CAPÍTULO 11
La educación del cuerpo: la danza como práctica corporal

Carolina Escudero

Introducción

En este artículo nos interesa poner en juego dos elementos; por un lado qué significa educar al cuerpo, es decir, tomarlo como objeto de la enseñanza a partir de reconocer la posición constitutiva que ocupa en lo que denominamos prácticas corporales. Por otro lado, nos interesa especificar de qué manera tenemos que interpretar a la danza, para poder incluirla en el conjunto de las prácticas corporales y a partir de allí, reconocerla como contenido de una educación del cuerpo.

1.

Para desarrollar el primer elemento vamos a presentar de manera sintética algunas definiciones y relaciones de aquello que entendemos por educación y enseñanza con el objetivo precisar una posición epistemológica que sostiene, no sólo nuestra concepción de la educación del cuerpo, sino también del sentido mismo de la educación y de la tarea de enseñar. Podría pensarse a la Educación Corporal como un caso específico de esta concepción general.

Podemos pensar a la educación como la constante tarea que la sociedad asume con el objetivo de garantizar la trasmisión de su cultura y sus arbitrarios culturales. También podemos pensar a la educación vinculada al dispositivo escolar, y entenderla como un mecanismo de socialización que garantiza, en una sociedad dada, el acceso a la cultura de las generaciones jóvenes. En este artículo asumimos la concepción ampliada de educación y entendemos que la trasmisión de la cultura implica no sólo un acceso a ella, sino y fundamentalmente, un acceso crítico, analítico y reflexivo (Bourdieu, 1997) y sostenemos que el acto de educar, no se circunscribe necesariamente al ámbito institucional del dispositivo escolar.

Estas definiciones que generalmente se interpretan como teóricas y abstractas y pueden por momentos parecer alejadas de los problemas curriculares e incluso de los problemas pedagógicos específicos, en tanto que estos aparecen como urgentes y concretos, son definitorias e incluso, constitutivas de nuestra

manera de entender la educación y de encarar la enseñanza. Esto, en la medida en que son los elementos que vuelven inteligible y por lo tanto interpretable, una práctica pedagógica cualquiera.

Entre la educación y la enseñanza hay una diferencia específica vinculada al lugar que ocupa el saber en tanto elemento a ser trasmitido, entendiendo la trasmisión, no de manera unidireccional y lineal, sino dialéctica y dialógica. La enseñanza, en tanto práctica social e histórica, hace eje en el saber que es objeto de trasmisión, en la educación por el contrario, el saber ocupa un lugar más entre otros elementos que le son constitutivos (justamente, el conjunto de los arbitrarios culturales que trascienden en mucho el contenido de saber en términos concretos). De manera general, podemos arriesgar que en la actualidad, la educación responde a la lógica del dispositivo biopolítico, de gestión de cuerpos en relación a la producción de una población. Por el contrario, la enseñanza se sitúa de manera exclusiva en la dimensión del saber y más específicamente con la producción de saber en una situación común, donde el agente y el recipiente comparten un espacio y estado de experimentación (Behares y Rodríguez Giménez, 2008).

Cabe decir, sin embargo, que no es posible la enseñanza sin la educación, el problema actual reside en haber replegado la primera sobre la segunda y suponer que educar equivale a enseñar. La primacía de la mirada pedagógica en la reflexión sobre los problemas de la educación relega, e incluso, vela, la importancia de la enseñanza en la dinámica crítica que se puede dar dentro de los límites de un dispositivo cualquiera y enfoca la mirada en los problemas casi técnicos, de organización y presentación de un conjunto de conocimientos estabilizados en el orden social y cultural, dando un mayor peso relativo a la dimensión objetiva y pasiva del aprendizaje (Behares y Rodríguez Giménez, 2008).[66]

La enseñanza entonces, puede definirse como un acto de palabra (Behares y Rodríguez Giménez, 2008), una instancia no constante, que acontece generalmente en el contexto del dispositivo educativo y se ubica entremedio del conocimiento (entendido como el conjunto de saberes más o menos estabilizados y objetivos que se comparten en un orden cultural determinado) y del saber (entendido como subjetivo, e inestable, siempre en movimiento en la medida en que es lo que aparece cuando la verdad se reconoce como falta). La enseñanza nos pone en relación directa tanto con el conocimiento como con el saber, elemento que históricamente la pedagogía ha dejado de lado.

