

Relaciones de poder/conocimiento en los discursos dancísticos de una carrera de danza en Chile

magis



Power/Knowledge Relations in Dance Discourses
in a Dance Degree Program in Chile

Artículo de investigación | Research Article | Artigo de investigação

Fecha de recepción: 31 de marzo de 2024

Fecha de aceptación: 15 de agosto de 2025

Fecha de disponibilidad en línea: diciembre de 2025

doi: 10.11144/Javeriana.m18.rpcd

NATALY PÉREZ-CISTERNAS 
naperez2@uc.cl
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, CHILE
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6941-5365>

VOLUMEN 18 / AÑO 2025 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-21

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo

Pérez-Cisternas, N. (2025). Relaciones de poder/conocimiento en los discursos dancísticos de una carrera de danza en Chile. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 18, 1-21. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m18.rpcd>



Resumen

Este artículo es resultado de una investigación doctoral exploratoria de las posturas político-ideológicas que sustentaron las prácticas de producción de los conocimientos espacio-corporales en una carrera de danza de una universidad en Santiago de Chile. Para esto se desarrolló una metodología cualitativa postestructural centrada en el análisis de un estudio de caso que contempló la producción de doce entrevistas a académicos y académicas, dos grupos focales a estudiantes, con un total de catorce participantes, además del análisis documental desde una lectura foucaultiana de las mallas curriculares y los apuntes de clase de estudiantes. A partir de lo anterior, se establecieron categorías para el análisis, en primera instancia *categorías emergentes iniciales*, para luego establecer *categorías reflexivas de discusión*, y por último, *nudos de problematización* que permitieron organizar la información producida. Uno de los resultados más importantes de este artículo es que, efectivamente, existe una producción de conocimientos espacio-corporales que conforman un sistema de producción, circulación y distribución del conocimiento, evidenciado en la instalación de un régimen de verdad en el estudio de caso analizado, que propicia prácticas discursivas de inclusión o exclusión de conocimientos dancísticos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza.

Palabras clave

Danza moderna; expresión corporal; enseñanza superior; genealogía; discurso.

Abstract

This article is the result of a doctoral research exploring the political-ideological positions that underpinned the practices of producing spatial-bodily knowledge in a dance program at a university in Santiago, Chile. To this end, a poststructural qualitative methodology was developed, focusing on the analysis of a case study that included twelve interviews with academics, two focus groups with students (a total of fourteen participants), as well as a documentary analysis based on a Foucaultian reading of the curriculum and students' class notes. Based on the above, categories were established for analysis, initially emerging categories, then reflective categories for discussion, and finally, points of contention that allowed the information produced to be organized. One of the most important findings of this article is that there is indeed a production of spatial-bodily knowledge that forms a system of knowledge production, circulation, and distribution, which demonstrates the establishment of a regime of truth in the case study analyzed, promoting discursive practices of inclusion or exclusion of dance knowledge in the teaching-learning processes of dance.

Keywords

Modern dance; body expression; higher education; genealogy; discourse.

Introducción

Las propuestas curriculares y reformas educativas que se han desarrollado en Chile en el campo de las artes escénicas, tanto en el ámbito escolar como universitario, han sido mínimas. Particularmente, en la disciplina danística son prácticamente inexistentes. Esto define una similitud entre los países de América del Sur, en el ámbito de la enseñanza de la danza, y una gran diferencia con otros territorios de Europa, Oceanía, Asia y América del Norte. En países como Inglaterra y Estados Unidos, por ejemplo, la formación universitaria en danza tiene por lo menos treinta años de trayectoria y es parte de las políticas institucionales que enmarcan las propuestas de las instituciones de educación superior (Koff & Mistry, 2012; Risner & Anderson, 2015). En Australia e Italia, la producción de investigación académica sobre danza ha sido relevante, incluyendo las prácticas educativas estatales (Biasutti, 2013; Huddy & Stevens, 2011; Pastore & Pentassuglia, 2015). También, en países como Singapur, Zimbabue, Nueva Zelanda y Finlandia, se ha promovido el trabajo corporal desde la educación primaria y secundaria, porque forma parte de la propuesta curricular de educación artística que estipula la UNESCO (2006) para el desarrollo de las artes (Snook & Buck, 2014). Esta última define la aplicación de las artes escénicas, es decir, el teatro y la danza, como parte del currículum educativo de artes, ampliando la idea tradicional que solamente incorporaba las artes audiovisuales y la música.

En Chile, las propuestas de la UNESCO han sido lentamente incorporadas en las políticas públicas y en el currículum escolar y universitario. En el Plan Nacional de Artes en Educación 2015-2018 (Ministerio de Educación y Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015) se explicitaron las líneas de acción para el desarrollo del currículum en artes, si bien se mantuvieron como orientaciones, mas no como obligaciones curriculares.

En el ámbito escolar formal, todo lo relacionado con el desarrollo y conciencia corporal se encuentra asociado a actividades extracurriculares. Por su parte, en el ámbito universitario chileno la danza es una carrera poco ofrecida por las instituciones de educación superior, y sin fomento específico a través de las políticas públicas de educación.

Si bien la fundación tanto del Consejo de Monumentos Nacionales como de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos se remonta a la década de 1920, los avances en la conformación y organización de ambas instancias se detuvieron drásticamente luego del golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 y, durante los diecisiete años de la dictadura militar, no se desarrollaron políticas de fomento de las artes y la cultura en el país.

Al inicio del proceso de recuperación de la democracia en la década de 1990, se impulsó la creación de una nueva institucionalidad cultural, pues anteriormente todo lo relativo al ámbito de la cultura dependía administrativamente del Ministerio de Educación. Sin embargo, el proceso organizativo y de decisión no fue rápido, y recién en el año 1998 se ingresó al Congreso Nacional un primer proyecto de ley que buscó incluir los monumentos nacionales, las bibliotecas, los archivos y los museos, las artes y la cultura en una sola entidad. Con todo, no fue sino hasta el 2003 que se creó el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes como una entidad autónoma, mientras que la creación de un ministerio para este ámbito solo fue aprobada y promulgada en 2017.

