

La danza como contenido de enseñanza en la educación del cuerpo: su construcción como saber y el lugar de la teoría y la técnica

Carolina Escudero

CICES/IdIHCS- UNLP/CONICET

escudero.carolina@gmail.com

Resumen

El objetivo de este artículo es establecer una serie de precisiones conceptuales orientadas a presentar la importancia de trabajar en torno a la pregunta por el saber y, por lo tanto en la producción de saber, en el contexto específico de la formación de formadores. A partir de allí se establecen algunas consideraciones lógicas que sirven a pensar la construcción de la danza como un objeto específico a la educación del cuerpo, aquí la relación entre teoría y técnica ocupan un lugar central en la consistencia del saber.

Palabras clave: Enseñanza-educación-danza-prácticas corporales

1. Saber, formación superior y formación de formadores

En el marco de la formación universitaria es necesario plantear la pregunta por el saber y por la producción de saber. Entre nuestros colegas de Uruguay existe un desarrollo bastante interesante del asunto y remito a sus producciones para una discusión minuciosa del mismo¹. A los fines de este trabajo cabe hacer una distinción que estructura las discusiones dentro del campo y sobre la cual es preciso tomar posición. Existe una diferencia entre conocimiento y saber y entre educación y enseñanza.

Estas definiciones que generalmente se interpretan como teóricas y abstractas y por momentos parecen alejadas de los problemas curriculares e incluso de los problemas pedagógicos específicos, 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, el ejercicio de enseñar.

Entre la educación y la enseñanza hay una diferencia específica vinculada al lugar que ocupa el saber y su transmisión. La enseñanza, en tanto práctica histórica, hace eje en el saber que es objeto de transmisión, en la educación por el contrario, el saber ocupa un

¹ Ver Behares, Rodríguez Giménez

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 la educación responde a la lógica del dispositivo biopolítico, de gestión de los cuerpos 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). La educación remite a cuestiones pedagógicas, vinculadas al “como” de la transmisión en tanto la enseñanza remite a un objeto, se pregunta por el “qué”.

El problema actual reside en haber replegado la enseñanza sobre la educación y suponer su equivalencia. 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.²

La enseñanza por el contrario, 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.

Aquí cabe mencionar que la formación superior universitaria se debe a la tarea de enseñar e investigar y para ello debe sostener autonomía respecto de dos cuestiones fundamentales, la mirada pedagógica y la demanda social. “La Universidad no es más que la institucionalidad destinada a asegurar la transmisión de un saber. Si la Universidad

² 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 transmisión lineal de contenidos socialmente aceptados y estabilizados, remite a una comprensión moderna de la enseñanza. Muestra como en la antigüedad, la pedagogía suponía otra concepción de la enseñanza.

aspira a ser indistinguible de la sociedad, entonces, desaparece; por eso no se puede someter el saber a lo educativo” (Rodríguez Giménez: 2018, p. 120). Esta autonomía se logra cuando se tiene claro el objeto en función del cual el saber se pone en funcionamiento, de hecho cabe destacar esta idea de saber en singular, que como falta, organiza la estructura de la ciencia. Estructura que toma forma en objetos particulares, objetos que van configurando las diversas disciplinas científicas. Esta precisión en relación al objeto que constituye el hacer científico nos permite asegurar que la mirada universitaria se posa antes bien sobre cuestiones epistemológicas y de promoción general del conocimiento que sobre cuestiones profesionales ligadas a la intervención. La formación superior en la medida en que es formación universitaria debe aspirar a una idea de ciencia universal y sin cualidades, si cedemos a las demandas pedagógicas o sociales, en lugar de la definición teórica de un objeto, tendremos la definición urgente de un problema sobre el que intervenir y en lugar de la producción de saber universal estaremos guiados por una ciencia antropocéntrica signada por las particularidades de cada caso.

2. La danza como objeto y contenido

En esta concepción acerca de lo que significa enseñar en el nivel superior se inscribe el seminario optativo Teoría y técnica de danza que se dicta en el marco de la cátedra de Educación Física 5 y forma parte de lo que se denomina “Trayecto de la formación teórico-práctica en Educación Física” cuyo sentido en el marco de la organización curricular se sintetiza de la siguiente manera “presentar a los estudiantes en una estrecha relación entre teoría y práctica, los contenidos específicos de la disciplina y su articulación con aquellos que hacen a su enseñanza y aprendizaje en sus diversas modalidades en la educación formal y no formal” . Es decir que Educación Física 5 es un espacio curricular en el que se ponen en circulación los saberes específicos a la disciplina.

