
GÉNESIS DE LAS TRAYECTORIAS CORPORALES

OMAR CASTILLO MORENO

RESUMEN:

La presente ponencia es un fragmento de la investigación titulada: Trayectorias corporales en la enseñanza de la danza española. Un estudio de caso en el bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), dentro del marco de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE), en la línea de educación artística, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Centro Nacional de las Artes (CENART). Las siguientes líneas desvelan el tratamiento de una de las categorías de análisis relacionada con cuatro orígenes que condujeron a docentes a concatenar una serie de experiencias y vivencias relacionadas con la ejecución, dirección coreográfica y enseñanza de la danza española; para formar un entramado biográfico cuyo eje rector es la trayectoria corporal. La experiencia estética vivida al interior de espacios escénicos, el gusto de los familiares, la herencia de capital cultural de los padres y las expectativas de los mismos transmitidas a los hijos son cuatro gérmenes que interiorizaron las actuales profesoras de danza española de la ENP, en contextos espaciales y temporales específicos.

PALABRAS CLAVE: trayectoria corporal, capital cultural, experiencia estética, danza española, educación media superior.

INTRODUCCIÓN

La selección del tema se gesta en una encrucijada enriquecida por dos coordenadas: mi trayecto biográfico y el fortalecimiento del campo de la danza española. La investigación que realizo descansa bajo la tradición cualitativa. Utiliza datos orientados hacia la interpretación de significados procedentes de las relaciones de interacción que los docentes han impreso en sus trayectorias corporales y cómo se manifiestan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La selección de las informantes quedó conformada por una muestra de cinco profesoras de los planteles cuatro, cinco, seis y nueve.

ANDANZAS DE LA INVESTIGACIÓN

Herramientas metodológicas

Las herramientas metodológicas que contribuyeron a la construcción de las trayectorias corporales son:

- a) Entrevista en profundidad. Reiterados encuentros cara a cara para indagar sobre las experiencias, vivencias y significaciones por las que las docentes han transitado.
- b) Instrumento visual. Elemento auxiliar para escudriñar sobre los diversos matices que las docentes otorgan a su cuerpo. El instrumento consiste en el diseño de quince láminas por informante donde las profesoras de danza plasmaron una imagen figurativa o abstracta relacionada con hechos significativos corporales o de escenas específicas de vida.
- c) La evocación fotográfica. Contribuyó a complementar el discurso de las docentes con ayuda de fotografías significativas que remiten a escenarios o experiencias del pasado.

Posiciones teóricas

Mi posición de investigador me conduce a asumir que las trayectorias corporales se nutren de tres posiciones teóricas que coexisten en un entramado: la biografía, los conceptos de la sociología de Pierre Bourdieu y el cuerpo humano.

La palabra trayectoria remite a la asociación con la biografía, las historias de vida o las autobiografías, pues con base en ellos podemos escudriñar en hechos significativos del pasado, transportarlos al presente para su reconstrucción y posterior análisis. Los ejemplos que mencioné comparten las siguientes características: la presentación de las escenas de vida en estricto orden cronológico; la constante tensión entre “realidad histórica y ficción verdadera” (Dosse, 2007: 16), el biógrafo o investigador se ve obligado a reconstruir ciertos

pasajes de las historias de los entrevistados con la finalidad de generar una secuencia lógica y ordenada; la presentación de los textos en primera persona, pues se le otorga la voz a los entrevistados, en el caso de esta investigación a las docentes (Serrano, 2006); por último, la redacción artística de los productos finales.

La información biográfica de las entrevistas se enriqueció con los conceptos sociológicos de Pierre Bourdieu. Un concepto particular me condujo a numerosas reflexiones: el capital cultural. El capital cultural se presenta en tres formas: el interiorizado o incorporado “exige un trabajo sobre el cuerpo, un proceso de “cultivo”, un periodo de aprendizaje, es decir, un coste temporal considerable.” (Vázquez, 2002: 98); el institucionalizado, el cual “existe cuando a través del título escolar o académico se otorga reconocimiento oficial al capital cultural poseído por alguien” (Vázquez, 2002: 99) y en estado objetivo como bienes culturales.

Con base en la metáfora del juego describo que el capital son las fichas del juego y cada uno de sus tipos (económico, cultural, simbólico y social) se caracteriza por un color distinto. Las trayectorias de cada agente (docentes de danza española) están conformadas por distintos capitales (estructura) y en distintas proporciones (volumen). Las profesoras de danza española han “jugado” y construido sus trayectorias en áreas específicas del tablero de juego (espacio social). Esas zonas constituyen los campos.