De esta forma, en 2018 se definió la implementación del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, encargado de la creación e instalación de las políticas, planes y programas para el desarrollo cultural y patrimonial a nivel nacional. Del mismo modo, en 2019 fue aprobada y publicada la Ley N° 21.175 de fomento a las artes escénicas, que incluyen el teatro, la danza, las artes circenses, los títeres, la narración oral y la ópera, la cual promulgó la creación del Consejo Nacional de Artes Escénicas, que posee dentro de sus múltiples funciones¹ la tarea de colaborar con el Ministerio de Educación para incorporar las artes escénicas en la educación formal. Conformado en el año 2022, cuenta con dieciséis representantes de las artes escénicas a nivel nacional. Uno de los primeros aportes al área se tradujo en la creación del primer plan de internacionalización para las artes escénicas en Chile, que buscaba consolidar prácticas y recomendaciones de cooperación eficientes y sostenibles en el tiempo. A marzo de 2025, el Consejo Nacional de Artes Escénicas continúa sesionando al menos una vez al mes, revisando prioritariamente la asignación presupuestaria anual para las actividades de fomento en el área.

En este contexto, es posible evidenciar que la producción de conocimientos artísticos escénicos no se encuentra definida desde el ámbito educativo o académico, sino que más bien se aborda desde el oficio y la práctica profesional. Específicamente, esto ha implicado que la enseñanza de la danza

1 Según establece el artículo 3 de la mencionada ley, sobre funciones y atribuciones.

no sea una prioridad a nivel nacional, lo que en términos prácticos significa que esta disciplina se encuentre fuera del currículum escolar obligatorio actual².

Lo anterior supone que, desde las políticas públicas chilenas, no se haya otorgado relevancia a la educación artística en general, específicamente a la enseñanza de la danza, aun cuando se sabe que, en las etapas iniciales del desarrollo de niños y niñas, los aprendizajes asociados al movimiento corporal y al descubrimiento espacial son fundamentales para la psicomotricidad, los procesos cognitivos y la regulación de la conducta, entre otros. Sin embargo, lo que se constata es que, una vez se ingresa a la enseñanza escolar, se inicia el paulatino proceso de inmovilización corporal, regulado a través del espacio del aula. En la medida en que los y las estudiantes avanzan en la formación académica, el cuerpo se vuelve un contenido disciplinar teórico asociado a la biología, y en algunos casos, a la educación física. Así, en la enseñanza media, los y las adolescentes ya han aprendido durante años que el desarrollo cognitivo no solo se aleja del desarrollo corporal, sino que además son dos ámbitos que no se relacionan entre sí.

Por lo mismo, se vuelve necesario explorar la conformación de las prácticas de producción de los conocimientos espacio-corporales, que poseen un origen político e ideológico, en los procesos formativos de quienes estudian danza en Chile. Para esto, es relevante considerar que los conocimientos instalados por medio de prácticas discursivas definen un posicionamiento político (Southwell, 2020). De esta forma, los discursos en el aula se van articulando como prácticas de enseñanza que definen jerarquías entre saberes, relevando algunos sobre otros, lo que implica enseñar, o no, un contenido, permitiendo con ello la progresiva instalación de discursos de poder en las prácticas de enseñanza universitaria definidas por las políticas públicas y las entidades ministeriales.

Así, las posturas político-ideológicas que sustentan un conocimiento en las artes dancísticas se relacionan, tal como lo menciona Mouffe (2011), con verdades contextualizadas que tienen repercusiones en los espacios de poder, e implican, según Southwell (2020), tensiones y momentos de negociación que permiten producir lo político. Por tal motivo, en este artículo se pretende indagar en los aspectos genealógicos que permiten la producción de un discurso político-ideológico dancístico, propio y válido en este

2 Las bases curriculares de tercero y cuarto medio, que se implementan en las escuelas a partir del año 2020, incluyen el Plan Común de Formación General Electiva, para las diferenciaciones humanista, científica y de educación artística, siendo artes una de las tres opciones, con sus respectivas alternativas: artes visuales, música, danza y teatro.

estudio de caso, que implica la inclusión o exclusión de ciertos conocimientos espacio-corporales durante el proceso de enseñanza.

Relaciones entre poder, verdad, espacio y cuerpo

Las relaciones entre poder, verdad, saber y disciplina, desde una lectura foucaultiana, son la base de la discusión que se desarrolla en este artículo. En primera instancia, es posible reconocer que los saberes asociados al espacio y al cuerpo no son solamente objetos de conocimiento, sino que además son elementos centrales para comprender todo ejercicio de poder. Foucault (1992) sostiene que el poder no descubre la verdad oculta de los cuerpos, sino que sobre todo produce formas discursivas autorizadas para establecer sobre ellos lo verdadero y lo falso, lo normal y lo anormal.

Así por ejemplo, con relación a la danza, la definición de una postura corporal, de un movimiento en el espacio, de un determinado ritmo transmitido interpretativamente en un salto o desplazamiento, supone un poder que se corporaliza (Pérez-Cisternas, 2020). Dicho de otro modo, la tonicidad y el desarrollo muscular, la conciencia corporal, el manejo de la respiración y los movimientos, pueden ser pensados como ejercicios del poder en y a través del cuerpo (Foucault, 1992).

Esta vinculación entre poder y saber sobre el cuerpo autorizó diferentes discursos científicos para establecer, mantener y reproducir ciertos regímenes de verdad³, configurando todo un vasto conocimiento que delimitó aquello que puede ser verdadero o no. Lo interesante, desde el punto de vista de Foucault, es que esta verdad sobre el cuerpo se produce, mantiene y circula a través del poder (Yuing, 2018).

Gore (2000) postula que desde los análisis foucaultianos se proponen observaciones en torno a las instituciones educativas y las relaciones de poder que se producen en su interior. De esta forma, al analizar instituciones como la escuela, es posible evidenciar prácticas discursivas que definen un conocimiento instalado, como por ejemplo, el ordenamiento espacial de un aula, las posiciones en que los estudiantes deben aprender, la planificación de una clase, en el sentido de indicar cómo un estudiante aprende (por medio de actividades, de trabajo conceptual, de elaboración de preguntas y respuestas), entre otros.

Desde esta perspectiva, es posible evidenciar que cuando Foucault (2008) propone este análisis se centra principalmente en instituciones disciplinares, y realiza una mirada a la educación, siempre pensando en una estructura de clase tradicional, es decir, en un aula para clases teóricas, con

3 Sistemas de producción, regulación y circulación de enunciados que una sociedad considera verdaderos.

sillas, mesas, pizarra, etcétera. Por tanto, su preocupación giró en torno a la forma en que debía disciplinarse el cuerpo para incorporar un conocimiento específicamente transmitido desde una fuente de saber, esto es, el profesor.

