

**EL APRENDIZAJE DE LA DANZA EN UN CAMPO
DE CREENCIA Y DE LUCHAS. LA PERSPECTIVA
ANALÍTICA DE PIERRE BOURDIEU Y SU
CONTRIBUCIÓN A LA ANTROPOLOGÍA DE LA DANZA**

*The dance learning process on a field of belief and
struggles. Pierre Bourdieu's analytical perspective and
its contribution to the anthropology of dance*

ANA SABRINA MORA *

Universidad Nacional de La Plata · Argentina

* sabrimora@gmail.com

Artículo de reflexión recibido: 18 de mayo del 2007 · aprobado: 21 de agosto del 2007

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados parciales de un estudio etnográfico llevado a cabo en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata (provincia de Buenos Aires, Argentina), donde se cursan profesorado en Danzas clásicas, Danza Contemporánea y Danza-Expresión Corporal, junto con tecnicaturas que otorgan el título de intérprete-bailarín en las dos primeras carreras. La investigación se ha basado en los procesos de construcción de corporalidades y de subjetividades en las y los jóvenes estudiantes de danza. Este trabajo se centra en el análisis de las prácticas y las representaciones que tienen lugar en el marco del proceso de formación en estas artes del movimiento, desde la perspectiva teórico-metodológica propuesta por Pierre Bourdieu. Explorando los elementos de análisis que este enfoque puede proporcionar a la antropología de la danza, se mostrará que los conceptos de *campo* (con sus distintos elementos) y de *habitus*, son útiles para comprender los contextos y las lógicas de transmisión de las prácticas corporales, y particularmente las prácticas corporales artísticas.

Palabras clave: *danza, cuerpo, campo, habitus.*

ABSTRACT

This article presents some results of an ethnographic study on the construction of bodies and subjectivities on young dance students. The fieldwork was made at the Escuela de Danzas Clásicas in La Plata (Buenos Aires, Argentina), an institution where courses like classical dance performer-dancer, teacher on classical dances, contemporary dance performer-dancer, teacher on contemporary dance, and teacher on dance-bodily expression can be taken. The investigation has been based on the construction processes of corporality and subjectivities in young dance students. This paper focuses specifically on the analysis of practices and representations that occur in the learning processes of these arts of movement, as viewed from Pierre Bourdieu's theoretical-methodological perspective. Through the application of this analytical proposal on the anthropology of dance, it will be demonstrated how notions of *field* (with its different components) and *habitus*, are useful to comprehend the contexts and the teaching-learning logics of bodily practices, and especially of artistic bodily practices.

Keywords: *dance, body, field, habitus.*

INTRODUCCIÓN

Este artículo se basa en algunos resultados de una investigación etnográfica llevada a cabo en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata (capital de la provincia de Buenos Aires, Argentina), una institución estatal donde se cursan tres profesorados en Danzas Clásicas, en Danza Contemporánea y en Danza- Expresión Corporal¹. La Escuela fue fundada en 1948 con el Profesorado en Danzas Clásicas, una carrera que actualmente exige siete años de estudio para obtener el título de Intérprete-bailarín, y once en total para graduarse como profesora o profesor; el ingreso a la carrera se hace entre los ocho y los once años de edad, mediando una evaluación física diagnóstica. En 1994 fue incluido el Profesorado en Danza Contemporánea, con una duración total de nueve años, con un título intermedio de intérprete-bailarín una vez cumplidos los primeros cinco; para ingresar se debe tener entre 15 y 23 años de edad. El Profesorado en Danza-Expresión Corporal fue agregado en 1999; este se diferencia de los otros dos en que fue diseñado siguiendo el modelo de los profesorados provinciales de todas las áreas, con cuatro años de estudio (más un año de formación básica), y sin límite para la edad de ingreso. Pese a que la matrícula en los últimos quince años se ha cuadruplicado, la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata cuenta actualmente con alrededor de 850 estudiantes, y con más de 100 docentes.

El trabajo de campo desarrollado en la Escuela ha sido de observación en distintos contextos (clases prácticas y teóricas de las distintas carreras, clases de evaluación, biblioteca, *hall*, camarines, ensayos y actuaciones), entrevistas semiestructuradas a alumnas, alumnos, profesoras, profesores y directivos, y entrevistas grupales con alumnas y alumnos de las distintas carreras. El eje de indagación ha estado puesto en los procesos de construcción de corporalidades y de subjetividades en el marco de las trayectorias de formación como bailarinas y bailarines y como profesoras y profesores de danza.

Al momento de interpretar la información obtenida durante el trabajo de campo, una perspectiva teórico-metodológica que me ha resultado útil ha sido la del sociólogo francés Pierre Bourdieu (1930-

1 Los profesorados en Danzas Clásicas y en Danza Contemporánea incluyen tecnicaturas que otorgan el título de Intérprete-bailarín.

2002). Este marco analítico, con las nociones centrales de campo y de *habitus*, y con la lógica de análisis basada en sus articulaciones, ha permitido un acercamiento a las representaciones, experiencias y prácticas que se ponen en juego en el proceso de formación en danza, analizándolas desde su inserción en un campo específico. La perspectiva propuesta por Bourdieu se conoce como “estructuralismo constructivista”, de acuerdo al cual lo social no puede ser explicado sólo comprendiendo las condiciones objetivas externas, sino que se deben también tomar en cuenta las condiciones objetivas internalizadas e incorporadas, hechas cuerpo en los agentes. De este modo, toda práctica, experiencia y representación social puede analizarse como la resultante de la relación entre las estructuras objetivas externas y las estructuras objetivas internalizadas e incorporadas, al remitir a la posición que ocupa cada agente en su campo de pertenencia y a su propio *habitus*.

Este marco analítico, aplicable en potencia a todo campo social, desde su afirmación de que todo fenómeno social tiene una dimensión corporal, es especialmente apropiado para comprender las prácticas centradas en el cuerpo, como la danza. Y a la vez, el abordaje de las prácticas de educación del cuerpo resultará ser un aporte a la comprensión de la dimensión corporal del universo de las prácticas sociales.

El principal eje de este trabajo es la exploración de la utilidad de la perspectiva analítica de Pierre Bourdieu para analizar las prácticas, las representaciones y las experiencias que tienen lugar en el marco del proceso de formación en estas artes del movimiento.

EL CAMPO DE LA DANZA CON PIERRE BOURDIEU

En sus producciones acerca del campo del arte, Pierre Bourdieu ha estudiado extensamente las artes plásticas, la literatura, el teatro, la fotografía y el cine, pero se ha referido a la danza en contadas ocasiones. En sus diversos estudios sobre el campo del arte, la danza suele estar ausente, y cuando es evocada aparece en forma de breves referencias que ejemplifican alguna arista particular de su marco conceptual. Nunca ha tomado a la danza específicamente como objeto de estudio.

Inmediatamente después de corroborar esta ausencia, podemos plantearnos dos series de preguntas: en primer lugar, ¿a qué se debe

esta ausencia?, ¿tendrá que ver tal vez con el lugar particular de la danza dentro de las artes en Francia?, ¿tendrá la danza alguna o algunas características especiales que llevarían por sendas de análisis distintas a los pensados desde y para otras artes, por ejemplo, el hecho de que su producto es más efímero, menos objetivable, menos verificable, que los productos de otras artes? En segundo lugar, ¿qué claves nos da el autor en sus análisis del campo del arte para comprender el campo (o subcampo) de la danza?, ¿cuál puede ser el aporte de su perspectiva analítica para la investigación socioantropológica de las prácticas y las representaciones que están en juego en el campo de la danza?

La primera serie de interrogantes solo podría responderse con conjeturas; los motivos de su opción por determinadas disciplinas artísticas para realizar sus investigaciones pueden ir desde el azar hasta una decisión consciente acerca de los ámbitos más convenientes para ser investigados. La segunda serie de interrogantes pueden ser respondidos a partir de lo dicho por Bourdieu en sus trabajos. Las nociones de campo y de *habitus*, como núcleos centrales de su teoría, nos aportan una perspectiva general de análisis aplicable a diversos espacios y prácticas sociales. Según él, puede estudiarse cualquier ámbito de la vida social tomándolo como “un caso particular de lo posible”, como una “particularidad histórica de un lugar y de un momento” (Bourdieu, 2003e: 245), en el que se ponen en juego lógicas sociales que a su vez se replican en otros ámbitos de lo social y en el funcionamiento de la sociedad en general. Así, y sin ignorar la especificidad del mundo del arte, puede ser abordado como un microcosmos, con problemas que pueden encontrarse en otros ámbitos y con otras prácticas, y ser analizado como “cualquier otro de esos microcosmos que constituyen el macrocosmos social” (Bourdieu, 2003e: 271). Es decir, puede analizarse desde la misma teoría de la práctica que se puede aplicar a otros campos diferentes. En la medida en que es un conjunto de prácticas sociales (específicamente, una práctica dentro del campo de producción restringida de bienes simbólicos), el proceso de formación de bailarinas y bailarines puede ser abordado como un conjunto de prácticas que, si bien tiene una lógica de constitución y de funcionamiento particular, comparte con toda práctica social el hecho de ser resultado de la articulación entre las instancias de la doble existencia de lo social: las cosas y los cuerpos.

Al definir lo que considera la tarea de la sociología del arte², Bourdieu hace notar que el campo del arte no será comprendido a menos que se lo sitúe dentro de una totalidad social. Abordar el arte desde las ciencias sociales supone entender que una producción artística no puede ser considerada “en sí misma y por sí misma, en sus cualidades técnicas o estéticas” (Bourdieu, 2003a: 54), y permite desnaturalizar las percepciones, creencias y mecanismos de funcionamiento asociados a ese campo, comprendiendo que todo aquello que consideramos natural es arbitrario, contingente, producto de una historia particular. De acuerdo con la socióloga argentina Alicia Gutiérrez (2003: 14),

[...] la relación dialéctica entre campo y *habitus* permite romper, por un lado, con la visión común del arte como “proyecto creador”, como expresión de una pura libertad, y, por otro, con la actitud metodológica que erróneamente relaciona de manera directa la obra artística con la posición de clase del creador.