El campo se define como: “un universo estructurado y no un simple agregado de individuos, productos e instituciones. En el campo cada agente y cada obra se definen por oposición a los restantes” (Vázquez, 2002: 118). Al interior de ellos se definen las reglas del juego, por ejemplo: quienes juegan (la definición de los agentes), por qué ritos deben transitar los nuevos agentes para incorporarlos al juego, las condiciones de permanencia, la posición que se ocupará dentro del mismo, entre otras.

Las nociones citadas en párrafos anteriores: espacio social, campo y capital se localizan como estructuras o espacios objetivados en donde los agentes participan (posiciones), no obstante, las acciones de los mismos no obedecen a una lógica de reflejo o a una reacción mecánica. Los agentes realizan un proceso de mediación que se define como la apropiación y recreación de las condiciones subjetivas: un esquema de disposiciones. Un concepto medular que coadyuvara en la conformación de las trayectorias corporales de las docentes es el *habitus*.

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones existentes producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu, 1980. En: Vázquez, 2002: 70)

¿Dónde se concentra el *habitus*? En el cuerpo. El cuerpo le permite al ser humano conocer, explorar, indagar y apropiarse del mundo que habita, del contexto que lo rodea; le permite tener interacción (Schutz, 1962: 80 y 81) con los otros y sus limitaciones; en otras palabras, el cuerpo como agente mediador. En las mediaciones se construyen redes de significación. Al respecto Margarita Baz (1999) menciona:

El cuerpo, mediación de nuestra experiencia en el mundo, es ante todo una potencialidad a ser desplegada, un proceso multidimensional que nos brinda una condición privilegiada de experimentación y diálogo con los grandes enigmas de la vida humana. (En Carrizosa, 1999: 25)

Las significaciones producidas se ubican dentro de contextos culturales, con delimitaciones espaciales y temporales específicas, donde coexiste una convivencia indisoluble entre los significantes y los significados del cuerpo, es

decir, la dimensión simbólica de la corporalidad, por lo tanto, “la naturaleza del cuerpo humano es su construcción cultural” (En Carrizosa, 1999: 27).

A lo largo de la vida vamos incorporando esquemas que regulan la relación con el propio cuerpo así como el intercambio con otros cuerpos, formas que quedan, literalmente encarnadas: son hábitos, gestos, manejo del espacio, modos de hablar, de moverse, códigos sexuales, modalidades expresivas de las emociones, ritmos corporales y demás formas del uso y la vivencia del cuerpo. (En Carrizosa, 1999: 27)

La definición antes citada se relaciona con el concepto de *habitus*, pues relaciona esquemas de acción y percepción que ocupan los agentes para tener movilidad al interior de un campo o del espacio social. Una de las formas por las que el ser humano conoce y comprende (Schutz, 1962: 75) lo que pasa en su mundo (Schutz, 1962: 80 y 81), es por medio de la experimentación, por lo tanto, el cuerpo es un cúmulo de las mismas que ocurren en situaciones de vida, o biográficas, específicas, dentro de contextos culturales con una delimitación espacial y temporal concreta.

GÉNESIS DE LAS TRAYECTORIAS CORPORALES-DANCIÍSTICAS

La génesis las trayectorias corporales de las docentes de danza española de la ENP muestra cuatro vías de acción: la experiencia estética significativa, la herencia del capital cultural, las expectativas de los padres transmitidas a los hijos y el gusto de algún miembro de la familia.

En el caso de la docente que protagoniza la trayectoria dos, el germen de su relación con las artes y la danza fue una función de danza folclórica mexicana.

En una ocasión, mis padrinos me invitaron a ver [...] el trabajo de su hijo menor, que estudiaba danza folclórica. Yo quedé maravillada al ver que todo estaba a oscuras y que de ahí salía lo que sucedía en algo que se llama escenario. Se me hacía tan mágico el poder jugar con la luz, la música y los vestuarios... Me enamoré. Quedé impactada. (t 2, e 1, pp. 10 y 11)

La vivencia de la experiencia estética queda sedimentada y registrada en la memoria corporal y puede constituir el detonador de nuevas trayectorias de vida en un ser humano; o bien, el rompimiento, la bifurcación o la redirección de la historia de vida de una persona. La delimitación espacial y temporal, o la temporalidad e historicidad, en palabras de Echeverría (1993), son las dos coordenadas en las que se entreteje el concepto de experiencia. Sin embargo, existen ciertos contextos temporales únicos, exclusivos y antinaturales, por los cuales el ser humano transita y que son capaces de modificar radicalmente el acontecer de su curso biográfico.

El concepto de experiencia lo retomo de los postulados que ofrece Dewey (1960), debido a que la concibe como un entramado con distintos ejes donde “tiene lugar una transacción entre un individuo, y lo que en el momento, constituye el ambiente” (Dewey, 1960, pág. 50). El eje horizontal (x) está representado por el principio de continuidad experiencial.

