

**Universidad de la República**  
**Instituto Superior de Educación Física**  
**Licenciatura en Educación Física**  
**Tesina**

**Expresión Corporal y Danza en el Bachillerato Artístico:**  
**Un cuerpo con historia**

Autores: Carolina ARIGÓN  
Emilio CALO  
Natalye LACOSTE  
Lucia MATO

Prof. Orientador: Pablo MENDES

Montevideo, 20 de Marzo del 2015

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. OBJETIVOS.....	6
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	7
4. ANTECEDENTES.....	8
5. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....	9
5.1 <i>Cuerpo</i> .....	9
5.1.a <i>Cuerpo y educación</i> .....	9
5.1.b <i>Tradición dualista del cuerpo</i> .....	11
5.1.c <i>Cuerpo como unidad inseparable</i>	
5.2 <i>Técnica</i> .....	16
5.2.a <i>Desde una perspectiva social</i> .....	16
5.2.b <i>Movimientos con-ciencia</i> .....	18
5.2.c <i>Técnica de la “Sensopercepción”</i> .....	20
5.3 <i>Del Ballet clásico a la Danza Contemporánea y Expresión Corporal</i> .....	22
5.3.a <i>Racionalismo estético y neoclasicismo en la danza</i> .....	23
5.3.b <i>Necesidad de expresión en la danza</i> .....	24
5.3.c <i>Modernidad estética en la danza</i> .....	27
5.3.d <i>Poshistoria: nacimiento de la Danza Contemporánea</i> .....	27
5.3.e <i>Expresión Corporal: una manera de bailar</i> .....	29
6. PREGUNTAS O HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.....	31
7. RESEÑA METODOLÓGICA.....	31
7.1 <i>Descripción de la metodología y los momentos de investigación</i> .....	31
7.2 <i>Tema de investigación y elaboración de objeto de estudio</i> .....	32
7.3 <i>Tipo de investigación</i> .....	33
7.4 <i>Trabajo de campo</i> .....	33
7.5 <i>Instrumento de recolección de datos</i> .....	34
8. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	37
8.1 <i>Cuerpo</i> .....	37
8.1.a <i>Cuerpo como blanco de intervención</i> .....	37
8.1.b <i>Cuerpo trabajado: ¿condición para la expresión?</i> .....	41
8.1.c <i>Cuerpo que reflexiona</i> .....	45
8.2 <i>Técnica</i> .....	48
8.2-1 <i>Técnica como herramienta eficaz para superar limitaciones</i> .....	48
8.2-2 <i>Ausencia de una técnica</i> .....	50
8.2-3 <i>En búsqueda de una resignificación de la técnica</i> .....	52

9. CONCLUSIONES.....	57
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61
11. ANEXOS.....	63

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca dentro del Seminario Tesina *“Culturas corporales y contextos escolares en la sociedad del conocimiento”* correspondiente al cuarto año de la Licenciatura en Educación Física del ISEF (Instituto Superior de Educación Física), Universidad de la República.

Tiene la intención de indagar acerca de los conceptos de Cuerpo y Técnica que se desprenden de la asignatura Expresión Corporal y Danza (de aquí en más ECD), perteneciente a tercer año del Bachillerato, opción Arte y Expresión. La misma cuenta con una reciente historia ya que se implementó en nuestro país en el año 2007. *“En la actualidad se encuentra en pleno desarrollo y expansión, impartándose en unos cincuenta liceos públicos y otros tantos privados.”*(Tercer Encuentro de directores de liceos con Bachillerato Artístico, 2012, p. 33)

El interés por la investigación surge en considerar a la ECD como una práctica corporal que desde su inicio como disciplina, ha sido cuestionadora y contestataria en relación al concepto de cuerpo que promueve, preguntándose a sí misma qué tipo de individuo quiere formar, cómo hacerlo, por qué y para qué, con qué técnicas y finalidades. Si busca prolongar un concepto mecanicista de cuerpo, en función del mercado y la productividad o pretende generar un punto de inflexión en el ámbito de la danza abriendo el espectro a la posibilidad de que emerjan muchos cuerpos, diferentes, subjetivos, que conviven, se relacionan, se expresan y puedan ser autónomos.

De esta manera el foco del análisis está puesto en las relaciones entre Cuerpo y Técnica que se desarrollan en la asignatura ECD, para lo cual se realiza un profundo análisis de su programa curricular, identificando qué concepto de Cuerpo y de Técnica tiene implícito. A su vez, son utilizados otros insumos para establecer relaciones entre estos conceptos, como ser entrevistas al Coordinador Nacional del área de Artes Escénicas y Audio Visuales del bachillerato artístico, entrevista a la docente de apoyo de la asignatura ECD a nivel nacional, entrevista a una docente de la asignatura, y finalmente también contamos con una

entrevista realizada a la única autora del programa de la asignatura, escrito en 2006 y único hasta el momento.

El presente trabajo pretende cuestionar el lugar que históricamente la danza le ha dado al cuerpo, como algo perfecto, armónico, proporcionado, bello, joven, fuerte y a la vez sensual, perteneciendo estas cualidades a unos pocos afortunados. A sí mismo, también se cuestiona el lugar que se le da a la técnica desde la historia de la danza clásica del siglo XVIII, en función de lograr rendimientos para un cuerpo eficiente, disciplinado y etéreo.

Se pretende explicitar y evidenciar qué tipo de cuerpo se quiere promover desde la asignatura y qué técnicas utiliza (si es que hay) para dicho propósito.

## **2. OBJETIVOS**

### **Objetivo General**

- Establecer relaciones entre los conceptos de Cuerpo y Técnica que se desprenden de la asignatura Expresión Corporal y Danza correspondiente a 3° de Bachillerato opción Arte y Expresión.

### **Objetivos Específicos**

- Identificar el/los concepto/s de Cuerpo y Técnica que plantea el programa de la asignatura Expresión Corporal y Danza.
- Indagar acerca de los conceptos de Cuerpo y Técnica que se desprenden de los discursos de los diferentes actores involucrados.
- Analizar los conceptos de Cuerpo y la Técnica que históricamente se promovió desde la danza neoclásica del s XVIII y vincularlos con los conceptos actuales de Cuerpo y Técnica de la asignatura ECD.

### 3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Se parte de la premisa que la aplicación de una técnica en una práctica corporal, guarda una relación directa con el concepto de cuerpo que lleve inscripto dicha práctica, en este caso la Expresión Corporal y Danza (ECD). Se pretende problematizar el vínculo que encierran estos dos conceptos (Cuerpo y Técnica) en la asignatura, dónde radica el punto de conexión entre ambos. Así mismo, se investiga si es que existe alguna técnica propia de la disciplina.

Para encontrar parte de la respuesta a esta interrogante, se hace imprescindible recurrir a la historia de las disciplinas Expresión Corporal y Danza Contemporánea, que hoy forman parte de la currículal liceal en nuestro país. Detectamos “(...) *la necesidad de rastrear la historia de dicha educación para comprender su estado actual y esbozar cualquier tipo de reflexión pedagógica o didáctica al respecto.*” (Raumar, Ruggiano, 2009, p.41). Se parte de una visión antropológica del cuerpo y del movimiento humano, cargada de historicidad, que lleva a cuestionar el tratamiento estético y técnico de los cuerpos perfectos a los que aspiraba el ballet neoclásico del siglo XVIII. Es preciso investigar si es que ha habido una ruptura en el pensamiento de la ECD respecto a la visión del cuerpo y al lugar que se le da a la técnica, o de lo contrario, si existe una continuidad con la visión neoclásica y moderna de la danza.

Por otro lado, al tratarse de una asignatura enmarcada dentro de una institución escolar liceal pública, no se puede dejar de analizar el discurso que dicha asignatura posee en relación a la educación del cuerpo. Continuando con la línea de pensar la educación del cuerpo como fenómeno que sucede en un contexto histórico, social, político, económico y cultural, entendemos que “*Cuando un conocimiento ingresa a la escuela para ser enseñado, queda relegado a una estructura institucional definida y a ella responde, sin que su presencia o ausencia alteren sustantivamente la función de la institución.*” (Ibidem, p. 44).

La institución escolar hoy, ha tenido una continuidad con el concepto de Escuela Moderna, la cual surge con la conformación de los Estados Nación en la proliferación del sistema capitalista. Y, por consiguiente su función fue crear un espacio de encierro en el cual poder

tener el control y disciplinamiento de la población, para inculcarle los valores propios del progreso capitalista, tales como el esfuerzo, el trabajo, la tenacidad y la eficacia al servicio de la productividad. En este sentido, se pretende indagar sobre qué posición asume la asignatura ECD respecto a esta función institucional. Visualizar si existe algún punto de inflexión o ruptura en esta idea de Escuela Moderna. Para este propósito, se analiza el discurso y la fundamentación de la asignatura en el contexto escolar.

#### **4. ANTECEDENTES**

Un trabajo que se emparenta con la temática en cuestión, es una Tesina entregada en el ISEF Montevideo, Uruguay. Titulada *“Sin mi cuerpo no soy yo: prácticas corporales expresivas en el bachillerato artístico de secundaria.”* (Ana Laura Mígues, Valentina Murara, Fernanda Rodríguez, 2011) Esta propuesta además de tener una correlación con la cercanía regional (investigación realizada en algunos liceos de Montevideo), se centra en el estudio de un tipo de prácticas corporales de corte expresivo y contextualizado en el bachillerato artístico. Razón por la cual existe una relación directa con el presente trabajo.

Debido a la reciente incorporación del bachillerato diversificado en opción Arte y Expresión (desde 2007), existen muy pocos trabajos realizados en torno a esta temática, lo cual dificultó la búsqueda de antecedentes que abarquen el tema a desarrollar. Por este motivo, la tesina de los compañeros resulta de gran aporte ya que indaga acerca de las dinámicas de funcionamiento y singularidades de las prácticas corporales expresivas en la educación formal y las compara con las prácticas tradicionales de la Educación Física.

## 5. MARCO TEÓRICO

### 5.1 Cuerpo

#### 5.1.a *Cuerpo y educación*

Es imprescindible partir de la certeza de que no hay intervención neutra, aséptica sobre el cuerpo. *“La educación del cuerpo tiene que ver con el saber y con un conjunto de conocimientos que están ya implicados en el campo de lo económico, lo social, lo cultural y lo político.”* (Rodríguez;Ruggiano, 2009, p.53). En este sentido, la necesidad de rastrear la historia de la educación del cuerpo sería fundamental para comprender el estado actual de una práctica corporal como la Expresión Corporal entendida ésta como Danza. Más aún considerando la contextualización en la cual se desarrolla esta asignatura, siendo parte de la currícula de la educación secundaria, es pertinente hacer referencia a las pedagogías del cuerpo y su historia aunque sin adentrarnos en detalles. En palabras de los autores antedichos, *“Educar el cuerpo implica problematizar su constitución historiográfica, sus relaciones con las instituciones, su dimensión subjetiva, sus relaciones con el mercado y los medios masivos de comunicación...”* y continúa, *“Las pedagogías del cuerpo son parte de la cultura corporal de una época y la escuela no debería naturalizarlas, sino considerar críticamente su historia.”* (Ibidem, p.54)

En esta línea, es interesante analizar el currículum y sus implicancias en las instituciones educativas formales y sus relaciones en torno al cuerpo. Plasmar algunos de los discursos y sus implicancias para luego indagar el por qué y para qué de la educación como saber de la *“Pedagogía Moderna”* (Aisenstein, 2006), su devenir en un tiempo histórico y sus repercusiones sobre el cuerpo dejan un legado que acontece en la actualidad. Desde esta mirada es que se abordará la temática en cuestión. En palabras de Angela Aisenstein (2006), que entiende al currículum como:

*“...uno de los componentes del dispositivo escolar para la educación de los cuerpos....”* Y continúa, *“se entiende aquí por dispositivo al conjunto de prácticas y enunciados que integra*

*relaciones de poder y que produce efectos claramente identificables en los cuerpos. Los dispositivos son instrumentos efectivos de formación y acumulación del saber....” (Aisenstein, 2006, p.19).*

El currículum entonces como instrumento que ejerce poder, no se encuentra aislado en su teoría, debe definirse dentro de un marco conceptual el cual está respaldado teóricamente por la pedagogía. Cada concepto se irá modificando según la época. La Pedagogía Moderna fue significativa al establecer cambios en cuanto a las concepciones sobre la educación. Por lo tanto en la modernidad la ciencia se va hacer cargo del estudio epistémico de la educación y se comenzará a dar nombre y a explicar los saberes propios de la misma. “(...) *la Pedagogía funcionaría como instancia de delimitación, como el discurso ordenador del que puede pensarse, nombrarse y hacerse. En este sentido es considerada una estrategia”* (Foucault, 1985, en Aisenstein, 2006, p.20).

La Pedagogía Moderna buscará estrategias para resolver los problemas de la educación, con “*economía y eficacia*” (Ibidem, 2006), esta búsqueda devino en la homogenización de la educación y su posterior control sobre las masas. “*La socialización de los niños del pueblo, devenida razón de Estado, exige la elaboración de sistemas que formalicen y estandaricen la enseñanza de modo de hacerla efectiva y homogénea*” (Ibidem, 2006,p 21).

Ahora bien, Stenhouse (1984), considera al currículum como “(...) *una forma particular de pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza. Es un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica.*” (Stenhouse, 1984, p. 195). El autor plantea el currículum como un diseño de investigación, enfocado al estudio de problemas y soluciones con el objetivo de progresar en el conocimiento “*el que desarrolla un currículum es considerado como alguien que ofrece soluciones y no como alguien que explora problemas...*” (Ibidem, p. 173). Por el contrario, los modelos tradicionales de currículum que lo consideran como un producto y buscan el alcance de objetivos conductuales pretendidos en resultados de aprendizaje. El modelo propuesto por Stenhouse plantea al docente como un agente activo y decisor de la formulación del currículum, refiere al docente como investigador, donde también participe de la evaluación del currículum, buscando que este, sea investigador de su propia situación docente. Por lo tanto

se fortalece el rol del docente como investigador y eso se considera como un elemento importante para el desarrollo de la educación como campo de saber. Es así que la decisión sobre qué enseñar adquiere una fortaleza teniendo presente a los docentes como agentes fundamentales de la educación.

Por otro lado, los aportes de Aisenstein en cuanto al código disciplinar aportan ideas acerca de la legitimidad de las asignaturas en torno al currículum. *“Se entiende por código disciplinar a una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la disciplina”*(Ibidem, 2006, p.28).

### **5.1.b Tradición dualista del cuerpo**

Heredamos de la escuela moderna una clara distinción entre *“el cuerpo”* y *“la mente”*, dualismo que radica en diferenciar el intelecto de lo físico, privilegiando el primero sobre lo corporal. Esta institución educativa apunta a desarrollar el conocimiento racional y científico, escindiendo y desvalorizando el trabajo físico. O dicho de otra manera, el cuerpo físico tendrá que estar al servicio del desarrollo intelectual. A partir de esta idea, todo lo referido al trabajo corporal, apuntará a disciplinar el cuerpo para controlarlo y regular sus impulsos y posiciones.

