



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

LO MASCULINO Y LA DANZA

CARLOS ANDRÉS GÓMEZ MERCHAN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA
FACULTAD DE ARTES
BOGOTÁ
2020

LO MASCULINO Y LA DANZA

CARLOS ANDRÉS GÓMEZ MERCHAN

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título
de:

Magister en Educación Artística

Director (a):

Zoitsa Carolina Noriega Silva

Magister Interdisciplinar en Teatro y Artes Vivas

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

FACULTAD DE ARTES

BOGOTÁ

2020

*A mi esposa Lilibeth, razón de lo que hago.
Por su paciencia, apoyo y comprensión, tanto
en este como en todos los proyectos de mi
vida.*

*A mi mamá, por la vida y su amor
incondicional; a mis hermanas y los recuerdos
de ayer que durarán toda una vida, y a mis
sobrinos que tanto amo.*

Agradecimientos

A la Danza y a la docencia.

A todos los maestros, bailarines y colegas de la danza, que desde su experiencia y conocimiento han aportado en mi formación como artista.

A mi asesora Zoitsa Noriega por su esfuerzo y dedicación, por sus conocimientos y experiencia y por el tiempo dedicado a mi proyecto. Gracias por acompañarme en esta experiencia tan importante para mí.

A todos y cada uno de los profesores de la maestría en educación artística, por su invaluable aporte a la formación de mejores artistas y docentes.

Al Colegio Gimnasio Vermont por permitirme realizar esta investigación y apoyarme en todo lo referente a ella.

Resumen

LO MASCULINO Y LA DANZA

Lo masculino y la danza tuvo por objetivo indagar sobre cómo los hombres nos aproximamos, experimentamos y vivimos la danza, al ser atravesados por la condición de masculinidad inherente en la construcción social del cuerpo, y cómo esto, termina por definir y en ocasiones afectar el trabajo corporal en danzas de mis estudiantes. La masculinidad era y seguirá siendo un ideal del deber ser hombre, un prototipo a seguir enseñado desde casa y replicado en cada lugar y contexto por el cual se transita, con unas normas a cumplir, ciertas características que la definen, ciertos privilegios que le son otorgados, y un precio que deben pagar quienes somos insertos de manera inconsciente en esta, como, por ejemplo, las formas como nos aproximamos a actividades que impliquen la confrontación con el cuerpo, es el caso de la danza, y los conflictos y cuestionamientos personales que de allí se derivan, siendo la huida, el rechazo o el distanciamiento, la decisión en común tomada por hombres.

Sin embargo, así como se aprende a ser hombre, es posible desaprenderlo, deconstruirlo y transformarlo, para dar paso a una nueva y diferente configuración como sujeto social, a una nueva masculinidad que se aleje de los mandatos culturales y estructuras heteronormativas, y vaya más acorde con las formas como queremos habitar el cuerpo.

Palabras clave: masculinidad, danza, género, cuerpo, deconstrucción, enseñanza y aprendizaje.

Abstract

THE MASCULINE AND THE DANCE

The masculine and dance aimed to investigate how men approach, experience and live dance, being traversed by the condition of masculinity inherent in the social construction of the body, and how this ends up defining and sometimes affecting the body work in my students' dances. Masculinity was and will continue to be an ideal of the duty to be a man, a prototype to continue to be taught from home and replicated in each place and context through which it travels, with rules to be met, certain characteristics that define it, certain privileges that are granted, and a price that must be paid by those of us who are unconsciously inserted in it, such as, for example, the ways in which we approach activities that involve confrontation with the body, in the case of dance, and personal conflicts and questions that from there are derived, being the flight, the rejection or the distancing, the common decision taken by men.

However, just as you learn to be a man, it is possible to unlearn, deconstruct and transform it, to give way to a new and different configuration as a social subject, to a new masculinity that moves away from cultural mandates and heteronormative structures, and goes further according to the ways we want to inhabit the body.

Keywords: masculinity, dance, gender, body, of construction, teaching and learning.

LO MASCULINO Y LA DANZA

Se abre el telón	1
Primera parte: coreografiando la masculinidad.....	10
<i>ACTO 1. Pateando la pelota:</i>	<i>10</i>
<i>ACTO 2. Portando un fusil:</i>	<i>12</i>
<i>ACTO 3. Pa de deux del género (paso de dos):</i>	<i>14</i>
<i>ACTO 4. Calzar las baletas:.....</i>	<i>15</i>
<i>ACTO 5. Observando el espectáculo desde el palco:.....</i>	<i>18</i>
Segunda parte: bailando entre lo biológico y lo cultural	21
<i>ACTO 1. Los invitados al espectáculo:</i>	<i>21</i>
<i>ACTO 2. Repitiendo rutinas coreográficas:.....</i>	<i>26</i>
<i>ACTO 3. Masculinidad en la danza:.....</i>	<i>29</i>
Tercera parte: devenir del hombre en escena.....	39
<i>ACTO 1. Voy a bailar:</i>	<i>39</i>
La persistencia	39
Primer escenario	44
Nuevos retos.....	45
Mi oficio.....	47
Lo inimaginable	49
La decisión.....	51
El dolor	52
Nuevos horizontes	55

Cuarta parte: deconstruyendo mi coreografía	62
<i>ACTO 1. Quitándome el vestuario:</i>	<i>62</i>
<i>ACTO 2. Mi actual pareja de baile:</i>	<i>66</i>
<i>ACTO 3. La mirada del bailarín.....</i>	<i>69</i>
<i>ACTO 4. Bailando otras coreografías:</i>	<i>76</i>
Laboratorio del cuerpo uno. Los sonidos del género	77
Laboratorio del cuerpo dos. Lo masculino bailando	80
Laboratorio del cuerpo tres. Imagen y movimiento	83
Laboratorio del cuerpo cuatro. De lo cotidiano a la danza	90
Fin de la obra.....	96
<i>Saludo final:</i>	<i>96</i>
Referencias bibliográficas	100

Lista de figuras

Figura 1: Carlos Gómez. 4 años.....	10
Figura 2: ejército nacional 1998	12
Figura 3: matrimonio, octubre 2007.....	14
Figura 4: zapatillas de ballet.....	15
Figura 5: clase de danzas, grado kínder.	18
Figura 6: danza del mapale.....	21
Figura 7: el escenario.....	26
Figura 8: barba, elemento característico de la masculinidad	29
Figura 9: Ballet de Colombia de Sonia Osorio	39
Figura 10: leyenda del dorado.....	49
Figura 11: artritis reumatoidea	52
Figura 12: el foco de la investigación	62
Figura 13: clase virtual de danzas, Tr E, Colegio Gimnasio Vermont	66
Figura 14: contemplación	69
Figura 15: clase virtual de danzas, 11 A y Tr E, Colegio Gimnasio Vermont	76
Figura 16: estudiantes TR E. Colegio Gimnasio Vermont. Edad: 5 a 6 años.....	77
Figura 17: estudiantes 11 A. Colegio Gimnasio Vermont. Edad: 18 años.....	80
Figura 18: estudiantes TR E. Colegio Gimnasio Vermont. Edad: 5 a 6 años.....	84
Figura 19: estudiantes 11 A. Colegio Gimnasio Vermont. Edad: 18 años.....	87
Figura 20: clase virtual de danzas, 11 A y Tr E, Colegio Gimnasio Vermont	90

Se abre el telón

Quien esto escribe antes solo quería bailar y poco le importaba reflexionar en torno a lo que hacía. El baile se agotaba en el movimiento. Siempre le fueron en el pasado más importantes los salones de ensayo, las clases, las exigentes rutinas de acondicionamiento físico, técnicas dancísticas y por supuesto los escenarios, que sentarse a leer, analizar, reflexionar, pensar y escribir en relación a la danza. Ahora la vitalidad paulatinamente deja este cuerpo, sumado a una enfermedad que lo aqueja hace doce años, y si bien trata de mantenerse en buena forma física, le empieza a costar bailar de forma exigente, por ello, el cuerpo del bailarín empieza a dar paso a la génesis de un nuevo cuerpo, de donde nace o se hace materia el cuerpo del profesor, pero donde a su vez, el bailarín se niega a desaparecer.

De tal manera en este nuevo cuerpo que se sigue configurando en mí, bajo la idea de profesor, siempre estará el bailarín que soy; como siempre me definiré; lo que siempre seré; más allá de mis posibilidades o imposibilidades físicas, de poder o no, tomar una clase o subirme a un escenario, o de los roles que dentro de la danza ejerza. Esa será siempre mi esencia. Ya no aprendo a bailar, ahora enseño a bailar, pero también aprendo del enseñar y de todo lo que este nuevo lugar me ofrece, incluyendo a las personas que en éste transitan. Podría decir que mis intereses se mudaron al lugar de la enseñanza, con la misma pasión y disciplina que estuvieron presentes en mi formación de bailarín. Ahora ese frenético andar en mi disciplina, ese deseo intenso de movimiento, transmuta en este cuerpo de bailarín profesor, con el mismo furor, pero ahora desde la reflexión, el

pensamiento y la experiencia que los años han dejado en mí. Desde allí observo, analizo y aprendo de esos otros cuerpos, los de mis estudiantes, que en mi presente veo en movimiento.

Lo que a continuación propongo, es el resultado del proceso de reflexión, e interpelación de la práctica artística y pedagógica del bailarín, surgida, en primer lugar, de todas mis experiencias de formación en danza a lo largo de veinticinco años, y de las preguntas y cuestionamientos que en dicha formación fueron aparecieron, en los distintos lugares que transité. Esta reflexión discurre, principalmente, en relación a cómo los hombres nos aproximamos, experimentamos, y vivimos la danza, debido a la condición de masculinidad inherente en nuestro proceso de construcción social del cuerpo, y cómo esto termina por definir, afectar y atravesar la práctica de la danza en los varones.

En segundo lugar, abordo la manera en que todo lo que de bailarín experimenté, se replica en mayor medida en mis estudiantes del Colegio Gimnasio Vermont de la ciudad de Bogotá, generando en ellos una afectación que propicia un distanciamiento con la clase de danza, debido a que allí, en ese espacio, el cuerpo del hombre es dispuesto de forma distinta a lo pautado a través de la historia y que se manifiesta en esas condiciones de formación contradictorias con la masculinidad; [...] «lo masculino como expresión de lo rígido, inflexible, inexpresivo se convierte en cadencia, expresión, curvatura y ritmo» (Chacón y Hernández, 2016, Pág. 103). Lo anterior, generando tensiones entre cómo se vinculan o desvinculan a la danza a partir de lo que encarnan como masculino.

A los doce o trece años, momento en el que decido bailar, las habilidades en términos corporales para la danza, es decir, coordinación neuromuscular, fuerza, resistencia, sentido del ritmo, control y consciencia corporal, elasticidad y flexibilidad con que disponía en ese momento de vida eran bastante limitadas, casi nulas, pues nunca había bailado o practicado la danza (ni siquiera en reuniones sociales), para así, siquiera desarrollar algunas de ellas. Nunca antes lo había hecho por varias razones: una de ellas era la idea de la danza como espacio estereotipadamente femenino, y de ese lugar como un riesgo donde se resignificaría mi vida cotidiana, mis afectos y la apreciación estética de manera contraria a como había sido educado hombre. Eso siempre me generó temor. Además, y esto es algo que afecta drásticamente sobre todo en edades tempranas, el temor a ser señalado prejuiciosamente, como posteriormente sucedió cuando decidí bailar.

Si bien, los tiempos eran otros y supuestamente han cambiado, muchas de esas razones e ideas que a mí me afectaron, aún están presentes, y un ejemplo claro de ello son mis estudiantes, quienes, de manera arbitraria, han sido permeados con ese arquetipo de la masculinidad que responde a esa estructura social de heteronormatividad de la que seguimos haciendo parte.

Sé que no todos los hombres quieren ser bailarines profesionales, de hecho, no he escuchado a mi primer estudiante del colegio quererlo ser, como lo soy yo, pero se dé el interés en ellos, en los tres niveles de escolaridad, por tener una relación distinta con su cuerpo que no pase solamente por la confrontación de un deber ser masculino. Esas voces que me han hablado desde distintos lugares (el gusto, el miedo, la dificultad,

el señalamiento, el interés), sumado a mi percepción de ellos y a mi experiencia, es de donde proviene parte de lo que planteo en este trabajo.

La realidad que ahora se presenta desde mi práctica artística y pedagógica, es la que me ha llevado a investigar sobre ese lugar de lo masculino en la danza, en tanto esta disciplina sigue cargando con un estigma social de feminidad, sumado a cómo los hombres somos configurados dentro de la masculinidad, siguiendo una serie de ideales, preceptos y prácticas que de entrada advierten los modos de ser, pensar y actuar en sociedad, y que subyacen como una barrera impidiendo que podamos transitar esos espacios de formación o práctica de la danza de manera natural, sin presiones, temores y miedos o, por lo menos con una idea distinta de lo que significa bailar.

En suma, la presente investigación busca indagar la manera en que la masculinidad se establece como factor protagónico al momento de vincularse o desvincularse a la danza; sobre cómo la masculinidad género en mí fuertes afectaciones que mediaron mi práctica artística y, ahora, mi práctica pedagógica; sobre cómo la confrontación con el cuerpo construido socialmente, conduce a los estudiantes a examinar su masculinidad y a resignificarla desde la danza. Es a partir de esa confrontación que los lleva a pensarse, conocerse, explorarse y reelaborarse que planteo la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo la construcción de la masculinidad y la forma como los estudiantes hombres del colegio Gimnasio Vermont perciben y se relacionan con el cuerpo, establecen afectaciones dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la clase de danzas?

Para dar respuesta a esa pregunta buscaré guiarme por los siguientes objetivos:

Indagar sobre mi construcción dentro de la categoría de masculinidad, es decir, la manera en que todas las experiencias dadas desde la familia, escuela y sociedad en general, aportaron a mi configuración dentro de dicha categoría de género, para de esta manera situarme, reconocermé, ubicarme y saber sobre el lugar desde el cual voy hablar.

Identificar algunos referentes teóricos y conceptuales alrededor de las teorías de construcción social del cuerpo, género y masculinidad, que propicien un diálogo y una elaboración de nuevos discursos corporales conjugados con la experiencia surgida de mi práctica artística y pedagógica.

Interpelar mi práctica artística, en tanto escenario de configuración y reafirmación de mi masculinidad, para evitar la réplica de estereotipos y lecturas prejuiciosas.

Experimentar y explorar con los estudiantes, nuevas formas de concebir, entender y relacionarse con el cuerpo desde el movimiento.

Articular en un mismo proceso metodológico mi práctica artística, pedagógica y la realidad social y cultural de la danza, para desde un proceso de observación y experimentación, abrir nuevos campos de posibilidades y alternativas a dichos fenómenos sociales desde una realidad que se nos presenta como naturalizada o dada.

*

El proyecto de investigación está organizado de la siguiente manera:

Primera parte: **Coreografiando la masculinidad**. Realizó un proceso de indagación sobre esos momentos, lugares, personas e ideas que se constituyeron en los referentes de mi configuración dentro de la categoría de masculinidad y de cómo está,

posteriormente, medió mi proceso de formación artística, en la medida en que estableció las formas de relacionarme con el cuerpo y así con la danza

Segunda parte: **Bailando entre lo biológico y lo cultural**. A partir de las lecturas y el análisis de algunos autores que exponen sus miradas sobre la construcción social del cuerpo, el género y la masculinidad, propongo un diálogo entre aquello que me despierta interés, resuena con el propósito de la investigación, y la danza en general. Pues, encuentro pertinente ubicar dichas nociones y relacionarlas con todos aquellos espacios que transité en mi formación de bailarín, las estructuras simbólicas e ideales inscritas y las relaciones que allí se entretajan, ya que veo en la danza un espacio de configuración y reafirmación de prácticas e ideales de la masculinidad.

Tercera parte: **Devenir del hombre en escena**. En este apartado describo los hitos de mi tránsito por la danza. Todos aquellos espacios, momentos, experiencias y personas que no solo aportaron en mi formación como artista-bailarín, sino que también al encontrarse insertos en un complejo entramado de relaciones y estructuras simbólicas, de alguna manera heredadas, instauradas y transformadas a partir de lo que el momento histórico traía consigo, me fue transmitido a mí de manera consciente e inconsciente. No solo se enseña a bailar, también a sentir, pensar y actuar a partir del disciplinamiento y modelación del cuerpo.

Cuarta parte: **Deconstruyendo mi coreografía**. Aquí, resaltó la importancia y el protagonismo de los estudiantes dentro de mi configuración como docente, quienes muchas veces recibieron de mi parte valoraciones prejuiciosas, en tanto mi mirada hacia ellos respondía a una imagen estereotipada del bailarín instaurada desde mi práctica

artística; *el profesor que observa y juzga a sus estudiantes con los lentes del bailarín*. En ese sentido, planteo la necesidad de cambiar mi práctica docente a un terreno distinto del que fui formado como bailarín, y para ello, será necesario asumir riesgos y buscar alternativas de trabajo y experimentación del movimiento, donde el azar, la incertidumbre y la novedad, permitan establecer nuevas relaciones, entre cuerpo, danza, estudiantes y profesor.

En suma, la danza como práctica corporal que implica el trabajo con mi cuerpo, con el cuerpo del otro y desde el cuerpo del otro, se establece como escenario desde donde es posible, cuestionar, reproducir, reconstruir y deconstruir esos imaginarios y la forma de relacionarse con el cuerpo, que aparecen y se hacen presentes en nuestra cultura, generando afectaciones en los varones que desean o deben tener un acercamiento con lo que para ellos representa bailar.