La continuidad experiencial distingue las experiencias que son valiosas de las que no lo son [...] Este principio se basa en el hecho del hábito, si interpretamos al hábito biológicamente. La característica básica del hábito es que toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes. (Dewey, 1960, págs. 34-36)

El eje de vertical (y) está representado por el principio de interacción. Las experiencias se presentan en una convivencia con los otros.

La experiencia no entra simplemente en una persona [...] Toda experiencia auténtica tiene un principio activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia [...] la experiencia no ocurre en el vacío. (Dewey, 1960, págs. 43 y 44)

En el eje diagonal (z) existe la situación. “Toda experiencia normal es un juego recíproco de dos condiciones: las condiciones objetivas y las internas. Tomadas juntas o en interacción constituyen lo que llamamos situación” (Dewey, 1960, pág. 47). En la obra *Democracia y educación* (1978) complementa el concepto al

añadir dos nuevos factores: el polo activo y el polo pasivo. Señala que la naturaleza de la experiencia es una combinación de ambos.

Por el lado activo, la experiencia es ensayar un sentido que se manifiesta en el término conexo “experimento”. En el lado pasivo es sufrir o padecer. Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello: después sufrimos o padecemos las consecuencias [...] La conexión de estas dos fases de la experiencia mide la fecundidad o valor de ella. (Dewey, 1978, págs. 153 y 154)

La experiencia vivida por la docente de danza española condujo a consecuencias o continuidades específicas. Por lo tanto, se presentó una situación en la que intervinieron el principio activo y el pasivo. No sólo fue el placer de estar en la sala y contemplar lo que sucedía en ella, sino tomar determinaciones para experimentar personalmente lo que había visto. El acto significativo de la visita a una función de danza folclórica mexicana fue un rompimiento en la vida de la docente, para dar paso a la búsqueda de nuevas reuniones con la danza. Esa experiencia fue la piedra de toque o los cimientos para la construcción de nuevas experiencias.

En el caso de las informantes uno y tres, las expectativas de los padres marcaron el inicio de sus trayectos artísticos. La docente tres arguye:

Yo no lo decidí, porque fue a los tres años [...] A los tres años no decides [...] Los padres decidían qué era lo que querían para sus hijos. [Ellos] decidieron que estudiara danza, porque a ellos les gusta mucho el arte. (t 3, e 1, p 4)

La herencia del capital cultural de los padres se transmitió a la docente al establecer los estudios de educación artística. La docente formó desde pequeña un amplio capital cultural interiorizado, que demanda el trabajo del cuerpo, y, posteriormente, se convirtió en institucionalizado, debido a que adquirió título de la Escuela Nacional de Danza a la edad de quince años. La red familiar, nuclear y extendida, de la docente tiene un estrecho vínculo con la educación

artística. Los padres tocan instrumentos, la hermana es bailarina y otros parientes son actores. Serrano (2007) menciona:

Vemos continuidad y discontinuidad con el capital cultural heredado de los padres [...] Se percibe el pase de estafetas en intereses cognitivos de los padres hacia los hijos y por lo tanto, el nacimiento y configuración de una matriz del deseo del saber, donde los contenidos y contenidos se soportan. (pág. 308)

La docente uno comparte un trayecto similar de la historia de vida antes analizada. Sin embargo, existe una diferencia marcada, pues no hubo transmisión de capital cultural. Lo que se presentó fue una combinación de las expectativas y los deseos de la madre con el capital cultural incorporado que adquirió por medio de la enseñanza familiar. La docente se crió con tíos que le brindaron diversas experiencias relacionadas con dos géneros de la danza, el folclórico y los bailes de salón. Debo destacar que las enseñanzas familiares, ubicadas dentro de la educación no formal constituyen, en ocasiones, los cimientos de trayectorias artístico-corporales, debido a que en el seno familiar se reproducen prácticas, como los bailes recreativos en convivencias, que se transmiten de generación en generación. Por lo tanto, la familia es la matriz de la generación de *habitus* corporal.

Se lo debo todo a mi mamá, a sus expectativas y sus frustraciones personales (t 1, e1, pp. 7 y 8). Una de mis tías era bailarina de folclor. Me peinaba todo el tiempo [...] con todos sus listones y me ponía sus vestidos. Yo empezaba a ver que estaba padre la cosa de la danza. Otra de mis tías era bailarina de hawaiano y tahitiano. [...] El más chico de mis tíos es un bailarín de salsa de barrio [...] y como tenía que ensayar para conquistar chavas, pues nos agarraba a mi prima y a mí, sobre todo [...] Toda mi familia baila, baila, baila. (t 1, e 3, p 5)

La docente número cinco inició su trayectoria de una forma similar a las anteriores. Los padres decidieron que ingresara a tomar clases de danza clásica en una academia particular; sin embargo, la recomendación de una tía la condujo a ingresar en la Escuela Nacional de Danza. La sugerencia de la tía

Xóchitl se retraduce en el capital social que movilizó el curso biográfico de la docente.