Este vínculo explícito entre enseñanza y saber supone que en nuestra concepción de la Educación Corporal, interpelar al sujeto es una tarea constitutiva, porque el saber se define justamente por la implicación subjetiva con una idea o forma de pensamiento (Behares y Rodríguez Giménez, 2008). La Educación Corporal tiene por objeto la trasmisión de saber de las prácticas corporales, es decir, de aquéllas formas racionalizadas y regulares de comportamiento que toman por objeto al cuerpo y lo constituyen. El cuerpo de las prácticas corporales se constituye en el orden simbólico a partir de la articulación del sujeto al orden significante. Sin prácticas simbólicas que organicen el hacer del cuerpo, no habría cuerpo en sentido alguno, así, es que el cuerpo que es objeto de la Educación Corporal es un cuerpo que le pertenece a la cultura (Crisorio, 2011; Crisorio y Escudero, 2012).

Ahora bien, veamos que significa educar al cuerpo teniendo en cuenta el registro epistemológico desarrollado líneas arriba. Hemos sostenido que el cuerpo se construye en las prácticas simbólicas, a partir

[66] Sobre esto, ver “De un cuerpo que responda a la palabra: Un retorno a la teoría antigua de la enseñanza” En este artículo queda claro que la reducción de la pedagogía a una relación de simple trasmisión lineal de contenidos socialmente aceptados y estabilizados, remite a una comprensión moderna de la enseñanza. Muestra cómo en la antigüedad, la pedagogía suponía otra concepción de la enseñanza.

de su inclusión en el orden simbólico a través de la palabra. En nuestro concepto, el lenguaje no es un sistema de representación ni un medio de comunicación, sino una práctica. En este sentido, el lenguaje es capaz de hacer cosas y producir efectos de verdad. El cuerpo que creemos propio es en verdad "un regalo del lenguaje" (Lacan, 1997). No es, entonces, una representación (ficción, espejo o ideal de algo que no es, o que es distinto de sí), ya que esto supone algo que *es* natural o socialmente, ni un sustrato natural (biológico o físico) cargado de simbolismos por la cultura (a esto nos remite la categoría de corporeidad). El cuerpo es una construcción dada en el registro de las prácticas culturales. Pero no por esto carece de materialidad; al contrario, su constitución como objeto evidencia los efectos de verdad que los discursos y las prácticas tienen en el cuerpo y por tanto la efectividad con la que el mismo opera en la realidad social. En este sentido sostenemos que "(e)n tanto unidad real, sustancial y carente de alteridad, es el producto del discurso occidental respecto de él, igual que en cuanto superficie o volumen cerrados que definen un interior y un exterior" (Crisorio, 2011). Por todo esto, en nuestra perspectiva, "lejos de pertenecer a la naturaleza, el cuerpo es de la cultura y tiene una historia en la que hay que indagar, no para saber qué o cómo ha sido sino para elaborar un concepto de cuerpo nuevo más que un nuevo concepto de cuerpo" (Crisorio, 2011:3). El cuerpo de la Educación Corporal es un cuerpo de la acción que se constituye en la esfera de un hacer que no reenvía a la dimensión de intercambio productivo (del trabajo) ni de intercambio simbiótico (biológico), sino del intercambio simbólico, donde los márgenes de interpretación, equívoco y ambivalencia son constitutivos, lo cual nos obliga a asumir la tarea constante de la reflexión analítica y crítica para constituirnos como cuerpo.