Al tener la clase de danza y la problemática expuesta un carácter de práctica y realidad social, este trabajo permite, según Quintar (s. f.) establecerse como dispositivo de construcción de conocimiento, desde la idea de nudos problemáticos, al abordarlos desde sus dos niveles: en cuanto al nivel conceptual como una [...] «constelación de relaciones y significaciones situadas en tiempo y espacio, es decir un entramado de relaciones históricas que dan cuenta de un fenómeno social como emergencia histórica que puede mirarse desde diferentes niveles y dimensiones: política, económica, cultural y disciplinar» y, en cuanto al nivel metodológico, [...] «Al decir “entramado de relaciones históricas”, se hace referencia a sujetos – individuales y/o sociales - que configuran ese fenómeno o situación en su especificidad histórica». (Pág. 3)

Más allá del rol que desempeñemos dentro de esta disciplina, bailarines, docentes, directores y espectadores, somos constructores permanentemente de los cuerpos que danzan. Pues, dentro de ese laboratorio que funciona en tiempo real sobre el estudio del cuerpo, y las propias dinámicas del trabajo en danza (entrenamientos, técnicas, estilos, el devenir histórico de la danza, los movimientos y todo lo que alrededor de estos se construye como, fijar cargas culturales y validar quien los debe hacer y quien no), se abre la posibilidad de pensar, estudiar y transformar nuestras prácticas como bailarines y docentes en danza.

[...] No somos esencias unívocas y universales sino existencias diversas y concretas. No somos esencias naturales sino existencias culturales. Y si no somos esencias sino existencias, y si somos un efecto de la cultura, quizá aún sea posible imaginar la utopía de un aprendizaje [...] de las identidades masculinas [...] a través de la construcción de los contextos escolares y sociales que fomenten la ruptura y la transgresión de los estereotipos injustos, e inauguren otras maneras diferentes [...] de ser hombres iguales y diferentes [...] donde lo masculino (y sus mil maneras de abordar la masculinidad) [...] sean órdenes de diverso origen y naturaleza pero de igual valor, donde nada esté escrito de antemano, donde el horizonte de expectativas [...] de cada hombre se sitúe a la medida de la voluntad humana y no del sexo de las personas y donde nada justifique la desigualdad y los privilegios entre los seres humanos.

(Aguilar y Lomas, 2008)

Primera parte: coreografiando la masculinidad

ACTO 1. Pateando la pelota:

Figura 1: Carlos Gómez. 4 años



Fuente: archivo personal

Único varón de tres hijos, era constante en mi casa, además de la sobreprotección, escuchar por parte de mi papá frases como: *no llore que eso es para las niñas; duro, fuerte como un hombre; deje eso o aquello que su mamá o sus hermanas lo hacen...* sin embargo y debido a la imposibilidad de salir a la calle a jugar con otros niños varones de mi edad, mis ratos libres transcurrían junto con mi hermana mayor

en el juego que a ella bien le parecía ese día: recuerdo jugar al banco y ser el asistente de mi hermana-jefe, a representar el juego de la oficina con una vieja máquina de escribir que había en la casa, e inclusive jugar a las muñecas, lo cual no me gustaba mucho y en ocasiones prefería ir a patear una pelota de plástico que tenía en un rincón de la casa. Que fascinante resultaba para mí ese momento, pues corría, pateaba, rodaba, saltaba... Me ejercitaba mucho, sudaba y todo aquello lo hacía tantas veces, que el cansancio me invadía...

A la larga, jugar todo aquello que no me hacía sentir bien, o jugar solo, se compensaba con los privilegios que el ser varón me traían en la casa, y que perduraron

hasta a los 27 años, momento en el que me fui de ese lugar cuando me casé. De niño, adolescente y joven, era totalmente dependiente de mi mamá en todo aquello relacionado con las actividades cotidianas dentro de cualquier hogar: la comida, el aseo, la organización de mi cuarto y demás, es decir no hacía **nada**, y tampoco me lo permitían. Caso contrario al de mis dos hermanas quienes debían ayudar con las diversas labores de la casa, así como limpiar y organizar su cuarto, además de lavar su ropa. En la actualidad y con 41 años, cuando la familia se reúne en casa de mi mamá, todo es igual.

En este momento podría decir que fui educado en un ambiente netamente machista, inculcado por mis dos padres, confiriéndome privilegios que solo reafirmaban desigualdad, a partir de esas oposiciones que se establecían desde la división de tareas, actividades y roles en el hogar tanto en mis relaciones de hijo, como de hermano.

ACTO 2. Portando un fusil:

Figura 2: ejército nacional 1998



Fuente: archivo personal

Todo aquello vivido en mi infancia se termina de reafirmar en el ejército, ¿acaso existe un lugar más machista que ese? Donde todo se soporta en las proezas físicas; en el trabajo intensivo del cuerpo que propicie físicos más fuertes, alimentando así el ego de los soldados; en exponer la propia integridad desde actuares y procederes riesgosos; donde tener un arma en la mano te define como figura dominante; donde la mujer solo vale como objeto de intercambio o de procreación, inclusive

la manera natural de proferir una ofensa a otro compañero es desde la figura de mujer. Era común escuchar: soldado muévase, dejé ese paso de señorita; soldado se le están viendo los cucos rosados (cuando físicamente se demostraba debilidad); soldado, usted esta es para orinar sentado... de todo lo anterior hice parte. Sin embargo, allí también encontraba el ejercicio; fuertes, estrictas, cotidianas, exigentes y rigurosas rutinas de entrenamiento físico que, de una forma mecánica, obligada pero agradable, me permitían estar en constante movimiento, lo cual me gustaba mucho. Quizá fue en ese lugar donde mi gusto por el trabajo físico se reafirmó.

Todas esas extenuantes rutinas a las que son expuestos los soldados y de las que solo escuchaba quejas por parte de mis compañeros, a mí me gustaban, sentía una fuerte atracción por la milicia, por ese pequeño mundo en el que están inmersos los militares, donde el principal objetivo es preparar para el combate. Sin embargo, ahora considero que hay allí una formación paralela que no se enuncia literalmente, que está más arraigada a la esencia de la milicia que la misma guerra y se encuentra presente en cada espacio, en cada superior, en cada clase o instrucción (como allí se le denomina al espacio de formación), pareciera como un módulo dentro de los contenidos que también debería ser dictado y que yo lo titularía: masculinidad dominante y discriminación de género. Las tácticas y ejercicios militares se quedaron en ese espacio, pero los temas de género... ¿trascendieron?

Por alguna razón la milicia pareció convertirse en mi proyecto de vida, incluso terminando el servicio militar, me presenté y pasé en la escuela de oficiales para seguir carrera. Fuertes razones familiares me impidieron seguir el proceso.

ACTO 3. *Pa de deux del género (paso de dos):*

Figura 3: matrimonio, octubre 2007



Fuente: archivo personal

Extrañamente al convivir en pareja, no sentía que lo vivido en casa y ejército se replicara en este espacio, por el contrario, entendía la necesidad de compartir las labores de la casa e intentaba hacerlas, mal, pero lo intentaba. Y si lo anterior era extraño, más extraño aún, me parece hoy, el hecho de que mi esposa provenga de una cultura extremadamente machista (guajira), y que poco de eso apareciera en mi hogar. No quiero decir con esto que así lo deseara, o que está bien o mal

el cómo se dieron las lógicas del manejo de la casa, más pienso, ¿que se cortó ahí?, porque esa ruptura de lo que tradicionalmente estábamos acostumbrados, y como todo aquello que desde nuestros hogares, familias y contextos nos había constituido, empezaba a desaparecer.

Según he podido observar, sumado a todo lo que de mi esposa escucho, en relación con las costumbres guajiras, en tanto prácticas machistas, no se aproxima tanto a mi realidad, pero tampoco se aleja de ella: mujeres dedicadas y de buen gusto sometidas a las labores del hogar y los hijos; hombres inmersos en esos sistemas

simbólicos de dominación, sustentados en la virilidad; y niños varones que desde muy pequeños se les impone todo aquello que legitima la sociedad.

De esa forma, dejando quizá de manera inconsciente todo lo que hasta ese punto me había construido hombre, empecé a transitar otros espacios y experiencias alejado de los privilegios que el ser hombre me otorgaba y que en mi hogar materno se habían naturalizado.

ACTO 4. Calzar las baletas:

Figura 4: zapatillas de ballet



Fuente: archivo personal

Mis experiencias de género en la danza estuvieron marcadas por un ir y venir de acontecimientos que me interrogaban, me generaban conflicto e interpelaban mi masculinidad en esos espacios: utilizar prendas que según sabía estaban diseñadas para mujeres; tener que maquillarse para salir a escena; estar días enteros en clases y ensayos en un espacio de fuerte tendencia homosexual (si la compañía tenía 15 hombres, doce eran homosexuales y

tres éramos heterosexuales); ser entrenado de manera diferenciada, es decir ejercicios corporales específicos para hombre...

Recuerdo mis primeros días en el Ballet Tierra Colombiana ver con asombro cómo entre hombres se saludaban de beso en la mejilla, realmente me costaba entenderlo, pero terminé por ceder a eso y de la misma forma saludaba y me despedía (ahora lo pienso como esas estructuras simbólicas que se establecen en lugares específicos y son apropiadas y repetidos por quienes hacen parte de estos), quizá una forma más íntima de afecto para con todos aquellos con quienes pasas casi todos tus días, o mejor, una costumbre tradicional del mundo homosexual. Otra de las experiencias que me marco muchísimo y me costó asumirlo, fue tener que hacer uso obligatorio en los ensayos y presentaciones de un suspensorio (ropa interior; hilo acondicionado para la morfología masculina que protege en movimientos fuertes). "Los hombres no usamos eso" me decía... ¿qué tiene que ver una tanga de mujer con la danza? Me preguntaba...

Hasta tal punto la masculinidad había permeado mis ideas sobre lo que debe o no debe usar un hombre como prenda íntima, que rechazaba solo el hecho de verme metido en esa minúscula prenda, pues, los hombres usamos calzoncillos... decía en aquella época. Si bien fue un proceso que me creó conflictos y resistencia, poco a poco entendí no sólo el propósito de la prenda, sino también, que el usarlo no vulneraría de ninguna manera mi masculinidad, o mejor, una nueva masculinidad emergía de aquella experiencia.

Y si el suspensorio fue complicado para mí, cómo nombrar que sea otro hombre el que ahora te corteja, te enamora y te da detalles, y que todos, tanto mujeres como hombres, te juzguen (en palabras coloquiales) como heteroconfundido por el simple hecho de estar allá, en el ballet, donde todos los demás están, quizás, con unas

condiciones de preferencias sexuales diferentes a las mías. Esto, en más de una ocasión, me hizo preguntarme si realmente bailar era lo que quería.

Ser señalado como gay me llevaba a un plano de autodemostración (por decirlo de alguna manera), personal y común de mi **hombría**: cómo permitir ser señalado de algo que no era yo (que ridículo era, pienso mientras escribo), ¿y cómo lograr eso?, pues conquistando a cuanta mujer hacía parte de la compañía, es decir, cuál objeto de intercambio, utilizar a las mujeres (disculpas por eso) con el propósito de demostrar lo indemostrable, o todo aquello que me configuró como masculino. Un patrón de comportamiento en que el poder y la desigualdad buscaba que me favorecieran y las relegara a ellas.

Ahora me pregunto, ¿a qué precio logré cambiar la percepción de mis preferencias sexuales en los demás? ¿me hice un bien quitándome de encima las críticas, o, por el contrario, ratifiqué y potencié en mí el acto machista con el que fui educado? Y ni qué decir de los actos de agresividad que de mí surgían al sentirme vulnerado en mi masculinidad. En cualquiera de las dos situaciones, creo que había una necesidad personal muy fuerte de validarme como hombre.

ACTO 5. Observando el espectáculo desde el palco:

Figura 5: clase de danzas, grado kínder.



Fuente: archivo personal

Por último, mi trabajo docente, el colegio. Lugar en el que encuentro el género por donde camino y de donde radica parte de mi interés investigativo. Su modelo pedagógico propone separar hombres y mujeres

en las clases y así en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, buscando de esa manera, desarrollar y potenciar las características que son propias de cada sexo. Tanto en el caso de mujeres como hombres, disponen de manera equitativa de los mismos recursos físicos y personal docente dentro de la institución.

Investigando un poco sobre este modelo pedagógico me encuentro que se sustenta en la teoría de que hombres y mujeres, somos biológicamente diferentes: mujeres más hábiles en la dimensión lingüística, hombres en la numérica; hombres más hiperactivos, mujeres más tranquilas; y que durante su desarrollo hay factores biológicos cambiantes o que aparecen, y que igual determinan la forma como aprenden. Es por esos y muchos más argumentos y razones que consideran pertinente separar unos de los otros, para que a su vez los docentes generen estrategias que se ajusten a las especificidades propias de cada sexo.

Siempre me he preguntado si el estar separados entre sexos reafirma todos esos prejuicios y estereotipos que sobre la danza recaen, lo cual genera que tanto chicos como adolescentes se distancien de la clase.

Soy profesor de los hombres allí desde hace 9 o 10 años, lo cual me ha permitido identificar en ellos ese fuerte distanciamiento con la danza. No quiero decir que no bailen, no hagan la clase, o no disfruten la danza, pero lograr esto, supone un largo, complicado y algunas ocasiones frustrante proceso. Es precisamente ahí a donde apuntan mis intereses investigativos.

*

Como reflexión personal de esta primera parte, considero necesario destacar algunos aspectos que dentro de la investigación se establecen como referentes que guían el proceso:

El primero de ellos en referencia a la forma como experimenté la masculinidad en cada uno de los *Actos* que anteriormente presenté, tanto aquellos que eran íntimos y cotidianos, como otros mucho más públicos, donde evidentemente existía una marcada tendencia machista que me era presentada, y se inscribió en mi cuerpo y en mis ideales de una manera ineluctable y natural, convirtiéndose este en el lugar donde me configuré dentro de la masculinidad. Dicha masculinidad, implicaba la separación de todos lo considerado femenino, el control de las emociones (reprimirlas u ocultarlas) y el ejercicio del poder sobre las mujeres. Todo lo que fuera o representara lo femenino, no tendría cabida dentro de esa masculinidad y se requería huir de ese lugar. Por el contrario, debían ser reafirmados en mí, según los preceptos de ese momento histórico (1990 –

2000), todos los estereotipos de género insertos y validados por la sociedad, que si bien, en la actualidad y a través del tiempo ha tenido cambios, han sido pasos muy cortos y lentos para tan grande esfuerzo por reivindicar la igualdad de género y transformar esos imaginarios.

Considero evidente una masculinidad hegemónica dentro mi experiencia que buscaba subordinar no solo mujeres, sino también a otros hombres, al ser la encargada reproducir la lógica del patriarcado y señalar y discriminar y restringir y oprimir y vulnerar y coaccionar y marginar y detentar y perjudicar a aquellos que no se inscriben en ese conjunto de prácticas insertas en un ideal cultural que se debe alcanzar. Es decir, si no eres valiente, si no eres exitoso, si no eres viril, serás juzgado por aquellos que ¿lo son?

De manera particular puedo decir que fui juzgado, pero también juzgue. Cabe aclarar que todo esto ocurre en un contexto específico de una familia de clase baja, donde la configuración de dichas prácticas sociales, estuvo atravesada por múltiples factores de distinto orden.

Por último, quisiera mencionar el lugar de la elección individual y coerción social de esa masculinidad. Los presento juntos porque considero que dicha configuración zigzaguea entre nociones de libertad, de decisión propia y de elección, e ideas de imposición, de implantación y de única posibilidad, donde el consciente aparece en menor medida y el inconsciente como gran protagonista. Seguramente muchas de las prácticas, representaciones y operaciones simbólicas, me fueron dadas o transmitidas sin que yo lo deseara, estuviera de acuerdo con ello, o lo validara.

En definitiva, todo esto que me constituyó, y puedo afirmar, me afectó drásticamente en mi acercamiento con la danza, llevándome al cuestionamiento, a la indecisión e incluso al rechazo en algún momento, por una idea profundamente arraigada en el inconsciente colectivo de la danza como lugar de lo femenino, sustentada en la imagen romántica de la bailarina, entre puntas y tutus, con movimientos suaves, cadenciosos y estilizados...

Segunda parte: bailando entre lo biológico y lo cultural

ACTO 1. Los invitados al espectáculo:

Figura 6: danza del mapale.



Fuente: archivo personal

Nací hombre. Hombre porque así lo determinan biológicamente mis órganos genitales, y me construí hombre, por todo aquello que desde la familia, casa, religión, escuela y sociedad en general me fue impuesto. Técnicamente lo natural en mí se hace presente por el sexo: Según Compaire, (2011) el sexo se refiere a la condición biológica que determina si se es hombre o se es mujer, es decir, esas

características que hacen individuos diferenciados por los atributos sexuales; por otro

lado, el género estaría en [...] «el conjunto de ideas, representaciones y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre hombres y mujeres, para simbolizar y construir socialmente lo que es "propio " de los hombres (lo masculino) y "propio " de las mujeres (lo femenino)» (Lamas, 2000, Pag. 2). Según lo anterior, sexo y género no son ni pueden usarse como sinónimos, razón por la que intento definirlos.

Ahora, la forma en como devine hombre, como fui construido dentro de una categoría de género como la masculinidad, estuvo sujeto a mi sexo biológico, pues éste, determino la forma como posteriormente iba hacer tratado socialmente por mis padres, familia y comunidad de la cual empezaba hacer parte, para llegar hacer un hombre con atributos validados y aceptados socialmente. Incluso antes de nacer, se inicia en mis padres un proceso de pensamiento-acción, al saber que su segundo hijo sería varón, en clave de lo masculino: ropa azul, carros, balones, pistolas... y un ideal por parte de ellos de lo que seguramente fuera de adulto, futbolista, policía, ingeniero.

Así las cosas, aparece el género en mi cuerpo, según Butler (1998), a través de hábitos cotidianos que aparentemente naturales e inmodificables, hacen parte de prácticas y representaciones atravesadas por un sistema histórico y cultural determinado. «Una serie de actos que son renovados, revisados y consolidados en el tiempo» (Butler, 1998. Pág. 302). «Al no ser el género un hecho, los diversos actos del género, crean el género y sin estos actos no habría género en absoluto» (Butler, 1998. Pág. 301). Cabe aclarar que estos actos varían de acuerdo a la sociedad y el momento histórico en el cual

el sujeto se encuentra inserto; no me construyeron hombre igual que a mi papá, pero muchas de las cosas que seguramente él vivió, las replico en mí.