El arte, su proceso y sus producciones son semejantes a los otros objetos sociales, “son resultado de las relaciones sociales específicas que constituyen el universo social específico donde se producen, se distribuyen, se consumen, y donde se genera la creencia en su valor” (Gutiérrez, 2003: 15). Pero en las percepciones de productores y consumidores de arte, se les considera productos puros, alejados de lo cotidiano y de las determinaciones mundanas; experimentan una sublimación que construye al arte y a los artistas como campos y agentes “desinteresados”, desapegados de los intereses económicos, y alejados del mundo del común de la sociedad, solo interesados en los requerimientos de su arte.

Los estudios acerca del campo del arte no son el único sitio donde debemos buscar para conocer la mirada de Pierre Bourdieu acerca de la danza. Una clave para su estudio podemos encontrarla en su texto “Programa para una sociología del deporte” (1996). En la conferencia recuperada en este texto, el autor propone algunos lineamientos para

2 Para este autor, la sociología del arte debe ocuparse tanto de conocer el universo de producción de bienes culturales como las condiciones en que son producidos los consumidores de bienes culturales y su gusto, es decir, no solo las maneras en que ciertos bienes son producidos, considerados y valorados como formas de arte en determinado tiempo y lugar, sino también las condiciones sociales del modo de apropiación que es considerado legítimo (Bourdieu, 2003f).

construir una sociología del deporte, y el paralelo que establece entre este campo y el de la danza ocupa un lugar preponderante en su argumentación. Este hecho nos da una clave para comprender su mirada sobre la danza: más allá de su condición como práctica artística, la ubica centralmente como una práctica corporal, basada en una comprensión y un aprendizaje que pasa eminentemente por el cuerpo, de algún modo proponiendo que su estudio sea encarado con base en esta dimensión.

Aunque su objetivo en esa conferencia haya sido referirse a la sociología del deporte, Bourdieu observa que lo que ha descrito para este dominio también se da en otros, como en la danza. Así, afirma que “el deporte es, junto con la danza, uno de los terrenos donde se plantea con la máxima agudeza el problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, y también entre el lenguaje y el cuerpo” (Bourdieu, 1996: 182). Comparten el hecho de ser prácticas que se transmiten mediante la búsqueda de una comprensión corporal, haciendo comprender directamente al cuerpo lo que debe hacer, “por una comunicación silenciosa, práctica, de cuerpo a cuerpo” (1996: 182); muchas son las cosas que comprendemos solamente con nuestro cuerpo, “más acá de la conciencia, sin tener las palabras para decirlo” (1996: 182). Cuando se quiere hacer comprender a alguien cómo debe hacer para corregir un gesto, una colocación de alguna parte de su cuerpo, un paso de danza, lo que se intenta hacer es que su cuerpo lo comprenda, y muchas veces no queda más que decir “así, mirá, hacé como yo hago”; es más, comúnmente, cuando se habla al cuerpo con palabras, es decir, cuando se explica teóricamente qué es lo que alguien debe hacer con su cuerpo, estas palabras no facilitan la comprensión, sino que la entorpecen.

Otra característica en común entre la danza y el deporte es la subalternidad de los estudios académicos que los abordan. De acuerdo con Bourdieu (1996: 173), los sociólogos del deporte se encuentran doblemente dominados, tanto en el universo de los sociólogos como en el de los deportistas: encontramos

[...] por un lado personas que conocen muy bien el deporte de modo práctico pero que no saben hablar de él, y, por el otro, personas que conocen muy mal el deporte de modo práctico y que podrían hablar de él pero desdennan hacerlo, o lo hacen sin razón ni justeza.

La escasez de estudios por parte de las ciencias sociales sobre el deporte se debe, según este autor, a que la división del trabajo científico suele reproducir la lógica de la división social del trabajo. En este aspecto también establece una homología con lo que ocurre con las investigaciones sobre danza, igualmente escasas³. Bourdieu atribuye esta cuestión a que “la danza es la única de las artes cultas cuya transmisión —entre bailarines y público, pero también entre maestro y discípulo— es enteramente oral y visual, o mejor, mimética” (1996), al no tener la objetivación de una escritura adecuada⁴, a modo de la partitura para la música, complicando su estudio, y haciendo difícil distinguir claramente entre partitura y ejecución, y llevando a identificar la obra con el bailarín. Junto con esto, en general hay poco interés de quienes componen el universo de la danza para escribir sobre su arte; los poquísimos textos teóricos sobre danza escritos por sus protagonistas circulan de forma reiterada entre los interesados.

3 En la compilación realizada por Roger Copeland y Marshall Cohen en *What is dance?* (1983), David Lewin (1977) y Francis Sparshott (1981) se preguntan, en diferentes textos, por qué la filosofía ha ignorado la danza. Lewin se inclina por atribuir esa ausencia a cuatro cuestiones: primero, dado el carácter patriarcal de nuestra sociedad, por una aversión a los principios femeninos, supuestamente condensados en la danza desde sus orígenes; segundo, la hostilidad hacia el cuerpo, fruto de los fundamentos éticos y religiosos de la civilización occidental; tercero, en vinculación con el punto anterior, el dualismo espíritu/carne o mente/cuerpo, presente desde la tradición judeo-cristiana e intensificado desde el cartesianismo; por último, el hecho de que los filósofos que se han ocupado de la estética se han concentrado en el problema del juicio y en la naturaleza cognoscitiva de los valores estéticos, y han ignorado el objeto de la percepción estética. Sparshott, recopilando las explicaciones que se han dado sobre el poco interés de la filosofía por la danza, reconoce dos de las explicaciones dadas por Lewin, y suma una más: la primera, que en nuestra sociedad, donde las mujeres ocupan un lugar subalterno, la danza se entiende como un arte femenino, resultando en que se considere un tema menor; la segunda, que la danza es un arte corporal, y “los filósofos temen y odian al cuerpo”; la tercera, que la danza es un arte efímero, que solo recientemente se ha podido registrar por medios técnicos como el video y que en pocos casos queda plasmada en sistemas de notación. Sin embargo, por encima de estas explicaciones, se inclina a atribuir el poco interés de los filósofos por la danza al hecho de que esta no ha ocupado una “posición cultural central” que le hubiera permitido ser integrada a las “ideologías culturales preeminentes” en diferentes momentos del desarrollo de la filosofía; por lo que estaría pendiente “encontrar un lugar para la danza”, aquel que solo ella pueda llenar, un significado particular.

4 En la danza hay disponibles sistemas de notación como la notación Benesh o la Labanotación, pero su uso es minoritario y son muy complejos, patrimonio más de especialistas en notación que de la totalidad de los bailarines.

UNA ESCUELA DE DANZAS, UN CAMPO
DE LUCHAS, UN UNIVERSO DE CREENCIA

**Situación en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata
en el contexto de la educación artística provincial**

La Escuela de Danzas Clásicas de La Plata depende de la Dirección de Educación Artística de la Dirección General de cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). La Dirección de Educación Artística, creada en 1958, actualmente está integrada por 88 servicios educativos, entre institutos de educación superior en arte, polimodales de arte y escuelas de educación estética, que otorgan títulos de profesorado, tecnicatura y formación básica. Dentro de estos, cuatro son escuelas de danzas: dos de ellas en danzas tradicionales argentinas (una en el partido de Lomas de Zamora, en el primer cordón del conurbano bonaerense, y otra en la ciudad de La Plata), y dos en danzas clásicas (una en Bahía Blanca, al sur de la provincia, y la que nos ocupa, en La Plata). Las dos escuelas de danzas clásicas estuvieron asociadas en sus comienzos a respectivos teatros provinciales. La de La Plata, fundada en 1948, tuvo sus orígenes como Escuela de Danzas Clásicas del Teatro Argentino de esa ciudad, antes de ser transferida a la DGCyE provincial. Además de la Escuela de Danzas Clásicas y de la Escuela de Danzas Tradicionales Argentinas, en la ciudad de La Plata existen un conservatorio de música, una escuela de teatro y dos escuelas de educación estética.

Dentro del sistema educativo provincial, la danza ocupa un lugar doblemente marginal, considerando el lugar de las disciplinas artísticas en el sistema educativo, y el lugar de la danza dentro de la educación artística. De los más de 11.000 establecimientos de todos los niveles educativos de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires, solo 88 se encuadran dentro de la educación artística. Dentro de las escuelas, en los niveles primario (1.º a 6.º año), secundario (7.º a 9.º año) y polimodal (los tres últimos años de educación obligatoria), son contadas las instituciones que cuentan con alguna asignatura dedicada a la danza, y en estos casos se enseñan en general danzas tradicionales argentinas, a excepción de las instituciones en que se dicta expresión corporal. El lugar restringido que tienen en los programas las asignaturas de artes, el bajo escalafón que ocupan los docentes que dictan

asignaturas artísticas, la falta de infraestructura y de materiales para las clases de arte, entre otras variables, confluyen en el pobre rol de la escuela como impulsora o colaboradora de la construcción de productores y consumidores de arte⁵.

Una parte de las propiedades de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata está ligada a su posición en el espacio jerárquico de las escuelas de artes; otra parte, al lugar otorgado a la danza en el sistema educativo. Esta posición relacional es uno de los determinantes de la manera en que la institución, los diferentes grupos y los agentes se ven a sí mismos y a los otros; e impacta también en la realidad cotidiana y en las representaciones de los profesores y los estudiantes de danza sobre sí mismos como colectivo y sobre su profesión. Por ejemplo, los títulos de profesor en danzas clásicas y en danza contemporánea que otorga la Escuela de Danzas no es habilitante para ocupar el cargo docente en la asignatura Danza en los colegios dependientes del Estado provincial; la Escuela de Danzas se convierte así en el ámbito privilegiado de su inserción como docentes, ya que los graduados del Profesorado en Danza-Expresión corporal (al igual que los graduados en danzas tradicionales argentinas) sí están habilitados para ejercer en los colegios. Esta desigualdad en el acceso a cargos docentes es uno de los temas que surgen repetidamente en los conflictos que se producen entre las carreras de la Escuela de Danzas: uno de los argumentos negativos acerca de la carrera de Expresión Corporal por parte de las otras, se basa en el descontento y la sensación de injusticia provocada por el hecho de que es la carrera que lleva menos años de estudio y, sin embargo, es la que tiene una salida laboral más amplia; a la vez, produce malestar en los egresados del Profesorado en Danza-Expresión

5 El lugar de la danza en el sistema educativo es un dato para pensar el lugar de la danza dentro de nuestra sociedad. Debemos hacer aquí una diferenciación entre danza escénica y danza social, ya que para este trabajo nos estamos ocupando de una representante del primer tipo. El valor y la importancia de las danzas sociales constituyen un tema que se escapa a nuestra investigación, y que por cierto no puede deducirse de la visión que sobre ellas tiene la educación oficial. Estamos centrandó nuestro análisis en un tipo de baile que es considerado socialmente una forma de arte, y que se encuentra legitimado y consagrado como tal. Como la educación oficial es una de las principales vías de reconocimiento de lo que podríamos denominar “cultura legítima”, entonces conocer el lugar que le da a una de esas formas de arte, ayuda a contextualizarla poniéndola en relación con otras instancias de esa “cultura legítima”.

