

La experiencia de discursos en la danza y en la educación somática¹

*Sylvie Fortin**

*Adriane Vieira***

*Martyne Tremblay****

Resumen: Una investigación-acción constituida de clases de educación somática en un programa de diplomatura en danza mostró que los bailarines negocian el discurso dominante en la danza y el discurso marginal de la educación somática con relación a las complejidades de las cuestiones relativas al cuerpo y a la salud.

Palabras clave: Actitud frente a la salud. Foucault, Método Feldenkrais. Danza.

1 INTRODUCCIÓN

Voy a acordarme de esta investigación porque fue una oportunidad de cuestionarme a mí misma sobre mi práctica de danza en la rutina diaria y sobre sus efectos en mi salud y bienestar [...] Mi visión de cuerpo cambió. He sido capaz de posicionarme, pero también tuve la oportunidad de entender mejor y de percibir el medio en el cual gravito (Claudine).

Esas palabras expresan la reacción de una alumna a la investigación-acción realizada con bailarines contemporáneos preprofesionales. Emprendimos esa investigación-acción

1 La versión completa de este artículo fue publicada con el título *The Experience of Discourses in Dance And Somatics*. *Journal of Dance and Somatic Practices*, Bristol, UK, v. 1, n. 1, p 47-64, 2009. DOI: 10.1386/JDSP.1.1.47/1

* Curso de Danza. Departamento de Danza. Universidad de Quebec en Montreal. UQAM, Montreal, Quebec, Canadá. E-mail: fortin.sylvie@uqam.ca

** Curso de Fisioterapia. Departamento de Educación Física. Escuela de Educación Física, Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: adriane.vieira@gmail.com

*** Alumna de Doctorado en estudios y prácticas de Artes. Universidad de Quebec en Montreal. UQAM, Montreal, Quebec, Canadá. E-mail: tremblay_martine@videotron.ca

porque notábamos cómo (y en qué grado) la búsqueda de un cuerpo ideal y la presión por un desempeño infalible plantean desafíos para administrar la salud en los estudiantes de danza. Aunque muchos autores hayan mostrado que el cuerpo se construye por medio de prácticas variadas de danza, pocos han intentado comprender cómo los bailarines negocian esas prácticas con relación a las complejidades de las cuestiones atinentes al cuerpo y a la salud. La investigación-acción fue realizada en una asignatura de la diplomatura en danza y comprendió clases prácticas de educación somática y reflexiones teóricas a partir de los resultados de estudios empíricos sobre la salud de bailarines. De esa forma, pretendimos ofrecer una plataforma para desafiar a los estudiantes, una vez que creemos que ellos son participantes activos de la construcción de sus cuerpos, aun cuando tienen acceso limitado a discursos diferentes y a las varias posibilidades derivados de ellos.

Según Foucault (1963), los discursos son sistemas de pensamiento compuestos por ideas, actitudes, creencias, modos de acción y prácticas que posibilitan, así como restringen, lo que se puede decir o hacer en determinado momento y lugar. Los discursos construyen las verdades corrientes y las relaciones de poder instauradas por ellas. En general, el discurso dominante de la danza valoriza un ideal de cuerpo en el que prevalecen criterios de belleza, esbeltez, virtuosismo, devoción y ascetismo. Por otro lado, el discurso somático promueve la conciencia del cuerpo a fin de permitir a los individuos hacer elecciones para su propio bienestar, contraponiéndose, así, a la fantasía de un cuerpo ideal, que suele estar ausente en lo concreto del cuerpo vivido. Sin embargo, esos discursos diversos y, a veces, opuestos pueden confundirse en la experiencia de los alumnos. Para entender más profundamente esa cuestión, examinamos brevemente la noción de discurso de Foucault, que nos ayuda a comprender por qué algunos elementos de los discursos se usan y otros se rechazan.

2 LA NOCIÓN DE FOUCAULT DE TECNOLOGÍAS DE LA DOMINACIÓN Y TECNOLOGÍAS DEL *SELF*

En su primer trabajo, Foucault demostró cómo las instituciones pueden, vigilando a los individuos y haciéndolos vigilarse a sí mismos, disciplinarlos en cuerpos dóciles. El autor francés desarrolló el concepto de tecnologías de dominación, que se refiere a los modos de producción y organización del conocimiento que determinan la conducta de individuos y limitan sus elecciones, llegando a incitar la actividad y la productividad en un grado siempre creciente. En esas situaciones, las relaciones de poder son bastante inamovibles, los espacios de libertad son restringidos y predomina una objetivación del sujeto. Al final de la vida, reconociendo haber insistido demasiado en la tecnología de la dominación y en el poder, Foucault pasó a interesarse en estudiar cómo los individuos actúan sobre sí mismos.

En sus últimos escritos, Foucault desarrolló el concepto de tecnologías del *self*, por medio de las cuales los individuos se constituyen y se reconocen como sujetos. Las tecnologías del *self*, constituidas de actitudes y prácticas corporales,

[...] permiten a los individuos efectuar, por sus propios medios o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones en su cuerpo, su espíritu, sus pensamientos, su conducta y su manera de ser, apuntando a la transformación para alcanzar un estado de felicidad, pureza, sabiduría, perfección o inmortalidad (FOUCAULT, 1988, p. 18).