Esto resulta central ya que pone en escena el hecho según el cual el objeto del saber y de la enseñanza disciplinar se construye en base a la reflexión epistemológica, no está dado “naturalmente” de antemano, consideración que posibilita introducir a la danza como un contenido disciplinar de la educación del cuerpo. Claro está, que el mismo movimiento

de reflexión epistemológica hay que aplicar a la danza para constituirla en un saber que opere como contenido educativo puesto a circular en el ámbito de la educación física y de la educación del cuerpo. Considerando además, que la educación física y la educación del cuerpo son fenómenos inscriptos en el campo general de la educación, cuya función específica es la conservación de una cultura, a partir de promover el acceso crítico de las nuevas generaciones, a las formas culturales propias a una sociedad y su tiempo. Esta tarea no resulta menor, ya que los movimientos de orden epistemológico que aplicamos a la práctica de la danza supone la puesta en cuestión de una racionalidad específica en pos de configurar nuevas formas de hacer, pensar y decir. En el apartado anterior habíamos dicho que hay enseñanza de un saber y que todo saber remite a un objeto, un “qué”. A esto tenemos que agregar que todo objeto se crea desde un punto de vista teórico que pone en funcionamiento una hipótesis. Así, para pensar la constitución de la danza como objeto de la Educación Corporal cabe reconocer dos vacancias, por un lado la problematización del cuerpo en la danza y por otro la de la danza misma en el marco de formación superior de profesores de educación física (o educadores corporales).

Respecto de la primer vacancia puede verse mi trabajo *Cuerpo y danza: una articulación desde la Educación Corporal* (Escudero: 2013) en el que desarrollo la tesis que me permite sostener el desplazamiento epistemológico de la danza entendida como arte hacia la danza entendida como práctica corporal, allí se presentan los argumentos que permiten ver que la danza artística toma al cuerpo como un elemento dado a la naturaleza de la representación simbólica que organizada por los límites de lo artístico y lo construyen como “*médium expresivo*”, el cuerpo está dado y se lo utiliza para un fin que está por fuera de él; la construcción de una obra. Así el lugar lógico del cuerpo y su dimensión de objeto queda instrumentalizado por la práctica y el discurso del arte y las acciones del cuerpo en el marco de la producción escénica referidas al sentido general de la obra y de la tradición en la que se inscribe.

La problematización del cuerpo que opera el punto de vista teórico de la Educación Corporal introduce una novedad en el campo de la danza, el cuerpo no es algo dado, ni como naturaleza ni como esencia, sino que es efecto de la inscripción del viviente en el lenguaje: hay cuerpo porque hay lenguaje. Esta sentencia impacta sobre el discurso y las teorías disponibles sobre la danza de un modo que puede ser radical y en esa dirección

he tratado de sostener la pregunta, mis indagaciones y mis precisiones desde que puse en funcionamiento el desplazamiento arriba mencionado.

Si el cuerpo de la danza es hablado con otro lenguaje y por tanto su producción es efecto de un discurso y reglas de discurso que no tienen por objeto el arte sino la cualificación del cuerpo, el lugar lógico del cuerpo y de la danza se invierten: ahora la danza (su estructura y su técnica) son un medio para el cuerpo, el lugar lógico del cuerpo como objeto cambia sustantivamente ya que es aquello a partir de lo cual el discurso y el hacer de la danza adquieren significado.

Graham Mc Fee (1992) toma un argumento similar y presenta un análisis antiesencialista del movimiento a partir del cual propone diferenciar la danza de la gimnasia, el autor sostiene que “no hay nada en el movimiento mismo que me diga que algo es danza y no otra cosa, como por ejemplo gimnasia” y demuestra esta hipótesis con un conjunto de ejemplos. Llega a la conclusión de que la danza debe ser entendida como acción de un sujeto y no como movimiento de autómatas y la acción se comprende si y solo si se inscribe en un conjunto de normas y reglas que la ordenan su producción y su hacer, es el “contexto normativo” en palabras del autor, lo que vuelve inteligible un movimiento y la adscripción del sujeto a ese contexto de norma es lo que permite hacer y comprender la danza. Si sobre este desarrollo nosotros introducimos la problematización del cuerpo y orientamos nuestro pensamiento a partir del interés por producir un cuerpo con cualidades (cualificado), el conjunto de reglas que nos permiten hacer e interpretar la danza cambian y por tanto cambia la danza misma. El cuerpo es algo en la medida en que se pone en relación con el mundo significante, si cambiamos la cadena significante en el que se ubica, cambia también el significado del cuerpo y de la danza.

Así, aquella danza que proponemos reinterpretar, surge en Europa hacia finales del siglo XVII y remite a lo que comúnmente entendemos como danza escénica o artística y orienta sus modos de hacer pensar y decir, hacia la producción de una obra de arte, que sirva a la contemplación desinteresada por parte del público y se basa en una división del trabajo entre compositor, intérprete y público. En este sentido, la danza artística se diferencia sustantivamente de los bailes sociales o de salón –que cumplen una función de cortejo y en la que no hay separación entre público e intérprete- y de las danzas rituales –que cumplen una función social específica en el seno de una comunidad. El

hecho de reinterpretar este tipo de danza y no otro, se debe a que es el tipo de danza que mayor número de recursos, en términos de posibilidades de movimiento y ejercicio nos ofrece.