Esta distinción entre cuerpo y mente, permitirá una relación de poder entre clase dominante y clase popular. La escuela entonces cumplirá un rol de socializar a las clases populares controlando sus cuerpos a través del disciplinamiento corporal. En primera instancia, el niño o adolescente que ingresa a la institución educativa deberá cumplir con ciertos patrones de conducta, lograr un control mínimo de su cuerpo y adquirir regulaciones y disposiciones que le permita desarrollar las condiciones básicas de socialización. *“Se trata de controlar impulsos corporales, diferenciar tiempos de juego y tiempos de trabajo.”* (Ibidem, p.43).

En el mismo sentido,

*“El esfuerzo y el sacrificio por la realización a través del trabajo han penetrado nuestra formación desde el proceso de escolarización, por lo que la educación de los cuerpos no ha sido ajena a esto. La superación de límites en las capacidades del organismo, el quiebre de récords cada vez más difíciles, el cuidado extremo y el culto contemporáneo del cuerpo, son algunos ejemplos de la conformación en lo corporal de un fenómeno que nos impulsa a estar siempre compitiendo, actuando de manera eficaz, no malgastando energías, siendo productivos. En una crítica a esta visión del trabajo en su forma capitalista” (Alonso, 2007, p. 321).*

La escuela buscará que la clase popular se adapte al sistema capitalista que implica tener hábitos de trabajo, constancia y un correcto comportamiento frente a las normas para de esta forma ser funcionales a una lógica de producción, *“(...) hasta que los últimos indicios de barbarie desaparezcan”*. (Rodríguez, Ruggiano, 2009, p.43)

*“Ponete derecho, movete, no te muevas, quedate quiero, no mires así, no cruces las piernas, cruzate las piernas, no toques, no saques, no corras, te vas a caer, te caíste ves... Existe en definitiva una censura de lo corporal, una desvalorización del cuerpo en aras de una supervaloración intelectual que de ninguna manera compensa esta carencia. Existe un bloqueo para el desarrollo de la sensibilidad, se frustra el placer de ser y tener un cuerpo sano y armónico que disfrute del bienestar.” (Stokoe, 1988, p.54)*

En referencia a esta pedagogía del cuerpo que tiene como objeto su disciplinamiento, surge lo que Bourdieu y Passeron (1981), citado por Rodríguez (2009) llamaron *“pedagogías blandas”* con la finalidad de dulcificar el proceso en el que el cuerpo se escolariza. Las mismas tienen el propósito de hacer *“invisible aquellos rasgos invariantes del dispositivo pedagógico moderno”* (Rodríguez, 2009, p.45).

En la misma lógica del proyecto moderno de educación, es que surge el dispositivo pedagógico higienista, el cual según el autor antedicho busca disciplinar al cuerpo para mantenerlo saludable, según el concepto de salud de las ciencias biomédicas. Esta idea de cuerpo fuerte, útil y saludable es amparada en el conocimiento de las ciencias naturales que toman mucha fuerza en la modernidad. En este sentido, el concepto de cuerpo que imparte la pedagogía de corte higienista es también dual, dándole un gran valor al desarrollo orgánico y funcional del cuerpo. Este cuerpo saludable es indispensable para poder lograr

un eficiente desarrollo cognitivo. Nuevamente, se enfatiza la idea de trabajar físicamente al cuerpo en función de un desarrollo intelectual.

Al respecto, Dogliotti asevera,

*“Este dualismo es en sí mismo una ilusión: todo trabajo que involucre al sujeto, de uno u otro modo, tiene como base real al cuerpo y no hay aprendizaje fuera de él. El cuerpo parece algo evidente, pero nada es, finalmente, más inaprehensible que él.” (Dogliotti, 2008, p.84)*

El pujante surgimiento de la ciencia, tomará al cuerpo para su investigación anatómica a través de la disección, lo cual en la Edad Media era prohibido y pecaminoso.

El cuerpo será tratado desde una óptica objetiva y universal. Esta ciencia determinará entonces el modelo ideal de cuerpo, cuál debería ser su perfecta estructura interna y sus adecuadas proporciones, creando así un concepto de estética. El cuerpo se convierte de esta manera en un objeto de exhibición. Estas ciencias entonces, legitimarán la visión anatómo-fisiológica del cuerpo.

Consecuentemente, las prácticas corporales irán acorde a esta definición de cuerpo, planteadas desde una perspectiva higienista con el fin de formar cuerpos lo más parecido al ideal de salud y belleza. Continuando con esta lógica, el baile será un medio para trabajar el físico y la corrección de la postura. Como alega Vigarello (2005), la danza es medida y prudente y viene a reemplazar al corsé por una postura forzada y artificial. A su vez, *“el baile de la nobleza, el de los maestros de baile, es impugnado por su culto a las posturas pomposas y forzadas, y sobre todo por su orientación excesiva a enseñar a mostrar y a mostrarse.”* (Ibidem, p.45).

En este sentido, Tambutti (2012) plantea que el ballet del neoclasicismo concibe al cuerpo como un soporte neutral, despojado de toda corporeidad y subjetividad, siendo éste un Cuerpo-Idea que busca identificarse con la realidad suprasensible en el cual la belleza es impercedera y perfecta. Este cuerpo regido por los parámetros de la divina proporción y la sección áurea será más bello y armónico cuanto más se ajuste al ideal, al estereotipo impuesto. Para este tipo de práctica corporal, entonces se precisa un cuerpo determinado

por las medidas matemáticas, cuantificable y por tanto, bello, según un único criterio estético. A su vez, si este cuerpo se busca que sea atemporal y perfecto, se precisa un cuerpo joven, saludable, fuerte y al mismo tiempo tan flexible y sutil que oculte el esfuerzo producido en sus movimientos. *“Quizás sea necesario comenzar a incluir otras prácticas corporales que integren elementos artísticos, expresivos, provenientes de otros campos, entre ellos: la danza, el teatro, el circo, que conjuguen saberes de las ciencias humanas.”* (Dogliotti, 2008, p.84). La autora propone en este tipo de prácticas un concepto de cuerpo más holístico, aunque aclara que los mismos corren el riesgo de su funcionalización, de convertirse en moda y que entren en la lógica de mercado, despojándose de su esencia artística y convirtiéndose en una racionalidad instrumental. *“Resulta fundamental recuperar en nuestro país una variedad de testimonios y prácticas corporales de resistencia, que han quedado acalladas como fracturas de esta maquinaria, habilitando la posibilidad de que otros cuerpos puedan emerger.”* (Ibidem, p.80)

### **5.1.c Cuerpo como unidad inseparable**

A raíz del concepto de cuerpo anteriormente desarrollado, es de interés rescatar otro paradigma sobre lo corporal y su práctica. En este sentido, La Expresión Corporal Danza, se identifica con un concepto de ser humano integrado,

*“una unidad que comprende lo sensible, lo psíquico, lo motriz y social articulado de tal manera que ya no se dejará ser dicotomizado, ni en ese aspecto “mente-cuerpo”, ni en el concepto de “la técnica”, o “la poética”, o “la forma” y “el contenido” (Stokoe, 1988, p.19).*

Esta conceptualización holística y articulada del ser humano comprende como parte de un todo, tanto el aspecto físico como emocional de la persona. A su vez, los movimientos que realice tendrán un mismo sentido tanto desde el contenido que quiera ser expresado como desde la forma que encuentre para poder hacerlo, y consecuentemente, la técnica que utilice para realizarlo estará unida a lo poético y artístico que simboliza aquello que se esté expresando. La persona ya no puede ser dicotomizada en partes inconexas, ya que ella es cuerpo y tiene cuerpo. *“Su cuerpo es él mismo, todo lo que se refiere a él como persona, su*

*actividad psíquica, su sensibilidad, sus afectos, su motricidad, su creatividad y su necesidad de comunicación.” (Ibidem, p. 33)*

En esta misma línea, la autora plantea al cuerpo como un instrumento y a la vez como el instrumentista. El propio cuerpo es la fuente de inspiración, el instrumento por el cual lo va a comunicar y el instrumentista que ejecutará su propia danza.

*“Él es su propia fuente pero a su vez es su propio instrumento. El va construyendo su instrumento-cuerpo para tener el con qué expresar toda su riqueza interna. El es lutier de su propio cuerpo-instrumento puesto que no va a recibir un cuerpo ajeno con que bailar como en el caso del músico que recibe un instrumento ya construido. El instrumento de nuestro bailarín es él mismo, es su cuerpo que a la vez que lo impulsa a bailar le da también la posibilidad de satisfacer estos impulsos, más cuando su cuerpo está afinado, para seguir con la metáfora del lutier.” (Ibidem, p.35)*

En este lineamiento, Tambutti (2012) considera al Cuerpo-Sensible como reflejo de la realidad cambiante, como un cuerpo transitorio que va modificándose con el transcurso del tiempo. Deja de ser un cuerpo perfecto, joven y eterno para ser un cuerpo perteneciente al mundo fenoménico, de los sentidos. Este cuerpo sensible es el que promueve la práctica de la Expresión Corporal-Danza, buscando la belleza en un referente interno y no externo, predeterminado. Se abre en este tipo de práctica un amplio espectro de belleza relativa, propia de cada cuerpo. Ya no se busca un cuerpo determinado por ciertas proporciones matemáticas, sino que es un cuerpo subjetivo, que siente y se expresa.

Enfatizando esta línea,

*“(…) cada cuerpo humano es irreplicable, física y psíquicamente hablando, y que cada persona debe asumir su identidad corporal y su derecho a percibirse como es, y conocer su propio cuerpo con sus límites y posibilidades. Que su cuerpo-persona es el punto de partida y su referencia constante.” (Stokoe, 1988, p.54)*

## 5.2. Técnica

### 5.2.a Desde una perspectiva social

Se parte de la idea que toda práctica corporal es una construcción social, la cual está determinada por el contexto histórico en el que se manifiesta. De esta manera se entiende que la misma va a estar condicionada por aspectos económicos, políticos, sociales y culturales.

Se pretende analizar la técnica corporal en este sentido, y comprenderla a modo general como la forma que tiene el hombre de producir movimientos. Así como la cultura posee una identidad social, la técnica que forma parte de ella, imprime sobre los individuos movimientos, formas y necesidades. En palabras de Marcel Mauss, “*Denomino técnica al acto eficaz tradicional. Es necesario que sea tradicional y sea eficaz. No hay técnica ni transmisión mientras no haya tradición.*” (Mauss, 1979, p.342) y continúa alegando, la técnica corporal es “*la forma en que los hombres, sociedad por sociedad, hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional*” (Mauss, 1979, p.337).

En estos términos la técnica corporal busca sus raíces en la historia, en la cultura, se transmite de forma inconsciente a la estructura social, la cual se encuentra tan arraigada que no existe lugar a la duda. Las acciones realizadas por el hombre tienen sus bases en la historia, la cual se va transformando con los cambios sociales y consecuentemente la técnica también se va modificando en las sociedades. La forma de caminar, desde movimientos de brazos, cadera, mirada, pasos largos o cortos, indican un patrón determinado dado por características de cada sociedad. No sería sorprendente si se compara la forma de andar de dos personas de países distintos y lo hacen de manera distinta, esto no significa que una forma sea más eficiente que la otra, sino que cada cultura marca una diferencia en cuanto a su modo de estar en el mundo, el cual se ve reflejado por una tradición. Mauss expone un ejemplo de la infantería británica y la francesa, más concretamente sobre la marcha. Los británicos lo hacen en diferente frecuencia, mientras el francés acompaña con un balanceo y juego de rodilla. Esta construcción de patrones o

modos de realizar determinadas acciones argumenta Mauss“(...) *constituye una idiosincrasia social.*” (Mauss, 1979, p.339). Siguiendo la misma línea, “*Cada técnica, cada conducta, aprendida y transmitida por tradición, están en función de ciertas sinergias nerviosas y musculares que constituyen cada una un verdadero sistema, solidario, por otra parte, con un determinado contexto sociológico...*” (Levi-strauss, citado en Mauss, 1979, p.15).

La interpretación que se le da a la técnica en este sentido es en relación a un contexto social, a la forma que el hombre ha encontrado de moverse en el correr de la historia. Acciones exitosas repetidas en el tiempo, las cuales fueron evolucionando. Por ejemplo la técnica primitiva para prender el fuego, evolucionó y tenemos fósforo, encendedores, cocina eléctrica. La técnica entonces fue transformándose y evolucionando en el correr de la historia y con ello la sociedad adoptó las formas más eficientes de acuerdo a elecciones sociales, las cuales están íntimamente vinculadas con las relaciones de poder y dominio del hombre.

En este sentido, relacionamos las técnicas corporales con el dominio técnico que ejerce el hombre sobre la naturaleza, sobre su propio cuerpo. Las emociones deben ser dominadas, se inhiben ciertas acciones, se seleccionan otras. Este desequilibrio de lo técnico sobre lo humano genera deshumanización.

*“El cuerpo ejerce un papel fundamental en la construcción del sujeto civilizado moderno. Solo un hombre iluminado puede ser señor de la naturaleza y el dominio técnico que el hombre ejerce de forma cada vez más sofisticada sobre la naturaleza no será distinto al dominio sobre la propia naturaleza corporal. Incluso lo pulsional debe ser dominado”*(Alonso, 2008, p.6).

Mauss (1979) expone que esta tecnificación del cuerpo y de las subjetividades (entendida como una resistencia a las emociones), permite separar a las sociedades en primitivas (irreflexivas e inconscientes) y aisladas (conciencia e ideas concretas).

*“Es gracias a la sociedad que la conciencia interviene, ya que no es la inconsciencia la que hace intervenir a la sociedad. Gracias a la sociedad hay movimientos precisos y un dominio de lo consciente frente a la emoción y a lo inconsciente. Es precisamente porque la razón ha intervenido....”* (Ibidem, p.355).

En este sentido, Alexandre Ferreira Vaz (2001) analiza el genocidio y lo considera como una manifestación de la tecnificación del cuerpo, la cual genera personas autómatas similares a las máquinas. A su vez, trae el ejemplo de los campos de concentración de Auschwitz, los cuales podemos identificarlos como lugar dónde las subjetividades se vuelven máquinas, actúan con tal frialdad que no importa nada, el cuerpo es considerado un objeto, una cosa. De aquí la racionalización, la ciencia actúan para justificar la barbarie que se vivió en los campos de concentración y exterminio.

El crecimiento de la ciencia junto con el del capitalismo influye directamente sobre el sistema social, generando individuos tecnológicos, afianzando modas, y usos del cuerpo relacionados directamente al consumismo.

### **5.2.b Movimientos con-ciencia**

Relacionando directamente al apartado anterior haremos aquí especial énfasis a la influencia que tuvo la ciencia sobre la técnica y la tecnificación del cuerpo. La ciencia se va a encargar de justificar y dar razón a hechos de la vida, que tal vez antes no tenían explicación, estas justificaciones aprobadas científicamente ya no las cuestiona nadie

*“A mesmavisão de ciência que fornecerá respostas para as indagações que se coloca a burguesia no poder. A mesmavisão de ciencia que se constituirá em canal para a veiculação da visão de mundo desta classe e que fornecerá as justificativas para o seu modo de ser e de viver.” (Soares, C, 2004, p. 6)*

En este sentido la técnica busca su fundamento en la ciencia, el estudio detallado del movimiento para que este sea más eficaz el intento por mejorar y superar los límites.