Esas operaciones, de las cuales los individuos pueden servirse en su autoconstrucción, hacen posible un estado de autonomía mayor, al capacitarlos para resistir a la dominación. La autoconstrucción, no obstante, no ocurre en un vacío, libre del contexto y de las coacciones de los discursos circundantes. Las tecnologías de la dominación y las del *self* están siempre interrelacionadas y contribuyen a construcciones,

desconstrucciones y reconstrucciones de nosotros mismos en el mundo.

3 EL DISCURSO DOMINANTE EN LA DANZA ESCÉNICA TRADICIONAL DE OCCIDENTE

A pesar de que las prácticas de danza difieren en sus suposiciones de base sobre el cuerpo, en general, la danza es un lugar en el que el sujeto ha sido tradicionalmente objetivado y las cuestiones de la salud se han descuidado en beneficio de la estética de dicho arte. Según Huesca (2005), el ballet clásico ofrece muchos ejemplos de tecnologías de dominación, mientras la danza contemporánea permite a los bailarines más posibilidades para la construcción creativa del *self*. Algunos etnógrafos de la danza han desafiado ese punta de vista al mostrar que, aun en la danza contemporánea, prevalece una visión de cuerpo como si el mismo estuviera alienado del *self*, como si fuera algo que se debe subyugar y administrar (LONG, 2002; GREEN, 2001; FORTIN; GIRARD, 2005).

Al describir el aspecto de la cultura de la danza, esos autores mostraron que los coreógrafos, profesores y bailarines han procurado abordajes en los que la experiencia sensorial pueda usarse para reducir el énfasis en la forma exterior de los cuerpos que bailan como una forma de estímulo al ejercicio de la autonomía.

4 LA EDUCACIÓN SOMÁTICA COMO TECNOLOGÍA DEL SELF

A partir de diversos orígenes, una variedad de prácticas de educación somática ha transitado su camino en el campo de la danza. Guimond (1999, p. 6) afirma que la educación somática propone «una nueva relación consigo y con los demás: aprender a sentir lo que se hace, saber lo que se siente,

no considerándose más objeto, sino creador de su propia vida». Para Feldenkrais (1972), el movimiento humano es el cimientamiento de los pensamientos, emociones y sensaciones de una persona; por lo tanto, ofrece los mejores medios para cambios concretos en la vida. De acuerdo a Feldenkrais, los individuos no pueden experimentar libertad y ser totalmente creativos a menos que sean capaces de reconocer sus hábitos perceptuales y actuar sobre ellos.

Para Johnson (1983, p. 14), una escisión mente-cuerpo en la sociedad resultó en una desconexión sensoria que afecta todos los aspectos de nuestra vida. «Los valores dominantes de la cultura», escribe él, «insinúan sus caminos en nuestras respuestas musculares, moldeando nuestras percepciones del mundo. Modificar las dinámicas mórbidas de nuestra cultura requiere que aflojemos la forma en que está agarrada a nuestra carne». Al recuperar la capacidad de sentir y observar lo que estaba escapando a su conciencia crítica, los individuos pueden permitirse una resistencia a las tecnologías de la dominación. Esa idea también está en Shusterman (1992, p. 68): «Si es verdad que las relaciones opresivas de poder imponen una pesada identidad codificada en nuestro cuerpo, entonces esas relaciones de opresión pueden ponerse en cuestión por medio de prácticas somáticas».

Eso no significa que las prácticas somáticas, vistas como tecnologías del *self*, estén exentas de problemas, ya que todas las prácticas pueden ser potencialmente emancipadoras u opresivas (MARKULA, 2004). Lo que la práctica somática ofrece es un *juego de la verdad* diferente a aquel predominantemente validado en el discurso dominante. Los juegos de la verdad se vinculan al consenso asumido sobre lo que es conocimiento sólido y los correspondientes procedimientos hegemónicos que legitiman las relaciones de poder. Foucault (1988, p. 40) sostiene que los juegos de la verdad son inevitables, pero enfatiza que la práctica del *self* nos permite «jugar esos juegos de poder con el mínimo de dominación posible».

5 EDUCACIÓN SOMÁTICA COMO TECNOLOGÍA DEL *SELF* EN LA DANZA

Green (2007) presenta una revisión bibliográfica. Dentro del universo de obras seleccionadas, algunos investigadores eligieron abordar el modo en el que se enseña la danza somáticamente, mientras otros optaron por estudiar la educación somática como un accesorio de la formación en la danza. Lo que esos diferentes usos tienen en común es un reconocimiento del valor de las prácticas somáticas en la formación de un bailarín al refinar corporalmente percepciones que contribuyan a la mejora de la técnica, al desarrollo de capacidades expresivas y a la prevención de lesiones. Sin embargo, la danza enseñada somáticamente está más próxima al desarrollo de una autoridad interior concerniente a la capacidad de tomar decisiones basadas en discriminaciones sensorias que acentúen la singularidad del cuerpo. En ese sentido, la educación somática puede ser concebida como una tecnología del *self* que combate el discurso dominante y apoya la transformación de las relaciones de poder en la danza.

Como profesores, esperamos que las semillas plantadas por la educación somática y la posibilidad de autoconocimiento en dirección a una manera diferente de abordar el cuerpo beneficien a los bailarines. Afortunadamente, Markula (2004) nos permite enfrentar mejor ese fenómeno. Ella explica que nuevas experiencias corporales son necesarias, pero resultan insuficientes, en el desarrollo de las prácticas que constituyen una tecnología del *self* capaz de resistir a las tecnologías de la dominación. Sobre la posibilidad de que las tecnologías del *self* sean liberadoras, ella asevera que la persona debe, a esos efectos: [1] nutrir un *self* abierto al cambio y a la recreación constante, [2] aumentar la conciencia crítica sobre el discurso dominante y [3] desarrollar un cuidado ético con relación al *self* que se traduzca en cuidado ético con respecto a los demás.