La reinterpretación de la danza que proponemos, se orienta a pensar cómo podemos usar las técnicas que la danza artística ha desarrollado, cómo podemos aislar los conceptos y formas de hacer que esas técnicas generan en el cuerpo poniendo el acento ya no en el arte y el objeto artístico, sino en el cuerpo y su educación. En este sentido, al cambiar el objeto de la danza cambia la danza y sin embargo algo de ella queda. Dejamos de pensar al cuerpo como un instrumento del arte para pensarlo como el objeto de elaboración de nuestra enseñanza. Eso que queda podemos darle el nombre de invariantes estructurales y remiten a la dimensión de generalidad que toda práctica debe tener.

Ahora bien, esas invariantes se alojan en cierto sentido en las técnicas, en el gesto que el movimiento construye, en la calidad de movimientos que esos modos de hacer generan y de los cuales la Educación Física se ha desprendido. Foucault sostiene que la historia de las técnicas es relativamente estable en tanto siempre existieron técnicas siempre funcionaron de la misma forma (por ejemplo el examen como técnica de evaluación), lo que cambian son las tecnologías es decir, el modo en que las técnicas se combinan en una práctica específica ya que entonces su funcionamiento pierde sentido en sí mismo y se vuelve relativo al sentido de esa práctica. A partir de aquí entonces, reinterpretamos la danza para volverla práctica corporal, esto implica que la orientación del hacer ya no va a estar determinado solo por el arte o por la salud e impacta en un cambio de objeto y por lo tanto en un cambio de sentido de la técnica (aunque la técnica sea la misma).

Nuestra apuesta es hacer de la danza una práctica corporal. Si tenemos en mente que el objeto de la Educación Corporal es la enseñanza de las prácticas corporales, es decir aquellas prácticas históricas y por ende políticas que toman por objeto al cuerpo, se desprende que nuestra tarea tiene por función hacer que la danza tome por objeto de su hacer, pensar y decir al cuerpo y en ese movimiento se constituya como contenido de la Educación Corporal y aquí tenemos la segunda vacancia de la que hablé antes. Sobre esto vamos a considerar dos cosas: por un lado el concepto de práctica y de práctica corporal y por otro qué particularidad le da la danza a la educación del cuerpo.

Bien, la categoría de práctica corporal es deudora de la categoría de práctica de Foucault (1999) quien la desarrolla de manera más precisa en el texto *Qué es la Ilustración*, el asunto de ese texto es presentar el “*ethos*” del pensamiento filosófico de la modernidad, al que termina por definir como un pensamiento límite –que implica no deducir de la forma de lo que somos aquello que nos es imposible hacer o conocer, sino que extraer de la contingencia que nos ha hecho ser lo que somos la posibilidad de ya no ser, hacer o pensar lo que somos, hacemos o pensamos- y experimental –que implica el hecho según el cual, hacer la crítica de nosotros mismos es una prueba histórico práctica de los límites que podemos franquear-. Una vez dicho eso Foucault sostiene que el objeto de ese pensamiento son los conjuntos prácticos que revisten las características de homogeneidad, sistematicidad y generalidad. (p. 348-350).

Cito extenso para un artículo que el propio Foucault (1999) a propósito de sí mismo que escribió bajo el seudónimo Maurice Florence (que otorga la transparente abreviatura M.F) “Miche Foucault aborda las cosas de modo completamente diferente: estudia en primer lugar el conjunto de las maneras de hacer más o menos reguladas, más o menos reflexionadas, más o menos dotadas de finalidad, a través de las cuales se dibujan, a la par, lo que estaba constituido como real para los que buscaban pensarlo y gobernarlo, y la manera en que éstos se constituían como sujetos capaces de conocer, de analizar y posiblemente de modificar eso real. Estas son las “prácticas” entendidas a la vez como modo de obrar y pensar, que da la clave de inteligibilidad para la constitución correlativa de sujeto y objeto” P. 367.

Ahora entonces debería decir que pensar la danza de este modo nos mostró algunos saberes y modos de obrar en donde los cuales el cuerpo no era un problema, un asunto sobre el cual detenerse a pensar. Primer consecuencia de pensar la danza escénica en clave de práctica, advertir que el pensamiento que la constituye y que nos permite hacer de ella experiencia (en la medida en que nos muestra su sentido y sus límites) no problematizaba el cuerpo, algo que nos ocupa particularmente en el ámbito de la educación corporal. Esa no problematización implica básicamente naturalizarlo y asignarle el lugar de supuesto.

