extensa, por su naturaleza lingüística (el asunto antes mencionado sobre los dos sistemas semiológicos), sólo puede darse a través de una materia. En el caso del mito oral, esta extensión es lineal, observable, sus elementos están ligados en términos de asociatividad y a través de una presencia memorial; el mito visual, por otro lado, se da en términos de una multidimensionalidad, de relaciones de lugar

y proximidad, a través de una presencialidad espacial. Ambos se unen en una relación de *deformación*, de convertir el sentido en puro gesto.

La significación del mito puede decirse que está constituida por un torniquete que alterna entre el sentido del significante y su forma, entre una conciencia significante y una conciencia imaginante que descifra al mito en esta permanente dinámica. El mito tiene un carácter de interpelación, imperativo, que llama a quien lo lee a nombrarlo, a distinguirlo de entre la masa informe, está dispuesto allí como la señal de una historia individual. Corresponde al elemento de la *notificación* de la significación del mito. (Barthes, 2008) Por su parte, la *motivación* del mito, su otro elemento, nos dice que es necesaria pues el mito juega con la duplicidad de la forma y el sentido, debe responder a cierta analogía que vincule la forma con el atributo del concepto.

El desciframiento de un mito ofrece tres tipos diferentes de lectura: la primera surge cuando pongo mi atención en un significante vacío que es llenado por el concepto y en el que la significación es literal, es un símbolo; corresponde a un sistema simple generado por el “productor de mitos”, sujeto que busca un concepto y trata de buscarle una forma.

El segundo tipo de lectura es el dado por el mitólogo. Éste, considera un significante lleno, en donde puede distinguir sentido y forma y la consiguiente deformación de uno en la otra; deshace la significación del mito y lo recibe como una impostura, busca descifrar el mito.

Por último, si se pone la atención en el significante del mito como en un todo inseparable de sentido y forma, surge el lector del mito: respondiendo a la dinámica de torniquete del mito, se recibe la significación como una presencia.

MARCO METODOLÓGICO

Enfoque metodológico

La investigación cualitativa, a través de la observación de los cuerpos, hace parte del enfoque metodológico de este estudio que ha sido utilizado para ir a buscar cómo son, qué es lo que muestran, qué es lo dicen, qué es lo que expresan estos cuerpos y cómo lo hacen. Encontrar cuáles son las repeticiones de ese tipo de expresión es necesario para entonces poder describir el cuerpo de la danza en la Escuela de Danza de la UAHC. Este cuerpo -instrumento y medio fundamental de la práctica de danza- se presenta como un elemento constitutivo de esta disciplina y por lo mismo de muy difícil acceso si no es a través de la vía subjetiva, exploratoria e interpretativa. En este sentido, esta investigación fundamenta su estudio en la observación y captación del mundo observado para luego interpretar subjetivamente, desde el lente particular del investigador como observador, lo estudiado y analizado, en permanente comparación y puesta en juego con las nociones acerca del cuerpo, el discurso y el mito. La observación ha sido el método de acercamiento fundamental, pues desde ella se ha hecho la aproximación al mundo de estudio.

“La acción investigativa cualitativa en el campo de la educación, busca situarse en las relaciones cotidianas, ya sea entrando en los espacios comunicativos o reconstruyendo dinámicas interpersonales de las acciones (...), considerando los procedimientos, métodos, mitos, rituales, que utilizan permanentemente los diferentes actores y actoras para construir sus mundos. Las relaciones pueden parecer simples pero por lo general, su complejidad no se observa, dada la diversidad de relaciones que se suceden en las situaciones educativas. Entonces no basta con describir los hechos sino que se hace necesaria su interpretación y así la posibilidad de transformación.” (Badilla, 2006, 44-45).

En este sentido, entiendo lo social como un texto que es posible descifrar y que conlleva, por lo tanto, un discurso para ser leído. Tal discurso, sin embargo, es complejo y está imbricado en muchas dimensiones que involucran a su vez, y recíprocamente, al sujeto, por lo que se constituyen en una gran red de interrelaciones que se muestra enredada, oculta e

indescifrable, y que por lo mismo invita a iniciar un proceso arduo de búsqueda y decodificación.

“...los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores, etc. Por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso, el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los otros.” (Algibe, Gil, García, 1996, 62)

La idea de la fundición que se advierte en la cita anterior, grafica el proceso de apropiación y análisis de lo observado, en un complejo mecanismo de unión y asimilación. Dado el carácter subjetivo, abstracto y personal de la vivencia de cada sujeto observado con su cuerpo, y siempre con el propósito de justamente lograr captar, conocer, aprehender lo más profundamente esa realidad particular, es que cada singularidad cobra un valorpreciado y fundamental en el proceso de búsqueda. En este sentido, la metodología con que el paradigma cualitativo se aproxima al mundo observado, permite la participación efectiva del investigador y considera de manera directa la condición subjetiva que tiene éste en tanto individuo social, de igual modo que quienes son estudiados. Podría incluso señalarse que asume la igualdad de condiciones –en relación a la subjetividad- entre el investigador y el observado, construyendo desde allí las dinámicas de interacción, permitiéndole al investigador valerse de su intuición y de su subjetividad a la hora del análisis. Así mismo, el empleo de las técnicas cualitativas facilita un encuentro sensible con el mundo de estudio.

“Las representaciones sociales están constituidas por prácticas e ideas que permiten a las personas orientarse en sus mundos sociales, “aprehender” esos mundos y de este modo establecer los códigos para nombrar y clasificar las cosas u objetos, su historia individual y grupal. Las representaciones sociales son tanto contenidos como procesos (...)” (Algibe et al., 1996, 45)

El cuerpo, como he mencionado, es el elemento fundamental, sino el protagonista, en la práctica de la danza. Desde él y hacia él es que se configura todo el sistema de trabajo. El cuerpo en la danza alcanza el estatuto de representación de un estado del individuo respecto a la disciplina, que lo compromete a relacionarse desde aquellos términos de la forma y el significado, que se muestran ocultos pero que exigen su dominio. El cuerpo exige ser aprehendido como asunto *para* la danza, como un código de relación que permite la interacción.

“La investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta.” (Salgado, 2007, 71-78).

La investigación del cuerpo de la danza es una compenetración con una valoración subjetiva y abstracta del mismo, implicando sumergirse en el entramado de significaciones otorgadas a la imagen, a la forma y la subjetividad del sujeto. La investigación cualitativa permite la convivencia del ámbito perceptivo y el empírico de manera conjunta, permitiendo hacer aparecer al cuerpo en toda su complejidad.

Tipo de investigación

El tipo de investigación con que se realizó este trabajo investigativo fue desde el método etnográfico y fenomenológico. Entendiendo que los métodos se yuxtaponen unos con otros, pues sus límites muchas veces se entrecruzan y articulan según las necesidades de la investigación, estos permitieron un acercamiento complejo y rico al mundo de estudio, permitiendo la posibilidad de describir y analizar la cultura en torno al cuerpo que se vive en la danza, identificando las creencias, ideas, significados y prácticas surgidas de ella, dando la posibilidad de recabar en la experiencia individual y subjetiva que cada sujeto hace de su cuerpo y analizando los discursos que aparecen de manera consciente e inconsciente en ellos.

La metodología se aplicó entre mayo y octubre del año 2012, en el período del primer y segundo semestre del año universitario, con observación de clases ordinarias y otras de preparación de las pruebas globales de cambio de semestre, de las asignaturas Técnica Moderna I, Técnica Académica I, Técnica Moderna V y Técnica Académica V de la Escuela de Danza de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Se han escogido éstas por ser las asignaturas que se imparten de manera constante a lo largo de la carrera y por ser las que se llevan, ineludiblemente, el mayor grado de la atención, no sólo a nivel de los estudiantes, sino también de los profesores, pues son ellas las que “muestran” el desarrollo y evolución del estudiante en tanto bailarín y que hacen, por lo mismo, muy visible el proceso de construcción de estos cuerpos a través de la técnica.

Los sujetos estudiados

El universo de estudio de esta investigación corresponde a un total de 73 sujetos, de los cuales se seleccionó al azar, para el caso de los estudiantes, una muestra de 10 alumnos de I° año y 10 alumnos de V° año; para el caso de los profesores, la muestra estuvo compuesta por sólo 3 individuos, que fueron los que respondieron a mi solicitud de investigación, dando un total de 23 sujetos para la muestra.

Lo anterior, se detalla en el siguiente recuadro:

	Universo	Muestra
Estudiantes I° año	40	10
Estudiantes V° año	28	10
Profesores	5	3
Total	73	23

El grupo de estudiantes de I° año conforman un total de cuarenta estudiantes. Por ser un grupo muy grande se les divide en dos secciones, por lo que en la clase de Técnica Académica se encontraban separados, no así en Técnica Moderna, donde participaba la totalidad de los estudiantes.

Por su parte, el grupo de estudiantes de V° año son un total de veintiocho sujetos, aquellos que han permanecido a lo largo de la carrera y no han desertado. Cabe mencionar que el IV° y V° año de los estudios de la licenciatura corresponden a la mención de especialización, en donde la agrupación de los estudiantes se hace justamente a través de sus elecciones, de modo que en las clases observadas habían estudiantes tanto de IV° como V° año. En el caso particular de la clase Técnica Académica V°, se hace una división en dos cursos, cada uno a cargo de profesoras que entre sí tienen marcadas diferencias metodológicas.

Los profesores estudiados son en su mayoría bailarines, algunos fuera de ejercicio, que se dedican a la pedagogía conjuntamente con la interpretación en danza. Correspondieron a un total de tres sujetos de muestra, que fueron los que decidieron participar de esta investigación.

Técnicas e instrumentos

En tanto el soporte de estudio de esta investigación es el cuerpo de los sujetos, las técnicas fueron aplicadas directamente sobre él. Se realizó un registro etnográfico de las clases de danza que tuvieron los estudiantes a través de las técnicas de la observación, de la entrevista y la revisión bibliográfica.

La observación realizada fue del tipo no participante, ya que en tanto yo misma como investigadora experimenté en mis estudios las mismas clases, se hizo imprescindible establecer una distancia que asegurara una observación crítica e interpretativa, sin

involucramiento con el grupo, valiéndome del tópic de observación como instrumento metodológico.