Así, se volvió esencial que nuestra investigación-acción abordase esos puntos si queríamos descubrir cómo la misma podría animar (o no) el proceso de subjetivación que le permite a alguien ser menos vulnerable a los efectos del discurso dominante.² Nuestra intención, al agregar reflexiones teóricas basadas en investigaciones de danza a las clases de educación somática, fue la de que los alumnos ampliaran su pensamiento crítico y conectasen las cuestiones acerca del cuidado de sí a una perspectiva mayor del mundo de la danza.

6 METODOLOGÍA

Durante 10 semanas, la investigación-acción ocurrió como parte de una asignatura obligatoria en educación somática para estudiantes de segundo año del programa de diplomatura en danza de la Universidad de Quebec en Montreal (UQAM), Canadá. El estudio consistió en una «investigación-acción del profesor» (GOMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1996), pues lo iniciaron los tres autores y no los estudiantes. Taggart (1998) afirma que los abordajes pedagógicos reflexivos, los cuales enfocan la emancipación individual, se integran bien en los objetivos de una investigación-acción. Para Lather (1991), el objetivo de la concientización puede desafiar el discurso dominante y abrir espacio para el reconocimiento de otros discursos.

De las clases de educación somática bisemanales, una se dedicaba a la discusión teórica, mientras la otra enfocaba la práctica en educación somática.

Los participantes de esta investigación-acción fueron 24 estudiantes (22 mujeres y 2 hombres) con media de 22 años de edad. Tenían una experiencia variada en danza, tanto en lo que dice respecto al tiempo de práctica (2 a 15 años) como en lo

² Los procesos de subjetivación fueron enfocados por otros investigadores por medio de diferentes prácticas de conciencia corporal, particularmente las relacionadas a las artes marciales (BOUDREAU; FOLMAN; KONZAK, 1992), a la educación postural (VIEIRA, 2004) y al acondicionamiento físico (MARKULA, 2004).

concerniente a los estilos. Siguiendo el código de ética de la UQAM para investigación con seres humanos, proporcionamos formularios de autorización individual a todos los participantes.³

Como se puede observar en la Tabla 1, las clases teóricas semanales, de 1 hora y 40 minutos, abarcaron: intercambio de ideas sobre resultados de investigación en danza, discusiones sobre cuerpos ideales, relato de historias individuales y ayuda en la elaboración de una guía institucional para lidiar con lesiones. Las clases prácticas semanales, de igual duración, tomaron la forma de las lecciones del Método Feldenkrais de Conciencia por el Movimiento (ATM), inspiradas en los escritos originales de Feldenkrais y sus colaboradores.

El Método Feldenkrais es un sistema educativo centrado en el movimiento, que busca expandir y refinar el uso del *self* por medio de la concientización. En algunos países, aparece bajo el término genérico de «medicinas alternativas y complementarias». Sin embargo, los miembros de la Asociación Feldenkrais de Quebec (AFQ – *Association Feldenkrais Québec*) no lo consideran una intervención terapéutica porque no trabajan a partir del modelo médico.⁴ Los profesores del Método, negando la separación entre la mente y el cuerpo, les enseñan a los alumnos como moverse mejor y como aumentar su bienestar general explotando secuencias de movimiento y mediante las sensaciones generadas por las mismas.

En las clases grupales, el profesor del Método Feldenkrais (ej. el autor principal de este artículo) dirigía verbalmente a los alumnos por secuencias de movimiento y por varios focos de atención para permitirles el descubrimiento de nuevas formas de realizar los movimientos. Además de las

3 Agradecemos a los 24 estudiantes que participaron del estudio. Las reflexiones de 13 de ellos aparecen en este estudio. Con excepción de dos individuos identificados por un seudónimo, ellos pidieron ser identificados por su primer nombre. Cuando hubo coincidencia de nombres, se usaron las primeras letras del apellido para distinguirlos.

4 Association Feldenkrais Québec: <http://www.feldenkraisqc.info/>

clases grupales, cada alumno también se benefició de las clases individuales dadas por un profesional acreditado en el Método Feldenkrais. En esas clases, llamadas Integración Funcional (IF), los profesionales usan sus manos para guiar el movimiento del alumno a fin de que él aprenda a eliminar el exceso de esfuerzo y a moverse con más facilidad.

El Método Feldenkrais fue escogido, entre varios métodos de educación somática, por tres razones: primero, los autores tienen una experiencia sólida en ese método; segundo, hay literatura que fundamenta los aportes del método para lidiar con cuestiones de danza y salud;⁵ por último, el método fue examinado desde una perspectiva postestructuralista y se sugirió que el mismo contribuye a un proceso de subjetivación (WRIGHT, 2000).

Los datos recogidos de los alumnos incluyeron: [1] descripciones individuales por escrito de su propia «historia corporal»; [2] un informe de sus experiencias relativas a las cuestiones del cuerpo y la salud, sintetizando la investigación-acción en la mitad y al final de la misma; [3] respuestas semanales a una pregunta abierta relacionada al tema de la lección de ATM; [4] transcripciones de lo que se discutió en grupo en las clases teóricas; [5] los apuntes de cada clase realizados por los investigadores a partir de grabaciones de audio y vídeo.⁶ Los datos fueron analizados de acuerdo a una adaptación de la «Teoría Fundamentada de los Datos» (PAILLÉ, 1996). El conjunto de los datos fue analizado de forma inductiva, mediante múltiples lecturas y discusiones entre los investigadores, para permitir que las categorías emergieran de los datos en vez de imponerlas antes de la

5 Se puede consultar una compilación de investigaciones sobre Feldenkrais en <http://www.psych.utah.edu/feldenkrais/research.php>.