Corporal el hecho de estar posicionados luego de los egresados del Profesorado en Danzas Tradicionales Argentinas en los listados para acceder a cargos docentes.

Ese conflicto se une al problema aglutinante para todos los que forman parte de la Escuela de Danzas: la falta de espacio para desarrollar las actividades. Esto enfrenta a la Institución al lugar marginal que ocupa en el sistema educativo, expresado en la falta de presupuesto, y asimismo a las y los miembros de las distintas carreras entre sí, especialmente a la carrera de Danzas Clásicas, con Danza Contemporánea y con Danza-Expresión corporal, por considerar el advenimiento de las nuevas carreras como una invasión que redujo aún más el limitado espacio. La falta de espacios apropiados para las clases es un problema omnipresente —el cual se ha expresado en reclamos en forma de cortes de la calle donde funciona la Escuela o manifestaciones frente a los edificios públicos provinciales, realizando clases públicas y muestras de trabajos coreográficos— que el conjunto de la institución ha dado a conocer a las autoridades de la DGCYE provincial, bajo el pedido de “un edificio digno”. Los problemas de espacio tienen que ver no solo con la insuficiente cantidad de aulas, sino también con la poca adecuación de estas para desarrollar las clases (mientras se considera que deberían medir como mínimo entre 70 y 80 m², la más grande solo mide 52 m²). En los últimos años, además de cursar en el edificio original de la calle 54 entre 7 y 8 del centro platense, se utilizan salones prestados del Teatro Argentino, de la asociación La Protectora y de la Escuela n.º 1; esto provoca una sensación de disgregación de la institución y de erosión del sentido de pertenencia a esta, y produce también problemas prácticos de funcionamiento (comunicación, supervisión, articulación entre las cátedras, cantidad y distribución del personal).

El campo de la danza y la institución como campo

El concepto de campo⁶ es central en la perspectiva de Pierre Bourdieu, en la medida en que permite construir el espacio de juego

6 Las propiedades, los elementos constitutivos y las leyes de funcionamiento de todos los campos sociales pueden sintetizarse en los siguientes puntos: todo campo tiene una historia, es dinámico y está sujeto a cambios, sufriendo constantes definiciones y redefiniciones de sus límites, sus relaciones y sus características. Este desarrollo histórico se acompaña de una acumulación de saberes, de técnicas, de procedimientos; sin olvidar su dimensión histórica, pueden ser aprehendidos en

(el autor utiliza repetidamente la metáfora del espacio de juego para definir los campos) donde se insertan las prácticas sociales.

Históricamente, el campo del arte se fue constituyendo a medida que fue conquistando autonomía, instituyendo progresivamente una ruptura entre el mundo del arte y el “mundo común”, a la par de “la explicitación y la sistematización de los principios de una legitimidad propiamente estética” (Bourdieu, 2003b: 69). Esta autonomización del sistema de las relaciones de producción, de circulación y de consumo de los bienes simbólicos se profundizó “desde el momento en que el campo artístico ha comenzado a volverse hacia sí mismo y a devenir reflexivo” (Bourdieu, 2003g: 33)⁷. Las obras de arte deben su función de distinción social y de legitimación de las diferencias sociales, a la rareza de los instrumentos de su desciframiento; según Bourdieu (2003c: 103), esto se debe a

un momento dado de un proceso continuo de transformación. Están constituidos por la existencia de un capital común específico que está en juego —recursos de diferentes clases, colectiva y desigualmente poseídos y distribuidos— que ha sido acumulado en luchas anteriores y que orienta las estrategias de los agentes comprometidos en el campo, quienes tienen en común el interés por su acumulación. Son sistemas de posiciones y de relaciones objetivas entre posiciones, que están determinadas por la estructura de la distribución de los capitales en juego y que orientan las estrategias de los agentes, especialmente a través de la percepción que cada uno puede tener del espacio en el que está. Son campos de luchas, agentes e instituciones luchan por la apropiación, el aumento o la conservación de los capitales en juego, por la conservación o la transformación de la estructura del campo, “por la imposición de una definición del juego y de los triunfos necesarios para dominar en ese juego” (Gutiérrez, 2005b: 33), y también para modificar total o parcialmente las reglas de juego. Los campos pueden definirse por lo que está en juego (*en jeu*), los agentes comprometidos en las luchas tienen en común un cierto número de intereses fundamentales, un *illusio* que es la condición de su funcionamiento, un acuerdo acerca de lo que merece ser objeto de lucha: “es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes immanentes al juego, de lo que está en juego, etcétera” (Bourdieu, 2003d: 136).

- 7 Desde el Renacimiento hasta mediados del siglo xx, al arte generalmente se le preguntaba: ¿es esto bello? o ¿cuál es la novedad de esta obra, qué es lo que tiene y ninguna otra tiene? Posteriormente, sobre todo desde la década de los sesenta, comenzó en el arte un nuevo debate, que puede sintetizarse en la pregunta “¿quién es el arte?”, o dicho de otra manera, “¿por qué es esto una obra de arte?”. De este modo, en muchas producciones artísticas contemporáneas, el objeto del arte es el arte mismo, donde prima la forma de decir sobre lo dicho. Esa pregunta, que sintetiza el proceso de autorreconocimiento del campo del arte, solo fue posible “cuando quedó claro que cualquier cosa podía ser una obra de arte” (Danto, 1999: 36), cuando cualquier objeto (u otra entidad) tuvo el potencial de ser legitimado como obra de arte.

[...] la desigual distribución de las condiciones de la adquisición de la disposición propiamente estética que ellas rigen y del código necesario para su desciframiento (*i. e.* el acceso a las instituciones escolares especialmente dispuestas a inculcarlas) e incluso de las disposiciones a adquirir ese código (*i. e.* la pertenencia a una familia cultivada).

Es preciso contar con instrumentos de conocimiento, categorías de percepción, principios de división, competencias y una cierta creencia para admirar estéticamente una obra.

En la danza, la creciente autonomización determinó que el desarrollo del campo vaya quedando reservado a los profesionales, mientras que los no productores fueron quedando relegados a la condición de público espectador. Pasado su origen en las danzas aldeanas europeas (danzas grupales y a menudo asociadas a fines rituales, sin división entre ejecutantes y público), las danzas de corte, estilización de aquellas, experimentaron en el siglo xvii⁸ un proceso de codificación que inauguró el *ballet*, y con él las danzas académicas. Estas suponen en su ejecución el conocimiento de técnicas específicas, que transmiten maestras y maestros de baile. Este proceso se consolidó cuando décadas después aparecen los bailarines y las bailarinas de oficio, con la cada vez mayor escisión entre bailarines y público espectador (aunque en formas de danza más recientes, dentro de la danza contemporánea, el público suele estar conformado por practicantes de danza).

Sin olvidar el enlace de todo campo con la totalidad social, el campo artístico se caracteriza por su autonomía relativa, por una lógica específica. La autonomía relativa supone “analizar las prácticas en el sistema de relaciones específicas en que están insertas, es decir, según las leyes de juego propias de cada campo” (Bourdieu, 2003d: 12). Las leyes internas de cada campo como espacio de juego mediatizan la influencia de los demás campos sobre él, y esa influencia además depende del peso específico de cada uno en la totalidad social. Todo campo está constituido a la vez por campos de menor envergadura,

8 Se reconoce el año 1661, con la inauguración de la Real Academia de Música y Danza en la corte de Luis xiv de Francia, como el punto de inicio del *ballet*, constituido a partir del primer intento de codificación de principios, posiciones y pasos para una danza.

cada uno de ellos con menor o mayor grado de autonomía, y enlazada a la vez con otros campos del espacio social, con una estructura y una dinámica signada por una historia o historias particulares cuyo funcionamiento depende de la presencia de determinados capitales valorizados, de posiciones, de jerarquías, de intereses, de reglas, de creencias y de luchas por la apropiación de los capitales en juego.

Más allá del grado objetivo de autonomía que pudiera existir, en el campo del arte se sostiene fundamentalmente la creencia en su autonomía. En este sentido, es recurrente la idea de que la Escuela de Danzas es un lugar donde “todos se conocen” y, por lo tanto, pueden decidir cuál es la mejor forma y los requisitos para acceder a los cargos, o la mejor manera para resolver los problemas internos o cualquier cuestión que pudiera surgir. Se supone que hay reglas de funcionamiento que son propias, exclusivas de la institución, basadas en el trato personal entre sus integrantes, y que no tienen por qué cumplir con la totalidad de los reglamentos o las directivas de la DGCYE, porque se cree que la institución tiene características particulares que la pueden llevar por otros caminos. Esto suele justificarse también con el argumento de que “siempre se han manejado así”, según las reglas internas, y que estas funcionan para ellos; y más aún, se invisibilizan las reglas que, aunque no siempre están formalizadas, de hecho sí existen, y por cierto son muy estrictas. Por ejemplo, los concursos para ocupar los cargos docentes, con la selección de los aspirantes por parte de los directivos y por algunos docentes y estudiantes, responden a la regla oculta fundamental que prescribe a todo aquel que sea ajeno a la institución, salvo que sea familiar de algún docente con antigüedad, prestigio o poder dentro de la escuela; esto se vincula con uno de los criterios principales de producción de diferencias y desigualdades en la institución, que es la división entre “los de adentro” y “los de afuera”, es decir, los que pertenecen a la Escuela y en segundo lugar al mundo de la danza, y los que no. Esta denegación de las injerencias del exterior es una característica común de los campos de producción de bienes culturales, donde se cree que “los veredictos de las instituciones de legitimación mismas, son los más apropiados y fundados sobre un principio de legitimidad propiamente cultural” (Bourdieu, 2003c: 110).