La técnica corporal sitúa al hombre en un lugar distinto, el cuerpo como herramienta de trabajo para realizar fines necesarios. La técnica entonces, adquiere un carácter omnipresente, nadie la va a cuestionar, cada movimiento será explicado, comprendido y se le encontrará su razón al obtener una base científica que lo justifique.

El deporte como práctica corporal científicamente legitimada, propone usos del cuerpo que asemejan cuerpos con máquinas, en función de tener resultados eficientes, y más efectivos. De esta manera, se podría vincular al deporte con un concepto de cuerpo y a su vez de técnica propio del modelo industrial, en el cual las máquinas cumplen un papel protagónico como herramientas eficientes de trabajo a nivel de productividad. En este sentido la técnica va a perseguir objetivos de estas similitudes asociadas siempre a búsqueda de resultados y de una mejora del rendimiento.

Ahora bien, entendemos las distintas concepciones del término eficiencia que se desprenden de este apartado y consideramos relevante aclararlo. Marcel Mauss (1979), analiza la técnica corporal como una tradición, en la cual el hombre encuentra movimientos eficientes asociados a una evolución o adaptación humana, contraria a la concepción de lo eficiente como producción en este caso de movimientos, más asociados a un escenario capitalista.

En el ámbito de la danza neoclásica surgida a partir del siglo XVIII también ocurre la misma lógica de visualizar a la técnica como perfeccionamiento del cuerpo y su movimiento, buscando a través del entrenamiento la disciplina corporal para lograr acercar el cuerpo al ideal de belleza atemporal, imperecedera y neutral que exige el ballet clásico, según alega Tambutti (2012). La autora plantea que los movimientos de alta complejidad técnica que posee la danza clásica, están determinados por la Divina Proporción, en la cual la sección áurea entre las partes del cuerpo y consecuentemente sus movimientos, están cuidadosamente estudiados para lograr una óptima funcionalidad, armonía y equilibrio. Es en base a este estudio científico y racionalista del movimiento que se crean las seis posiciones básicas del ballet que determinarán todos los movimientos de brazos y piernas característicos de esta danza.

Según el sentido del paradigma científico, la legitimación de las prácticas corporales va a estar dada por cuanto más rigor científico posea. Ejemplificando lo que sucede desde otra disciplina,

*“las técnicas de los acróbatas, con su trasgresión e irreverencia en las inversiones al poner el mundo al revés, serán tomadas y domesticadas por las reglas estrictas del deporte a mediados del siglo XIX. Esta herencia no solo será negada sino que será combatida por la incorporación de principios de orden, disciplina y sistematización de técnicas que puedan ser controladas y evaluadas”* (Alonso, 2007, p. 326).

Así entendemos que la gimnasia artística proveniente del mundo acrobático, utilizó estas prácticas de corte popular para mejorarlas y las estudió con el fin de obtener mejores resultados, movimientos pensados al detalle, movimientos calificados en un régimen de escalas para evaluarlos y perfeccionarlos. Las acrobacias eran concebidas como antinatural, malos usos del cuerpo, para la medicina. Estos gestos, sus codificaciones responden a los nuevos códigos de la clase dominante, la cual busca fundamentos y justifica los usos del cuerpo con la razón científica.

Siguiendo esta lógica, el cuerpo tiene una funcionalidad específica, rendir cada vez mejor utilizando estas técnicas que, a medida que pase el tiempo van a ser más funcionales a una sociedad de consumo. *“Não se trata, portanto, de simplesmente assemelhar o corpo á maquinaria, mas de “transformar” o própriocorpo em máquina, de forma que não se possamos perceber a distinção entre ambos”* (Ferreira Vaz, 2001 p.94). En estos términos, el autor propone algunas metáforas de cuerpo máquina, las cuales se relacionan con los usos que se les da al cuerpo para que puedan tener un mejor rendimiento, como prótesis, sustitución de órganos o miembros por otros artificiales, que aseguran un mejor rendimiento, más preciso y más controlable. Entendiendo que la industria de máquinas y todo aquello que mejore lo deportivo *“só faz sentido se o proprio corpo foi observado como máquina. O instrumento já não é um prolongamento do corpo, nemesmoum apêndice da máquina”* (Ibidem, 2001, p. 94)

### **5.2.c Técnica de la “Sensopercepción”**

Rompiendo con este paradigma de que la técnica busca la efectividad del movimiento en función de una productividad, aparece un concepto clave que revela uno de los pilares fundamentales de la Expresión Corporal, el de considerar a la técnica como *“la vivencia sensoperceptiva del propio cuerpo”* (Stokoe, 1988, p.63) La autora plantea que *“esta*

*concepción de unidad sobre la cual nosotros trabajamos requiere ciertas técnicas como guías para la acción, una de ellas es la que he rotulado Sensopercepción” (Ibidem, p.47).*

Esta técnica básica de la Expresión Corporal-Danza, tiene el objetivo de facilitar la posibilidad de registrar los estímulos y percepciones del propio cuerpo, de la imagen corporal tanto como del medio externo. Es una técnica que consiste en estimular el aparato sensorial para desarrollar la comunicación, las cualidades físicas, las capacidades psico motoras y rítmicas, armonizar los movimientos del cuerpo, en promover la ejercitación de los órganos exteroceptivos e interoceptivos, específicamente los propioceptivos. Y por sobre todas las cosas, intenta ser una guía para estimular el desarrollo creativo y expresivo del ser individual y colectivo. *“Esta técnica forzosamente debe ser complementada integrando los valores lúdicos y emotivos. Todo arte es subjetivo y emocionado, aprender a jugar, investigar y gozar sobre todo, tiene tanto o más valor que almacenar destrezas como trofeos de batalla.” (Stokoe, 1988, p.63)*

En la misma línea que Stokoe, compartimos la idea de Alonso, la cual entiende a la técnica como habilitante de nuevos movimientos, como herramientas necesarias para construir, crear, no como fin en si misma, *“Comprenderla como habilitante de próximas prácticas, no solo con el sentido de progresión, sino con el de ruptura, de trascendencia de sí misma, como re-creación de lo conocido para integrarse al sujeto que la llena de significado” (Alonso. 2007, p.16).* En este sentido, Stokoe propone que *“Las técnicas para concretar este proceso serán aquellas que puedan captar que el ser humano no es una sustancia dada y acabada sino una creación continua.” (Stokoe, 1988, p.37)*

Reforzando estas ideas, Gubbay y Kalmar (1985), plantean que la función del entrenamiento técnico del bailarín es la de refinar sus posibilidades sensibles y creadoras con un constante trabajo de renovación y enriquecimiento. Y afirman que el dominio técnico es un medio para reflejar su propia versión de la realidad, según su sensibilidad y concepción de mundo en el que se enmarcan. También proponen a la verdad como relativa, como única y particular de cada individuo que se expresa, es decir, cada uno plasma su verdad, su realidad y su concepto de belleza. Alegan, *“Tenemos claro que uno puede*

*enseñar técnicas, sugerir, orientar, percibir dificultades y ayudar a corregirlas, señalar posibilidades pero que la capacidad de crear, esa integración emocionada, nueva y única pertenece a la sensibilidad propia y al trabajo realizado por cada uno.” (Ibidem, p.7)*

La técnica de la Sensopercepción consta de una metodología de trabajo particular en la cual se busca sensibilizar al estudiante, que se motive y sienta lo que está bailando, que se emocione y éste sea el motor fundamental de su movimiento. De otra forma, se convertiría en una mera repetición mecanizada de movimientos o pasos estructurados. Se intenta que el estudiante sea creador de sus imágenes y no sólo repetidor de las imágenes de otros. En este sentido, la metodología promueve una escucha hacia adentro y no hacia el copiar un referente externo.

*“Sigo conformando un método que ofrece a cada persona un acercamiento a su propia realidad corporal y a partir del despertar sensoperceptivo de sí mismo empezar a investigar con sus propios referentes internos. Este despertar sensoperceptivo no necesita un modelo externo que muestra lo que hay que hacer. Necesita un conocedor del método, que lo ha vivenciado y sigue vivenciando, para dar consignas sensibles, claras y precisas. Son éstas las que sirven para incentivar al alumno en su propio proceso propioceptivo, y cuando se muestra algo es sólo para ayudar al “insight” del alumno” (Stokoe, 1988, p.63)*

### **5.3. *Del Ballet clásico a la Expresión Corporal y Danza contemporánea***

La categoría que se desarrolla a continuación pretende pensar a la danza como una práctica corporal que ha tenido un devenir histórico antes de consolidarse como disciplina autónoma y ganarse su lugar en el ámbito de las artes con un lenguaje propio. En este sentido, la autora Susana Tambutti (2008) plantea tres momentos en la historia de la danza. Un primer momento pautado por el neoclasicismo del siglo XVIII, inspirado en el racionalismo estético en el cual la danza cumplía una función imitativa de la realidad, surgiendo el ballet clásico. Un segundo momento se desarrolló durante el romanticismo a finales del siglo XIX, cobrando relevancia el paradigma expresivo en el cual se inspira el ballet moderno. Y un tercer momento que surge del modernismo estético del siglo XX, cuya propuesta se apoya en el formalismo kantiano, es decir, las formas de esta danza tienen valor propio más allá del contenido, no se imita ni se expresa nada. A decir de la autora, estas tres etapas forman parte de la historia de la danza y a partir de los años 60 del siglo XX se produce un

punto de inflexión y comienza la *poshistoria* de la danza y con ella la pluralidad de propuestas provenientes de la danza contemporánea.

### **5.3.a Racionalismo estético y neoclasicismo en la Danza**

El primer momento se basó en los principios racionalistas y neoclasicistas de mediados de siglo XVII y XVIII, en el cual la función de la danza era representar e imitar escénicamente obras clásicas literarias y musicales. Podemos establecer un paradigma representativo que va a regir a la danza como disciplina. Ésta tendrá el rol de representar la realidad de una manera idealizada, es decir, el mundo terrenal y sensible en el que viven los bailarines deberá imitar de la mejor manera posible el mundo eidético, de ideas perfectas y suprasensibles. *“Armonía, ritmo, racionalidad y estructura matemática serían los elementos miméticos, los rasgos comunes entre la música y la danza.”*(Tambutti, 2012, p.3). En esta misma línea, la autora plantea que la función imitativa de la danza proviene de un *“impulso mimético”* que pretende imitar la eternidad inmóvil y aproximarse a las ideas inmutables en el espacio y el tiempo. Encontramos en este paradigma un concepto platónico de mundo y de belleza, el cual dicotomiza el mundo en suprasensible y sensible, perfecto-imperfecto, ideal-sensorial, eterno-transitorio. Platón menciona en sus libros II y VII de *“Las Leyes”* que *“se deberá escuchar aquella música y danza que desarrolla la moderación y la racionalidad, el orden y la medida; deberá huirse de lo desmedido y desordenado”*(Platón, citado en Tambutti, 2012, p.3).

Es en esta etapa donde surge la pantomima como necesidad de traducir el lenguaje corporal y aproximar la narración literaria que se está imitando a su verdadera historia. Se produce una racionalización de la danza y se crea un sistema de gestos apriorísticos para plasmar con mayor fidelidad la obra que se quiere representar. Es a través de la pantomima que se genera una articulación entre danza- palabra- música.

La racionalidad del siglo XVII y XVIII es llevada al plano de la danza a tal punto de aplicar la sección áurea y la divina proporción no sólo en los cuerpos perfectos de los bailarines,

sino también en los movimientos debidamente estudiados. En 1661 se funda la Academia Real de Danza y con ella los movimientos y figuras del ballet clásico a los cuales se designará un nombre, Primera, Segunda, Tercera, Cuarta, Quinta y Sexta. Las posiciones básicas del ballet forman la base de todos los movimientos de brazos y piernas según los ejes ortogonales y diagonales. “*Sobre estas formas apriorísticas se construyó toda la arquitectura de la danza.*” (Tambutti, 2012: 7) El estudio racional de los movimientos pretendió construir una gramática corporal propia, amparada en leyes matemáticas y determinadas por formas estructuradas según la Divina Proporción. Todos los movimientos deberían estar relacionados funcionalmente según equilibrio y armonía.

Paralelamente, en esta época neoclasicista por la que atravesó la danza, el cuerpo también es racionalizado y medido por las proporciones áureas y divinas, el cuerpo del bailarín sería más perfecto en tanto se acercara más a estas proporciones. Por lo tanto, el ideal de belleza también estaba regido por estos cánones de perfección e inmutabilidad, dándole mayor valor al cuerpo joven y sano. Encontramos en este momento de la historia de la danza un concepto de cuerpo y de belleza objetivo, despojado de todo valor personal.

Los atributos de un buen bailarín debían ser serenidad, sosiego, calma interior, estabilidad de ánimo, ocultamiento del esfuerzo producido en sus movimientos, ocultamiento de su vida íntima y de toda expresión emocional. La corporeidad debía de eliminarse, en tanto el cuerpo quedó transformado en un soporte neutral que se ocupó de imitar una realidad suprasensible, eliminando toda emocionalidad.

### ***5.3.b Necesidad de expresión en la danza***

A finales del siglo XIX y principios del XX se da el segundo momento en la historia de la danza, denominado por la autora como el paradigma expresivo proveniente del romanticismo. Surge una necesidad de expresión en la danza y se desliga de la realidad objetiva que se predicaba en la etapa anterior. En lugar de representar, se busca expresar algo. Es así que se crea la ciencia de la expresión. Delsarte Francois construyó un diccionario expresivo en el cual a cada emoción, le correspondía un movimiento

determinado. Para él cada movimiento tenía un significado, y los estudió con el objetivo de determinar cómo ese significado se exterioriza físicamente en el gesto, en la postura.

Se hace un intento por parte de los bailarines y coreógrafos por guiarse a través de la inspiración y no por un intento reflexivo de representación. Aunque se le agrega el componente expresivo a la danza, ésta no deja de ser imitativa al tener un referido pautado de antemano como lo era el diccionario y la codificación establecida para cada emoción. Surge el ballet moderno pero que respeta los principios del ballet clásico y continúa con la pantomima, haciendo de ésta danza una imitación también.

A principios del siglo XX, Emiles Jaques-Dalcroze, continuó con el pensamiento de Delsarte en el sentido que la educación también comprendería una concepción poética del cuerpo. Estos pensamientos influenciaron en las prácticas pedagógicas dentro de distintas disciplinas, como la música, la danza y la gimnasia moderna. La base del pensamiento dalcroziano entendió al movimiento en función del ritmo. La Rítmica *“Compreendemumaleitura do movimento, da expressao, do ritmo, da qualidade e da dinâmica dos esforços presentes em cada gesto, retirados da vida cotidiana”* (Soares, 2005, p.83).