La educación del cuerpo supone prepararlo para el conjunto de acciones que requiere una práctica específica, incluirlo en ese conjunto práctico de manera reflexiva, al situarlo como el objeto de saber a partir del cual el sistema de la práctica se hace inteligible. En este sentido tenemos que considerar al conjunto práctico que toma por objeto al cuerpo, en nuestro caso la danza, en función de a) *su homogeneidad*, en la medida en que funciona como regularidades y racionalidades que organizan la conducta, tal como pueden ser un código de movimientos determinado como en el caso del ballet, o los principios de improvisación y composición que desarrolla Rudolf von Laban o Doris Humprhey; b) *su sistematicidad*, en la medida en que el análisis de un dominio de prácticas supone poner atención en los ejes del saber, del poder y de la ética, sobre los que se puede tener registro a partir del acceso y el análisis de las teorías sobre danza, o identificando las relaciones históricas entre los géneros por ejemplo; c) *su generalidad*, entendida como recurrencia, la danza es recurrente en nuestra cultura, y la danza-arte es recurrente en la modernidad más allá de los diversos estilos asumidos, lo que permite investigarla en sus especificidades a la vez que plantea problemas generales que nos interesan, por ejemplo: movimiento-práctica, cuerpo-danza, danza-movimiento (Foucault, 1993).

Educar el cuerpo supone también educarlo para un uso que puede trascender la lógica del conjunto práctico en el que se instituye como objeto. Esta dimensión del uso supone en cierto sentido la posibilidad de amplificar el sentido de las acciones que una práctica específica supone, ya que permite incluirlo en el registro de la cultura de una época en función de los modos en que la misma interpela al cuerpo.[67] Así, la educación del cuerpo, en función de suponer que el objeto de la educación son las prácticas y no las

[67] Aquí, suponer que el cuerpo puede usarse más allá de los límites que implica un conjunto práctico, no supone abandonar la práctica, sino operar desplazamientos con el saber que una práctica nos ofrece. Hacer significativo un sentido del cuerpo, más allá de los límites de una práctica específica.

actividades, habilita a nuestro entender, no sólo la formación de expertos, sino la formación de cuerpos para un uso. Dónde el uso del cuerpo remite a la posibilidad, que en los límites de la práctica nos habilita a tener el pensamiento crítico respecto de una organización y problematización racionalizada de la conducta, cuando ésta no está sometida a interdictos explícitos o códigos de comportamiento rígidos. El uso del cuerpo supone la reflexión, en los límites de la práctica, de lo que podemos hacer con lo aprendido, con su racionalidad, con su dimensión de saber, de acción con los otros y uno mismo. El uso supone la reflexión, porque es el resultado en la acción de la pregunta por el hacer cuando no está especificada la forma. Si aceptamos que la Educación Corporal educa un cuerpo para el uso (también lo educa para una formación disciplinar específica o de competencia, pero también para un uso), podemos aceptar también que la Educación Corporal habilita a pensar que el efecto de su enseñanza puede tomar la forma de una estética de la existencia, dónde el cuerpo que se constituye, se tome como objeto de elaboración de la conducta a lo largo de una vida subjetiva.

2.

Veamos entonces que implica entender a la danza como práctica corporal, que desplazamientos supone respecto del lugar que ha tenido en occidente. Entender la danza como una práctica corporal supone una comprensión del cuerpo de la danza en términos de su constitución como objeto de esas prácticas, a la vez que opera como una precisión (un nivel más de determinación, una mediación más) respecto de la categoría foucaultiana de práctica. Aquí, el significado que damos a las "*prácticas corporales*, por ejemplo, no es un equivalente de actividades físicas o de movimiento humano, sino que indica las prácticas históricas, por ende políticas, que toman por objeto al cuerpo" (Crisorio, 2011, 3 mimeo). Considerar las prácticas corporales y el cuerpo que ellas construyen como el objeto de investigación, supone la adopción de una perspectiva o mirada epistemológica según la cual "el discurso funda el objeto del cual se va a hablar, si el objeto de estudio es producido por los enunciados, un discurso se funda en la separación que establece respecto de otro, al que obviamente excluye" (Crisorio, 2011, 1 mimeo). En esta línea cabe destacar que la danza es considerada una práctica tanto en su aspecto performático –de ejecución de los pasos– como en su aspecto discursivo, en la medida en que su ejecución está orientada tanto por el conjunto de saberes técnicos sistematizados en manuales y libros de texto específicos, como por los discursos de la crítica especializada y de los análisis sobre estética de la danza y los estudios de arte. El lenguaje que sostiene y constituye a la danza es considerado también una práctica y no simplemente un sistema de representación o un medio de comunicación.