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.

Cada práctica, cada organización simbólica de sentido produce un cuerpo ad hoc. En nuestro caso el cuerpo que nos importa es aquél cuerpo que puede enseñarse a partir de su inscripción (incorporación) a un conjunto práctico. Incluso, nos ocupa antes la práctica que el cuerpo, que siempre es resultado de un pensar, un hacer y un decir.

Aquí viene la segunda vacancia, la danza es un saber en falta en la Educación Física, ante esta situación, qué y cómo podemos motorizar la búsqueda de ese saber y establecerlo como objeto y contenido de la enseñanza?

Para comenzar a pensar esta falta, podemos situar el origen de la Educación Física en el movimiento general de la formación de los Estados y de la emergencia de la población como sujeto sobre el cual orientar la acción política. Podemos sostener que existe un vínculo histórico entre el surgimiento de la Educación Física como disciplina y la educación normal general en el marco de la sociedad de masas ya que de alguna manera aquélla asume la función de control la población y de producción de cuerpos dóciles y útiles dentro del dispositivo escolar. Antes de que la “educación física” tome en sus manos la tarea de educar cuerpos para la sociedad, el deporte, los juegos y la gimnasia se ocupaban de ello sin articular de manera explícita ni fundamental ni sustantiva ningún principio pedagógico. Es decir que aquéllas prácticas corporales toman los cuerpos de sus practicantes y los calificaban según las lógicas específicas de cada configuración.

Ahora bien, como articulamos esto con la danza? Si nos atenemos a cierta “historia” de la gimnasia podemos ver que la misma tiene dos líneas genealógicas que dialogan pero que pueden diferenciarse, por un lado la gimnasia de origen militar (nórdica) con fundamentos higienistas ligados al trabajo sobre la estructura corporal y la correcta posición, de tipo analítica y fundamentalmente masculina, por otro lado la gimnasia centroeuropea ligada a las problemáticas románticas acerca del movimiento y a lo educativo, en esta manifestación de la gimnasia encontramos un sesgo femenino y el desarrollo de movimientos de tipo sintético, siendo los fundamentos de organización de los temas y ejercicios a desarrollar de carácter estéticos y educativos. De hecho hay un antecedente común entre los desarrollos de la gimnasia expresiva alemana y la danza moderna alemana, ya que quienes se conocen como sus “padres fundadores” Rudolf Bode y Rudolf Laban compartieron un seminario de verano con Jaques Dalcroze quien desarrolló el método de la eurítmica para trabajar la calidad del movimiento.

La hipótesis de trabajo que arriesgo en este texto y para seguir pensando se vincula con lo siguiente: hacia principios del siglo XX la Educación Física en su forma disciplinar tomo como contenido para su enseñanza, a los juegos, a los deportes y a la gimnasia. Esta última práctica corporal otorgaba al cuerpo sujeto de la educación un conjunto de cualidades que eran resultado del simple ejercitarse. El ejercicio se ofrecía en función de la búsqueda de un conjunto de movimientos corporales que se mediaban conceptualmente por criterios estéticos y formales (ya para comienzos del siglo XX el diálogo e intercambio entre las corrientes más higiénico analíticas y estético pedagógico expresivas era un recurso habitual) haciendo hincapié fundamentalmente en cuestiones vinculadas a: la cadencia del movimiento, la interpretación del ejercicio acompañado por diversos compases rítmicos, la continuidad y fluidez en la ejecución del ejercicio, la coordinación en la organización de una secuencia de movimientos, el alcance del movimiento en relación al conjunto de segmentos corporales, la anticipación en función de la lógica de los ejercicios, la combinación en el plano de la interpretación de componentes analíticos y sintéticos del movimiento, etc. En esta etapa, previa (o contemporánea...) a la reforma de la gimnástica no eran comunes las competencias de gimnasia, sino que se mostraba en galas, en encuentros o en residencias en las que se mostraban los desarrollos y alcances que las diversas corrientes, escuelas y maestros generaban. Durante el decurso del siglo XX a partir de la introducción de la lógica fisiológica en el desarrollo de la gimnasia (en particular la francesa), sumado al fenómeno de la deportivización de la práctica y a la emergencia de la industria cultural del fitness en la década del 80, la gimnasia tal como se había desarrollado hasta el momento va perdiendo siendo desplazada por nuevas formas de manifestación y las cualidades de movimiento que fueran características de la gimnasia, su práctica y su enseñanza se perdieron en el ámbito de la educación del cuerpo y de la Educación Física. Esto implica que los cuerpos que son tomados por la Educación Física para su educación también han fueron perdiendo esas cualidades. De hecho la gimnasia que hoy forma parte de la Educación Física no se asienta en fundamentos estéticos y formales, sino en fundamentos fisiológicos, pedagógicos o de entrenamiento deportivo. El ejercitarse como fin en sí que tiene la función de cualificar cuerpos es un modo de hacer y de pensar el movimiento que la Educación Física ha perdido.