Jean-Georges Noverre es otro de los precursores del ballet romántico y nos presenta al cuerpo como una expresión poética, siendo éste un elemento fundamental que caracterizará la nueva concepción de danza. En este tiempo de Ballet, Noverre se apasiona por el baile pero como manifestación artística y no como pura destreza física. De esta manera es que se refiere al sentido de este arte danzado, que será conmovedor a través de la expresión de sentimientos y emociones. Siguiendo los aportes de Noverre, la danza romántica *“livrou-se do vocabulário restritivo do balé clássico”* (Jaqueline de Meira Bisse, citado en Tambutti 2008, p.23). Noverre estima que el ballet debe tener una acción dramática, sin exagerar en los divertimentos, describiendo las pasiones, las maneras y los usos de todos los pueblos. El coreógrafo debe interpretar la naturalidad y la verdad, debe ofrecer una narración lógica, como en una obra de teatro, con la sucesión: *“exposición-nudo-final”*. La danza debe ser

natural y expresiva más que técnica y virtuosa. La danza "*en acción*" debe conmover al espectador por medio de una pantomima expresiva, inspirada en el juego teatral.

De esta manera el ballet romántico, se deja llevar por las expresiones más genuinas del cuerpo. Tanto es así, que el movimiento corporal por momentos llegó a ser excesivamente exagerado y estereotipado, limitándose en sus formas de danzar y convirtiéndose en gestos de pantomima, hasta el punto de retomar muchos principios del ballet clásico al imitar una emoción.

Los movimientos comenzaron a desestructurarse de los patrones tan rígidos del ballet clásico, se dibujaban formas más orgánicas, movimientos más fluidos y creativos, comenzando una búsqueda por la expresividad y significado del gesto. Quien ha sido precursora e innovadora de la danza moderna fue Isadora Duncan, quien trabajó con las emociones personales, marcando el nacimiento de otra danza, más "*natural*" en dónde el movimiento surgiría genuinamente.

Mary Wigman fue otra referente de la danza moderna, quien otorgaba especial importancia a la gestualidad, ligada a menudo a la improvisación, así como al uso de máscaras para acentuar la expresividad del rostro. Se basaba en un principio de tensión-relajación con movimientos libres, espontáneos, probando nuevas formas de moverse por el escenario, arrastrándose o deslizándose, o moviendo partes del cuerpo en actitud estática.

También creó coreografías realizadas enteramente sin música. Marta Graham y Doris Humphrey fueron dos referentes estadounidenses que aportaron técnicas basadas en binomios contracción-relajación, caída-recuperación. A su vez, surge en Alemania el Movimiento Ausdruckstanz, precursores de la danza expresionista que plantearon una nueva forma de arte en los años 1920's y 1930's. Una reacción en contra de los confines percibidos de los estilos de ballet tradicional. El artista ofrece su propia interpretación de la naturaleza en vez de copiarla. Aportan al baile expresionista el hecho de bailar descalzos sin utilizar las clásicas zapatillas de ballet.

### ***5.3.c Modernidad estética en la danza***

Surge en los años 50' y 60' del siglo XX, el tercer momento en la historia de la danza, marcado por el Formalismo y el modernismo estético. Esta época se caracteriza por darle mayor valor a la forma que al contenido. Lo que prima es la forma del movimiento, comienzan a verse variaciones de planos, nuevas dimensiones de espacio, intervalos de tiempo, calidad e intensidad de movimiento que empapan de singularidad esta nueva danza.

Uno de los aspectos destacables de este momento son los aportes de Judson Church, quien introduce el silencio como parte de la música y la pausa como parte del movimiento.

Surge el ballet abstracto, cargado de formalismo. Hubo un rechazo a que la danza fuera ilustración de historias o relatos emocionantes. Se valorizó la danza pura, hubo un rechazo de la síntesis escénica, un abandono de toda espiritualidad trascendental. La danza se consideró en sí misma un valor, no tuvo que representar ninguna obra ni mostrar ninguna emoción, fue autónoma, sin depender de la palabra, la literatura o la música, sino de su propio lenguaje: el corporal. Esta danza formalista intentó no comunicar ningún mensaje, sino que es aconceptual. Hay una identidad entre el contenido y la forma, basándose en los principios kantianos.

### ***5.3.d Poshistoria: nacimiento de la Danza Contemporánea***

La autora antedicha plantea que estos tres momentos formaron parte de la historia de la danza hasta que ésta alcanza su autonomía como disciplina artística luego del formalismo y encuentra su objeto de estudio. Es así que las formas de danzar que nacen posteriormente, las considera parte de lo que llama "*poshistoria*". El pluralismo estético abre paso a las diversas corrientes que abarca la gran disciplina artística de la Danza Contemporánea.

*"la historia progresiva de la danza habría llegado a su fin una vez alcanzada su autonomía artística, dando inicio a una poshistoria pluralista en donde ninguna tendencia en particular se puede considerar la representante de la esencia de este arte. La «danza contemporánea» comienza una vez alcanzados los objetivos de la modernidad estética." (Tambutti, 2008, p.25)*

Este nuevo período tuvo su inicio en 1962, en New York con el nacimiento del centro de experimentación Judson Dance Theatre, a cargo de Steve Paxton, Yvonne Rainer, Trisha Brown, Simone Forti, David Gordon y Judison Church, quienes fueron los precursores de la Danza Contemporánea e introdujeron una nueva forma de hacer y pensar la danza. Discutiendo y rompiendo con los mitos de que la danza es sólo para artistas únicos y elegidos, este grupo de investigación escribe el Manifiesto del No en 1965:

*“NO al espectáculo NO al virtuosismo NO a las transformaciones y a la magia y al hacer creer No al glamour y a la trascendencia de la imagen de la estrella No a lo heroico No a lo anti-heroico No al imaginario basura NO al involucrarse de intérprete o del espectador No al estilo No al camp NO a la seducción del espectador mediante trucos del intérprete NO a la excentricidad NO a moverse o ser movido (Rainer, citado en Tambutti, 2008, p.24)*

A partir de este manifiesto, hubo un punto de inflexión en el ámbito de la danza, se produce una emancipación de la disciplina y de los artistas, *“como fruto de esa emancipación, la realización material de la obra coreográfica pasó a un segundo plano y el proceso de creación comenzó a tener más importancia que la obra terminada”* (Tambutti, 2009, p.26) De aquí en más se pone en práctica una libertad y una democracia hasta este momento desconocida. *“(…) una nueva manera de ser de la danza, múltiple, plural y cambiante, cuya característica esté más cercana a un <<siendo>> como una nueva manera de hacerse presente.”* (Ibidem, p.27)

Esta nueva concepción de hacer danza generó a su vez otro tipo de espectador más activo, en el que la obra misma lo invita a participar interpretándola, analizando y reflexionando, tratando de descifrar sobre si lo que está viendo es danza o no, si se ajusta a los parámetros de la disciplina en sí misma. Podemos estar hablando de un espectador contemporáneo. La danza hoy no se deja encerrar bajo ningún concepto definitivo, *“La palabra danza empezaba a resultar insuficiente para abarcar una multiplicidad de producciones en las que todo movimiento podía ser considerado danza”* (Ibidem, p.26)

En esta misma línea, *“bailar es un salto, una patada, una corrida y una contorsión, otro salto y una detención. Bailar es un puente, una rueda de carro, un giro y una inclinación. Bailar es un apretón, un saludo, un equilibrio, un tropezón.”* (Gubbay; Kalmar, 1985, p.2)

### **5.3.e Expresión Corporal: una manera de bailar**

En este escenario de múltiples prácticas corporales llega la Expresión Corporal-Danza (ECD) para consolidarse como disciplina en los años 60' en diferentes partes del mundo, pero quien fue una de las precursoras en nuestra región es la argentina Patricia Stokoe, considerada una referente en la materia, quien funda la “*Primer Escuela Argentina de Expresión Corporal*”. Ella se va a dedicar a establecer su propia corriente dentro de la Expresión Corporal concebida ésta como danza.

Siguiendo esta línea, la corriente de Stokoe (1988) entiende a la Expresión Corporal como danza, la danza de cada individuo, la danza pensada como un producto único, la poesía corporal de cada persona, esta expresión define la manera de bailar que lleva el sello de cada individuo.

*“La corriente de Expresión Corporal que define esta actividad como “danza al alcance de todos”, lenguaje o poética corporal único de cada ser humano, postula que es una actividad artística. Nosotros orientamos cada persona hacia el encuentro con su propia forma de bailar. Coincidimos con la filosofía de Educación por el Arte que concibe el desarrollo de la persona como fin (ser humano sensible, imaginativo, integrado, activo, etc).” (Stokoe, 1988, p.27).*

Otras autoras que continúan el lineamiento de Stokoe, definen a la disciplina de la siguiente manera:

*“La Expresión Corporal pertenece a la danza, es una concepción dentro de la danza, es una actividad artística con su propia autonomía, objetivos, contenidos y método de trabajo. Como tal, es el lenguaje del cuerpo con sus posibilidades de movimiento y quietud, sus gestos y ademanes, posturas y habilidades organizadas en secuencias significativas en el tiempo y en el espacio como manifestación de la totalidad de la persona.”(Gubbay; Kalmar, 1985, p. 5)*

Stokoe (1988) define y aclara qué entiende por actividad artística, de la cual la ECD forma parte por tener las cualidades de desarrollar la sensibilidad, la percepción, el sentido estético, la imaginación, la fantasía, la creatividad, la comunicación y la capacidad de emocionarse. Este tipo de danza busca más allá del placer estético, plasmar una visión subjetiva y emocionada de la realidad, intenta expresar la sensación particular del individuo que a su vez vive en comunidad. Esta nueva disciplina se va a empapar de los principios que postulaba el manifiesto del No en los años 60', prestando mayor atención a la

emocionalidad que a la capacidad de imitar o representar una danza neutra, vacía de sentimientos, como lo era la del siglo XVIII. Esta danza consiste en vivir,“(…) *experiencias que trascienden el poder de las palabras y la mímica.*” (Gubbay; Kalmar, 1985, p.2).Para esta disciplina “*La danza es más que un cuerpo en movimiento, no son solo formas en un tiempo y un espacio determinado, sino el reflejo de un ser íntegro, un individuo en una comunidad o cultura determinada*” (Ibidem, p.2)

Otras de las características que plantea la disciplina, según las autoras antedichas, es la incorporación de objetos, vestimentas, o en desnudo, máscaras, textos, palabras, luces, trabajo en silencio, con o sin música y siguiendo los ritmos de la respiración. Se jerarquiza la sensibilización, la toma de conciencia corporal a través de las sensaciones y la investigación partiendo del juego creativo. Se debe prestar atención sobre el propio proceso más que en el resultado final. “*Cada uno recorre su propio camino según sus deseos, necesidades, posibilidades y dificultades.*” (Ibidem, p.6)

Un valioso aporte que han dejado estas autoras es la integración de otras danzas a la Expresión Corporal. Al tratarse de una danza única, personal y que refleja una cultura social con múltiples manifestaciones artísticas, la ECD no niega los aportes del ballet, las danzas folklóricas, la danza clásica, moderna y contemporánea, sino que “*integra elementos de estas otras danzas a la capacidad creadora de cada individuo*” (Ibidem, p.7).

Stokoe (1988), enuncia algunos de los contenidos y objetivos que deberían ser trabajados en la ECD, algunos de ellos son: el desarrollo de la percepción de sí mismo, del esquema corporal, ayudar a reducir el margen de error entre la realidad del propio cuerpo y la percepción de sí mismo, aprender a utilizar un tono muscular óptimo, aprender a percibir, corregir y estabilizar la postura en quietud y en movimiento, desarrollar capacidades físicas como coordinación, equilibrio, fuerza, resistencia, reacción y agilidad, explorar creativamente lo afectivo, descubrir los sentidos (exteroceptivos y propioceptivos), los apoyos en diversas posiciones (en quietud y en movimiento, duros, blandos), el esqueleto, conocer los huesos, articulaciones, la piel, el volumen del cuerpo en tres dimensiones, el

peso (percepción y traslado), el contacto (con el piso o con otros), centros reguladores de energía, etc.

## 6. PREGUNTAS O HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN:

- ¿A qué cuerpo hace referencia el trabajo de la asignatura ECD?
- ¿Es posible identificar una/s técnica/s propias de la ECD?
- ¿Existe una coherencia interna entre el concepto de Cuerpo y el de Técnica en una práctica corporal específica como la ECD?
- ¿Cuál es el discurso de la asignatura ECD en relación a la educación del cuerpo?
- ¿Por qué conceptos de cuerpo ha atravesado la historia de la danza desde el s.XVIII para llegar al concepto actual de la ECD como asignatura curricular?

## 7. RESEÑA METODOLÓGICA

### 7.1 Descripción de la metodología y los momentos de investigación

*“Entendemos por metodología el camino del pensamiento y de la practica ejercida en el abordaje de la realidad. En este sentido, la metodología ocupa un lugar central en el interior de las teorías y esta siempre referida a ellas”* (Minayos, 2003, p.13).

De esta manera y tomando como referencia a lo expuesto por Carlo Sabino desde su trabajo *“El proceso de Investigación”*, se distinguen diferentes momentos de la investigación:

Momento proyectivo: que según Sabino *“es el momento donde se produce la delimitación o distinción entre sujeto y objeto de estudio”*(Sabino, 1992, p.39). Como sujetos de estudio nos planteamos lograr un acercamiento al objeto, delimitado por los conceptos de Técnica y el Cuerpo desde la Expresión Corporal Danza. Es en esta primera etapa en la cual se delimita el objeto de estudio y se piensan las incertidumbres en cuanto al tema de interés.

Momento metodológico: Es el momento de la investigación en el cual se organizan las actividades a realizar y el plan a seguir según Sabino (1992). Una vez teniendo el objeto de

estudio claro, se procede a pensar los posibles insumos necesarios para acercarse a dicho objeto y seleccionar las herramientas adecuadas para utilizar en la recolección de los datos.

Entendiendo que el presente trabajo pretende interpretar una realidad en un momento específico, teniendo en cuenta las relaciones sociales y los hechos que se dan en este contexto, la investigación es de tipo cualitativa, que se caracteriza por asumir la realidad como una dinámica, no le interesa generalizar, concentra sus estudios en contextos particulares, es subjetiva, se orienta hacia la solución del problema y a los descubrimientos exploratorios y descriptivos. Por último, luego del trabajo de campo se procede a pensar las categorías de análisis para finalmente organizar los datos recabados y formular conclusiones.

## ***7.2 Tema de investigación y elaboración del objeto de estudio.***

*“El tema de una investigación indica un área de interés a ser investigada. Se trata de una delimitación todavía bastante amplia”* (Minayo, 2003, p.29). En la investigación, el tema a abordar es la Técnica y el Cuerpo desde la Expresión Corporal Danza. Y cómo estos conceptos se relacionan entre sí, desde la asignatura enmarcada en un plan de enseñanza curricular correspondiente al Bachillerato opción Arte y Expresión. Siendo el objeto de estudio describir la relación que existe entre estos dos conceptos.

Se abordan cuestiones teóricas sobre un concepto y como éste cobra sentido desde la postura de quienes lo trabajan y lo utilizan como medio de enseñanza, en un momento socio-cultural determinado. De esta forma se busca analizar desde la subjetividad hechos sociales que no son cuantificables, pero sí que pueden ser abordados desde una metodología cualitativa que tiene como objeto la descripción de las cualidades de un fenómeno. Buscando un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad.