En suma, el género como categoría dinámica que se asienta en las diferencias anatómicas, es la construcción psicológica social y cultural de todo aquello que consideramos masculino o femenino, lo cual define roles, actuares y pensares del sujeto en sociedad, detentando las relaciones de poder por parte de los hombres, lo que se traduce en una masculinidad hegemónica o dominación masculina, que lleva a costas no sólo los privilegios que esta le otorga, sino también el peso y las dificultades que representa estar allí inmersos. [...] «Por esta clasificación cultural se define no solo la división del trabajo, las practicas rituales y el ejercicio del poder, sino que se atribuyen características exclusivas a uno y otro sexo en materia de moral, psicología y afectividad». (Lamas, 2000. Pág. 3 y 4)

Propongo el siguiente ejercicio, mediante el cual intentaré plantear una forma que permita entender el sexo y el género desde la danza:

Cuando inicié mi formación en danza, ésta se dio a partir de varios *sistemas*: un *sistema* de movimientos que debí adquirir, dominar y apropiarme desde la repetición, para luego poder bailar. Sistema que se compone de pasos que luego son combinados en estructuras, llamados secuencias o rutinas coreográficas y que acompañada de desplazamientos e interacción con otros en el espacio-tiempo conforman una coreografía. Sumado a lo anterior, aparece un *segundo sistema*, y es el asignado a la música, es decir, moverse al ritmo de la música, bailar a tiempo y transmitir la intencionalidad que esta apoya. Normalmente es el coreógrafo, quien combina y adapta

esos sistemas de acuerdo al propósito de la obra, a partir de una creación coreográfica nueva o de una existente. Posteriormente, el bailarín aprende la coreografía, le agrega una intencionalidad expresiva (casi siempre predeterminada), *tercer sistema*, y le aplica su estilo, que fue adquirido inconscientemente, por la observación-imitación de sus maestros y colegas bailarines.

Cada uno de los *sistemas* con pautas claras y definidas con anterioridad (estas pautas construidas a través del tiempo y legitimadas por los entes que regulan e intervienen de manera activa o pasiva en la danza), que le indican al bailarín, como y hacia dónde moverse, a partir de qué y cuándo moverse y que manifestar al moverse. La función o rol del bailarín en la danza, según esto, es apropiarse de todos esos sistemas de estructuras externas, y esas operaciones simbólicas, (como otorgarle una carga cultural a un movimiento y asignarlo a hombres o mujeres) para poder así, hacer parte de la obra. [...] «En cada cultura una operación simbólica básica otorga cierto significado a los cuerpos de las mujeres y de los hombres. Así se construye socialmente la masculinidad y la feminidad». (Lamas, 2000. Pág. 4)

Entonces: aparece el sujeto (el bailarín), inmerso en una sociedad (la danza) que, de manera consciente e inconsciente para el sujeto y por medio de padres, escuela familia y demás (profesores y coreógrafos y su poder de decisión sobre los cuerpos y la danza), le imponen ideas, representaciones y prescripciones sociales (los tres sistemas en danza de estructuras externas), que son los que lo definen en una categoría de género (el artista), y así dentro de una sociedad (la obra). En ese sentido el género crea un imaginario social con una efectividad simbólica decisiva.

Ahora, en mi rol como bailarín (en el contexto específico donde me he formado y del que en la actualidad hago parte), el papel que dentro del montaje o puesta en escena desempeñe, depende, de manera casi siempre indiscutida, del hecho de ser hombre, de mi sexo, y cómo lo desempeñe dependerá de cómo fui formado como bailarín hombre, es decir, me entrenarán como tal: con fuerza, potencia, con pasos y movimientos diseñados para hombres, con técnicas de "llevar y seguir" (donde el que lleva siempre es el hombre); me vestirán igual: pantalón, camisa y accesorios de hombre; y seguramente las acciones que realice estarán fuertemente vinculadas a la imagen de hombre que represento en relación con mi anatomía: una figura de autoridad en danzas de carácter; quien busca o enamora en danzas de conquista; quien hace las acciones fuertes en danzas de laboreo.

El anterior ejercicio analógico sexo-genero/danza, además de ser un esfuerzo por explicar la relación entre dichas categorías, buscaba también describir de alguna manera las formas mediante las cuales adoptamos el género, ya sea por imposición, porque lo queremos, o simplemente porque no somos conscientes de ello. Como cuando me toca o hizo parte del día, repetir o presentar muchas veces una coreografía, y dentro de ella todo lo que allí se entreteje, que termina arraigándose en los gestos, hasta naturalizarse el movimiento, la expresión y la interpretación; como diría Bourdieu "un sistema de estructuras establemente inscritas en las cosas y en los cuerpos" del cual se termina haciendo parte.

ACTO 2. Repitiendo rutinas coreográficas:

Figura 7: el escenario



Fuente: archivo personal

adoptar un nuevo personaje dentro de ésta, pues un nuevo acto necesita ser representado; claro, hay cosas que quizá se repitan, sin embargo, se mostrará algo diferente o que es nuevo para el bailarín, y de esa forma, transcurrirá la vida artística de éste: adoptando y desechando personajes dentro de la obra. Cada personaje va dejando una pequeña huella dentro del bailarín, construyéndolo, configurándolo, conformándolo en todos los aspectos imaginados (movimientos, técnica, musicalidad, espacio, trabajo en pareja, interpretación, expresión)

El adoptar o re-actuar ese personaje es la manera en que Judith Butler conceptualiza el género, denominándolo como un acto performativo donde lo cultural es como una coreografía que ya fue creada, ensayada y presentada antes de que uno subiera al escenario, y que sigue sobreviviendo a los sujetos que la han bailado, pero

Cada coreografía que se aprende, se ensaya e interpreta, es diferente a las otras, así haya sido creada con base en una ya montada. El coreógrafo decide darle su toque, su estilo, por lo cual, bailarla implica

que con el paso del tiempo requiere de nuevos y distintos bailarines para ser renovada, reajustada, reinventada, pero sobre todo repetida una vez más como realidad. [...] «esta repetición, es a la vez reactuación y reexperimentación de un conjunto de significados, ya socialmente establecidos; es la forma mundana y ritualizada de su legitimación». (Butler, 1998. Pág. 307)

Me resulta interesante y quisiera detenerme en un aspecto de gran importancia que también menciona Butler, donde presenta el género como una actuación restrictiva y ficticia que privilegia a lo masculino, relegando por oposición lo femenino, y donde la performance se constituye como acto coercitivo de reivindicación. En ese sentido plantea la posibilidad de que, al ser el género la repetición arbitraria de actos en el tiempo, es posible encontrar allí, una repetición subversiva y dentro de ésta hallar posibilidades de transformar esa categoría del género. Esto me lleva a pensar que, sí la danza es una actividad que se asienta en la repetición de rutinas y movimientos, por qué no en ese lugar, ejercer esa subversión que Butler menciona, y desde allí buscar la transformación de esos imaginarios que sobre esta práctica recaen.

Ese lugar de la repetición, mediante la práctica cotidiana de movimientos, pasos, rutinas que son retransmitidos a cada sujeto que quiera formarse y posteriormente realizar la coreografía, y que además son las estructuras con las que fueron formados mis maestros y los maestros de ellos, encadenando así, unas dinámicas de repetición y retransmisión, esto, lo retoma Lamas (2000) parafraseando a Bourdieu como "sistemas perdurables y transponibles de esquemas de percepción resultantes de la institución de lo social en los cuerpos". De manera más clara, lo presenta así: [...] «La cultura, el

lenguaje, la crianza inculcan en las personas ciertas normas y valores profundamente tácitos dados por "naturales". El *habitus* reproduce estas disposiciones estructuradas de manera no consciente, regulando y armonizando las acciones». (Bourdieu. Retomado por Lamas, 2000. Pag. 12)

Así, aparecen en la danza dentro de esa repetición, no solo movimientos, pasos y rutinas, sino también todas esas estructuras simbólicas y cargas culturales, asignadas al ejercicio del cuerpo, a las formas cómo se transmiten dichos contenidos, a la diferenciación de los mismos y a la asignación de roles.

Quisiera explicar lo anterior desde mi experiencia como docente en danza: si en una clase dirigida a hombres que no son bailarines realizo un movimiento de cadera lateral o circular, o si adopto cualquiera de las posiciones de la técnica clásica para explicar otro movimiento, de inmediato causaré incomodidad, risas y murmullos entre los estudiantes, manifestarán, como ya me ha sucedido, que son movimientos para "mujer" y que mejor haga pasos para "hombre" ¿mover la cadera es solo para las mujeres? ¿acaso los hombres de igual manera no la pueden mover? En este ejercicio varios aspectos entran en juego:

1. La disposición del cuerpo para enseñarlo, por ejemplo. Adoptar una posición donde este se muestre con una postura muy estilizada (espalda recta, cuello estirado, mentón arriba, hombros abajo, cola y abdomen apretados...), representa dentro del imaginario de los estudiantes lo débil, vulnerable o afeminado, lo cual genera señalamientos, pues dicha imagen es contraria a la idea de cuerpo masculino inscrita en ellos, donde evidentemente debe lucir, desgarbado pero fuerte.

2. La ejecución de movimientos. En este caso, cuando son suaves, prolongados, curvos, donde se extiende las extremidades y están libres de tensión muscular, representa para los estudiantes una dificultad, y no hablo en términos de lo físico, sino de la manera como deben desde la danza mover su cuerpo, contrario a lo que cotidianamente hacen, donde todo o casi todo es fuerte, seco, tenso, duro...

3. Técnicas y géneros de la danza. En algunos de ellos, como el ballet, la danza popular o la danza folclórica, se definen y se asignan movimientos tanto a hombres como a mujeres, por lo cual parte de sus entrenamientos y prácticas son diferenciados. Esto obedece a que dentro de dichas prácticas danzarías los roles están claramente establecidos.

ACTO 3. Masculinidad en la danza:

Figura 8: barba, elemento característico de la masculinidad



Fuente: archivo personal

En la formación en danza como práctica que implica un trabajo con el cuerpo, se debe considerar que no se hace solo en el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas del movimiento, sino también

en la forma como nos relacionamos con ese cuerpo y cómo este se relaciona con los

demás y con los modos o las representaciones corporales que son específicas, e inclusive únicas de cada tipo, estilo o técnica de la danza.

A partir de ahí, la danza, el cuerpo y la forma como éste se relaciona con cada técnica de esta disciplina, me permitirán profundizar y presentar una idea de cómo la masculinidad y la danza se encuentran, chocan, se superponen, negocian, pelean, cambian, construyen, deconstruyen, y afectan a aquellos hombres que tienen un acercamiento con el ejercicio corporal, ya sea por gusto (en menor medida), o porque les toca, pues hace parte del currículo escolar (en mayor medida).

Grupos de danzas en el colegio, grupos de danza de proyección folclórica, ballets folclóricos, academias de danza clásica, academias de danza en general, aulas de clase como docente; folclor nacional, internacional, danza clásica, danza urbana, danzas de salón, danza popular, ... cualquiera que fuera el sitio o la técnica que dentro de estos se estudiaba, en mi recorrido como bailarín en esos lugares siempre encontraba el mismo común denominador, una gran cantidad de mujeres que contrastaba fuertemente con la poca cantidad de hombres que habían allí. Las mallas o pantalones y esqueletos, difícilmente se podían diferenciar entre tantas faldas, tutus, bodies y blusas ombligueras.

La ausencia del hombre siempre fue evidente, y más aún de heterosexuales, sin embargo, resultaba extraño que, si bien éramos menos, disfrutamos de muchos más privilegios en relación con las mujeres: éramos becados en las academias y en contraprestación debíamos participar en la clausura de las diferentes escuelas como parejas de las mujeres que les tocaba pagar por recibir la misma formación que para nosotros era gratis; en muchas ocasiones no teníamos que presentar audiciones para

acceder a academias, proyectos y espectáculos por la escasez de hombres, y dado que así fuera, la competencia era mínima, en ese sentido la oferta laboral era más amplia para nosotros. Es curioso y paradójico que un lugar que por tradición ha sido femenino otorgue tantos privilegios para los hombres. El modelo jerárquico patriarcal, presente en un lugar asociado al mundo femenino.

Esta ausencia evidentemente obedece a los prejuicios que la danza carga y que son inculcados desde temprana edad, donde las niñas son animadas a bailar como actividad propicia para ellas, mientras que para los hombres son propuestas otras actividades que se acomoden mejor a su condición de género, pero cuando por diferentes razones realizamos actividades diferentes a las que nos fueron asignadas culturalmente, es cuando surgen las tensiones.

Me explico: me inculcan el fútbol (aclaro me gusta) o algún otro deporte de contacto y choque, donde debo ser fuerte, duro, rígido, resistente, inexpresivo, inflexible y explosivo para soportar lo que esta actividad exige, y sobre esa idea empiezo a configurarme, luego, porque me toca o porque "me gusta", entro a una clase de danza, donde aparentemente es lo contrario, suavidad, levedad, armonía, estética, cadencia, curvatura y expresividad. Tal situación, de inmediato me lleva a un plano de cuestionamiento, debido a que allí, en ese espacio, el cuerpo del hombre es dispuesto de forma distinta a lo establecido a través de la historia, a como nos fue enseñado a ser hombres, y que se manifiesta en esas condiciones de formación que en ese sentido son contradictorias con la masculinidad.

[...] «La fabricación del "verdadero varón" en oposición a lo femenino pone en duda la masculinidad del hombre que reconoce lo "femenino" como un campo de enriquecimiento para su expresión, el bailarín, al permitirse transitar con mayor libertad por lo entendido como "femenino", desencadena una resignificación de la masculinidad que, dentro de los parámetros heterosexistas que encasillan al varón, hace que se perciba como "poco masculino" y por ende "poco hombre". (Del Hierro, 2003. Pág. 27)»

De igual manera, «en muchas sociedades occidentales, el cuerpo del bailarín masculino desafía a los fundamentos de la masculinidad ideal y, como tal, está más a menudo que no, conectado a una masculinidad secundaria y fallida o ridiculizado como afeminado (Fiotaki, 2019. Pág. 27, retomando a: Thomas, 1996; Burt, 2007)»

Es claro cómo esta idea se instala desde muy temprano en los hombres y advierte sobre cómo la concepción "arquetípica de masculinidad" atraviesa esa construcción social del cuerpo y abre una brecha gigantesca entre la danza y los hombres, generando una fuerte afectación que deriva en distanciamiento, en falta de entrenamiento corporal y desarrollo de habilidades para la danza, así como en cuestionamientos entorno a lo que desean, a lo que es permitido o, simplemente al riesgo que conlleva afrontarlo. La gran pregunta para aquellos que decidimos bailar es ¿cómo poner en discusión aquello que nos ha configurado? ¿cómo transitar un terreno que desde muy pequeños se nos ha pedido no transitar? ¿cómo ser igual al otro o a la otra, de la que se nos ha insistido ser diferente?

Porque no deseo despertar sospecha, porque no quiero ser señalado, porque no quiero parecer mujer, porque no quiero que me digan que soy gay, porque más allá de mi identidad sexual deseo validarme hombre (según lo establece la sociedad). Es el

sentir, materializado en palabras de estudiantes, colegas, amigos y hombres en general que quieren bailar o bailan. [...] «Si los mandatos sociales de "ser masculino" se definen en oposición a la homosexualidad, y a la sensibilidad corporal y una expresión menos limitada del cuerpo y con el cuerpo de otros pueden interpretarse como indicadores de una "masculinidad dudosa", es evidente la incompatibilidad del bailarín al modelo base de lo masculino. (Del Hierro, 2003. Pág. 27)»

También es importante destacar que la danza es una actividad generizada, pues, si hay cuerpo, hay género...

En el siglo XIX, Karl Marx originó la discusión en torno al cuerpo como producto social, fruto de sus condiciones materiales de existencia y de las relaciones sociales de producción. En el siglo XX se actualizaron estas nociones a través de los discernimientos esgrimidos por Pierre Bourdieu y la implicación dialéctica de las características en el campo y el habitus en las que el cuerpo juega, se significa, siente y vive y, en las cuales entran en juego sus capitales. Asimismo, el trabajo de Michel Foucault entreteje al cuerpo en una telaraña microfísica de relaciones de poder, a través de los mecanismos, dispositivos y tecnologías modernas para el gobierno del cuerpo y su docilización, normalización y dirección. (Barrera, 2011. Pág. 121)

Desde esa perspectiva de cuerpo como construcción social y como centro de las prácticas y representaciones en danza, hago una aproximación que refleje la configuración de un orden corporal desde la categoría de género. Para ello, es necesario nombrar los lugares de formación o práctica de esta disciplina, llámese academia, ballet o grupo de danzas, donde las relaciones sociales y con el cuerpo hacen parte de su cotidianidad, y se encuentran inmersas en sistemas simbólicos y de prácticas culturales

que en ocasiones reafirman e instauran preceptos, prácticas e ideales: [...] «en primer lugar, se debe tener en cuenta que las organizaciones burocráticas típicas están inherentemente generizadas, es decir, han sido definidas, conceptualizadas y estructuradas en términos de la distinción entre masculino y femenino, y suponen y reproducen las diferencias de género. (Mora, 2009. Pág. 4)» Si bien, a primera vista no se visibilizan las distinciones, es posible mencionar cómo allí se asignan roles de acuerdo al sexo para la interpretación o recreación de obras, y se entrena y forma de manera diferenciada en algunas técnicas, estilos y tipos de danza.

[...] «En segundo lugar, podemos decir que una organización o una ocupación están generizadas cuando están dominadas por varones o por mujeres; en este punto, se debe tener en cuenta que decir que una ocupación está generizada, ya sea masculinizada o feminizada, no es lo mismo que decir que está dominada por varones o por mujeres cuantitativamente: por esto, se debe distinguir entre tipología de género (por ejemplo, si las actividades que en ella se realizan son consideradas propias de mujeres o de varones) y composición sexual de una determinada organización u ocupación, aspectos que pueden o no coincidir. (Mora, 2009. Pág. 4)»

Como lo mencione anteriormente, la danza es considerada socialmente como actividad femenina, pero los hombres son los que gozan de los privilegios que el contexto les otorga.