Ante este diagnóstico propongo tomar a la danza como práctica que reintroduzca en la educación del cuerpo, el conjunto de cualidades que otrora ofreciera la gimnasia y que se han perdido. Esta posibilidad se da entonces en términos de saber en falta a partir de los dos elementos mencionados, la problematización del cuerpo en la danza (Foster: 1992) y la danza en la Educación Física y en términos de producción de saber (saber sabio) a partir de la sistematización y formalización de algunos elementos que son constitutivos de la estructura de la danza y que re situados en una cadena significativa no artística produce otros resultados que los del arte.

La pregunta última entonces, orientada a la presentación de los contenidos es: si la danza es contenido de la Educación Corporal y la educación del cuerpo supone una práctica de enseñanza orientada por la tarea de universalizar el contenido y particularizar al sujeto. Entonces ¿Qué conjunto de acciones la constituye? ¿Qué elementos técnicos debemos considerar? En primer lugar, y como algo sustantivo, implica situar al análisis del movimiento, la estética de las acciones y los gestos técnicos como objetos de saber y de las prácticas y en segundo lugar supone dejar de lado las preocupaciones artísticas ligadas a la representación y la expresión. A partir de aquí definimos a la danza como un conjunto de acciones, gestos y movimientos técnicos organizados por un conjunto de racionalidades específicas, estas acciones y racionalidades toman por objeto al cuerpo y lo construyen para un uso, en un orden de prácticas que se orientan especialmente a la puesta en forma de una secuencia coreográfica, la escritura del movimiento en la coreografía y la fijación de sentido estético que esto supone esta en tensión y en cuestión en el campo del arte, sin embargo, desde el campo de la educación del consideramos que el recurso al movimiento y al gesto técnico no se puede perder ni abandonar y realzar el fundamento de significado que sostiene a cada uno de esos trabajos técnicos y si posibilidad de síntesis en una secuencia coreográfica serán los elementos centrales a considerar en la Educación Corporal. Si estamos de acuerdo en que la danza es *una* en términos de estructura lógica, más allá de los diferentes estilos y escuelas históricamente identificables, podemos acordar también que esta estructura se compone por los siguientes elementos mínimos: espacio, peso, tiempo, colocación.

Las combinaciones que podemos hacer entre estos elementos abren el abanico de posibilidades para pensar la lógica del gesto técnico y su estatuto de acción y de manera

general esas combinaciones resultan en cualidades estéticas y formales (tal como pensaba la gimnasia del siglo XIX y principio del XX) entonces tenemos fluidez, coordinación, cadencia, plasticidad, anticipación.

Así por ejemplo el impulso es una relación entre peso y tiempo que difiere del movimiento sostenido; lo mismo que el desplazamiento que propone una relación entre peso y espacio distinto a la que propone un movimiento sin desplazamiento; también podemos pensar en la relación entre peso y gravedad como una relación de oposición en términos de rechazo o una relación de oposición como sostén; podemos pensar que el movimiento tiene un motor topográficamente localizado; podemos pensar que el cuerpo tiene un centro de gravedad al que se subordinan el resto de las partes más allá de la localización topográfica que ese centro tenga; podemos pensar que el centro de gravedad del cuerpo se desplaza por todas las articulaciones y segmentos corporales sin establecer jerarquías o subordinaciones; podemos pensar el movimiento a partir de ejes y planos; podemos pensar el movimiento a partir de trayectorias espaciales; podemos pensar el movimiento del cuerpo en bloque o el movimiento del cuerpo como torsión; podemos pensar el movimiento rítmicamente; podemos pensar el fraseo de movimiento. Podemos pensar la simetría o asimetría, el movimiento liviano o pesado, ligero o lento, fuerte o suave, en el eje o fuera del eje, con control del peso o sin control del peso. Podemos pensar la relación del conjunto del cuerpo con un gesto determinado en términos funcionales o podemos pensar la construcción del gesto considerando la totalidad del cuerpo, etc, etc.

Como vemos el conjunto de elementos que forman parte de la estructura de la danza son muchos y no se circunscriben a problemas artísticos de representación, expresión o forma, por el contrario son elementos que se encuentran en los diversos estilos de danza, cada una tendrá su impronta y desarrollará ciertas cualidades que otra no, pero en toda técnica de danza hay una relación al peso, al tiempo, al espacio y en todas se propone una correcta colocación para la ejecución de los movimientos que combinados formarán las acciones básicas de una secuencia coreográfica.