Las entrevistas fueron del tipo simple, pues en la mayoría de los casos se realizaron con previa concertación del momento, pero sin posteriores profundizaciones. Para ellas me valí de la pauta de entrevista, como modo de definir los temas de interés.

Para la revisión bibliográfica se realizó un análisis de tipo documental, desde una búsqueda inductiva que, a través de la comparación de las reflexiones propuestas por cada autor, me pudiera dar luces de los temas presentes en mi estudio.

Características de aplicación

Las observaciones se realizaron entre mayo y julio de 2012, a las clases ya mencionadas. Cada visita consistió en una observación no participante de la clase, en donde en la mayoría de los casos fui presentada por el profesor como una observadora; sólo en uno de los casos se me invitó a colaborar con la revisión de cierto material de movimiento dado como estudio para los estudiantes. En este caso, la observación se me hizo mucho más dificultosa, puesto que estando en movimiento, la percepción general de las interacciones de la clase disminuyó notoriamente.

Las entrevistas fueron realizadas durante agosto y octubre del 2012. Casi todas fueron concertadas con anticipación, realizándose en su mayoría en dependencias de la escuela, en momentos de descanso, como las horas de almuerzo o fuera del horario de clases. Cada una de ellas fue grabada para procurar un registro completo del material, más pequeñas notas que fui tomando en su transcurso. Por temas de tiempo, fue bastante difícil concertar los encuentros, tanto con los estudiantes y profesores, todos mostraron dificultades para coordinarse, incluso algunos definitivamente se olvidaron o nunca respondieron a mi solicitud.

Durante el proceso de observación y lectura de autores, cada vez fui confirmando con mayor fuerza la pertinencia que tenía la noción de mito presentada por Barthes, no sólo por su novedosa manera de abordar las construcciones sociales, sino porque efectivamente pude encontrar bastantes señales que me hablaban de su presencia en lo que yo estaba estudiando, puesto que a medida que iba desentrañando la información de mis observaciones, fue surgiendo con fuerza la posibilidad de que lo que allí estaba observando eran mitos. Es por esta razón, que el análisis de la información lo realicé bajo las características del mito de Barthes, principalmente, buscando identificar aquellos significantes ambiguos que me hablaran de la presencia de un concepto alienado que estuviera mostrando alguna intención de significación. A través del mito de Barthes, se ha realizado el análisis de la información, buscando dar con aquel habla de los cuerpos que me interpeló, en tanto, observadora, de manera inmediata e inevitable. Para presentar de manera ordenada este análisis y posterior discusión de la información, se han propuesto diferentes capítulos que proponen una lectura específica de cada tema y que buscan orientar la reflexión.

ANÁLISIS

En el proceso de observación de las clases fueron apareciendo diferentes situaciones en relación al cuerpo, su uso, su valoración, su percepción y su imaginario, que desataron a su vez un campo amplio de interpretaciones. Para desarrollar el siguiente proceso de cotejo de la información, he definido los siguientes capítulos que permiten realizar un análisis de manera más ordenada.

¿Qué es el cuerpo de la danza?

Ésta, la gran pregunta de este estudio, podremos responderla, si es que lo logramos, con la consideración de lo obtenido durante toda esta investigación, sin embargo, aquí, trataré de esbozar una delimitación del espacio del cuerpo de la danza, en el contexto en que aparece y se desenvuelve. De seguro el cuerpo está conformado tanto por lo que dice, hace y piensa el sujeto, pero en esta oportunidad se tratará de situarlo en el contexto específico en que se manifiesta.

A lo largo de la observación de las clases pude constatar el imperativo de un cuerpo ordenado, que debe adecuarse y comportarse de cierta forma, “ponerse en situación de danza”. En las clases de Técnica Académica V, de la que llamaré sección 1, al momento de empezar, todos se dispusieron raudamente en sus lugares: instalados ordenadamente en la barra de la sala, uno al lado del otro, sabían perfectamente qué posición correspondía para cada etapa: posición preparatoria al empezar, “port-de-bras” y continuación del ejercicio; cada una de las secuencias se realizaba en completa simetría. En un momento, sus cuerpos perfectamente coordinados hicieron notar inmediatamente un error: dos estudiantes se empezaron a reír descontroladamente, *el cuerpo se les desordenó*, rompieron el esquema perfecto de siluetas precisamente ordenadas en los límites de la sala. Equivocación que salió a la luz como si la masa uniforme de cuerpos quisiera hacerlo notar con fuerza, como si a través de ése error, el cuerpo pudiera afirmar su certeza y su *no error*. Curiosamente, fueron las mismas estudiantes las que se reprimieron y corrigieron, sabían que estaban rompiendo a la regla de orden que debe estar presente en una clase de ballet. Su propio cuerpo fue el que notó el desatino, la salida de la norma, y fue él mismo quien se

autoimpuso el orden. Las miradas de los demás estudiantes fueron inevitables, algunas de rechazo y desaprobación, otras con sutiles sonrisas que no pudieron evitar. Valoración por el cuerpo “alineado”, en su “cuadratura” (relación de simetría entre hombros y pelvis), “colocado” en su posición, denotando movimientos delicados, sutiles y cuidadosos.

Por otro lado, en la observación de la clase de Técnica Académica V, de la que llamaré sección 2, pude observar otra dinámica. Ésta desarrollaba todos sus ejercicios en el suelo, distanciándose de la práctica tradicional que usa la barra en la pared; los cuerpos estaban relajados, pidiéndoseles realizar los ejercicios hasta el límite del dolor, no sin exigencia, pero asumiendo que siempre hay un grado, aunque sea mínimo, de sufrimiento. El tiempo de la clase estaba determinado por el desempeño de los cuerpos, ya que en la medida de las correcciones se iban dando las indicaciones para que la clase continuara avanzando. El trato era bastante personalizado, la profesora se acercaba a cada uno de los estudiantes para hacerles modificaciones particulares en sus cuerpos, les tomaba sus partes, se las movía indicándoles la correcta trayectoria que debían seguir para realizar el ejercicio. Además, en esta clase había un profesor ayudante, que se encargaba solamente de las correcciones, que estaba atento a que los ejercicios fueran realizados adecuadamente.

También en la clase de Técnica Académica, pero ahora para el I° año, pude observar otra situación corporal. Cuerpos ingenuos, pequeños, en pleno proceso de entrada a la disciplina, que necesitan mirarse para verificar si están haciendo bien el trabajo. La práctica se inició con un estiramiento y calentamiento corporal en el piso, en donde los estudiantes estaban sentados. A diferencia de los estudiantes de V° año, en estos no se observaba un conocimiento de la rutina de la clase, ninguno sabía muy bien qué estaba haciendo, todos miraban para el lado, tratando de seguir al compañero; las miradas de duda e inseguridad se cruzaban permanentemente entre unos y otros. Son cuerpos que se quedan atrás, que no van al ritmo que pide la profesora, que requieren de constantes repeticiones y explicaciones detalladas de los ejercicios. Cuerpos cautelosos, con dudas evidentes que se percibían no sólo en su rostro, sino también en la indecisión de sus acciones, en el extremo cuidado; primer encuentro con algo nuevo, con una forma de tratar el cuerpo, de relacionarse con él, que es distinta a la que se vive en el cotidiano, el cuerpo no está mecanizado, todavía no sabe de qué manera moverse para la clase de danza. En este sentido, son muy distinguibles los cuerpos que ya poseen una experiencia, se les puede apreciar en su soltura, en la

comodidad con que enfrentan la clase; los otros, en cambio, todavía están en el momento del acostumbramiento, pero con una gran disposición para ello. Todos estaban concentrados en entender lo que se les pedía, silenciosos, observadores, apenas conversaban entre ellos, pues debían focalizarse en “dominar” sus cuerpos.

El cuerpo se ve enfrentado a la permanente repetición de movimientos determinados: “...tiene que mandar la orden al cuerpo...”, dice una de las profesoras de Técnica Académica, exigiendo la velocidad y acierto de los movimientos de los estudiantes. En esta clase se apela a la memoria: a los estudiantes se les explica el ejercicio que deben realizar, paso por paso, con sus transiciones, especificaciones musicales, combinaciones de movimientos, cambios de velocidad y ritmo, para que después ellos lo repitan exactamente, sin la guía del profesor, sólo a través del registro de su memoria. Evidentemente, los errores son frecuentes, hay quienes son más hábiles para memorizar y otros que deben necesariamente “seguir” el movimiento de sus compañeros.

Distinto es el caso de la clase de Técnica Moderna V. En ésta los cuerpos estaban muy alertas, llegando incluso a grados de tensión que se podían observar en sus cuellos y la fijeza de su mirada. Aquí prima el aprendizaje por medio de la imitación kinética, en donde el estudiante debe copiar los movimientos que muestra el profesor. Por esta razón debían mirar permanentemente lo que él hacía, captando el movimiento a través de la mirada – distancia-. La masa de los estudiantes era abundante, debían ser al menos cuarenta individuos en la sala, que estaba llena. Todos ejecutaban los mismos movimientos, y como eran tantos, se veían como una gran masa, sin embargo, cuando cruzaban la sala con las secuencias de movimiento aprendidas anteriormente, se observaban sus diferencias: cada estudiante debía enfrentarse a la adrenalina de estar moviéndose sin el modelo del profesor, sólo desde lo que pudo captar, por lo que aparecieron las peculiaridades de cada cuerpo, las variedades en su forma, gestualidad, tonicidad y plasticidad. En este momento el cuerpo se observaba desafiado y asustado, pero a la vez más lúdico, desatado y puesto en riesgo. Varios estudiantes no salieron a realizar las secuencias, ante la duda, prefirieron abstenerse y observar, sin realizarla. Otros en cambio, se arriesgaron y aunque se equivocaban, realizaban el ejercicio. En las clases de Técnica Moderna, la metodología de enseñanza es la imitación kinética, que como ya he mencionado, se refiere a la imitación inmediata de los

movimientos que hace el profesor, para copiarlos y descifrar con su mirada la técnica con que se realizan, para poder luego hacerlos ellos mismos lo más parecido posible.