La danza puede estudiarse como un subcampo dentro del campo artístico, que a la vez es parte del campo de producción y de circulación

de bienes simbólicos⁹; o puede recortarse como campo específico; depende de dónde esté puesto el eje de la investigación. En la Escuela de Danzas Clásicas, en su dinámica cotidiana y en las prácticas sociales vinculadas a ella, se produce un cruce y una conjunción particular de diferentes campos: el campo de producción de bienes simbólicos y culturales, el campo del arte, el campo de la danza, y la institución misma como subcampo de un campo más vasto, o como expresión empírica de la dinámica de un campo; además, el campo de la educación. En la particular conjunción que forman estas instancias, deben entenderse las prácticas, representaciones, relaciones y dinámica que en ese espacio particular tienen lugar.

La jerarquía de las legitimidades dentro de un campo es la expresión de la estructura de las relaciones de fuerza simbólica. Estas se dan, en primer lugar, entre los productores de bienes simbólicos (contemporáneos o de épocas diferentes), en segundo lugar, entre los productores y las diferentes instancias de legitimación (como las academias y las compañías de danza), y en tercer lugar, entre esas diferentes instancias de legitimación, que ocupan diferentes posiciones en una estructura jerárquica. Cuando en la Escuela de Danzas Clásicas, espacio social transmisor y guardián de una forma de danza fuertemente legitimada como es el *ballet*, se incluyeron primero la danza contemporánea y luego la expresión corporal, tuvo lugar la legitimación de otras formas de danza, ya legitimadas en otros contextos, por medio del reconocimiento, la inclusión y la participación en diferentes

9 Bourdieu también realiza una división entre el campo de producción restringida (que produce bienes simbólicos e instrumentos de apropiación y de evaluación objetivamente destinados a un público de productores de esos bienes, y que se rige por sus propias normas, obedeciendo principalmente a la legitimación y el reconocimiento del grupo de pares) y el campo de gran producción simbólica (organizado en vistas a la producción de bienes simbólicos destinados a no productores, al “gran público”, regido principalmente por las reglas del mercado); instancias que en conjunción, y en oposición, forman el campo de producción y circulación de bienes simbólicos. Estos tienen un poder de distinción muy desigual porque reciben valores materiales y simbólicos muy desiguales en el mercado de los bienes simbólicos (véase Bourdieu, 2003c). En danza, esta relación es particularmente visible en la división entre danza académica y danza popular, o entre aquella y danzas sociales. Y, dentro de la danza escénica, entre las producciones “comerciales”, dirigidas a un público amplio y generalmente no consumidor de formas de danza más restringidas, y las “no comerciales”, dirigidas muchas veces a un público “entendido” o al mismo productor o practicante de la misma u otras danzas.

instancias (espectáculos, currículos, etc.). Esta inclusión de nuevas carreras no se dio libre de conflictos; de hecho, el impacto que significó el ingreso de la carrera de Danza Contemporánea a una institución que desde hacía casi cincuenta años se dedicaba exclusivamente al clásico fue muy fuerte, y movilizó conflictos que se mantienen hasta hoy; mientras que algunos rescataban la posibilidad de renovación que esto significaba y la posibilidad de continuidad que esto daba a la institución (jaqueada por la reducción constante del número de inscriptos y de estudiantes), otros lo vieron como una invasión, tanto material —ante la falta de espacio— como simbólica —por la convivencia con una forma de danza que contaba con reglas de legitimidad muy diferentes y que era percibida desde el clásico como una danza “sin técnica”—. Con el tiempo, la resistencia al ingreso de la nueva carrera y las distancias entre los integrantes de una y otra se fue suavizando un poco, entre otras cosas luego de que profesoras y profesores comenzaran a dictar técnica clásica en la carrera de Danza Contemporánea, y gracias a que muchas estudiantes de clásico optaran por seguir también danza contemporánea. Pero cuando solo cinco años después fue incluido el Profesorado en Danza-Expresión Corporal, el descontento se sintió en las dos carreras preexistentes, porque además de las dificultades vinculadas al espacio y a los diferentes criterios corporales y artísticos, se sumó el hecho de que era una carrera más breve y con más amplia salida laboral, lo cual fue percibido como injusto. En las descripciones que los integrantes de los profesorados en Danzas Clásicas y de Danza Contemporánea hacen de este proceso, se afirma que esta última fue incluida en la Escuela de Danzas por la insistencia de profesoras que habían organizado talleres de danza contemporánea, con mucha concurrencia, que precisaban que su disciplina tuviera un reconocimiento institucional y cuyos esfuerzos encontraron eco en un momento particular en que la institución se encontraba en crisis por la disminución de la matrícula; mientras que en el caso de la expresión corporal el mecanismo fue diferente, ya que esta disciplina encontró reconocimiento en la rama artística de la educación provincial, y el profesorado fue desarrollado e incluido en la Escuela de Danzas respondiendo a la necesidad de formar profesores que se ocupen de este lenguaje artístico, el cual había sido incluido en el currículo oficial.

La legitimidad incluye el derecho a producir cambios, a innovar o a subvertir dentro de un determinado marco. Los cambios generalmente se enmarcan dentro de las reglas del campo, rara vez la legitimidad del campo en sí es cuestionada. La inclusión de otras carreras además de la carrera original de Danzas Clásicas da cuenta de la existencia de transformaciones en el campo, pero no deja de ser un elemento que ha logrado reforzar la legitimidad de la Escuela de Danzas como ente legitimador de aquellas formas de danza dignas de ser enseñadas académicamente. Las diferentes carreras se dedican a danzas que responden a diferentes principios, y se juzgan mutuamente de acuerdo a los principios que rigen en cada una; por ejemplo, desde la danza clásica se valida a la danza contemporánea siempre y cuando sea una técnica al modo de aquella, y más aún, si los bailarines de contemporáneo tienen la técnica clásica incorporada; a su vez, desde la danza contemporánea se valora a las bailarinas de *ballet* que son expresivas o “transmiten algo” al bailar y se admira su disciplina y lo que logran hacer con sus cuerpos, pero se cuestiona lo estricto e inamovible de la técnica del *ballet*. Actualmente las tres disciplinas se encuentran legitimadas como danzas académicas y luchan por sus grados de legitimidad y por la imposición de un modo de practicar y de evaluar la danza. Las formas de danza que fueron incorporadas ya habían recorrido los caminos necesarios hacia la legitimación, y al querer sumarse a la Escuela de Danzas, la validan como espacio donde esta se transmite.

Refiriéndose a las escuelas de bellas artes, Bourdieu afirmó: “uno va allí sabiendo lo que es el arte, y que uno ama al arte, pero allí aprende razones para amar el arte y también todo un conjunto de técnicas, de saberes, de saber-hacer” (2003g: 29-30), que darán el derecho a decir lo que es del arte y lo que no lo es. En el caso de la danza clásica, es la familia de las niñas (y niños, aunque son muy minoritarios) que ingresan las que ya tienen una cierta representación acerca de cuál es el arte legítimo o la práctica corporal legítima y deseable para que sus hijas aprendan, todo esto permeado por la creencia en su capacidad de distinción; las niñas en general ya han visto a alguna bailarina de *ballet* en acción, e ingresan con un imaginario en torno a la figura de la bailarina. El ingreso temprano es auxiliar de la incorporación y la naturalización de los principios y las pautas de la danza clásica, y

de los modos de funcionamiento de la institución. Las alumnas que se encuentran en años avanzados de la carrera sienten a la Escuela de Danzas como una “segunda casa”, con lo cual los cuestionamientos no son frecuentes o no tienen mayores consecuencias. A las otras carreras se ingresa más tardíamente, y en algunos casos se trata de ex alumnas de clásica que se cambian de carrera en la adolescencia por diversos motivos. En la Escuela de Danzas aprenderán las técnicas que el oficio precisa, y junto con ellas las formas de comportamiento y las habilidades necesarias para mantenerse en el campo. Se forma allí a los agentes que podrán opinar legítimamente acerca de la danza, y que asegurarán la reproducción del campo y de sus reglas. Como toda acción pedagógica, lo que ocurre en las clases de danza, prácticas y teóricas, es “un acto de imposición de un arbitrario cultural que se disimula como tal y que disimula lo arbitrario de lo que inculca” (Bourdieu, 2003c: 104), delimitando lo que merece ser transmitido y adquirido, y lo que no lo merece, lo legítimo y valioso y lo no legítimo.

Los conflictos entre la carrera de Danzas Clásicas y las carreras de Danza Contemporánea y de Expresión Corporal, tienen que ver con la lucha por la legitimación, en torno a definir qué danza es la legítima, la más fiel al espíritu del danzar, la más “alta danza”, y en torno a cuáles deben ser los criterios para otorgar legitimidad y para acceder a las más altas posiciones dentro del campo: por un lado, la difícilísima técnica (del lado del clásico), y por otro, la expresión y la exploración del propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento (en las otras dos carreras); también hay distintos criterios estéticos, ya sea dando más importancia a “lo bello”, por un lado, o a la calidad del movimiento y del trabajo de investigación realizado sobre él, por otro. Estos criterios se vinculan con los capitales acumulados por los cultores de cada forma de danza, que se enlazan con los principios, motivaciones y aspiraciones en torno a los cuales se ha constituido cada modalidad de danza, y cada grupo puja por imponer su propio capital (o subcapital, si consideramos el “saber bailar” o “bailar bien” como capital que engloba a los otros) como el principal, como la medida del valor de un bailarín o una bailarina, a partir de la cual definir posiciones dentro de una jerarquía. Lo que se visibiliza como la oposición entre diferentes estéticas, entre diferentes modos de concebir la danza, reproduce la lucha por ocupar la posición dominante dentro del campo. Por eso

las oposiciones más encarnizadas y más significativas suelen ser entre grupos cercanos, en este caso, entre las tres danzas que participan en el campo específico de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata.