Ahora bien, si en la síntesis coreográfica (en la acción coreográfica), en lugar de trabajar en torno a una idea artística trabajamos en torno a un componente de la estructura de la danza? Si en una síntesis coreográfica simplemente queremos plasmar un conjunto de movimientos sostenidos, con desplazamiento en el espacio sin jerarquía topográfica del

centro de gravedad y en torsión? No tendremos por resultado simplemente una danza que se refiera a su misma estructura y que convoque al cuerpo no como medio expresivo o instrumento de trabajo sino como utopía de la materialidad del discurso que constituye a la danza y por lo tanto al cuerpo de la danza (el cuerpo como incorporal)? Verán que estos elementos están puestos uno tras otro, también sin jerarquía y que su análisis recién puede tomar la forma de una pregunta, no hay tesis todavía. Pero aun así, aun en la forma de pregunta vale la pena sostener la acción del pensamiento sobre la acción del cuerpo, porque pensamiento y acción se relacionan de una manera no lineal ni determinada, pensar de otro modo las acciones construye nuevas acciones y accionar sobre esas formas abiertas de pensar contribuye a definir los límites y precisiones del pensamiento.

Hacer de la danza un contenido de la Educación Corporal implica un trabajo de abstracción, síntesis y organización de los elementos mencionados que recién comienza. Su posibilidad lógica como discurso está demostrada, resta darle contenido a las formas de pensamiento que ese lugar lógico habilita. La enseñanza de la danza en el marco de la formación universitaria de profesores de educación física ofrece un espacio a hacer circular la palabra y el pensamiento y a partir de ahí darle forma a la acción y al gesto técnico que ese pensamiento crea y sobre el cual hay que volver para fijar cualidades de movimiento que han sido abandonadas. Hoy la danza puede devolverle a la educación del cuerpo aquellos elementos que la historia misma de la disciplina le fue quitando y esta posibilidad se da en el marco de la reflexión sobre el saber a partir de reconocer el hecho de que toda teoría es teoría de un objeto y toda disciplina que pretenda ser científica debe construir un objeto en torno al cual saber algo.

3. Relación teoría y la técnica en prácticas corporales

En este apartado quisiera presentar algunas consideraciones generales acerca de la relación entre la teoría y la técnica en la modernidad. En particular porque en el marco que nos pone la reflexión sobre la enseñanza de las prácticas corporales, la discusión sobre la técnica es un elemento recurrente y no queremos dejar de sentar posición respecto de lo que es, de qué relación tiene con el pensamiento teórico y qué lugar ocupa en el horizonte general de las preocupaciones en torno a la educación del cuerpo.

En el ámbito de la teoría de la danza, la problematización de la técnica actualmente asume posiciones antagónicas (Tambutti: 2011) tecnófobas o tecnófilas. Según la autora de referencia esto es así porque la técnica de danza se ha instrumentalizado y en ese proceso se ha separado de las ideas estéticas que representaba cada una en su origen y se ha separado también de la función simbólica que aquellas ideas estéticas y por lo tanto aquellos gestos técnicos materializaban. Ser virtuoso alcanza versus no ser virtuoso también alcanza. En otro registro, situado en la tarea de sistematización de la técnica y su gesto para organizar programas y métodos de enseñanza, Foster (1992) sostiene que la proliferación de los “cuerpos de alquiler”, cuerpos “entrenados” y vueltos medio de trabajo con el fin de “vivir de la danza” es un fenómeno que nos muestra la separación entre la educación del cuerpo en la técnica de la danza y la idea estética (o personalidad expresiva) a la cual aquella técnica estaba asociada. En ambos casos subyace la idea de técnica como *techné*, como des ocultamiento y como acto de “traer a la presencia” algo que no estaba. Hay una añoranza de la *techné* como mediación simbólica y productiva del hombre con el mundo, de la técnica como creadora de sentido (Agamben 2011). Sobre esta idea nosotros asociamos la idea de código de movimiento como lenguaje y estructura de la danza, elementos a partir de los que se da la posibilidad de mediación simbólica y por lo tanto de representación, funciones en torno a las cuales el “movimiento” de la danza puede hacerse inteligible y por lo ser interpretado.