6 La mayoría de los datos formaba parte de las evaluaciones de los alumnos, visto que la investigación-acción ocurrió en el contexto de una asignatura universitaria obligatoria. Sabiendo que no había una solución perfecta para las limitaciones de conducir una investigación-acción en un ambiente académico y buscando disminuir los conflictos que surgieran del hecho de utilizar el trabajo de los alumnos tanto para realizar la investigación-acción como para evaluar la asignatura, discutimos la situación con ellos. Se decidió, entonces, que las notas se basarían en una evaluación formativa que incluyera autoevaluaciones.

recogida y análisis de los mismos. La confiabilidad de los resultados está vinculada a la triangulación de las múltiples fuentes de datos y a la interrogación hecha por los investigadores semanalmente. Los resultados apuntan a los modos en los que los alumnos negocian el discurso dominante de la danza y el discurso marginal de la educación somática.

	Clases teóricas		Lecciones prácticas de Feldenkrais
	Bienvenida		Evaluación del tipo de cuerpo
	Construcciones de salud entre bailarines preprofesionales (FORTIN; CYR; TREMBLAY, 2005)		Presión del pie con relación a las rodillas y a la pelvis (ALON, 1996)
	Pasiones armoniosas y obsesivas (RIP; FORTIN; ALLERAND, 2006)		Movimiento de la pelvis (FELDENKRAIS, 1972)
	Construcción de salud de los bailarines profesionales (FORTIN; TRUDELLE; RAIL, 2008)		Proceso de respiración (FELDENKRAIS, 1972)
	Cuerpo ideal (VIEIRA, 2004)		Uso de los brazos al girar (SHAFARMAN, 1997)
	Discusión en grupos de los informes semanales		Arrastrarse (WILDMAN, 2000)
	Dinámica relacional coreógrafo-bailarín durante el proceso creativo (NEWELL; FORTIN, 2008)		Movimiento del ojo y su aporte a la rotación de la columna (FELDENKRAIS, 1972)
	Clase cancelada.		Sostener con las manos y los pies (JOLY, 1980) ^a
	Directrices institucionales para lidiar con lesiones (GIRARD; FORTIN, 2006) ^b		Girar (FELDENKRAIS, 1972)
0	Discusión sobre ATM e IF	0	Cambio de la tonicidad corporal con rodillos (ALON, 1996)

Tabla 1. Clases teóricas y lecciones prácticas en Feldenkrais

a JOLY, stage de formation, Amherst. Document inédit, 1980. <http://www.yvanjoly.com/yvan/index.htm>.

b GIRARD, F.; FORTIN, S. Guide de gestion des blessures et/ou maladies, [internal document], Montréal, Département de danse, Université du Québec à Montréal, 2006.

7 MEDIOS DE LOS ALUMNOS PARA NEGOCIAR DIFERENTES RECURSOS

Nuestro análisis de datos puso de manifiesto tres tendencias no exclusivas, de las cuales cada una definía categorías de análisis de igual importancia, a saber: [1] dirigidos al *status quo*, [2] entre el *status quo* y el cambio, [3] rumbo al cambio.

7.1 DIRIGIDOS AL *STATUS QUO*

En las primeras intervenciones y escritos, observamos la importancia dada a la autoridad de los profesores y coreógrafos y al modo correcto de alcanzar un cuerpo ideal, sin tomar mucho en cuenta las consecuencias. Estimamos, por ende, que, al comienzo del estudio, cerca de dos tercios de los alumnos estaba identificado con la primera categoría, alineada al discurso dominante de la danza.

Mientras, para algunos, las clases de teoría se presentaron «sin grandes revelaciones», para otros, «acabaron con sus sueños infantiles». Nuestro análisis reveló que el revuelo causado por las clases teóricas era más frecuente en esa categoría. En las palabras de Marie-Pièrre, «A veces, salía de la clase completamente deprimida. Soy muy sensible a esas realidades que no quiero enfrentar porque prefiero seguir pensando que todo va a ser perfecto para mí».

Los alumnos de esa categoría fueron los que se quedaron más molestos con la clase teórica que consistía en la presentación de los resultados de un estudio sobre las relaciones entre pasión y lesión en estudiantes de danza (RIP; FORTIN; VALLERAND, 2006). Ellos se identificaron espontáneamente con la pasión obsesiva y no con la armoniosa. Mencionaron el «rigor» y el «perfeccionismo» que imponen a sí mismos. Muchos subrayaron que las altas exigencias del programa de diplomatura los «empujaron» en dirección a una pasión de tipo obsesivo. Por no ver alternativa,

esos alumnos se mostraban medio sin reacción al enfrentar situaciones que ellos encontraban deplorables. Eso tiene que ver con las tecnologías de dominación, las cuales, en general, reproducen el *status quo*. Al final de la referida clase teórica, Marie-Pièrre escribió en su informe semanal:

Tengo tan poco tiempo para mí misma, estoy exhausta y deprimida. No tengo tiempo para estar con mi familia y mi novio [...] ¡Pero no se puede hacer nada! Tengo que ir a la facultad y a trabajar. Y, después, si llego a trabajar para un coreógrafo y tengo ensayos todos los días, será igual. No voy a estar pidiendo menos ensayos, a no ser que esté lesionada o enferma de verdad.