### **7.3 Tipo de investigación:**

El presente trabajo sigue un modelo de investigación encuadrado en el “*paradigma cualitativo*” (Pérez Serrano, 1994). Este modelo surge como alternativa al paradigma racionalista, puesto que en las disciplinas de ámbitos sociales existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa.

La fundamentación de que el diseño de la investigación sea cualitativo refiere a las particularidades del problema a estudiar y al tipo de conocimiento que se pretende llegar, teniendo en cuenta que el estudio se basa en concepciones teóricas referentes al Cuerpo y la Técnica desde perspectivas y opiniones personales.

*“La investigación cualitativa se interesa, en especial por la forma en que el mundo es comprendido, experimentando, producido; por el contexto y por los procesos, por las perspectivas de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos”*(Vasilachis, 2006, p.4).

De esta manera este tipo de investigaciones son ampliamente interpretativas, sensibles al contexto social y a la interacción imprescindible del investigador y los participantes.

### **7.4 Trabajo de campo:**

*“En las ciencias sociales, teniendo como referencia la investigación cualitativa, el trabajo de campo se presenta como una posibilidad de conseguir no solo una aproximación con aquello que deseamos conocer y estudiar, sino también de crear un conocimiento.”* (Minayo, 2003, p. 41).

En la misma línea, Sabino (1992) asevera que el diseño de campo implica que los datos de interés se recojan de forma directa de la realidad mediante el trabajo del investigador en el campo de estudio. Teniendo en cuenta “*¿Qué individuos sociales tiene una vinculación*

*más significativa con el problema a ser investigado?”* (Minayo,2003,p.33). En este caso, el campo de estudio está delimitado por las personas que están vinculadas directamente con el objeto a estudiar, a saber: la autora del Programa oficial de Expresión Corporal y Danza, plan 2006; coordinador del área Artes Escénicas del Bachillerato Artístico a nivel nacional, docente de apoyo a la asignatura ECD a nivel nacional y una docente de la asignatura ECD del liceo IAVA. También forma parte del trabajo de campo el análisis del programa mismo de la asignatura, teniendo en cuenta el documento del Tercer Encuentro de Directores de Liceos con Bachillerato de Arte realizado en mayo de 2012 y el documento de la Sala Docente del 26 de febrero de 2014-IAVA de dicha asignatura.

Continuando con la línea del autor antedicho, se concibe al campo de investigación como *“(…) el recorte que el investigador realiza en términos de espacio, representando una realidad empírica a ser estudiada.”*(Minayo, 2003, p.42).

### ***7.5 Instrumentos de recolección de datos***

*“Un instrumento de recolección de datos es, en principio, cualquier recurso de que se vale el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información.”* (Sabino, 1992, p.144).

En este caso los instrumentos a utilizar son:

- Análisis de documentos
- Entrevistas
- Observación simple

#### Análisis de documentos:

La primera tarea de un investigador es conocer la documentación sobre el problema que está desarrollando; por ello una fase fundamental en toda investigación es el análisis de documentos referentes al tema estudiado. En este caso el documento a analizar es el Programa de la asignatura ECD (2006), del cual se extraen las ideas vinculadas al Cuerpo y la Técnica, y para esto se utiliza un método de análisis intensivo que busca estudiar con

detenimiento un texto en particular. La crítica se centra en una interpretación personal y subjetiva, en la intención e intuición del investigador.

A su vez, existen otros documentos que sirven como insumos para aportar y analizar las características fundamentales de la asignatura en relación al Cuerpo y Técnica como el recabado en el Tercer Encuentro de Directores de Liceos con Bachillerato de Arte realizado en mayo de 2012 y el documento de la Sala Docente del 26 de febrero de 2014-IAVA, integrado por docentes de dicha asignatura de todo el país. Así como también se analiza el Programa Analítico Sintético 2014 creado por la docente del IAVA tomando como referencia el Programa oficial y sus propios aportes.

#### Entrevista como Instrumento:

*“La entrevista es el procedimiento más usual en el trabajo de campo. A través de ella, el investigador busca obtener informes obtenidos en el habla de los actores sociales.”* (Minayos, 2003, p.45). En el mismo sentido, se entiende a la entrevista como una *“(…) forma de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una indagación”* (Sabino, 1992, p. 165 ).

Tanto para la entrevista al coordinador del área de Artes Escénicas; a la docente de apoyo de la asignatura ECD en el bachillerato artístico; a la docente que dicta actualmente el curso; como para la creadora de Programa, el formato más adecuado son entrevistas no estructuradas donde *“existe un margen más o menos grande de libertad para formular las preguntas y las respuestas”* (Sabino, 1992, p.171). Y dentro de esta categoría, lo que se ajusta más para alcanzar el objeto de estudio, son las entrevistas por pautas o guías, que buscan seguir un orden a partir de los lineamientos previamente establecidos. *“El entrevistador en este caso hace muy pocas preguntas directas, y deja hablar al respondiente siempre que vaya tocando algunos de los temas señalados en la pauta o guía”* (Sabino, 1992, p. 172).

### Observación simple:

*“La observación consiste en el uso sistemático de nuestros sentidos orientados a la captación de la realidad que queremos estudiar.”* (Sabino, 1992, p.116). Mediante la observación de una clase de ECD se pueden visualizar las relaciones personales que espontáneamente se desarrollan entre los sujetos involucrados, así como también el abordaje del docente hacia los contenidos curriculares. Mediante esta herramienta de investigación, el acercamiento hacia el objeto de estudio es sumamente rico ya que permite identificar aspectos precisos sobre el Cuerpo y la Técnica en el espacio de clase.

Dentro de la clasificación que describe Sabino en cuanto a la observación, la que mejor se adapta acorde al objeto de estudio, es de tipo simple, ya que se busca recabar datos sobre las conductas de los sujetos sin que éstas se vean modificadas por la presencia del investigador.

## 8. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

### 8.1 Cuerpo

#### *8.1.a Cuerpo como blanco de intervención*

En el discurso de la asignatura ECD se puede distinguir un fuerte componente psicologista, entendiendo al cuerpo como un sujeto psicológico al que hay que intervenir a través del desarrollo de múltiples valores y capacidades asociadas a un paradigma positivista de la educación. *“La enseñanza en estos discursos se reduce a un componente de intervención.”* (Dogliotti, 2008, p. 75)

El programa de la asignatura es un fiel testigo de la afirmación realizada anteriormente. La palabra ‘desarrollo’ aparece en reiteradas ocasiones, más de diez veces a lo largo del programa, tanto en su fundamentación, como en objetivos, sugerencias pedagógicas y criterios de evaluación. La fundamentación de este espacio curricular, *“(…) apunta básicamente a contribuir al desarrollo humano, físico y social del joven (...)”, “El desarrollo del potencial creativo de los seres humanos permite elevar la autoestima a partir de un conocimiento integral de sí mismo (...)”* (Programa de ECD, 2006). Se vislumbra en estas líneas un concepto de cuerpo emparentado con el que propone Patricia Stokoe que identifica a la Expresión Corporal-Danza, entendiéndolo como ser humano integrado, *“una unidad que comprende lo sensible, lo psíquico, lo motriz y social articulado de tal manera que ya no se dejará ser dicotomizado, ni en ese aspecto “mente-cuerpo”, ni en el concepto de “la técnica”, o “la poética”, o “la forma” y “el contenido”* (Stokoe, 1988, p.19). En este sentido, la asignatura ECD, se identifica con un concepto psicologista de ser humano integrado. Esta conceptualización holística y articulada del ser humano comprende como parte de un todo, tanto el aspecto físico como emocional de la persona.

En relación a la línea que plantea el programa, los autores afirman que,

*“El conocimiento del cuerpo dado por las ciencias naturales, plegado a la psicologización del niño, (...) habilita una forma de educación del cuerpo signada por la idea de intervención en función del desarrollo. Tratándose del cuerpo definido por las ciencias naturales, este desarrollo es, claro está, orgánico.”* (Raumar, Ruggiero, 2009, p.47)

En este sentido, en el Tercer Encuentro de Directores de Liceos con Bachillerato Artístico realizado en mayo de 2013, se señalaba, de manera literal, *“que se había dado cabida a un sector de jóvenes que encontró un lugar para desarrollarse”*(Tercer Encuentro de Directores de Liceos con Bachillerato Artístico, 2013). Se visualiza que la fundamentación de una asignatura basada en el desarrollo está dada desde una legitimidad de todo el Bachillerato Artístico en general. El desarrollo del sujeto es una de las premisas fundamentales de esta rama de la educación media y por tanto, naturalizada en el ámbito artístico, y consecuentemente, la ECD no es ajena a ello.

Reforzando este lineamiento del cuerpo como sujeto pedagógico psicologizado, en los objetivos del programa también se encuentra esta idea, propone que el adolescente *“(…) disfrute del cuerpo en movimiento ya sea para la realización de un hecho artístico o del desarrollo de su innato potencial creativo como ser humano.”* *“(…) estimular el descubrimiento y desarrollo del cuerpo (flexibilidad, fuerza, agilidad)”*, *“favorecer el desarrollo de la tenacidad y la capacidad de concentración, fortalecer el aprendizaje del trabajo en grupo”*, *“aprender a trabajar desde la diferencia, desarrollando la tolerancia.”* (Programa de ECD, 2006).

De estos objetivos se desprenden varias ideas interesantes en cuanto al énfasis que se pone en el aprendizaje de ciertos valores. No es menor que la autora se refiera al aprendizaje y no a la enseñanza, su foco está puesto en el sujeto y no en el conocimiento en sí mismo. Que el alumno descubra, desarrolle, aprenda, da cuenta de la búsqueda de un logro, de un resultado. De esta forma, el adolescente pasa a ser una función pedagógica del cual se esperan ciertas actitudes y valores que se condicen con los fines de la institución educativa. *“Desde fines del siglo XIX hasta nuestros días, con diferentes énfasis y algunos giros, para la escuela, el niño es un sujeto pedagógico.”* (Raumar, Ruggiano, 2009, p.46).

Ahora bien, ¿cuáles serían esos fines institucionales? Desde su nacimiento, la escuela moderna tuvo la función de socialización de las masas, de homogeneizar a la clase popular inculcándole los valores propios de un sistema económico capitalista. La conformación de los Estados Nación precisó poner en marcha sus instituciones para reproducir sus fines progresistas y positivistas. En este sentido, La Pedagogía Moderna buscará estrategias para resolver los problemas de la educación, con “*economía y eficacia*” (Aisenstein, 2006), “*La socialización de los niños del pueblo, devenida razón de Estado, exige la elaboración de sistemas que formalicen y estandaricen la enseñanza de modo de hacerla efectiva y homogénea*” (Ibidem, p.21).

Si se analiza el Programa de la asignatura ECD, existen ciertos vestigios de continuidad con la finalidad de la escuela moderna al fundamentar la asignatura desde las necesidades del Estado, plantea “*un ABRIR las puertas a un posible futuro artístico universitario tan esperado y necesario para nuestro país.*” La función de socialización también aparece con fuerza en el programa, “*(...) favorece la socialización, el reconocimiento de las diferencias, la formación de ciudadanas/os críticos y creativos.*”, “*(...) desarrollando a su vez en los jóvenes actitudes y valores(...), “Entre estos valores se encuentran por ejemplo: el sentido de pertenencia, la perseverancia y el respeto.” “(…) Perseverancia: si bien prima lo lúdico en la experiencia creativa del trabajo con el cuerpo, y se desarrolla en un clima de libertad, su práctica va desarrollando y exige de los jóvenes, perseverancia y tenacidad.”* (Programa de ECD, 2006).

Se visualiza en este discurso claros valores provenientes de la escuela moderna. La palabra ‘tenacidad’ es un concepto fuerte, vinculado directamente al de disciplina que tiene que ver con el de controlar el cuerpo, ser constante, *perseverante*, en definitiva, eficiente. A su vez, en este discurso se hallan características de lo que Bourdieu y Passeron (1981) en Raumar, Ruggiano (2009) llamaron Pedagogías Blandas, al querer hacer “*invisibles aquellos rasgos invariantes del dispositivo pedagógico moderno*” (Ibidem, p. 45) Mediante lo lúdico y la libertad aparente que posee el trabajo creativo, se enmascaran la promoción de valores como la tenacidad y perseverancia.

Reforzando la idea de promover cierto tipo de valores en la institución escolar, la docente de la asignatura hace hincapié en el ‘compromiso’ como valor a tener en cuenta a la hora de evaluar, tomando en cuenta lo actitudinal, la asistencia a clase, “(...) *yo trato de ver lo procesual, el compromiso del estudiante.*” (Entrevista a la docente de ECD). Valores que promueve la escuela moderna, de la cual existe una continuidad.

Se vincula directamente el análisis del programa con los autores antedichos (2009), al decir “*La pedagogías del cuerpo son tanto más eficaces y eficientes cuanto mayor es su incidencia, no sólo en la regulación del cuerpo, sino también en la constitución del sujeto en tanto ciudadano.*” Continuando con esta idea, “*Las formas del dominio del cuerpo y por tanto las pedagogías del cuerpo que han existido, no son otra cosa que el reflejo de los diferentes mecanismos de dominio del pueblo.*” (Ibidem, p. 48).

En este sentido, el programa hace alusión a las “*actividades positivas*” las cuales refieren una vez más a los valores que se deben transmitir y que deben procurar los estudiantes. Dichas actividades están relacionadas al cuerpo, “*canalizar su potencial hacia la realización de actividades positivas*” (Programa 2006, ECD), canalizar a través del cuerpo, del movimiento. Como se menciona anteriormente, esta forma de concebir el cuerpo no es más que el reflejo de intereses sociales y políticos. A su vez, canalizar energías a través de movimiento para realizar actividades positivas podría referirse también a una pedagogía higienista, la cual se preocupa por lo orgánico y funcional del cuerpo. Nos referimos a esta pedagogía que se ha encargado de generar un dispositivo con el propósito de controlar al cuerpo y encerrarlo dentro de parámetros para mantenerlo “*saludable*”. En estos términos se asocian las “*actividades positivas*” con “*actividades saludables*”, entendiendo que el término “*salud*” es una construcción social y está determinada por el contexto social, cultural, económico, político en el que se manifiesta. En este sentido, el concepto de salud es amparado por las ciencias biomédicas que toman fuerza en la modernidad y continúa hoy en día afiliándose al modelo productivo. Entonces, las actividades positivas que podrían referirse a este término, serán una manifestación de la sociedad del capital, dónde la búsqueda de un cuerpo “*flexible, fuerte y ágil*”, (capacidades que nombra el programa), simbolizan un modelo y concepto de cuerpo que sigue esta lógica capitalista.

### 8.1.b Cuerpo *trabajado*: ¿condición necesaria para la expresión?

*“(...) chiquilines que vos los ves en el liceo más con mente de danza que con mente de música, con unos acortamientos terribles, unas posturas espantosas y bueno, yo de repente me los llevo al piso y los siento en ángulo en la pared con las piernas estiradas y damos clase así y sin darse cuenta están estirando, pero estoy dando música y esos cuerpos son los que llegan a sexto. Si nunca más tuvieron una formación, llegas con esos cuerpos, cuerpos no trabajados.”* (Autora del programa).