En este sentido, en Educación Corporal no nos interesa tanto la verdad de una técnica cuanto la precisión con que esa técnica materializa un pensamiento, lo enuncia y así posibilita su pasaje a la acción. Sin embargo claro, nos interesa pensar una técnica no reducida a la función instrumental que asume en la modernidad. Entendemos que podemos empezar a pensar en una precisión sin instrumentalización si volvemos el análisis de la técnica en su relación con la “forma”. Aquí podemos tomar las referencias de Galimberti (2001) y Esposito (2011), el primero, por ejemplo, en la introducción a un libro titulado *Psiché y Techné*, orientado a trabajar la relación entre tecnología y psicología, sostiene que por déficit biológico, es decir, por no estar estabilizado por sus instintos, el hombre construye en su acción procedimientos técnicos que recortan “en el enigma del mundo, un mundo para el hombre” (Galimberti 2001:3),³ introduciendo dos cuestiones fundamentales: por un lado la imposibilidad de situar en lo biológico nada

³ Si bien Galimberti es en un sentido un funcionalista sistémico, no podemos negar que introduce de manera clara estos dos elementos.

que defina al hombre; al contrario, lo biológico es deficitario. Por otro lado no hay naturaleza en el mundo sino por la acción del hombre. Sin la acción del hombre sólo hay enigma y no hay forma de vida; por lo tanto, y en relación al cuerpo, podemos decir que no existe un cuerpo si no es a partir de su producción en la acción y de su introducción en el orden simbólico en este sentido el autor es taxativo cuando sostiene que la “técnica es la esencia del hombre” (Galimberti 2001: 3).

En cierto sentido la reflexión, acotada pero precisa, que introduce Roberto Esposito en *Bíos. Biopolítica y Filosofía* (2011), trabaja de otro modo la idea según la cual la técnica es la esencia del hombre. En el contexto de la reflexión sobre el concepto de biopolítica y sobre la relación entre vida y política, el autor sostiene que, si la biopolítica es la acción política que toma por objeto la vida en su estatuto biológico, deberíamos preguntarnos, otra vez con los griegos, qué es la vida. Sabemos que existen en el vocabulario griego dos términos para referir a la vida: *zoé*, que la refiere al simple mantenimiento biológico, y *bíos* como vida calificada, forma de vida. La *bíos*, nos dice el autor, se asoma sobre la *zoé* situando a la biopolítica en una “zona de doble indiscernibilidad”; esto ocurre por diversas cuestiones, pero una de ellas es “porque refiere a un concepto –justamente el de *zoé*– de problemática definición él mismo: ¿qué es, si acaso es concebible, una vida absolutamente natural, o sea, despojada de todo rasgo formal?” (Esposito 2011:25). A continuación, desarrollando este problema, Esposito se pregunta “si no existe una vida natural que no sea, a la vez también técnica; si la relación de dos entre *bíos* y *zoé* debe, a esta altura, incluir a la *techné* como tercer término correlacionado, o tal vez debió incluirlo desde siempre”.

A partir de este marco general de reflexiones sobre la relación entre cuerpo/técnica y danza nos interesa presentar algunas precisiones en relación al vínculo entre teoría y técnica en función de la producción de un saber que sea operativo en la enseñanza de las Prácticas Corporales. Como mencionamos en el apartado anterior, nuestra adscripción al concepto de práctica entiende al pensamiento como la forma misma de la acción esto nos indica que la palabra “práctica” no es apropiada para pensar en el campo de la educación del cuerpo las relaciones entre pensamiento y acción, ya que la práctica implica niveles de determinación mayores que los que indica su simple reducción al “hacer”. Para evitar esa reducción de la práctica al hacer y restituir la potencia del pensamiento nos vimos obligados a precisar las relaciones y mediaciones que en la

práctica tienen pensamiento y acción; esta precisión tomó la forma de un desplazamiento: ya no pensamos en el par teoría/práctica sino que problematizamos la relación teoría/técnica. Esto impacta de manera sensible al momento de pensar la lógica de las prácticas corporales y su transmisión ya que las prácticas de enseñanza y las prácticas corporales objeto de esa enseñanza implican necesariamente a la teoría y a la técnica.

La técnica es un saber hacer que funciona con reglas que no comprende, es un saber empírico, pre-científico, que se constituye como un elemento sustantivo de cualquier “forma de vida” humana y como tal, se ubica en el campo de los hechos irreductibles. Esto nos sugiere Espósito (2011), quien propone introducir a la técnica como tercer término de la relación vida/política para pensar la constitución de lo humano como forma de vida calificada. Sin embargo, más allá del hecho de que la técnica puede pensarse con absoluta autonomía de la ciencia y la teoría, no podemos ignorar que desde nuestra modernidad ciencia, técnica y teoría guardan una estrecha relación. Así, si bien desde siempre existieron técnicas, éstas no fueron técnicas científicas. Esto significa que la teoría no siempre se ha vuelto hacia la técnica como elemento constitutivo de su objeto, lo que resulta ciertamente importante en el ámbito de la educación del cuerpo y en particular en la enseñanza de las prácticas corporales. Arriesgo esto ya que en la medida en que las prácticas corporales toman por objeto al cuerpo, la mediación técnica que opera en la transmisión del sentido es fundamental y se vuelve un elemento necesario que la teoría debe problematizar, con el interés de introducirlo como constitutivo del sentido de la práctica a incorporar, en particular, si nos toca ocuparnos de un cuerpo construido en y por un orden simbólico.