La Educación Corporal, dijimos, supone la enseñanza de prácticas corporales, entendidas como formas racionalizadas y organizadas de conducta que toman por objeto al cuerpo y en ese tomar como objeto, lo constituyen. No podemos, en Educación Corporal, pensar primero al cuerpo y después al saber o contenido, ya que el pensamiento o contenido a ser trasmitido en la práctica tiene el efecto de constitución de cuerpo. Recordemos que para Foucault (1999, 2004) las prácticas nos constituyen, al menos en tres sentidos: en la medida en que nos piensan, ya que el pensamiento anónimo practica nuestras formas de saber, nuestra

aceptación o rechazo a la norma y la manera en que nos conducimos. Nos constituyen en segundo lugar porque la posibilidad de habitar una experiencia se vincula con la correspondencia entre formas de pensar, tipos de normatividad y modos de subjetivación; los cuales se establecen de manera más o menos estables en una cultura, justamente a raíz del pensamiento que las produce. Por último, nos constituyen en la medida en que son racionalidades que organizan la conducta, que suponen un grado de sistematicidad tal que remiten al saber al poder y a la ética, en tanto dimensión del sí-mismo y que son generales, en tanto recurrentes en la historia.

En la Educación Corporal, la centralidad de la categoría de práctica también es resultado de un desplazamiento epistemo-metodológico que responde a la necesidad de revisar el objeto que la define como discurso de saber. Ya no la actividad física, sino las prácticas. La categoría de práctica, amplifica, a la vez que precisa, las posibilidades de significación que puede tener el saber de la Educación Corporal. Porque al incluirla como significante constitutivo de su saber habilita a pensar el cuerpo en su constitución histórica y en sus vínculos espesos con el saber, el poder y la ética; reforzando así, el hecho de que el cuerpo que supone la Educación Corporal para constituirse en pensamiento y dominio de saber, es un cuerpo de la cultura, del orden significante. Las diversas prácticas que toman por objeto al cuerpo, como el deporte, la gimnasia, el juego o la danza son, en occidente, prácticas recurrentes incluso desde antes que la escritura permita tener documentación de ello. Entonces primero la práctica, que es la manera en que el pensamiento hace experiencia (Foucault, 2013) y después el cuerpo, primero la práctica y después la subjetividad.

Los elementos expuestos arriba nos ofrecen un criterio de interpretación para comprender la práctica de la danza, esa interpretación tiene un efecto de constitución en términos simbólicos. No queremos decir que vamos a construir una danza nueva y nunca antes bailada, por el contrario, queremos decir que interpretando de otra manera los modos de hacer, éstos se transforman, se constituyen en algo diferente, ya que el extender los límites de lo que nos hace ser, transformamos nuestra experiencia, lo que hacemos y lo que somos. En este sentido, probablemente la danza de la Educación Corporal tome elementos del código técnico que nos ofrece la danza clásica, y también trabaje con pautas de improvisación para la generación de material de movimiento propias de la danza moderna e incluso de la danza contemporánea. Pero en la medida en que todos esos recursos más o menos técnicos se utilicen, ya no en función de la producción de una obra de arte, sino en función de la educación del cuerpo, van a adquirir un sentido distinto, van a armar otro conjunto práctico, otra tecnología de producción de saber y subjetividad. La mirada funda el objeto, una nueva forma de mirar implica por tanto un objeto nuevo. Para el caso de una danza de la Educación Corporal, ese objeto ya no sería el arte, sino el cuerpo. Esto es central, y es la novedad que introduce el discurso de la Educación Corporal en la danza. Entender a la danza como práctica corporal implica principalmente y fundamentalmente, elevar el cuerpo a objeto, darle al cuerpo un lugar en el conjunto práctico que antes no tenía. Ubicarlo como objeto de elaboración reflexiva y no como medio o instrumento de trabajo, el cuerpo es la finalidad de la danza educativa. Este desplazamiento es central, ya que de manera general la danza no ha problematizado el cuerpo, sino que lo ha instrumentalizado.

