

DANZA, CUERPO Y EDUCACIÓN EN CHILE. PERSPECTIVAS DE UNA RELACIÓN COMPLEJA

Dance, Body and Education in Chile. Perspectives of a Complex Relation

Lorena HURTADO ESCOBAR

Departamento de Danza. Facultad de Artes, Universidad de Chile

Correo-e: lorenahurtado@uchile.cl

Recibido: 22 de noviembre de 2022

Envío a informantes: 1 de diciembre de 2022

Aceptación definitiva: 16 de enero de 2023

RESUMEN: Este artículo propone perspectivas en torno a la relación entre danza, cuerpo y enseñanza, a partir de la revisión de algunas prácticas corporales insertas en la educación formal en momentos concretos de la historia reciente en Chile. Tomaremos como punto de referencia el quiebre producido por el golpe de Estado perpetrado el 11 de septiembre de 1973, momento en que comenzó a instalarse el sistema neoliberal y se atentó en contra del cuerpo de muchos/as habitantes de nuestro país. Luego, nos referiremos al aporte de una de las escuelas de danza que se dedicó casi 30 años a la formación de pedagogas/os en danza en Chile, fundada en plena dictadura militar, la que contribuyó con nuevas perspectivas a la práctica y enseñanza de la danza y al entendimiento del cuerpo, contemporaneizando su quehacer. Finalmente, reflexionaremos acerca de la importancia de la formación corporal sensible en la sociedad actual. Trabajaremos desde la perspectiva de *conocimiento situado* de Donna Haraway (1991); de conceptualizaciones en torno al cuerpo del antropólogo y sociólogo David Le Breton; de experiencias de profesoras de danza chilenas, incluida la autora de este texto, y de otros autores que aportan al desarrollo de este.

PALABRAS CLAVE: cuerpo; danza; educación; dictadura; contexto histórico; escuela de danza.

ABSTRACT: This article proposes some perspectives about the relation between dance, body and teaching, based on the review of certain body practices that are part of formal education, in specific moments of the recent history of Chile. We will take the historical break produced by the Chilean Coup d'état from September 11, 1973 as a landmark. That's the moment when neoliberal system began to be installed, as well as when the dictatorship made attempts on many Chilean inhabitants' lives. Then, we'll refer to the contribution of a specific dance school in Chile, founded during the military dictatorship, that was dedicated to the training of teachers for almost 30 years. This school produced new perspectives for both dance practice and teaching, and for body understanding, contemporizing it. Finally, we'll reflect on the importance of sensitive body training in today's society. We'll work from Haraway's 'Situated knowledges' perspective; from anthropologist and sociologist David Le Breton's concepts of the body; from Chilean female dance teachers, including this article's writer; among other authors.

KEY WORDS: Body; Dance; Education; Chilean Dictatorship; Historical context; Dance School.

1. Introducción

LA RELACIÓN ENTRE DANZA, cuerpo y educación es un problema que no logra encontrar asidero en la institucionalidad pública chilena, es decir, en el Estado. A pesar de la existencia de planes y programas generados por la comunidad de la danza para algunos ciclos de la enseñanza media, tercero y cuarto medio¹, los que se encuentran en categoría de opcionales o electivos, los variados intentos por insertar la danza como asignatura de carácter obligatorio han sido complejos y esquivos.

Quienes han podido mantener esta relación entre danza y educación de manera más sostenida en el tiempo han sido los liceos artísticos y excepcionalmente algunos colegios particulares o liceos asociados a universidades² que imparten carreras artísticas; sin duda, una minoría en el gran contexto de la educación formal en nuestro país.

Revisando bibliografía para la escritura de este texto, nos encontramos con las tesis de las profesoras especializadas en Danza de la Universidad de Chile Victoria Gutiérrez y Alejandra Salgado (2014), quienes en su investigación *Integración de la Danza en la educación preescolar formal chilena. Aportes de la disciplina para un escenario de problemáticas y oportunidades* nos plantean lo siguiente:

Aunque existe un programa artístico que incluye la enseñanza de la danza para 3° y 4° medio de formación Científico Humanista, se trata de una asignatura optativa, lo que inevitablemente merma su implementación. Así, la enseñanza de la danza permanece en el ámbito de lo extracurricular o bajo el alero de instituciones especializadas, como academias, centros culturales o colegios artísticos, lejos de la realidad educacional de la mayoría de la población. (p. 1)

¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Programas de Estudio. 2013 [en línea].

² ISUCH Instituto Artístico de Estudios Secundarios. «En la actualidad el ISUCH es un establecimiento particular pagado perteneciente a la Facultad de Artes de la Universidad de Chile que atiende a niños y jóvenes de 7° año de enseñanza básica a 4° año de educación media, su jornada de estudios se extiende entre las 08:00 y las 13:45 horas. A continuación de la jornada regular escolar, los estudiantes concurren a la Escuela Exploratoria Artística que se desarrolla en la misma sede del ISUCH o en la Facultad de Artes, en su Sede de Compañía 1264». <https://artes.uchile.cl/facultad/escuelas-e-instituto/isuch/presentacion>

Nos resuena completamente lo que describen Gutiérrez y Salgado, pues coincidimos en el diagnóstico bastante conocido, y a estas alturas sobrediagnosticado, por las y los profesionales de la danza que trabajamos en la Educación Superior o Formal en Chile. Ahora, es importante señalar que, si bien la investigación aludida se realizó en el año 2014, podemos asegurar que la situación no ha cambiado y continuamos esperando que en algún momento este actual estado de las cosas tome otro rumbo.

En el presente ensayo pretendemos centrarnos en el despliegue de reflexiones a partir de la revisión de algunas prácticas corporales insertas en la educación formal en momentos concretos de la historia reciente de Chile, específicamente en la dictadura cívico-militar chilena. Posteriormente, ahondaremos en el derrotero y aportes en torno a perspectivas del cuerpo y la danza de la Escuela de Pedagogía en Danza de la Universidad ARCIS. Por último, concluiremos con reflexiones en torno a la importancia de la formación corporal sensible en la sociedad actual. Cabe señalar que no abordaremos en esta instancia las políticas públicas, culturales o educacionales en torno a la danza ni los contenidos y propuestas en los planes y programas de danza en la educación formal, ya que estos temas han sido ampliamente trabajados por gremios y universidades que imparten e impartieron la carrera de danza. El lector puede acceder a esta información fácilmente en la web³.