En la clase de Técnica Moderna I había risas, buen ánimo, relajo, los cuerpos se observaban tranquilos y agradados. Sin embargo, al iniciarse la clase y los ejercicios, volvió la duda. Miradas distraídas, de extrañeza, que se salían de la atención sobre su movimiento como en tono de pregunta hacia la profesora. En su abundancia, alrededor de cuarenta y tres estudiantes en un galpón de todas maneras bastante grande, la masa de estudiantes hacía inevitable recordar a un escuadrón. Todos se movían iguales, con pequeños pasos hacia un lado y hacia otro, siguiendo una marcha, pero todavía extrañados de una movilidad distinta a la cotidiana. La profesora insistentemente les expresaba el sentido de los movimientos o la manera de realizarlos a través de indicaciones e imágenes, como por ejemplo: "...si miras el espacio y no el cuerpo..." o "...el cuerpo como un todo...". En esta clase los cuerpos alcanzaban a desplegarse pequeñamente, los movimientos eran guiados por estas indicaciones bastante abstractas e imprecisas, que más bien confundían y coartaban, puesto que definían la manera en que debía relacionarse el individuo con su movimiento y su cuerpo. Las indicaciones de la profesora llegaban a ser, incluso, un relato narrativo, un cuento, que les donaba todo el contexto subjetivo del movimiento.

La apariencia del cuerpo

Si bien los cuerpos de los estudiantes son variados y tienen particularidades en relación a su constitución física, hay algunas cualidades comunes que pueden distinguirse en todos ellos. Los estudiantes tienen cuerpos tónicos, con una musculatura notoria que les contornea claramente su perfil. Algunos más delgados o gruesos que otros, todos son cuerpos compactos, de textura firme y resistente, con mucha fuerza y potencia muscular. Cuerpo con tensiones en diversos sectores, principalmente en la espalda, en la zona lumbar, en los glúteos y en las piernas. Cuerpos no demasiado flexibles -los que

sobresalen en general son por condiciones propias- que se caracterizan más por su fuerza que por su plasticidad.

En las clases de Técnica Académica V, de la sección 1, los estudiantes se encontraban perfectamente vestidos según la norma del ballet: las mujeres con malla negra, pantis rosadas, zapatillas de ensayo, peinados cuidadosos y dedicados, incluso con algunos adornos; los hombres con calzas negras, camiseta blanca y zapatillas de ensayo. Quienes no cumplían con esta norma, eran de inmediato notificados, llamándoseles la atención por su “...falta de disciplina...”, en palabras de la profesora. Por su parte, en la sección 2, el vestuario era diferente, más bien de elección personal, cada cual se vestía de acuerdo a sus gustos, sus comodidades, por lo que la masa de estudiantes se observaba heterogénea, diversa, llena de colores y formas distintas, aunque en otras visitas pude observar una estructura más tradicional de una clase de Técnica Académica, con uso del vestuario convencional, pero manteniendo cierta heterogeneidad en los cuerpos por la diversidad de contexturas, tamaños y volúmenes. Se percibían cómodos con el movimiento de sus cuerpos, amistosos, amables, en una cierta armonía con la práctica que se iba traduciendo en un cansancio gradual a medida que avanzaba la clase.

En la clase de Técnica Académica I los estudiantes presentaban una vestimenta diversa, aparentemente de su propia elección. Pero llegado el momento de ir a la barra, cual metamorfosis, se sacaron sus ropas personales y se quedaron con el uniforme del ballet, que era el mismo que ya mencioné: para las mujeres malla negra, pantis rosadas, pelo tomado, peinado y zapatillas de ensayo; para los hombres, calzas negras, camiseta blanca y zapatillas de ensayo. Lo diferente es que en estos cuerpos todavía se observaba la permanencia de un sello distintivo de su personalidad, lugar socioeconómico e identitario, visible a través de sus gestos diferentes, ropas diversas, casi se podía adivinar con qué técnica de danza se habían educado, o bien si la Escuela era su primera experiencia en la danza.

Por su parte, en la clase de Técnica Moderna I y V, se observaba un grupo diverso, con multiplicidad de colores, vestuarios y formas, en donde cada uno decidía su aspecto. No obstante, pude distinguir, también, una misma tendencia: todos llevaban un mismo tipo de

pantalones sueltos, incluso a veces uno sobre otro, siendo el de arriba más corto de modo que deje ver el que está debajo; poleras sueltas que muestren sus hombros al moverse, en algunos casos con mallas de colores debajo de ellas; pies descalzos, pelo tomado o suelto, si está corto. Con un ojo atento y no necesariamente conocedor de las modas de la Escuela, que están presentes universalmente y que de un modo poderoso alcanzan siempre a cada una de las generaciones que la conforman, es posible distinguir ciertas líneas similares, cierto gusto que se modula en torno a uno común, que incluso se repite en el profesor, porque estudiantes y profesor visten de manera similar.

Estos son cuerpos rápidos, ágiles, eficientes en su movilidad, musculosos, resistentes y fuertes; están en perfecto estado físico, responden adecuadamente a la exigencia de la clase, completamente entrenados, conocen la dinámica de trabajo y se adelantan, en algunos casos a ella. Los cuerpos que escapan a esta descripción, eran notoriamente menos aptos, mostraban más dificultades para realizar la clase, para llegar a la cualidad de movimiento propuesta. Es un cuerpo compacto, con límites muy definidos de su movimiento, muy ordenado, que se movía por partes, con pequeños movimientos y algunos gestos.

La inexistencia de distancias

Hacerse la pregunta por cómo es el cuerpo es extraño, es como hablar de uno mismo, pero no solamente de nuestros sentimientos o pensamientos; es hablar de una experiencia de la que no tenemos mucha conciencia, porque es hablar de nuestro ser-en-el-mundo. Tampoco es sólo de lo que hacemos, de nuestras acciones, de nuestras rutinas; se trata de ese espacio total que considera lo que sentimos, lo que pensamos y lo que hacemos.

Creo que es por esto que para todos los entrevistados fue difícil esta pregunta, o al menos se mostraron confundidos con la respuesta que debían dar. Todos en algún momento me mostraron algún gesto de duda, de dificultad para responder y sobretodo, extrañeza, “nunca me había hecho esa pregunta...”, “mi cuerpo...no es algo que piense...”, dice una estudiante de V° año, pero también plantean su dicotomía, su extrañeza y su imposibilidad

de definirse en el cuerpo: "...es algo que está dentro de mí, como también fuera (...) a veces aparece como un objeto", dice la misma alumna.

Para gran parte de ellos, el cuerpo representa el hogar: "...es donde habito, todos los días, constantemente", señala una estudiante de I° año; "mi casa...es una relación de extremos, sentir literalmente...yo siento que siento desbordadamente, siento corporal, todo lo asocio a los términos corporales... cuando estoy con pena es corporal...", menciona una alumna de V° año. El cuerpo es el lugar de residencia, por lo mismo es que tiene un gran valor, de cuidado, de consideración, de protección. También se observa la percepción del cuerpo como una compañía: "...el cuerpo es como un amigo, te acompaña mucho, es resistente..." o bien como algo que otorga identidad: "...mi cuerpo me da identidad, sobre todo en acción, cuando estoy bailando o cuando estoy expresando, cuando estoy en un proceso creativo o sacando una coreografía (...) en el mundo mi cuerpo es mucho menos palpable, menos material...", señala una estudiante de V° año. O también representado en cosas: "mi cuerpo es como un árbol, porque conecta con el arriba y el abajo, tiene follaje, textura, temperatura...", dice una alumna de V° año, o "...mi cuerpo es muy material, se va agotando como un cigarro; el cuerpo es algo que se agota, somos muy mortales y lo tengo muy presente. Por eso le trato de poner hartito empeño ahora", dice otra del mismo nivel. Otros, en un lenguaje muy técnico, que sólo corresponde al circuito de la danza, explican su sensación de un cuerpo sensible al movimiento, a sus variaciones de energía y su conexión con el espacio: "...percibo mi cuerpo con fuerza, pero con una capacidad de transformarse (...) se me hace fácil pasar de lo leve a lo fuerte como de lo fuerte a lo leve, se me hace fácil percibir los cambios...(en relación a la energía con que se realizan los movimientos)", señala una de V° año; o "...me imagino mi cuerpo en el sentido de su potencia energética, como energía y capacidad de actuar...", indica otra alumna de V° año.

Sin embargo, apareció también el relato de un cuerpo adolorido: "...mi cuerpo es grande, fuerte, es adolorido, siempre me duele algo, tengo un problema en la espalda, tengo que vivir haciendo ejercicios y abdominales, por eso tengo una relación personal con el cuerpo, me requiere un cuidado, una atención específica, necesito kinesiterapia diariamente para poder moverme haciendo otras cosas", dice una alumna de V° año. También el de un cuerpo conflictivo, aporreado, complicado: "...yo lo veo como difícil porque desde

chica estoy metida en la cosa de la danza y desde súper chica he tenido una relación con el cuerpo estrecha, que ha sido lo natural, pero yendo a otros lugares me doy cuenta que la gente no tiene relación con su cuerpo, lo ve como un envase...”, dice una de I° año. Y una idea del cuerpo como máquina de la naturaleza: “...tiene que ver con una orgánica de la naturaleza que no tiene que ver conmigo; biológicamente va envejeciendo, soltándose; biológicamente el cuerpo es una máquina, tiene su tiempo, hay cosas funcionando ahí dentro, tiene su ritmo propio...”, indica una alumna de V° año.

Permanentemente aparece la pregunta por el cuerpo, por si somos él o bien es algo que poseemos. Han aparecido variadas opiniones: la del cuerpo analogado (“el árbol”, “el amigo”, “el cigarro”), la del cuerpo como un contenedor (“el envase”), la del cuerpo orgánico (“mi potencia energética”, “es una máquina”), la del cuerpo como el hábitat (“el hogar”), o la del cuerpo como “algo” (“el cuerpo otorga identidad”, “esa parte de la persona”), incluso una visión mucho más doctrinaria, como “...con el cuerpo vamos construyendo juntos; la vida es danza, incluso la vida de quienes no hacen danza (...) la danza es amor y toda persona que sienta amor es capaz de bailar”, señala una estudiante de V° año, pero no se ha respondido aún la visión del cuerpo como el ser mismo, como “el cuerpo soy yo”.

Cuando dicen: “el cuerpo es parte del equilibrio de ser persona, de ser “ser” (...) el equilibrio como una dependencia, yo, “mi ser” no puede “ser” sin el cuerpo y mi cuerpo no puede ser sin “el ser””, la estudiante de V° año expone una confusa distinción entre cuerpo, ser, ser “ser” y la noción de equilibrio entre ellos. Luego agrega: “cuando estoy mal como persona, mi cuerpo se resiente, se empieza a lesionar, pero sé que tengo que mejorar de acá adentro (señala su corazón) para que mi cuerpo se mejore”. La concepción de “persona” estaría diferenciada del sujeto que hace danza, del bailarín. Cuando se refiere a “persona” lo hace para establecer una distinción entre ella como bailarina y sus emociones, sentimientos o aflicciones espirituales. Establecería una diferencia entre el cuerpo del “ser” y el cuerpo de un bailarín.

Pero por otro lado, los estudiantes también afirman que su cuerpo adquiere más valor con la danza porque se hacen conscientes de que está, de sus posibilidades, de su materia, “...uno

sabe que no está simplemente sentado, la percepción aumenta, el cuerpo adquiere un valor en sí mismo.”, señala una estudiante de V° año. Pero también hacen hincapié en la necesidad de transformarlo para la danza, o más bien de que la danza pide distintos cuerpos a los que uno debe adecuarse: “...mi cuerpo puede quedar muy bien el algunas cosas... me tengo que ir ajustando”, menciona una estudiante de I° año.

Frente a la pregunta por la percepción del cuerpo, una de las estudiantes dice: “...tengo conciencia de mi cuerpo desde afuera, cómo trabajarlo diariamente por aquello que me falta, desde dónde lo potencio, que es la parte más frívola de esta práctica (...) es como ir esculpiendo el cuerpo, pero que igual hace ser más consciente, pero una conciencia más exquisita, es la danzabilidad, como si no hubiera interferencia entre lo que uno hace; eso que hace es danza, como un todo íntegro.”, en palabras de una alumna de V° año. Este concepto, la *danzabilidad*, es sospechoso, pues remite a una conciencia que sólo tienen quienes danzan, quienes están dentro de la disciplina y conocen sus prácticas. Remite a un tipo de sensación del cuerpo específica, indefinida sobretodo, que sólo puede percibirse bailando.

En relación a los obstáculos o dificultades que tienen los estudiantes con su cuerpo, las respuestas fueron variadas: “...por la conciencia misma, aparecen los obstáculos, porque puedo ver qué lugares tengo bloqueados en el cuerpo. No es que el cuerpo tenga la culpa, es un todo. Puedo ir desatándolos...” o también “...cambiaría mi metabolismo...es más sano tenerlo más acelerado...”, dice una estudiante de V° año. La recurrente aparición de la conciencia como un beneficio pero también como una condicionante de la percepción, en la cual el cuerpo desarrolla una hipersensibilidad de su movimiento, de su lugar en el espacio, de sus sensaciones. El cuerpo también muestra sus límites e instala una sensación de falta: “...le cambiaría varias cosas, me gusta, pero le pondría más estatura (...) quizás más elongación pero sé que eso es trabajo mío, no lo veo como un imposible sólo que no me he dado el tiempo de trabajarlo”, señala un estudiante de I° año. La responsabilidad como el gran trabajo del individuo, plantea la idea de que él es responsable de su cuerpo, por lo tanto de su *danzabilidad*, de su desempeño como bailarín y estudiante, e incluso, de su compromiso como artista. La noción de la responsabilidad instala una culpa que se lleva como un peso, y sumado a los límites del cuerpo, que son la condición, el terreno desde

donde se construye el cuerpo de la danza, instalan una rabia con el cuerpo propio, por no permitir “ser ése cuerpo de la danza”. En relación a estos obstáculos, una estudiante comenta: “el obstáculo es mi propio cuerpo, me voy muy para adentro, varias personas me han dicho “foco”, que abra los ojos, que se me vean, pero me cuesta mucho porque estoy siempre para adentro (...) a veces me doy cuenta que voy mirando mucho el suelo y eso me hace cerrarme mucho, incluso la gente a veces me ve y dice: “ella es muy pesada”, y no es tan así, eso es un obstáculo en mí”, menciona una estudiante de V° año.

En todos estos comentarios el cuerpo se presenta conflictivo, como una carga que se lleva, cuando no es el ideal, y como una dificultad, cuando no permite relacionarse con los demás. El cuerpo en estas situaciones está fuera del individuo, es un ente ajeno, que no se puede controlar, que no responde a los deseos: “...hay días y días; hoy sí me siento en mi cuerpo, pero hay veces en que mi cuerpo hace lo que quiere, no me funciona nada en una clase, no tengo equilibrio, o me peleo con toda la gente (...) es como que estuviera en otro lado (...) por lo general es mi cuerpo lo que va antes...”, señala la estudiante anteriormente mencionada.

También distinguen las partes visibles y ocultas de su cuerpo, hay zonas “oscuras” y otras “iluminadas”: “...no tengo problemas con mostrar mi cuerpo, comúnmente muestro las brazos, la espalda, la guata, pero no tengo problemas con eso (...) si me piden que baile sin ropa, bailo igual...”, señala una alumna de V° año. Como si fuera una orden, el cuerpo obedece responsablemente al mandato.

Lo que se dice del cuerpo en la Escuela de Danza

Ahora, en lo que refiere a la idea que se tiene del cuerpo, pude apreciar situaciones muy elocuentes que sin pretenderlo, mostraban y hablaban de ideas y/o imaginarios específicos en torno al cuerpo.

“...Vuelve a tu cuerpo, siente tu presencia dentro de él...”, son las palabras con que el profesor de inicio a una de las clases de Técnica Moderna. Tal cual un ritual en que se ofrenda algo, o una oración en que se ruega, se convoca al cuerpo, en tanto un objeto, una personificación o un dios, a que venga y permita la aparición del *ser* en él. Cuerpo separado y distinto del individuo que logra unificarse cuando se une a la conciencia. La constante interpelación a la existencia de un “adentro” y un afuera”, como dos espacios que habita el cuerpo, o bien, dos espacios que lo habitan, son lenguaje recurrente en las clases, especialmente en las de Técnica Moderna. Así mismo se habla de la existencia de un alma y un cuerpo, como dos elementos diferenciados, que cuando se encuentran logran un momento de “iluminación del cuerpo” que lo distingue del estado cotidiano. Esto vendría a referirse a la idea de un cuerpo conectado con una “luz” exterior a él que le da “claridad” para encontrar y llegar a lo que el profesor pide. Cierta luminosidad como una “aparición” del cuerpo en el espacio, expresivo y comunicativo de cierta emocionalidad. Esta visualización del cuerpo responde a una percepción imaginaria-visual del mismo, de sí mismo como un objeto en el espacio que marca diferencias, que puede ir “iluminando” a su paso. En esto se observa un claro homocentrismo, que valora al ser humano, en este caso, su cuerpo, como centro de todas las cosas.

Por otra parte, apareció el tema de la belleza: “...quiero ver puras piernas lindas, no tapadas ni escondidas...”. En palabras de la profesora de la sección 1 de Técnica Académica, aparece claramente su valoración por la belleza de los cuerpos en tanto se muestran, se exponen y evidencian su condición de cuerpo de bailarín. Podemos asumir de qué belleza se trata, pero me parece importante hacernos la pregunta por ella: ¿cuál es esa belleza que debería corresponder a un cuerpo del bailarín? Inmediatamente podemos decir que es la de un cuerpo que se muestra, que delineado con sus ropas ajustadas queda a la vista del mundo para ser apreciado, admirado, envidiado. “...se dice que hay un cuerpo para la danza y es algo que un niño cree mucho. La bailarina es larga, flaca, alta, que tiene elongación, que tiene fuerza (...) desde chica siempre se me presentaron esos desafíos, me decían que tenía que alargar mucho mi musculatura, pero después me di cuenta que eso uno lo tiene que usar para su propio equilibrio, para que funciones...” dice una de las entrevistadas de Vº año. Este cuerpo configurado desde el comentario, desde lo que se dice, afecta

irremediabilmente en la subjetividad de los estudiantes, aunque en algún momento se asuma el cuerpo propio, permanece ese modelo inconsciente del cuerpo que *no soy* y que *nunca podré ser*.

El cuerpo bello es aquel que se muestra y se deja mirar sin reclamos, sin consulta, sin decir ni una palabra. La valoración por un cuerpo callado, que no opina, que únicamente se mueve y muestra, nos habla de una idea de cuerpo dócil, que obedece a las solicitudes de su autoridad encarnada en el profesor.

“Así se trabaja...”, otro comentario de la profesora de Técnica Académica V de la sección 1, que nos habla de un cuerpo que cumplió correctamente lo que se esperaba, que responde a un cuerpo que ejecuta de manera ideal ciertos movimientos y de cierta forma. Sin embargo, ante la equivocación, la misma señala inmediatamente: “¿dónde dejaste la cabeza...?” o “¿viste?, te equivocaste...”, burlesca e irónica, que en frente de todo el curso deja en evidente vergüenza al estudiante. Otro comentario que señala en torno al error es “...bien suciecito...” refiriéndose a un ejercicio mal realizado, o al menos, no como se esperaba. Entonces, es evidente que hay un modelo que se busca, desde el que se orientan las clases y definen los objetivos.

La imperiosa necesidad de copiar velozmente los movimientos del profesor, para la Técnica Moderna, o la dificultad de memorizarlos, en el caso de la Técnica Académica, revisten de una mayor dificultad: los profesores no usan una terminología clara, casi todos los conceptos requieren ser aprendidos para su comprensión, como una especie de “nuevo lenguaje de la danza”. Tal es el caso de la idea de la “luz”, o bien del “cuerpo alineado”, de “mandar la orden”, de los movimientos “sucios” o “limpios”, entre otros, que claramente no señalan nada específico ni ubicable en el cuerpo, o también, “...no se debe escuchar el cuerpo...el cuerpo no pesa...”, una corrección de la profesora de Técnica Moderna I, en modo de indicación, que en tanto pide algo, afirma otra cosa. Que el cuerpo no pese es imposible, pues es masa y más que eso, está inevitablemente influenciado por la fuerza de gravedad, por lo que lo único que se le genera al estudiante es confusión y extrañeza con su cuerpo, pues no puede quitarle su peso, aunque se lo pidan. De hecho, una de V° año comenta: “...he adquirido conciencia de las herramientas que te entregan (...) pero en un momento me ahogué, estaba muy consciente, estaba muy disciplinada y me dije “me tengo

que chasconear” (...) varios profesores me decían: “tú sabes lo que tienes que hacer, ahora libérate...”. Frase sumamente peligrosa, pues devela la presencia de un conocimiento que se ha traspasado, que se ha enseñado, pero a la vez cuando se da la orden de la liberación, se genera una contradicción, porque no hay liberación cuando se ordena, cuando se exige, por lo que viene a ser otro mandato disciplinario.

La idea del cuerpo

“...para mí ha sido difícil mi cuerpo, por lo que yo hago. Nunca tuve tantas condiciones, veía compañeras con una elongación maravillosa, con mucha fuerza y yo no, soy más bajita, tengo la musculatura más tiesa, desde chica ha sido un desafío mi cuerpo, más que difícil...”, dice una de las estudiantes de V° año.

Al preguntarles por la idea del cuerpo que perciben en la Escuela, los estudiantes tuvieron distintas opiniones: “...la idea de cuerpo es un cuerpo que responde al alma, siento que se fomenta el hacer por algo, no hacer por hacer, que algo pase aquí adentro...”, nuevamente la estudiante de V° año indica el corazón, pero a la vez señala: “yo siento que igual se espera trabajar hartito el cuerpo, el acondicionamiento, tener clases día y noche, de estar presente en el quehacer de la Escuela, pero también en involucrar a la persona, una persona que está dentro del cuerpo...”. De nuevo aparece el concepto de persona como algo disociado del cuerpo, cuerpo y mente desconectados, a pesar de que en un principio habló del alma como parte indisociable del cuerpo.

La belleza de los cuerpos es otro punto a considerar: “...cuerpo bello es un cuerpo con alma, y lo veo a través de su sinceridad, a través del movimiento; el movimiento es algo súper sincero...”, señala una estudiante de V° año, o “...para mí la belleza tiene que ver con la agilidad más que con el volumen, que alguien esté al apresto de responder al medio, cuando el cuerpo no se queda atrás (...) cuerpos que quieren moverse, que quieran hacer, que estén relajados, que no tengan tensiones...”, dice otra del mismo curso. Pero también se reconoce que cuando algo de esto falta hay una carencia, que se encubre porque no es

dicha abiertamente y que , sin embargo, se traspasa a través de las indicaciones: “...el cuerpo es visto más como carente, uno siente que tiene que hacer lo que le dicen, porque tiene que alcanzar algo, como un ajeno, como una máquina que hay que ajustar porque no funciona para esto que estamos enseñando (...) uno siente el “baja de peso”, aunque nunca te lo digan, “alineas tus hombros”, “bascula tu cadera”...”, dice una estudiante de Vº año. Todos estos comentarios que reflejan la presencia de una idea del cuerpo, de una forma del movimiento específica y un peso determinado para el bailarín, pero encubierto, subterráneo, percibido sólo por quienes han sentido el golpe de aquel comentario sobre sí.

El cuerpo del otro

Volviendo a la mirada y su poder evocador, es que nos detendremos ahora en lo dicho y percibido en relación al otro cuerpo, al que no soy yo, al que no me pertenece, el cuerpo que veo frente a mí. En la observación de las clases pude constatar que los estudiantes se disponían uno al lado del otro o uno detrás del otro. En tanto las clases se basan en la observación, siempre había un cuerpo al frente, siempre estaba el cuerpo del otro como comprobación del propio, por lo que aparecía la comparación. El cuerpo del otro es un espejo de lo que se debe hacer, o en el caso de que no se pueda hacer, de lo que debería hacer o llegar a hacer. El cuerpo del otro opera como una exigencia que se traduce en la mirada: temerosa, dudosa, desconfiada y hasta envidiosa, con mucho recelo de lo que ve. Pero no es algo evidente, porque en la rutina cotidiana en que se convive con esta cercanía de los cuerpos, se atenúa, pero aun así se puede sentir, más bien percibir, a ojos de un observador, esa tensión de la mirada frente al cuerpo del otro.

Sin embargo, se manifestaba algo distinto cuando ellos mismo se referían a sus compañeros: “...Cada cuerpo es reflejo de quién es esa persona, de su esencia (...) todos somos parte de una familia (refiriéndose a la Escuela) (...) es como reconocer a tu familia...”, señala una alumna de Vº año. “...Todos son muy perceptivos, muy sensitivos, viajamos juntos pero hay cosas que nos separan...”, dice otra del mismo nivel. La mayoría

de los estudiantes se refiere a sus compañeros, a los otros cuerpos con los que comparte, como un grupo diverso y muy variado. Afirman que en ello hay una particularidad de la Escuela: “...en esta Escuela son más diversos (...) los más altos, los más bajos, los más anchos, los más angostos (...) son cuerpos presentes, despiertos, como niños, me gusta porque me potencian...”, indica una estudiante de V° año. Desde una valoración más amable y menos competitiva, los estudiantes se referían a sus compañeros como cuerpos que conocían y que los reflejaban: “...son cuerpos que vivencian a las personas mismas, son como la verdad de las personas...”, dice un estudiante de I° año. Pero también una de V° año mencionaba: “...yo veo que los pudores no desaparecen en mis compañeros, son cuerpos cohibidos, más pequeños, más gordas también, censurados, como dentro de una cáscara, con miedo, avergonzados...”

Las huellas del cuerpo

La danza, en tanto, disciplina, genera en el sujeto una serie de transformaciones en su cuerpo que trabaja a través del ejercicio. Principal método de enseñanza, por su misma condición repetitiva, el ejercicio va enseñando al sujeto las correctas maneras de moverse, los trayectos que debe recorrer y los segmentos del cuerpo que debe movilizar para cada movimiento.

A partir del relato de los mismos estudiantes, es posible ir determinando ciertas huellas que han ido quedando registradas en sus cuerpos a partir de su paso en la Escuela.

La percepción del cuerpo

Uno de los cambios más mencionados por todos se relaciona con su percepción: “...he ampliado todos mis poros; el sentido del tacto es muy poderoso, puedo ver mejor gracias al tacto...”, menciona una estudiante de V° año. El desarrollo de la sensibilidad corporal en cuanto a la atención al medio y al efecto que generan sus estímulos en el cuerpo, es a lo que

llaman “cuerpo sensible”; a su vez, es aquel cuerpo consciente de sus estados emocionales, despierto a percibirlos y funcionar en torno a ellos. Un cuerpo sensible es un cuerpo que, tal como lo mencionaba la estudiante, está abierto al mundo, receptivo y empático con su medio. En este sentido, señalan a la danza como lo que les permitió llegar a ese estado de conciencia: “...con la danza aparece ese momento mágico en que te das cuenta que lo que se mueve eres tú... los músculos, nervios que se mueven, soy yo misma (...) es un cambio de percepción holística...”, menciona una estudiante de I° año. Como si fuera una renovación completa de la experiencia del ser-en-el-mundo, señalan a la danza como lo que les permitió despertar a un nuevo estado de existencia e interacción con las demás cosas del mundo.

El cuerpo atlético

La mayoría, también, menciona los cambios observables de su cuerpo, los que tienen que ver con su estructura muscular y ósea, con el funcionamiento sistémico del cuerpo: “...el cuerpo se ha amoldado a lo que uno va haciendo día a día, con cada contenido la musculatura rápidamente cambia (...) el cuerpo se acostumbra a cambiar...”, señala una estudiante de V° año, o “...las piernas se me están alargando, se han transformado más en musculatura...”, dice un estudiante de I° año.

Y también en relación a tecnicismos de la danza, al uso de conceptos específicos para referirse al cuerpo: “... a flexibilizar el centro liviano desde los encajes, de lo más eficiente. Antes tenía las rodillas hacia adentro y los brazos medio chuecos (...) tengo la sensación de que hay más espacio y más aire adentro. En mis articulaciones hay mucho aire y he aprendido a separar (...) hay una masa adentro que es más “viva”, que sólo una materia dura; es como agua, aire (...) al principio uno nota más la imposibilidad, pero con el tiempo el cuerpo responde y es capaz de hacer muchas cosas, de vencer a través de ese cambio corporal los miedos, creer más en ti a través del cuerpo...”, señala una alumna de V° año. Aquí se percibe que además de los cambios anatómicos, la conciencia de sí mismo se transforma. Aumenta la autoestima, la seguridad personal, el valor propio como si se tratara de una “terapia del cuerpo hacia la afirmación de la identidad”. El cuerpo mientras más

fuerte es para la danza, mientras más adecuado y apropiado, trae mayores seguridades en los sujetos.

Las lesiones, las huellas que duelen

“...tengo muchas lesiones en mi cuerpo, me cuesta hablar de él por lo mismo...”, frase con que inicia la entrevista una de las alumnas de V° año. En el cuerpo de los estudiantes el dolor es siempre una constante. Para que el cuerpo pueda experimentar estos cambios de la danza tiene que existir el sufrimiento. El dolor es una consecuencia y un premio, pues indica trabajo, esfuerzo, entrega y transformación. Las lesiones corporales son las huellas dolorosas del cuerpo, las que no se quisieran pero a la vez son inevitables, son la consecuencia directa de la sobre-exigencia, al traspaso de los límites corporales y, a la vez, son testimonio de una dedicación. Con las lesiones se puede hacer una lectura de los usos del cuerpo que cada sujeto hace del mismo.

En una de las clases observadas de Técnica Académica V de la sección 1, de pronto una de las estudiantes se puso a llorar, dejó la barra y se sentó. Inmediatamente me contó que tiene una lesión en la espalda hace años que no la deja trabajar por el dolor. Se quedó sentada sola sin que nadie le preguntara nada, hasta que decidió salir de la sala.

La lesión, máxima huella del cuerpo, acumulable, deja una cicatriz imborrable en él: el dolor aparece de manera intermitente, siempre quedan secuelas que hacen recordar el trato que se hizo del cuerpo. Instala una culpa y exige una responsabilidad.

Entre imaginario y realidad

Con todo lo anterior, se empieza a definir un imaginario común del bailarín de la Escuela de Danza de la UAHC que podría instalar la noción de un perfil del estudiante. La respuesta inmediata es la negación, todos apelan a la diversidad y a la valoración de la diferencia, y sobre todo a la valoración de un cuerpo sensible: “...el cuerpo que se valora es el cuerpo sensible, que se capaz de responder a cualquier estímulo (...) te concientizan para eso desde

las imágenes...”, señala una alumna de V° año. Este cuerpo sensible se vería reflejado en un tipo de movilidad determinada y reconocible, que le daría un sello distintivo a los bailarines de la Escuela de Danza de la UAHC: “...se nota el cuerpo sensible en una forma de moverse más circular, que se conecta con la tridimensionalidad, con el espacio, bien orgánica...”, dice una estudiante de V° año. Hacen mención también a la actitud del bailarín: “...el bailarín del Espiral es un cuerpo dispuesto”, señala la misma.

También hacen alusión a un imaginario amplio en donde el cuerpo puede moverse y hacer lo que desee con libertad: “...una bailarina del Espiral es distinta de otra bailarina del Espiral. Si uno llega a entender realmente la relación entre el cuerpo y la propia danza, nunca va a existir un prototipo. Creo que el bailarín busca construir algo nuevo, todos los días (...) todos deberíamos buscar cosas nuevas todos los días...”, indica una de V° año. Sin embargo, casi como un ordenamiento doctrinario o como una repetición de una norma, se van estableciendo “verdades” disciplinarias, dudosas, sospechables por su contradicción.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De los pequeños cuerpos, de los pequeños movimientos, de las pequeñas acciones

¿Qué me dicen las huellas de los cuerpos?

Hacer una lectura del cuerpo de la danza es hacer un desmontaje de las huellas. Lo ideológico, considerado como aquellos discursos subyacentes o implicados que determinan las prácticas de estos cuerpos en la Escuela de Danza, se manifiesta en efectos o consecuencias específicas y observables, que muchas veces, sino todas, son inconscientes para los sujetos. A partir de lo analizado anteriormente, es que hemos llegado al lugar en donde se procurará dar forma a los dispositivos y estructuras que instalan en los sujetos ciertas y no otras formas de subjetividad. En lo que sigue buscaremos desnaturalizar esas subjetividades o concepciones del sí mismo como emanaciones espontáneas del sujeto y develarlas en lo social e ideológico, en su carácter de “constructo”. Intentaremos aquí, desmontar los discursos percibidos tanto en las prácticas de los cuerpos como sus huellas, para llegar a esbozar la eventual presencia de mitos.

“...el discurso no es nada más que un juego, de escritura en el primer caso, de lectura en el segundo, de intercambio en el tercero; y ese intercambio, esa lectura, esa escritura no ponen nunca nada más en juego que los signos. El discurso se anula así, en su realidad, situándose en el orden del significante.”
(Foucault, 1970, 42)

La Escuela de Danza

Se me hace inevitable partir refiriéndome a ella. La disciplina en la Escuela de Danza puede explicar su origen en el momento en que la danza ha comenzado a ser parte del sistema educativo. La danza, en tanto es un arte, goza de cierto privilegio que hace suponer que aquellas prácticas de poder no se encuentran presentes en sus relaciones, o bien que al menos, en su espíritu de ser expresión del ser humano, de sus profundos deseos, anhelos, sueños y mejores aspiraciones, sería un espacio resguardado, mantenido al

margen de las coerciones del poder. Pero una Escuela de Danza es una institución. Construye una estructura no sólo administrativa sino también de transmisión del conocimiento, establece un currículo y define sus perfiles; asigna autoridades y selecciona a sus estudiantes. Todas estas características hacen de la Escuela de Danza una institución perteneciente a un sistema ordenado y específico, que le designa aparatos mayores frente a los que regirse y objetivos específicos de producción que llevar a cabo, genera un filtro, realiza una selección de lo que se enseñará y luego de la manera en que ello será organizado. Pero esto es evidente; es la manera de hacer andar la máquina, de hacer de la Escuela algo posible, un verdadero espacio de enseñanza disciplinar, en donde se pueda asegurar la permanencia de la misma, la renovación y consecución de los individuos que se dedican a ella, a través de la entrega de un conocimiento determinado. Este traspaso se produce a través de técnicas específicas de danza, que operan como un dispositivo que enseña a moverse de cierta manera, que define una escala específica de control en los cuerpos y que supone, inevitablemente, un condicionamiento. La técnica impone una mirada sobre el cuerpo y lo ordena según eso a través de una metodología: la imitación kinética a través de la memoria y la reacción, principal instrumento de enseñanza en la Escuela de Danza, afecta de manera profunda en el desenvolvimiento del cuerpo, opera como un control del tiempo del movimiento, obligando a generar cierto tipo de movilidad. Surge una relación de señalización cada vez que la interacción se da a través de la copia, en donde no se hace necesaria casi la explicación de los ejercicios, sino que basta con la reacción del cuerpo, con la vuelta de lo ya sabido. Desde aquí es posible observar una oposición entre reacción/acción, en donde la primera refiere siempre a un pasado que permite que la cosa sea *re*-hecha, vuelta de nuevo a traer, mientras que la acción nos habla de una operación surgida de una reflexión, un hacer premeditado. En la Escuela de Danza se trabaja desde la reacción, se apela a un aprendizaje adquirido a lo largo de la carrera, que al conformarse como algo ya tenido, ya sabido y dominado, se instala, se adhiere, hasta el punto en que el cuerpo pasa a ser una mecánica reflejo que impide la reflexión necesaria para una acción. A pesar de que en muchas clases fue posible observar indicaciones del profesor que apelaban a la sensación del cuerpo y a la percepción de los “espacios internos” del mismo, éstas, desde que están insertas en el ejercicio, pierden su valor, su riqueza y su efecto, pues, al aparecer como petición -que en un último término es

la indicación de una obligación-, se les determina un tiempo y espacio acotado, que las vuelve imposibles, inalcanzables, o al menos no ciertas, pues la atención no deja de estar puesta en las especificaciones del ejercicio y en los recorridos que en él se deben realizar. Se genera con esto una atención en la capa más superficial del movimiento: la forma, quedando las capas más profundas de percepción atoradas en la dificultad de atender al cuerpo en su tiempo y dinámica propios, por la obligación de un movimiento útil, eficiente, que introduce un tiempo específico en el cuerpo. Con esta práctica se habla de la valoración por la forma del cuerpo, de las variaciones que pueda alcanzar, de sus transformaciones visibles. La percepción del movimiento, como fenómeno en sí mismo, queda vetada, censurada, imposibilitada ante la definición de los límites.

Así mismo aparece el tema de los espacios. La Escuela opera a través de mecanismos de distribución: los estudiantes divididos por cursos, luego por niveles según sus condiciones, y al final por menciones de especialidad, son cuerpos que a lo largo de la carrera han estado organizados siempre según generación, por rangos y clasificaciones de su desempeño, de sus especialidades, de su nivel de estudios. La organización en cursos, si bien permite la coexistencia y aprendizaje en interacciones diversas, así como fomenta el compañerismo y la tolerancia, genera también un alero de protección en donde el grupo constituye una gran célula impenetrable que reúne a los sujetos en un mismo tipo de rutina que termina, finalmente, alienándolos. Aun cuando existan diferencias particulares entre ellos, se puede percibir un mismo discurso en relación a su experiencia con el cuerpo, a la valoración de la danza y la Escuela, que es contradictoria con lo observado en las clases, y que no necesariamente es reflejo sensato de sus vivencias. Es innegable que en todo nivel social la convivencia de las mismas experiencias genere una afinidad de los discursos, pero también es innegable que produce una imposibilidad de distanciarse y hacer una lectura crítica de lo vivido.

Por otro lado, es posible hacer una lectura de lo que ocurre con el empleo de las palabras y conceptos en las clases. Las palabras con que se designan los usos del cuerpo, tales como “el adentro del cuerpo”, “el afuera del cuerpo”, “la luz”, “la sensación”, “el ser”, “el alma”, “la persona” e incluso “el cuerpo”, nos hablan de la construcción de un lenguaje específico de la danza que se necesita aprender, pues estas nociones, apreciaciones y palabras no

tienen sentido claro más que el que se les asigna en la propia práctica. Con este referente, podremos dar cuenta de la presencia de un primer mito: *La Danzabilidad*.

La danzabilidad es una experiencia específica que refiere a un estado de movimiento en donde el individuo alcanza un nivel de sensibilidad máxima con su entorno, que le permite ser medio de transmisión de emociones e ideas genuinas, surgidas de su sensación y percepción. La danzabilidad concede un grado de conciencia superior, absoluto, que permite ampliar los poros perceptivos del cuerpo, situando al bailarín casi como un revelador de la existencia, en tanto es capaz de descifrar el movimiento que ocurre a su alrededor, dejarse empapar por él y crear uno nuevo cargado de emoción y sentimiento. Es como un sistema de comunicación con el medio a un nivel profundo, holístico, casi espiritual, que permite que el bailarín a través de su cuerpo se conecte con las energías del universo y devenga una especie de médium de ellas. El cuerpo se deja atravesar por fuerzas superiores a él que le indican un sentido de movimiento. La danzabilidad remite a una conciencia que sólo tienen quienes danzan, quienes están dentro de la disciplina y conocen sus prácticas. Refiere a un tipo de sensación del cuerpo específica, indefinida sobretodo, que sólo puede percibirse bailando. La disciplina opera, aquí, en su coacción de la modalidad, pues le sugiere, y en último caso le define, al individuo, la relación que se da con el movimiento de su cuerpo, en este caso, a través del lenguaje. De este modo se produce un efecto de aprendizaje de una subjetividad específica, pues en la medida en que se reconoce como verdadera, se irá buscando y orientando la experiencia hacia la coincidencia con ella. Quisiera insistir que al mencionar esto como un mito no se está haciendo un juicio de valor, sino más bien, tal como Barthes lo ha dicho, desnaturalizando ciertas prácticas y develando su sentido tácito, desnudándolo en tanto construcción.

“¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes?” (Foucault, 1970, 38)

Ligado con lo anterior surge una gran pregunta por la libertad. Cuando los estudiantes hablan de sentirse considerados en su diferencia, de la valoración por la diversidad que existe en la Escuela, de ser libres de sentir y expresar, ¿a qué tipo de libertad refieren? Existen en la Escuela, empíricamente, diferentes coacciones como parte de un mecanismo de control disciplinar. La distribución de los cuerpos en el espacio, a través de la organización por cursos, desde una consideración de niveles de conocimiento; la especialización por menciones de trabajo; la distribución de las técnicas en la malla curricular, son modos de delimitación y definición de formas específicas de hacer aparecer el conocimiento ante los sujetos. Así mismo, opera al nivel de la distribución espacial que surge en una sala de clases: el grupo se dispone para la clase de danza a través de un ordenamiento sumamente prolijo de los cuerpos: todos en un espacio asignado y dividido equitativamente en donde el cuerpo tendrá su despliegue, junto a los otros, a través de una coordinación perfectamente definida por los ejercicios del profesor. El tiempo del ejercicio y el espacio del mismo, vendrán a designar la extensión de la expresividad del movimiento hacia límites definidos y obligados, y donde el traspaso de éstos supone inmediatamente un desorden y, por lo tanto, un error. En el mismo sentido, la clase de danza corresponde a una cátedra específica en donde se busca enseñar algo que debe ser repetido, mostrado, aprendido, hecho aparecer, aún cuando ese algo no tenga una forma determinada y se plantee desde la búsqueda de una sensación. Toda clase de danza supone un objetivo, y en eso, la libertad estará siempre condicionada. Entonces, ¿qué clase de libertad es a la que refieren, cuándo además deben pagar sus estudios, y muchas veces endeudarse para ello, y cuándo, lo hemos comprobado, existen todos estos mecanismos de control disciplinar? La Escuela traspasa no sólo conocimientos específicos de la danza, sino también una visión sobre la disciplina, una lectura, una percepción y una valoración, que en este caso versa sobre una libertad de expresión y acción. En eso, va condicionando lentamente, a través de sus operaciones, la subjetividad del individuo, haciéndole sentir, de hecho, esa libertad como modo de ser en la danza, pero proponiéndole por otro lado, prácticas contradictorias. Es innegable que una disciplina que considera y valora la sensibilidad y sensación de sus sujetos, de lugar a ello en algún momento, pero ese lugar está definido, asignado y supervisado, por lo que esa sensación y sensibilidad aparece como resultado de un

mecanismo, de un ejercicio, de una operatoria construida para ello, y no de una voluntad verdaderamente libre y genuina de los sujetos.

La subjetividad del bailarín

No pueden dejar de llamar mi atención los relatos en relación a la experiencia del cuerpo y de la danza que han hecho los estudiantes. La danza como amor, como develación de la vida misma, como forma de la existencia, son declaraciones intensas que refieren casi a devociones religiosas. La inexistencia de distancias para con el cuerpo, que ya hemos verificado por la compleja interacción que hay entre el “ser”, la “persona”, la “mente”, el “cuerpo” y el “alma”, no permiten una percepción clara de la experiencia y por lo tanto, una conciencia de las coacciones disciplinarias. El sujeto, en esta situación, confunde uno y otros términos, y en ese intento por construir diferentes explicaciones a su experiencia, que además están condicionadas por las que la Escuela le transmite, se constituye como un productor de mitos, pues advierte un significante, en este caso, la experiencia de la danza o la sensibilidad de la danza, que “llena” de un modo automático, inconsciente, sin saber que en eso acarrea lo que de la Escuela le cae y que, por tanto, contamina su subjetividad genuina.

El cuerpo moderno opera como factor de distancia entre los individuos, hace aparecer el rostro, le otorga individualidad al sujeto y con ello hace aparecer el ego. El ego, presente en la danza por su condición escénica, performativa, no cotidiana en su uso del cuerpo, y su constante atención a éste, dispone a los individuos en un estado de enajenación con respecto al cuerpo: al ver al otro, lo que veo es su cuerpo, su estructura, su forma, su “línea”, no al sujeto mismo. La percepción se vuelve absolutista, *todo es cuerpo*, en donde el otro no es él mismo como sí, sino tan sólo su masa. Desde aquí es que el cuerpo se conciba como reflejo del trabajo; su “cultivo” no implica una responsabilidad, un deber, sino más bien es reflejo de la dedicación para su mantención. Por negación o por admiración, el otro opera como un permanente enjuiciamiento, distorsionando la propia

percepción, e instalando a este cuerpo idealizado como un dispositivo de control que subordina lo que a él no se asemeja.

El cuerpo de la danza esconde un dolor generado por la frustración, una permanente sensación del desperfecto que lo distancia de la posibilidad de comprender y vivenciar la experiencia en sí misma. Por ello, varias de las valoraciones que se tienen del cuerpo en la danza han devenido mitos que se transmiten generacionalmente, y que a su vez van reproduciendo discursos de poder que coartan y limitan la experiencia del sujeto.

Es así que lo que se dice como “verdad” sobre la experiencia subjetiva del individuo es dudosa, por lo que podemos distinguir la existencia de otro mito dentro de la Escuela: *El bailarín es un ser sensible*.

El bailarín es un ser sensible pues se conecta con el mundo. Abre su cuerpo a recibir todos los estímulos y se deja mover e influenciar por ellos, en un juego de seducción constante. El bailarín se deja llevar por sus sensaciones, es sumamente atento y fino, poseedor de una percepción exquisita, sabe cuando hacer y no hacer, pues el cuerpo, cual inmensas antenas de captación, lo guían por el mundo en armonía y conexión con los flujos energéticos. Quien hace danza y tiene una sensibilidad desbordada de su cuerpo, es un sujeto generador de una sensualidad desbordante, pues es empático y se sabe relacionar con los demás en la medida de las sensaciones placenteras. Además logra realizar la compleja tríada “cuerpo-mente-alma”, pues trabaja desde la alineación de su ser interno, de su espiritualidad con la sensualidad de su cuerpo. El bailarín es un ser que logra despertar su cuerpo a la experiencia no sólo de la danza, sino también de las otras cosas de la vida cotidiana. Un bailarín posee una sensibilidad extrema que le permite vivir una verdadera experiencia de su ser-en-el-mundo.

¿Será entonces que la danza supone un estado de existencia, una experiencia de este ser-en-el-mundo radicalmente distante de la vida de los demás, que en su sensibilidad, es más verdadera, o cierta? Me parece que una reflexión de este tipo sería, a lo menos, segregadora. La danza como disciplina, si bien permite al sujeto espacios de encuentro con sí mismo y de surgimiento de sus emociones, en tanto esté organizada a partir de los mecanismos disciplinarios, tendrá siempre un límite para la libertad, para ese punto cero en

donde no hay nada más que el *yo*. Pensar en la danza como forma de la vida, supone también una visión doctrinaria de la misma, una manera de explicar la existencia a través del discurso de la danza como *una experiencia real*. Es cierto que la danza, en tanto requiere de la participación completa y profunda de sus sujetos en un nivel corporal, emocional y sensitivo, se muestra como verdadera experiencia de encuentro con el sí mismo, pero sin embargo no hay que olvidar que estas mismas experiencias, en tanto están dirigidas y guiadas por una autoridad, y en cierto lugar, tiempo y con metodologías definidas, suponen un objetivo determinado con anterioridad y al que se guía toda la práctica. El resultado al que se llegue, el lugar alcanzado si bien supondrá una experiencia para el individuo, es también un camino trazado por aquel mecanismo disciplinar. En eso la subjetividad que tenga el sujeto para apreciar tales experiencias es relativa, está indisociada de lo propio del individuo y lo propio de la disciplina, se conforman como un todo enredado y complejo, que no les permite ser conscientes de aquello que se les instala y reprime, aquello que se naturaliza como discurso del ser-en-la-danza y con lo que se acostumbra a vivir. Es así, por esta alienación, que la sensibilidad del bailarín se transforma en un mito.

¿Cuál es el cuerpo de la Escuela de Danza de la UAHC?

Cada técnica construye un ideal del cuerpo, configura en su hacer un sujeto-corporizado al que destina sus ejercicios y métodos, un ser ficticio, ideal e imaginario que sería “el mejor bailarín”, y que designa un parámetro de evaluación. La rutina a la que se deben someter los individuos en la Escuela de Danza los obliga a ponerse en un estado de maleabilidad y disponibilidad para que el conocimiento les *penetre*. Las consecuencias de ello son la pérdida del individuo: el sujeto se olvida de sí mismo, se le olvida qué piensa, se le olvida quién es y qué hace más allá de la danza. La disciplina se introduce hasta tal punto en los cuerpos de los sujetos que los hace perderse dentro de ella.

La Técnica Académica pide una forma de movimiento muy específica, con límites definidos, en donde el cuerpo debe realizar ciertos tipos de movimientos, que en su mayoría reflejan la valoración ineludible de un cuerpo determinado, casi irreal a nuestra idiosincrasia chilena. En la Técnica Moderna, por otro lado, al cuerpo se le invita a la libertad de expresión y movimiento, a la vivencia de la sensación, pero que se contradice con la práctica por un error metodológico: en tanto la búsqueda de la sensación y percepción profunda y reflexiva del movimiento esté enmarcada dentro del ejercicio, su encuentro será siempre superficial, como una pincelada, como un avistamiento, nunca podrá ser una verdadera experiencia para el sujeto, pues los tiempos, espacios y formas para llegar a esa atención, son siempre subjetivos, personales y no generalizables.

En medio de todos estos posibles cuerpos que asignan las técnicas, éste termina conformándose como una especie de pastiche⁴, un híbrido, relleno de diversas visiones e incluso cosmovisiones del mismo, que llegan al sujeto como verdades naturalizadas, aparentemente coincidentes y complementarias, pero en lo profundo contradictorias.

Con esto, surge una pregunta: ¿cuál es, entonces, la retórica corporal de la Escuela de Danza de la UAHC? ¿Cuál es el cuerpo que se pide?

El bailarín de la Escuela de Danza de la UAHC.

Éste, el tercer mito que se sugerirá en esta investigación, es la conformación del cuerpo de la Escuela. Éste individuo es un cuerpo dócil, es obediente pues se somete voluntariamente a los requerimientos que le hace cada técnica, se transforma para ellas, se adecúa y ajusta a

⁴ Pastiche (Del fr. *pastiche*)

1. m. Imitación o plagio que consiste en tomar determinados elementos característicos de la obra de un artista y combinarlos, de forma que den la impresión de ser una creación independiente. Diccionario de la Real Academia Española. <http://lema.rae.es/drae/?val=pastiche>

También, 2. Mezcla desordenada, mezclanza. Diccionario de la lengua española © 2005 Espasa-Calpe. <http://www.wordreference.com/definicion/pastiche>

lo que se requiere. Es un sujeto disciplinado: hábil, rápido, transformable, eficiente, alineado, aceitado, perfectamente ordenado para la clase. Se sabe ubicar para lo que cada técnica le pide y puede fluctuar sin problemas entre una y otra. El bailarín de la Escuela reacciona silenciosamente, a veces temeroso, a lo que se le pide, no pregunta ni hace muchos comentarios, pero es observador, se vale principalmente de su memoria y su mirada para operar. El bailarín es maleable, versátil, puede cumplir bien sus papeles, representando de buena manera lo que cada coreografía requiere. Es esbelto, fuerte, resistente, con potencia expresiva y comunicativa. Pero también es vanidoso, cuida su aspecto, cuidadosamente decide qué partes de su cuerpo mostrar, así esconde el vientre, lugar de la grasa, de lo indeseado y, en cambio muestra sin problemas aquellas zonas atractivas, como sus pechos, hombros, piernas y su rostro. Es un cuerpo hermoso, joven, fresco y jovial. Bello y expresivo, sutil pero fuerte: la medida precisa para que aflore su honestidad. Este bailarín conoce su cuerpo y es capaz de movilizarlo desde el conocimiento; se mueve con seguridad de sus dimensiones, sin tambalear, asumido y disfrutado. Es un sujeto con consciencia del espacio, no es estructurado, dentro de su libertad saber que puede traspasar sus fronteras.

El bailarín de la Escuela está conectado con sus energías internas: la relación entre su interioridad y su entorno, se debaten en la búsqueda incesante del equilibrio, en la llegada a aquel estado de sensibilidad suprema que le permita la experiencia misma con el todo. Es un sujeto que está conectado con la tierra, enraizado en ella, pero a la vez con su mente abierta a la llegada de nuevas experiencias. Es un sujeto deseoso, soñador y libre en su flujo. Es un cuerpo-viento.

El bailarín de la Escuela de Danza busca construir algo nuevo todos los días, es un ser social y comprometido, con hambre de cambio y reivindicación, es un aporte cultural. Sabe y confía que a través de su práctica podrá constituirse una herramienta de transformación social. Es un sujeto reivindicador, luchador, político y activista, que a través de su arte podrá cambiar el mundo.

Sugerencias y limitaciones

No ha sido fácil hacer una búsqueda de estas huellas y mitos en el cuerpo de los estudiantes, habiendo sido yo también una de ellos. Lo que observo lo reconozco, inmediatamente se me naturaliza como normalidad y me es difícil distinguirlo como una construcción. A lo largo del desarrollo de esta investigación he visitado la Escuela de Danza un sin número de veces y en cada una de ellas he podido percibir el gran poder que ejerce en el sentir y pensar de sus habitantes. Incluso en mí.

Sin poder dejar de recordar lo que yo misma pude experimentar y fui a lo largo de mi experiencia como estudiante, durante seis años en la Escuela, es que trato de esbozar un desnudamiento del sentido de las prácticas que operan en ella, en tanto juegan un rol profundamente determinante en la constitución de los cuerpos y, por lo tanto, de los individuos y su subjetividad.

Todavía hay temas e ideas que pueden haber quedado dispersas, pues de seguro no ha sido tarea fácil. Así es como a mí incluso, a lo largo de la investigación, me han surgido preguntas: ¿cuáles son los límites de la danza? ¿Será posible su enseñanza sino a través de su devenir disciplina?

Al parecer la disciplina es una condición del poder inevitable, consecuencia de la instalación jerárquica que significa traspasar un conocimiento, estar en un lugar escalonado y seriado. La danza, en tanto es un saber específico del movimiento, ha desarrollado a lo largo de su historia una serie de conocimientos que se han ido organizando y clasificando para ser compartidos. En esa organización es que ha empezado a surgir la disciplina de la danza como una coacción en el individuo. Es exclusivamente un problema de poder y de educación. En tanto la educación y los saberes estén organizados bajo un orden de sistema serán, ineludiblemente, disciplinas. Mientras requieran un cierto tipo de comportamiento de los sujetos, serán disciplina. Mientras transmitan, y que ya sabemos es inevitable, determinados discursos, serán disciplina. Pero no es una condena.

La Escuela de Danza es disciplina y podría seguir siéndolo de manera mucho más justa si asumiera su condición, si se planteara abiertamente a sus estudiantes como una forma particular y específica de concebir la danza y no como una verdad única. Si dispusiera dentro de sus planificaciones los espacios de reflexión y discusión, de crítica a sí misma, en una profunda búsqueda del crecimiento, de la nutrición y de la libertad de pensamiento. Si otorgara la posibilidad de hacer una crítica conducente hacia sus propios mecanismos. No olvidemos que la danza es un arte creativo, mutable y crítico, que requiere ese lugar si quiere formar parte real de la sociedad en donde vive.

REFERENCIAS

- Primaria:

BARTHES, Roland. *Mitologías*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2008.

LE BRETON, David. *Cuerpo y Modernidad*, Argentina: Nueva Visión, 2002.

FOUCAULT, Michel. *El Orden del Discurso*, Lección inaugural pronunciada en el Collège de France el 2 de diciembre de 1970. España: Tusquets Editores, 1980.

Vigilar y Castigar, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2008.

VERÓN, Eliseo. *Discurso, poder, poder del discurso*. Análisis del primer coloquio de Semiótica. Río de Janeiro, PUC/Ediciones Loyola, 1980.

- Secundaria:

BADILLA, Leda. (2006). Fundamentos del Paradigma Cualitativo en la Investigación Educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud* ® Vol. 4, N°1.

FONTANILLE, Jacques. *Soma y sema: figuras del cuerpo*, Francia: Maisonneuve y Larose, 2006 (ed. En español, Univ. De Lima).

PÉREZ, Carlos, *Proposiciones en torno a la Historia de la Danza*, Santiago: LOM, 2008.

RODRÍGUEZ, Gregorio & GIL, Javier & GARCÍA, Eduardo, *Metodología de la Investigación Cualitativa, Capítulo III*. España, Ediciones Aljibe, 1996.

SALGADO, Ana Cecilia. *Investigación Cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. Perú, Universidad de San Martín de Porres, 2007.

ANEXOS

A continuación, presento una copia de los instrumentos aplicados.

Para el registro etnográfico, los tópicos de observación de las clases fueron los siguientes:

- i. Valoración y relación con el cuerpo propio.
- ii. Huellas corporales visibles.
- iii. Patrones corporales comunes al grupo.
- iv. Presencia de imaginarios corporales o ideales de cuerpo.
- v. Distribución y uso del espacio en la clase respecto al cuerpo de cada individuo.
- vi. Distribución del tiempo de la clase de danza (de preparación corporal, de sensibilización del cuerpo, de descanso, otros.)
- vii. Relación entre los estudiantes y la autoridad.

Para las entrevistas simples elaboré una serie de preguntas, para el grupo de estudiantes y para el grupo de profesores, que sirvieron de guía e hilo conductor al momento de realizarlas. La pauta aplicada para el grupo de estudiantes fue la siguiente:

- i. ¿Cómo es tu cuerpo?
- ii. ¿Qué valor tiene para ti tu cuerpo?
- iii. ¿Qué imagen puedes construir de él? ¿Cuál sería?
- iv. ¿Qué relación tienes con tu cuerpo? ¿De qué manera lo habitas o vives con él?
- v. ¿Te gusta tu cuerpo? ¿Qué lugares muestras y qué lugares de tu cuerpo ocultas? ¿Por qué?

- vi. ¿Qué tipo de obstáculos sientes con tu cuerpo?
- vii. ¿Qué cambios has sentido en tu cuerpo desde que entraste a la Escuela de Danza?
- viii. ¿Cómo son los cuerpos de tus compañeros?
- ix. ¿Qué valor crees que tiene el cuerpo en las clases?
- x. ¿Qué imaginario percibes que existe en torno al cuerpo en la Escuela?
- xi. ¿Cómo es el cuerpo de un(a) bailarín(a)?
- xii. ¿Qué es un cuerpo bello?
- xiii. ¿Qué ideas, palabras, conceptos, imágenes, asocias con tu cuerpo?

Por otro lado, la pauta de entrevista aplicada a los profesores fue la que se muestra a continuación:

- i. ¿Qué es para ti la danza? ¿Podrías definirla?
- ii. ¿Cómo son corporalmente los estudiantes de tu clase? ¿Cómo los caracterizarías?
Hacer una descripción detallada de sus cuerpos.
- iii. ¿Cuáles son los principales objetivos al trabajar el cuerpo? ¿De qué manera los llevas a cabo?
- iv. ¿Qué cuerpo buscas en tu clase?
- v. ¿Qué cambios observas en los cuerpos de tus estudiantes en tu clase?
- vi. ¿Cuáles son las dificultades que observas en sus cuerpos? ¿Qué harías para resolverlas?