Ahora bien, al abordar el análisis de los procesos que se despliegan en torno a la enseñanza-aprendizaje de la danza, es posible observar que aquellas visiones tradicionales sobre las formas de enseñar y aprender a menudo se distancian del enfoque educativo artístico, pues tanto la disposición espacial del aula como los implementos que se utilizan y la planificación de los contenidos comprenden aspectos asociados a una clase práctica y no teórica, donde el movimiento es el foco de atención principal. Quizás sería importante agregar que, sin embargo, la orientación directiva del profesor es uno de los elementos que se mantienen.

Considerando lo anterior, es importante indagar genealógicamente cómo se constituyen estas prácticas, explorando la constitución de saberes, discursos y dominios, y enfocándonos en la *emergencia* de las relaciones de fuerza y de poder (Foucault, 2008). Esto quiere decir que, por un lado, se debe observar lo heredado, adquirido y/o impuesto, o, en los términos de Bidaseca *et al.* (2014), los *puentes generacionales* establecidos, y por otra, las encrucijadas, los conflictos y los vacíos que son parte de las fuerzas en disputa para la conformación de los conocimientos espacio-corporales trabajados específicamente en este estudio de caso.

Abordar genealógicamente el asunto quiere decir también desafiarse a identificar posturas políticas, disensos, disparidades, desviaciones, invenciones y pasiones que reflejan los discursos de poder y, por tanto, analizar los saberes que han llegado a ser válidos en la carrera de danza. Dicho de otro modo, se trata, ya no de pensar en el desarrollo de una disciplina y la producción de conocimiento liberados de las relaciones de poder para presentar su dimensión de objetividad y científicidad, sino al contrario, mostrarlos cargados de valoraciones que se componen internamente por subjetividades, enfrentamientos, validaciones, impugnaciones, para establecer una verdad específica vinculada a los conocimientos espacio-corporales.

Desde esta perspectiva, la presente investigación propuso como estudio de caso la carrera de danza perteneciente a una universidad chilena, considerando todos sus componentes (sujetos, estructura política/nORMATIVA y relaciones de poder) como constructores de conocimientos espacio-corporales en la formación de intérpretes, coreógrafos y profesores de danza.

Es importante destacar que la carrera de danza específicamente seleccionada surgió de la asociación entre la Escuela de Danza Espiral, una institución de educación no formal, creada en 1985 por Joan Turner y Patricio Bunster (CáMARA & Islas, 2007), y la institución de educación superior que hace parte de este estudio de caso, la cual fue creada por el cardenal Silva

Henríquez en 1975 y adquirió estatus universitario autónomo en 1999. Además, se debe considerar que los fundadores de la Escuela de Danza Espiral se formaron en Alemania, teniendo como profesores a Sigurd Leeder y Rudolf von Laban⁴.

En consecuencia, es primordial comprender que existió un lazo desde la perspectiva político-ideológica que permitió la alianza entre el Centro de Danza Espiral y la institución de educación superior donde se desarrolla este estudio de caso. Esto también se evidencia en el trabajo desde la danza moderna, concebida como una respuesta de resistencia a los elementos estéticos de danza académica, pues a diferencia del ballet clásico, en la primera se desarrolla el estudio del movimiento utilizando el peso, la gravedad y la respiración a través de técnicas específicas, valorando la interpretación y la expresión de emocionalidad (Jiménez, 2024), más que la apuesta estética onírica y ficcional del ballet. De esta forma, la producción y enseñanza de los conocimientos espacio-corporales se da desde un lugar epistémico común.

Procesos metodológicos

En esta investigación se desarrolló un tipo de diseño basado en los elementos comprensivos e interpretativos propios de un diseño cualitativo; sin embargo, es importante advertir que este enfoque metodológico se situó desde una perspectiva post-estructural. De esta manera, se entiende que no se asume una posición neutra u objetiva frente a lo investigado, y no se pretende controlar el ambiente donde se produce la investigación, pues su finalidad no es generalizar ni replicar sus resultados. A partir de esta postura, se indaga en los diferentes focos que componen el problema de investigación, considerando todos los elementos contextuales que lo conforman, no como verdades absolutas, sino como conocimientos situados, que se producen en un lugar y en unas condiciones específicas (Denzin & Lincoln, 2012).

La modalidad trabajada en esta investigación es el estudio de caso, que desde la perspectiva de Flyvbjerg (2011), se centra en la profundidad del análisis, la validez situada, la comprensión del proceso y el contexto, y el surgimiento de nuevas hipótesis y cuestionamientos.

4 Destacar este camino formativo es importante, debido a que Sigurd Leeder dirigió el Ballet Joos, el cual tuvo la impronta de enfrentar sus procesos coreográficos y dancísticos desde una postura política radical, en contra de la visión nazi preponderante en la Alemania de la primera mitad del siglo XX. Tanto Joan Turner como Patricio Bunster fueron profesores de la escuela de danza de la Universidad de Chile hasta el golpe militar (Cámara & Islas, 2007), luego fueron exiliados durante la dictadura, para retornar al país en 1984 y 1985, respectivamente.

Participantes

Los participantes del estudio fueron los y las docentes de *cursos troncales*⁵ que trabajan técnica de movimiento, es decir, técnica académica, técnica moderna y técnica contemporánea. De esta forma, la muestra está compuesta por doce profesores que fueron entrevistados, y por dos grupos focales de estudiantes, con un total de catorce participantes correspondientes a los cinco años de la carrera⁶. El primero de estos grupos estuvo conformado por estudiantes desde primer hasta tercer año, mientras que el segundo se conformó con estudiantes de cuarto y quinto año. Los criterios de inclusión y exclusión para definir su participación fueron: 1) nivel de experiencia previa al ingreso a la carrera, 2) experiencia previa en técnica moderna, y 3) experiencia previa en varios estilos y/o técnicas. Estos criterios emergieron desde la entrevista con la jefa de carrera, quien los señaló como variables que se consideraban para las modificaciones metodológicas de nivación corporal. Es importante destacar que los y las participantes de este estudio aceptaron ser parte de esta investigación mediante la firma de un consentimiento informado individual.

Producción de datos

Se realizaron entrevistas reflexivas al profesorado, siguiendo a Denzin (2001), quien las entiende como un dispositivo narrativo que permite al entrevistado contar su propia historia, dado que las preguntas son amplias y dejan que el propio entrevistado vaya organizando su relato, sin que el entrevistador intencione sus respuestas.