2. Danza y cuerpo

Sabemos que la relación entre danza y cuerpo es insoslayable, salvo si tomamos en cuenta experiencias artísticas en la danza en su dimensión escénica que instalan perspectivas respecto de la danza más allá de su condición antropocéntrica. Pero como no es el caso de esta investigación, pensaremos esta relación entre cuerpo y danza como una relación intrínseca.

Sabemos también que, desde ciertas perspectivas antropológicas, las conceptualizaciones y la valorización del cuerpo han ido cambiando en relación con los contextos históricos y culturales en que este se inserta, siendo el sociólogo francés Marcel Mauss (1979) uno de los pioneros en los estudios antropológicos en situar al cuerpo y sus técnicas corporales como un elemento fundamental para acercarse a la comprensión de las diversas culturas en sus particulares contextos. Mauss define de la siguiente manera las técnicas corporales:

Hablo de técnicas corporales porque se puede hacer la teoría de la técnica de los cuerpos partiendo de un estudio, de una exposición, de una simple y pura descripción de las técnicas corporales. Con esa palabra quiero expresar la forma en que los hombres, sociedad por sociedad, hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional. (p. 337)

A partir de la definición propuesta por Mauss (1979), podemos decir que la danza en sus diversas manifestaciones utiliza variadas técnicas corporales, las que también han cambiado históricamente, produciendo numerosos modos de hacer, de representar el cuerpo en el mundo.

³ Recomiendo especialmente la Tesis para optar al Título de Profesor Especializada en *Danza integración de la danza en la educación preescolar formal chilena. Aportes de la disciplina para un escenario de problemáticas y oportunidades* (2014) de las tesisistas Victoria Gutiérrez y Alejandra Salgado.

Podemos también decir que la danza, independientemente de su estilo o época, junto con ser una técnica corporal es también una técnica extracotidiana, como bien señala el filósofo italiano Ugo Volli, quien, en el texto compilatorio editado por la investigadora mexicana Hilda Islas (2001) *De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza: elementos metodológicos para la investigación histórica de la danza*, ha definido las técnicas corporales en diversas categorías, entre ellas, como técnicas extracotidianas, las que precisa de esta manera:

[...] Conjunto de técnicas muy distintas entre sí, que están relacionadas con determinadas funciones generalmente públicas, en el campo de la religión, de la magia, y de los «poderes», o funcionales como las del brujo, sacerdote, chamán, pero también actor, orador, jefe o danzante. Para estas técnicas se requiere un aprendizaje más o menos formal, a menudo prolongado o realizado en un periodo determinado [...] Generalmente se produce con ellas una desviación considerable del uso «normal» del cuerpo, una alteración de los ritmos, de las posiciones, de la utilización de la energía, del dolor y de la fatiga [...] Debido a su calidad de extracotidianas, por tanto, estas técnicas mantienen siempre una íntima relación con la cultura del cuerpo que las expresa... (pp. 83-84)

La danza, entonces, en cualquiera de sus expresiones, desde las premodernas, pasando por las sociales y las que se han desarrollado a lo largo de la historia desde el siglo XVII en el ámbito artístico y disciplinar, se traducen a través de técnicas corporales extracotidianas, las que han ido respondiendo a los particulares contextos en los que surgen. En este sentido, podemos observar diversidades de danzas y cuerpos en el mundo. Esto es importante de tomar en cuenta a la hora de observar cuerpos y danzas o prácticas corporales en contextos específicos como el que referiré más adelante.

Continuando con esta reflexión respecto de esta relación entre danza y cuerpo, podemos decir que experimentar el cuerpo a través de la danza es una forma preciosa y consciente de entrar en una dimensión que, junto con descubrir la potencia del cuerpo en sus variadas dimensiones, lo pone en un lugar, lo sitúa, le da un valor que algunas sociedades, grupos o individuos no han sabido dimensionar, denostando e incluso violentando y aniquilando, en vez de aceptar y amar a ese legítimo otro que se presenta y convive con nosotros (Maturana, 1997).

3. (Cuerpo), danza y educación en la dictadura cívico militar en Chile

Poner el cuerpo entre paréntesis (cuerpo) en el subtítulo de este texto no es casualidad. El cuerpo, entendido en este caso como un constructo social y cultural (Le Breton, 1995) y como instrumento fundamental de la danza y su despliegue expresivo, para muchos chilenos y chilenas fue lugar de quiebres, rupturas, interrupciones, opresiones, torturas y diversas vejaciones. Esto en el contexto intensamente violento de la dictadura cívico militar. Sin embargo, el cuerpo también fue lugar de resistencia y denuncia política, mediante acciones realizadas por movimientos de derechos humanos, así como a través de la así llamada Danza Independiente en la década de los 80, aquella danza que surgió precisamente bajo dictadura militar y que se organizó y creció fuera de las instituciones del Estado chileno (Alcaíno y Hurtado, 2010).

Pero también el cuerpo, a través de prácticas corporales extracotidianas que se pueden traducir a diversas técnicas de danza, fue un lugar expuesto a aperturas y re-

significaciones en algunas escuelas universitarias o centros de danza que emergieron en plena dictadura, conocimiento que se ha transmitido cuerpo a cuerpo y que persiste y se expande en la actualidad.

En este sentido, intentar pensar o reflexionar en torno al cuerpo en contexto de dictadura es un tema de alta complejidad, sin embargo, nos interesa generar una reflexión respecto de este problema.