Por otro lado, y si bien, el panorama en términos de lo masculino y la danza es en definitiva opaco debido a cómo el género y las construcciones sociales afectan este ámbito artístico, también se puede destacar cómo algunas masculinidades se ven alteradas, deconstruidas o modificadas para poder ajustarse al disfrute del movimiento

que este lugar nos genera a los hombres, sin responder necesariamente a un tipo de masculinidad hegemónica. La negación y renuncia, como usualmente sucede, permite el emerger de una nueva masculinidad, despojada del carácter rígido y dominante, para dar paso tanto a ideas e imágenes diferentes, más empáticas, más tolerantes y más flexibles, donde el trabajo desde el cuerpo, no arrastre estructuras de movimiento y simbologías vinculadas al arquetipo de masculinidad.

El estigma del género en los hombres en torno a la danza, [...] «obliga a los bailarines a la reformulación de lo entendido por masculinidad, lo cual genera una articulación de lo "masculino" dentro de un rango mayor de tolerancia», esta negociación de la masculinidad [...] «en última instancia, reconstruye los significados sociales de ser hombre y conlleva a complementar el escenario de actuación de lo masculino. (Del Hierro, 2003. Pág. 53)»

Para terminar, y en torno a cómo nos relacionamos con los modos o las representaciones corporales que son específicas e inclusive únicas de cada técnica de la danza, es preciso hacer una distinción: lo que aquí planteo surge de mi experiencia en el contexto específico de la danza donde me formé y desarrollé mi práctica artística, y no pretende ser una generalidad.

La idea de danza que acogían o acogen los lugares que transité como bailarín aprendiz y profesional, responden a una idea occidentalizada de la misma, debido en gran medida a que muchas de esas técnicas dentro de las que se destaca la danza clásica, se instauraron en el país determinando el devenir de los ballets folclóricos y algunas academias en el país. Estos trajeron consigo, además de unos códigos y

estructuras de movimientos y entrenamientos ya definidos, un correlato de adoctrinamiento del cuerpo, es decir, cuando asimilamos estas danzas no solo aprendemos a bailarlas, sino que también apropiamos una forma de reconocer y legitimar la diferencia, y/o a reafirmar de manera inconsciente ciertos estereotipos. [...] «La microfísica del poder permite determinar cómo el poder disciplinario atraviesa los cuerpos y graba la norma en las conciencias. (Barrera, 2011. Pág. 131, retomando a Foucault, 1992: 25, 26)»

Por citar algún ejemplo de lo planteado y, para terminar: en el caso de la técnica clásica (que también trascendió a los ballets folclóricos en el país), hay una diferenciación establecida entre cómo se entrenan las mujeres y cómo se entrenan los hombres, así como unos movimientos determinados para los bailarines y otros para las bailarinas.

Además, y es un concepto utilizado por Bourdieu en la Dominación Masculina: formas corporales opuestas y complementarias. Esto llevado a la danza significa: la mujer necesita quien la soporte y el hombre a quien soportar; el hombre debe cortejar y la mujer ser cortejada; la danza y el espectáculo necesita de la fuerza y también de la suavidad; la pareja de baile necesita quien guíe y quien se deje guiar. No es mi opinión personal ni mucho menos un juicio de valor dentro de la danza. Es su realidad. [...] «Las características distintivas de cada una de las formas de danza son los principales determinantes de los criterios internos de diferenciación y de categorización, de los objetivos y finalidades, de las experiencias. Esto ocurre porque esas características se recrean en cada clase, y repercuten en las prácticas» [...] «y en las representaciones y experiencias asociadas. (Mora, 2009. Pág. 2)»

Los anteriores actos que acabo de presentar fueron un acercamiento a la masculinidad con los lentes del bailarín, seleccionando para el análisis los conceptos más relevantes que permitieron ser conjugados y contrastados con mi experiencia dentro de la danza. Dicho análisis me permitió considerar la idea de masculinidad como un proceso de construcción que se da a nivel histórico, cultural y social y de manera dinámica, donde intervienen tantos entes, como contactos se tenga con la sociedad, razón por la que el tipo de masculinidad que configure cada hombre estará sujeta a dichos factores (por lo que no todas las masculinidades son iguales), sumado a un componente inmenso de subjetividad, que en un momento determinado, como lo fue en mi caso, permitirá que eso instaurado inicialmente se pueda deconstruir, transformar o reconfigurar.

Pienso, entonces, en el lugar de la danza como una réplica, un mundo que se habita de manera paralela a la realidad: donde encuentro una institución educativa, en la que se enseña y se forma (los ballets o academias, donde se prepara como bailarín); un papá y una mamá que establecen normas, lineamientos y preceptos, es decir, dicen cómo vivir (los directores que establecen las dinámicas del lugar y dicen cómo bailar); unos amigos, con quienes divertirse, compartir y aprender (los colegas, los compañeros de aventuras en la danza, de quienes se aprende un montón y muchas veces son referentes); y el género, ese conjunto de ideas prácticas y representaciones sociales (las técnicas de la danza y el correlato que consigo llevan).

Siento que mucho de aquello que hizo parte de mi configuración como sujeto y como hombre a la luz de la masculinidad, se repitió, se aprendió o se acentuó en la danza, donde evidentemente también se encuentran insertos, profundamente, prácticas,

representaciones e ideales de género, sin embargo, fue el lugar donde algo en mí hizo clic, donde se dio un vuelco total a mi masculinidad dando paso a que muchos de mis actuares, pensares y procederes cambiarán. Allí, confronté mi masculinidad y me permití ver el mundo y la danza de otras maneras.

Bailar, moverme, expresarme con el cuerpo, entrenarme, aprender, ejercitarme, relacionarme, empatizar, confrontarme, entender, interpelarme, cuestionarme, despojarme, transformarme y reconfigurarme dentro de la danza, no me hizo ni más ni menos varón, no me puso ni me quito hombría, no me hizo más fuerte ni más débil; si desencaje dentro de la idea de hombre en sociedad, me dejo de importar; si la forma en que ahora me muevo es motivo de crítica, yo realmente lo disfruto y no lo cambiaría; si no cumplo las características del arquetipo de la masculinidad... ¿y es que toca cumplirlas para ser hombre?...

Decidí entonces asistir a uno de los cursos extracurriculares de danza que ofrecía el colegio de turno de esa época, tendría trece o catorce años. Lugar donde encuentro un gusto particular, distinto a todo lo que me gustaba hacer en ese momento de mi vida. Allí, podía moverme, libremente o según pasos y patrones dados por "la profe Yazmin" (profesora del curso y directora del grupo de danza del colegio), podía interactuar con otras personas y experimentar el placer que produce la música en el cuerpo.

Desde mi corporalidad, doy inicio a un proceso que hasta la fecha perdura en mi práctica artística-pedagógica, el de la imitación, la mimesis y la repetición de todos los pasos, rutinas coreográficas y expresivas, estructuradas desde patrones rítmicos que Yazmin realizaba y nos enseñaba.

Específicamente ensayábamos el baile de los matachines del cual recuerdo su paso básico; ahora, sé que se llama "tres cuartos", y si lo quisiera describir con mis palabras, diría que es una secuencia de pasos, igual que la que hacemos al caminar, solo que acentuada cada tres movimientos (o pasos), donde se hace una pequeña pausa, se salta o se flexionan más las piernas para acentuar. Para mí, representó mi primer gran dificultad bailando. Lo que ahora veo tan fácil, en esa época fue un gran reto, reto que nunca superé y que seguramente fue la principal causa por la cual

"la profesora no me permitió hacer parte de la presentación después de ensayar casi todo el año. Primera frustración".

Si bien, disfrutaba ese espacio, las dificultades en términos de movimiento eran evidentes, pues me costaba mucho realizar la mayoría de los pasos propuestos.

Recuerdo de manera particular, que esas dificultades no eran ajenas a mis otros compañeros hombres, anudado al hecho que apenas éramos cinco. Pequeño número en comparación con las catorce o quince mujeres que regularmente asistían al curso. Aparentemente y según veía en mis compañeros de aventura, era normal que a los hombres se nos dificultara un poco más bailar, y que, por el contrario, las mujeres dispusieran de mejores habilidades corporales para la danza.

De esa manera daba inicio a mi práctica artística y mucho de lo que allí sucedió en la actualidad se mantiene: pocos hombres, muchas mujeres; dificultades para ellos, facilidades para ellas; rechazo en un caso, gusto en el otro.

Lo anterior, me lleva a un plano de cuestionamientos sobre eso que tanto se repite, sobre ese detalle que siempre ha estado ahí, que va conmigo de un lugar a otro, presente en cada uno de los sitios que tránsito, y que generó una afectación en mí, en tanto me plantea la necesidad de interrogarme dentro de la danza, y más aún, dentro de esa relación tan distante entre el hombre y la danza.

Retomo el gusto por la danza (con el mismo deseo interior de bailar), a los 16 años, y con ello una frustración más. Nuevo profesor, Víctor Lozano, quien fuera bailarín del Ballet Tierra Colombiana, lugar donde inicié de manera profesional la danza, dirigido por Fernando Urbina, quien perteneció al Ballet de Colombia de Sonia Osorio, lugar del que en la actualidad hago parte. El proceso con él, no fue muy diferente. Durante el primer año me terminé convirtiendo en el ayudante de la música y el utilero de las presentaciones. Los ensayos pasaban adelantando o atrasando con un esfero casetes y haciendo sonar la pista requerida en una vieja grabadora, pero también, ensayando a un

lado pasos y coreografías de la clase o del espectáculo que se estaba preparando. Siempre con mucha emoción y entusiasmo, como si realmente fuera yo quien iba a presentarme. A la larga no fue mal año, lo diferente a los demás fue que nunca me presenté, pero junto con ellos algo corporalmente formé.

Ese

deseo, deseo
 deseo, deseo

que menciono en esos dos momentos, me es difícil describirlo. No sé dónde nacía, ni dónde se sentía, en qué parte del cuerpo estaba localizado o se originaba, si era cuerpo o mente, o eran los dos, pero siempre estuvo ahí, me motivo, me impulsó, e inclusive me llevó a un estado de resiliencia para superar esos dos episodios de frustración.

Al final, pienso si realmente quería presentarme, si realmente quería hacer parte de un espectáculo y que me vieran bailar o, simplemente, lo que quería era moverme, bailar, en el espacio y las condiciones que fueran, pero al final bailar. Y esos rincones lejos de todos, fueron realmente mis escenarios.

Primer escenario

El siguiente año con Víctor, fue el momento de explorar la danza sobre un escenario. Después de muchos intentos, tuve mi debut como bailarín y con ello nuevas emociones y sensaciones: alegría, cuando supe que por fin me presentaría; miedo, pánico y ansiedad durante la función; tristeza y algo de decepción después de bailar, pues no fue el debut soñado en términos de desempeño. Por otro lado, fue la primera vez que experimenté una extraña sensación, justo antes de subir al escenario, y que en la actualidad aún me acompaña en la misma situación:

"La gran sensación" la defino yo, que no la podría describir, en una palabra, ni siquiera en una frase: sudor excesivo en las manos, tembladera de las mismas, luego, eso que sentía se empezaba a irrigar paulatinamente por todo el cuerpo, hasta que conseguía cierto grado de bloqueo corporal, movimientos torpes, descoordinados y el doble de dificultad al hacerlos, en fin, un sinnúmero de efectos corporales, extraños y nuevos, empezaban a hacer parte de mi práctica artística. Si bien, ahora se presentan en menor medida o, he aprendido a controlarlas, siempre han estado ahí, y por el contrario de esa primera vez, ahora ansío tenerlas.

El valor que le doy a esa primera presentación y que de alguna manera marca mi práctica como bailarín, radica en el hecho de haberlo intentado por dos años, de haber insistido constantemente y de haber superado muchas frustraciones, para por fin, empezar a recorrer este bello camino de la danza que aún recorro, pero con pasos más lentos.

Nuevos retos

Dos años después y luego de haber pasado por el ejército, retomo la danza con el mismo

deseo, deseo
 deseo, deseo

que me motivaba a bailar (indescriptible hasta ese momento), alimentado por la emoción que me generaba ver bailar a mis amigos y antiguos colegas bailarines del grupo de danzas del colegio, pero ahora en otro escenario: "Herencia Viva", danzas de proyección folclórica. Esta agrupación, nacida en los salones de ensayo de la universidad Santo Tomás, para el momento de mi ingreso (1999), ya se perfilaba como agrupación folclórica de gran importancia dentro de la ciudad. Mónica Mercado su directora, por sugerencia de mis amigos, aceptó audicionarme, y por la misma razón decidió aceptarme.

Corporalmente cambio la dificultad que me representaba bailar, ahora era mayor, más difícil me resultaba, más impedido me sentía al realizar y coordinar muchos movimientos, y esa memoria coreográfica (como ahora sé que se le denomina) necesitaba ser trabajada arduamente.

Empezaba a identificar en mí esas dificultades motrices y kinestésicas, y a comprender la danza en tanto secuencias de movimientos corporales que siguen un

empezó a transmutar, y comienzo a ser consciente de eso. Ahora, era algo que quería y necesitaba hacer con más regularidad; el cuerpo me lo exigía, igual que satisfacer hambre, sed, inclusive sexo, debía satisfacer la necesidad del movimiento y esto se traducía en placer, en la dopamina de mis emociones y sensaciones. Cada clase, presentación o ensayo lo disfrutaba más que el anterior. Cada movimiento que podía y que no podía hacer era motivo de placer para mí... y sin buscarlo, la danza se empezaba a configurar como mi nuevo proyecto de vida.

Mi oficio

Gracias a la llamada de un gran amigo y colega, me enteré que el Ballet Tierra Colombiana estaba realizando audiciones para la inauguración de los juegos panamericanos en Bogotá, fui aceptado y posterior a eso, empiezo hacer parte de esa compañía. Ese fue el momento que marcó el destino de mi vida.

Un mundo corporal totalmente distinto y complejo hasta ese momento se abría frente a mí; ballet clásico, danza contemporánea y danza afro, los tres pilares técnicos de la formación de la compañía (cada bailarín escogía dos de esos para sus clases), que no funciona como escuela de formación, es decir: las clases que dictan a la compañía estaban dirigidas a bailarines profesionales con previa formación en estas técnicas, mas no, a principiantes o aprendices (como lo era yo), lo cual resultó un reto corporal inmenso, pues, enfrentarse a una clase de ballet diseñada, estructurada y codificada hace más de cinco siglos, sin tener idea de posiciones, movimientos ni nombres de los mismos, además de un profesor con un régimen disciplinar casi militar, que su principal premisa

era, "estoy trabajando con adultos, no con niños, así que piensen", era volver a empezar para mí.

Pese a todo aquello que representaba mi primer acercamiento con la técnica clásica, empecé a sentir un gusto particular por esta; la disciplina del profesor (Jairo Hortúa), la exigencia física, el dolor producido por los ejercicios en general, el método de trabajo, y claramente el resultado que día a día empezaba a notar, eran para mí el principal motivo, que me llevaba a no perderme ninguna clase y a seguir persistiendo de manera intensa en este tipo de formación.

Por el lado de la danza afro, todo era alegría, no había tanta dificultad, por el contrario, me fluían todas estas clases de movimientos que involucran cadera y torso, (aunque un poco desordenado los brazos me decía mi maestro Víctor Delgado); ese placer tenía nombre, "los tambores", al son de estos pareciera no existir límite para el cuerpo, había cansancio por supuesto, pero cada resonar de las manos o baquetas sobre los cueros era una inyección extra de energía y adrenalina en el cuerpo, que se traducía en desfogue de todas las sensaciones experimentadas, en fuerza, expresión, sudor, ánimo, límite, deseo, excitación.

La danza en ese momento había cambiado todo en mi vida. Ahora, percibía grandes cambios en mi cuerpo: ganaba algo de masa muscular, era más fuerte, más flexible y mucho más ágil, atrás quedaban el delgado, largo y débil cuerpo. Este me gustaba más. Mis días enteros transcurrían en clases, el lugar de exigencia física, de llevar mi cuerpo al límite; en ensayos, la oportunidad de aplicar lo aprendido; y en

presentaciones, el momento del reconocimiento, ahora era el ego el que necesitaba ser alimentado. Cinco, seis, siete, ocho se convirtieron en las palabras que más me gustaba escuchar, y subirme a un escenario, cualquiera que fuera, teatro tarima o cancha de fútbol, la acción que más anhelaba realizar.

Lo inimaginable

Figura 10: leyenda del dorado



Fuente: archivo personal

En cada uno de los espacios y momentos de mi vida en la danza escuchaba hablar de ese sitio, quizá porque la mayoría de mis profesores (si no todos), hicieron parte de este; representaba para ellos un gran orgullo y quizá dentro del contexto de bailarines del que hice parte, era por esa época, el punto más alto al que pudieron llegar. Todo eso, terminó haciendo eco en mí.

Y allí estaba, Ballet de Colombia de Sonia Osorio, justo frente a ella. La audición fue un poco más fácil y menos

frustrante que todas las anteriores: quítese la camisa y sonría. Sonia tenía otra visión frente a los bailarines; consideraba en ellos parte primordial su aspecto físico, no significa que su parte técnica no fuera importante (de esa también hacían audición). Seguramente

algo violentado me sentí, pero de ahí en adelante esas fueron los escenarios normales dentro de mi andar en la danza en ese lugar.

Mucho aprendizaje, muchos viajes y presentaciones, es decir, mucha experiencia, pero acompañada de ésta, otros asuntos empezaron a resonar en mi cabeza: la realidad del bailarín, por ejemplo. De manera personal era muy duro mantenerse y vivir como artista, hasta ese momento apenas y sobrevivía, situación que era normal en la mayoría de los colegas y empeoraba en las generaciones más antiguas.

El ballet de Colombia solo aportaba una formación, como cualquier universidad, solo que en esta no te dan un cartón, pero más allá de eso, una o dos funciones en el mes apenas alcanzaba para transportarse y medio comer algo. La subsistencia dependía en gran medida de clases particulares en colegios, presentaciones con otros ballets o, contar con algo de gracia para ser tenido en cuenta por alguno de los emergentes grupos de bailarines que empezaban a incursionar en el espectáculo y entretenimiento de la ciudad.