De esta forma, las entrevistas realizadas cumplieron con la batería de preguntas señaladas en la tabla 1, si bien en algunos de los casos surgieron otras preguntas o incluso cuestionamientos hacia la investigadora. Además, este formato reflexivo permitió que los docentes relataran sus historias de vida, rememorando sus propios procesos de formación en la danza y retomando aquellos aprendizajes para relacionarlos con su actividad profesional actual.

Además, se realizó un análisis documental para caracterizar el estudio de caso, para lo cual se tuvo acceso a las mallas curriculares y a sus actualizaciones, porque en el periodo en que se desarrollaron las entrevistas, la carrera se encontraba en un proceso de actualización curricular⁷.

5 Son las asignaturas de base de la formación en danza, lo cual significa que se encuentran durante los diez semestres de la carrera, según su malla curricular.

6 La muestra de docentes y estudiantes corresponde a los cursos impartidos en el año 2017.

7 También se tuvo acceso a algunos instrumentos de evaluación, en específico de los exámenes finales de las asignaturas. Sin embargo, al no tener la totalidad de los instrumentos, fueron excluidos del análisis.

Tabla 1
Modelo de entrevista reflexiva para profesores y profesoras

Episodio y situación	Línea de técnicas de movimiento y asociadas a los conocimientos espacio-corporales	Aspectos analíticos a considerar	Preguntas complementarias
Ítem I: Experiencias de producción de conocimientos espaciales y corporales	¿Podrías describir un día de clases típico?	<ul style="list-style-type: none"> • Producción político-ideológica • Concepción de conocimiento • Propiocepción • Procesos de enseñanza-aprendizaje 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son las motivaciones para abordar los conocimientos espaciales? 2. ¿Cuáles son las motivaciones para abordar los conocimientos corporales? 3. ¿Cuáles son los aspectos centrales de tu clase para este curso? 4. ¿Quiénes fueron tus formadores? 5. ¿Dónde estudiaste? 6. ¿Qué percepción crees que tienen los estudiantes de tu curso? 7. Si tuvieras que definirte, ¿cómo lo harías?, ¿quién eres? 8. Las distinciones y características que te definen, ¿son reconocidas por la escuela y sus distintos actores? 9. ¿Qué signos, símbolos o manifestaciones corpóreas son propias de tu proceso de enseñanza? 10. ¿En qué se diferencian las actividades que desarrollas en la escuela con aquellas que realizas fuera de ella? 11. ¿Cuál es el papel de las contenidos en las clases?, ¿crees que sirven para algo?, ¿da poder, saber "formalmente" algo?

Fuente: Pérez-Cisternas (2022).

Nota: Cada entrevista duró máximo 45 minutos, y fueron realizadas por la investigadora, así como su transcripción.

Tabla 2
Modelo de lineamientos del grupo focal para estudiantes

Episodio y situación	Aspectos analíticos a considerar	Preguntas movilizadoras
Ítem I: Experiencias de producción de conocimientos espaciales y corporales	Concepción de conocimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo aprendes un movimiento? 2. ¿Cómo vas conformando una frase de movimiento? 3. ¿Cómo reconoces tu cuerpo en el espacio?
	Producción político-ideológica	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué estudias en esta escuela de danza? 2. Si tuvieras que definirte, ¿cómo lo harías?, ¿quién eres? 3. Las distinciones y características que te definen, ¿son reconocidas por la escuela y sus distintos actores?
	Enseñanza-aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son los aspectos centrales de las clases en las que participas? 2. ¿Qué símbolos, signos o manifestaciones corpóreas son propias de esta escuela? 3. ¿En qué se diferencian las actividades que desarrollas en la escuela con aquellas que realizas fuera de ella?

Fuente: Pérez-Cisternas (2022).

Nota: Los grupos focales tuvieron una duración máxima de una hora; la mediación fue realizada por la investigadora, quien fue acompañada por un camarógrafo para registrar ambas sesiones.

Además, en los grupos focales algunos estudiantes mostraron sus cuadernos de las clases teórico-prácticas, como forma de explicar algunos conceptos. Es por esto que dicha información se incluye en el análisis de estos documentos.

Análisis de datos

El manejo de los datos se estableció a partir del análisis del discurso, a partir de una perspectiva foucaultiana que se sitúa desde lo propiamente dicho, intentando comprender por qué se habla de tal modo en relación con un objeto específico (Espinoza, 2012). La práctica discursiva, entendida entonces desde esta perspectiva, no intenta representar objetos, sino más bien construir realidades complejas, pues el discurso, más que decir, produce realidades políticas, ideológicas, sociales y culturales.

En el cruce de los datos producidos, se definieron *categorías emergentes iniciales*, *categorías reflexivas de discusión*, y finalmente, una tercera categoría denominada *nudos de problematización*. Las categorías emergentes iniciales se definieron como una aproximación a las diversas formas en que son enseñados y aprendidos los conocimientos espacio-corporales. Las categorías reflexivas de discusión permitieron evidenciar, en los discursos de los y las participantes, encuentros y desencuentros relacionados con la validez de los saberes. Por último, los nudos de problematización surgen a propósito de la emergencia de ciertos vacíos o invisibilizaciones en los discursos de poder, y también como forma de evidenciar las contradicciones emergentes.

Resultados y discusión

Los resultados fueron organizados en tres apartados, correspondientes a la lectura genealógica que propone esta investigación, y es por esto que se utilizan las categorías mencionadas para construir el relato.

Emergencia de los saberes dancísticos

A partir de la información obtenida en las entrevistas, se buscó entender las apreciaciones de los y las docentes de la carrera de danza sobre los conocimientos espacio-corporales en la enseñanza, pero también sus propias historias de formación en la disciplina, lo cual permitiría reconocer sus perspectivas político-ideológicas de base. De esta forma, fue importante establecer el proceso formativo inicial de las y los docentes de la carrera.

Joan vino a Chile a bailar, ella no tenía ninguna intención de ser profesora, pero no habiendo verdaderos profesores de danza, y ella teniendo todos estos conocimientos, que los traía de Inglaterra y Alemania [...] ella

comienza a hacer clases, y se tuvo que ordenar y organizar esto que ella ya sabía, también era una responsabilidad, pues ella contenía una herencia de estos conocimientos [...] también tuvieron el apoyo de Sigurd Leeder, que es el maestro de ellos. (PAM1.3V)

De las entrevistas, también fue posible establecer que los actuales docentes de la carrera de danza fueron a su vez estudiantes del Centro de Danza Espiral. Por este motivo, son quienes poseen mayor claridad respecto al surgimiento de estos saberes y del método que utilizan para enseñar.