El cuerpo en movimiento, su expresividad, tanto en la danza en términos artísticos y disciplinares como el cuerpo en su dimensión social y cotidiana, despliega ciertos rasgos que es preciso observar con atención de manera contextualizada y situada (Haraway, 1991). Nuestro objetivo es aproximarnos a comprender la tensión entre danza, cuerpo y educación en el actual contexto chileno, y a sabiendas de que esta es una perspectiva que proponemos entre otras subjetividades que pueden aportar completar o complejizar la que proponemos en este texto.

Uno de los primeros rasgos que nos parece fundamental observar fue el maltrato sostenido bajo la dictadura cívico militar chilena a través de la tortura, muerte y en algunos casos la desaparición de cuerpos de miles de hombres y mujeres que no fueron parte del nuevo orden establecido por la dictadura; el segundo rasgo fue la instauración por decreto, en este mismo contexto dictatorial, de la *cueca*, baile de pareja tradicional, como *baile nacional* mientras, y con un año de antelación, el conjunto folklórico de la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos crea *La cueca sola*⁴ (1978) como acción de denuncia política.

Un cuerpo entre paréntesis (cuerpo) es la manera que he encontrado a propósito de la escritura de este texto para llamar a este brutal tratamiento del cuerpo que no solo se dio en Chile durante la dictadura cívico militar, sino en varios países del Cono Sur en las décadas de los 70 y 80.

Ahora bien, antes de referirnos a las perspectivas anteriormente señaladas describiremos a modo de ejemplo la Educación Física como una de las prácticas o técnicas corporales extracotidianas realizadas en las escuelas, liceos o colegios en la educación básica y media en nuestro país.

En Chile, a fines del siglo XIX lo que conocemos actualmente como Educación Física se llamó «Enseñanza de la higiene», y tuvo como primer objetivo «terminar con la alta mortalidad infantil»⁵, lo que devino años más tarde, en 1889, en la promulgación de un decreto «que estableció la obligatoriedad de la educación física»⁶.

Con esta medida, no solo se intentaba formar infantes fuertes y con buena salud física, sino que además se buscaba, mediante ejercicios físicos, educar su personalidad y su voluntad, ambos aspectos importantes de la educación integral –intelectual, física y moral– que se pretendía para los educandos⁷.

⁴ Para mayor información respecto de La cueca sola ver: Hurtado, L. (2019). Cueca Sola, danza para situar al desaparecido en la dictadura militar chilena. *Revista Tiempo de Danza*, 7, 39-42 [en línea].

⁵ BIBLIOTECA NACIONAL DE CHILE. *La Educación Física en Chile* (1889-1930). Memoria Chilena. Disponible en <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100666.html>

⁶ BIBLIOTECA NACIONAL DE CHILE. *La Educación Física en Chile* (1889-1930). Memoria Chilena. Disponible en <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100666.html>

⁷ BIBLIOTECA NACIONAL DE CHILE. *La Educación Física en Chile* (1889-1930). Memoria Chilena. Disponible en <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100666.html>

A partir de lo anterior, se desprende la larga data de la Educación Física en el currículo nacional, tanto en la educación primaria como secundaria. Claramente, estas formas de abordar e intentar disciplinar y educar el cuerpo, «educar su personalidad y su voluntad», objetivo que podría atender perfectamente a la perspectiva biopolítica que nos propone Foucault (2009), han variado históricamente, sin embargo, tienen que ver con disciplinar. Ahora bien, la disciplina, según el cómo, sabemos que es tremendamente beneficiosa para nuestro desarrollo, sin embargo, y según los modos y contextos podría en algunos casos incluso ser perjudicial.

No sabríamos describir con claridad qué es lo que específicamente se enseñaba a fines del siglo XIX, ni tampoco hoy en las escuelas, liceos o colegios del siglo XXI. Sin embargo, sabemos que la experiencia siempre es importante por su carácter testimonial, aunque no del todo absolutorio, y también por su saber situado, por lo que compartiremos la experiencia vivida para hacer un trazo de algunas prácticas corporales que se dieron en un contexto particular y determinado como hemos venidos señalando.

Entonces, sabemos que la Educación Física ha sido parte de la formación corporal de los estudiantes de primaria y secundaria desde fines del siglo XIX hasta el día de hoy. En el caso de las generaciones que cursamos la educación primaria y secundaria durante las décadas de los 70 y 80 del siglo pasado, la Educación Física se realizaba durante un ciclo de una hora y media, una vez por semana. Así fue la experiencia escolar de la autora de este ensayo, quien se educó en diversos colegios y liceos exclusivos para mujeres, en la ciudad de Santiago de Chile.

Las clases que nos tocó experimentar consistían, en términos generales, en deportes colectivos como el vóleibol, ejercitación por partes de la musculatura, resistencia cardiovascular a través del trote y juegos varios. En algunos casos realizábamos rutinas de gimnasia rítmica y/o artística. Todo lo anterior dependiendo del establecimiento en el que estudiabas, del tipo de infraestructura y el interés y profesionalismo del profesor de turno y de las habilidades de las estudiantes, las que, por supuesto, eran diversas y sometidas a parámetros estandarizados, lo que muchas veces generaba frustración.

Independientemente de lo que dictaran los planes y programas de estudios en torno a la Educación Física, creemos que esta formación, junto con ser bastante generalizada, fue también heterogénea en varios sentidos, pues estudiar en escuelas o liceos públicos, y en algunos casos en establecimientos privados que carecían de infraestructura y espacios para el desarrollo de una «adecuada» Educación Física, sin duda generaba diferencias en el tipo de conocimiento adquirido.

Por otra parte, la experiencia corporal previa que los/as niños/as experimentaban en espacios distintos a los ofrecidos en la educación primaria y secundaria marcaba y marcan una diferencia. Por ejemplo, tanto en la infancia como en la adolescencia, varios de nosotros/as nos desplegamos en términos corporales en espacios amplios donde el cuerpo a través del movimiento tuvo la oportunidad de conocer sus posibilidades motoras, expresivas, perceptivas, sensibles, y también sus límites y desbordes.