Siempre me ha gustado bailar, pero con hambre difícilmente se puede, y doy testimonio de eso. Tristemente es la realidad que me tocó vivir, así como de la mayoría de artistas que deciden por la danza como proyecto de vida. ¿Tenemos los bailarines que vivir de tal manera? En contra de lo que quería, decidí que no.

La decisión

Años de dificultades económicas en la danza, tanto para bailarines jóvenes como veteranos, me llevaron a tomar muchas decisiones que en la actualidad algunas veces reprocho y otras resigno. Encontrar un medio más digno de vivir del baile, significó cambiar clases por gimnasio, baletas por botas y trusas por pantalones con lentejuelas. Deje de alguna manera la danza académica, por dedicarme al "chocha" (como se le denomina en el medio de la danza), que no es otra cosa que seguir bailando, pero ahora, en discotecas, bares gays, salones comunales, clubes sociales, hoteles, restaurantes y la lista sigue larga.

Con unos clientes y espectadores no muy ilustrados en las manifestaciones artísticas, pero con gran interés en ver mujeres voluptuosas y hombres acuerpados. Respecto al baile... el baile para ellos no era importante, bastaba moverse un poco y ya, el cuerpo compensaba la ausencia de técnica.

Si bien, me sometía a un estilo de vida un poco denigrante, pues de alguna manera exponíamos y exhibíamos el cuerpo, éramos conscientes e insistíamos en ser los más profesionales posibles, para de

esa forma conseguir el respeto del público; además se ganaba muy bien y en honor a la verdad quería bailar y ganar dinero, y de esa forma lo estaba consiguiendo. Como consuelo me quedaba seguir en el Ballet de Colombia, pues allí podía ensayar y tomar una que otra clase.

el dolor,

53

el dolor,

el dolor, en mis

articulaciones era más agudo, hacía apenas cuatro meses me había iniciado en la muñeca derecha, y ahora estaba presente en brazos y piernas; marzo de 2008, totalmente impedido físicamente, no podía levantarme de la cama solo, ni hacer las acciones más básicas de la cotidianidad. *Artritis reumatoidea* fue el diagnóstico clínico. En ese momento de postración muchas cosas pasaban por mi cabeza, familia, futuro, baile. Escenarios donde todo se me presentaba muy incierto. Pastillas, inyecciones, más pastillas, remedios caseros, medicina homeopática, de todo intente, finalmente la

medicina tradicional es la que hasta ahora me acompaña y me permitió con muchas restricciones seguir mi vida.

Por recomendación médica los movimientos repetitivos era lo que más me afectaría las articulaciones, y si deseaba tener en la medida de lo posible una buena calidad de vida en la vejez, debía en ese momento dejar a un lado la danza. Con un dolor que ya no era físico tuve que alejarme; el baile nunca fue el mismo, los entrenamientos paulatinamente fueron disminuyendo y así las presentaciones. Inicialmente no fue algo voluntario, pero con el tiempo mis articulaciones empezaron a sentir el rigor de la enfermedad, y mi resistencia frente a ésta, así como mi físico empezaron a ceder, alejándome poco a poco de los escenarios. En el momento de escribir este texto el bailar para mí de manera profesional se convirtió en un privilegio.

Inclusive, algunas actividades tan sencillas como agacharse a recoger algo, representan gran dificultad en términos de lo físico, pues el dolor en mis rodillas es demasiado intenso. Dictar clase y bailar con mis estudiantes requiere todo un ritual de preparación, disposición y calentamiento articular, incluidos algunos vendajes que funcionan como dispositivos de presión que soportan un poco el peso del cuerpo. Sin embargo, soy terco, y me niego a dejar de bailar, así haya mucho dolor, así me impida físicamente por algunos días, así lesione más mis articulaciones y en un futuro la calidad de vida empeore, mientras pueda y aguante, lo haré.

Nuevos horizontes

La nueva forma de vivir y transitar la danza, ahora como docente en el colegio Gimnasio Vermont de Bogotá, cambia mi perspectiva frente a ésta, transmutan los intereses y empiezan a surgir en mi quehacer muchas preguntas:

¿Cómo enseñar la danza a estudiantes de colegio? ¿Por qué enseñar esos contenidos? ¿Por qué enseñar a bailar como me enseñaron a mí y no de otra forma? ¿por qué copiar e implementar técnicas de otros países para el trabajo corporal?

Esa constante preocupación que me surgía al no tener respuesta para tantas preguntas, es la que despierta mi interés en seguirme formando, pero esta vez como profesor en danza. Esta decisión, solo me ha llenado de más preguntas, pero es algo que me gusta, que disfruto. Con cada paso que doy encuentro respuestas, pero también más preguntas.

Los años como bailarín y docente en danza, han estado atravesados por dos escenarios que se constituyen en los lugares desde donde decido interrogarme, *lo corporal y lo masculino*: el primero de ellos en relación con las dificultades y limitaciones presentes al inicio de mi práctica, las condiciones de orden físico que me acompañaron (mi cuerpo, estatura, extremidades largas), y el entrenamiento o práctica de cualquier técnica de la danza a partir del rol que dentro de ésta se desempeña (a las mujeres se las entrena en elasticidad, plasticidad... a los hombres en la potencia y fuerza entre otras); en segundo lugar, aparece lo masculino y todo lo que esto representó desde el momento que decidí bailar, pues, la elección de la danza para un hombre siempre es un lugar de cuestionamiento, en tanto somos muchas veces estereotipados como

afeminados u homosexuales, debido a esa carga cultural que la danza lleva a cuestas, asociándose con el mundo femenino.

Desde cada uno de estos escenarios y todo lo que aún vivo allí, resuenan en mi mente muchas preguntas: ¿Qué genera el distanciamiento de los hombres con la danza? ¿Qué significa lo masculino y como se expresa en el cuerpo? ¿Qué cuerpo es el que baila? ¿Por qué en la actualidad la danza sigue estando vinculado a lo femenino? ¿Quién decide y legítima cómo se debe mover un cuerpo? ¿Por qué ese, o este, u otro, es un movimiento para mujer y no para hombre? ¿Cuáles son los referentes de género masculinos y femeninos que determinan el devenir de la danza? ¿Cómo experimentan y desarrollan la masculinidad los bailarines? Estas y seguramente más preguntas surgirán siempre en torno a estos temas, de muchas espero encontrar respuesta prontamente, de otras quizá pase tiempo, quizá nunca la encuentre, pero es claro que esa búsqueda y ese interés por aquello que me apasiona siempre estará ahí.

La forma cómo viví la danza en mi pasado, por una o muchas razones se replica en mi presente como docente; ya no como estudiante de danza, sino cómo profesor de danza, ya no aprendiendo, ahora enseñando, ya no sintiendo, sino haciendo sentir. Lo cual me ha dado dos perspectivas distintas de cómo los hombres trabajamos el cuerpo desde la danza, de cómo nos aproximamos o alejamos de esta, dos miradas distintas que me han permitido reafirmar ese distanciamiento entre hombre y danza, idea que siempre me rondó desde bailarín, pero que solo desde el acto pedagógico se ha hecho consciente.

Esa idea de distanciamiento presente ahora en mi práctica pedagógica y pensada desde el contexto específico del Colegio Gimnasio Vermont, sitio donde trabajo hace 10 años, cobra más relevancia, en tanto encuentro evidente en mis estudiantes, tanto en hombres como en mujeres, una percepción hacia la clase de danza, totalmente opuesta.

En el caso de las mujeres, disfrutaban mucho de la clase y es evidente que les gusta bailar sin darle importancia a una técnica o ritmo específico. Sus intereses se direccionan a la parte técnica (postura corporal, calidad y forma del movimiento) y a la aplicabilidad que posteriormente pueden darle a lo aprendido en otros contextos. Desde los grados escolares inferiores, disponen de grandes habilidades corporales y desarrollan otras con cierta facilidad. En cuanto a su percepción hacia la danza, desde pequeñas manifiestan una fuerte conexión por ésta, incluso si se les pregunta qué quieren ser cuando grandes, sin vacilar, dicen que bailarinas.

Por su parte los hombres, en su inmensa mayoría, tienen posturas encontradas: en los niveles básicos (preescolar y los primeros grados de primaria), les cuesta ese acercamiento inicial con la danza y existe una resistencia evidente, pero después que logran una conexión con la clase (construida desde el diálogo, el fortalecimiento del vínculo docente-estudiante, el abordaje de los contenidos desde distintas dinámicas que de cierto modo distraen y centran su atención en otros lugares como el juego y el ejercicio, la motivación desde la música y los espacios de improvisación o "freestyle" como ellos lo definen), aparece o se crea en ellos un gusto *particular* hacia ella; tímidamente la empiezan a disfrutar, y su relación con el cuerpo cambia, pues aceptan

en éste, su cuerpo, muchos movimientos y formas corporales que al principio rechazaban, y ahora se permiten realizarlos.

Mencionó de manera *particular*, pues aquello que los distancia, al parecer no desaparece, solo se invisibiliza, y basta un movimiento específico, un comentario traído de casa y expresado en clase, un ritmo en especial, o una imagen, para que "eso" (idea, concepción, percepción o imaginario que sobre la danza tienen) reaparezca, se haga presente nuevamente y genere las tensiones que derivan en un nuevo distanciamiento.

Por otro lado, llegados a la adolescencia en los grados octavo, noveno, décimo y once, la problemática expuesta se manifiesta drásticamente. Ya por estas edades los prejuicios, estereotipos y esa imagen fuertemente cargada de lo cultural, logran su cometido, que es re-dibujar su idea preconcebida de la danza y des-dibujar la experiencia propia de placer en el movimiento. El terreno avanzado en años previos y el avance conseguido se esfuma, cual movimiento realizado y su cualidad efímera, igual sucede con el proceso que se venía trabajando. En estos niveles, los movimientos, gestos, música, técnicas y demás componentes de la clase, deben ser cuidadosamente escogidos, para evitar así vulnerar, irrumpir, cuestionar, desafiar, agredir, confrontar... su condición de "varones".

Ahora, y no con el ánimo de entrar en comparaciones, pero con la necesidad de encontrar un referente que permita contrastar, diría que los hombres. a sus cuatro años llegan al aula con menos capacidades kinestésicas de coordinación y motricidad en relación con las mujeres, sus ritmos de desarrollo de habilidades son mucho más lentos y además es algo que se mantiene durante toda su escolaridad.

Teniendo en cuenta la experiencia relatada en el Vermont, son más las dudas que las certezas que me quedan en cuanto al proceso corporal en danza de los hombres, y dónde se sigue repitiendo todo aquello que de bailarín he vivido, y que ahora con los lentes puestos de profesor me preguntó:

¿será que a los niños hombres no les gusta bailar? ¿será que les gusta más el juego con una pelota? ¿será que no disfrutan el saltar, rodar, girar, estirar, recoger, relajar, contraer con o sin música? ¿o será por el contrario que ese distanciamiento es impuesto? ¿Qué padres tienen miedo de que el hijo varón baile? ¿Qué el niño se mueva de manera fuerte, pero también delicada? ¿Qué las nuevas formas que ese niño descubra, tengan una connotación simbólica y que otros la rechazan?

Me pienso, entonces, en un escenario distinto donde toda esta realidad que acompaña mi práctica pedagógica se reconfigure y trascienda para que emerjan otros cuerpos despojados de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales impuestos culturalmente desde la diferencia anatómica. Me pienso con cuerpos que sudan, sienten, respiran, se emocionan y se entristecen, casi nunca quieren, pero otras veces sí, pero ante todo se mueven, ya sea por la acción de cómo se sienten, de lo que piensen, o lo que motive ese movimiento.

*

Más allá de las dificultades que para mí representó bailar desde el inicio en la danza, quisiera centrarme, inicialmente, en las reflexiones que alrededor del "cuerpo me dejan cada uno de los momentos o hitos que marcaron mi tránsito por esta disciplina.

Si bien el cuerpo, siempre estará marcado por una materialidad y una sustancia física donde se agota, también habrá en él un lugar donde convergen dimensiones emocionales, sociales o simbólicas. Pedraza (2004), lo define como corporalidad: [...] «un concepto al que recurre entonces la sociología para subrayar el contenido social del cuerpo, para hacer comprender una dimensión del cuerpo más compleja donde bullen las percepciones, la sensibilidad, las emociones y la sensibilidad en tanto producto social y condición de posibilidad del sujeto».

Corporalidad inscrita desde diferentes estadios propiciados por el contexto específico de la danza, donde el cuerpo se ha visto alterado, vulnerado, moldeado, adoctrinado, estereotipado. En ese sentido, el cuerpo a través del tiempo transita y se transforma, adquiriendo significados diferentes, pero que, en realidad, obedecen a las mismas estructuras insertas en este.

En mi paso por la danza pude observar: un cuerpo persistente que pese a las dificultades que le representaba bailar en términos del movimiento no desistió y luchó por bailar; un cuerpo máquina, construido dentro de esas lógicas de uniformidad ya canonizadas y que lo convierten en un cuerpo obediente, que responde a una disciplina, que imita, réplica y repite lo que el cuerpo-profesor, cuerpo-director o cuerpo-coreógrafo le señalan; un cuerpo idealizado, donde es reclamado por como luce, mas no por como baila. Este cuerpo debía responder al ideal de belleza construido y validado socialmente, y así, ser violentado en la exposición del mismo; un cuerpo vulnerable, aquejado por una enfermedad congénita que poco a poco lo somete; y un cuerpo nuevo, un cuerpo en formación: el cuerpo del profesor.

Un cuerpo que se despoja de todo aquello que le fue impuesto desde la masculinidad, para aprender otra manera de ser hombre; un cuerpo que se despoja de la forma como fue formado bailarín, para dar paso a la experimentación y creación desde la libertad del movimiento y las infinitas posibilidades del mismo; un cuerpo que le tocó despojarse de gran parte del cuerpo del bailarín, para encarnar el cuerpo del profesor.

Curiosamente esos estadios y contenido social, son inscritos en el cuerpo desde el movimiento: las clases, prácticas, ensayos y demás dispositivos de formación y educación del bailarín, imprimen en los cuerpos, además de una relación con el tiempo, las formas y el espacio que aumentan su rendimiento y capacidad, un disciplinamiento del mismo, donde ese cuerpo aparentemente libre es inserto en un complejo entramado de relaciones de poder; como afirma Foucault, retomado por Mora (2009) «Las relaciones de poder pueden penetrar materialmente en el espesor mismo de los cuerpos sin tener incluso que ser sustituidos por la representación de los sujetos» (Pág. 8), lo cual, merma de alguna manera las capacidades de resistencia, y minimiza las posibilidades creativas y de experimentación de los sujetos.

En suma, podría decir que todos esos cuerpos han sido el resultado de lo que cada espacio instauró en mí cuerpo, y de cómo fui construido socialmente en cada uno de ellos, donde intervinieron docentes, creadores, críticos y espectadores, todos constructores activos de los cuerpos que danzan a partir de la idea de movimiento-cuerpo, también inscrita en ellos.

Cierro esta tercera parte preguntándome: Al ser la danza un campo en el que el cuerpo es el centro de las experiencias, reflexiones, conversaciones, representaciones y

prácticas, me pregunto ¿cómo esas construcciones sociales afectan a estos cuerpos, y su relación con la danza?

Cuarta parte: deconstruyendo mi coreografía

ACTO 1. Quitándome el vestuario:

Figura 12: el foco de la investigación



Fuente: archivo personal

Mis primeros acercamientos con la danza, así como la decisión de convertirla en mi proyecto de vida, implicó enfrentar una serie de cuestionamientos sobre la idea de lo que significaba para mí ser hombre en esa época, y que claramente era opuesto a lo que dentro de ese lugar veía. En ese momento el panorama era bastante opaco; por un lado, me gustaba bailar, y por otro lado me preguntaba ¿cómo cambiaría mi relación con el cuerpo la danza? ¿podría vivir y mantener a mi familia bailando? ¿sería señalado y

cuestionado por ser bailarín?... la lista es larga, inclusive en la actualidad hay cosas que aún me cuestiono (razón de este trabajo), pero más allá de lo que creí, pensé y daba por sentado, quisiera destacar la posibilidad de cambio, de despojo y transición de la masculinidad y del cuerpo.

El problema en este caso puntual no es ser hombre, el problema es cómo nos enseñan a ser hombres, como debemos ser hombres, que no es de una sola manera (valga la pena la aclaración), pues depende de muchos factores que influyen para que esa masculinidad se "aprenda", dónde existe, además, todo un proceso pedagógico y metodológico alrededor de esto, con fases, procedimientos, objetivos, saberes, profesores y demás, que fungen como mediadores y facilitadores de ese aprendizaje. Sin embargo, así como se aprende y se construye, desde mi experiencia considero que es posible desaprenderla, deconstruirla y transformarla, para dar paso a una nueva y diferente configuración como sujeto social, a una nueva masculinidad que se aleje de los mandatos culturales y estructuras heteronormativas, y vaya más acorde con las formas como queremos habitar el cuerpo, relacionarnos con éste y con los demás.

Mi niñez, adolescencia y parte de mi juventud, discurrió en un entorno netamente machista y que respondía a una masculinidad hegemónica, donde ser hombre implicaba cumplir a rajatabla ciertas normas y mandatos: no hacer nada que sugiera en lo más mínimo lo femenino, ser exitoso, no demostrar debilidad ni sensibilidad, tomar riesgos por encima de la propia integridad... ideales, prácticas y preceptos de los cuales tuve que despojarme, arrancarlos de ese lugar donde se alojaron por tantos años y adoptar

unos distintos que dialogarán con esas realidades que se me presentaban desdibujadas, para de esa manera, poder ser bailarín.

Si bien, planteó el nombre de este acto como quitándome el vestuario, no significa que ese despojo se diera tan fácilmente, por el contrario, fue un proceso muy pero muy lento y complejo, pues mientras más bailaba, conocía de la danza y me insertaba en sus dinámicas de formación, más situaciones y cuestionamientos surgían que me llevaban al plano de la confrontación de mi cuerpo y mis ideales, es decir, a examinar mi masculinidad.