La danza que habita el Centro Espiral hoy día tiene un origen, evidentemente, como le llaman en todos los textos que he leído, del expresionismo alemán, ¿cierto? Y tiene su origen por una circunstancia también de postguerra, eh, de guerra mundial, de la Segunda Guerra Mundial [...] por otro lado, también se construyó y, sobre todo en la década de los ochenta con la llegada de Patricio y la Joan, se trató de defender y devolver la cultura y el arte a este país [...] culturalmente esta escuela es un hito en la historia de la danza en nuestro país y lo digo con convencimiento de ello. [...] Ellos estaban encargados de dirigir esto, pero la verdad es que son líderes, y los líderes son referentes. (PTM1.37)

Se destaca cómo los docentes evidencian la marcada influencia alemana en la formación de los fundadores de la escuela, al tiempo que reconocen la existencia de un aprendizaje relacionado con la técnica moderna, que es la base de formación de sus maestros y, por ende, la base de su propia formación como docentes.

En mi cabeza no cabe otro modo de hacer arte. Y eso es de ellos, porque Patricio en sí mismo es un hito político. Y la Joan que viene de Inglaterra, con una visión súper fracturada. Y se refugia en la danza y se une a Patricio que viene de una familia muy política, en donde se forjó un sentido del deber por el país. (PTM1.8D)

También se evidencia la herencia de los saberes adquiridos como una huella identitaria asociada a lo que se quiere enseñar, y el modo en que esto produce un discurso con raíces firmes, pero reorganizado al contexto chileno que, en ese tiempo, fue marcado por la dictadura militar y su intervención en los espacios de producción de conocimientos.

Efectivamente, hay ciertos patrones dados, porque todos los cuerpos son iguales. Anatómicamente todos iguales. Pero cómo está construido ese cuerpo desde su desarrollo cognitivo, de su desarrollo social, de su desarrollo afectivo, de su desarrollo creativo. Todo eso va girando en torno a la

construcción de la persona, según yo. Digamos que eso fue lo que aprendí acá, pero hay un pensamiento súper político detrás, creo yo. (PCP1.9)

Existe una estructura política muy fuerte en la conformación de esta carrera de danza, en primera instancia porque sus fundadores impulsaron el arte en Chile durante el denominado *apagón cultural*⁸. En consecuencia, la danza se comprende como un discurso de resistencia frente a los procesos sociales que se estaban viviendo en ese momento en el país.

En el caso de los y las estudiantes, es posible evidenciar que son conscientes de la historia que posee la escuela de danza y desean formar parte de ella.

De todas las bailarinas que conocí, muchas eran de acá y me parecía que, eh, que además está la imagen como de la escuela antes de estar con la universidad, como que supe un poco de su historia, de ahí igual me gustó, sin conocerlo, igual como por saber de la historia, sentí como que su danza también tenía contenidos más políticos, sociales y que también me iban a educar desde ahí, y también vi la malla de formación y había ramos como teóricos que hablaban, contenidos que nos hacían trabajar nuestro ser político. (GF1.E3)

Es importante destacar cómo se dio la reconfiguración de los contenidos de la técnica moderna, aprendidos por los fundadores de la Escuela de Danza Espiral en Alemania, y enseñados de generación a generación de estudiantes en Chile. Con ello se fueron conformando las bases del sistema de producción y circulación de conocimientos espacio-corporales, y asentando la idea de un sistema de contenidos válidos, esto es, de un régimen de verdad (Foucault, 2008), que aun cuando fue reenmarcado en el contexto sociopolítico local, compartía cimientos similares en sus orígenes, como el surgimiento de una forma de resistencia política, social y cultural, instalada a través de prácticas discursivas de poder.

Conocimientos válidos para la enseñanza de la danza

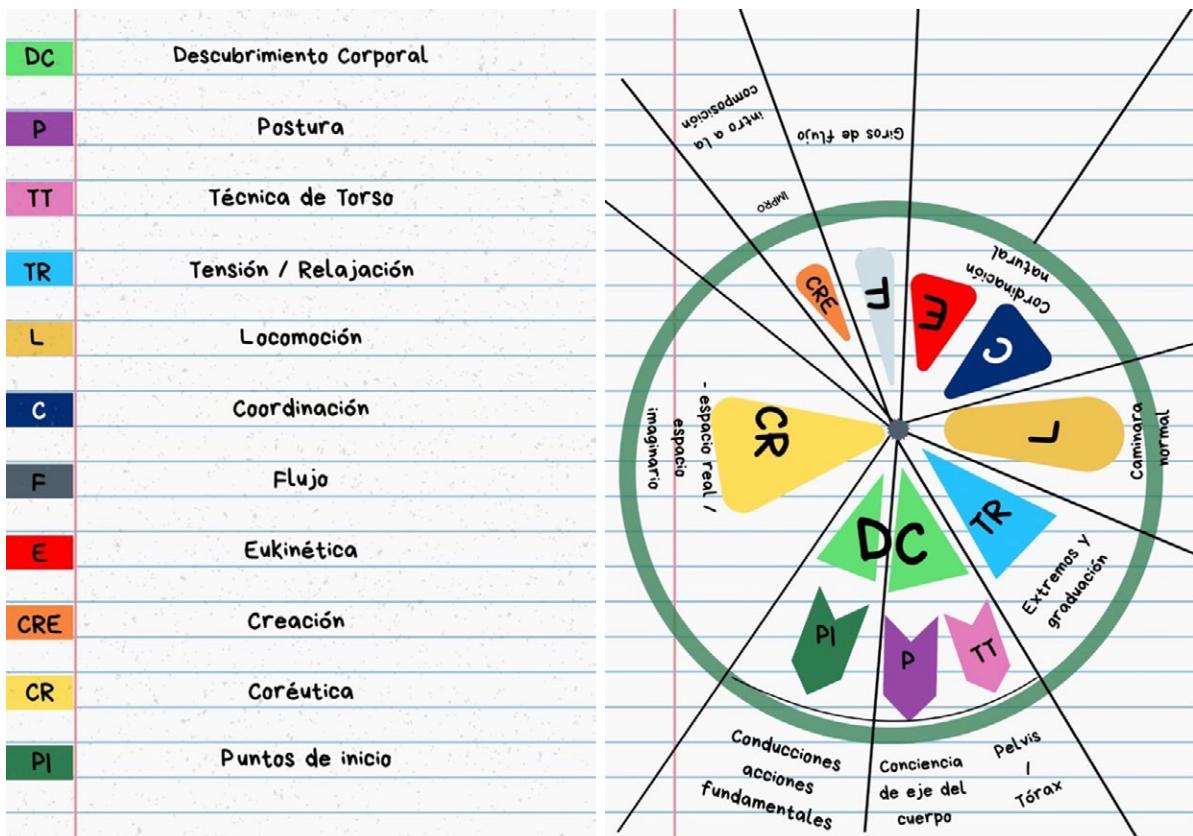
La validez de los conocimientos espacio-corporales enseñados y aprendidos en este estudio de caso se fue estableciendo en la medida en que en el proceso se instaló el régimen de verdad, dado que los formadores de los actuales profesores y profesoras de la carrera participaron del proceso de creación y reformulación de los contenidos válidos que actualmente se enseñan. En ese sentido, es clave la información entregada por uno de los profesores:

8 Período de tiempo entre 1973 y 1990, en el que, como consecuencia de la dictadura militar, se presentó una fuerte censura y represión en el ámbito cultural, que restringió la producción artística y la libertad de expresión.

Estábamos revisando los contenidos que componían cada uno de los elementos que se debían enseñar en danza, y un día Joan llega con esto, con una cartulina [...] que puso en la pizarra y yo dije, aquí está todo [...] este no es aprendizaje que se aprenda en tablas, sino que más bien hay un punto cero en el centro y se va avanzando hacia afuera, como una espiral, y va recorriendo hasta las combinaciones más complejas [...] entonces el concepto de espiral es que va hacia afuera, siempre uno va volviendo a pasar por los temas, pero cada vez con mayor profundidad. (PAM1.3V)

Los procesos de revisión de los contenidos aprendidos y enseñados, explicados por el entrevistado, también fueron mencionados por los y las estudiantes de la carrera, quienes además proporcionaron sus cuadernos de clases con las anotaciones y los dibujos de los contenidos que les habían sido entregados. Estos pueden ser apreciados en la figura 1, que muestra gráficamente cómo se constituye el sistema de conocimientos válidos en el proceso formativo de este estudio de caso.

Figura 1
Cuaderno con contenidos de enseñanza de la danza



Fuente: Pérez-Cisternas (2022)

Nota: aquí se presenta el modelo de espiral que considera los contenidos trabajados por Sigurd Leeder, posteriormente adaptados y profundizados por los fundadores de la carrera de danza estudiada.

De esta forma se produce un circuito de validación de los contenidos enseñados, los cuales se asocian a prácticas discursivas heredadas que van resignificando las relaciones de poder presentes en la estructura curricular de la carrera. Se mantienen en ese sentido hitos metodológicos fundantes que se traspasan a las nuevas generaciones de estudiantes de danza.

Obviamente, después, tal como Joan me lo enseñó a mí, yo se lo enseñé a mis alumnos [...] durante el tiempo han surgido precisiones con respecto al orden del contenido [...] en este esquema no están los contenidos de música, por ejemplo, que para la escuela son importantes, habría que agregar una tajada más de la espiral, para incorporar ritmo, pulso, polirritmia, etcétera [...] el descubrimiento corporal es una experiencia no necesariamente guiada por el ejercicio, sino que tiene que ver con una sensibilización que está relacionada con la metodología. (PAM1.3V)

De esta forma, si bien la técnica corporal es importante, se vuelve más relevante el proceso de sensibilización y conexión con el movimiento. Para eso se reproduce, una y otra vez, la estructura de la clase que va conformando una metodología de enseñanza exclusiva de este estudio de caso y que se réplica generacionalmente, durante el proceso de enseñanza.

Tú de hecho detectas que todos tienen la misma forma o estructura de clase, todos, desde los profes más jóvenes hasta los más viejos de la escuela, ¿cachaí? Ahí, obvio que hay un conocimiento que ha sido transmitido y que va a ser así probablemente por muchos años más. (GF2.E6)

Ahora bien, durante las entrevistas con los grupos focales emergieron dos asignaturas, con sus contenidos, que parecen ser primordiales en el proceso formativo. Tales asignaturas, mencionadas como contenidos basales, son la *coréutica* y la *eukinética*.

La coréutica tiene eso, como ubicarse uno en el espacio, saber que hay un adelante, un atrás, hay un lado, hay arriba, abajo, entonces como que a uno se le expande la mente, y eso cuando uno lo aplica a las clases [...] uno aprende a bailar con el otro, también esto como lábil que tiene la coréutica, como arrojarse, como soltarse. (GF2.E5)

En este punto, es importante destacar que la coréutica estudia el espacio en relación con el cuerpo, es decir, la forma como el cuerpo ocupa el espacio, mientras que la eukinética estudia las cualidades de movimiento del cuerpo (Cámara & Islas, 2007; Laban, 2013). Esto quiere decir que la coréutica trabaja el trazo que puede dibujar el cuerpo en el espacio al moverse, mientras que la eukinética trabaja la fuerza y la energía de ese cuerpo al moverse. Por tanto, ambos conocimientos deben ser abordados en conjunto,

es necesario saber el tipo de fuerza y la energía disponible para poder desarrollar un trazo corporal en el espacio. De esta forma, es posible evidenciar que, en este estudio de caso, los conocimientos espaciales y corporales no pueden ser comprendidos fragmentadamente ni con un mero propósito de fortalecimiento corporal.

En cinco años, en una línea de técnica moderna, tenemos la posibilidad de tener un nivel medio-alto [...] en las otras técnicas yo siento que estamos en otra situación [risas], lo que he tenido que aprender en términos de performance, no lo he aprendido acá. (GF2.E6)

Este relato de un estudiante da cuenta del proceso de espiral en que se trabaja una y otra vez el mismo contenido, pero con diversas formas de profundización. Esta metodología implica reconocer e instalar una práctica válida de enseñanza, que recorre una y otra vez un mismo camino conceptual y metodológico, lo cual indudablemente fortalece un régimen de verdad desde la técnica moderna, excluyendo otras prácticas espacio-corporales.