Capitales, posiciones y creencia

El capital particular que está en juego es el principio a partir del cual pueden distinguirse los campos sociales, a cada uno de ellos les corresponde un tipo especial de capital preponderante. Este capital en juego en un campo es el objeto central de las luchas y del consenso; son poderes, recursos, medios, apuestas de los agentes comprometidos en las luchas. Es cualquier bien susceptible de ser acumulado, producido, distribuido, consumido, invertido, perdido, en torno al cual puede constituirse un proceso de producción, distribución y consumo, y, por lo tanto, un mercado. Pero no todo bien constituye un campo, para que constituya un campo debe ser “un bien apreciado, buscado, que, al ser escaso, produzca interés por su acumulación, que logre establecer cierta división del trabajo entre quienes lo producen y quienes lo consumen, entre quienes lo distribuyen y quienes lo legitiman” (Gutiérrez, 2005b: 36).

Bourdieu ha distinguido diferentes variedades de capital: económico, social, cultural y simbólico. El capital económico es la especie de capital dominante en nuestra sociedad, y, por lo tanto, impregna la lógica de todos los campos. No está ausente en el campo de la danza; por ejemplo, el aprendizaje de la técnica de la danza clásica y la posibilidad de obtener un título en el área están ligados a la posibilidad de disponer de mucho tiempo para invertir en estas actividades, incluso la posibilidad de una dedicación exclusiva a la tarea, la tenencia de tiempo disponible para estas actividades, supone capital económico. Además, se compite por el acceso a puestos de trabajo, en funciones docentes o en las compañías de danza¹⁰.

10 En el campo artístico, las luchas son en lo esencial luchas simbólicas, que movilizan instrumentos simbólicos y tienen por apuesta la acumulación de capital simbólico. Pero aun las conductas más aparentemente “desinteresadas” encierran una racionalidad económica y no excluyen beneficios, incluso económicos, a aquellos que actúan de acuerdo a la ley de su campo. Con la noción de interés, Bourdieu cuestiona esta idea de “desinterés”, al marcar que los agentes siempre se encuentran “interesados”, solo que se ven interesados por los estímulos enviados por ciertos campos y no por otros.

El capital social es aquel ligado a un círculo o a una red de relaciones estables, es decir, a la pertenencia a un grupo. En la Escuela de Danzas, el circuito de relaciones que constituye capital social es importante para la obtención de cargos docentes y la permanencia en los mismos; también juega en la preferencia de las profesoras por determinadas alumnas, lo cual colocará a estas en posiciones más o menos privilegiadas dentro de la clase, y por ende en una relación particular con sus compañeras.

El capital cultural está ligado a los conocimientos, la ciencia, el arte, y puede existir en tres formas: en estado incorporado (como disposiciones durables, o *habitus*, relacionadas con determinado tipo de conocimientos, habilidades, valores, etc., que suponen un proceso de incorporación); en estado objetivado (en forma de bienes culturales y la capacidad para su apropiación); y en estado institucionalizado (que es otra forma de objetivación, por ejemplo, los títulos escolares). El principal capital asociado a la danza, el “saber bailar” o “bailar bien”, conjuga las tres formas de existencia del capital cultural: es a la vez capital cultural incorporado y objetivado, ya que está objetivado en el cuerpo, siendo el bien cultural el cuerpo y sus capacidades y habilidades, y no un objeto o un bien externo; por lo tanto, lo objetivado se encuentra también incorporado. El capital artístico es una especie particular de capital cultural (Bourdieu, 2003g), aunque el capital que está en juego es inseparablemente cultural y simbólico. Por ejemplo, el ser “una buena bailarina” para las voces autorizadas de la Escuela de Danzas Clásicas implica tener capital cultural en los tres estados al mismo tiempo: incorporado —ya sea la técnica del *ballet*, como las técnicas contemporáneas y la capacidad para explorar el propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento, llevándolo cada vez más allá de sus límites; dan cuenta de un aprendizaje, de la incorporación de saberes corporales—, objetivado —en el propio cuerpo y los movimientos que es capaz de hacer, es decir, lo incorporado se objetiva en una danza bailada en un momento efímero, y en un cuerpo en movimiento en un tiempo y en un lugar—, e institucionalizado —tras su paso por la Academia y su acreditación—. A la vez, estas formas de capital cultural dan prestigio, producen admiración. Todos estos capitales propios de la danza académica son inseparables de la necesidad de entrenamiento constante y persistente, es decir, una inversión de tiempo y esfuerzo

para obtener un fin. La Escuela de Danzas funciona como una institución de transmisión de saberes, consagración y legitimación, a la que se le reconoce capacidad legítima para administrar esos capitales.

El concepto de capital simbólico, en un primer momento, fue introducido por Bourdieu para distinguir a los capitales que no eran económicos (honor, prestigio, salvación, relaciones, conocimientos, entre otros). Luego, lo define de dos formas: “como una especie de capital que juega como sobreañadido de prestigio, legitimidad cultural, autoridad, reconocimiento, a los otros capitales” (Bourdieu, 2003g: 40), y como la particular especie de capital que se juega en aquellos universos que se explican por lo que Bourdieu llama “la economía de los intercambios simbólicos”. En el caso de los “objetos culturales” producidos desde las artes plásticas especialmente, el capital simbólico es ese sobreañadido que posibilita que tengan un “valor económico desproporcionado con el valor de los elementos materiales que entran en su fabricación” (Bourdieu, 2003d: 191). Mientras que en otros campos el capital simbólico es un plus añadido a otros capitales, en el campo del arte es uno de los capitales específicos que están en juego.

En el caso que estoy estudiando, para obtener legítimamente capital simbólico, se debe contar con capital cultural. Y hay ciertas condiciones corporales que actúan como capital simbólico y como base para luego incorporar el capital cultural específico. En la mayoría de las escuelas de *ballet* existe una evaluación eliminatoria donde se juzgan las “condiciones” de los postulantes, niñas y niños. Hemos definido en un trabajo anterior a las condiciones como “una serie de características y disposiciones anatómicas que en su conjunto forman un cuerpo-base que se percibe y se define como el sustrato necesario para el aprendizaje total de la técnica específica de la danza clásica” (Mora, 2006). El cúmulo de condiciones constituye el principal capital en función del cual se estructuran las posiciones de las alumnas de danzas clásicas: definen no solo quiénes ingresan, sino también quiénes serán las “preferidas” o “favoritas” dentro de las clases, cómo se distribuirán las alumnas espacialmente en las clases de los primeros años y cómo se les enseñará, quiénes participarán de los espectáculos como miembros del cuerpo de baile y quiénes lo harán como solistas, y quiénes continuarán en la carrera. Las condiciones determinan la posición que ocupan como alumnas, en relación con las otras alumnas,

cuestión que no solo determinará un lugar en una jerarquía, sino que determinará sus prácticas y sus interrelaciones. Por ende, el capital simbólico está subordinado a la obtención del capital cultural (tiene prestigio quien “baila bien”), pero la tenencia de determinado capital simbólico es definitoria tanto para ingresar como para mantenerse en el campo: en la danza clásica especialmente, en palabras de Bourdieu (1997: 172), las condiciones son capital simbólico por ser

[...] una propiedad cualquiera, fuerza física, riqueza, valor guerrero, que percibida por agentes sociales dotados de las categorías de percepción que permiten percibirla, conocerla y reconocerla, deviene eficiente simbólicamente, semejante a una verdadera fuerza mágica.

Esta propiedad responde a “expectativas colectivas, socialmente constituidas, a creencias” (Bourdieu, 1997: 173): las condiciones son percibidas por los agentes que se mantienen en el campo de la danza clásica como un aspecto definitorio, y el esfuerzo y la práctica constante, también importantes fuentes de capital simbólico, y fundamentales en la obtención del capital cultural, vienen en segundo lugar. Por cierto que esta representación tiene una razón de ser objetiva (aunque sus alcances trasciendan esta razón): las posturas, pasos y movimientos propios de la danza clásica están pautados inamovible y rigurosamente, y no se adecuan a cualquier tipo de cuerpo.

Las posiciones en un campo pueden definirse de acuerdo a tres criterios o principios de distribución del capital específico: 1) posesión o no de un capital que está en juego, o del poder para administrarlo; 2) el volumen de ese capital, o el volumen del poder para administrarlo; y 3) el carácter legítimo o no legítimo de la posesión de capital. Entre los artistas, la distribución desigual del capital simbólico determina en gran parte las posiciones del juego. Las relaciones entre las posiciones son relaciones de poder, de acuerdo con Bourdieu, tienden a organizarse según una jerarquía, pero como no se corresponden necesariamente con el lugar que formalmente se ocupa en una organización, la jerarquía de las posiciones puede “no aflorar jamás completamente a la conciencia de los agentes” (Bourdieu, 2003c: 143).

Entre las alumnas de la Escuela de Danzas Clásicas coexisten diferentes jerarquías de posiciones interrelacionadas:

El sistema de posiciones constituidas en la vinculación con los docentes y con los ámbitos decisorios de la institución. Los docentes tienen alumnas preferidas, que las demás alumnas denominan “las favoritas”. Son aquellas que, más allá de las variaciones, cumplen con los parámetros del o la docente (que son, además, los parámetros de la institución). Donde esto es más notorio es en el Profesorado de Danzas Clásicas, donde el peso está puesto en tener condiciones, responder al estereotipo de la figura de la bailarina en lo estético y en lo conductual, además de cuestiones más subjetivas aún como la afinidad personal. Estas alumnas reciben un trato preferencial durante su formación y son las escogidas para encabezar los espectáculos. La posición de las profesoras dentro de la institución, desde este criterio de diferenciación, no depende tanto de la posesión por sí mismas de los capitales valorados, sino de la capacidad para administrar ese capital, es decir, para decidir quiénes lo poseen y quiénes no, y para decidir las implicancias en la práctica de la posesión de ese capital. Las alumnas, sin embargo, aunque intentan ser tenidas en cuenta por las docentes, valoran más a las profesoras y directoras que poseen ese mismo capital que como alumnas se les exige, considerando que el poder de decidir sobre los papeles y los lugares en los espectáculos solo es ejercido legítimamente si quien lo ejerce cumple con esas condiciones.