Vivir en un espacio privilegiado en cuanto a las condiciones espaciales generadas por la arquitectura que daba lugar a extensas áreas verdes pobladas de árboles, espacios que podemos encontrar en diferentes zonas en la ciudad de Santiago, permitió conocer y disfrutar de nuestros cuerpos a través de diversos juegos y diversas actividades corporales, las que durante nuestras vacaciones jugábamos al menos cincuenta niñas/os.

Experimentamos entre otras cosas la velocidad y sus variaciones, vértigo, miedo a caer mal cuando nos lanzábamos de un árbol hacia la tierra, sensación de libertad al

correr, placer de lograr el equilibrio; percibir el aroma de la tierra húmeda, el sabor de diversos frutos que sacábamos de los árboles; oír el ladrido de los perros, el canto de los pájaros, los gritos de nuestras/os amigas/os; el sonido de las palabras de los cuentos que nos contábamos en algunos atardeceres de verano, el silencio de la noche; el cansancio o activación de nuestros músculos, la energía de la actividad corporal, y la diversidad de posibilidades de relacionar nuestros cuerpos con los espacios, exacerbando nuestras percepciones.

Todo esto ocurría en espacios de juegos no normados, fuera de las escuelas, lo que obviamente permitió que quienes pudieron conectarse con el propio cuerpo de esta manera fuesen cuerpo, como diría Merleau-Ponty (1957), a pesar de las circunstancias dictatoriales y de los modos de enseñar que buscaban normarnos y limitarnos.

Pero volvamos a la educación primaria y la Educación Física por un momento. El colegio al que asistíamos tenía algo de infraestructura para realizar deportes, gimnasia rítmica y artística. Un día cualquiera, quienes pertenecíamos a la selección de gimnasia fuimos invitadas a un campeonato de atletismo en un colegio que contaba con un estadio para la práctica de diversos deportes. Recuerdo a las niñas de ese colegio correr en aquellas competencias con zapatillas con clavos (400 metros planos) y nosotras con las típicas zapatillas «chicle» con las que practicábamos gimnasia en ese entonces.

Esta diferencia en los accesorios y en la infraestructura generaba diferencias en los resultados del entrenamiento dando cuenta de una desigualdad social, las que se agudizaron en nuestro país con la instalación del sistema económico neoliberal por parte de la dictadura. De esto se puede desprender, y eso todos lo hemos vivido en Latinoamérica y seguramente en varios sectores de los países del primer mundo, la desigualdad en el acceso a la educación, sobre todo en aquellos contextos altamente neoliberales, como es el caso de Chile, donde la educación es, por una parte, pública y precarizada y, por otra, privada.

Entonces, fue la Educación Física, y algunas danzas tradicionales como la cueca, la que cumplían el rol de conectar a los habitantes del país con sus cuerpos. Sin embargo, cabría preguntarse qué tipo de corporalidad nos propone la Educación Física, la que parece fundamentalmente anatómica, de exigencia y rendimiento, y que pareciera dejar de alguna manera fuera la dimensión perceptiva y sensible del cuerpo (Le Breton, 2010).

Victoria Gutiérrez y Alejandra Salgado (2014), en su tesis, lo describen así:

La educación física en nuestro país tiene como objetivo principal en la educación, desarrollar habilidades motoras básicas, conocer y valorar la estructura del cuerpo y sus funciones, entender el movimiento dentro de los juegos y deportes, la recreación, y el lenguaje corporal. La educación física debería, según el currículum, estar acompañada de expresiones artísticas, que la complementen, como el teatro o la danza, pero en la práctica sólo esta última ha podido tener más presencia, aunque de manera insuficiente, como parte de un estilo o técnica. (p. 18)

En el texto *Cuerpo sensible* del antropólogo y sociólogo francés David Le Breton (2010), y la coreógrafa y bailarina chilena Vivian Fritz, se nos plantea lo siguiente en el prólogo:

La conjugación de los sentidos nos lleva a estar en «la experiencia sensible del mundo», pues todos nuestros sentidos permanecen recepcionando información como grandes antenas que guían nuestras conductas; ellas son modeladas por la educación

y conjugadas según la historia personal de cada uno. Un sistema que capta y devuelve información cargada de códigos de sentido que permite la relación con los otros, siendo diferentes en cada espacio cultural» (p. 12)

¿Pero qué sucede entonces cuando el modelamiento de nuestros sentidos es a través de una danza estructurada, una forma aprendida que se relaciona con símbolos patrios, con nacionalismo en el contexto de la dictadura cívico militar, como lo fue la cueca chilena?

En el año 1979, un 18 de septiembre, día que en nuestro país se conmemora la instauración de la Primera Junta Nacional de Gobierno (1810), dándose con esto inicio a la Independencia de Chile, la Junta Militar que encabezó el golpe de Estado en 1973 oficializó la cueca como *baile nacional*, coincidiendo esto con un momento en que la violencia estatal se agudizaba cada vez más en nuestro país.

La cueca es una expresión musical, poética y de danza que según algunos registros históricos se baila desde principios del siglo XIX en Chile. Tradicionalmente, tiene lugar en bailes y fiestas populares, siendo la Chingana «el principal espacio de desarrollo de la cueca en el valle central de Chile y uno de los más importantes lugares de sociabilidad durante el siglo XIX y parte del siglo XX»⁸.

Desde la imposición de la cueca como baile nacional, en las escuelas y liceos públicos se enseñó esta cueca oficial que contaba con una organización de movimientos corporales y coreográficos fijos, estructurados, donde el hombre siempre corteja a la mujer. César Barros (2017) en su artículo «Desaparición, danza, insistencia: variaciones de La Cueca Sola», nos propone la siguiente perspectiva respecto de este acto de oficialización de la cueca:

La dictadura es, sobre todo, el disciplinamiento presente de cuerpos que se han movilizado por largo tiempo, cuerpos obreros y campesinos que componen una política emancipadora durante más de un siglo. Es una reacción de las élites chilenas y los poderes imperialistas del norte hacia lo que ven como un juego de niños que se ha salido de control. Una coreografía correctiva de cuerpos y voces vistos como pura indisciplina. (p. 3)

Vivimos en nuestros cuerpos esta experiencia de un intento de disciplinar a través del proceso de enseñanza aprendizaje de la cueca, la que nos enseñaron en la asignatura de Educación Física. Sin sospechar adquirimos una técnica corporal, muchas veces desprolijamente enseñada y desprovista de sentido, buscando homogeneizar un modo de bailar que debía transitar por una estructura fija. De ese modo, se corregía toda posible subjetividad o expresión que diera cuenta de una diversidad corporal, portadora de una memoria e historia de vida situada de cada niño y niña.