Creo que la única línea que tienen formada es la de moderno, todas las otras líneas son como accesorias respecto al moderno, no hay una línea real de ballet, no hay una línea real de contemporáneo [...] no hay acondicionamiento físico, no se mantiene ninguna otra línea. (GF1.E7)

Así pues, son las prácticas discursivas asociadas a la técnica moderna las que se mantienen en esta escuela, prolongando la herencia de conocimientos y saberes *verdaderos*, respecto de otros que simplemente no ingresan en dicho sistema de verdad.

Nudos de problematización: posturas político-ideológicas que destacan

Uno de los grandes nudos de problematización evidenciados fue la necesidad de *institucionalización del conocimiento dancístico*, dado que es evidente que existe una priorización de contenidos ligada al conocimiento aprendido por los fundadores del Centro de Danza Espiral, y recontextualizado en Chile, para ser enseñado nuevamente. Esta trayectoria histórica es vital para definir una corriente principal de enseñanza que está institucionalizada y que establece una relación de poder-saber-disciplina durante la formación dancística.

El patrimonio es lo que sostiene, es tu raíz, es tu historia [...] entendiendo que ese sentido de historia es importante para la educación de la danza en Chile, como una formación profesional, y nosotros que provenimos del

centro de enseñanza y otros que han sido formados en las primeras generaciones de la universidad, también somos parte de ese mismo sentir, de ese mismo discurso y, por sobre todo, de esa misma práctica. (PTM1.26)

Sin embargo, tal como se relató en la introducción de este artículo, esta institucionalización no alcanza a ser un mandato macropolítico (Foucault, 2008), pues la danza como disciplina aún no es parte de los conocimientos mínimos obligatorios que desea fomentar el Ministerio de Educación en Chile, por lo cual termina siendo una decisión curricular interna de este estudio de caso en particular.

Como segundo nudo de problematización, no es sorprendente descubrir que aquellos elementos sociopolíticos que impresionaron y motivaron al estudiantado, al momento de postular a esta escuela de danza, sean los mismos elementos que los propios docentes evidencian a la hora de definir por qué imparten clases en esta escuela.

Lo primero es esta respuesta subversiva y querer mirar y reflejar al hombre en la realidad de ese momento contextual, reflejarlo en escena. Y para eso se empieza a liberar de todas las ataduras y todos los corsés de la danza clásica. Y lo aterriza en la tierra, porque hasta ese momento la danza clásica seguía hablando de temas del medioevo. [...] Entonces se centra la atención en cómo hacer danza respecto de lo que está pasando en la sociedad en ese momento. (PCP1.2)

Como resultado, en esta escuela de danza se está formando un tipo singular de intérprete, coreógrafo y profesor de danza, que en términos de conocimientos espacio-corporales debe poseer una comprensión coréutica y eukinética para entender el cuerpo en movimiento en el espacio. Además, debe entender la danza como una práctica cargada de significado político y social, y por tanto, su interpretación, sus creaciones coreográficas y su enseñanza deberían dar cuenta de esta línea formativa.

Por último, un tercer nudo de problematización sería considerar cómo las relaciones de poder que se establecieron y se establecen al interior de esta escuela de danza marcan el cuerpo de sus estudiantes, no solamente respecto a su especialización y su práctica profesional, sino además en relación con las formas en que se controla y disciplina el cuerpo (Gore, 2000). La técnica moderna supone un despojo de los atuendos propios del ballet, las zapatillas, leotardos y tutú, dispositivos que ya no son necesarios para interpretar. La puesta en escena se modifica, pues se quiere dar a conocer al ser humano con sus propios problemas, de esta forma las obras se centran en situaciones políticas e históricas reales, y no en relatos de fantasía como se hace en el ballet. Esto hace parte del proceso formativo de los y

las estudiantes, quienes aprenden a moverse descalzos por el espacio, utilizando la gravedad para generar sus movimientos.

Conclusión

Al establecer las posturas político-ideológicas que sustentan las formas en que se producen los conocimientos espacio-corporales, en este estudio de caso específico fue posible identificar la predominancia de una línea formativa que tiene como base la danza moderna de origen alemán, reconfigurada al contexto chileno (Cámara & Islas, 2007). Es interesante evidenciar que esta adaptación al ámbito local chileno de los conocimientos espacio-corporales coréuticos y eukinéticos, provenientes de la tradición alemana, es posible debido a los componentes políticos-ideológicos de contexto comunes a ambos países, y que se relacionan con el surgimiento de dictaduras militares que limitaron la libertad de expresión, y por ende, la creación artística libre en sus territorios.

Esta similitud histórica propició la emergencia de un nicho de conocimiento dancístico que, desde la resistencia política, social y cultural, se reapropió de una forma europea de hacer conocimiento espacio-corporal, e instaló un nuevo sistema de producción, circulación y distribución de conocimientos dancísticos, a partir de un modelo de poder-verdad-saber, disciplina que se plasmó en la carrera de danza analizada e instaló un régimen de verdad, como parámetro para definir los contenidos a ser incluidos o excluidos de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esto también fue motivado por la falta de políticas públicas en el ámbito educativo que otorgasen un marco normativo para la jerarquización de conocimientos obligatorios en torno a la enseñanza de la danza en Chile, lo que permite actualmente que las instituciones de educación superior decidan unilateralmente y bajo sus propios criterios qué contenidos incluir o excluir de la malla curricular de esas carreras.

En consecuencia, estas verdades sobre los conocimientos espacio-corporales se producen y reproducen a través de prácticas discursivas de ejercicio del poder, que implican por ejemplo la no fragmentación de los conocimientos espaciales y los conocimientos corporales, la no utilización de argumentos mitológicos ni de fantasía en la creación de un proceso coreográfico, el no uso de dispositivos de control dancístico como puntillas ni zapatillas de baile, entre otros.

Este régimen de verdad también implica que cualquier otro conocimiento espacio-corporal que no sea válido dentro del sistema no pueda ser parte de la malla curricular de la carrera de danza. De esta forma, se mantiene la tradición de la técnica moderna como el contenido más relevante del

proceso de enseñanza-aprendizaje, y por lo mismo, como una línea formativa transversal, con cursos troncales que inician el primer año de la carrera y finalizan en el quinto año de la misma.

Lo anterior provoca una suerte de endogamia en los procesos formativos, pues solamente el profesorado formado por los fundadores de la Escuela de Danza Espiral puede impartir clases de técnica moderna en la carrera de danza, y serán los y las estudiantes formados por ese grupo de profesores quienes posteriormente tendrán el derecho heredado para impartir clases en la misma carrera. Así, la tradición no solo se encuentra en la herencia formativa, sino también en la construcción de un linaje formativo.