De esta cita se desprende la primer interrogante ¿los cuerpos no trabajados son los cuerpos no entrenados? La autora asocia un cuerpo no trabajado con determinada condición física, evidentemente entiende que la falta de flexibilidad de una articulación o una mala postura es síntoma de un cuerpo no trabajado. En este mismo sentido, cuando se le preguntó por el desarrollo de la fuerza y la flexibilidad, los cuales hace referencia el programa, afirma:

*“(...) lo tenés que tener, porque si no lo tenés no podés expresarte a través del cuerpo, por eso el bailarín tiene que tener un excelente desarrollo físico pero tenerlo al servicio del área expresiva, porque si no, ya nos vamos a otra cosa que no es de danza. Pero la tiene que tener, por eso figura todo el tema de flexibilidad. Si no se trabaja estiramiento, no se pueden hacer un montón de trabajos que se necesitan hacer; sino se trabaja fuerza tampoco”. “(...) vos estás llegando a los lineamientos físicos, requerimientos físicos que pide el programa, la expresión corporal no necesita tanto del desarrollo. Si, lo necesitas igual porque si yo quiero hacer algo y soy cortísima no puedo, o porque estoy imposibilitada me voy a ver limitada.” “(...) la flexibilidad es el ABC de la danza”* (Entrevista a la autora).

En este sentido el desarrollo físico es condición necesaria para poder expresarse, los límites del movimiento son los límites articulares, los límites musculares. Lo anátomo-fisiológico una vez más se expone como principal causa para establecer un límite. Y según la entrevistada sin estos requerimientos físicos hay un limitante al momento de expresarse

*“porque si yo quiero expresar algo pero tengo el limitante de mi propio cuerpo porque yo no lo desarrolle en flexibilidad, me estoy limitando en mi área expresiva por eso el aspecto físico, el desarrollo físico tiene que estar en cualquier clase de danza”* (Autora de programa). Estas líneas dejan ver un dispositivo pedagógico higienista en su discurso, que *“conforme avanza el S.XX, se actualiza de diversos modos. En este dispositivo, el cuerpo nunca dejó de ser un resto, sea para mantenerlo limpio, útil, fuerte, sea para observar su desarrollo y considerarlo base de aprendizajes cognitivos.”* (Rodríguez, Ruggiero, 2009, p.46).

Considera al desarrollo físico como indispensable para poder lograr un eficiente desarrollo expresivo. Nuevamente, se enfatiza la idea de trabajar físicamente al cuerpo en función de la expresión. Si ésta es una condición a priori a la expresión, entonces las capacidades físicas cobran un lugar tan importante o más que las expresivas. Existe un discurso contradictorio de la autora. Por un lado, no busca formar bailarines en la asignatura, *“(…) no es una formación de bailarín, porque a lo que apunta es al desarrollo expresivo.”* y afirma que no es la idea entrenar cuerpos, sino sentirlos. *“(…) el trabajo de uno con su propio cuerpo. A sentirlo, no a entrenarlo.”* (Autora del Programa). Pero por otro, asevera que para danzar y expresarse, hace falta una condición física de antemano. Delata una supervaloración a estas capacidades. En este sentido, el concepto de cuerpo que se deja ver entre líneas de la autora, tiene un tinte higienista y también dual, dándole un gran valor al desarrollo orgánico y funcional del cuerpo.

En contraposición a este concepto dual de cuerpo, la docente que actualmente dicta el curso de ECD en un liceo, plantea otra forma de trabajo corporal. No propone un desarrollo físico primero para luego poder expresarse, sino que ambos procesos los trabaja en paralelo, sin poder dissociarlos. *“Cuando estoy trabajando algo más poético, un trabajo más artístico o yendo hacia la creatividad de los estudiantes, no dejamos lo anatómico de lado tampoco, o sea, hay un tema de cuidado del cuerpo, y de organicidad del cuerpo que va de la mano con lo anatómico.”* (Entrevista a la docente de ECD)

Es decir, a la docente se le hace muy difícil fraccionar los aspectos del cuerpo, tanto en el plano físico, anatómico, material como poético y artístico. La entrevistada tiene *“un abordaje del cuerpo que es bastante amplio, que va desde el cuerpo físico hasta el individual, personal, que tiene que ver con el ser, con la persona, (...) no me estoy refiriendo solamente a un cuerpo anatómico sino que es un cuerpo que percibe, que siente, que tiene relación con otros cuerpos.”* (Entrevista a la docente de ECD).

A su vez, su propuesta de enseñanza en clase es consecuente con esta concepción de cuerpo indisociable. A la hora de enseñar los contenidos trata de que *“no sea un programa fragmentado”*. En las observaciones realizadas en clase, se puede visualizar claramente cómo se intenta trabajar el cuerpo en su amplio sentido. Por ejemplo, el objetivo central de una de las clases fue trabajar el *“manejo del tiempo y espacio”* (Entrevista a la docente del liceo) pero a su vez aparecen aspectos del cuerpo referidos a lo anatómico, sobre todo en la entrada en calor. Se realizan masajes en parejas, rastreando el estado del cuerpo de cada uno, realizando un recorrido por cada zona, mientras la docente nombra cada parte del cuerpo y algunas articulaciones, *“aflojar la cara, cualquier gesto que venga de la calle, (...) masajear el cuerpo del compañero empezando por los hombros, continuando por brazos y tronco hasta descender por todo el cuerpo, dejando finalmente caer el peso del cuerpo en el piso y la cabeza en las manos del compañero, (...) ablanden el cuerpo. (...) perciban cada parte del cuerpo intentando conectar con la respiración.”* (Observación de la clase 5/6/2014). En la misma lógica, al momento de trabajar la parte central de la clase, la docente realiza comentarios en referencia a lo anatómico, *“intento conectar con la sensación de cómo puedo caer sobre otro cuerpo y entregar peso sin lastimar, o cómo puedo agacharme sin lastimar la columna, qué pasa con la relación pelvis-cabeza, qué tono necesito, cómo puedo hacer para que las articulaciones estén libres.”* (Observación de la clase 5/6/2014).

En este sentido, la postura de la docente diverge con la de la autora del programa, quien considera a las capacidades físicas una condición necesaria para poder expresarse. La docente entiende a todas las capacidades del cuerpo, tanto físicas como expresivas como parte de una misma unidad, por tanto no las puede disociar ni trabajar por separado.

Se puede decir que el concepto de cuerpo que trae la docente de ECD del liceo se emparenta con el de Patricia Stokoe (1988). *“Su cuerpo es él mismo, todo lo que se refiere a él como persona, su actividad psíquica, su sensibilidad, sus afectos, su motricidad, su creatividad y su necesidad de comunicación.”* (Stokoe, 1988, p. 33)

En cuanto al concepto de danza que deja ver entre líneas la autora del programa, se puede situar en un concepto de Danza Moderna, donde encontramos al paradigma expresivo proveniente del romanticismo, según Tambutti (2012). Tanto el programa, como el discurso de su autora, si bien hacen énfasis en las capacidades físicas, éstas las ponen al servicio de la expresión. A lo largo de todo el programa, la expresión aparece como el gran objetivo a desarrollar en el adolescente, *“(…) desarrollar su capacidad perceptiva y expresiva.”*(Programa, 2006), *“(…) el bailarín tiene que tener un excelente desarrollo físico pero tenerlo al servicio del área expresiva.”* (Entrevista a la autora). Dicho discurso posee su raíz en lo que fue el ballet romántico, impulsado por Jean-Georges Noverre, quien nos presenta al cuerpo como una expresión poética, siendo éste un elemento fundamental que caracterizará a la danza romántica. En este tiempo de Ballet, Noverre se apasiona por el baile pero como manifestación artística y no como pura destreza física. De esta manera es que se refiere al sentido de este arte danzado, que será conmover a través de la expresión de sentimientos y emociones.

Según Tambutti (2012), este período de la danza romántica se dio a finales del siglo XIX y principios del XX y lo considera el segundo momento en la historia de la danza, denominado por la autora como el paradigma expresivo. Surge una necesidad de expresión en la danza para quebrar con el esquema del Ballet Neoclásico del siglo XVIII, el cual concebía al cuerpo como algo objetivo, despojado de todo valor personal. Los atributos de un buen bailarín en la danza neoclásica debían ser serenidad, sosiego, calma interior, estabilidad de ánimo, ocultamiento del esfuerzo producido en sus movimientos, ocultamiento de su vida íntima y de toda expresión emocional. La corporeidad debía de eliminarse, en tanto el cuerpo quedó transformado en un soporte neutral que se ocupó de imitar una realidad suprasensible, eliminando toda emocionalidad. Es en este contexto que el paradigma expresivo cobra fuerza y hoy se hace presente en el salón de clase de

secundaria de nuestro país. No en vano, la opción de este Bachillerato se llama *“Arte y Expresión”*.

### ***8.1.cCuerpo que reflexiona***

En este apartado se analiza el concepto de cuerpo, teniendo como punto de partida las entrevistas, en las cuales manifiestan en varias ocasiones al cuerpo sentido y a conciencia. De esta manera la autora del programa propone tres momentos por los cuales el alumno atraviesa para llegar a la producción de una creación. La primera etapa, *“Que el cuerpo se sintiera, que lo disfrutaran, que lo movieran y que bailaran”*. En esta cita, la autora del programa hace referencia a lo sensorial, ésta idea parte de que el movimiento es impulsado a partir de sensaciones, sensaciones que se viven en el salón de clase. *“Después sí, hay una segunda etapa donde se trabaja el cuerpo a conciencia. (...) entonces se trataba de abrazar primero que el alumno sintiera, segunda etapa que adquiriera conocimientos y los pudiera adaptar”*.

El cuerpo sentido y el cuerpo a conciencia aparecen en el espacio dancístico, donde ambos se encuentran para manifestarse. Estos conceptos que afloran en el discurso, pueden atribuirse a una concepción, una vez más, dicotómica del cuerpo, al presentar el trabajo de ambos por separados. Primero se trabaja el cuerpo sentido y después el consiente, de esta manera se contradicen, donde el cuerpo sentido se asocia al cuerpo de las emociones, sensaciones. Y en una segunda etapa se trabaja sobre el cuerpo a conciencia, donde la razón se hace presente, el pensamiento, las ideas y la reflexión. Esta separación establece una relación en cuanto al sujeto como objeto, al creer tener el control sobre las sensaciones, los sentimientos, para luego adquirir conocimiento.

La autora del programa expone un deseo, que el alumno sienta. Está aceptando de cierta manera que el hombre puede hacer uso de todas las esferas que lo rodean, hasta dominar sus emociones. Es en esta etapa de la danza donde aparece la racionalidad, la concientización.

*“Es gracias a la sociedad que la conciencia interviene, ya que no es la inconsciencia la que hace intervenir a la sociedad. Gracias a la sociedad hay movimientos precisos y un dominio de lo consciente frente a la emoción y a lo inconsciente. Es precisamente porque la razón ha intervenido” (Mauss, 1979, p. 355).*

Continuando con el análisis, la autora del programa, plantea una tercera etapa, *“y la tercer etapa, la parte creativa, que a través de lo que yo viví en mi cuerpo, que pude adquirir determinados conocimientos, cómo puedo expresarlo a través del cuerpo. Que siempre es el escalón que más les cuesta”* (Entrevista a la autora del programa). Dicha cita se relaciona con la fundamentación del programa: *“El docente abordará por medio de dinámicas variadas la sensibilización y desestructuración de las concepciones que tienen los estudiantes, despertando su sensorialidad y ubicándolos en una situación de excelencia para poder abordar cualquier trabajo de creación”* (Programa 2006, ECD).

De esta manera se considera a la sensibilización como algo fundamental para la obtención de un producto creativo y expresivo. Este proceso ordenado marca paso a paso un proceso, se aborda una forma de trabajo que enmarca procesos internos del estudiante. De este modo, si la ECD se la considera como una disciplina holística, el discurso de la autora se contradice por considerar al cuerpo como una dualidad, en donde se establecen procesos fraccionados para la expresión.

Se vislumbra una diferencia conceptual entre el discurso de la autora del programa con el de la docente de la asignatura del liceo en relación a cómo abordan el trabajo expresivo y en definitiva, la diferencia radica en cómo entienden al cuerpo. Mientras el programa (y en consecuencia su autora) plantea fases claramente separadas para llegar al trabajo creativo, la docente propone un trabajo integrado y espiralado para abordar el cuerpo y los diferentes contenidos del programa desde la unidad y no como un proceso lineal. El programa plantea tres pasos claramente diferenciados: *“sentir - conocer - expresar”* (Programa 2006, ECD), primero se desarrolla uno para poder alcanzar el otro; en tanto la docente promueve *“romper con esa dicotomía en el curso, (...) es imprescindible para mi el trabajo de reflexión, de discusión y de evaluación de lo que se está haciendo desde la práctica y desde la teoría, son formas de trabajo que se van retroalimentando, (...) es teorizar practicando y practicar teorizando, (...) yo trabajo bastante el diálogo con los estudiantes y es bien*

*importante el trabajo de reflexión y de producción de diálogo y el abordaje en la práctica también desde la teoría, (...) hacer dialogar los textos que les voy mandando con la práctica.*” (Entrevista a la docente del liceo).

La docente del liceo deja en claro que trabaja aspectos sensoriales, de percepción y elementos creativos, a la vez que aborda temas teóricos. No realiza una disociación a la hora de abordar los temas, sino que trabaja en base a una retroalimentación constante sobre lo que se vivencia en las clases, tanto como en lo que se lee en los textos que luego se dialogan. Es importante resaltar el foco que pone la docente en la reflexión y análisis, lo considera imprescindible, *“yo propongo bastante hacer un análisis de obra, o mismo algún análisis de trabajo creativo que hayan hecho ellos, lo que se trata es de poder ir complejizando la reflexión, (...) eso también es un abordaje del cuerpo, como la reflexión y el pensamiento crítico de lo que se va haciendo, es un abordaje del cuerpo también.”* (Entrevista a la docente del liceo).

Otro aspecto del trabajo de la docente a destacar en relación a la visión del cuerpo, es el tratamiento que le da a la historia de la danza. Si bien la historia no aparece en el programa como contenido a ser enseñado, la docente de la asignatura lo selecciona como parte de los contenidos transversales y los explicita en su Programa Analítico Sintético 2014, *“teoría e historia de la danza, distintos estilos y corrientes estéticas. Relaciones con otras disciplinas artísticas. Cuerpo y Modernidad, (...) reflexiones en relación al cuerpo y sus diversos enfoques.”* (Programa Analítico Sintético 2014 de la docente del liceo). Incluso la historia de la danza forma parte de sus evaluaciones, *“Danza Moderna fue para el primer parcial, ahora les hice hacer un trabajo de postmodernismo que fue domiciliario y les propuse determinados coreógrafos, les propuse hacer un gráfico o un mapa conceptual que podía tener el formato que quisieran, podían hacer collage, (...) ir generando un mapa de las cosas que fueron pasando a partir de la época de los 60’.”* (Entrevista a la docente del liceo).