Al respecto, no podría describir de manera precisa cómo se dio ese despojo, pero es algo que inicialmente parte de las comparaciones y negaciones, pasa por las luchas y cuestionamientos, hasta llegar a las renunciaciones; a partir de que inicia ese proceso, se empieza a reconfigurar una nueva idea de masculinidad. Ahora bien, para que esto fuera posible tenía que presentarse un detonante, algo que desestabilizara esos pensamientos, sentimientos y actitudes y me condujera por ese camino de la confrontación, es así, cómo aparece la danza y dentro de esta, y de manera indivisible, el cuerpo, lugar donde se asienta la masculinidad, pero también el principal medio de experimentación del bailarín.

Desde el trabajo con el cuerpo se inauguró para mí una nueva masculinidad, pues se rompió con esa memoria inconsciente y esa subjetividad imaginaria que allí se encontraba arraigada; lo duro, fuerte y rígido, se reconcilió con lo suave, curvo y cadencioso, ahora coexisten y se complementan; mis temores y dudas se convirtieron en la potencia de mi práctica; y mi cuerpo adquirió una importancia insospechada, pero

no desde el rol de bailarín, sino desde las nuevas relaciones que se establecieron con la masculinidad.

Por último, quisiera destacar la importancia que representa la reflexión, el estudio y las propuestas que alrededor de danza y masculinidad se hagan, pues además de los grandes y significativos aportes que estas representan para el pensamiento de dicha disciplina, es de alguna manera una pequeña contribución a las luchas por derrumbar ideologías opresoras y prácticas patriarcales, así como una forma de visibilizar y transformar las principales problemáticas de género presentes en nuestra sociedad y en los contextos escolares actuales, como los estereotipos, las violencias de género y la discriminación. Por ello, el tema queda abierto al debate y a la reflexión.

ACTO 2. Mi actual pareja de baile:

Figura 13: clase virtual de danzas, Tr E, Colegio Gimnasio Vermont



Fuente: archivo personal

Vivir la danza desde la docencia siempre ha sido un reto: inicialmente, aprender a ser profesor sin una formación universitaria, y posteriormente, reflexionar sobre el aprendizaje que los años han dejado.

En el momento que decido ser profesor de danzas, mis únicos referentes en la docencia, eran los maestros que hicieron parte de mi formación como bailarín, junto con sus métodos, técnicas y estilos dancísticos, lo cual me dejaba con muy pocas herramientas metodológicas y didácticas para enfrentarme a estudiantes de colegio, donde evidentemente las dinámicas del trabajo con el cuerpo son totalmente opuestas, si se parte de la idea del gusto e interés que la danza les genera. En un ballet o

academia, los hombres que están, lo hacen por gusto, en el colegio, porque hace parte del currículo institucional y deben cumplirlo.

Fue un campo que me tocó explorar de alguna manera solo, aprendiendo de los errores, improvisando muchas veces, tratando de entender no sólo las exigencias institucionales en cuanto a contenidos (con lo que aún peleo), sino también a los propios estudiantes: sus gustos, intereses, habilidades, ritmos de aprendizaje y trabajo con el cuerpo. Y muy importante destacar, aprendiendo de ellos, pues han sido esos estudiantes, quienes me han enseñado a ser profesor, a entender que no basta con tener un amplio conocimiento teórico o disponer de grandes habilidades corporales para la danza, pues al final, parte de esto se queda fuera del salón, o ellos mismos se encargan de que así sea.

Me refiero a la idea equivocada de docente de danza que, iniciando en esta práctica tenía. Ese momento de incursión en la docencia, coincidía, quizá, con mi mejor momento como artista en términos de la práctica y preparación del cuerpo para la danza, sin embargo, poco de ello interesaba a mis estudiantes y aportaba a mi práctica docente, pues, de nada me servía saber bailar, si no sabía cómo enseñar a mover el cuerpo a un niño de cuatro años.

En ese sentido el camino ha sido demasiado largo y lleno de retos, tratando de aprender a ser profesor, a encontrar y renovar constantemente mi práctica docente y alimentarla cuidadosamente de mi práctica artística, buscando asiduamente en cada situación o experiencia de clase, pistas y detalles que me permitieran entender no solo

el trabajo con y desde el cuerpo, sino también las problemáticas en la enseñanza y el aprendizaje de la danza que de allí subyacen.

Mi práctica docente siempre ha sido y seguirá siendo el lugar del cuestionamiento, interpelación y reflexión de lo que a diario hago, y para ello, cuento en cada clase con veinte niños en frente, que me están diciendo, mostrando o insinuando, cuando algo no está bien dentro de la clase, cuando puede mejorar o, cuando requiere de mucha atención; pareciera que ellos tienen mejor afinado el ojo para ver lo que en el aula sucede, y con la mejor disposición están dispuestos a compartirlo conmigo.

Son esos chicos los que de la mano me han guiado y enseñado la docencia, los que, en cada clase, con cada pregunta o situación, me han mostrado el camino y me han invitado a recorrerlo con ellos. Ahora ellos son mi nueva pareja de baile, y como pareja, necesitamos estar en constante diálogo, comunicación, entendimiento, contradicción, renovación, peleas y reconciliación. Cada quien se nutre del otro y requiere del otro, por lo que bailar de su lado no es solo un gusto, sino también una necesidad.

Así pues, el profesor que inicialmente pensé ser, lleno de conocimientos y habilidades corporales para la danza, y con todas las intenciones de transmitirlos, tal cual me fueron transmitidos a mí, se estrelló con una realidad que el oficio docente le presentó, y esa idea de profesor tuvo que ser cambiada por otra totalmente opuesta donde tuve que estar dispuesto a dejarme transformar y aprender junto con los estudiantes.

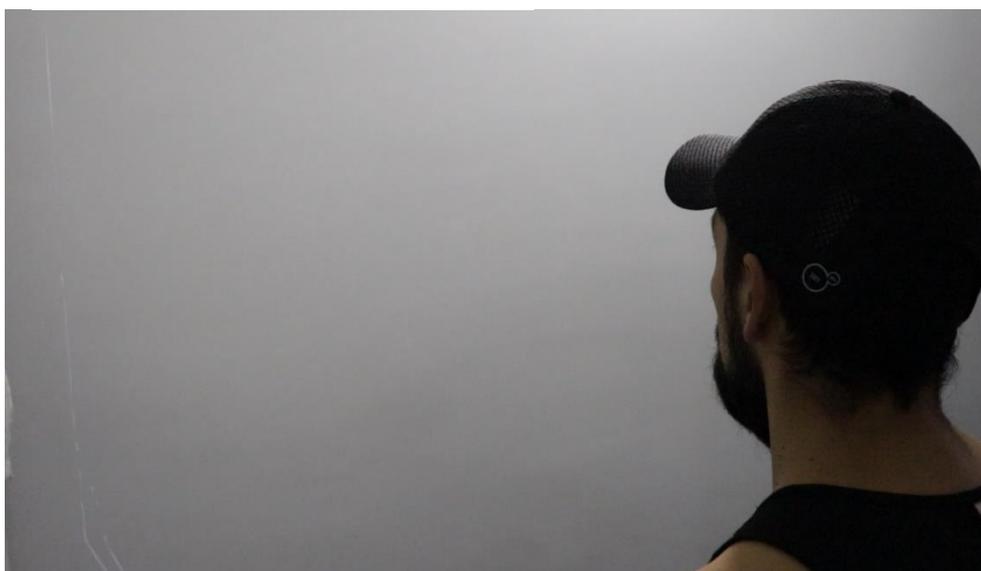
Bailé en la danza, ahora bailo en la docencia, dos terrenos que, si bien son diferentes, también se complementan entres sí, y que me han dado dos perspectivas

distintas de cómo los hombres trabajamos el cuerpo desde esta disciplina, de cómo nos aproximamos o alejamos de ella, dos miradas diferentes que unas veces dialogan y otras veces discuten, pero que, en definitiva, me llevaron a preguntarme ¿por qué el distanciamiento de mis estudiantes hombres con la clase de danza?

Pregunta que surge de tres aspectos que están fuertemente vinculados al bailarín y al docente: mi construcción social en tanto masculinidad, y cómo ésta, se estableció como factor determinante al momento de bailar; mi formación artística, lugar desde el cual se evidenciaron las dificultades de orden físico y cultural, sumado a las dinámicas que son propias de la danza, donde se reafirman y repiten prácticas e ideologías de género; y mi práctica docente, donde se repiten los dos primeros.

ACTO 3. La mirada del bailarín

Figura 14: contemplación



Fuente: archivo personal

El trabajo con el cuerpo desde la danza, es un proceso que permite transitar diversos estadios de esos cuerpos, que al estar inmersos en diferentes prácticas que lo entrenan, amoldan, adoctrinan y cultivan, a partir de técnicas y tipos de danza, no solo lo hacen de manera directa con él, con la pura materia, sino también sobre el significado y los significantes de mi cuerpo y de los otros cuerpos. Se construye un cuerpo para la danza, pero también un ideal de cuerpo para la misma.

En ese proceso de construcción de cuerpo en la danza, como lo afirma Susan Leigh Foster (1992) en *Cuerpos en Danza*, éste se ve enfrentado al menos a tres estadios: el cuerpo percibido, el cuerpo ideal y el cuerpo demostrativo. En el primer caso, hace referencia a como me veo, como me percibo como bailarín, qué puedo y qué no puedo hacer; en el segundo caso, hace referencia al cuerpo que se busca llegar en términos morfológicos, a partir de la imagen de otros cuerpos. Este es un estadio que puede ser dinámico, pues cambia constantemente en la formación del bailarín; por último, aparece el cuerpo demostrativo, y se relaciona con la adquisición de habilidades técnicas para la danza, donde la imagen estética cobra relevancia. Se hace bien o se hace mal.

Cada uno de esos tres estadios aporta una imagen del cuerpo distinta: soy, quiero ser, y quiero que me vean, pero que al final se conjugan para posteriormente crear una cuarta imagen: así es que quiero ver. (1) Parto de una imagen propia, (2) adoptó otras imágenes que ineluctablemente cambian tanto mi cuerpo como mi imagen de los otros cuerpos, (3) quiero poder hacer con el cuerpo, lo que otros hacen y de la manera como lo hacen, (4) lo cual, también afecta la imagen del otro, en cuanto a qué hace y cómo lo

hace, pues mi subjetividad ya ha sido atravesada por la imagen de bailarín que esos tres estadios construyeron en mí.

Esa imagen de bailarín que ya fue inscrita a través de los años y la experiencia, tanto en mi cuerpo como en mi mente, es la que constantemente me acompaña cuando bailo o veo bailar:

Si bailo, lo hago respondiendo a esa imagen que me dice cómo moverse, la forma de hacerlo, los patrones a seguir, la técnica que se debe incorporar a cada movimiento dependiendo lo que se baile, y la forma como propongo realizo y resuelvo un movimiento; todo esto, porque así fui formado, repitiendo y replicando códigos de movimientos e imágenes que me dicen si un movimiento, rutina o coreografía está "bien o mal hecha".

Si veo bailar, mi lectura y percepción del que veo en movimiento, también responderá a esa imagen inscrita en mí, y así mismo esperaré que quién baila, lo haga tal cual yo considero que se debe hacer. En este punto en particular, se establece una grave problemática que afecta drásticamente mi práctica pedagógica, ya que las valoraciones que hago de mis estudiantes en relación a su trabajo en la clase de danzas, muchas veces lo hago desde el lugar de mi formación y con los lentes del bailarín. Evidentemente no me puedo alejar de ello, pero ¿hasta qué punto lo asumo de manera literal?

Es necesario precisar que no pretendo que bailen y se muevan con la destreza, habilidad y técnica de un bailarín profesional, hay que guardar las distancias y entender el contexto, acá el punto, es cómo la mirada del profesor atravesada por unos ideales y

cánones estéticos, afecta tanto su práctica pedagógica como el proceso de los estudiantes, al pretender buscar en ellos su idea de movimiento; como si los estudiantes fueran objetos uniformes que responden de igual manera a las sensaciones y emociones que el bailar les produce; como si el propósito que se busca fuera obtener veinte réplicas del molde del profesor; como si el trabajo con el cuerpo se agotara tan solo en la repetición de patrones y códigos de movimiento.

Es por lo anterior que centro una reflexión inicial en mi mirada, en la mirada del profesor con los lentes del bailarín, permeada por tantos años de imágenes, símbolos y significados de lo que es bailar, y me pregunto ¿hasta qué punto esa mirada me ha impedido ver y encontrar en mis estudiantes la potencia del trabajo creativo de cada uno, dentro de sus particularidades y especificidades como sujetos únicos y diferentes?

La respuesta a esta pregunta no están difícil de encontrar, y un ejemplo claro de ello son mis estudiantes de cuatro o cinco años que viven, sienten y expresan la danza de manera distinta, pues aún el profesor no ha instaurado en ellos esa imagen, esa idea de lo que es bailar, por lo cual, dicha actividad para ellos es un acto de espontaneidad, que no responde a técnicas, estilos ni tipos de danza, sino a emociones y sensaciones provocadas inicialmente por la música, pasando por aquello que su gran imaginación les dicte, y posteriormente por todo lo que desean expresar con el cuerpo.

Por otro lado, considero necesario mencionar los contenidos y dinámicas de clase trabajados dentro del aula con los estudiantes, ya que además de reafirmar prácticas e ideales de género como ya se anotó anteriormente, también se pueden convertir en el

lugar donde se adoctrina y moldea el cuerpo, así como se idealiza la imagen de quien baila, pues también desde allí se le señala sobre qué debe y cómo lo debe hacer, negándole la oportunidad del acto creativo, de descubrir y aprender por sí mismos. Cuando menciono contenidos, aclaro que son aquellas técnicas, estilos y tipos de danza que aprendí y bailé, y los que evidentemente trabajé en clase.

Tales contenidos y dinámicas de clase son el resultado de mi formación como bailarín, que de alguna manera son los mismos con los que fueron formados mis maestros y los maestros de ellos, y que arrastran consigo una tradición llena de códigos, formas y modos de enseñar y aprender tanto técnicas como tipos de danza.

Me explico: aún recuerdo parte de la primera coreografía que aprendí cuando empecé a bailar, también muchos de los pasos y movimientos, la forma en que la profesora nos los mostraba y enseñaba, así como muchas cosas de esas clases de danza en el colegio. Que ese recuerdo este de alguna manera intacto después de casi treinta años, ha sido porque durante toda mi formación y práctica en la danza, se dio a la luz de las mismas dinámicas:

El profesor muestra un paso y explica la manera correcta de realizarlo, para que cada estudiante lo haga, lo repita, lo imite; dentro del salón, el profesor se ubica en frente donde todos los estudiantes lo vean, y ellos, distribuidos en todo el espacio de manera que tengan la distancia necesaria para realizar los pasos propuestos; luego de mostrar el paso, el profesor observa, revisa y corrige que cada estudiante lo haya realizado de acuerdo a lo propuesto, y claro, a la imagen de cómo le fue enseñado ese paso; luego

de que los estudiantes se aprenden una serie de pasos, estos son articulados para formar una secuencia coreográfica, que es adaptada musicalmente y en ocasiones se les asigna alguna cualidad interpretativa, que normalmente ya viene establecida.

De esta manera pasan las clases de danzas, bailando bambucos, cumbias y joropos, haciendo demi pliés, jetés y pirouettés, aprendiendo básicos de salsa, merengue y bachata, lo cual no está del todo mal, pues cada acercamiento con la danza, cualquiera que sea su forma, desarrollará en los estudiantes habilidades corporales que le permitirán mejorar su coordinación, motricidad, consciencia corporal y capacidad expresiva... así como el reconocimiento de su cultura y tradición a partir de las danzas folclóricas, y la utilidad que en otros contextos puede darle al trabajo en danza social.

Sin embargo, estas dinámicas plantean dejar por fuera algunos componentes valiosísimos del trabajo con el cuerpo, como lo son la creatividad y el libre movimiento, que propicien la creación de nuevas formas corporales y dialoguen con las múltiples realidades presentes cotidianamente dentro del aula, rompiendo con estructuras fijas y codificadas presentes en la danza, partiendo de un insumo que está a la mano del docente y de la clase, como lo es el movimiento y la expresión genuina de cada sujeto.

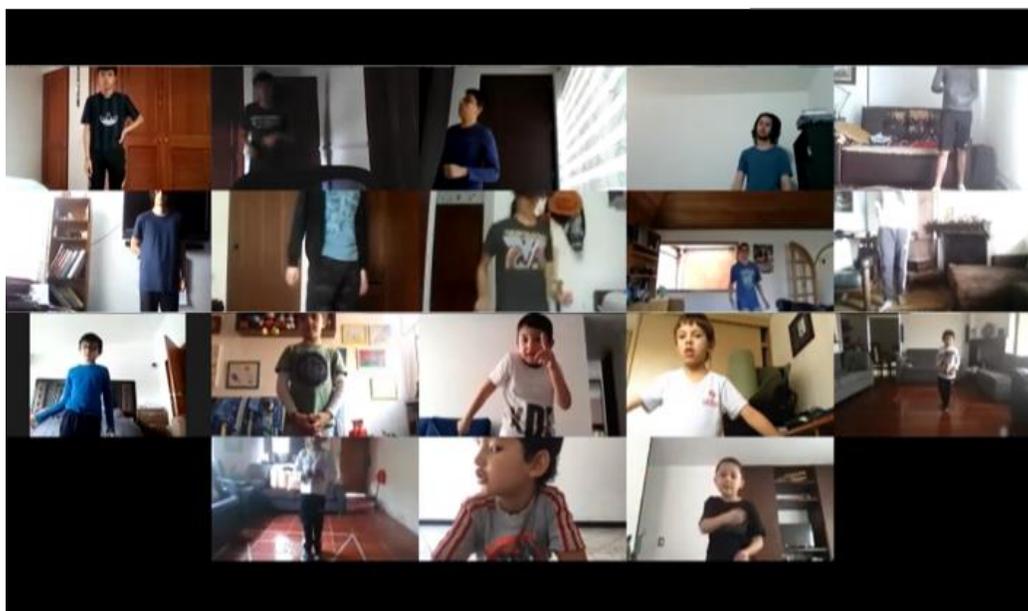
En ese sentido, el trabajo con el cuerpo desde la clase de danza, no puede reducirse a la reproducción y réplica de técnicas finitas de movimiento, ni de coreografías o tipos de danzas preestablecidas, pues, así como de infinitas y diversas son las posibilidades de moverse del cuerpo, así mismo pueden ser posibles diferentes formas de exploración y de construcción de experiencias dentro del aula, donde el profesor no

solo muestre y pida que lo imiten, sino por el contrario, debe de existir una relación dialógica de trabajo con el cuerpo, y donde esté, el cuerpo, aparezca en su máxima expresión, con sus limitaciones, problemas, emociones, tensiones, afectaciones y pulsiones, pero sobre todo, ese cuerpo construido socialmente.