En esa categoría, el dolor y el cansancio eran notados con frecuencia como señales de trabajo duro y comprometimiento serio. En general, los alumnos no veían esas sensaciones como indicio de trabajo excesivo capaz de predisponerlos a lesiones, pero Aurée mostró una transformación en su modo de pensar:

Me di cuenta de que mi lesión estaba allí antes de sentirme mal el martes. Me quedé pensando sobre la clase del viernes pasado, cuando sentí un dolor en el hombro izquierdo, y ahora veo que debería haber reservado más tiempo para tratar ese dolor [...] Esa lesión me hace darme cuenta de que tengo que desarrollar más la escucha de mi cuerpo.

Es interesante que los alumnos *dirigidos al status quo* se comprometieran totalmente con las lesiones de Feldenkrais. En su mayoría, usaron las exploraciones propioceptivas, a partir de las lecciones de ATM, para resolver problemas físicos que tuvieron en la época de la investigación-acción. Sin embargo, no aprovecharon la oportunidad que se les brindó de examinar otras cuestiones corporales más amplias. Las palabras de Patricia sobre la práctica somática ilustran bien esa tendencia:

Es sobre vivir con molestias y determinar técnicas favorables para atenuar esa situación [...] Lo importante es encontrar las propias soluciones. Hay que entender que el dolor y la molestia forman parte de esta profesión. ¡Podríamos también aliviarlos!

7.2 ENTRE EL *STATUS QUO* Y EL CAMBIO

Una segunda categoría emergió a partir del análisis de datos. A diferencia de los alumnos del primer grupo, estos se beneficiaron más de las clases teóricas que de las lecciones prácticas. Sus escritos contienen muchas indicaciones de un firme interés en las clases teóricas como oportunidad para formular opiniones. Los comentarios de Pascal durante una discusión de grupo ofrecen un excelente ejemplo de eso:

Estoy sorprendido de que algunos aún vean el cuerpo de un bailarín contemporáneo de la misma manera que el de un bailarín. Ellos tienen que lastimarse, ser delgados, no tener tatuajes, ser perfectos. Entré a la danza contemporánea porque creía que esa mentalidad se había acabado. Cuando descubrí que todavía estaba presente, tuve que arreglármelas. ¿Significará eso que personas como Emilie y yo no tenemos lugar aquí?

Muchos alumnos rezongaron contra el cuerpo ideal en el mundo de la danza. Creían que era posible cambiar el modo en el que alguien construye un cuerpo ideal, mientras que, en la primera categoría, los alumnos sostenían la opinión de que eso era irrealizable. Para muchos bailarines de la segunda categoría, el *mito del cuerpo ideal* es inalcanzable y la manera de enseñar danza debe ser igualmente cuestionada. A medida en que fueron pasando las semanas, los alumnos de esa categoría aumentaron sus críticas al discurso dominante. Los escritos de Emilie P. demuestran esa dimensión:

El coreógrafo intentará imponer su tipo de cuerpo ideal a todos los bailarines [...] Uno hace cualquier cosa por el proceso creativo y

por el coreógrafo. Eso se vuelve un círculo vicioso; el intérprete quiere vivir su pasión, entonces fuerza su cuerpo hasta que quede lo suficientemente perfecto para su contratación. Con frecuencia, durante el proceso creativo, eso no basta; entonces, él va más allá. No se quejará por miedo a dejar de gustarle al coreógrafo y que este no lo vuelva a llamar. Entonces, el coreógrafo se siente cómodo para exigir más porque no encuentra ninguna resistencia del bailarín. El intérprete acaba no escuchando más sus sensaciones.

En esa categoría, los alumnos no actuaban de un modo concreto al encontrarse con situaciones que consideraban problemáticas. Notamos muchas aseveraciones con «debo» en comparación a las construidas con «hago». En la próxima cita, Luc reveló el deseo de invertir en exploraciones propioceptivas que lo guiaran, pero su deseo se quedó solo en la intención:

Debo hacer cambios en mi comportamiento. Quiero cambiar mi hábito de intentar hacerlo todo de acuerdo a las normas, todo por una bella forma [...] Me siento enormemente influido por nuestra sociedad, que valora la performance. Veo como un obstáculo mi obsesión por querer ser perfecto, ya que tiendo a criticar el movimiento en vez de sentirlo.

El comentario de Eveline sobre la apariencia del cuerpo ideal del bailarín nos ayuda a entender esa idea:

En el libro de Feldenkrais, hay ciertos ejercicios que trabajan con un arqueo de la parte inferior de la espalda y una relajación de los músculos abdominales [...] Ese propósito es tan contrario a lo que aprendemos desde niños que tendría dificultades de hacerlo ante mis pares. Así, darme el derecho a tener una barriga suave y redonda podría cambiar la percepción de mí misma y hasta la que los demás tienen de mí.

En el comentario de Eveline, podemos notar una capacidad de pensar críticamente sobre la imagen corporal aunque ella se sienta incómoda en cuanto a cambiar de su comportamiento. Si ella se diera el derecho de actuar de otra forma, podría experimentar el discurso de la educación somática. Al ver los *juegos de la verdad* jugándose en el estudio de danza sin oponerse a ellos, los alumnos de esa categoría se están posicionando en un espacio intermedio con respecto a las tecnologías de dominación y a las del *self* propuestas por Foucault.