Aprendimos a bailar la cueca chilena con una sonrisa impostada en nuestros rostros, aunque a veces nos reíamos de verdad al sentir cierta vergüenza al bailar una danza que nos resultaba completamente descontextualizada y ajena, mientras muchos y muchas de nuestros compatriotas eran asesinados, torturados o desaparecidos, sin saber entonces que aquello estaba sucediendo.

⁸ BIBLIOTECA NACIONAL DE CHILE. «Chinganas», en: *La cueca*. Memoria Chilena. Disponible en <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-93129.html>. Accedido en 21/11/2022.

Respecto de la enseñanza de danzas folklóricas en la asignatura de Educación Física, Gutiérrez y Salgado (2014) señalan lo siguiente:

En este sentido la danza ha podido posicionarse dentro de la asignatura de educación física a través de la danza folclórica, que si bien se enseña en las escuelas, es con un fin instrumental, para una muestra de fiestas patrias, donde no existen los procesos ni investigaciones necesarias, ya que se remite todo al aprendizaje de pasos aislados o de una coreografía, estructuras que poco aportan a la comprensión e interpretación de nuestras danzas tradicionales. (p. 18)

A partir de esta cita podemos observar cómo aún las danzas tradicionales chilenas, entre las que sin duda se encuentra la cueca, siguen siendo enseñadas en la mayoría de los casos, de manera descontextualizada y muchas veces excesivamente estilizadas.

¿Entonces, qué se enseña cuando se enseña a bailar? Eso va a depender del tipo de danza y el contexto. Como podemos observar, había una intención dirigida en el momento en que la dictadura se apropió de una danza popular como la cueca, la que años después resurgió como un ave fénix, retomando su sentido y también siendo resignificada.

En el hombre, la educación reemplaza a las orientaciones genéticas, que no asignan ningún comportamiento preestablecido. La naturaleza del hombre se realiza en la cultura que lo acoge. Esa es la reserva de la que extrae lo esencial de sus recursos para constituir su relación con el mundo con estilo propio. Contrariamente al animal, el recién nacido se encuentra frente a un inmenso campo de posibilidades: todas las condiciones humanas se encuentran virtualmente delante de él, pues posee la misma condición física que el hombre del Neolítico. El niño de la Edad de Piedra sigue naciendo a cada momento en cada lugar del mundo, testimoniando la misma aptitud para entrar en el sistema de sentidos y valores de la comunidad social que lo acoge, y las mismas disposiciones corporales para relacionarse con el medio. (Le Breton, 2010, pp. 23-24)

4. Danza: profesionalización y pedagogía

La Escuela de Pedagogía en Danza de la Universidad de Artes y Ciencias Sociales ARCIS surgió en el año 1985 en un complejo contexto político, económico, cultural y social en nuestro país. La dictadura cívico militar que dio el fatídico golpe de Estado en el año 1973, se encargó, entre otras cosas, de dismantelar la Educación Pública y, a partir de la imposición del sistema neoliberal, de privatizar y mercantilizar la mayor parte de los servicios públicos.

En la investigación *La privatización de la Educación en Chile* realizado por la Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina, IEAL (2003), lo describen de la siguiente manera.

El modelo neoliberal impuesto por la dictadura implicó la puesta en marcha de nuevas políticas educativas tendientes a cambiar el carácter del Estado. De Estado de compromiso a Estado subsidiario. Así, la educación, como la salud, la previsión social, la vivienda, los medios de comunicación, etc., quedaron fundamentalmente reguladas por el mercado. (p. 6)

En este contexto, en el año 1985, solo existía una escuela de danza universitaria en Santiago de Chile dedicada a formar profesionales, la Escuela de Danza de la Universidad de Chile, fundada en 1941 bajo el alero del Instituto de Extensión Musical de la Universidad de Chile. El inicio de esta escuela y posterior compañía de danza tuvo que ver con el fortuito paso de la compañía de danza alemana de Kurt Jooss⁹ por Latinoamérica, quienes presentaron en el Teatro Municipal de Santiago de Chile, en el año 1940, la emblemática obra *La Mesa Verde* estrenada en París en el año 1932.

Esta escuela de danza formó intérpretes y pedagogos/as durante muchos años, y continúa con su labor hasta el día de hoy. Sin embargo, a partir del año 1973, la Universidad de Chile fue intervenida por los militares, lo que significó cambios profundos en los modos de administración, organización y educación a nivel nacional, entre ellos el término a la libertad de enseñanza o la llamada libertad de cátedra y la pérdida de la autonomía universitaria.

Lo anterior impactó profundamente en los modos de enseñanza que se venían realizando en la escuela de danza hasta ese momento, pues, antes del golpe de Estado en 1973, la escuela estaba centrada en la búsqueda de una identidad nacional y latinoamericana muy en sintonía con los movimientos de izquierda de la época que comenzaron a desarrollarse a partir de la Revolución cubana. En este sentido, previo a 1973, la labor artística y pedagógica de la escuela de danza se vinculaba fuertemente con el espacio social.

La persecución política por parte de la dictadura cívico militar generó que muchos académicos profesores y artistas pertenecientes a la Facultad de Artes, entre otras facultades de la Universidad de Chile, fueran exiliados, quienes, posteriormente, algunos/as de ellos/as retornaron a partir de mediados de los años 80.