Así, el hecho de que la danza no haya problematizado el cuerpo se vincula con dos elementos precisos: con la reducción de la danza al campo del arte, y por tanto con su definición en términos de movimiento; y con el hecho de que el cuerpo es asumido como una condición para la danza, como un instrumento. A su vez, esa asunción implica una concepción del cuerpo como algo que nos viene dado

como natural y sobre el cual se puede operar sólo en función de necesidades plásticas/artísticas. Este supuesto explica la imposibilidad que tuvo la danza, así como la teoría de la danza, de problematizar el cuerpo: al asumirlo como natural se cierra la posibilidad de ver la constitución histórica del cuerpo, e incluso la reducción del cuerpo a instrumento de la danza. También explica por qué, cuando se instala el cuerpo como tema, sólo se hace inscribiéndolo en la dimensión imaginaria de producción de metáforas artísticas. El cuerpo es un tema del arte y no de la racionalidad práctica que supone su construcción como efecto de la práctica y del conjunto de acciones que la producción de una forma coreográfica requiere del cuerpo. El cuerpo objeto de las prácticas del arte es, para la danza y la teoría de la danza, un cuerpo natural, más o menos entrenado, más o menos estilizado, pero natural. Los desarrollos técnicos del siglo XX son claros en esto: la puesta en juego de la respiración y la gravedad como supuestos de mayor expresividad para la danza lo demuestran al suponer un cuerpo biológico y la organicidad de esa biología. También lo hacen los desarrollos de Laban en relación a las formas de composición, ya que el cuerpo de Laban es un cuerpo físico-natural, una masa en movimiento. El espacio labaniano, a partir del cual puede leerse el movimiento del cuerpo de la danza, es un espacio de tres dimensiones que pretende escapar a su inclusión en el discurso, a su constitución en el orden simbólico. Incluso, las gráficas de notación buscan ofrecer las tres dimensiones en el plano único del papel.

¿Cómo hacemos para escapar a esta asunción del cuerpo como elemento natural, como resto de naturaleza en el artefacto de la danza? Si, como dijimos, la danza no problematiza el cuerpo por el hecho de pensarse en términos de arte y por lo tanto en términos de movimiento, el primer desplazamiento que tenemos que hacer es respecto de la concepción y de la comprensión artística de la danza. Ya no entender a la danza como arte sino como práctica. Esto nos lleva de inmediato a una segunda cuestión, que tiene que ver con la relación entre técnica e instrumento, términos que también se anudan en el cuerpo que se supone natural. Si operamos aquí un segundo desplazamiento, podemos empezar a pensar otro lugar lógico para el cuerpo, ahora como resultado y no como condición; y podemos pasar a otra relación con la técnica ya que nos movemos hacia una estética de la *techné.* A nivel de la danza en tanto forma coreográfica, el desplazamiento nos lleva del arte a la práctica y, por lo tanto, del movimiento del cuerpo a las racionalidades que organizan su hacer. A nivel del cuerpo, el corrimiento nos lleva del instrumento –e, incluso, de la concepción naturalista del cuerpo en tanto instrumento– al cuerpo objeto construido por la danza, lo que implica a su vez pensar que la danza no es simplemente un objeto construido por el movimiento del cuerpo y que el cuerpo no sólo es resultado del entrenamiento sujeto al código de movimiento.