Mi tía Xóchitl [...] se hizo maestra de educación física. Por ella entré a la escuela de danza, porque le dije a mi mamá: “¿Por qué estás gastando en la clase de baile de Berta? [...] Ella fue la que le dije [a mi mamá] de la escuela de danza, que empezó en la Secretaría de Educación y que me llevara allá y que no iba a gastar. (t 5, e 2, pp. 33 y 34)

Una última vía de acción se presenta en la docente cuatro, pues manifiesta que el “gusto” de su abuela por escuchar música española, concretamente zarzuela, fue el antecedente que desató su interés por la danza española. Para Acha (2004), lo estético está relacionado con el gusto “al cual identificamos con la sensibilidad, una facultada humana” (pág. 18). Hablar de gusto nos remonta a lo establecido por Kant en su obra *Crítica del juicio* (2003). Señala que el juicio del gusto es estético y que la satisfacción que lo determina es desinteresada. “El juicio del gusto [...] es estético, entendiendo por esto aquel cuya base determinante no puede ser más que subjetiva” (Kant, 2003, parágrafo 1, pág. 251). Los gustos de su abuela son prácticas que moldearon las preferencias musicales y dancísticas de la docente, al ser compartidos en el mismo espacio físico.

A mi abuela siempre le ha gustado la música española y [...] la zarzuela. [...] Con ella llegaba a ver algunos videos. [...] Me empezó a llamar mucho la atención la música española y de repente llegué a escuchar algo de flamenco [...] Emocionalmente fue con lo que me conecté por el tipo de letras que tenían, aunque no entendía en su totalidad. (t4, e1, p 7 y 8)

Los gustos de la abuela contribuyeron a conformar el *habitus* primario de la docente; éste se gesta en el seno familiar. Los esquemas de percepción y apreciación se reforzaron, y, posteriormente, la docente tomó una postura y decidió desplazarse a tomar clases de danza española en el bachillerato de la Preparatoria seis.

CONCLUSIONES

Con base en distintas herramientas metodológicas, principalmente la entrevista a profundidad, y asumir el papel de biógrafo-investigador; concluyo que la génesis de la trayectoria cultural-artístico-corporal de la muestra conformada por docentes de danza española de la Escuela Nacional Preparatoria, presenta los siguientes detonadores: la experiencia estética significativa, la herencia del capital cultural, las expectativas de los padres y el gusto de los familiares. En el primer caso la experiencia estética se fraguó al interior de espacios teatrales que coadyuvaron a nutrir el germen de una historia de vida dedicada a la danza. El segundo detonador desvela la incorporación de capital cultural heredado de padres a hijos que, posteriormente, conformó el *habitus dancístico-corporal*, de una docente de la ENP. El tercero se genera en una relación de transmisión de ideales, deseos y expectativas de los progenitores hacia los críos con poca capacidad de decisión. El último muestra la relación de transferencia del gusto estético de los familiares a los infantes.

REFERENCIAS

- Acha, Juan (2004). *Crítica del arte. Teoría y práctica*. México: Trillas.
- Baz, Margarita (1999). "El cuerpo en la encrucijada de una estética de la existencia". En Carrizosa Hernández, Silvia (comp.). *Cuerpo: Significaciones e Imaginarios*. México, UAM Xochimilco.
- Dewey, John (1960). *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- Dewey, John (1978). *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- Dosse, Francois (2007). *El arte de la biografía*. México, Universidad Iberoamericana.
- Echeverría, Bolívar (1993). "Juego, arte y fiesta". Mesa redonda publicada por primera vez en: *Cuicuilco* (ENAH), núm. 33-34. pp. 7-10, Disponible en: www.bolivare.unam.mx
- Kant (2003). *Obras completas. Crítica del juicio*. México: Porrúa.
- Schutz, Alfred (1962). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Vázquez García, Francisco (2002). *Pierre Bourdieu. La sociología como crítica de la razón*. España: Montesinos / Biblioteca de Divulgación Temática.

Serrano Castañeda, José Antonio (2006). "Producir el sujeto y construir el saber. Esbozo metodológico de la construcción de trayectorias biográficas" (pp. 103-130). En Delgado, J. M. y Primero, L. E. (2006). *La práctica de la investigación educativa 1. La construcción del objeto de estudio*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Serrano Castañeda, José Antonio (2007). *Hacer pedagogía: sujetos campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.