En el caso de la danza, es reconocido en Latinoamérica el caso del bailarín y coreógrafo chileno Patricio Bunster, perteneciente a la primera generación de la Escuela y Ballet del Departamento de Danza de la Universidad de Chile, exiliado por su militancia política, quien había desarrollado un trabajo importante en búsqueda de una cierta identidad latinoamericana a través de su danza.

Quienes se quedaron y sobrevivieron al exilio, muerte o desaparición impuesta por la dictadura cívico-militar chilena, académicos/as, artistas e intelectuales exonerados de las universidades públicas, durante muchos años no tuvieron espacios donde enseñar y/o continuar desarrollando su trabajo. A partir de esta debacle se conformó el Instituto Superior de Arte y Ciencias Sociales (1982), el que posteriormente pasó a ser la Universidad de Arte y Ciencias Sociales (1989), reconocida por el Ministerio de Educación de Chile, la que reunió a importantes intelectuales, artistas y connotados académicos/as vinculados o simpatizantes a los movimientos y pensamiento de izquierda chilena o de grupos progresistas de la época.

En ese contexto aparece la Escuela de Pedagogía en Danza de la Universidad AR-CIS (1985), dirigida por Malucha Solari¹⁰, quien se formó en la Escuela de Danza de

⁹ Debido a las tensiones políticas generadas por la Segunda Guerra Mundial la compañía de Kurt Jooss tuvo que disolverse, lo que permitió que tres bailarines alemanes invitados por el antes mencionado Instituto de Extensión Musical iniciasen esta primera escuela que el año 2021 cumplió 80 años. Junto con la creación de la escuela de danza (1941) se conformó el Ballet Nacional Chileno (1945) con una estética claramente heredada de la danza expresionista alemana.

¹⁰ Premio Nacional de Danza 2002. Destacada bailarina y maestra de danza chilena. Perteneció a la primera generación de bailarines del Ballet Nacional Chileno, donde destacó como intérprete. Fue Premio Nacional de Artes en el año 2001. Falleció en el año 2005, a la edad de 84 años.

la Universidad de Chile en la década de los 40 del siglo XX, siendo una reconocida bailarina del Ballet Nacional Chileno y gestora en el ámbito de la Danza.

Por otra parte, Patricio Bunster, luego de su exilio en Alemania Oriental, a su regreso al país en 1985, formó junto a Joan Turner la Escuela y Compañía de Danza Espiral, ambos espacios de carácter independiente en el sentido de que no se adscribieron a ningún tipo de institucionalidad, siendo además un espacio fundamental para la formación de bailarines/as y coreógrafos/as en Chile en un complejo contexto en el país.

Estas fueron las tres escuelas que durante muchos años formaron a los artistas y bailarines coreógrafos y pedagogos en Chile. A continuación, me referiré a la experiencia de la escuela de Pedagogía en Danza de la Universidad de ARCIS, proyecto que conocemos con mayor profundidad debido a que trabajamos durante 14 años en ella como docente, dirigiéndola desde el año 2008 hasta el año 2014, cuando la universidad comenzó su proceso de quiebra debido a una deficiente administración por parte de su dirección.

5. Una escuela de danza que surge en dictadura

La Escuela de Pedagogía en Danza de la Universidad ARCIS estaba a punto de cumplir 30 años cuando la universidad comenzó con su crisis financiera (2013-2014) que posteriormente la llevó a la quiebra. Desde su creación en el 1985, y bajo la dirección de Malucha Solari (1985- 1991), la escuela se propuso como un espacio de formación y creación en un complejo contexto dictatorial, surgiendo como una alternativa necesaria para la formación de bailarines, creadores y pedagogos en danza.

A través de los años, y bajo las diversas direcciones que tuvo esta escuela, experimentó cambios y perspectivas en torno a la formación disciplinar y pedagógica, lo que quedó consignado en el último informe de autoevaluación de la carrera de Pedagogía en Danza¹¹, información que presentaremos de manera resumida a continuación, con la intención de dar a conocer en términos generales el derrotero realizado por esta escuela de principio a fin.

En el primer periodo, junto con iniciarse el proyecto académico de esta escuela, se generaron las bases para que su propuesta curricular fuese aprobada por el Consejo Superior de Educación en el año 1990, año en que comienza el primer gobierno democrático en nuestro país luego del término de la dictadura militar.

Posteriormente y a partir del año 1993, bajo una nueva dirección, la escuela se concentró en la formación de pedagogos/as orientados/as al trabajo con niños/as y jóvenes que pudiesen insertarse tanto en el sistema de educación formal como informal, lo que en la práctica ocurría de manera fluida como consecuencia del trabajo que realizaban las directivas de las escuelas para generar vínculos con espacios formales e informales tanto a través de talleres como de un fuerte trabajo de extensión.

Por otra parte, en este periodo se inició un trabajo dirigido a la recuperación mental y física, a través de la enseñanza de la conciencia corporal que posibilitaba el conocimiento generado por las técnicas corporales como la Eutonía y el método Feldenkrais, asignaturas que fueron fundamentales tanto para el trabajo técnico del

¹¹ Informe de autoevaluación para la acreditación de la carrera de Pedagogía en Danza, 2011.

estudiantado como para los procesos de transmisión de conocimiento a través de los procesos de enseñanza aprendizaje. Estas asignaturas, que fueron pioneras en esta escuela, permanecieron en el plan de estudios hasta el cierre de la carrera.

Bajo una nueva dirección, entre los años 1997 y 2001, se regularizó nuevamente el plan de estudios, proponiéndose una escuela de danza con orientación postmoderna. Esta fue la primera escuela en instalar esta perspectiva tanto en el ámbito técnico como creativo, marcando un sello en el contexto de las escuelas de danza existentes en ese momento. Esta nueva mirada buscaba una escuela «que se distinguiera, junto con lo pedagógico, por sus fundamentos estéticos, en el medio artístico y pedagógico de la época»¹².