El cuerpo se hace y la danza es un hacer. El hacer del hombre, cuando lo articulamos a la construcción de sentido (y no sólo a la reproducción y satisfacción de las necesidades) y a su inteligibilidad a partir de una forma, es resultado de una *techné*. El desplazamiento, a nivel del cuerpo, del instrumento al objeto nos aleja de la técnica en su sentido instrumental y antropológico, pero no nos aleja de la *techné* en el sentido griego, en tanto estatuto poético del hacer del hombre en la tierra.

3.

Para concluir nos interesa introducir un elemento que si bien no ha sido el objeto de trabajo de este artículo, no deja de estar en conexión directa con los problemas que aquí trabajamos, ese elemento remite a la cuestión del sujeto. Si ponemos atención a las implicaciones que supone la idea de educación y enseñanza expuestas y si consideramos la teoría del lenguaje que supone el discurso de la Educación Corporal, queda claro que del otro lado del cuerpo, al bies del cuerpo que nos interesa trabajar, encontramos al sujeto que queremos interpelar, en el punto en que nuestra apuesta puede pensarse en términos de hacer del cuerpo un *locus* para la asunción de un posición subjetiva, y volver al cuerpo un principio de actividad para el sujeto. La Educación Corporal nos permite articular la relación sujeto, cuerpo, danza y saber; y nos coloca frente al problema o al desafío de argumentar el sentido ético-político que tiene educar el cuerpo con la danza, a partir de incluirla como un contenido de la Educación Corporal. La Educación Corporal se diferencia de la Educación Física en el objeto que construye, y ese objeto es justamente el cuerpo. No es casual que la naturalización del cuerpo (en términos biológicos o físicos) funcione en la danza como arte y en la Educación Física, y no es casual tampoco que se eclipse la problematización de las formas de construcción del cuerpo con las que indefectiblemente operan, aun sin reconocerlo o justamente por no reconocerlo.

La Educación Corporal nos habilita e incluso nos invita a pensar la danza como un contenido de su enseñanza, ya que hace eje en el cuerpo construido por las prácticas en el orden simbólico y pone en juego la relación que el cuerpo y la educación tienen con el sujeto; nos propone también una ética que, pensada en términos estéticos, nos brinda criterios y herramientas para una crítica al individualismo y al instrumentalismo con que se ha pensado el cuerpo de la danza, al menos hasta ahora.

Referencias bibliográficas

Behares, L. y Rodríguez Giménez, R. (2008). *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Editorial de la Facultad de Humanidades. UdelaR: Uruguay.

Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama: Barcelona.

Crisorio, R. y Escudero, C. (2012). "Notas para una ética de la Educación Corporal". Actas de las VII Jornadas de Sociología de la UNLP: La Plata, Argentina.

Crisorio, R. (2011). "Educación corporal". Texto inédito.

Foucault, M. (1983). "Qué es la Ilustración". En *Obras Esenciales. Volumen 3,* (1999). Barcelona: Paidós.

——(1995). *Freud, Nietzsche, Marx*. Buenos Aires: El cielo por asalto.

——(1999). "La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad" en *Estética, ética y hermenéutica Obras Esenciales. Volumen 3* (1999). Barcelona: Paidós.

——(2000). *Tecnologías del yo.* Barcelona: Piados.

——(2004a). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres.* Argentina: Siglo XXI.

——(2004b). *Historia de la sexualidad. El cuidado de sí mismo.* Argentina: Siglo XXI.

——(2010). *El cuerpo utópico*. *Las heterotopías*, Buenos Aires: Nueva Visión.
——(2013). *La inquietud por la verdad*. Siglo XXI: Buenos Aires
Kaminsky, G. (Ed.) (2003). *El yo minimalista y otras conversaciones.* Buenos Aires: Biblioteca de la mirada.
Lacan, J. (1993). *Psicoanálisis, Radiofonía y Televisión*. Barcelona: Anagrama.