7.3 RUMBO AL CAMBIO

La última categoría reúne a alumnos cuyos comentarios expresan cierta resistencia al discurso dominante de la danza. Esos alumnos manifestaron una facilidad de crear vínculos entre sus experiencias corporales y su comprensión del medio de la danza. Como lo expresó Emilie S.:

Tomé conciencia de que mi formación anterior no tomaba mucho en cuenta las sensaciones internas del cuerpo. Soy muy grata por el hecho de haberme vuelto más crítica ante el dolor. Sé que debo cambiar esas preconcepciones que tengo sobre el cuerpo del bailarín. Es por eso que estoy tan agradecida por las conversaciones que me permiten cuestionarme y volverme más crítica. Claro que la danza está inmersa en un mundo de sacrificios [...], pero pienso que los cambios empiezan por nuestro propio mundo interior. Me gusta la idea de desarrollar una «autoridad interna» que dicte el camino que debo seguir, respetándome siempre como individuo.

Es importante subrayar que fue entre esos alumnos que notamos, al comienzo de la investigación-acción, las más débiles adhesiones al discurso dominante de la danza. Algunos ya estaban comprometidos en un pensamiento crítico y habían tenido experiencias en educación somática. Ese era el caso de Marie-Josée, quien escribió:

Me siento dividida. Puedo entender y aceptar la autoridad del coreógrafo, pero la manera en que él me dirige es muy importante; no soy un objeto. Me encanta participar en un proceso creativo, pero me parece interesante aprender la gestualidad de alguien más. Para mí, el coreógrafo no está ni por arriba ni por abajo del intérprete. Por ejemplo, hay un coreógrafo que nos pide un montón de tiempo extraclase, y yo acepto porque consigo ese tiempo y me gusta mucho su material y eso me hace evolucionar en mi camino personal.

Marie-José se refirió aquí a un coreógrafo invitado a dar un curso de 15 semanas que culminaría con la puesta en escena de una obra original. Vale la pena mencionar aquí una anécdota contada por Marie-Josée, porque ilustra la negociación entablada entre el discurso dominante y el marginal. Tras haber transcurrido un tercio de la investigación-acción, el coreógrafo les pidió a las alumnas que adelgazaran, algo que a Marie-Josée le pareció inapropiado. Ese mismo coreógrafo les pidió a los alumnos que ensayaran durante los períodos que solían ser libres. Tomando ese pedido como exagerado, los alumnos se unieron para redactar una escala de ensayos extras que todos ellos pudieran administrar. Para eso, tomaron en cuenta la situación familiar de cada uno y la pérdida de ingreso que podrían sufrir por tener menos tiempo disponible para sus empleos. Marie-Josée dijo haberse sentido dividida entre una reacción de resistencia a esas demandas y una de aceptación, visto que «ese proyecto coreográfico también me permite alcanzar algo único en mi interpretación». Ese relato ilustra que los alumnos pueden cooperar, al menos en parte, con situaciones de dominación, cuando las ventajas son mayores que los sacrificios que experimentarían. Comprometida en un proceso de pensamiento reflexivo, Marie-Josée contextualiza las demandas del coreógrafo:

Él teme que la obra no salga bien [...], pero su reputación en Montreal no es problema mío. Por otro lado, estamos trabajando juntos en eso y haré lo posible para que la obra

salga bien [...] Eso aclaró lo que quiero hacer en la vida. Quiero bailar, pero no solo eso. Me gustaría realizar algunos proyectos con jóvenes coreógrafos, hacer danza-teatro, tener hijos, hacer masoterapia, viajar.

En su doble posición frente a las demandas excesivas del coreógrafo, Marie-Josée muestra clarividencia con respecto a las *reglas de juego* del discurso dominante. A pesar de los constreñimientos institucionales, ella fue capaz de hacer elecciones inspiradas por una ética del cuidado de sí y de los demás bailarines. Durante nuestras discusiones, algunos alumnos, como Marie-Josée, mencionaron que lidiar con el cuerpo y la salud es un desafío creativo. Si la salud se define con relación a lo que un grupo acepta como normal, la misma puede, perfectamente, ser redefinida. Los bailarines pueden considerar la posibilidad de instituir nuevas normas en vez de perpetuar las ya existentes.

8 DISCUSIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES

Las tres categorías emergentes reflejan las posiciones de Foucault relativas al discurso dominante —apropiación, acomodo y resistencia— de una manera asombrosa que no habíamos previsto. De acuerdo con Foucault, el poder se puede ejercer solo sobre sujetos libres y, en la medida en que son libres, ellos pueden: [1] identificarse con el discurso dominante y eternizarlo, [2] adaptarse a él sin aceptarlo o [3] frustrarlo.

Los alumnos que constituyen la primera categoría se apropiaron del discurso dominante de la danza, que ellos consideraron inevitable y, aun, esencial en la construcción de la carrera de bailarín. Por lo tanto, esos alumnos creían que tenían que saber jugar de acuerdo a las reglas. En ese sentido, sus experiencias corporales en las clases de educación somática no sirvieron al propósito de aumentar el bienestar, sino que eran subvertidas y usadas para trabajar en provecho de lo que era importante para ellos: forzar los límites de su

performance. Si ese abordaje puede proporcionar gran realización, puede también traer dolor y lesión, visto que, para la mayoría de los alumnos, el cuerpo ideal en la danza es casi imposible de alcanzar. Lo que ellos aprendían con el discurso marginal de la educación somática lo usaban para aminorar los impactos negativos del discurso dominante de la danza sobre la salud. O sea, los participantes «dirigidos al *status quo*» no mostraron un proceso de subjetivación, pues lo que aprendieron en las clases de educación somática sirvió al discurso dominante.