El sistema de posiciones vigente entre las alumnas, el cual determina su forma de interrelacionarse. Estas posiciones están definidas de acuerdo a valores y a formas de comportamiento que ellas valoran y que no siempre coinciden con los valorados por los docentes. Las que ocupan las posiciones más privilegiadas en esta jerarquía suelen no ser las mismas que ocupan ese lugar en la jerarquía de alumnas para los docentes; algunas de ellas gozan del privilegio de los docentes pero son rechazadas por sus compañeras porque no cumplen con los ensayos y la asistencia a clases como el resto, o porque no son percibidas como buenas compañeras; son valoradas aquellas que son “buenas bailarinas”, pero este rasgo no tiene importancia si no están presentes los otros rasgos mencionados. No se considera legítima determinada posición en el *ballet* si no es acompañada por esos valores, los cuales otorgan capital social.

La jerarquía interna entre las alumnas de las diferentes carreras. Las mismas alumnas construyen mapas de posiciones diferentes

según la mirada del grupo al que se pertenece. Las alumnas de danzas clásicas en general se perciben a ellas mismas como ocupando la posición más alta y más legítima dentro del campo de la danza, por ser las practicantes de la danza que consideran que ocupa el lugar más alto dentro de la jerarquía de las danzas. Partiendo de esta idea, suelen quejarse porque las estudiantes de las otras carreras con las que conviven estudian menos cantidad de años y aún así obtienen un título equivalente, e incluso con mayor salida laboral. Las alumnas de Expresión Corporal, quienes obtendrán un título que mayores posibilidades de salida laboral tendrá dentro del sistema educativo, son las que cursan menos años de estudio, y esto las hace objeto de resentimiento por parte de las otras dos carreras, considerando que ocupan una posición en el sistema de enseñanza oficial que no corresponde con la posición que las practicantes de las diferentes danzas les otorgan en el sistema de posiciones.

Sin embargo, entre alumnos y alumnas el trato y las características definitorias de las posiciones son diferentes. Los varones, percibidos como escasos pero necesarios, funcionan ellos mismos con un capital valorado y disputado, de modo que por eso les permite ocupar posiciones valoradas sin tener que cumplir con todos los requisitos exigidos a las mujeres.

Con todos estos elementos se estructura una jerarquía compleja de posiciones, móvil, inestable y cambiante. Una misma persona puede ocupar posiciones más o menos dominantes en distintos contextos y dependiendo de los distintos paralajes, ya que esto depende de la situación concreta en que se está desarrollando una práctica o una relación social. Las posiciones determinarán las tomas de posición, las características de los agentes, las estrategias puestas en marcha por ellos, las representaciones sobre sí, los otros y el campo, las relaciones, las aspiraciones y ambiciones; en fin, las prácticas y representaciones dentro de un campo. La percepción de la estructura de posiciones dentro de un campo constituye una mediación a través de la cual se elaboran las tomas de posición posibles, probables, toleradas, recomendadas, o imposibles y prohibidas. Esa percepción elabora las aspiraciones y las ambiciones de los agentes. Entonces, las aspiraciones y ambiciones están objetivamente inscritas en el campo: en cada posición se inscribe la definición de las aspiraciones cuya realización es objetivamente

posible o no. Esta cuestión es especialmente visible en la implicancia que la definición objetiva de las condiciones que se adjudican a las ingresantes de danzas clásicas tiene en la representación no solo de quienes las continuarán juzgando durante toda la carrera, sino de las alumnas acerca de sí mismas, en cuanto a qué es lo que pueden aspirar a hacer o ser, y así adónde podrán llegar dentro del campo.

Para Bourdieu, el arte es un campo de producción de bienes culturales, que por medio de la creencia son bienes también simbólicos. Los campos de producción de bienes culturales son universos de creencia, porque lo que caracteriza a los productos culturales es que son productos como cualquier otro, con el agregado de una creencia en su valor. Esta creencia es producida por todo el campo en su conjunto, y en relación con una totalidad social. En los campos se engendra constantemente la creencia en su valor y en lo que en él se produce, la creencia es generada por cada práctica y por cada conflicto que tenga lugar en el campo. En general, las transgresiones no cuestionan la creencia en el juego, sino un modo de jugarlo; y aun en los casos en que cuestionan al juego mismo, fundarán a su turno una nueva creencia. Más allá de las diferencias, todos los participantes en un campo comparten la creencia en el campo, en el valor de lo que allí está en juego, están interesados en el juego. El interés (o *illusio*, como Bourdieu prefirió llamarlo en sus últimos trabajos) se refiere al hecho de estar involucrado, atrapado en el juego y por el juego; acordar que lo que ocurre en un juego tiene un sentido, es estar implicado en la participación en el juego, reconociendo el valor de lo que está en juego. Bourdieu diferencia dos tipos de intereses: genéricos —ligados al hecho mismo de participar en el juego, con un acuerdo acerca de lo que merece ser objeto de lucha—, y específicos —ligados a cada una de las posiciones relativas de un campo, definidos en relación a una posición objetiva—. La creencia “no es una creencia explícita, voluntaria, producto de una elección deliberada del individuo, sino una adhesión inmediata, una sumisión dóxica al mundo y a las exhortaciones de ese mundo” (Gutiérrez, 2005: 41), y es más total en cuanto se ignora como tal, se invisibiliza la arbitrariedad de su escala de legitimidades, en la medida en que está naturalizada por un conjunto de agentes; esta creencia colectiva naturalizada en el arte es lo que hace que muchas veces sea difícil reflexionar acerca del arte, y lo mismo vale en el caso

particular de la danza. Es tanto condición de la entrada y la permanencia en un campo como producto de la pertenencia a un campo, siendo los ingresantes quienes refuerzan y reafirman la creencia.

La creencia en el valor de la danza en general, de la danza que se practica en particular y en el valor de la lucha por ocupar posiciones en la Escuela de Danzas Clásicas, es una creencia que abarca la totalidad de la estructura de posiciones del campo. Junto con esta, existen creencias específicas que incluyen a más o menos posiciones: una de las más extendidas es la creencia en el valor de la disciplina y de la práctica constante y sistemática como condición para poder ser bailarina; también existe, en distintas posiciones dentro de la danza clásica, la creencia en la función determinante de las condiciones físicas previas, la creencia en el valor de la técnica; y en las otras danzas, la creencia en la necesidad de explorar “lo que puede el cuerpo”.

LA DANZA HECHA CUERPO

Luego de la definición embrionaria de Marcel Mauss (1979), y pasando por los primeros usos que Bourdieu hizo del concepto poniendo énfasis en la reproducción de las estructuras sociales, en *El sentido práctico* (1991), este autor se propone rescatar la capacidad de invención, de improvisación y de creación de los agentes sociales, la dimensión activa de la práctica, por medio de la consideración de las capacidades generadoras del *habitus*¹¹.

Las prácticas sociales son comprensibles desde la interrelación entre un campo y un *habitus*, ya que el *habitus* es la intermediación entre la estructura objetiva del campo y las prácticas. La estructuración de las relaciones constitutivas de un campo determinará la forma que podrán revestir las interacciones y el contenido de las experiencias de los individuos cuyas prácticas son construidas, siempre que

11 En esa obra, Pierre Bourdieu define a los *habitus* como «sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines ni del dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “regladas” y “reguladas” sin ser en nada el producto de la obediencia a reglas y, siendo todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta» (Bourdieu, 1991: 92).

estén dadas las condiciones para que esto suceda, por un determinado *habitus* (que a la vez es generado por las estructuras objetivas) que proporciona esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción.

El concepto de *habitus* supone que los individuos son el producto de condiciones sociales e históricas, el producto de una historia colectiva que se va depositando en los cuerpos y en la estructura de los campos. Puede entenderse como lo social incorporado o hecho cuerpo, porque estas disposiciones se encuentran inscriptas en el cuerpo, formando una suerte de “segunda naturaleza”. Esto incluye un proceso de resistencia, confrontación, negociación y acomodación a reglas normativas y regulativas que permiten la permanencia en el campo; es una estructura incorporada que se ha internalizado y hecho cuerpo de modo duradero. Las condiciones objetivas que se incorporan se convierten en disposiciones más o menos permanentes, que incluyen la postura corporal, las maneras de moverse, de hablar, de oler, de mirar, de percibir, de inventar, de pensar, de sentir, los esquemas de percepción, apreciación, clasificación y jerarquización. El *habitus* incluye lo que se percibe como lo posible y lo imposible, lo pensable y lo no pensable, lo necesario, lo fácil, lo prohibido, lo que “es para nosotros” y lo que no lo es.

Todos estos elementos son compatibles con las condiciones objetivas. El *habitus* es sentido práctico, producto de la dialéctica entre el “sentido objetivo” (las relaciones objetivas que condicionan las prácticas) y el “sentido vivido” de las prácticas (las percepciones y representaciones de los agentes). El *habitus* como sentido práctico, como sentido del juego, “es lo que hace que el juego tenga a la vez un sentido subjetivo y un sentido, una razón de ser, una significación, una creencia, una orientación, y un sentido subjetivo, una relación con condiciones objetivas determinadas” (Gutiérrez, 2005a: 3). La práctica social tiene una lógica propia: es una lógica sin reflexión consciente, ligada al tiempo del juego, a sus urgencias, a su ritmo; toda decisión se toma en la urgencia de la práctica, y no puede funcionar más que en situación. Esto permite entender las prácticas en términos de estrategias, con sus razones y su coherencia, aunque no sean prácticas racionales, tomando en cuenta que el *habitus* es un principio generador de estrategias inconscientes o parcialmente controladas que tienden a asegurar el ajuste a las estructuras que lo han producido.

Según Gutiérrez (2003: 13), el *habitus* también es [...] el principio a partir del cual el agente define su acción en las nuevas situaciones que se le presentan, según las representaciones que tiene de las mismas. En este sentido, puede decirse que el *habitus* es, a la vez, posibilidad de invención y necesidad, recurso y limitación.