Entre los años 2002 y 2008, debido a la contundente formación disciplinar de la carrera, junto con visibilizarse en el espacio artístico y social el destacado nivel de formación de las y los estudiantes en el ámbito de lo contemporáneo, se destacaron, entre otros aspectos:

Los procesos conducentes a la titulación a investigaciones sobre temas y aspectos hasta entonces poco indagados, tales como la relación danza y nuevas tecnologías, acercamiento a la investigación historiográfica y teórica [...], profundización y reflexión en los procesos de creación coreográfica [...] investigaciones acerca de la danza como herramienta pedagógica y sus aportes a otros ámbitos del desarrollo integral¹³.

Cabe mencionar que en este periodo se realizó un fuerte trabajo de extensión¹⁴ a través de la realización de diversas actividades que dieron visibilidad al proyecto académico, siendo a inicios del siglo XXI, la Escuela de Pedagogía en Danza de la Universidad ARCIS la que se convirtió en un referente en la formación tanto de pedagogas/os, como de intérpretes y coreógrafos/as, pues su plan de formación se basaba en una fuerte formación disciplinar. Este plan contemplaba la enseñanza de diversas técnicas de danza, entre ellas la académica, moderna y contemporánea; las prácticas somáticas, como Eutonía y Feldenkrais; y asignaturas como Filosofía, Antropología, Historia del Arte, Estética e Historia de la Danza. Además, las asignaturas pedagógicas fueron un complemento muy importante de esta carrera, que tuvo que ajustar sus modelos pedagógicos a partir del año 2009, debido a nuevas leyes impuestas por el Ministerio de Educación que obligaban a entrar en procesos de acreditación a las carreras vinculadas a la salud y a la pedagogía.

Pero es que la Escuela de Pedagogía en Danza, más allá de marcos generados por curriculistas que a veces entienden poco de la práctica artística, sustentaba su saber en el entendimiento profundo del cuerpo y de la danza en sus ámbitos creativos, técnicos, somáticos, históricos y teóricos.

El año 2009, la Escuela de Pedagogía en Danza en conjunto con la Vicerrectoría Académica realizó un proceso de actualización curricular, ensamblando la formación disciplinar con el nuevo plan de estudios de la línea de formación pedagógica. Este cambio generó diversas tensiones entre la Escuela de Danza y el Departamento de Educación, ya que esta nueva mirada se alejaba de la práctica y del estilo de enseñanza que la escuela había venido realizando hasta entonces. No sin esfuerzo, lograron llegar a acuerdos entre ambas partes, lo que significó la acreditación de la carrera en

¹² Informe de autoevaluación para la acreditación de la carrera de Pedagogía en Danza, 2011.

¹³ Informe de autoevaluación para la acreditación de la carrera de Pedagogía en Danza, 2011.

¹⁴ Ver diversas actividades en <http://escueladanzauarcis.blogspot.com/>

una primera instancia en el año 2010, lo que traía varios beneficios a las/os estudiantes y a la institución en el contexto de una educación universitaria privatizada con muy bajos aportes económicos por parte del Estado. En suma, fue una ardua discusión que implicó recuperar varias asignaturas relacionadas con la disciplina.

Por otro lado, si bien el proceso de autoevaluación de la carrera de Pedagogía en Danza permitió a su comunidad sistematizar información y conocimiento muy relevante que no se había realizado hasta entonces, hay que decir que también se encontró con una abrumadora realidad, pues la danza en el currículum formal escolar, hacia donde fue dirigida la innovación del año 2009, fue y continúa siendo una asignatura optativa. Ahora, independientemente de los intentos por la inserción de la danza en el currículum formal, el aporte de esta disciplina en cuanto acción pedagógica se inserta en contextos y espacios heterogéneos.

En el último informe de autoevaluación llevado a cabo en el año 2011, la Escuela de Pedagogía en Danza se autodefinía como una:

[...] Escuela de carácter contemporáneo, que vincula la actividad corporal con el fundamento conceptual y pedagógico. Con un fuerte énfasis en el desarrollo de la creatividad y por tanto, con un marcado acento motivacional de los estudiantes hacia la creación coreográfica, la interpretación y el desarrollo profesional docente. (Universidad de Artes y Ciencias Sociales [ARCIS], 2011)

Respecto de la formación de sus profesionales, se caracterizaba como una:

[...] Formación de profesionales sensibles y creativos, atentos al acontecer social, conocedores de la historia y su medio. Con vivencias corporales significativas que permiten a quienes se forman en esta, ser conscientes y conocedores de sí mismos, así como sensibles a los otros en el quehacer artístico y pedagógico. (ARCIS, 2011)

Ambas citas extraídas del informe de Autoevaluación del año 2011 dan cuenta de las características del egresado/a de la carrera en una escuela que había logrado generar un trabajo coherente que hasta el día de hoy continúa desplegándose en el campo artístico y profesional. Muchas son las egresadas que hoy conforman parte de la escena de la danza contemporánea como intérpretes, coreógrafos/as, pedagogos/as e investigadores/as en el ámbito de la teoría e historia de la danza. Así mismo han sabido encontrar espacios en la educación formal y primaria como pedagogos, así como crear otros, proponiendo diversos modos de comprender y situar el cuerpo y la danza.

La no existencia de la danza como ramo obligatorio en el currículum de la educación formal y primaria no ha sido un impedimento para que muchas y muchos hayan tenido la posibilidad de experimentar la corporalidad y el cuerpo a través de la danza, sin embargo, imaginamos la maravilla de sociedad que tendríamos si esto llegara a todas y todos.

6. Hacia una sociedad de cuerpos sensibles

En el libro *Pedagogías sensibles*, de la bailarina, coreógrafa y profesora de danza chilena Natalia Sabat (2021), entre otros autores, se refieren a un aspecto fundamental

respecto de las posibles razones por las que la inserción de la danza en la educación ha sido tan compleja.

Las pedagogías actuales obedecen, en gran medida, a la tradición occidental del binarismo cartesiano, que situó al cuerpo separado de la mente y al individuo como un ente apartado del contexto histórico y social. Este constructo se ha expuesto tanto en la teoría como en las prácticas pedagógicas, separando también la dimensión cognitiva de la afectiva a la hora de establecer procesos de enseñanza-aprendizaje. (p. 35)

Pedagogías sensibles ofrece un enfoque de pensamiento donde la danza, entendida como herramienta integradora, juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Un planteamiento que hoy por hoy, en Chile, no ha calado en nuestra educación formal y en especial en la educación formal pública.