4. A modo de cierre

Nos gustaría cerrar este recorrido con una reflexión de corte más bien ético y sugerir que resulta urgente y fundamental decir que la teoría puede y debe producir una técnica científica y ocuparse en precisar cómo aparece la técnica en la enseñanza. También es necesario circunscribir el modo en que la técnica aparece en una teoría científica de la enseñanza de las Prácticas Corporales (o una teoría científica de la educación del cuerpo) y en las Prácticas Corporales propiamente dichas, incluso si la seguimos

llamando técnica o si le damos un nombre más preciso (construyendo un sintagma nuevo, por ejemplo, “gesto técnico”). El reduccionismo tecnicista en el ámbito de la educación del cuerpo, opera como vaciamiento de sentido e impacta en la reducción del cuerpo a máquina viva, con todas las consecuencias que esto tiene. En particular si consideramos un eficientismo per se, que tomado por la política orienta los problemas propios de la educación del cuerpo hacia lo social y deja a la Educación Física fuera del discurso de la ciencia reduciéndola a una tecnología de control de la población. Ya que una técnica que opera sin teoría posibilita que lugar del saber sea ocupado por las competencias por ejemplo, lo que tiene por efecto reducir el problema público/político de la educación a un problema individual/pseudo-privado de aprendizaje que redundando en el fortalecimiento de la idea de mérito individual. En relación a la lógica de las prácticas corporales, el funcionamiento de la técnica aislado de la teoría redundando una vez en un virtuosismo vacío de interpretación e incluso peor, en la reducción de los diversos sentidos que las prácticas corporales tienen, a la simple función de utilidad ligada a la lógica del entrenamiento, conocido en cierta literatura, como proliferación de cuerpos de alquiler, que hiperentrenados, pueden ser practicantes en potencia de cualquier práctica. La problematización teórica de la técnica, la elaboración de una teoría de las prácticas corporales se orientan a reducir la autonomía de la técnica, ya que esta autonomización le sustrae su estatuto en la “construcción de formas de vida” y la repliega hacia la mera reproducción eficiente del movimiento de la vida zoe. Preguntarse por las relaciones entre teoría y técnica responde al interés de contribuir a la formación de una tecnología científica, ciencia técnica y técnica científica; en donde ambos términos se imbriquen en un mismo objeto y a partir de aquí, orientar los problemas que plantea una enseñanza de las prácticas corporales, articulándolas con la cuestión del saber nos aparece como un horizonte posible.

Bibliografía

- Agamben, G. (2011). *El hombre sin Contenido*. España: Áltera.
- Behares, L. y Rodríguez Giménez, R. (2008) *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. 1 ed. Editorial de la Facultad de Humanidades, Uruguay: UdelaR.
- Crisorio, R. (2015). “Educación corporal” en Carballo, C *Diccionario crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y Análisis de los debates y tensiones*

del campo académico de la Educación Física en Argentina. Buenos Aires: Prometeo

- Escudero, C (2013). *Cuerpo y danza: una articulación desde la educación corporal*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.894/te.894.pdf>
- Esposito, R. (2011). *Bíos. Biopolítica y Filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (1999) “Qué es la ilustración” en *Estética, ética y hermenéutica Obras Esenciales. Volumen 3* (1999) Barcelona: Paidós
- Foster, S. (1992). “Cuerpos de danza” en Cray, J. y Kwiter, S. (Comp.) *Incorporaciones*. España: Teorema. pp. 409-428.
- Galimberti, U. (1999) “Introducción” de *Psiché e techné. L’uomo nel’età della técnica*, Milano Feltrinelli. Publicada en *Revista Artefacto. Pensamientos sobre la técnica*, N° 4, año 2001, traducción de Flavia Costa, disponible en http://www.revista-artefacto.com.ar/pdf_notas/93.pdf
- Langlade y Langlade (1970). *Teoría General de la Gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.
- Lepecki, A. (2006). *Exhausting dance. Performance and the politics of movement*. Londres: Routledge.
- Mc Fee, G. (1992). *Understanding Dance*, Londres: Routledge. Traducción mecanografiada de Susana Tambutti.
- Rodríguez Giménez, R. (2018) “La universidad, el saber y los saberes” en Crisorio, R. Seré Quintero, C. y Rocha Bidegain, L *Democratización de la educación superior. Políticas, actores e instituciones*. Buenos Aires: Biblos.
- Tambutti, S. (2011). “Una aproximación al problema de la técnica en la danza. Entre la tecnofilia y la tecnofobia”, ponencia presentada en el 9º Congreso Argentino y 4º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata: UNLP, versión mecanografiada.