Es por esto que se concibe al *habitus* como una estructura estructurante, es decir, como un esquema generador y organizador: genera y organiza tanto las prácticas sociales como las percepciones y representaciones de las propias prácticas y las de los demás agentes. Bourdieu resalta la capacidad generadora (y no solo reproductora de un orden social) del *habitus*, afirmando, por ejemplo, que “el *habitus* es una capacidad infinita de engendrar en total libertad (controlada) productos —pensamientos, percepciones, expresiones, acciones— que tienen siempre como límites las condiciones de su producción, histórica y socialmente situadas” (1991: 96). Por lo tanto, el *habitus* es productor de prácticas sociales dentro del marco de ciertas condiciones objetivas, pero este marco suele ser más amplio y complejo de lo que aparece a simple vista. Que las prácticas y representaciones de los agentes no sean producto de una elección libre e individual no implica que estos no tengan ningún margen de acción; pero su libertad está siempre condicionada.

En la danza, la construcción del cuerpo para el movimiento se realiza incorporando habilidades, técnicas y hábitos con un fin expresivo. Con este fin, en el proceso de formación de bailarinas y bailarines se incorporan y se internalizan las reglas de juego del campo. A lo largo de la formación de bailarinas y bailarines se ponen en juego mecanismos que confluyen en la incorporación de las reglas de la institución y del campo de la danza particular. La lógica de los capitales y las formas de interacción propias del campo son vividas cotidianamente en cada clase, en cada ensayo, en cada decisión que se toma acerca de un espectáculo, en cada experiencia del propio cuerpo. En los procesos de construcción de la corporalidad y de la subjetividad de los y las estudiantes de danza confluyen tanto las concepciones de la danza y el cuerpo propias de la época y el contexto de constitución de cada danza particular, como las condiciones objetivas del campo (principalmente,

del subcampo de la Escuela de Danzas Clásicas) donde se desarrollan las prácticas. Las y los jóvenes que aprenden y practican las diferentes formas de danza interiorizan tradiciones artísticas que conllevan visiones de cuerpo, de movimiento y de sujeto —que se recrean, apropian, resignifican y actualizan en el presente—, y a la vez incorporan disposiciones que son particulares de su campo, necesarias para ingresar y permanecer en él. Las bailarinas y los bailarines en formación se juzgan a sí mismos y juzgan a los otros en relación con los principios que definen a su danza, tal como son entendidos estos principios por la institución, y de acuerdo al grado de adecuación de sus cuerpos y capacidades de movimiento a estos requerimientos¹².

Los modos de incorporación de las danzas que se estudian en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata se distinguen de acuerdo a los requerimientos de cada una y de los criterios que manejan acerca del cuerpo y del movimiento. El carácter de la técnica clásica hace que

12 La danza clásica, la danza contemporánea y la danza-expresión corporal, que conviven en la misma institución, han surgido en diferentes momentos históricos, asociados a distintas concepciones filosóficas y a nociones diferentes de cuerpo, de movimiento, de tiempo y de espacio. La danza clásica actual, como ha escrito Laura Falcoff, responde a principios, a formas y a imaginarios que corresponden “a las condiciones políticas, económicas y sociales de la Francia del siglo xvii, aunque ninguna obra producida en el siglo xvii haya sobrevivido y aunque en el intermedio se le hayan agregado otras características importantes en la configuración de su personalidad” (1999: 21). Desde este punto, y a través de su desarrollo durante los siglos xvii, xviii y xix, en el ballet se condensan y se expresan una serie de principios del pensamiento de la modernidad, con una fuerte base en una concepción racionalista, mecanicista y dualista del cuerpo fundada en el siglo xvii. Desde ese momento hasta el siglo xx, de la mano de las academias y escuelas de danza, se mantuvieron, se profundizaron y se perfeccionaron los principios derivados del neoclasicismo y del racionalismo, con el agregado del romanticismo posterior, con su ideal de levedad y su búsqueda de lo etéreo. La danza contemporánea, por su parte, es heredera de la danza moderna (la danza producida entre fines del siglo xix y mediados del siglo xx en Estados Unidos y en Europa), y de la danza producida a partir de la década de los sesenta, enmarcada en el arte producido después del fin de la era del arte (Danto, 1999), caracterizada por la coexistencia de estilos, por la ausencia de un relato único acerca de cómo debe ser la danza, y por la entrada en escena de diferentes cuerpos y concepciones del movimiento, por ejemplo movimientos “fuera de eje”, el uso de técnicas “de piso”, y los movimientos heterotéticos que son resignificados y se suman a los movimientos autotéticos característicos del *ballet*. Tanto en la danza contemporánea tal como es entendida en la Escuela de Danzas Clásicas, como en la danza-expresión corporal creada por Patricia Stokoe en la década de los cincuenta, se pone más énfasis en la expresión de la interioridad del bailarín y en la exploración de las propias posibilidades de movimiento.

se considere necesario iniciar su aprendizaje desde la infancia, y mediando la preexistencia de determinadas condiciones físicas, dada la creencia en que no solo no todos los cuerpos corresponden a su ideal estético, sino que no todos los cuerpos son aptos para incorporar acabadamente su técnica; de todos modos, el carácter determinante que se atribuye a las condiciones no quita que se entienda al entrenamiento como la base para convertirse en bailarina o bailarín. La danza clásica plantea un trabajo a largo plazo: por medio del entrenamiento lento, graduado, sistemático, metódico, en el que cada paso dado se apoya en el logro de uno anterior, se va incorporando la técnica. Existe un proceso encadenado de etapas que no se deben saltar y que todos deben transitar; los resultados no se ven inmediatamente y esto exige regularidad y sentido de la disciplina. El entrenamiento es repetitivo, continuo, agotador, plagado de ejercicios que a veces recuerdan solo remotamente lo que luego se hará en una secuencia o en el escenario, sostenidos por la creencia común en que lo que ocurrirá en estos puntos de llegada depende directamente de lo que se haga durante el intenso entrenamiento cotidiano. La técnica clásica se basa en un entrenamiento que tiende al control cronométrico y milimétrico del cuerpo de quien baila, haciendo entrar paulatinamente a ese cuerpo dentro de un modelo y un modo de acción específicos. Cuando se trata de hacer comprender qué movimiento debe hacerse y de qué manera, lo que se intenta hacer es que el cuerpo lo comprenda y que quede impreso en él. En la danza clásica, esto se logra por dos vías principales: la primera de ellas, que es la más tradicional, se basa en la imitación y la copia de formas; en esta modalidad, para que el movimiento pueda incorporarse y realizarse, las profesoras y los profesores muestran con sus propios cuerpos (o usando como ejemplo positivo o negativo el cuerpo de alguna estudiante) las posiciones, los pasos y los movimientos, y realizan correcciones y demostraciones, utilizando el contacto y la dirección de su propio cuerpo sobre el del alumno o la alumna; una vez realizada la imitación, la o el docente manipula el cuerpo de la o el estudiante y lo va acomodando hasta que se logra la figura buscada. La segunda vía consiste en enseñar por medio del conocimiento de la biomecánica de los movimientos, explicándolos y realizando ejercicios para comprenderlos e incorporarlos, poniendo énfasis en el reconocimiento del propio cuerpo; al igual que en el modo más tradicional,

se utiliza la mano del docente sobre el cuerpo del alumno, el contacto, para realizar correcciones. A través de ambas vías, el objetivo es el mismo: lograr incorporar la técnica clásica.

En la danza contemporánea, el principio de enseñanza más difundido busca comprender el movimiento desde el interior del cuerpo, cosa que una vez lograda se considera que será visible desde el exterior. Los métodos de enseñanza van desde el aprendizaje y repetición de secuencias hasta la improvisación, pero siempre intentando comprender al propio cuerpo y su funcionamiento, “limpiando” progresivamente los movimientos, mejorando su calidad. Ya sea que se trate de clases de técnica de la danza contemporánea, de improvisación o de composición, las formas que estas toman son muy variadas, y en gran medida dependen del proceso de formación que hayan realizado las profesoras o los profesores. En las clases de técnica de la danza contemporánea, la mayor parte del trabajo está puesto en lograr realizar secuencias establecidas según los parámetros de las distintas técnicas. Pero no siempre el modo de aprendizaje de la danza contemporánea parte de la copia de modelos o la imitación de movimientos, sino que en general se busca hacer que cada uno conozca su cuerpo y sus posibilidades, y que se comprenda el recorrido por el que el cuerpo debe pasar para lograr realizar determinados movimientos. Para esto, los conocimientos de anatomía son útiles como instrumento para comprender los mecanismos del cuerpo. Esta misma concepción es la que ha influenciado en la segunda corriente de enseñanza de la técnica clásica a la que nos hemos referido. En las clases de improvisación, el o la docente parten de una consigna inicial que se va modificando y desarrollando a medida que se realiza el trabajo; van apareciendo movimientos y secuencias diferentes. En las clases de composición se suele partir de improvisaciones, desde las que se van seleccionando movimientos y organizando secuencias que se van probando, y sobre las cuales a la vez se improvisa, o se agregan, modifican o sacan elementos, hasta lograr una producción, con la guía de la profesora o el profesor.

Tanto en la danza clásica como en la danza contemporánea, está altamente valorado el hecho de tener las técnicas tan incorporadas que no sea ya necesario pensar en ellas; se cree que si la técnica está adquirida correctamente, será posible manejar el cuerpo del modo que se quiera, y se podrá componer y bailar no en función de la técnica, sino

a partir de aquello que se quiere expresar. En el Profesorado en Danza-Expresión Corporal, se aborda el conocimiento del propio cuerpo por medio de diferentes estrategias (conciencia corporal, improvisación, análisis del movimiento, método Fendelkreis, entre otras). Se entiende que la expresión corporal no es una técnica, sino un modo de concebir, entender y construir el movimiento. En sus clases nunca se trabaja a partir de la imitación o la copia de modelos o de secuencias de movimientos estructurados, sino que la técnica de enseñanza es una improvisación orientada y pautada, donde el o la docente, de acuerdo a objetivos determinados, da pautas acotadas que abren la posibilidad de diversas respuestas personales por parte de los alumnos y las alumnas. Luego de la consigna inicial, la guía del docente tiene que ver con la invitación a experimentar, probar, explorar las posibilidades del movimiento de cada uno; el producto final puede ser o no una coreografía.