Es posible destacar que este régimen de verdad interno en la carrera de danza también puede generar un exceso de endogamia, que impide que quienes fueron formados en este lugar puedan impartir clases de danza en otros espacios o en otras técnicas dancísticas. Por otra parte, si las políticas educativas incluyen la enseñanza de danza en el currículum escolar obligatorio, pero dejan por fuera los contenidos de la técnica moderna, esta herencia formativa perdería la validez que ha construido con el tiempo.

En este sentido, una limitación metodológica de esta investigación fue la no inclusión de todos los profesores y las profesoras de la carrera de danza, es decir, de todas las asignaturas prácticas y teórico-prácticas de la carrera que hubiesen permitido dimensionar los cruces teóricos, conceptuales y prácticos que se establecen con la técnica moderna. Además, con ello se hubiera podido evidenciar la línea formativa de ese otro grupo de docentes, y en consecuencia establecer cómo y por qué habían sido incluidos en el proceso formativo de esta carrera.

Otra de las limitaciones de esta investigación, también como parte de los aspectos metodológicos, fue la no inclusión de titulados y tituladas de la carrera, lo que hubiese permitido indagar en la construcción de la trayectoria profesional de quienes se formaron allí, y en el modo en que la formación en este régimen de verdad particular ha afectado o no dicha trayectoria.

Aclaraciones y agradecimientos

Agradecimiento a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) por la subvención a través de la Beca Doctorado Nacional 2018.

Sobre los autores

Nataly Andrea Pérez-Cisternas Doctora en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. Magíster en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. Magíster en Geografía, Universidad Federal de Goiás, Brasil. Licenciada en Educación, Universidad Academia de

Humanismo Cristiano, Chile. Profesora de Educación Media en Historia y Ciencias Sociales, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.

Referencias

- Bannon, F. (2010). Dance: the possibilities of a discipline. *Research in Dance Education*, 11(1), 49-59. <https://doi.org/10.1080/14647890903568313>
- Biasutti, M. (2013). Improvisation in dance education: teachers views. *Research in Dance Education*, 14(2), 120-140. <http://dx.doi.org/10.1080/14647893.2012.761193>
- Bidaseca, K., et al. (2014). *Legados, genealogías y memorias poscoloniales en América Latina: escrituras fronterizas desde el sur*. Ediciones Godot.
- Cámara, E. & Islas, H. (2007). *Pensamiento y acción. El método Leeder de la escuela alemana*. Editorial del INBA.
- Castro, E. (2004). El poder disciplinario: la normalización de los saberes y los individuos. *Educación Física y Ciencia*, 7, 1-11. <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv07a02/5644>
- Denzin, N. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23-46. <https://doi.org/10.1177/146879410100100102>
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa* (Volumen II. Paradigmas y perspectivas en disputa). Gedisa Editorial.
- Espinoza, O. (2012). *Arqueología del discurso de las competencias en la formación docente inicial en Chile* [Tesis doctoral]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Las Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar*. Siglo Veintiuno Editores.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 635-654). SAGE Publication.
- Gore, J. (2000). Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía. En T. Popkewitz & M. Brennan (Eds), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 228-249). Ediciones Pomares.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds), *Manual de investigación cualitativa* (Volumen II. Paradigmas y perspectivas en disputa, pp. 27-38). Gedisa Editorial.
- Huddy, A. & Stevens, K. (2011). The teaching artist: a model for university dance teacher training. *Research in Dance Education*, 12(2), 157-171. <https://doi.org/10.1080/14647893.2011.579596>
- Jiménez Barboza, J. (2024). Dos experiencias de educación democrática de la danza: plan b danza y taller de danza moderna. *Káñina*, 48(3), 64-94. <https://doi.org/10.15517/rk.v48i3.62478>
- Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2011). Focus Group. Contingente articulations of pedagogy, politics and inquiry. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 1151-1190). SAGE Publication.
- Koff, S. & Mistry, G. (2012). Professionalism in dance education. *Research in Dance Education*, 13(1), 83-97. <https://doi.org/10.1080/14647893.2011.651114>

- Laban, R. (2013). *Coreografía. Primer cuaderno*. Editorial del INBA.
- Larraín, J. (2014). *El concepto de ideología*. (Vol. 4). Editorial LOM.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2019). Ley 21175 de 27 de agosto. Ley sobre fomento a las artes escénicas. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación y Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2015). *Plan Nacional de Artes en Educación 2015-2018*. Gobierno de Chile.
- Mouffe, C. (2011). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Pastore, S. & Pentassuglia, M. (2015). Teaching as dance: A case-study for teacher practice analysis. *International Journal of Educational Research*, 70, 16-30. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.12.001>
- Pérez Cisternas, N. (2020). Producción de conocimientos espacio-corporales en la enseñanza de la danza. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 75-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200075>
- Pérez Cisternas, N. (2022). *Enseñanza-aprendizaje de la danza: construcción genealógica de los conocimientos espacio-corporales* [Tesis doctoral no publicada]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Risner, D. & Anderson, M. (2015). The credential question: attitudes of teaching artists in dance and theatre arts. *Teaching Artist Journal*, 13(1), 28-35. <https://doi.org/10.1080/15411796.2014.966025>
- Southwell, M. (2020). Análisis político del discurso y la investigación educativa o la insistencia sobre la desactivación de determinismos. En M. de la Fare et al. (orgs.), *Bastidores da pesquisa em instituições educativas* (pp. 79-100). ediPUCRS.
- Snook, B. & Buck, R. (2014). Policy and practice within arts education: rhetoric and reality. *Research in Dance Education*, 15(3), 219-238. <https://doi.org/10.1080/14647893.2014.910184>
- Spagnuolo, L. & Colket, L. (2016). Slightly off-balance: learning how to teach anatomical awareness in a dance classroom. *Research in Dance Education*, 17(2), 86-96. <https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1139079>
- UNESCO. (2006). *Hoja de ruta para la educación artística*. Conferencia mundial sobre la educación artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, UNESCO, Lisboa.
- Villegas, I. (2014). La acreditación de las carreras artísticas de pregrado en Chile. *Calidad en la Educación*, 40, 129-179. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000100005>
- Yuing, T. (2018). *Tras lo singular*. Cenaltes Ediciones.