Ahora busco alejarme de lo que me fue dado y de cómo fui formado. De lo que sería mi esencia, pues de allí procedo; siempre en la idea de lo prejuizado, lo bueno y lo malo, lo bien hecho y lo mal hecho, puede o no puede, sabe bailar o no sabe bailar. Donde mi cuerpo y mirada que se suponen libres realmente están encerrados en esa idea que afecta mi práctica docente, al cercenar el acto creativo, natural y espontáneo del trabajo con el cuerpo de mis estudiantes, por buscar erróneamente en ellos, la imagen arquetípica del bailarín. Como lo afirma Ranciere, no buscar transmitir unos saberes, sino guiar a los estudiantes, para que por sí mismos, sean capaces de descubrirlos y así de aprender.

ACTO 4. Bailando otras coreografías:

Figura 15: clase virtual de danzas, 11 A y Tr E, Colegio Gimnasio Vermont



Fuente: archivo personal

Nuevo vestuario, pareja, mirada, ideas e imágenes... génesis del profesor y de la práctica del docente... modos distintos de ver y relacionarse con el cuerpo... otros caminos que conducen a la experimentación y a la creación de nuevas y únicas formas corporales se abren, donde los principales bailarines de esta obra plantean su propia coreografía, alimentada del furor y la calma, del gusto y el rechazo, de la realidad y el imaginario, de la emoción y la apatía, de la suavidad y la dureza... Provenientes de dos miradas distintas y distantes que contrastan. De un lado del escenario, la calidez, inocencia y ternura de los niños, del otro lado, la frialdad, malicia y dureza de los adolescentes.

A continuación, presento parte de la experiencia del trabajo de campo realizado con los niños del grado TR/E y los adolescentes del grado 11/A del colegio Gimnasio Vermont de Bogotá, con quienes se realizaron algunos laboratorios de experimentación

con el cuerpo, que surgieron de las reflexiones, charlas, análisis y conclusiones del proceso de investigación, en busca de obtener pistas que permitieran proponer metodológicamente desde la clase, una o varias maneras en que los estudiantes se aproximen a la danza y se relacionen de manera distinta con su cuerpo, sin verse afectados por la condición de masculinidad.

Laboratorio del cuerpo uno. Los sonidos del género

Figura 16: estudiantes TR E. Colegio Gimnasio Vermont. Edad: 5 a 6 años



Fuente: archivo personal

Este primer laboratorio con niños se centró en la escucha de los estudiantes, a quienes se indicó proponer diversos movimientos de todo el cuerpo o cualquier parte de este, a partir de lo que fueran oyendo durante el ejercicio. Se seleccionaron para el laboratorio veinte sonidos relacionados con actividades u oficios estereotipados dentro de la sociedad, y que son asignados a hombre o mujer respectivamente: martillar, barrer, conducir, limpiar...

El propósito de este laboratorio se centró en abrir un espacio inicial de exploración del cuerpo para los estudiantes y propiciar de esta manera el acto creativo y espontáneo del movimiento, rompiendo un poco con las dinámicas de clase a las que venían acostumbrados. Por otro lado, buscar que tipos de reacciones se podrían encontrar en ellos en varios sentidos: el movimiento ligado a la imitación de lo que escuchaban; la expresión y reacción frente a lo que pudiera significar para los estudiantes cada sonido; y la ausencia de quien les dijera cómo moverse, es decir, sin una instrucción constante.

Como resultado de esta primera experiencia, es posible destacar varios aspectos que me llaman mucho la atención:

El primero de ellos en relación al gusto evidente de los estudiantes por el libre movimiento y expresión del cuerpo, pues si bien, realizaban el ejercicio con unos sonidos probablemente familiares para ellos, no obedecían a una musicalidad y patrón sonoro al cual poder llevarle ritmo, como normalmente intentan hacerlo cuando bailan, sin embargo, su expresión corporal denotaba alegría, gusto y ganas de moverse cuando lo hacían, y con cada sonido nuevo se generaba una expectativa en ellos que era canalizada con la energía de cada paso que creaban.

En segundo caso, y no podría decir si fue coincidencia u obedece a alguna razón específica, en los sonidos relacionados con acciones y oficios para "hombres", buscaban imitarlos, mas no bailarlos; por ejemplo el sonido del martillo, realizaban la acción como la conocemos normalmente, con las dos manos o, con cualquier otra parte del cuerpo, y en contraste, las acciones u oficios relacionadas con las "mujeres", como el barrer, por ejemplo, sus movimientos responden más al acto de bailar, mucho más libre, suave y

cadencioso, por lo que decidí prestarle atención a esos detalles y curiosamente se presentó ese patrón durante todo el ejercicio.

En tercer lugar, reafirmo la creatividad, espontaneidad e ingenio de estos chicos, quienes de esta manera demuestran un potencial inmenso, tanto para bailar y moverse, como para afrontar cualquier situación o actividad propuesta en la clase.

Por último destaco la acción misma del trabajo de cada estudiante, pues, no nos aprendimos un paso, ni una rutina y mucho menos coreografía, así como tampoco trabajamos el movimiento desde la parte técnica, sin embargo, el trabajo con el cuerpo estuvo más que presente; cuerpos que se movían aparentemente desordenados, sin lo que pudiera ser una conciencia corporal evidente, saltaban, sacudían, se estremecían, rodaban, lanzaban, encogían, se estiraban... y lo hacían con cada parte del cuerpo, y con toda la energía que un niño de esa edad trabaja, sin espacio para el aburrimiento, ni la tan común distracción del momento.

Aquí fue claro como la forma como se relacionan con el cuerpo cambió de manera positiva, pues este, dejó de ser el territorio extraño que siempre intentan mover y coordinar, para convertirse en el vehículo de expresión, emoción y juego.

Laboratorio del cuerpo dos. Lo masculino bailando

Figura 17: estudiantes 11 A. Colegio Gimnasio Vermont. Edad: 18 años



Fuente: archivo personal

Este primer laboratorio con adolescentes fue toda una experiencia corporal de largo aliento, pues hasta el momento de describirla, llevaba ya tres meses de implementación en las clases, y se fue consolidando como práctica infaltable dentro del aula con este grupo.

La idea inicial surge de algunas de las lecturas sobre la masculinidad, donde destacan rasgos y características de la misma, dentro de las que se encuentra la fuerza física y el entrenamiento de esta, y con el riesgo de seguir reafirmando y estereotipando el trabajo corporal de los hombres, se toma la decisión de combinar algunos ejercicios de diversos tipos de entrenamiento físico de fuerza y resistencia (funcional, tábata, crossfit, hiit...), con movimientos, pasos y rutinas de baile que contrastan en términos de

la suavidad, cadencia y expresión, además, considerados por los mismos estudiantes como pasos de mujer o, en palabras de ellos "profe ponga pasos pa hombre".

Posterior a un estiramiento y calentamiento articular muy suave y lento, se propone: treinta segundos de squat (sentadillas, cunclillas, flexión de piernas), luego movimientos laterales de cadera por el mismo tiempo; push up (flexiones de pecho), con ondulación de brazos laterales; burpees y movimientos circulares de cadera con desplazamiento. Cada ejercicio propuesto, fue musicalizado y respondía a un patrón rítmico, buscando de esta manera alejar la atención en el ejercicio y centrarse en el baile.

El propósito de este laboratorio partió de la idea de hacer con ellos lo que de antemano sé que les llama la atención (en su mayoría), pero llevado a un terreno donde no se sienten ni cómodos, ni les gusta, como es la danza. Creando de esa manera una estrategia de distracción, si se quiere, que les permitiera recorrer esos caminos y experiencias corporales que normalmente rechazan, y se niegan a transitar, debido a esa condición de masculinidad, que como se trató en capítulos anteriores, se establece como determinante entre ellos y la clase.

El resultado de meses de trabajo implementando esa dinámica de clase, diría sin temor a equivocarme, ha sido más que positivo por donde se quiera ver:

La relación de los estudiantes con la clase evidentemente cambió, dio un vuelco total. Para ellos ese tipo de actividades les resulta tan atractivas que pareciera no importarles hacer lo que antes se negaban y cuestionaban, en términos de movimientos. Podría incluso pensarse que su interés ahora solo obedece a ese plus que encuentran en la clase y los motiva, pero como fiel testigo de la experiencia, diría que va más allá de

unos cuantos ejercicios, gustos e ideas sobre la danza, ya que no se puede dejar a un lado lo que es propio de la clase y que, si bien les sigue costando, se evidencia en ellos unas maneras distintas de aproximarse al movimiento y de hacer su clase.

La danza como espacio de confrontación de su masculinidad (donde aparentemente su cuerpo se dispone de manera contraria a como ha sido pautado históricamente), se resignificó para ellos, y se podrían preguntar ¿porque pensar en el lugar de lo femenino, lo débil, lo suave, donde ahora también encuentro lo diametralmente opuesto?

Claramente algo hizo clic aquí, y fue posible transformar parcialmente ese imaginario. Las tensiones de clase se disiparon, o camuflaron, entre el esfuerzo, el sudor y las camisetas manga sisa que ahora usan para la clase, y les permite exhibir las formas que adoptan sus músculos al llevarlos a un estrés físico, lo cual les gusta, y me lleva a preguntarme ¿será que el acercamiento a la danza necesariamente debe responder a aquello con lo que se identifican? ¿Sus temores y angustias desaparecieron tan solo por el hecho de mostrarse fuertes y resistentes físicamente? ¿hasta qué punto logré involucrarlos en la clase, sin reafirmar su masculinidad?

Lo que ellos no saben, y creo que tampoco necesitan saberlo, es que el entrenamiento de un bailarín, puede ser incluso más fuerte que un par de flexiones de pecho en una clase, y por el contrario se aferran a la imagen de un hombre forrado en una trusa, en baletas y moviendo su cuerpo amaneradamente, para tomar distancia de lo que podría ser una forma diferente de relacionarse y conocer su cuerpo, de encontrar

en el movimiento, además de fuerza (pue sí que la hay), un medio de expresión y sensibilidad ausente en algunos casos.

Como reflexión final de lo que en principio fuera un experimento y casi que lo volví rutinario en mi clase (digo casi porque no quiero que lo sea), considero que más allá de las estrategias que utilicemos en nuestra práctica docente, funcionen o no, está permitido experimentar, romper con todo lo que tradicionalmente hacemos y que ya parece naturalizado en nuestra cotidianidad; no veo mal, proponer lo que se nos ocurra, qué importa si nos equivocamos o fallamos. Si nos detenemos a pensar que esa nueva propuesta está o no está dentro de unos límites coherentes y no tomamos riesgos, seguramente nunca saldremos de la rutina académica. Al final algo positivo resultará, como fue el caso de este laboratorio.

Laboratorio del cuerpo tres. Imagen y movimiento

Este primer laboratorio implementado a niños y adolescentes, se centró en la observación y su posterior representación corporal de lo que veían. Se les presentaron un total de veinte imágenes relacionadas con objetos, personas, animales, sitios y acciones, de las cuales debían proponer uno o varios movimientos que se relacionarían con lo que observaban, o que simplemente les provocara. La instrucción puntual para ellos era preguntarles cómo bailaba lo que veían, ejemplo: ¿Cómo baila la manguera? ¿Qué movimientos hace la manguera? Y los diversos estados por los que es posible encontrar dicho objeto: enrollada, estirada, con agua, vacía; ¿Cómo baila el viento? ¿en

qué direcciones y qué movimientos hace? Es lento, es rápido, gira, sube, baja, es frío, es caliente...

El propósito del laboratorio buscaba que los mismos estudiantes crearán su propia imagen corporal de lo que veían, adoptando una postura o un patrón de movimiento, al cual podían ir incorporando otras partes del cuerpo, así como proponiendo nuevas formas corporales o posturas, tratando de mantener esa imagen inicial; guiados, además, por las acciones que el profesor sugería o planteaba que les permitiera llevar el cuerpo por diferentes estados (relajación, tensión, vibración...), niveles y temporalidades.

Por otro lado, las imágenes de apoyo fueron escogidas buscando en ellas ciertas características que a primera impresión, propiciarán, evocaran o provocarán variedad de acciones o gestos que serían utilizados como insumo de trabajo.

Los niños:

Figura 18: estudiantes TR E. Colegio Gimnasio Vermont. Edad: 5 a 6 años



Fuente: archivo personal

Considero que el recurso visual fue más potente y más provocador que el sonoro utilizado en el primer laboratorio, ya que propició un despliegue de creatividad y movimiento durante toda la sesión, donde los chicos no se quedaron con nada y fueron tantas las formas creadas como posibilidades tiene el cuerpo de moverse.

Desde la consciencia corporal de los estudiantes destacó la claridad en los niños para manejar los diferentes estados del cuerpo sugeridos: sacudirse, contenerse, tensionarse y relajarse súbitamente; tener y manejar la percepción temporal cuando se requería que fuera el movimiento lento o rápido; disponer del control necesario para mover su cuerpo de manera ascendente y descendente.

Desde el movimiento propiamente dicho, fue mucho más de lo esperado. Nunca se quedaron quietos. Sin embargo, no era una maraña de movimientos por doquier o un desorden corporal inentendible, pues, al tener una imagen inicial de base (me refiero a la postura), o un patrón de movimiento establecido y claro, se aferraban a este para crear otros similares o diferentes, y cuando consideraban que su idea inicial se perdía, volvían a esta. Sobre esa dinámica trabajaron la mayoría de imágenes, sobre todo después de entender que debían conservar esa imagen inicial.

Desde la expresión diría que es de las cosas que mejor hacen, cualquier bailarín profesional envidiaría esa habilidad innata en esas edades (es una lastima que con los años se pierda). Creo que esto obedece a la forma tan natural y espontánea que realizan cada acción, o gesto, no hay o, no percibo en esos movimientos una sobreactuación o una falsa imitación, tan solo todo les fluye, lo cual potencia las cualidades expresivas de lo que hacen.

Desde mi lugar de profesor se generó una emoción inmensa al verlos como disfrutaban del ejercicio, pero más aún, al observar cómo se movían por su espacio, y con qué habilidad creaban muchos movimientos, cada uno diferente del otro, lo que posteriormente me llevó a cuestionarme y a preguntarme sobre mi lugar como profesor, sobre mi práctica dentro del aula, y el poder y la responsabilidad que sobre mis acciones y decisiones recae para cambiar en esos niños tanto su idea de la danza, como su trabajo desde el cuerpo. Seguramente muchos profes se lo preguntan, pero ¿cuántos de nosotros vamos más allá para propiciar ese cambio?

Desde la experiencia de aula tanto estudiantes como profesor, nos vimos beneficiados de ese trabajo: ellos, disfrutando, jugando en ocasiones, o solo haciendo su clase, se permitieron bailar, sentir su cuerpo y tener el control sobre el mismo, desarrollando, si se quiere, algunas habilidades motrices y expresivas desde la danza; yo por mi parte, me atrevería a decir que me lleve lo mejor, pues disfrute de verlos bailar, crear, explorar y proponer, de observar cómo se derrumban las barreras del trabajo con el cuerpo que tan cotidianamente encuentro en los hombres, y por supuesto, de aprender más sobre mi oficio, sobre la clase de los niños de transición.

Los adolescentes:

Figura 19: estudiantes 11 A. Colegio Gimnasio Vermont. Edad: 18 años



Fuente: archivo personal

El trabajo con este grupo contrastó fuertemente. Al parecer las imágenes no causaron el mismo efecto en términos de lo que hacían corporalmente posterior a la observación. Es preciso anotar que las imágenes presentadas en este caso eran menos coloridas y animadas, por decirlo de alguna manera, pero representaban lo mismo, sin embargo, los estudiantes se mostraron resistentes y la actividad no fluyó de la misma manera.

Varias razones que en algunos casos pudieran ser obvias y en otros no tanto, entran en juego en este caso, y hablan del porque la estrategia, no dio los mismos resultados, ni causó el mismo impacto en los estudiantes. Ahora, cuando me refiero a razones obvias, son aquellos aspectos y dinámicas de funcionamiento dentro del aula que conozco, como por ejemplo, lo que les gusta hacer en clase y lo que no, sin embargo, siempre será necesario asumir riesgos y buscar alternativas que movilicen nuestras

prácticas a terrenos inestables, donde el azar, la incertidumbre y la novedad, establezcan nuevas relaciones, entre cuerpo, danza, estudiantes, profesor.

La primera de las razones y quizá la más relevante, hace referencia a la improvisación del movimiento, donde aparecen su capacidad en términos de habilidades para hacerlo, y el gusto que de esta actividad se desprende. Dos aspectos en los que quisiera ahondar, pues considero que estuvieron ausentes en el laboratorio; pero también, dicha ausencia, permitió establecer causas y encontrar pistas para reflexionar sobre el trabajo con estos chicos.

En estas edades en particular la capacidad creativa extrañamente va desapareciendo, o más bien, va siendo cercenada por todas aquellas estructuras que nos son impuestas (la pena, el miedo a la exposición y al señalamiento), lo cual, se convierte en limitante definitiva, ya que el acto creativo y la improvisación van de la mano. Por otro lado, y aplica sobre todo en estas edades, si la creatividad no acompaña, es necesario aferrarse de pasos, rutinas y secuencias coreográficas preconcebidas que pudieran ser utilizadas en ese momento, sin embargo, para ellos lo preconcebido, también está ausente, debido en gran medida a su desinterés, gusto y distancia por la clase proveniente de años anteriores.