Entonces, ¿cómo acercarnos a ese lugar que nos ha sido tan esquivo durante tantos y tantos años?

En el año 2008 la Escuela de Pedagogía en Danza de la Universidad ARCIS organizó un seminario al que fue invitado el antropólogo y sociólogo francés David Le Breton. Como producto de su estancia se publicó en Chile su libro titulado *Cuerpos sensibles* (2010). Le Breton enfatiza en su discurso la importancia que tienen las instituciones que detentan la responsabilidad de formar y educar el movimiento corporal. En la obra citada, refiriéndose específicamente al modelamiento social y cultural al que nos vemos expuestos desde nuestra infancia, plantea lo siguiente:

El niño actúa, se equivoca, se le «corrige», se le muestra cómo hacer y por qué. La educación formal remite a un sentimiento íntimo: hay una naturaleza de las cosas que respetar. Aparece sobre todo si el niño comete una falta o vacila ante la actitud que debe adoptar: aprendizaje de la higiene, de la cortesía, del pudor, de las maneras de mesa, etc. A través de la imitación e identificación inconsciente, a través de la experimentación imaginaria de lo que cree que debe hacer, el niño se apropia de comportamientos enraizados en la evidencia de su comunidad. De esa manera, actividades y valores de una gran complejidad pasan de una generación a otra, sin que uno se percate que ellas también son aprendidas, interiorizadas. (p. 25)

Los aprendizajes interiorizados inconscientemente, aquellos que se traspasan de generación en generación y que limitan la apertura al mundo de los niños y niñas, y por lo tanto de los adultos/as, es un comportamiento social que es preciso observar y repensar, sobre todo en la educación formal, situación compleja a la que le han puesto atención varias generaciones de profesionales de la danza en nuestro país.

Como consecuencia de lo dicho se vuelve urgente modificar los paradigmas que sostienen la educación formal, sea esta inicial, primaria o secundaria, para que la fuerza integradora de la danza ingrese definitivamente en la vida de todas y todos. Una necesidad que, a la luz de los acontecimientos descritos a lo largo de este artículo, creemos que continuará siendo una tarea complicada, sobre todo tomando en cuenta la relación que nuestras sociedades contemporáneas y, en particular la chilena, han tenido con el cuerpo. Un cuerpo que, como ya señalamos, es el instrumento fundamental de la danza, y que en nuestro país aún tiene una misión compleja por resolver, pues, todavía hoy, es urgente el duelo de aquellos cuerpos entre paréntesis, fantasmas

que en nuestra sociedad siguen clamando justicia y verdad en un contexto cultural que no ha logrado hacerse cargo de la barbarie que produjo esa honda cicatriz.

Pensamos que mientras no nos detengamos a observar, escuchar, empatizar, percibir y amar a ese legítimo otro de manera sensible, a aquel que es parte de nuestro tejido social; mientras no nos esforcemos en acercarnos a convivir en la diferencia, tratando de comprender los problemas que nos atañen como comunidad, como por ejemplo la realización de un duelo colectivo, nuestra tarea continuará siendo compleja. Y de seguir siendo así, todas las posibilidades que la danza nos puede proporcionar, más allá de su dimensión artística: goce, disfrute, integridad y un estar en el mundo, continuarán siendo privilegio de unos pocos.

7. Bibliografía

- ALCAÍNO, G. y HURTADO, L. (2010). *Retrato de la Danza Independiente en Chile 1970-2000*. Santiago: Ocho Libros.
- ALCAÍNO, G. y HURTADO, L. (2018). *Danza Contemporánea en Chile. Autobiografía de una escena 2000-2015*. Santiago: Hueders.
- BARROS, C. (2017). Desaparición, danza, insistencia: variaciones de La Cueca Sola. *Trans-In-Corporados*, 2. Disponible en: <https://proceedings.science/trans-in-corporados-2017/papers/desaparicion--danza--insistencia--variaciones-de-la-cueca-sola?lang=es>
- BIBLIOTECA NACIONAL DE CHILE. *La Educación Física en Chile (1889-1930)*. Memoria Chilena. Disponible en <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100666.html>. Accedido en 7/11/2022.
- FOUCAULT, M. (2009). *El nacimiento de la Biopolítica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- GUTIÉRREZ, V. y SALGADO, A. (2014). *Integración de la Danza en la educación preescolar formal chilena. Aportes de la disciplina para un escenario de problemáticas y oportunidades*. Tesis de grado no publicada. Universidad de Chile. Chile.
- HARAWAY, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvencción de la naturaleza*. Valencia: Cátedra.
- HURTADO, L. (2019). Cueca Sola, danza para situar al desaparecido en la dictadura militar chilena. *Tiempo de Danza*, 7, 39-42.
- IEAL. (2003). *La privatización de la educación en Chile*. Santiago: IEAL. Disponible en línea en: http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/privatizacion_educacion_en_chile.pdf
- ISLAS, H. (2001). *De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza: elementos metodológicos para la investigación histórica de la danza*. Ciudad de México: Conaculta.
- LE BRETON, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LE BRETON, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Santiago: Metales Pesados.
- MATURANA, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Buenos Aires: Granica.
- MAUSS, M. (1979). *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos, S. A.
- MEMORIA CHILENA. <https://www.memoriachilena.cl/602/w3-channel.html>
- MERLEAU-PONTY, M. (1957). *Fenomenología de la percepción*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- SABAT, N.; SALFATE, G. y REDLICH, C. (2020). *Pedagogías sensibles*. Santiago: Indeleble SpA.
- UNIVERSIDAD ARCIS. (2011). *Informe de autoevaluación para la acreditación de la carrera de Pedagogía en Danza*. Santiago: Universidad ARCIS.