Los alumnos de la segunda categoría adoptaron una posición de acomodo con respecto al discurso dominante. Por un lado, manifestaron un pensamiento crítico al verbalizar sus reservas sobre ciertos aspectos del discurso dominante; por otro, no parecían experimentar físicamente los cambios que profesaban verbalmente. Se debe desarrollar el pensamiento crítico de cara al discurso dominante, pero, como lo sugiere Markula (2004), a fin de desarrollar una práctica del *self* que constituya una tecnología del *self* y una práctica de libertad, también se debe construir conscientemente el discurso alternativo haciendo cambios concretos en la manera en que el individuo se usa físicamente a sí mismo. Ese fue un paso que los alumnos «entre el *status quo* y el cambio» no llegaron a dar hasta el término de nuestra investigación-acción. En esa categoría, los procesos de subjetivación aparecieron como una collage tomado tanto del discurso dominante como del marginal.

Así, fue entre los alumnos que manifestaron tanto un pensamiento crítico ante el discurso dominante como una capacidad de hacer conexiones con sus experiencias corporales que observamos los procesos de subjetivación más plenos. La experiencia de la educación somática posibilitó a esos alumnos desarrollar una autoridad interna que los volviera menos vulnerables a los impactos generados para la salud por el discurso dominante de la danza. Ellos hicieron elecciones basándose en sus experiencias íntimas, respetando los límites de sus cuerpos. Para los alumnos «rumbo al cambio», la

normalidad del dolor o de ciertas prácticas pedagógicas ya no era tan tolerada ciegamente o, si no, lo era solo en ciertas condiciones y por algún tiempo. Cuando una conciencia propioceptiva va acompañada del pensamiento reflexivo, las amenazas para el cuerpo que, alguna vez, se habían considerado aceptables en la vida de un bailarín, dejan de serlo.

A todos los alumnos, esta investigación-acción les brindó una oportunidad de poner en duda los «juegos de la verdad» de las tecnologías de dominación. Los alumnos «dirigidos al *status quo*» eran mayoritariamente menos inclinados a cuestionar el discurso dominante de la danza, pero cuando se les daba la oportunidad de discutir sus varias implicaciones, la tomaban como un ejercicio viable. En el ámbito de la formación en danza, hay cierto grado de consentimiento a las demandas de ensayo o de coreografía, que, a veces, son violentas, física o psicológicamente. El poder, como lo explica Foucault, no es el resultado de la imposición de constreñimientos externos a la persona, sino, más bien, una internalización de las metas productivas y normas por parte de la propia persona. Evidentemente, los bailarines no pueden abandonar todas las prácticas disciplinarias durante toda su formación y carrera, pero pueden pensar críticamente sobre el beneficio o costo de participar en diferentes prácticas corporales, que, inevitablemente, acarrear consecuencias para la salud del bailarín.

En términos generales, esta investigación-acción ofreció la posibilidad de investigar cómo el discurso dominante de la danza y el discurso marginal de la educación somática actúan en la reevaluación del cuerpo, del arte y de la salud. En su experiencia anterior, algunos alumnos registraron ciertas *verdades* que no deberían contradecir si quisieran alcanzar la tan deseada perfección corporal. La investigación-acción cuestionó las reglas de juego, al presentar a los bailarines un abordaje pedagógico compatible con intereses en la salud.

Los abordajes somáticos representan un desarrollo definitivo para la danza contemporánea, pero deberían también ser contextualizados y vistos críticamente, una vez que no los abordamos fuera de los discursos históricos y artísticos a partir de los cuales se practican. Los bailarines construyen a sí mismos y son construidos de varias maneras por muchos discursos (a veces, en conflicto) que operan en determinado tiempo, cada uno de los cuales propone diferentes juegos de la verdad. Aunque reconozcamos la posibilidad de satisfacción resultante de los diferentes modos de practicar danza, nuestro foco en el transcurso de esta investigación-acción se dirigió a una noción amplia de salud, una que se conecta al concepto de Foucault de tecnologías del *self*. En un corto período, el Método Feldenkrais, aliado a un proceso de pensamiento reflexivo sobre cuestiones de salud en la danza, confirmó su potencial como tecnología del *self*. Cuáles serán, a largo plazo, los efectos de la investigación-acción en las negociaciones de los discursos dominante y marginal de la danza en los alumnos es una pregunta que queda por responder.

Aunque no apoyemos una posición según la cual un conocimiento teórico-práctico lleva necesariamente a cambios, aseveramos que el mismo es un prerrequisito. Para cambiar, los bailarines necesitan concientizarse acerca del discurso dominante y de cómo el mismo construye cuerpos que bailan. A menos que el discurso dominante de la danza cambie o que un discurso marginal gane un lugar más prominente, los cambios en la salud y en el bienestar de los bailarines seguirán siendo limitados. Aunque esta investigación-acción se haya realizado con la aplicación del Método Feldenkrais en una institución de enseñanza de danza contemporánea, creemos que otros abordajes somáticos, que defiendan y valoren una pedagogía de la experiencia sensorial y un posicionamiento crítico, también podrían aplicarse con éxito a otras formas de danza en beneficio de los estudiantes, que aprenden conscientemente a negociar discursos variados.