Por medio de todas estas modalidades de incorporación de las danzas, se va constituyendo el *habitus* de las bailarinas y los bailarines. El *habitus*, y, en general, el cuerpo del bailarín, es el producto de un campo particular. El entrenamiento en las danzas significa una inversión corporal en el tiempo, una lenta somatización de los principios y las técnicas de estas prácticas corporales, que va formando en bailarinas y bailarines una serie de disposiciones. De acuerdo con Turner, Wainwright & Williams (2006), el *habitus* de la danza está constituido por tres variedades: el *habitus* individual —ligado a la transfiguración de un capital físico en un capital artístico, por medio de la incorporación de habilidades técnicas—, el *habitus* institucional —producto de la incorporación de los estilos de danza propios de la institución o las instituciones donde se ha estudiado— y el *habitus* coreográfico —formado por el modo en que los coreógrafos trabajan sobre los cuerpos de los bailarines—. Estas variedades se interrelacionan e influyen, y pueden ser creadas, reproducidas o transformadas a lo largo de las carreras de bailarines y bailarinas¹³.

13 Partiendo de que el *ballet* es un caso paradigmático de “prácticas sociales incorporadas (*embodied*)”, estos autores exploran la imbricación entre los conceptos de *habitus* y de *embodiment*, entendiendo que los cuerpos abrazan y expresan el *habitus* del campo en que están situados, y que ambas nociones superan el problemático dualismo cartesiano entre mente y cuerpo. Para ampliar la cuestión del *embodiment* y sus vinculaciones con el concepto de *habitus*, puede verse, por ejemplo, Csordas (1993, 1999).

Haciendo referencia al proceso de incorporación de la práctica del boxeo, Wacquant (2006) ha señalado que el entrenamiento inculca de forma práctica una serie de esquemas y los parámetros necesarios para diferenciarlos, evaluarlos y reproducirlos. Son prácticas que se transmiten mediante la búsqueda de una comprensión corporal, es decir, haciendo comprender directamente al cuerpo lo que debe hacer por una comunicación práctica, de cuerpo a cuerpo. Las prácticas de educación corporal buscan la llegada a modelos de cuerpo y de acción corporal de acuerdo a determinados condicionamientos, con modos de entrenamiento que apelan directamente a la comprensión corporal. La enseñanza de la danza es una práctica de educación del cuerpo, y toda práctica de educación del cuerpo conlleva interiorizar una serie de disposiciones físicas, estéticas y mentales, por medio de un trabajo corporal y emocional. Al ser una práctica que se inscribe en el cuerpo, implica conocer y comprender el propio cuerpo y sus modos de relación (con el espacio, con el tiempo, con los estímulos externos e internos, con quienes se comparte un entorno), modificar la relación que se establece con él, y aprender cómo trabajarlo y usarlo como medio expresivo. Son prácticas corporales con modos de inculcación prácticos, sobre la base de la incorporación de un saber que se transmite mediante una comunicación práctica, de cuerpo a cuerpo. En palabras de Wacquant (2006: 97):

[...] es el cuerpo el que comprende y aprende, el que clasifica y guarda la información, encuentra la respuesta adecuada en el repertorio de acciones y reacciones posibles y se convierte en última instancia en el verdadero 'sujeto' (si es que hay uno) de la práctica.

Son prácticas que se inscriben en el cuerpo, y que tienen un modo de aprendizaje basado en la incorporación, es decir, en conseguir que el cuerpo entre en la práctica y la práctica entre en el cuerpo. El resultado es un cuerpo modelado por y para una práctica específica, con capacidad para interpretar y ejecutar por su cuenta determinados movimientos al detalle, sin la mediación de la conciencia.

El *habitus* de bailarinas y bailarines no abarca solamente lo que ocurre cuando se baila. Especialmente en la danza clásica, el entrenamiento resulta en cuerpos que comúnmente se reconocen a simple vista como formados por el *ballet*, por la postura, la posición de la cabeza, la rotación de los pies, incluso cuando no están bailando.

No involucra solo la construcción de los cuerpos, sino también lo que las alumnas y los alumnos perciben como posible o imposible para ellos, lo que pueden esperar de ellos mismos o para sus carreras, la percepción de su propia capacidad, la manera en que se juzgan a sí mismos y a sus compañeras y compañeros de la misma o distintas carreras, la manera en que se representan la danza que practican y las otras danzas, y la concepción que tienen acerca de la institución y su funcionamiento interno. Este proceso de incorporación de un determinado *habitus* permite la continuidad del campo, posibilita la perpetuación de la Escuela de Danzas Clásicas, con una visión sobre la danza y su enseñanza y un funcionamiento particular, más allá de los cambios, innovaciones y conflictos.

COMENTARIOS FINALES

La efectividad del sentido práctico se debe a que es “un estado del cuerpo” (Bourdieu, 1991: 117), se encuentra incorporado, y, por lo tanto, naturalizado. Los esquemas de diferenciación del orden social y simbólico inscritos en el cuerpo se naturalizan fácilmente porque el cuerpo se nos presenta como una entidad obvia, incuestionable. A través de la relación con el propio cuerpo, las determinaciones sociales adscritas a una determinada posición en el espacio social tienden a formar disposiciones constitutivas de una determinada identidad.

A partir de esta consideración de la centralidad de lo corporal en la vida social, el estudio de prácticas eminentemente corporales como lo es la danza, basadas en una transmisión que compete principalmente a una comprensión y un conocimiento corporizado, es una vía de acceso a la profundización del análisis de todo aquello que es corporal en nuestra existencia. Hemos visto cómo la perspectiva analítica de Pierre Bourdieu proporciona numerosos elementos para entender estas prácticas.

Este enfoque de la realidad no excluye una conjunción productiva con otros, como el post-estructuralismo y la sociología carnal (Crossley, 1995). Con el florecimiento de estudios empíricos que sumen y discutan estas perspectivas, la antropología de la danza estará en expansión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1991 [1980]). *El sentido práctico*. Traducción de Álvaro Pazos. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1996 [1987]). Programa para una sociología del deporte. En *Cosas dichas* (pp. 173-184). Traducción Margarita Mizraji. España: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1997 [1994]). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Traducción de Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003a [1965]). El campesino y la fotografía. En *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura* (pp. 51-63). Traducción de Alicia Gutiérrez. Córdoba & Buenos Aires: Aurelia Rivera.
- Bourdieu, P. (2003b [1969]). Sociología de la percepción estética. En *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura* (pp. 65-84). Traducción de Alicia Gutiérrez. Córdoba & Buenos Aires: Aurelia Rivera.
- Bourdieu, P. (2003c [1971]). El mercado de los bienes simbólicos. En *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura* (pp. 85-154). Traducción de Alicia Gutiérrez. Córdoba & Buenos Aires: Aurelia Rivera.
- Bourdieu, P. (2003d [1977]). La producción de la creencia. Contribución a una economía de los bienes simbólicos. En *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura* (pp. 155-227). Traducción de Alicia Gutiérrez. Córdoba & Buenos Aires: Aurelia Rivera.
- Bourdieu, P. (2003e [1981]). La génesis social de la mirada. En *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura* (pp. 239-249). Traducción de Alicia Gutiérrez. Córdoba & Buenos Aires: Aurelia Rivera.
- Bourdieu, P. (2003f [1984]). Consumo cultural. En *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura* (pp. 229-237). Traducción de Alicia Gutiérrez. Córdoba & Buenos Aires: Aurelia Rivera.
- Bourdieu, P. (2003g [2001]). Preguntas sobre el arte para y con los alumnos de una escuela de arte cuestionada. En *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura* (pp. 19-41). Traducción de Alicia Gutiérrez. Córdoba & Buenos Aires: Aurelia Rivera.
- Crossley, N. (1995). Merleau-Ponty, the Elusive Body and Carnal Sociology. *Body & Society*, 1(1), 43-63.
- Csordas, T. (1993). Somatic modes of attention. *Cultural Anthropology*, 8(2), 135-156.

- Csordas, T. (1999). Embodiment and cultural phenomenology. En G. Weiss & H. F. Haber (eds.), *Perspectives on embodiment* (pp. 143-162). New York: Routledge.
- Danto, A. (1999 [1997]). *Después del fin del arte: el arte contemporáneo y el linde de la historia*. Traducción de Elena Neerman. Barcelona: Paidós.
- Falcoff, L. (1999). Crónica de una época real. *Tiempo de Danza*, 20, 20-22.
- Gutiérrez, A. (2003). A modo de introducción: los conceptos centrales en la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. En *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura* (pp. 7-16). Traducción de Alicia Gutiérrez. Córdoba & Buenos Aires: Aurelia Rivera.
- Gutiérrez, A. (2005a). El sentido práctico: la lógica de la práctica y el proceso de reflexividad en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación*, 2(16).
- Gutiérrez, A. (2005b). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreira Editor.
- Lewin, D. M. (1983 [1977]). Philosophers and the dance. En R. Copeland & M. Cohen (eds.), *What is dance? Readings in theory and criticism* (pp. 85-93). Oxford: Oxford University Press.
- Mora, A. S. (2006). El cuerpo de las bailarinas clásicas. Tensiones entre “condiciones”, técnica y expresión en una danza de absolutos. En *Ponencias del VIII Congreso Argentino de Antropología Social*. Salta: Universidad Nacional de Salta.
- Mauss, M. (1979 [1936]). Técnicas y movimientos corporales. En *Sociología y Antropología* (pp. 309-336). Traducción de Teresa Rubio de Martín-Retortillo. Madrid: Tecnos.
- Sparshott, F. (1983 [1981]). Why Philosophy neglects the dance. En R. Copeland & M. Cohen (eds.), *What is dance? Readings in theory and criticism* (pp. 94-101). Oxford: Oxford University Press.
- Turner, B., Wainwright, S. & Williams, C. (2006). Varieties of habitus and the embodiment of ballet. *Qualitative Research*, 6(4), 535-558.
- Wacquant, L. (2006 [2000]). *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Traducción de María Hernández. Buenos Aires: Siglo XXI.