Dichas palabras evidencian la importancia que se le da a la historia desde la docente, no así desde el programa oficial. En este sentido, se puede parafrasear a Rodríguez; Ruggiano

(2009), quienes detectan la necesidad de rastrear la historia para comprender el estado actual de una práctica corporal, en este caso de la ECD. En la misma línea, la docente le asigna un valor fundamental a la historia para ayudar a los estudiantes a comprender el presente, el por qué la danza es cómo es en la contemporaneidad, *“es re importante para entrarles a los estudiantes y que ellos entiendan pero también para poder dialogar desde el mismo lugar.”* (Entrevista a la docente del liceo).

## **8.2 Técnica**

### ***8.2.a Técnica como herramienta eficaz para superar limitaciones***

En el análisis tanto del programa como de la entrevista formulada a su autora, se ha encontrado un panorama bastante paradójico y poco claro en relación a un concepto de técnica. Existen muchas contradicciones internas que llevan a indagar con mayor profundidad el discurso oculto que proviene de los datos con los que se cuenta.

Por un lado, el Programa (2006) de la asignatura, en su fundamentación propone un cierre de ciclo, *“(...) focalizándose en la adquisición de técnicas de movimiento”*. A su vez, dentro de los contenidos a enseñar, propone *“(...) nociones básicas e iniciación a la técnica.”* Así mismo, en sugerencias pedagógicas invita a *“(...) conocer las diferentes formas, técnicas y estilos de expresión.”* Por otro lado, también el Programa alega que el docente tiene una gran cantidad de posibilidades *“(...) apoyándonos en técnicas o no.”* Al respecto la autora aclara, *“(...) no se introduce ninguna técnica en especial.”* *“Si vos trabajas la parte de danza, hay técnicas específicas de corrientes estéticas específicas pero hay una amplitud. Porque la danza es artística”* (Entrevista a la Autora). En este sentido, continúa ampliando lo antedicho: *“En la técnica que vos quisieras dentro de lo que sea danza, verdad, podés trabajar con lo que vos quieras. Pero sabes que lo que estás haciendo es un trabajo de desarrollo físico para llegar al área expresiva.”* (Entrevista a la autora).

A raíz de esta explicación, se puede discernir hacia dónde apunta el concepto de técnica que propone la autora en el programa. Por un lado, entendemos que el concepto de amplitud al cual ella refiere, es en función del docente que vaya a estar a cargo en la asignatura, de qué corriente estética provenga, “ (...) *tiene que ser amplio para ver qué tipo docente lo da, (...) acá en danza no sabes con qué docentes nos íbamos a encontrar. Entonces tenía que ser amplio como para que lo pudieran llegar a dar.*” (Entrevista a la autora). Si bien depende del docente, y no hay una técnica en particular que se desprenda del programa, se deduce que necesariamente igual va a haber una técnica.

En otro sentido, también se desprende de la cita antedicha que la técnica, tal como la entiende la autora, está asociada al desarrollo físico, al trabajo corporal de capacidades condicionales que luego te permitirán expresarte. La técnica no la asocia directamente a la expresión, a lo sensorial y creativo, sino que ésta servirá para trabajar el físico. En este sentido, la técnica busca su fundamento en la eficacia, en el intento por mejorar y superar límites, (en este caso físicos) que imposibilitan la expresión.

Se recogen en el siguiente fragmento de la entrevista, indicios que refuerzan este concepto de técnica que propone la autora:

*“(...) La danza tiene una técnica que la tenés que evaluar, en el momento vos vas a estar evaluando si sabe trabajar su eje, si logró la elongación necesaria para determinadas cosas, si logró el fortalecimiento para lograr determinados movimientos.”* (Entrevista a la Autora)

Se ratifica la idea de eficacia que se planteaba anteriormente, asociando la técnica con la obtención de resultados, la palabra ‘logro’ aparece en reiteradas ocasiones. La idea de técnica que se sostiene es en relación a una evaluación observable, medible. Siguiendo esta lógica, el cuerpo tiene una funcionalidad específica, rendir cada vez mejor utilizando estas técnicas. “*Não se trata, portanto, de simplesmente assemelhar o corpo á maquinaria, mas de “transformar” o própriocorpo em máquina, de forma*

*que não se possamaisperceber a distinção entre ambos”* (Ferreira Vaz, 2001, p.94).

En este sentido, se reafirma que la técnica busca desarrollar capacidades físicas y obtener logros, como ser *“elongación necesaria”* o *“fortalecimiento”*.

Se discierne un concepto higienista de técnica, que sirve a una lógica de producción. La danza desde dicha mirada, propone usos del cuerpo que asemejan cuerpos con máquinas, en función de tener resultados eficientes y más efectivos. De esta manera, se podría vincular a la danza con un concepto de cuerpo y, a su vez de técnica, propio del modelo industrial, en el cual las máquinas cumplen un papel protagónico como herramientas eficientes de trabajo a nivel de productividad. En este sentido la técnica va a perseguir objetivos de estas similitudes asociadas siempre a búsqueda de resultados y de una mejora del rendimiento.

### **8.2.b Ausencia de una técnica**

*“La Danza es un técnica, montones, pero tiene una técnica, la Expresión Corporal no. La Expresión Corporal es justamente, a través del cuerpo poder expresarnos, ¿expresar qué? Millones de posibilidades.”* (Entrevista a la autora).

Se parte de la premisa explícita que la EC no tiene una técnica. Esta afirmación, se contradice con lo que expone Stokoe (1988), quien plantea que *“(…) esta concepción de unidad sobre la cual nosotros trabajamos requiere ciertas técnicas como guías para la acción, una de ellas es la que he rotulado Sensopercepción”*. (Ibidem, p.47) Es una técnica que consiste en estimular el aparato sensorial para desarrollar la comunicación, las cualidades físicas, las capacidades psico motoras y rítmicas, armonizar los movimientos del cuerpo, en promover la ejercitación de los órganos exteroceptivos e interoceptivos, específicamente los propioceptivos. Y por sobre todas las cosas, intenta ser una guía para estimular el desarrollo creativo y expresivo del ser individual y colectivo.

Existen contradicciones entre lo planteado por la autora del Programa y lo que sostiene Stokoe. Por un lado, ésta última afirma que existen técnicas para desarrollar lo sensitivo, perceptivo, comunicativo y expresivo, al mismo tiempo que se desarrollan las capacidades

físicas. Mientras que la autora del Programa afirma que no existen técnicas para trabajar la expresión, se supone que esto viene solo. Y las técnicas provenientes de la danza son las que desarrollan las capacidades solamente físicas que luego te habilitarán la expresión. No es menor que la autora del Programa utilice el término “*a través del cuerpo*”, delata que las sensaciones de alguna manera pasan por el cuerpo, pero no se expresa con el cuerpo y desde éste, sino que lo utiliza como una vía, un vehículo a través del cual mostrar emociones. Una vez más se deja ver la disociación de este cuerpo en físico y emocional. Mientras que Stokoe, se para desde el cuerpo como unidad indisociable, tanto en sí mismo como con el resto del mundo, al incluir en su técnica a los factores externos.

Continuando con la idea de ausencia de una técnica en la Expresión Corporal por parte de la autora del programa, encontramos cierta vinculación en la entrevista a la docente de apoyo de ECD, mediante la cual se deja ver una idea de técnica que proviene del ámbito de la Danza y no de la Expresión Corporal. Alude a técnicas de improvisación y frases coreográficas, que si bien lo pone en un segundo plano, porque la idea no es formar bailarines, son técnicas propias de alguna corriente de Danza, pero no necesariamente de la Expresión Corporal. Estas fueron las palabras de la docente cuando se le preguntó por los objetivos técnicos de la asignatura,

*“(…) no tiene la idea de formar bailarines para nada, pero bueno, como lo más técnico específico, que por lo menos puedan resolver una secuencia básica que se les pasa otra persona, o crearla también, después poder improvisar, poder crear algo mínimamente.”*(Docente de apoyo de ECD).

Secuencias básicas, fraseos coreográficos, técnicas de improvisación son elementos propios de la Danza, por lo tanto, encontramos relegado el campo de la Expresión Corporal, no habiendo elementos de parte de la docente tanto como de la autora del Programa que den cuenta de una técnica propia de la Expresión Corporal. Esta afirmación, se contradice con lo propuesto por Gubbay y Kalmar,

*“La Expresión Corporal pertenece a la danza, es una concepción dentro de la danza, es una actividad artística con su propia autonomía, objetivos, contenidos y método de trabajo. Como*

*tal, es el lenguaje del cuerpo con sus posibilidades de movimiento y quietud, sus gestos y ademanes, posturas y habilidades organizadas en secuencias significativas en el tiempo y en el espacio como manifestación de la totalidad de la persona.” (Ibidem, 1985, p. 5).*

### **8.2.c En búsqueda de una resignificación de la técnica**

A pesar de la confusión y la poca claridad que se observó tanto en el Programa como en el discurso de su autora y de la docente de apoyo de ECD del bachillerato artístico a nivel nacional; se vislumbran pequeños indicios de que otra concepción de técnica a la tradicional quiere comenzar a instalarse en el ámbito de la ECD. Sobre todo esta nueva tendencia se hace más clara en la propuesta de la docente del liceo.

En este sentido, la docente de apoyo cuando se le pregunta por la técnica en la asignatura, responde: “(...) *como un fin seguro que no, porque el bachillerato no es un fin para nada, o sea, son herramientas para habilitar el cuerpo, para habilitar la mente.* (Entrevista a la docente de apoyo). A la pregunta *¿qué lugar le das a la técnica?*, responde:

*“muy poca cosa. (...) Yo lo que hago es trabajar frases muy sencillas. A parte trabajo poco con esto de yo hago y vos copias, (...) fraseo coreográfico que yo les pongo a ellos alguna vez como para que integren un lenguaje... (...) o sea, me parece que sí es importante hacerlo pero no puedes basarte en eso. Porque no tiene sentido formar bailarines, sí tiene encontrarse con esa organización corporal, una forma de moverse. (...) tener experiencia como para componer y reflexionar sobre su propia experiencia en relación a lo corporal y a lo estético.”*(Entrevista a la docente de apoyo).

Si bien la docente no pone el foco en la técnica, igualmente considera que hay aspectos básicos de ésta que tienen que estar. Es decir, considera que la técnica cumple un rol secundario pero es parte de la asignatura. Podemos asociar las palabras de la entrevistada con las de Stokoe (1988) al proponer que *“Las técnicas para concretar este proceso serán aquellas que puedan captar que el ser humano no es una sustancia dada y acabada sino una creación continua.”* (Ibidem, p.37)

Así mismo, se desprenden elementos de su discurso que dejan ver entrelíneas un rol desestructurado en cuanto a la técnica, tales como no trabajar desde un ideal externo al cual los adolescentes deban llegar. Se propone la técnica como un estímulo para provocar cosas en los estudiantes. Entre estas cuestiones, aparece la capacidad de reflexionar que es motivada desde la técnica. De este modo, la docente no le da tanta relevancia a la danza como producto coreográfico para llegar a un fin, sino que la toma como motivación para proponer otras cosas, como la creación y la reflexión.

Podrían enmarcarse dentro de la misma línea los discursos de ambas docentes, tanto el de la docente de apoyo como lo planteado por la docente del liceo. Esta última en relación a los fraseos coreográficos no los considera como una técnica en sí misma, sino que le interesa deconstruirlos para que adquieran un significado relevante para el estudiante y no tanto en que se aprendan la coreografía paso a paso solamente como una forma, vacía de contenido. *“Si la frase es un elemento que ellos quieren utilizar porque en un ejercicio de creación tienen ganas de hacer una frase, está perfecto y yo los voy a motivar, pero que sea más a partir de un interés, no porque en realidad la danza es frase, porque no es así.”* (Entrevista a la docente del liceo).

Se vincula este concepto con el de Gubbay y Kalmar (1985), *“La danza es más que un cuerpo en movimiento, no son solo formas en un tiempo y un espacio determinado, sino el reflejo de un ser íntegro, un individuo en una comunidad o cultura determinada”* (Ibidem, p.2)

Esta línea que proponen ambas docentes, se emparenta con lo propuesto por Tambutti, al hacer referencia a los inicios de la Danza Contemporánea, *“(…) como fruto de esa emancipación, la realización material de la obra coreográfica pasó a un segundo plano y el proceso de creación comenzó a tener más importancia que la obra terminada”* (Tambutti, 2009, p.26). Esta idea de transgredir lo técnico, es propio de una etapa de la danza, la Danza Contemporánea. Lo contemporáneo como corriente estética tiene esta búsqueda por transformar la realidad, cuestionándola e interpretando los hechos de la vida.

En estos términos la Danza Contemporánea se encuentra en un límite constante al decir esto es o no contemporáneo, o lo que es parecido esto es o no danza.

El Programa (2006) de la asignatura, de alguna manera muestra indicios (aunque muy tímidos) de esta línea de trabajo contemporáneo, *“Así mismo, se continuará con el trabajo de desestructuración de las formas dominantes y estereotipadas en relación al cuerpo y sus posibilidades expresivas y artísticas.”* (Programa ECD, 2006). Refuerza la idea que proponían las docentes de no basar su trabajo en mostrar una forma coreográfica determinada y que los demás la copien. De esta forma, se visualiza el carácter emancipador del que expresa Tambutti (2009) anteriormente.

En este sentido, podemos vincular las palabras de las docentes, el fragmento del Programa y lo planteado por Tambutti, con la Técnica de la Sensopercepción que defiende Stokoe (1988),

*“Este despertar sensoperceptivo no necesita un modelo externo que muestra lo que hay que hacer. Necesita un conocedor del método, que lo ha vivenciado y sigue vivenciando, para dar consignas sensibles, claras y precisas. Son éstas las que sirven para incentivar al alumno en su propio proceso propioceptivo, y cuando se muestra algo es sólo para ayudar al “insight” del alumno”.* (Ibidem, p.63)

Se detecta otro indicio que podría darnos una pauta sobre el concepto de técnica como habilitadora de otros esquemas, en la entrevista a la autora del Programa surgió, *“(…) quien tiene el conocimiento y el manejo de la técnica la pueda romper y deshacer (...) te dicen que para bailar tiene que haber música, puede que no, yo puedo bailar en el silencio, puedo bailar mi propia tos, mis estornudos”*,

La autora del programa propone en este sentido un concepto de danza y de técnica más contemporáneo, esta búsqueda de ruptura, de transformación de las formas técnicas, para generar otros movimientos corporales y escénicos, intenta desdibujar estereotipos y formas dominantes. De esta manera lo podemos relacionar con el Manifiesto del No (1962), contextualizado en los comienzos de la Danza Contemporánea, el cual hace referencia a un fuerte cambio a nivel de la concepción de danza, se rompen parámetros que la definen, se produce una emancipación de la disciplina y de los artistas,

*“NO al espectáculo NO al virtuosismo NO a las transformaciones y a la magia y al hacer creer No al glamour y a la trascendencia de la imagen de la estrella No a lo heroico No a lo anti-heroico No al imaginario basura NO al involucrarse de intérprete o del espectador No al estilo No al camp NO a la seducción del espectador mediante trucos del intérprete NO a la excentricidad NO a moverse o ser movido” (Rainer, citado en Tambutti, 2008, p.24)*

Esta nueva concepción de la danza es la que va a definir la técnica de la danza en la contemporaneidad, entendemos que en la misma se encuentran incógnitas, no se define, se pregunta, es un momento de cuestionar las manifestaciones artísticas. De esta manera los conceptos inscriptos en la danza, se van a ver cuestionados y la búsqueda por su resignificación será lo que prima en esta época. En esta línea contemporánea de indagar todo lo que sucede, la docente del liceo se cuestiona seriamente su posicionamiento ante lo técnico, *“(…) la palabra técnica es muy fuerte entonces después depende de cómo se utilice esa palabra me parece que puede llegar a generar como ciertas confusiones.”* (Entrevista a la docente del liceo). Posee un posicionamiento reflexivo y de conceptualizar lo técnico, intenta concebir la amplitud del concepto y su no naturalización, ayuda a que sus clases tengan un gran componente reflexivo y crítico.