En síntesis durante la actividad, la mayoría de estudiantes se quedaban quietos al ver las imágenes y solo algunos pocos se arriesgaban con unos tímidos y limitados movimientos, de los que tenía la esperanza que solo se diera en principio y que posteriormente se fueran soltando y contagiando a los demás, pero fue algo que nunca sucedió. Al preguntarles a todos en general sobre el ejercicio, manifestaron que las

imágenes no los motivaban a bailar, que no les provocaba ningún tipo de movimiento o que simplemente no sabían cómo moverse.

Otra de las razones que valdría la pena mencionar, hace referencia a lo que es propio de mi práctica durante estas edades y los contenidos abordados, que de alguna manera acostumbran al estudiante a seguir o imitar lo que el profesor propone, y cuando no tienen ese referente delante de ellos que los guíe y les diga que hacer, es obvio que se sientan perdidos o desubicados. Se naturalizan las dinámicas tanto de enseñanza como de aprendizaje.

Como conclusión final del laboratorio, teniendo en cuenta los dos grupos, apunta a señalar como el proceso o trabajo del cuerpo de los adolescentes se ve afectado con el paso del tiempo, debido a razones tanto de orden cultural (la pena, el miedo a la exposición y al señalamiento), como a las que son propias de la clase (el profesor explicador y los contenidos abordados), lo cual contrasta con el trabajo de los niños, quienes al no estar aún impregnados por prácticas, ideales y estructuras simbólicas, se muestran más genuinos, espontáneos e indiferentes.

Laboratorio del cuerpo cuatro. De lo cotidiano a la danza

Figura 20: clase virtual de danzas, 11 A y Tr E, Colegio Gimnasio Vermont



Fuente: archivo personal

Este último laboratorio tanto para niños como para adolescentes, partió de la propuesta que hicieron los mismos estudiantes de gestos, acciones o cualquier tipo de movimiento que desde la cotidianidad realizamos, por ejemplo: chatear o hablar por celular, agacharse a recoger algo, practicar algún deporte... teniendo consciencia desde el movimiento inicial, hasta el momento que se concreta la acción, y los estados por los que pasa la parte o las partes del cuerpo que lo realizan.

Si por ejemplo el gesto fuera tomar café, lo primero es analizar los movimientos: se estira el brazo, se coge la cuchara, se le echa azúcar y se bate, luego se sujeta el pocillo y se lleva a la boca. En esta acción aparecen algunas cualidades del movimiento

específicas, como extensión, contracción y circunducción de extremidades, cambio de niveles en el espacio de las mismas y diferentes temporalidades presentes (bato rápido, tomó despacio). A primera vista pareciera complejo, pero es parte de la propuesta que entre toda la clase se realice tal análisis.

Posterior a eso, la idea es utilizar esas cualidades del movimiento específicas replicándolos en todo el cuerpo de manera segmentada o en conjunto, y darle continuidad a la acción a partir de ello, es decir, que el tomar café no termine con la taza en la boca, sino que por el contrario trascienda.

El propósito de este laboratorio fue crear conciencia corporal en los estudiantes, a partir de las acciones que cotidianamente realizamos, e identificar en estas todas esas posibilidades de movimiento que inconscientemente realizamos, y que pueden servir como insumo de exploración del cuerpo, de creación de pasos y rutinas coreográficas, así como de potenciación de habilidades expresivas.

Esta última experiencia permitió ratificar varios asuntos:

En el caso de los niños. La importancia y necesidad del trabajo desde la experimentación y exploración, donde se acompañe al estudiante a que él mismo descubra su cuerpo desde el acto creativo, lo que evidentemente le permitirá construir una relación distinta con su cuerpo, y porque no, buscar que perdure en él. Actividades que no pueden ser vistas como complementos dentro de los programas curriculares dados a partir de la repetición e imitación del docente, sino como protagonistas dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la danza.

Durante la actividad fue claro el potencial creativo de los niños, quienes todo el tiempo estuvieron activos tanto en proponer sus acciones, como en acompañar a los demás estudiantes. De igual manera, la idea de bailar a partir de una acción cotidiana fue apropiada de tal manera por los estudiantes, que superaron cualquier expectativa posible de movimiento.

En el caso de los adolescentes. El laboratorio transcurrió de la misma manera que el anterior, los estudiantes se mostraron poco participativos, de hecho, tan solo un estudiante se arriesgó a proponer su acción cotidiana y bailar a partir de esta. Sin embargo, estuvieron muy atentos desde la escucha, a comprender cómo es posible la construcción del movimiento a partir de dinámicas de clase distintas a las que conocen.

Con estos grupos, queda abierta la discusión sobre las formas como se trabaja el cuerpo, pues en algún punto del proceso se están viendo afectados, en tanto llegan a estos niveles totalmente dependientes de lo que el profesor haga o muestra para poder bailar.

*

Como conclusión final de los laboratorios realizados, escojo unos cuantos asuntos, no porque sean los únicos, sino porque son los que me gustaría destacar:

En principio hacer una distinción en cuanto al propósito de estos laboratorios, los cuales fueron totalmente experimentales y no representan fórmulas definitivas para el trabajo con el cuerpo desde el aula, más bien, pueden ser vistos como oportunidades de exploración corporal que potencien los procesos de aprendizaje de los estudiantes, como los procesos de enseñanza del profesor.

En segunda instancia, fue posible evidenciar cómo estos laboratorios se establecen como importantes y necesarias estrategias didácticas que permiten acercar a los estudiantes a la clase, a experimentar el movimiento y a explorar el cuerpo, más allá de su condición de masculinidad, que, si bien no desaparece con lo propuesto y sigue estableciendo esas barreras con la clase, encuentra de alguna manera en estos laboratorios un espacio donde dialogan y coexisten esas tensiones, donde por un momento se dejan de lado concepciones erradas, y es permitida una mirada distinta, donde el placer que genera el movimiento, más allá de su forma o intención, se roba la atención, permitiendo que se gesten esas nuevas formas de relacionarse con el cuerpo.

Para que lo anterior suceda es evidente que debe haber un cambio constante (hasta donde sea permitido o se quiera), de las rutinas y dinámicas de la clase, así como del rol del profesor dentro del salón, pues, las construcciones sociales del cuerpo son dinámicas, por lo cual lo que les ofrecemos desde la clase a los estudiantes no puede ser estático, o será allí donde se generen, se repitan o se retornen a esas tensiones que tanto daño ocasionan a lado y lado del acto educativo. Siempre será necesario asumir riesgos y buscar alternativas que propicien un cambio.

En tercer lugar, me detengo en un aspecto dónde encuentro gran potencia para el trabajo con cada uno de los grupos. Como se pudo observar en los laboratorios (también podría decirse que es obvio), existe una brecha abismal en lo que unos y otros quieren, en cómo los niños abordaron y disfrutaron unas experiencias, y como para los adolescentes unas fueron de su agrado y otras por el contrario prefirieron tomar

distancia. Si nos detenemos a observar cuidadosamente qué pasó en cada situación, por qué se dieron de tal manera, es deducible su razón: los gustos e intereses de cada cual.

En el caso de los niños todo les gustó, o eso puede ver. Creo que es normal en ellos, están en un momento en que cualquier experiencia nueva es la mejor oportunidad de explorar, jugar y entretenerse, y por esa misma razón siempre debe estar la novedad. No es el mismo caso de los adolescentes, quienes son más exigentes y selectivos en lo que desean hacer, pero si dentro de lo propuesto algo les gusta o les atrae, de inmediato su atención, energía y disposición se centran ahí. No quiero decir con esto que debemos complacer a los estudiantes en cada capricho que manifiesten, sino que a partir de aquello que les llama la atención y los motiva, resultaría de gran valor, pensar, analizar y proponer estrategias que establezcan esas conexiones con la clase que regularmente se pierden.

En cuarto lugar, encuentro una gran potencia en estas experiencias en tanto brindan a cada estudiante la oportunidad de reconocerse desde sus especificidades como sujeto, ya que surge un fuerte ejercicio de autoconciencia que los lleva a cuestionarse y preguntarse sobre cómo se mueven, como bailan, si se ve bien o mal lo que proponen, sobre cómo lo hacen en relación con el otro que es su compañero y como es visto por el profesor; aquí las relaciones que subyacen, trasciende su propia corporalidad, para establecer otras con el entorno. Esto es algo que confirman las mismas voces de los estudiantes después de cada actividad, pues más allá de disfrutarla o no, se sienten sin temor a expresar su propia vivencia.

Por último, estos laboratorios que inicialmente iban dirigidos a mis estudiantes, terminaron haciendo gran eco en mí, y más específicamente sobre el rol que dentro del aula ejerzo, desde donde se pueden hacer dos lecturas:

La primera con los niños, donde el profesor guía las actividades, propone los ejercicios, pero deja explorar a los estudiantes, permite que por sí solos descubran todas las posibilidades que tiene su cuerpo, que experimenten el movimiento de manera creativa y autónoma, convirtiéndose así en un mediador del proceso, más no en un determinante. La figura del profesor como referente de los estudiantes para el trabajo con el cuerpo desapareció, y, sin embargo, la clase fluyó mejor que nunca.

La segunda lectura se centra en los adolescentes, donde todo contrasta. La clase con ellos solo "fluye" cuando el profesor que explica, que muestra, que dice que hacer y cómo hacerlo, está en frente todo el tiempo, pero cuando da rienda suelta a sus estudiantes para que ellos por sí solos experimenten, exploren y creen los movimientos, estos se muestran confundidos, perdidos e imposibilitados, pues no disponen de las herramientas o habilidades tanto físicas como creativas para tal cometido. Aquí todo es claro: si no veo cómo mover el cuerpo, pues no se mover el cuerpo.

Siento que esas dos lecturas desnudan mi práctica pedagógica, al evidenciar cómo en algún punto del trabajo con los estudiantes durante sus años de escolaridad, se les empieza a negar en la clase la oportunidad que ellos por sí solos descubran las infinitas posibilidades de movimiento de su cuerpo, desde el acto creativo y la improvisación.

Pero no quisiera ver esto por el lado negativo, ni que esta reflexión se convierta en una crítica exhaustiva de mi oficio docente, por el contrario, veo en todo esto una oportunidad (o muchas), para cambiar aspectos de mi práctica, para salir de mi zona de confort, y al igual que los adolescentes se perdieron en el laboratorio de improvisación, darme la oportunidad de perderme como ellos en la confusión, la incertidumbre, la incapacidad y el miedo, esperando que alguno de mis estudiantes en clase, me tire un salvavidas lleno de pistas e indicios sobre lo que la clase y ellos requieren, y donde converjan danza, masculinidad, cuerpo, estudiantes y profesor.

Fin de la obra

Saludo final:

Las preguntas, los cuestionamientos, las afectaciones, los abandonos, las transformaciones, las otras miradas, los días de reflexión, de análisis, de contradicción, de negación, de carga académica, de admiración por quienes han guiado el proceso, del pensamiento crítico, de no entender, de ver y asombrarse de los trabajos de los compañeros, de la virtualidad, de la poética de la imagen, lo revelador de la experiencia y la potencia del discurso, de lo maravilloso del mundo de las artes y el valor que en ellas reafirmo, de proyecto de grado y mis más que amenas sesiones con mi tutora y de todos los aprendizajes que me dejó, de seminario, taller y electivas, del espacio, de lo sonoro, de la mirada, de la voz, del cuerpo, del cuerpo del bailarín, el cuerpo del profesor y de mí.

Un proceso que inició hace dos años, culmina y se registra aquí. Parte del recorrido, de las provocaciones, de los propósitos, de los saberes, discursos y reflexiones de la maestría, permitieron dar forma y sentido a lo propuesto, que, si bien no es concluyente, muestra uno de los muchos caminos por los que es posible seguir indagando, cuestionando e inclusive irrumpiendo unos modos de ver, hacer, enseñar y aprender la danza, así como otras formas de relacionarse con el cuerpo y los cuerpos de los demás.

Es por eso que, en el cierre de esta investigación, he querido mencionar algunos puntos que, a mí juicio, sintetizan este recorrido y permiten formarse una visión de lo propuesto. Esto, sobre la idea del tránsito por cada una de las experiencias, y la transición que dieron lugar las reflexiones alrededor de ello.

La masculinidad era y seguirá siendo un ideal del deber ser hombre, un prototipo a seguir enseñado desde casa y replicado en cada lugar y contexto por el cual se transita, con unas normas a cumplir, ciertas características que la definen, ciertos privilegios que le son otorgados, y un precio que deben pagar quienes somos insertos de manera inconsciente en esta, como, por ejemplo, las formas como nos aproximamos a actividades que impliquen la confrontación con el cuerpo, es el caso de la danza, y los conflictos y cuestionamientos personales que de allí se derivan, siendo la huida, el rechazo o el distanciamiento, la decisión en común tomada por hombres.

Sin embargo, la investigación me deja claro que, así como se aprende a ser hombre, es posible desaprenderlo, deconstruirlo y transformarlo, para dar paso a una nueva y diferente configuración como sujeto social, a una nueva masculinidad que se

alejé de los mandatos culturales y estructuras heteronormativas, y vaya más acorde con las formas como queremos habitar el cuerpo. Para este cometido, el trabajo desde la danza se establece como puente propiciador de ese cambio, ya que el cuerpo como lugar donde se asienta la masculinidad, se ve enfrentado a distintas maneras de relacionarse, que van en contra de lo pautado históricamente, lo que al tiempo genera, el replanteamiento de los parámetros desde los cuales se percibe y configura la masculinidad.

Aun así, es importante aclarar que docentes y formadores, debemos ser cuidadosos en el trabajo a partir de técnicas y tipos de danza en específico, pues el trabajo con el cuerpo tan solo desde allí, puede convertirse en un lugar de reafirmación del arquetipo de la masculinidad, a partir de ese correlato de disciplinamiento y adiestramiento del cuerpo que dentro de ellas se encuentra inserto, donde además de enseñar movimientos preestablecidos con coreografías preestablecidas, también se educa en legitimar la diferencia, así como en reafirmar de manera inconsciente ciertos estereotipos. Es el caso de la técnica clásica o las danzas folclóricas, por nombrar algunas, donde se trabaja de manera diferenciada y se asignan roles específicos.

De lo anterior aparecen dos asuntos que es necesario tratar por separado:

En primer lugar, no quiero decir que se desechen o hagan a un lado del todo los programas de formación a partir de dichas técnicas y tipos de danza, pues considero y ratifico en parte, su importancia en el trabajo con el cuerpo, así como el reconocimiento de las manifestaciones culturales que traen consigo, sin embargo, cuando dentro del aula solo se centra en ese ejercicio, además de reafirmar prácticas e ideales alrededor del

género (como ya se mencionó), también se cohibe al estudiante de experimentar y explorar su cuerpo desde el acto creativo y espontáneo del movimiento.

La experimentación del trabajo con el cuerpo, implementada desde los laboratorios, develó pistas metodológicas que aliviaron muchas de las tensiones que normalmente se establecen entre los hombres y la danza, pues desde allí, fue posible romper barreras ideológicas, acortar el distanciamiento con la clase, generar un disfrute en las actividades, propiciar una manera distinta en que ellos se relacionan con su cuerpo bailando, equilibrar gustos de los estudiantes con propósitos de formación, potenciar el acto creativo, transformar a partir del movimiento la idea de cuerpo hombre inserta en ellos, e inaugurar la deconstrucción de lo entendido por masculino, (el simple acto de confrontación y de aceptación de lo que antes rechazaba, lo demuestra), lo cual asigna a este ejercicio gran valor dentro de esta investigación.

Por último, quisiera detenerme en el bailarín-profesor, objeto de constante autocritica y cuestionamiento. Al ser el mediador y facilitador del trabajo en el aula, requiere despojarse de su ideal de movimiento configurado desde su formación como bailarín, una imagen preestablecida que buscaba replicar y encontrar en sus estudiantes, pues esa mirada sesgada, impedía ver las capacidades y potencialidades de sus estudiantes desde sus especificidades.

Como se manifestó al principio, esta investigación no concluye aquí, por el contrario, queda abierta al debate y reflexión de lo propuesto.

Referencias bibliográficas

Aguilar, C. (2008). ¿Por qué es importante el género en la Pedagogía Crítica? Universitat Jaume I. Departamento de Educación. Campus de Riu Sec. Recuperado de: <https://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2163/servlet/articulo?codigo=2956529>

Barrera, O. (2011). El cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault. Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana, vol. VI, núm. 11, enero- junio, 2011, pp. 121-137. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Distrito Federal, México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2110/211019068007.pdf>

Butler, J. y Lourties, M. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG) of the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Debate feminista, vol. 18 (octubre 1998), pp. 293 - 314

Compaire, J. (2011). Chicos y chicas en relación. Barcelona. Editorial Icaria. pág. 13, 14.

Chacón, K. y Hernández, R. (2016). Otras masculinidades: prácticas corporales y danza. Revista de ciencias sociales y humanidades. Volumen 25, número especial 2016.

Del Hierro, C. (2003). Masculinidad-es en movimiento. Monografía de grado para recibir el título de antropóloga. Universidad de los andes, facultad de ciencias sociales, departamento de antropología.

Fotaki, M. (2019). La experiencia de los hombres en el campo de Danza Movimiento. Terapia: La identidad de género en movimiento. Trabajo final del Master en Danza Movimiento Terapia de UAB, enero 2019. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2019/hdl_2072_351172/TFM_a2019m1_FiotakiMarialoanna.pdf

Foster, S. (1992). "Cuerpos de danza" Incorporaciones, España: Teorema, pp. 409-428.

Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. Cuicuilco, enero-abril, año/vol. 7, número 018. Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Distrito federal, México.

Mora, A. (2009) Danza, género y agencia. Dossier Género e instituciones. Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales, n° 4, agosto de 2009. Recuperado de: <https://static.ides.org.ar/archivo/www/2012/04/artic222.pdf>

Quintar, E. (s. f.) Aportes para definir Nudos Problemáticos. Una cuestión curricular

Pedraza, Z. (s. f.) Intervenciones estéticas del Yo. Sobre estético-política, subjetividad y corporalidad.