The Experience of Discourses in Dance and Somatics

Abstract: An action research consisting of somatic education classes within a bachelor program in dance has showed how dancers negotiate the dominant dance discourse and the marginal discourse of somatic education in relation to the complexities of body and health issues.

Keywords: Attitude to Health. Foucault. Feldenkrais Method. Dancing.

A experiência de discursos na dança e na educação somática

Resumo: Uma pesquisa-ação constituída de aulas de educação somática num programa de bacharelado em dança mostrou como os dançarinos negociam o discurso dominante da dança e o discurso marginal da educação somática em relação às complexidades das questões de corpo e saúde.

Palavras-chave: Atitude frente à saúde. Foucault, Método Feldenkrais. Dança.

REFERENCIAS

ALON, R. **Mindful Spontaneity**. Berkeley, California: North Atlantic, 1996.

BOUDREAU, F.; FOLMAN, R; KONZAK, R. Les techniques martiales orientales comme technologies du soi: une réponse à Michel Foucault. **Sociologie et Sociétés**, v. 24, n. 1, p. 141-156, 1992.

FELDENKRAIS, M. **Awareness Through Movement**. London: Harper e Row, 1972.

FORTIN, S. Towards a new generation: Somatic dance education in academia. **Impulse: The International Journal of Dance Science, Medicine and Education**, v. 3, n. 4, p. 253-262, 1995.

FORTIN, S.; GIRARD, F. Dancers' Application of the Alexander Technique. **Journal of Dance Education**, v.5, n. 4, p.125-131, 2005.

FORTIN, S.; CYR, C.; TREMBLAY, M. The act of listening to the art of giving voice: Creative alternative practices in writing about health in dance. **Dance Research Journal**, v.37, n. 2, p. 11-24, 2005.

FORTIN, S. ; TRUDELLE, S. ;RAIL, G. Entre corps de passion et corps de travail. In: FORTIN, S (Ed.). **La santé en danse contemporaine: un itinéraire en zone trouble**. Québec: Presses de l'université du Québec, 2007.

FOUCAULT, M. **La naissance de la clinique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1963.

FOUCAULT, M. The Ethic of Care for the Self as a Practice of Freedom (interview 1984). *In*: BERNAUER, J.; RASMUSSES, D. (Ed.). **The Final Foucault**. Cambridge : MA: MIT , 1988.

GOMEZ, G.R.; FLORES, J.G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la Investigación Cualitativa**. Archidona: Aljibe, 1996.

GREEN, J. Socially Constructed Bodies in American Dance Classrooms. **Research in Dance Education**, v. 2, n. 2, p.155-173, 2001.

GREEN, J. Student Bodies: Dance Pedagogy and the Soma. *In*: BRESLER, L. (ed.), **International Handbook of Research in Arts Education**. Dordrecht: Springer, 2007.

GUIMOND, O. L'éducation somatique: un changement de paradigme. **Sans préjudice... pour la santé des femmes**, Réseau québécois d'action pour la santé des femmes, v. 18, p. 5-6, 1999.

HUESCA, R. Les différents corps de la technique. **Quant à La Danse**, v. 2, p. 29-40, 2005.

JOHNSON, D. H. **Body: Recovering our Sensual Wisdom**. Berkeley: North Atlantic Books, 1983.

LATHER, P. *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern*. New York: Routledge, 1991.

LONG, W. **Sensing Difference: Student and Teacher Perceptions on the Integration of the Feldenkrais Method of Somatic Education and Contemporary Dance Technique**. Tese (Dissertação). University of Otago, Dunedin, NZ, 2002.

MARKULA, P. Tuning Into One's Self: Foucault's Technologies of the Self and Mindful Fitness. **Sociology of Sport Journal**, v. 21, n. 3, p. 302-321, 2004,

NEWELL, P. ; FORTIN, S. Dynamiques relationnelles entre chorégraphes et danseurs contemporains'. *In*: Fortin, S. (Ed.), *La santé en danse contemporaine: un itinéraire en zone trouble*. Québec: Presses de l'université du Québec, 2008.

PAILLE, P. De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. **Revue de l'association pour la recherche qualitative**, v. 15, p.179-194, 1996.

RIP, B.; FORTIN, S.; VALLERAND, R. J. The relationship between passion and injury in dance students. **Journal of Dance Medicine and Science**, v. 10, n. 1, p. 14-20, 2006.

SHAFARMAN, S. **Awareness Heals: The Feldenkrais Method for Dynamic Health**. Reading: Perseus, 1997.

SHUSTERMAN, R. **L'art a l'état vif**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1992.

TAGGART, G. L. **Promoting Reflective Thinking in Teachers: 44 action Strategies**. Thousand Oaks: Corwin, 1998.

VIEIRA, Adriane. **A escola postural sob a perspectiva da educação somática**: a reformulação de um programa de extensão na ESEF/UFRGS. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal, Porto Alegre, 2004.

WILDMAN, F. **The Intelligent Body** [Cassette audio]. Berkeley, CA, Feldenkrais Movement Institute, 2000.

WRIGHT, J. Bodies, Meanings and Movements: A Comparison of the Language of a Physical Education Lesson and a Feldenkrais Movement Class. **Sport, Education and Society**, v. 5, n. 1, p. 35-49, 2000.

Recibido el: 05-10-2009

Aprobado el: 26.03.2010

Financiamiento: Beca de perfeccionamiento concedida por el *Fonds de Recherche sur la Nature et les Technologies* (Quebec - Canadá) y ayuda financiera del *Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada*