



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO METODOLÓGICO**

**DE BAILARÍN A PEDAGOGO: SUBJETIVACIÓN DE LA DOCENCIA EN EL
BALLET**

Tutora:
Lic. GIOVANNA PAVAN

Autora:
ISIS ANDRADE

CARACAS, MARZO DE 2016



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Psicología
Departamento de Psicología clínica Dinámica

De bailarín a pedagogo: subjetivación de la docencia en el ballet.

(Trabajo de Licenciatura presentado ante la Escuela de Psicología, como requisito para optar al título de Licenciada en Psicología).

Tutora:

Lic. GIOVANNA PAVAN

Autora:

ISIS ANDRADE

Caracas, marzo de 2016

Prólogo

Hay que desempeñar al mismo tiempo el papel del científico, del pedagogo y del orador, y no es bueno si el orador derrota en nosotros al pedagogo y al científico, o viceversa.

Ningún deporte, ninguna diversión o juego me han procurado jamás un placer similar al de dar clases.

Sólo entonces puedo entregarme a la pasión y me han hecho entender que la inspiración no es un mito de poetas, sino que en verdad existe...

Anton Cechov.

Agradecimientos

Agradezco primeramente a mis padres por permitirme conocer ese mundo tan maravilloso del ballet y por dejarme recorrer los caminos de la Psicología. A mi hermano, quien ha sido un apoyo en momentos difíciles durante ambas carreras.

Agradezco también, a mi novio y amigo de vida, por alentarme a seguir adelante con este trabajo y a estar allí en los momentos difíciles de la investigación.

A mis amigas Gaby, Naty y Digly, quienes siempre me guiaron a tomar como tema a investigar el ballet y a mis demás compañeros de la danza que día a día se han visto en la necesidad de pedir un psicólogo de la danza.

A mis maestras Evelyn Pérez, Laura Prieto y Rita Dordelly, quienes en diferentes etapas de mi vida como bailarina, hicieron de mí una artista apasionada.

A todos aquellos maestros del ballet clásico que hicieron posible este trabajo, gracias por todas esas historias.

A mi tutora y maestra ejemplar, Giovanna Pavan, quien estuvo en todo momento guiándome, enseñándome y motivándome. Gracias.

A mi jurado, los profesores: Ramón Ochoa y Adriana Paz Castillo, por su pasión y entrega por la enseñanza.

Finalmente agradezco a mí amada UCV y Escuela de Psicología, a UNEARTE, al Ballet Teresa Carreño, a la Fundación Ballet las Américas, al Estudio de Danzas Fanny Montiel, al Ballet Clásico Rita Dordelly y a DANFAR.

Gracias a todas aquellas personas que hicieron posible este trabajo.

Seguiré en la búsqueda de mi deseo como bailarina y psicóloga...

DE BAILARÍN A PEDAGOGO: SUBJETIVACIÓN DE LA DOCENCIA EN EL BALLE

Autora: Isis Andrade
ishuandu@gmail.com

Resumen

En la presente investigación, se estudió la subjetivación de la docencia en el ballet, con el objetivo de conocer desde una visión pedagógica, psicoanalítica y psicológica, cómo se desarrolla la relación entre docentes y bailarines. Se utilizó una metodología cualitativa con perspectiva fenomenológica a través de dos técnicas de recolección de datos: la entrevista a profundidad y la bitácora de campo. Se llevaron a cabo siete entrevistas y se asistió a cinco clases de ballet para realizar anotaciones. Los maestros que participaron, cuentan con una trayectoria profesional como bailarines y docentes. A partir de los relatos de estos participantes, se encontró la existencia de tres tipos de pedagogos: el pedagogo ejemplar, quien transmite sus conocimientos generacionales a los bailarines, creando un interés por lo que se está enseñando; el pedagogo desde el discurso universitario, que sólo marca las fallas del bailarín, resaltando la falta y lo que está mal; y por último, el pedagogo según el discurso del amo, quien mantiene trabajando al bailarín para que alcance la meta sin prestar la menor atención al sufrimiento que implica. Se observó, una percepción transformada del cuerpo, en la que los docentes consideraron que el cuerpo del bailarín es “una máquina”, es “perfecto” y es “moldeable”. Se encontró también, que los docentes viven triunfos y fracasos con sus estudiantes, que en ambas ocasiones son hechos de aprendizaje y provecho para ellos.

Palabras clave: relación entre docentes y bailarines, psicológica, psicoanalítica, cuerpo del bailarín, pedagogo.

DANCER TO PEDAGOGUE: SUBJECTIVITY OF TEACHING AT THE BALLET

Author: Isis Andrade
ishuandu@gmail.com

Abstract

In the present investigation, the subjectivity of teaching was studied in ballet, a way of knowing from a pedagogical vision, a way of knowing from a pedagogical, psychological and psychoanalytic view, how the relationship between teachers and dancers develops. A qualitative methodology was used phenomenological perspective through two data collection techniques: in-depth interview and field logbook. Eight interviews were carried out and were followed at five ballet classes to make notes. Teachers involved, they possess a professional path as dancers and teachers. From the statements of these participants, it found the existence of three types of pedagogues: the exemplary pedagogue, the one who transmits his generational knowledge to the dancers, creating an interest by what it is taught; the pedagogue from the university speech, the one who only marks the faults of the dancer, highlighting the mistake and what it are bad; and finally, the pedagogue according to the speech of the owner, the one who supports working to the dancer in order that the goal is reached without giving the minor attention to the suffering that it implies. It was observed, a perception transformed of the body, in that the teachers thought that the body of the dancer is “a machine”, is “perfect”, and is “moldable”. It was also found, that the teachers live through victories and failures with his students, which in both occasions become of learning and profit for them.

Key words: Relationship between teachers and dancers, psychology, psychoanalytic, the dancer body, pedagogue.

ÍNDICE

| | |
|--|------------|
| PRÓLOGO..... | iii |
| AGRADECIMIENTOS..... | iv |
| RESUMEN..... | v |
| ABSTRACT..... | vi |
| I. INTRODUCCIÓN..... | 10 |
| 1.1 Objetivo General..... | 12 |
| 1.2. Objetivos específicos..... | 12 |
| II. MARCO REFERENCIAL..... | 13 |
| 2.1. Pedagogía y Psicoanálisis..... | 13 |
| 2.1.1. Visión freudiana..... | 13 |
| 2.1.2. Las reflexiones contemporáneas acerca de psicoanálisis y educación..... | 15 |
| 2.1.3. El discurso del amo y el universitario..... | 19 |
| 2.2. Pedagogía y Ballet..... | 22 |
| 2.3. Pedagogías del cuerpo..... | 26 |
| 2.4. El cuerpo y el psicoanálisis..... | 31 |
| 2.4.1. Estadio del espejo..... | 33 |
| 2.5. El duelo del bailarín: de discípulo a pedagogo..... | 34 |
| III. MARCO METODOLÓGICO..... | 36 |
| 3.1. Tipo y diseño de investigación..... | 36 |
| 3.2. Participantes..... | 36 |
| 3.2.1. Dimensiones..... | 39 |
| 3.3. Técnicas de obtención de la información. | 39 |
| 3.4. Procedimiento..... | 40 |
| 3.5. Análisis de datos..... | 41 |
| IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS..... | 42 |
| TEMA 1: RELACIÓN DOCENTE BAILARÍN..... | 45 |
| Categoría 1: Inclusión en la realidad psíquica del bailarín..... | 45 |
| Categoría 2: Preocupación por la formación del buen bailarín..... | 46 |
| Categoría 3: Relación de dominación con los bailarines..... | 47 |

| | |
|--|-----------|
| Categoría 4: Maestro como docente ejemplar..... | 49 |
| Categoría 5: Relación con el bailarín desde sus fallas..... | 51 |
| Categoría 6: Relación sadomasoquista..... | 53 |
| TEMA 2: CUERPO DEL BAILARÍN DESDE LA PERSPECTIVA DEL MAESTRO..... | 54 |
| Categoría 7: Cuerpos deseables e indeseables..... | 54 |
| Categoría 8: Cuerpo como maquina o cuerpo perfecto..... | 55 |
| Categoría 9: Transformación del cuerpo por el ballet..... | 57 |
| Categoría 10: Cuerpos Latinos Vs. Cuerpos Europeos y americanos..... | 57 |
| TEMA 3: EL ABORDAJE DEL DOLOR DURANTE EL ENTRENAMIENTO..... | 58 |
| TEMA 4: SE ACABA EL TIEMPO DE BAILAR..... | 59 |
| TEMA 5: VIVIENDO TRIUNFOS Y FRACASOS COMO MAESTROS..... | 61 |
| Categoría 11: Percepción de los triunfos y fracasos como maestros..... | 61 |
| Categoría 12: El bailarín como exaltación del maestro..... | 62 |
| Categoría 13: El docente ante el cuerpo que teme fallar..... | 64 |
| TEMA 6: LA IMPORTANCIA DE LA MIRADA DEL PÚBLICO SOBRE LOS BAILARINES..... | 64 |
| TEMA7: PRIMERO BAILO LUEGO EXISTO..... | 66 |
| V. DISCUSIÓN | 68 |
| VI. CONCLUSIONES..... | 71 |
| VII. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES..... | 73 |
| VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 75 |

| | |
|---|-----------|
| IX. ANEXOS..... | 78 |
| ANEXO A: GUIÓN DE ENTREVISTA..... | 78 |
| ANEXO B: BITACORA DE INVESTIGACIÓN..... | 79 |
| ANEXO D: TEMAS Y CATEGORÍAS..... | 86 |

I. INTRODUCCIÓN

La presente investigación, inicia su recorrido con el estudio de la subjetivación de la docencia en el ballet, con el objetivo de conocer desde una visión pedagógica, psicoanalítica y psicológica, cómo se desarrolla la relación entre docentes y bailarines.

Se muestra una breve revisión sobre los aspectos pedagógicos que plantea el psicoanálisis desde una visión freudiana, lacaniana y otras visiones contemporáneas, que de alguna manera darán a conocer el tipo de relación que los maestros de ballet establecieron con los que fueron sus docentes y con los que son ahora sus estudiantes.

Zuleta (2010) dentro de su investigación sobre la “Educación y Democracia” hablaba sobre la educación actual, como aquella que está concebida para que el individuo rinda cuentas sobre resultados del saber y no para que acceda a pensar en los procesos que condujeron a ese saber o a los resultados de ese saber. Esta forma de educación le ahorra a la persona la angustia de conocer, lo cual no es aconsejable, tanto en la educación como en cualquier otro campo del saber.

Es por esto, que la importancia de los aspectos pedagógicos y psicológicos, en cuanto a las consideraciones éticas y técnicas por las cuales debería regirse un maestro de ballet, son temas fundamentales a tratar a lo largo de este trabajo.

El cuerpo es otro tema de gran relevancia, debido al valor que tiene para estos maestros, puesto que el ballet busca siempre la perfección del mismo.

A lo largo de la de la historia, el ballet construyó un conjunto de pasos sistemáticos, que fueron transmitido generacionalmente hasta nuestros días, dando a conocer una “idea racionalista del cuerpo”, en donde este es entendido como “una máquina”, como un “objeto frente a un sujeto” que le impone las leyes de la razón y lo organiza según un ideal de perfección inalcanzable (Mora, 2004). A partir del planteamiento del cuerpo como “máquina capaz de bailar”, se generaron diversos métodos para la enseñanza del ballet que permitieron producir un conocimiento cuantitativo organizado sobre el cuerpo, métodos reconocidos a nivel mundial por las diferentes escuelas y compañías de ballet.

Existe además de la visión pedagógica del cuerpo, una postura psicoanalítica del cuerpo que se irá desarrollando mediante los tres registros que planteó Lacan (1974) en el seminario 22, R.S.I. Donde el cuerpo imaginario, sería la imagen que se tiene sobre el cuerpo; el cuerpo simbólico, estaría ordenado por el lenguaje; y el cuerpo real, que no podría ser representado ni por la imagen ni por la palabra.

Así como el cuerpo y la pedagogía desde el psicoanálisis, son importantes a fines de esta investigación, los temas como el duelo, triunfos y fracasos, la mirada del público sobre maestros y bailarines, y finalmente la relevancia que cobra el ballet para las vidas de estos participantes, se irán discutiendo a medida que se vaya desarrollando este trabajo.

A través de esta investigación se podría dar a conocer, a psicólogos y maestros de ballet, la importancia que tiene el cuidado del cuerpo, tanto en lo real, como en lo interno de cada bailarín, así como también los aspectos psicoanalíticos de relevancia en cuanto a la relación que se establece entre el maestro y el bailarín, el duelo que vivieron estos maestros al momento de dejar de bailar, para entonces dedicarse a la docencia. Todos estos aspectos y más, se irán desarrollando en los encuentros con estos profesionales de la danza.

Se destaca la conveniencia del estudio de estos aspectos para problematizar a los maestros de ballet sobre el correcto cuidado, entrenamiento y ejercicio del cuerpo del bailarín, para la prevención de trastornos alimenticios, lesiones, depresión y finalmente un buen desarrollo del final de la carrera.

Cabe señalar, que desde un punto de vista más personal, como bailarina y profesora de ballet, es de gran valor el conocer qué ocurre en la relación entre el bailarín y el maestro de ballet, lo que haría surgir inquietudes asociadas al cuerpo; desde estar muy delgado, al tener unas buenas líneas estéticas en el cuerpo, desde el estar dedicado a conservar y mantener el cuerpo bien entrenado, hasta el punto de vivir para el ballet y desde el ballet, entregando el cuerpo por completo a este sistema tan rígido e idealizado como lo es ésta disciplina.

Desde una perspectiva pedagógica Ferreira (2009), ha destinado el uso de la danza como un medio de desarrollo de destrezas corporales, que no debe abocarse solamente a la mera transmisión de nuevas técnicas, o de pasos preestablecidos, como ocurre constantemente en el ballet. Según el autor, se pretende la creación de situaciones por medio de una experiencia corporal placentera, que sea vehículo de procesos de reflexión. De esta manera, toda actividad propuesta, constituye un medio a través del cual el estudiante aprende a aprender, puesto que los procesos cognitivos, afectivos y relacionales, sean fundamentales en todo aprendizaje personal.

Es importante recordar, que los maestros de ballet, antes de ser pedagogos, fueron bailarines, y pasaron por diversas etapas a lo largo de sus carreras; parte de esa historia dejó una huella en sus conciencias y en sus cuerpos, así como lo hicieron las enseñanzas que sus maestros dejaron en cada uno de ellos. Por esta razón, la presente investigación se propuso explorar que lugar los docentes adoptan,

llegando así a conocer que tipo de impacto se proponen producir mediante la educación del ballet.

Puderbaugh (2012) expresó que los instructores de danza tienen que ser mejor entrenados en cuanto al daño psicológico y físico que se puede producir, al dar comentarios relacionados con la delgadez y la perfección estética a sus estudiantes.

La formación en danza de los maestros de ballet, debería ser lo más completa posible, dando relevancia no solo a aspectos técnicos y metodológicos, sino también a elementos como la imagen corporal sana, los aspectos necesarios para mejorar los hábitos de alimentación, el manejo del estrés y la salud en general de los bailarines.

Existe además una importante relación, desde el punto de vista psicoanalítico, entre la pedagogía y el cuerpo, acerca de cómo estos maestros educan el cuerpo de sus bailarines para cumplir ese ideal de perfección que asume el ballet.

Por las razones mencionadas, la relevancia de ésta investigación reside en el conocimiento de ¿cómo los maestros de ballet clásico se relacionan con los bailarines en términos de los discursos pedagógicos utilizados y cómo dichos maestros abordan la pedagogía?

1. Objetivos:

1.1. Objetivo general

- Comprender y analizar la subjetivación del maestro de ballet desde la perspectiva pedagógica y psicoanalítica.

1.2. Objetivos específicos

- Identificar desde la teoría psicoanalítica, los discursos pedagógicos de maestros de ballet.
- Explorar las características de la relación entre el pedagogo y el bailarín.
- Indagar cómo el docente vive la transición de bailarín a pedagogo.
- Explorar la concepción del cuerpo del bailarín en los maestros de ballet clásico.

II. MARCO REFERENCIAL

2.1. Pedagogía y psicoanálisis

La pedagogía y el psicoanálisis proporcionan al ser humano experiencias de aprendizaje de diferente índole, sin embargo es posible contemplar la pedagogía desde un punto de vista psicoanalítico. Es el caso de esta investigación, en la cual el enfoque pedagógico de maestros de ballet es analizado desde una perspectiva psicoanalítica. Por esta razón, en este apartado se hará un recorrido desde el psicoanálisis a la pedagogía.

2.1.1. La visión freudiana

Este recorrido inicia con Freud en (1908) cuando se refirió a las prácticas educativas de su época, al cuestionar los excesos de una moral hipócrita, en relación a la sexualidad. Freud resaltó el valor patogénico de la represión de las pulsiones y por tanto de las neurosis (Millot, 1987 c.p. Mello, 2005). Atribuyó a la educación la tarea de limitar el autoerotismo, pues su prolongación indefinida pondría a la pulsión sexual fuera de control y no quedaría energía fuera para otros fines deseables en el futuro (Freud, 1908).

Una educación severa, que no tolera la actividad sexual en su despertar temprano, aporta el poder sofocador y alimenta el conflicto neurótico (Freud, 1908).

Asimismo Freud (1908) expresó que cuanto más severa haya sido la educación de una mujer, más seriamente estará sometida a las exigencias de la civilización, y, por tanto, más temerá, o le será muy difícil expresarse plenamente. El conflicto entre sus deseos (reprimidos) y su sentido del deber, es fácil que se refugie una vez más en la neurosis. Y nada protegerá su virtud de manera más segura que la enfermedad. En este sentido, se asigna un valor patogénico a la educación.

Años más tarde, en “Más allá del principio del placer” Freud (1923) hizo referencia a la pulsión y a la represión de la misma, que conduciría a la sublimación y por tanto a la satisfacción pulsional, de una forma admirada por la sociedad. En cuanto a la pulsión reprimida, esta nunca cesa de aspirar a su satisfacción plena. Todas las formaciones sustitutivas, reactivas, todas las sublimaciones, son insuficientes para

cancelar su tensión acuciante. Es decir, la diferencia entre el placer de satisfacción hallado y el pretendido no halla solución.

Por otra parte, Millot (1987 c.p. Mello, 2005) enfatizó la proposición freudiana según la cual, en última instancia, señaló la imposibilidad de educar la pulsión.

Se observa como en este caso esta autora parece desestimar la influencia que puede ejercer la educación sobre el niño.

Por su parte, Freud (1927) además señaló que el niño civilizado pareciera tener la impresión de que el establecimiento de esas barreras que forman la represión, son obra de la educación, y sin duda alguna ella contribuye en gran medida a que esto sea así, pero en realidad este desarrollo es de condicionamiento orgánico, fijado hereditariamente, y llegado el caso puede producirse sin ninguna ayuda de la educación. Agregó que sería incorrecto pretender exagerar esa independencia del superyó de la influencia educativa, aunque no se atrevía a afirmar que la severidad de la educación ejerciera fuerte influjo también sobre la formación del superyó infantil (Freud, 1927). Hasta este momento, el autor consideró a la educación, como la que puede domar las pulsiones y formar un superyó rígido, pero por otra parte dio cuenta de la herencia y experiencia del ser humano.

Hasta este momento, el autor consideró a la educación, como la que intervenía en la doma de las pulsiones a través del favorecimiento de un superyó rígido, pero por otra parte dio cuenta de la herencia y experiencia del ser humano.

En las "Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis" Freud (1932) retomó el concepto de educación desde otra perspectiva, enfatizando su papel a la hora de ejercer restricciones e imponer limitaciones necesarias al sujeto.

Se observa pues como Freud, al hablar de educación, reflexionó ampliamente sobre el rol que ésta ejercía sobre el individuo. Más adelante expresó, que si se llegase a aplicar el psicoanálisis a la pedagogía, en la educación de las generaciones venideras, se ampliarían las posibilidades de desarrollo (Freud, 1932).

Así, pues, la educación tiene forzosamente que prohibir y sojuzgar como lo ha hecho ampliamente en todos los tiempos. Pero el análisis ha demostrado que precisamente este sojuzgamiento de los instintos trae consigo el peligro de la enfermedad neurótica (Freud, 1932).

En consecuencia, la educación tiene que buscar su camino entre el escollo del dejar hacer y el escollo de la prohibición. Y si el problema no es insoluble, será posible hallar para la educación un camino óptimo, el cual pueda procurar al niño un máximo de beneficio causándole un mínimo de daños. Se tratará, pues, de decidir cuánto se puede prohibir, en qué épocas y con qué medios. Y luego habrá de tenerse en cuenta que los objetos de la influencia educadora entrañan muy diversas disposiciones constitucionales; de manera tal que un mismo método no puede ser igualmente bueno para todos los niños (Freud, 1932).

La reflexión señalada por Freud (1932), enseñó que la educación no había cumplido hasta ese momento su misión. Manifestó que si encontrara el camino óptimo y llegase a realizarse de un modo adecuado, la educación podría abrigar la esperanza de extinguir uno de los factores de la etiología de la enfermedad: el influjo de los traumas infantiles accidentales. El otro (el mando de una constitución insubordinable de los instintos) nunca podría ser suprimido. Uno de los caminos posibles planteados por el autor consistió en el desarrollo de la capacidad de descubrir la característica constitucional del niño, adivinar, guiándose por signos apenas perceptibles, lo que se desarrolla en su vida anímica, otorgarle la justa medida de cariño y conservar, sin embargo, autoridad eficaz. Se habría de reconocer que la única preparación adecuada para la profesión del educador es una preparación psicoanalítica fundamental, la cual debería incluir el psicoanálisis del docente mismo, pues sin experiencia en la propia piel no sería posible asimilar el psicoanálisis y mucho menos la educación de una persona (Freud, 1932).

2.1.2. Las reflexiones contemporáneas acerca de psicoanálisis y educación

Millot (1987 c.p. Mello, 2005) realizó una crítica sobre los planteamientos de Freud, señalando que en el primer momento de la elaboración de la teoría psicoanalítica se había constatado que la educación tenía un carácter patogénico, generador de patologías, generador de neurosis y que había nutrido la esperanza, de que la pedagogía esclarecida por el psicoanálisis acerca del funcionamiento de la psiquis y de la naturaleza de su desenvolvimiento, pudiese reformar sus métodos y sus objetivos, tornándose en un instrumento que otorgase aprendizaje y salud.

Las últimas palabras de Freud sobre la educación, escribió Millot, parecen desilusionadas en lo que se refiere a la influencia que su reforma tendría sobre la profilaxis de las neurosis, siendo la educación representada como una cuestión de tacto del justo medio, del equilibrio, a encontrar en cada caso entre la libertad y la cohesión (Mello, 2005).

Millot (1987 c.p. Mello, 2005) se refirió, en principio, a una distinción entre la posición del pedagogo y la del psicoanalista. El primero procura agregar u añadir un saber, llevándolo a cabo a través de la satisfacción que produce y a través de la identificación al pedagogo, el cual cumple cabalmente su función al introducir posición e interés por el saber que desea transmitir al otro. Es por esto que la educación posee siempre un ideal, constituido por el otro que requiere un saber.

A diferencia del pedagogo, el psicoanalista procede por la acción de sustraer, restando certezas, mitos, ideas fijas que atan al sujeto a la repetición de patrones afectivos y relacionales (Millot, 1987 c.p. Mello, 2005).

Millot (1987 c.p. Mello, 2005) señalaba que la pedagogía y el psicoanálisis inauguran búsquedas de índole diferente. Razón por la que el psicoanálisis y la sustracción por él promovida en el ámbito de la cultura occidental, tiene que ver con el haber contribuido a introducir la duda en relación con la supuesta completud del sujeto humano en términos de la posibilidad de dominio y control sobre sus pensamientos y acciones.

En cuanto a la pedagogía se puede decir, desde una óptica psicoanalítica, que la suma a la cual se habló con anterioridad se refiere al fortalecimiento a toda costa del yo de cada sujeto, al proporcionarle un saber sobre el cual apoyarse; ejerce una acción directiva sobre el sujeto.

Se tiene entonces, por un lado, el psicoanálisis que estimula la división subjetiva, por otro, la pedagogía, la cual estimula el surgimiento de un sujeto integrado.

Millot (1987 c.p. Mello, 2005) además estableció que la educación no se puede ausentar de la tarea de adaptar al niño al orden establecido:

La educación psicoanalítica asumiría una responsabilidad que no le corresponde, tratando de convertir en revolucionarios a aquellos que la reciben, su tarea consiste en convertir los niños en personas más sabias y capaces de trabajar por la

posibilidad del espíritu crítico. No es deseable bajo cualquier punto de vista que los niños sean revolucionarios, pero que trabajen para eso sí (p. 225).

Magno (1950 c.p. Mello, 2005) por otro lado, hizo una lectura de esta dicotomía opuesta a la de Millot. Este autor, planteó que una educación supervisada por el psicoanálisis no sería una educación docente pedagógica con la vista puesta en una meta social. Señaló que Millot estaba describiendo a la pedagogía como neurosis obsesiva sustituto de la religión en un campo de síntomas y que Freud no debió ser llamado antipedagogo, pues él sería pedagogo por excelencia al tratar de encontrar la manera de reeducar al mundo, con la verdadera educación.

La verdadera pedagogía no es una señal de transmisión, no es un discurso pedagógico, eso no existe, señaló Magno (1950 c.p. Mello, 2005), lo que existe es la voluntad pedagógica de transmitir perteneciente a cualquier discurso.

Sin embargo, Núñez (2003 c.p. Sanabria, 2007), haciendo referencia al acto educativo como discurso, supone el establecimiento de un lazo social a partir de una oferta educativa por parte del agente y de la emergencia de una demanda o disposición de aprender por parte del sujeto. Este lazo social es lo que se conceptualiza como vínculo educativo, e implica la conjugación de tres elementos, que pueden esquematizarse a partir de lo que se ha llamado el “triángulo herbartiano” o “triángulo pedagógico”.

El triángulo pedagógico no se cierra en su base, sino que deja siempre abierto el enigma que el sujeto mismo constituye en tanto real (Sanabria, 2007). Al agente de la educación corresponde la responsabilidad de sostener el acto educativo responsabilizándose de la transmisión, es decir de la promoción del trabajo educativo del sujeto (Núñez, 2002 c.p. Sanabria, 2007), lo cual implica dos tareas fundamentales: a) provocar o movilizar el interés del sujeto, y b) enseñar o traspasar los bienes culturales, proponiendo su apropiación y uso.

Esta transmisión de los contenidos culturales, comentaba Sanabria (2007), exigidos socialmente, implica siempre un cierto grado de “forzamiento” y puesta de límites, cuyo carácter pedagógico depende de que vaya de la mano de la apuesta por el sujeto y su disponibilidad para el trabajo educativo. Implica además mantener lo que se ha llamado la

“buena distancia” que le permita hacer un vínculo con el sujeto sin deslizarse hacia una posición de “tú a tú”.

Al mismo tiempo, el interés del educador se orienta en un primer momento a la cultura y, consecuentemente, al deseo de enseñarla. Terciariamente, recae en el sujeto, en la educación del sujeto (Sanabria, 2007).

Lacan (2009), también hizo referencia a la educación, que es más bien, desde su visión, una dialéctica viva. Señaló el rigor con el que el superyó inhibe las funciones del sujeto, quien tiende a establecerse en razón inversa a la severidad real de la educación. Aunque ya a partir de la represión materna por sí sola (disciplina del destete y de los esfínteres) el Superyó recibe huellas de la realidad, sólo supera su forma narcisista en el complejo de Edipo.

La educación actual está concebida para que el individuo rinda cuentas sobre resultados del saber y no para que acceda a pensar en los procesos que condujeron a ese saber o a los resultados de ese saber. Esta forma de educación le ahorra a la persona la angustia de conocer, lo cual no es aconsejable, tanto en la educación como en cualquier otro campo del saber (Zuleta, 2010).

La educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar. A ello se debe que el estudiante adquiere un respeto por el maestro y la educación que procede simplemente de la intimidación. Por eso el maestro con frecuencia subraya: “usted no sabe nada”; “todavía no hemos llegado a ese punto; eso lo entenderá o se verá más adelante o el año entrante, mientras tanto tome nota”; “esto es así porque lo dijeron personas que saben más que usted, etc...”. Lo que se enseña no tiene muchas veces relación alguna con el pensamiento del estudiante; en otros términos, no se lo respeta, ni se lo reconoce como un pensador y el niño es un pensador (Zuleta, 2010).

En cuanto a las prácticas de la educación: “la enseñanza que no enseña a fracasar, dice Freud (s/f c.p. Zuleta, 2010) es cómo mandar a alguien en una expedición al polo norte con un mapa de los lagos italianos” (p. 84). Por lo que, si no se tiene la oportunidad de fracasar, tampoco se tendrá la oportunidad de triunfar, de vencer una dificultad y sentir satisfacción por ello. Es importante que se dejen actuar a los niños

con espontaneidad, pero se deberá señalar por su parte, con toda franqueza, si lo que han hecho les quedó bien o no, para que puedan tener la alegría de que triunfaron sobre sus dificultades reales (Zuleta, 2010).

En tanto que, una verdadera enseñanza, señaló Zuleta (2010): “debe partir de los ejemplos que el niño conoce a través de su experiencia para mostrarle que lo que a él “le parece” o ha vivido son también problemas” (p. 17).

2.1.3. El discurso del amo y el universitario.

En cuanto a los cuatro discursos planteados por Lacan (1969) en su seminario 17 serán tomados dos, como parte de las bases del presente trabajo.

Lacan describió en principio el discurso del amo de esta manera:

El amo ha despojado lentamente al esclavo de su saber para convertirlo en un saber de amo, seguía siendo misterioso cómo el deseo -porque del deseo pueden crearme, podía prescindir muy bien, dado que el esclavo lo colmaba incluso antes de que supiera lo que podía desear- como pudo venirle el deseo (pp.18 y 19).

Parte de lo que Lacan plantea en relación con este discurso se refiere a la manera en la que el amo pone a trabajar al esclavo para que se lleve a cabo la meta sin prestar la menor atención al sufrimiento del esclavo.

Lacan (1969) además explicó:

Esta misma, figura inaugural del Amo, encuentra su verdad por el trabajo del Otro, por excelencia, del que sólo se sabe haber perdido ese cuerpo, ese cuerpo del que él incluso se soporta, por haber querido preservarlo en su acceso el goce, dicho de otro modo el esclavo (p. 38).

Para una mayor comprensión, Moreno (2014) resaltó esta relación, haciendo referencia a lo que Lacan toma de Hegel, donde muestra que el discurso del amo se encuentra articulado al orden que

imponía el amo en la antigüedad, puesto que este era quien ordenaba la vida, la muerte y las condiciones y modos de vivir de los esclavos.

En conclusión, al amo no le importa la pregunta por el sufrimiento de su esclavo o su deseo, sus incoherencias, sus síntomas, sus sueños; al amo le importa solamente que las cosas funcionen como deben funcionar (Moreno, 2014).

Entre otros de los discursos que plantea Lacan (1969) se encuentra además el universitario, llamado también el discurso dominante. Este discurso ejemplifica el paso del amo antiguo al amo moderno. El amo se vuelve anónimo, está en todas partes y pretende que el sujeto sea un producto pues es un sujeto que piensa (Lacan, 1969).

El estudiante trabaja para producir algo y en el lugar de la verdad hay un imperativo de seguir sabiendo. Paralelamente, queda reprimido lo que antes era visible: la sumisión del esclavo con respecto al amo (Moreno, 2014).

Esta referencia permite captar la implicación solapada del amo en el discurso universitario, en cuanto maestro que dicta clases, evalúa, controla el comportamiento de los estudiantes, etc. De este modo, el maestro se constituye como un pequeño amo velado, en el contexto educativo (Moreno, 2014).

Zuleta (2010) explicó que mientras el alumno y el profesor estén convencidos de que hay uno que sabe y otro que no sabe, y que el que sabe va a informar e ilustrar al que no sabe, sin que el otro, el alumno, tenga un espacio para su propio juego, su propio pensamiento y sus propias inquietudes, la educación es un asunto perdido.

Si el maestro tiene la respuesta de antemano, expresó Zuleta (2010), el alumno pierde las condiciones para investigar porque lo que tiene que hacer es buscar la respuesta que exige el maestro para adecuarse a él. Ahora bien, parafraseando la fórmula lacaniana habría que decir que el alumno es “el sujeto que se supone que no sabe”, y si acaso “sabe”, es en la medida en que se parezca a lo que sabe el maestro.

Este es el modelo de la relación escolar que es muy distinta a una verdadera relación con el saber. En este sentido el maestro es fundamentalmente un intimidador (Zuleta, 2010).

En el discurso pedagógico (entendido aquí como discurso universitario, siguiendo siempre a Lacan; 1981, 1992 c.p. Zuleta, 2010) el

agente ocupa un lugar de saber, el cual se sostiene en una posición implícita de poder (o al menos de autoridad, en tanto representante de los ideales o imperativos culturales).

Lo que hace síntoma, en el sentido de lo que “no marcha”, en el discurso universitario puede formularse entonces en términos de la impotencia misma del saber; ésta, en el caso del saber universitario se revela en la imposibilidad de que su producción responda de su verdad; es decir, el saber se muestra finalmente impotente para producir una completa “domesticación” del goce del sujeto (Grosrichard, 1979 c.p. Sanabria, 2007) y producir ese pequeño amo que sería el sujeto “autónomo” y “dueño de sí mismo”.

Strozzi (2002 c.p. Sanabria, 2007) realiza un enlace sobre el hecho pedagógico que implica el discurso universitario, descrito de la siguiente manera:

Esta “fabricación” de un sujeto identificado con el amo, que es la “ilusión pedagógica” por excelencia, supone la utópica congruencia entre el S1 (el significante amo como “verdad implícita” del discurso universitario) y \$ (el sujeto como su “producción”), lo cual podríamos escribir así: (S1 à \$) (2) En su lugar de este “sujeto-amo” se produce el sujeto como síntoma, que ese síntoma se exprese como “malestar en la burocracia”, “revuelta estudiantil” o “fracaso escolar”, o que pueda convertirse en lugar vacante para un sujeto de aprendizaje o un sujeto investigador, queda por verse (p.7).

En el campo pedagógico esta función del “saber totalizado” se traduce en el saber cómo vía para la producción y reproducción de un sujeto acorde a los imperativos del amo (Sanabria, 2007).

Finalmente las relaciones entre docente y estudiante, que deberían encontrarse mediadas por un acto de amor al conocimiento y de construcción del saber, se han convertido en relaciones basadas en el autoritarismo del que dice saber y la intimidación del que supuestamente no sabe (Moreno, 2014).

2.2. Pedagogía y Ballet.

Considerando que la investigación se realiza con maestros de ballet clásico, es importante tomar en cuenta el aspecto pedagógico desde la enseñanza de la danza clásica.

Para dar cuenta de ello, en un principio Guelbert (2012) habló sobre la importancia técnica que sin duda alguna cada escuela de ballet tiene en su estructura, relativa a la forma en que se usan los pasos y también a algunas diferencias en la metodología del entrenamiento y la formación técnica de los bailarines, tales como el orden de los ejercicios, la forma de llegar a los pasos, las combinaciones, la dinámica de las clases.

Esta es al menos, una de las razones por las que la enseñanza debe ser sistematizada, uniformada, con objetivos claros, usando un programa y un método común. Es importante destacar que las buenas metodologías de enseñanza de la Técnica Académica, al abordar el aprendizaje de los movimientos y pasos de lo simple a lo complejo, instruyen al estudiante en la mecánica del movimiento, tratando de que se coloque la energía en forma adecuada en la parte correcta del cuerpo a fin de lograr alcanzar el buen desarrollo sin lesiones (Guelbert, 2012).

Educar por medio de la danza, señaló Ferreira (2009), y educar, en términos generales, no sólo consiste en transmitir saberes y conductas modelo, sino en imaginar una situación que incentive a los niños y a las niñas a descubrir esos saberes, que propicie un cambio en el significado de su experiencia y, después, puedan generar conductas por sí mismos, integrándolas en una obra original.

Ahora bien, tomando en cuenta la importancia técnica y estructura de las clases en las diferentes escuelas, es aún más resaltante lo que define a un buen maestro del resto. Ferreira (2009) lo estableció expresando, que el profesor de danza habrá de ser un elemento del medio social, es decir, deberá mantenerse siempre cercano a cada estudiante y al grupo total. Imaginará temas y motivaciones que permitirán a todos descubrir sus potencialidades personales y los mejores medios y recursos para desarrollarlos.

En el proceso de aprendizaje de la danza se debe favorecer el desarrollo de todas las dimensiones de la personalidad, la dimensión cognitiva y afectiva, es decir, lo cognoscitivo, lo motriz, lo social-relacional, lo expresivo-comunicativo (Ferreira, 2009).

Por otra parte Hecht (2007) mencionó que para que se dé una buena enseñanza, antes que todo deberá existir lo vocacional en el entrenamiento-formación en danza. Además menciona que el aprendizaje y la enseñanza del ballet, en el nivel más alto, suponen grandes demandas sobre el individuo.

Por lo tanto, bailarines profesionales y estudiantes deberán en este sentido hacer frente a sus propias expectativas y las metas de la carrera, junto a las intensas exigencias de la pedagogía tradicional del “ballet autoritario” (Hecht, 2007).

Siguiendo la línea de este autor, por otra parte Montiel (s/f) planteó en uno de sus escritos:

Los maestros tienen una gran responsabilidad como guías en la vida de sus alumnos pues se convierten en ejemplos de modales, vocabulario y arreglo personal por una parte y por la otra la manera de interrelacionarse con ellos, que con mucho tino debe conducir éste maestro (p. 2).

Pero, nuevamente Guelbert (2012), indicó que el profesor además de tener conocimientos en el área específica, debe ser culto, para poder formar al futuro artista, transmitiéndole un buen gusto estético, la cultura de su pueblo y la cultura en general, que en el futuro le ayudará en la preparación e interpretación de los múltiples personajes que le va a tocar desarrollar (crear) sobre el escenario, sometiendo su ejecución al juicio del público.

Es interesante ver como Taylor y Taylor (2008) plantearon que muchos profesores de danza se han dado cuenta de que los métodos tradicionales de enseñanza no siempre dejan perfectamente preparados a sus estudiantes para ese momento donde deben afrontar las exigencias de su carrera como bailarines y que esto, en muchas ocasiones, no siempre es suficiente para que ellos alcancen todo su potencial artístico. Esto lleva a muchos profesores a cuestionarse:

- ¿Por qué algunos de mis alumnos no confían en su forma de bailar?
- ¿Cómo puedo enseñar a los alumnos a superar el miedo escénico?

- ¿Cómo puedo motivar a mis alumnos para que se esfuercen al máximo?
- ¿Cómo puedo ayudar a mis alumnos a recuperarse completamente de sus lesiones?

A partir de los cuestionamientos que muchos de estos autores se plantean, Louis (1977 c.p. Taylor y Taylor, 2008) logró integrarlos expresando lo que sigue:

El profesor está en la encrucijada del mundo del bailarín, con una rienda en la creatividad, otra en la técnica, otra en la estética, otra en la vida, otra en el futuro y otra en el pasado. Todas estas riendas tiran a la vez mientras el profesor, con la habilidad de un romano en una carrera de cuadrigas, maniobra esta energía atronadora hacia un objetivo (p.84).

Interesa especialmente la motivación ya que es uno de los temas que se trabaja mayormente cuando se trata de la relación entre el maestro y el bailarín.

Aplicada a la danza, la motivación es la capacidad que tienen los bailarines para persistir ante el aburrimiento, la fatiga, el dolor y el deseo de hacer otras cosas que no se relacionen directamente con su trabajo artístico (Taylor y Taylor, 2008). Uno de los aspectos más importantes sobre la motivación, es que está relacionado con el rendimiento de los bailarines, puesto que si existe una baja disposición difícilmente puedan rendir y superar los obstáculos.

Por otra parte, la motivación influye en elecciones del estilo de vida en relación al sueño, la dieta, los horarios, la familia y las relaciones sociales, el alcohol, las drogas, el consumo de cigarrillos, el superar lesiones, depresión o frustraciones que puedan perturbar la vida del bailarín (Taylor y Taylor, 2008).

Existe una postura particular que tienen los bailarines ante las demandas del espectador y del maestro, Hamilton y Hamilton (1991 c.p. Sanahuja, 2013) desarrollaron su investigación partiendo del hecho de que el escenario en el que se hallan los bailarines, combinado con la historia de sacrificios y dedicación invertida a lo largo de su formación hacen del éxito profesional una necesidad más que un objetivo. Además de esto, para que un bailarín tenga éxito debe poseer una extraordinaria

dedicación a la danza, una capacidad ilimitada para trabajar duramente y la habilidad para perseverar con un grado mayor o menor de dolor constante.

En el mismo sentido, Wainwright y Turner (2004 c.p. Sanahuja, 2013) apuntaron que el éxito precisa de cierta dureza mental, de capacidad de trabajo, de talento y de sentir pasión por la danza.

En otro orden de ideas, Taylor y Taylor (2008) describieron que el estrés y el desgaste se presentan con frecuencia en los bailarines debido a factores ambientales, personales y sociales. Estos se caracterizan por una mayor cantidad de entrenamiento, incapacidad de gestionar un estrés persistente, rutinas de entrenamiento monótonas, normas de estudio extremadamente rígidas, sentimientos de incapacidad, es decir que las exigencias de una situación determinada exceden la capacidad personal del bailarín, ausencia de refuerzo por parte de los profesores, padres y compañeros, aparte de conflictos con la escuela o compañía y maltrato y presión por parte de padres e instructores.

Ahora bien, Wulff (2001 c.p. Sanahuja, 2013) planteó elementos similares a los de los autores anteriores. Los bailarines de ballet clásico están expuestos a niveles elevados de estrés y ansiedad en su vida profesional. Entre ellos merece la pena nombrar la alta exigencia de excelencia artística, la presión por mantener unos pesos corporales bajo (algunas veces de manera irreal), horarios de ensayos cambiantes y actuaciones y extenuantes, la competición, la inseguridad laboral y, por último, la necesidad de poseer un alto nivel de tolerancia al dolor.

Teniendo en cuenta lo anterior, no es extraño que los bailarines consideren el control sobre sí mismos como una de las características esenciales que debe tener un bailarín profesional.

Además de ello, a los bailarines se exige autodisciplina en su entrenamiento y autocontrol en todas las esferas de su vida, en particular sobre su dieta. Su cuerpo debe reflejar ideales corporales estéticos que rayan entre lo mítico y lo perfecto, por lo que un bailarín llega a estar un 14% por debajo de lo esperado para su edad, peso y talla (Valdez y Guadarrama, 2008). En la danza hay algo que también convoca a los espectadores, se ven esos cuerpos esculpidos desafiando los límites de la física, en función de alcanzar lo inefable, condición por la cual es tan difícil esta relación entre el espectador y el bailarín, en especial para el

bailarín que muchas veces tiene que lograr capturar toda la atención del público (Mariscott, 2012).

2.3. Pedagogías del cuerpo

A continuación se hará un recorrido sobre el cuerpo, desde las miradas psicológica y pedagógica, a partir de las cuales la danza cobra relevancia.

Al crear una técnica de danza separada del uso político y de clase que habitualmente se hacía del cuerpo y del baile en los salones de las cortes europeas hacia el siglo XVII, el ballet ha sido pensado desde de los criterios del racionalismo estético y del modo neoclasicista, razón por la que estas concepciones obligaron a configurar una técnica de movimiento corporal que sirviera a la construcción de un arte centrado en la representación de la belleza ideal. Así, en la técnica *d'école* (de la escuela) se conjugaba el placer estético con la racionalidad de la mente, en la convicción de que ambos obedecían a las mismas leyes (Mora, 2004).

Esta convicción vinculó la técnica con un orden geométrico que respondía tanto al afán de someter el cuerpo al imperio de la razón como también al deseo de embellecerlo, potenciando su atractivo al acercarlo a las categorías estéticas griegas apolíneas (Mora, 2004).

En cuanto a la construcción subjetiva del cuerpo del bailarín clásico, Mora (2004) se dedicó a desarrollar un recuento histórico sobre el ballet, desde su origen en el año 1661, año en que se fundó la Real Academia de Música y Danza en la corte de Luis XIV, a partir de la creación de un código sistemático de colocaciones, pasos y movimientos, pasando por el desarrollo de la danza durante los siglos XVII, XVIII y XIX.

Esta autora (Mora, 2004) planteó, que dichos pasos, condensan y expresan una serie de principios del pensamiento en relación al cuerpo, que aún en nuestro siglo se mantienen vigentes. Señaló que a través de este conjunto de pasos sistemáticos que el ballet construyó a lo largo de la historia, se transmitió una idea racionalista del cuerpo, en donde este es entendido como una máquina, como un objeto frente a un sujeto que le impone las leyes de la razón y lo organiza según un ideal de perfección inalcanzable. A partir del planteamiento del cuerpo como “máquina capaz de bailar”, se generó la intención de implementar métodos analíticos que permitieran producir un conocimiento cuantitativo organizado sobre el

cuerpo, métodos reconocidos a nivel mundial por las diferentes escuelas y compañías de ballet.

Desde otro punto de vista, de acuerdo a Machover (1975 c.p. Vargas, 2008), el cuerpo, desde el ballet, traduce en movimiento lo que la persona es, lo que piensa, siente y percibe, es decir, el cuerpo es el vehículo de expresión personal; al mismo tiempo Cova (2001) partió del hecho de que el bailarín en cuestión comunica un conjunto de contenidos que le definen en su esencia, utilizando como instrumento su propio cuerpo.

El cuerpo, expresó en este sentido Ralón (2014), es un sistema de equivalencias que permite no solo la percepción de las cosas sino también la percepción de los otros. Si la relación con los demás es tan primaria como la relación con nuestro propio cuerpo, el análisis de la percepción en términos de la articulación de lo visible-invisible debe tener su paralelo en un análisis de la empatía que pone de manifiesto también el arraigo natural del ser-para-otro y la dimensión de lo oculto respecto de los otros.

Walzer (2009) en su investigación sobre las “pedagogías del cuerpo”, explicó que el cuerpo se dibuja con los otros y es, al mismo tiempo, el lugar de la diferencia individual, el corte respecto a los otros. Lo que nos demuestra es que el cuerpo habla y es hablado por el otro. Por ese público, que aunque conocedor o ignorante ante lo que ve, va a darle el lugar al bailarín como un profesional de la danza o como un profesional insuficiente.

Martínez (2004) hizo mención a la corporalidad y cómo esta se constituye en un instrumento de expresión de la personalidad, que también sirve para entrar en contacto con el exterior, comparándose con otros cuerpos y objetos, por lo que se puede hablar, dentro del esquema corporal, del cuerpo objeto, es decir, de la representación aislada que nos hacemos del cuerpo en sí mismo, y del cuerpo vivido, que se refiere a la forma en que nuestra corporalidad se manifiesta en las maneras en las que el ser humano socializa.

Abercrombie (1968 c.p. Martínez, 2004) definió al cuerpo como una estructura lingüística que “habla” y revela infinidad de informaciones aun cuando el sujeto guarde silencio. Asimismo, Martínez (2004) señaló: “hablamos con nuestros órganos fonadores, pero conversamos con todo nuestro cuerpo” (p.55).

Dentro del campo de la danza, de acuerdo con Shilder (1994 c.p. Valdez y Guadarrama, 2008), el cuerpo se convierte en la materia esencial a transformar, ya que a través de este se sustentan y expresan la fantasía y el deseo, que se logran a través del movimiento fino y delicado que sólo puede ser expresado por un cuerpo extremadamente delgado (Betancourt y Díaz, 2004 c.p. Valdez y Guadarrama, 2008). Es por ello que Barry y Garner (2001 c.p. Valdez y Guadarrama, 2008) comentaron que la delgadez extrema es una moda reciente en todas las jóvenes, sobre todo en las bailarinas de la actualidad, lo cual se ha convertido en un aspecto corporal necesario, buscando así verse “desnutridas”, lo que se considera apropiado en el mundo occidental, aunque, cabe destacar, que anteriormente las mujeres tenían las caderas pronunciadas y una forma corporal con curvas muy pronunciadas.

Otros autores percibieron al menos tres cuerpos diferentes que conforman el ideal corporal en los bailarines: el cuerpo percibido, el cuerpo ideal y el cuerpo demostrativo. Tanto Mora (2004) como Escudero (2013), en sus investigaciones, los describieron de la siguiente manera:

- El *cuerpo percibido* remite al registro que el bailarín tiene de su cuerpo, y la mayoría de las veces alimenta la discrepancia entre lo que se quiere hacer y lo que se puede hacer.
- *La idealización de los cuerpos* está vinculada con la intención de combatir la gravedad, la animalidad, la materialidad y la realidad del cuerpo.
- *El cuerpo demostrativo* interviene en el proceso de formación para la adquisición de las habilidades técnicas de la danza, que a veces coincide con la figura del docente pero muchas veces emerge en el cuerpo de los compañeros de clase o en la figura que devuelve el espejo. Cada programa de enseñanza, cada técnica de danza, construye una topología del cuerpo y un conjunto de metáforas que se aplican sobre cada uno de estos tres cuerpos con el objetivo de formarlo, cultivarlo y transformarlo.

Nuevamente Mora (2004) retomó la importancia de la técnica del ballet, y explica que ésta además se basa en el dominio minucioso y detallado de cada parte del cuerpo, buscando su legibilidad y negando las dimensiones de complejidad y conflicto del cuerpo, omitiendo y

alejándose de su realidad material, de su experiencia vital, de lo que lo enlaza con el mundo de la naturaleza.

Según investigaciones más recientes, Escudero (2013) rescató la importancia del entrenamiento físico y ya no técnico requerido por el cuerpo para ser formado como tal. El entrenamiento debe durar aproximadamente entre 4 y 6 horas diarias, de 6 a 7 días por semana, durante 8 a 10 años de vida, en un comienzo, para luego continuar con el ejercicio profesional. Agrega que la práctica del ballet es una de las formas más rigurosas de entrenamiento y amerita que quien la desempeña conozca cada parte de su cuerpo y sobre todo que logre controlarlo voluntaria y naturalmente (Echegoyen, 2001 c.p. Vargas, 2008).

Tal es el nivel de perfección que se requiere, como Mora (2004) explicó acerca de los inicios del ballet, perfección según la cual existen unos requisitos para ser bailarina, y más adelante lo reiteró Vargas (2008), al describir una serie de características físicas:

Una bailarina debe tener una espina dorsal muy derecha, gran flexibilidad, una cabeza no demasiado grande, piernas bien erguidas y ser capaces de girar desde la cadera, debe tener rodillas muy derechas, empeine bien arqueado y los dedos de los pies que puedan servir de base apropiada para el trabajo de puntas. Así mismo, la estatura debe ser superior 150 cm.; más un rostro agraciado (p. 43).

En cuanto a los elementos físicos necesarios para los hombres, Dumont (1945 c.p. Vargas, 2009) refiere:

Estos se relacionan con un cuerpo esbelto, erguido, flexible, de estatura no menor de 172 cm., rodillas y piernas bien derechas, pie flexible y bien formado con empeine bien arqueado, y un aspecto general que proyecte hermosura... El bailarín deberá poseer oído para el ritmo, es decir, tiene que ser armónico (p. 43).

Mota (2001) hizo referencia a la relación que existe entre el cuerpo, la belleza y perfección del movimiento:

El Ballet es una disciplina que plantea la revalorización del cuerpo y armonía muscular, la expresividad del cuerpo en su totalidad, que permite la vivencia del baile y el acierto en comunicarlo en la magia del escenario, despertando en la audiencia el asombro ante la maravilla del espectáculo, permitiendo admirar la perfección del movimiento, giros y demás pasos arto difíciles; la plasticidad de los brazos, el juego de las piernas, en fin, la majestad del arte del movimiento (p. 22).

Suele decirse o pensarse que entre el cuerpo y la danza hay una relación especial; que la danza es una actividad humana que resalta y amplifica la existencia de esa realidad que es entendida como cuerpo; que éste es para la danza algo fundamental y determinante; se le llama incluso “materia prima”, “fuente de inspiración”, “herramienta” o “instrumento” (Del Pilar, 2008).

Se cree también que el conocimiento y dominio del “cuerpo” forman parte del arte de un bailarín y que por lo tanto existe una riqueza particular en lo que éste ha pensado, sentido o experimentado en relación con el cuerpo, durante ese proceso largo y continuo de su observación, su percepción, su comprensión y trabajo, o como se dice en danza, de su “escucha” (Del Pilar, 2008).

Finalmente Betancourt, Salinas, y Aréchiga (2011) describieron que el modelo de cuerpo de ballet significa la belleza escénica de la figura del bailarín, incluyendo el poseer un conjunto de características morfo-funcionales válidas exclusivamente para el canon del arte. En especial, las bailarinas de ballet y las atletas de deportes estéticos comparten la necesidad de ser delgadas y de ejecutar eficientemente los complejos movimientos de sus actividades técnicas.

Entender la danza como una práctica corporal supone a su vez, una comprensión de la danza en términos de su constitución como objeto de esas prácticas. Se trataría pues de “prácticas corporales”, no equivalentes a actividades físicas o de movimiento humano, sino más

bien a las prácticas históricas, por ende políticas, que toman como objeto al cuerpo (Crisori y Escudero, 2012).

2.4. El cuerpo y el psicoanálisis

Desde el psicoanálisis se tocan aspectos contemplados desde las problemáticas y dificultades que enfrentan maestros y bailarines, la presencia del inconsciente y sus efectos, así como la relación entre sus cuerpos y los espectadores (maestro y público).

En líneas generales, Bahena (2002) identifica que:

La danza pone en esencia el cuerpo del deseo aunque su objeto de amor permanezca velado. La danza es un arte de la representación, es un producto del mundo simbólico que por medio del cuerpo traza y evoca (a modo de una metáfora) el mapa del alma humana (p.1).

En la danza la manifestación del cuerpo adquiere un estatuto “eminente”, el sujeto del lenguaje habla desde la música, en medio de la cual el bailarín y el otro, entre la sonoridad y la mirada, se encuentran (Mariscott, 2012).

Desde el psicoanálisis, lo que conmueve al espectador y al artista es la otra escena, la de lo inconsciente, aquello que es tocado sin que sea verbalizado, que subyace a la dimensión del relato de la obra en sí; cada uno, de esta manera fabrica su propia obra enlazada con las fantasías inconscientes (Mariscott, 2012).

Es importante destacar aquí, lo que significa el dolor inscrito en el cuerpo por el orden de lo Real, que de acuerdo a Lacan (1999) en su seminario 5, se articula directamente, por una parte con un punto de goce, y por el otro con el deseo.

Lacan (s/f c.p. Mariscott, 2012) introdujo el pathema, la pasión del cuerpo, lo que vive en el cuerpo, a diferencia del mathema que tiene que ver con el conocimiento transmisible de la ciencia. La danza otorga un saber acerca de uno o varios goces. Parece representar el goce que ubicamos en la lúnula entre lo Imaginario del cuerpo y lo real de un goce del Otro, anudado, por supuesto a lo Simbólico, como el arte.

Mriscott, plantea una breve introducción que Celi (2010) de manera detallada, explica sobre los tres registros que se inscriben en el cuerpo, es decir lo real, simbólico e imaginario.

Al hablar del Cuerpo Real, es importante realizar una mención previa a Lo Real, registro enunciado por Lacan como uno de los tres de los cuales se halla constituida la realidad psíquica. En lo real existe todo aquello no susceptible de ser representado mediante la imagen o la palabra (Celi, 2010).

Nasio (2008) en este sentido mencionó que el cuerpo que las personas no son, no son el cuerpo de carne y hueso, son lo que sienten y ven de su propio cuerpo, en definitiva son el cuerpo que sienten y el cuerpo que ven. Es a la vez cuerpo de las sensaciones, cuerpo de los deseos y cuerpo del goce.

El cuerpo posee un aspecto que se califica como real. Real, no porque sea sólido y palpable, sino porque la vida que está en él, en constante movimiento, continúa siendo para todos, un misterio (Nasio, 2008).

Cuerpo real significa, pues, la fuerza que anima un cuerpo. Por ello, lo real del cuerpo es su fuerza, que lo arrastra, la fuerza de nacer, de desarrollarse al máximo, de superar las enfermedades y reproducirse: y lo hace al precio inevitable de debilitarse (Nasio, 2008).

En cuanto al cuerpo simbólico tenemos por una parte lo que planteó Kruger (2008), como el cuerpo del lenguaje. El orden de lo simbólico ordena todo, pues el cuerpo no es sólo una imagen, es también un símbolo que hace presente algo que ya no está.

Celi (2010) describió igualmente el orden de lo simbólico como el orden del lenguaje, aquel que se constituye de significantes que le permiten al hombre desplegar la facultad de la representación, ya que el significante representa, significa algo para otro, ya que cada palabra siempre se encadena a otras por el hecho que, el significante, al representar algo, siempre evocará otros significantes.

Lacan (1974) en su seminario 22 en torno a lo Real, Simbólico e Imaginario, explicó que el sello que conecta el sujeto al lazo social lo hace por medio de lo simbólico, de la palabra, que da consistencia a los tres redondeles que grafican los tres órdenes. Los tres registros están unidos por lo real, pero están anudados. Lo simbólico se anuda mediante el lenguaje, que da nombre al cuerpo por medio de la palabra y el cuerpo

recibe consistencia a través de lo imaginario (en el sentido de “imagen”), lo que se observa de él y lo que se vive en la realidad.

Kruger (2008) comentó que existe una distancia entre la persona y su cuerpo, por ejemplo, el mismo cuerpo puede hacerlos sentir muy feos o todo lo contrario, tratándose así de la posición que cada uno tiene respecto de su propio cuerpo. De esto se trata el cuerpo imaginario, lo que cada uno percibe sobre su cuerpo.

Lacan comienza su enseñanza separando el cuerpo del organismo. El sujeto cuando se encuentra con el lenguaje, pierde su cuerpo y éste sólo retorna como cuerpo despedazado y sólo podrá ser recuperado por la vía de una imagen. De esta manera, el primer cuerpo que se puede situar es una imagen, por lo tanto Lacan lo ubica a nivel del registro imaginario (Kruger, 2008).

Hacer referencia al cuerpo como imaginario es hablar de la imagen del cuerpo, aquella mediante la cual se configura el yo del sujeto, etapa descrita por Jacques Lacan en su célebre *Estadio del Espejo* (Celi, 2010).

2.4.1. Estadio del espejo.

Lacan (2003 c.p. Celi, 2010) afirmó que el infante es capaz de reconocer su imagen en el espejo, y señala que, al haberlo logrado, se debe entender aquello como el momento precursor de una transformación en el niño, la que se produce gracias a una identificación.

En este sentido Nasio (2008) hizo referencia a varios aspectos que enlazan al niño de pecho con el adulto que lo carga al momento de verse en el espejo, siendo un hecho cumbre en el que el Otro del Estadio del espejo, encarnado aquí por el adulto que lo acompaña, desempeña ese papel de ser cómplice de la alegría y testigo de la escena, de que el niño se ha reconocido a sí mismo frente al espejo.

Ese primer encuentro del bebé con su imagen es una prueba tan desconcertante, que el niño se vuelve y busca la mirada cómplice y tranquilizadora del adulto que lo tiene en brazos. Objetivamente le hace falta el otro para ser él mismo (Nasio, 2008).

El estadio del espejo sería como una identificación, en el sentido en el que se produce una transformación en el sujeto cuando asume una imagen, es decir, el sujeto se identifica con la imagen que percibe.

En este estadio, se manifiesta en una situación ejemplar, la matriz simbólica en la que el yo (je) se precipita en una forma primordial, antes de objetivarse en la dialéctica de la identificación con el otro y antes de que el lenguaje le restituya en lo universal su función de sujeto (Lacan, 1971).

De acuerdo a Lacan (1979), la función del estadio del espejo se revela entonces como un caso particular de la función de la imago, que es establecer una relación del organismo con su realidad.

En definitiva, hablar del estadio del espejo (Lacan, 1971) implica un drama cuyo empuje interno se precipita de la insuficiencia a la anticipación; y que para el sujeto, presa de la ilusión de la identificación espacial, maquina las fantasías que se sucederán desde una imagen fragmentada del cuerpo hasta una forma llamada ortopédica de su totalidad (y a la armadura por fin asumida de una identidad, que va a marcar con su estructura rígida todo su desarrollo mental).

2.5. El duelo del bailarín: de discípulo a pedagogo.

Existe un momento en el que el bailarín deberá retirarse del ballet, sea por una grave lesión en su cuerpo, por la edad que no le permite tener el mismo rendimiento que tenía estando joven o porque él mismo decide que es momento de pasar a otra fase en su carrera artística, por todas estas razones y otras, se vive un duelo, el cual estos artistas deberán afrontar. Unos no lo toleran y llegan a deprimirse y en el peor de los casos terminan por quitarse la vida, es por ello que es importante que se destaque esta fase, en la que dejan de ser bailarines para dedicarse, en muchas ocasiones, a ser maestros de ballet.

Para comenzar, Freud en duelo y melancolía (1977) se refirió al duelo como la reacción a la pérdida de un ser amado o de una abstracción equivalente: la patria, la libertad, el ideal, etc.

En otro sentido, existe un duelo intenso, que tal vez sea el duelo que embarga a la mayoría de estos profesores, que es que no terminan de desconectarse del recuerdo de haber sido bailarines, lo cual es una entrega total de la persona al duelo que se vive.

De acuerdo a Colomé (2007 c.p. Sanahuja, 2013) envejecer es otra gran preocupación para los bailarines porque el cuerpo pierde progresivamente sus capacidades. Los bailarines viven con el

conocimiento de que no pueden bailar hasta una edad avanzada, como máximo hasta los 40 años. A menudo sienten que no están preparados para la transición a otra profesión y es común la negación y la evitación a dejar los escenarios. Frecuentemente, impera la idea de continuar bailando hasta caerse.

Se ve entonces como es de gran importancia, que el maestro haga entender al bailarín que ya es hora de pasar a otra etapa en su carrera. Siendo esto en muchas ocasiones obviado por los docentes.

Una de las consecuencias de este hecho comenta Hamilton (1999 c.p. Sanahuja, 2013) es la crisis de identidad en los bailarines, que suele producirse cuando éstos no logran los objetivos esperados, o bien se pospone hasta que tienen que dejar de bailar (a menudo por la edad o por una lesión), cuando ellos aún no están preparados para hacer esta transición.

La transición de discípulo a pedagogo, forma parte de esta elaboración del duelo que muchos bailarines viven, siendo esta una medida saludable ante la renuncia a bailar. Siguen estando vinculados al ballet por medio de la docencia, lo cual los hace superar en gran medida el hecho de no volver a bailar sobre un escenario.

III. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo y diseño de investigación

La relevancia de esta investigación se centra en el conocimiento de los discursos de los maestros de ballet como bailarines y pedagogos, por lo que fue conveniente establecer un enfoque metodológico cualitativo.

La metodología cualitativa permite entender cómo los participantes de una investigación perciben los acontecimientos acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en la cual los participantes perciben subjetivamente su realidad y experimentan el fenómeno (Hernández y cols, 2010).

De acuerdo a los planteamientos de Hernández y Cols (2010) toda investigación tiene un esquema que hace referencia al modo en cómo será estudiado; y en este caso el diseño que se utilizó fue transeccional de tipo exploratorio, pues se persiguió el conocer una situación y contexto actual, es decir de qué manera los maestros de ballet clásico se relacionan con sus bailarines, dando cuenta por otra parte, de sus vivencias personales como bailarines antes que maestros. Se trató entonces, de una exploración inicial en un momento específico.

Al examinar la situación se logró tener una visión del problema, con el fin de demostrar su importancia para la sociedad de maestros y bailarines venezolanos, siendo sus resultados exclusivamente válidos para el tiempo y lugar en que se efectuaron los estudios pertinentes. Es por esta razón que este tipo de diseño se aplica a problemas de investigación nuevos o poco conocidos y que además constituyen el preámbulo de otros diseños (Hernández y cols, 2010).

3.2. Participantes

Los participantes de dicha investigación fueron seleccionados de acuerdo a la perspectiva de especialista, que plantean Hernández y cols (2010) como la “muestra de expertos”, donde es necesaria la opinión de los maestros expertos en el tema.

Es por esto que participaron maestros profesionales de ballet, de ambos sexos, que cuentan con una trayectoria profesional como bailarines y como docentes en la cátedra de danza de una universidad, compañía, o escuela de ballet.

Los nombres de los participantes fueron modificados por consideraciones éticas respecto a todo lo relatado en las entrevistas, sin embargo, es importante resaltar algunos datos profesionales sobre ellos. Los siguientes maestros fueron llamados de esta manera:

- **Atenea:** bailarina egresada de la “Escuela Municipal de Danza”. Se destacó como bailarina en varios países a nivel nacional e internacional y fue bailarina de las compañías: “Ballet Internacional de Caracas”, “Ballet del Zulia”, “Ballet Teresa Carreño” y “Ballet Nuevo Mundo”. Cuenta con una trayectoria artística de más de 40 años en la docencia.
- **Calíope:** bailarina egresada de una Escuela de Ballet en Maracaibo, fue bailarina de la “Compañía de Ballet Clásico de Maracaibo”, de la “Compañía de Ballet Nuevo Mundo” y se destacó además a nivel internacional en una compañía de ballet en Nueva York. Cuenta con una experiencia docente desde hace 10 años aproximadamente.
- **Dionisio:** bailarín egresado de una Escuela de Ballet de Maracaibo, también fue bailarín de la “Escuela Municipal de Danza”, de la “Escuela de Ballet Nina Novak” y del “Club Catalán”. Se destacó como bailarín en varios países a nivel nacional e internacional. Estuvo en la “Compañía Ballet Internacional de Caracas” y en la “Compañía de Ballet Nuevo Mundo”. Fue docente universitario en danza y cuenta con una trayectoria de unos 50 años de trabajo docente.
- **Euterpe:** bailarina egresada de la “Academia Interamericana de Ballet” y dio clases en la misma. Fue bailarina de la “Compañía del Ballet Nacional de Venezuela”, recibió clases de jazz en Nueva York, en el “Estudio de Jazz de Luigi”, recibió clases para el mejoramiento docente en danza clásica y metodología, en

la “Escuela Nacional de Ballet de la Habana”. Participó como intérprete de danza contemporánea a nivel nacional e internacional. Cuenta con una experiencia docente de 40 años aproximadamente.

- **Terpsícore:** bailarín egresado de la “Escuela Nacional de Ballet”. Fue bailarín de la “Compañía Ballet Teresa Carreño” y productor general del ballet. Dio clases en la “Compañía Ballet Teresa Carreño” y en la ENDANZA (Escuela Nacional de Danza). Cuenta con unos 20 años, aproximadamente, de trabajo docente.
- **Talía:** bailarina egresada de la “Escuela de Ballet Clásico del Estado Zulia”, ex bailarina de la compañía de “Ballet Danzarte de Maracaibo” y de la “Compañía Ballet Teresa Carreño”. Se destacó como bailarina a nivel nacional e internacional. Tiene una trayectoria docente de unos 20 años aproximadamente.
- **Úrsula:** inició sus estudios en la “Escuela de Ballet Nena Coronil” y realizó un último grado en Londres, en el Royal Ballet Scholl, además tomó clases en el “American Ballet Theatre”, en el “Robert Jofrey Ballet” y en el “Estudio de Jazz de Luigi”. Ex bailarina de las compañías: “Ballet Nacional de Venezuela”, “Ballet Internacional de Caracas”, “Ballet Clásico Colombiano” y “Ballet Concherto de Miami”. Cuenta con una trayectoria docente de más de 40 años.
- **Medusa:** bailarina egresada de la “Escuela Ballet Arte, Gustavo Franklin”, también recibió clases de ballet con un maestro Cubano a nivel profesional. Fue bailarina de la “Compañía Ballet Teresa Carreño”. Tiene alrededor de 20 años de experiencia docente.

- **Apolo:** realizó sus estudios en la “Escuela Estatal Coreográfica de Bulgaria” y en la “Academia Rusa de Ballet Vaganova”. Comenzó su carrera docente en Rusia en la “Academia Rusa de Ballet Vaganova”. Fue un destacado bailarín a nivel internacional y nacional. Cuenta con unos 40 años, aproximadamente, de experiencia docente.
- **Ares:** ex bailarín del “Ballet Nacional de Caracas”. egresado de la “Royal Academy of Dancing” como maestro. Realizó un post-grado en Pedagogía de la Danza, en el London College of Dance. Presenta unos 30 años, aproximadamente, de experiencia docente.

3.2.1. Dimensiones:

- **Identificación de la relación maestro-bailarín, desde la teoría psicoanalítica del discurso pedagógico:** en esta dimensión se evalúa como fue la relación de estos docentes con los que fueron sus maestros y como esto actualmente influye en su relación con sus estudiantes.
- **Concepción del cuerpo de bailarines jóvenes y adultos, por parte de un grupo de maestros profesionales del ballet:** donde se tomará en cuenta la importancia diferencial de las partes del cuerpo, la estética, la postura corporal, el peso adecuado, la presencia en escena, la ejecución del movimiento y el rendimiento en general del bailarín.
- **Pasaje desde el lugar de bailarín al lugar de pedagogo y sus implicaciones:** cómo fue la transición de estos maestros a la pedagogía y lo que conllevó esto consigo para sus vidas.

3.3. Técnicas de obtención de la información.

Se recolectó información de importancia en la investigación y esta se basó en la vivencia de las experiencias de los maestros de ballet, llegando así a compartir sus estilos, costumbres y modalidades de dar las

clases. Esto permitió tomar notas de campo pormenorizadas en el lugar de los hechos (Martínez, 2008).

Atendiendo a estas consideraciones se realizó la inmersión inicial, donde no se utilizó un registro estándar, sino que simplemente se fue observando y anotando todo lo que se consideró pertinente. En la bitácora o diario de campo se registraron las anotaciones descriptivas e interpretativas de la observación (Cuevas, 2009 c.p. Hernández y cols, 2010).

En esta investigación se utilizó una entrevista abierta. Ésta, se fundamentó en una guía general de contenido, donde el entrevistador no presentó ninguna categoría preestablecida, pues mantuvo toda la flexibilidad para manejar el ritmo, la estructura y el contenido de la misma; de tal forma que los participantes expresaron de la mejor manera sus experiencias, sin ser influenciados por la perspectiva de la investigadora; asimismo, las categorías de respuesta las generaron los mismos entrevistados (Hernández y cols, 2010; Creswell, 2009 c.p. Hernández y cols, 2010).

Por lo tanto, en la medida en que se avanzó en el trabajo de campo, se procedió a estructurar las entrevistas.

3.4. Procedimiento.

Se realizó un consentimiento informado solicitando el permiso para la participación a la investigación para los maestros de ballet con los que se trabajó.