En este ejercicio de no cerrarse a un concepto específico de técnica, la docente del liceo propone una visión de la técnica muy amplia, prefiere utilizar el término ‘prácticas’ o ‘ejercicios’ en vez de la palabra técnica por el peso histórico que tiene su significado, *“(…) la palabra técnica se va construyendo a partir de la repetición, como un método o algo así, entonces si hace años que repito determinadas prácticas porque me parece que son buenas, que funcionan, se le podría llamar ‘técnica’, pero no decido llamarle así. A parte porque en realidad la técnica tiene que ver con un autor, y yo no estoy en ese lugar”.* (Entrevista a la docente del liceo)

Al comprobar que una práctica “funciona” para alcanzar objetivos determinados, la profesora de la asignatura escucha, observa, y utiliza determinadas estrategias para encaminar el curso hacia donde busca poner el foco y alcanzar sus metas. No se cierra a técnicas patentadas por autores, indica que las mismas se van construyendo a partir de su caudal de información y formación como bailarina. *“Las técnicas son distintas herramientas de la manera que van sirviendo al curso y a los contenidos que se van*

*trabajando. (...) Voy tomando mucha información que tengo y la voy reformulando a mi manera.*” (Entrevista a la docente del liceo).

Si tomamos como referente a Mauss (1979), la idea de ‘ejercicios’ que propone la docente también podría llamarse técnica. El autor considera a la técnica como “*(...) acto eficaz tradicional. Es necesario que sea tradicional y sea eficaz. No hay técnica ni transmisión mientras no haya tradición.*” (Ibidem, 1979, p.342). De esta manera, lo técnico implica cierta continuidad en el tiempo, una tradición y alude al término eficiencia, es decir, debe de ser funcional al objetivo que se tenga. Aunque eficiencia en este caso refiere a movimientos asociados con la evolución humana a nivel social, no eficacia en términos capitalistas. Entonces, la técnica corporal es “*la forma en que los hombres, sociedad por sociedad, hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional*” (Ibidem, 1979, p.337). Es interesante analizar esta cita y compararla con la de la docente, si bien ella alude a una construcción de prácticas, en términos de Mauss, está construyendo una técnica.

Es pertinente cerrar esta categoría de análisis con una frase que da cuenta del concepto de técnica que de alguna manera se está empezando a promover en la asignatura ECD. Empezando a considerarse la técnica como habilitante de nuevos movimientos, como herramientas necesarias para construir, crear, no como fin en sí misma, “*Comprenderla como habilitante de próximas prácticas, no solo con el sentido de progresión, sino con el de ruptura, de trascendencia de sí misma, como re-creación de lo conocido para integrarse al sujeto que la llena de significado*” (Alonso. 2007, p.16)

## 9.CONCLUSIONES

El objetivo general del cual parte este trabajo pretende establecer relaciones entre los conceptos de Cuerpo y Técnica que se desprenden de la asignatura ECD. Antes de comenzar el análisis, se partía de la premisa que el concepto de técnica guarda una relación directa con el concepto de cuerpo.

Ahora bien, ¿cuál es el vínculo que encierran estos dos conceptos? ¿Dónde radica el punto de conexión entre ambos? En el análisis de datos, por un lado, se pudo detectar que la asignatura encierra un concepto de cuerpo tradicional y dual, en el cual aparece el aspecto físico escindido de lo emocional. Un cuerpo con condiciones físicas a ser desarrolladas primeramente, para luego poder expresarse. Las limitaciones físicas y anatómicas son las que condicionan la capacidad expresiva del individuo, así aparece planteado. En consecuencia, la técnica será una herramienta que apuntará al desarrollo exclusivo de capacidades condicionales para superar limitaciones. Se pudo visualizar que la técnica a la que se alude en este sentido, es de corte positivista, que responde a una lógica del modelo capitalista, apuntando hacia la obtención de un resultado evaluable y útil. Si bien no es un fin en sí mismo, sino que es en función de la expresión y sensibilización, la técnica es asociada directamente a capacidades físicas, especialmente la flexibilidad y fuerza, consideradas esenciales por la asignatura ECD.

Por otro lado, se observa una tímida apertura hacia otro concepto de cuerpo y técnica, sobre todo desde la docente de apoyo de ECD y con un poco más de fuerza desde la docente del liceo. Si bien prima una concepción dual de cuerpo y efectiva de técnica, aparecen rasgos provenientes de la Danza Contemporánea y de la Expresión Corporal que dejan ver un concepto de cuerpo más holístico y no tan fraccionado, sino que se lo empieza a tomar como una unidad, como un cuerpo con capacidades físicas y perceptivas, que siente y piensa. Aparece la capacidad reflexiva y crítica del individuo (aunque con más fuerza en las docentes que en el programa), lo cual trasciende el concepto de danza entendida únicamente como movimiento, como fisicalidad. Consecuentemente, la técnica que acompaña esta otra forma de entender el cuerpo, aparece tímidamente como una

herramienta para resignificar el cuerpo, para generar emociones y reflexiones que alienten y motiven su creatividad constantemente, apuntando a su trascendencia. No sólo será utilizada para el desarrollo de capacidades físicas, sino también el desarrollo creativo, comunicativo, emotivo, perceptivo y reflexivo del cuerpo. La docente del liceo construye técnica, propone ‘ejercicios’, los cuales funcionan para determinados contenidos, no se cierra a técnicas de danza, no le interesa. De esta manera el desarrollo de las capacidades condicionales queda relegado. Ésta búsqueda de la asignatura ECD por resignificar lo técnico y el movimiento responde a una concepción de cuerpo típica de lo contemporáneo, de la Danza Contemporánea. Es decir, la ECD en el bachillerato comienza a plantear una técnica que apunta al cuerpo como unidad, un cuerpo no fraccionado, no dual, que comprende varias esferas, desde lo anatómico-fisiológico, psicológico, expresivo y cognitivo como parte de un todo que se retroalimenta.

Desde esta perspectiva, la asignatura ECD empieza a entender el Cuerpo y la Técnica no como algo lineal y acabado sino como algo espiralado y en constante cambio, lejos de situar al cuerpo como aquella cosa perfecta, etérea, divina y neutra que promovió la danza neoclásica del siglo XVIII que se valió de la técnica para mejorar y perfeccionar esos cuerpos en movimiento. De esta forma, se puede concebir a la asignatura ECD del bachillerato como dentro de algunos principios que promueve la Danza Contemporánea.

Otra consideración que se desprende del análisis, es que la asignatura ECD está pensada desde el área de la Danza y no desde el campo de la Expresión Corporal. Encontramos que hay una confusión y está poco claro el concepto de técnica que hay inscripto en ella dado que no se sabe bien cómo articular la Expresión Corporal. Quizá esta inclinación por darle mayor importancia a la Danza que a la Expresión Corporal se deba a la formación que tiene la autora del Programa, la docente del liceo y la docente de apoyo de ECD a nivel nacional. Las tres son bailarinas, con diversa formación pero dentro del ámbito de la Danza exclusivamente. Por tal motivo fue que se encontró una ausencia en todo el Programa sobre la técnica de la Expresión Corporal. Lo cual no significa que no la tenga como disciplina, incluso Stokoe la denominó como “Técnica de la Sensopercepción”, pero la misma ni se

nombra en el Programa. De alguna manera, esta disciplina pierde especificidad y se infravalora.

En este sentido, otra consideración referida a la ausencia de la técnica de la EC podría plantearse en términos de que dicha técnica aún no cuenta con el requisito de ser tradicional, según plantea Mauss (1979). El mismo considera que para que una técnica sea aceptada por la sociedad, debe de ser eficaz y tradicional, es decir, contar con un período de tiempo razonable como para que sea asumida. Si consideramos en términos históricos la introducción de la Expresión Corporal como disciplina autónoma (años 60'), han pasado cerca de cincuenta años, lo cual para la historia no es tiempo considerable. Más aún si tenemos en cuenta la gran historia que posee la Danza, de la cual hay una gran tradición. Quizás en unos años más, las técnicas de esta disciplina Expresión Corporal cobren más fuerza al ser integradas por la sociedad.

Por otro lado, el programa de ECD presenta en sus contenidos una amplitud y una no especificación de las técnicas que de alguna manera beneficia al trabajo de los docentes por adaptar sus saberes al programa, pero se interpreta que desde el programa hay una aconceptualización de la Danza y de la Expresión Corporal que desvaloriza a las mismas al considerar que todo es Danza y Expresión Corporal.

En otro sentido, concluimos rotundamente en que existe un concepto de cuerpo psicologista. Un cuerpo al que se pretende intervenir y desarrollar. Todo el marco de la asignatura, desde su fundamento en el Bachillerato Artístico está dado en función al estudiante, a sus necesidades de desarrollo y expresión, no en función explícita de un saber, un conocimiento. Sí se pretende llegar a él pero a través del desarrollo del cuerpo. A su vez, continuando esta línea, concluimos que la asignatura ECD presenta más continuidades que rupturas respecto a los principios de la Escuela Moderna. Se deja ver en el Programa una fundamentación por contribuir a las funciones de socialización de los adolescentes, de impregnarles valores tales como la tenacidad y la perseverancia enmascarados en un clima de juego y creatividad. De esta forma, el adolescente pasa a ser una función pedagógica del cual se esperan ciertas actitudes y valores que se condicen con los fines de la institución

educativa. De esta conclusión se nos presenta la interrogante, ¿puede el docente en su rol de educador generar rupturas para cambiar la inercia de la institución?

A raíz de la visión psicologicista de educación que se desprende de la asignatura ECD, se cuestiona la relación existente entre Psicología, Pedagogía y Arte. Y nos preguntamos, ¿es posible generar propuestas educativas en relación a lo artístico sin poner el foco en desarrollar capacidades?

Finalmente, es interesante esbozar posibles vínculos de los resultados de la investigación con el campo de la Educación Física. Nos preguntamos qué implicancias tiene el hecho de que haya ingresado al sistema de educación formal una práctica corporal diferente a la Educación Física. Hasta la implementación del Bachillerato opción Arte y Expresión (2007) la única asignatura referida a práctica corporal era la Educación Física, ahora que existe la ECD, ¿se promueve un nuevo concepto de cuerpo en la institución formal?.

## 10. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

- AISENSTEIN, Ángela. (2006). *Cuerpo, escuela y pedagogía*. En: *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. Buenos Aires: Ed. Prometeo; pp. 19-47.
- ALONSO, Virginia. (2007). Técnica y educación desde un saber comotecné a una tecnología del cuerpo. En: *Educação Temática Digital*. v. 8, N° esp., jun. 2007. Campinas: Unicamp; pp.314-332. <http://143.106.58.55/revista/index.php>. Acceso: 24/12/11
- ALONSO, Virginia. (2008). Técnica y prácticas corporales. Reflexiones desde la educación. En: *Actas del XII Encuentro Nacional VII Internacional de Investigadores en Educación Física*, Montevideo, ISEF- UdelaR, 2008. Disponible en: [www.isef.edu.uy](http://www.isef.edu.uy)
- DOGLIOTTI, Paola. (2008). *Cuerpo, lenguaje y enseñanza*. En: *La Educación Física: ¿de qué cuerpo habla?* Mdeo.
- GUBBAY, Marina, Deborah KALMAR, (1985) *Expresión corporal, una manera de danzar; danzar, una manera de vivir*. Bs.As: Escuela Argentina de expresión corporal. Disponible en <https://sites.google.com/site/marinaydeborah/ec-danza>
- GUBBAY, Marina, Deborah KALMAR. (2010) *El arte de las consignas*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Disponible en: <http://Kalamarstokoe.com/libros-aarticulos-conferencias/>
- MAUSS, M. (1979.) *Sociología y antropología*. 2. Madrid: Ed. Tecnos.
- MINAYO, María (2003) *Investigación Social. Teoría, método y creatividad*. Bs As: Ed. Lugar.
- PÉREZ SERRANO, Gloria (1994) *Investigación cualitativa*. Muralla: Ed. s/d.
- RODRIGUEZ, Raumar(2006) *Nosotros como los profesores de Educación Física*. En: *Ciencia do Esporte, Campinas*, v.28. n.1, p.131-144.
- RODRIGUEZ, Raumar, Gianfranco RUGGIANO (2009) *Notas sobre educación del cuerpo y escuela: una lectura de las pedagogías del cuerpo*. En: *Políticas educativas de investigación en educación física*.

- SABINO, Carlos (1992) *El proceso de investigación*. Caracas: Ed. Panapo.
- SOARES, C. (2004.) *Educação física. Raízes europeias e Brasil*. 3. San Pablo: Ed. s/d.
- SOARES, Carmen, José MAPUREIRA (2005) *Educación Física, Linguagem e arte: possibilidade de un dialogo poético do corpo*. En: *Movimiento*, Porto Alegre, v.II, n.2.75-88.
- STENHOUSE, Lawrence (1984), *Investigación y desarrollo del Curriculum*. Madrid: Ed. Morata.
- STOKOE, Patricia (1988) *Expresión corporal: Arte, Salud y Educacion*. Bs As: Ed. Humanitas.
- TAMBUTTI, Susana (2008) Itinerarios teóricos de la danza. La autonomía como relato abarcador. En: *Aisthesis*. Chile, n.43, 11-26.
- TAMBUTTI, Susana (2008) Danza o el imperio sobre el cuerpo. En: <http://movimientolaredsd.ning.com/>. Brasil, 1-15.
- TAMBUTTI, Susana (2012) *Cuerpo, danza, idea: desde una realidad cambiante hacia una realidad suprasensible*. En: *Cuerpo del drama*. Bs As: v.1
- VASILACHIS, Irene (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- VAZ, FERREIRA. A, (2001). "Técnica, Esporte, Rendimento". En: *Revista Movimento*. Porto Alegre, v. VII: 87-99.

## **11.ANEXOS**

- PROGRAMA DE ECD, 2006
- PROGRAMA ANALÍTICO SINTÉTICO 2014
- ENTREVISTA A COORDINADORES DEL BACHILLERATO ARTISTICO
- ENTREVISTA A LA AUTORA DEL PROGRAMA DE EXPRESION CORPORAL Y DANZA.
- ENTREVISTA A LA DOCENTE DE ECD
- OBSERVACIONES DE CLASES DE LA ASIGNATURA ECD
- DOCUMENTO DEL “TERCER ENCUENTRO DE DIRECTORES DE LICEOS CON BACHILLERATO DE ARTE REALIZADO EN MAYO DE 2012.”
- SALA DOCENTE, 26 DE FEBRERO DE 2014- IAVA