En primera instancia la investigadora se dirigió a diferentes lugares, como los fueron las escuelas de Ballet, una compañía y una universidad, donde realizó las observaciones y entrevistas preliminares. De estar de acuerdo el maestro o la maestra de ballet con lo dictaminado en el consentimiento informado, anteriormente entregado, se procedió a realizar las observaciones a las clases y posteriormente a la entrevista a profundidad.

Durante este proceso se llevó una bitácora a las sesiones de observación participativa a fin de sustanciar el análisis de resultados. En el proceso de inmersión inicial se realizaron diversas anotaciones, describiendo e interpretando el fenómeno estudiado.

Se asistió a 5 clases de ballet, en las que se logró obtener información observacional sobre la manera en la que estos maestros daban sus clases y así mismo como se relacionaban con sus estudiantes.

Luego, se iniciaron las entrevistas a profundidad, en un tiempo estimado de 45min a 1hr, investigando de esta manera la construcción de los discursos de los maestros de ballet como bailarines y pedagogos. Con la ayuda de un guión que se preparó a partir de los verbatums de cada uno de los maestros, se crearon unas entrevistas más completas que permitieron una exploración detallada sobre lo que se estaba investigando.

Finalmente se realizó el análisis de las entrevistas y anotaciones de las clases de ballet.

3.5. Análisis de datos

Posterior a la recolección de datos, se codificaron e identificaron las unidades de significado, categorías, ya que luego se asignaron los códigos correspondientes a dichas categorías.

Se consideraron dos segmentos de contenido, el análisis y luego la comparación. En el caso de los elementos que fueron distintos, en términos de significado y concepto, se procedió a crear un tema; ahora bien para los conceptos que fueron similares, sólo se produjo una categoría común (Hernández y cols, 2010).

Se seleccionó del texto original de las entrevistas recolectadas, los fragmentos más significativos. Las unidades recuperadas se colocaron en las categorías correspondientes. Después de codificado el material en un primer plano y el haber encontrado categorías se evaluaron las unidades de análisis mediante ciertas reglas, en las que, además de asignarle un código a cada categoría y en un segundo plano encontrar temas o categorías más generales, se siguió a la siguiente fase donde se describió, interpretó y relacionó cada categoría (Hernández y cols, 2010).

Finalmente al momento en que se saturó la información y no se encontró información novedosa, se concluyó la codificación, y se pasó a la fase de análisis de resultados (Hernández y cols, 2010).

IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se muestra el cuadro resumen de los temas y categorías con su descripción. Al mismo tiempo se evidencia un cuadro con la bitácora utilizada para una mejor comprensión del análisis realizado.

Tabla 1.

Cuadro resumen de los temas y categorías (para una visión detallada de los temas y categorías ver el Anexo C).

| TEMAS | CATEGORIAS |
|---|---|
| <p>TEMA1:RELACIÓN DOCENTE BAILARÍN</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Inclusión en la realidad psíquica del bailarín: <i>preocupación de los maestros por lo que le ocurre a sus estudiantes, desde lo que les puede estar pasando a nivel personal, como problemas por el orden de su desarrollo psicomotor, intelectual y emocional.</i> 2. Preocupación por la formación del buen bailarín: <i>lograr que el aprendizaje que reciba el bailarín sea el más adecuado, motivando y apoyando sus procesos en cada momento, tomando en cuenta su experiencia personal como bailarines para ayudarlos a superar las dificultades que se les presenten, siendo maestros.</i> 3. Relación de dominación con los bailarines: <i>relación del maestro con sus bailarines desde el castigo, la demanda y exigencia, al punto de hacer sentir inferiores y oprimidos a los mismos.</i> 4. Maestro como docente ejemplar: <i>el docente como ejemplo de trabajo y vida para sus bailarines, cuidándolos, motivándolos y enseñándolos en cada una de las etapas de la carrera.</i> 5. Relación con el bailarín desde sus fallas: <i>el maestro que le demuestra a sus</i> |

| | |
|--|--|
| | <p><i>bailarines sólo sus errores más no sus virtudes, exigiendo un trabajo perfecto sin errores.</i></p> <p>6. Relación sadomasoquista: <i>la relación o juego en la que el maestro siempre exige más al bailarín y este responde disfrutando de este sufrimiento que le produce esta demanda.</i></p> |
| <p>TEMA 2: CUERPO DEL BAILARÍN DESDE LA PERSPECTIVA DEL MAESTRO</p> | <p>7. Cuerpos deseables e indeseables: <i>se refiere a los atributos corporales físicos y morfológicos ideales para el ballet.</i></p> <p>8. Cuerpo como maquina o cuerpo perfecto: <i>es el cuerpo que tiene que cumplir con todos los requisitos para llegar a ser el de un bailarín de ballet, que busca la perfección como el de una maquina en la que todo encaja, pero que también como maquina hay que saber cuidar.</i></p> <p>9. Transformación del cuerpo por el ballet: <i>cambios físicos que se dan en el cuerpo cuando es entrenado con el ballet.</i></p> <p>10. Cuerpos Latinos Vs. Cuerpos Europeos y americanos: <i>diferencias físicas y morfológicas entre los cuerpos latinos, europeos y americanos, que pudieran afectar la carrera de un bailarín.</i></p> |
| <p>TEMA 3: EL ABORDAJE DEL DOLOR DURANTE EL ENTRENAMIENTO:</p> | <p><i>Se refiere a como los bailarines logran manejar el dolor mientras se le exige cierto nivel de funcionamiento en la clase, ensayo o función.</i></p> |
| <p>TEMA 4: SE ACABA EL TIEMPO DE BAILAR:</p> | <p><i>En este tema se habla sobre la manera en la que los maestros manejan el momento en el que dejan de ser bailarines para dedicarse ahora a la docencia y lo difícil que es para muchos dejar de ser bailarines y aceptar el reto como profesores.</i></p> |

| | |
|---|--|
| <p>TEMA 5: VIVIENDO TRIUNFOS Y FRACASOS COMO MAESTROS</p> | <p>11. Percepción de los triunfos y fracasos como maestros: <i>es la manera en la que los maestros describen los triunfos y fracasos que tienen en las presentaciones de ballet con sus bailarines y de qué forma lo enfrentan, para que no sea una situación difícil de manejar para ambos.</i></p> <p>12. El bailarín como exaltación del maestro: <i>es la manera en la que el bailarín es reconocido por su excelencia en el escenario debido a las enseñanzas de su maestro.</i></p> <p>13. El docente ante el cuerpo que teme fallar: <i>esta es una de las maneras que difícilmente lleva a un maestro a enfrentarse con sus propios temores como bailarín, en principio, y ahora como maestro que se dedican a enseñar a sus bailarines a superar estos miedos.</i></p> |
| <p>TEMA 6: LA IMPORTANCIA DE LA MIRADA DEL PÚBLICO SOBRE LOS BAILARINES:</p> | <p><i>Se trata de como el público influye en la presentación del bailarín y como este se debe manejar ante las distintas miradas de los espectadores.</i></p> |
| <p>TEMA 7: PRIMERO BAILO LUEGO EXISTO:</p> | <p><i>La importancia que tiene el ballet para la vida de los maestros, donde por encima de cualquier cosa está la danza, sin importar que sacrificios o consecuencias se tengan que aceptar.</i></p> |

Tabla 2.

Cuadro resumen de la bitácora de investigación (para una visión detallada de la bitácora ver el ANEXO B).

| Clase | Maestro |
|-------|---------|
| #1 | Apolo |
| #2 | Talía |

| | |
|----|---------|
| #3 | Euterpe |
| #4 | Ares |
| #5 | Calíope |

A partir de la codificación de los resultados en los cuadros resumen de los temas, categorías y bitácora de investigación se realizó lo siguiente:

TEMA 1: RELACIÓN DOCENTE BAILARÍN

Respecto a este tema, los maestros en su mayoría se refirieron al interés en la realidad psíquica de sus estudiantes, a la formación y a los modos de aproximación de la enseñanza del ballet (**categoría 1**).

Maestras como Euterpe destacan aspectos del desarrollo cognitivo de una de sus alumnas, que parecieran ser importantes para ella y siente que debería atender a esta problemática:

“xxxx ¿tú te estás dando cuenta de lo que estás haciendo? Bueno que pasa, que a la muchachito yo le tengo mucho cariño, porque tiene muchas condiciones y al momento de ella hacer lo que está concentrada, ella lo hace muy bien, pero (se chasquea los dedos), se dispersa”.

Por su parte Úrsula se centra en el control de lo racional y emocional como aspectos fundamentales en el ballet:

“la formación mental, esa preparación, ese control que tienen de la mente, control de las emociones, ok, les va a hacer bien para su vida”.

En cuanto al aspecto de evaluación personal, a nivel interno, Ares (clase #4) lo expresa en su clase como:

“Señores si no hacen introspección ustedes... si miran al compañero... yo no sé cómo le dicen los psicológicos a eso, ¿ensimismamiento?”.

De esta misma forma, Atenea, Calíope y Medusa hacen mención a lo complicado que es tener el control de las emociones por encima de la parte racional del bailarín, que pareciera ser mucho menor cuando se trata de artistas:

“los artistas de por sí somos tem-pe-ra-men-tales, primero la emoción que el razonamiento y lamentablemente, no sé por qué, eh, tenemos una estima muy baja: ¡no sirvo! no me sale la pirueta ¡no sirvo!, o sea se acabó el mundo” (Atenea).

“Los artistas somos muy temperamentales, susceptibles, nos deprimimos por cualquier tontería” (Calíope).

“...acuérdate que los artistas son un poco emocionales, entonces te estoy hablando de la parte psicológica ¿no? Son un poco emocionales porque uno trabaja con las emociones a nivel artístico, ok, interpretaciones, tonces los artistas somos un poco (respira profundo) cambiantes, sensibles, no sé cómo decírtelo” (Medusa).

Maestras como Talía y Medusa dan cuenta de las diferencias individuales que existen entre sus estudiantes, puesto que reconocen que éstos son diferentes a pesar de poseer cuerpos y mentes de bailarines. Manifiestan que se trata de procesos que no son iguales para cada uno de ellos:

“los procesos de cada bailarín son diferentes. El trabajo de ella, no es el mismo al de ella, son cuerpos diferentes” (Talía, clase #2).

“cada mentalidad es distinta, cada persona es distinta, entonces hay uno más fáciles, hay unos un poquito más complicados...” (Medusa).

Pareciera que la relación que establecen estas maestras con lo que significa ser artista, bailarín y un docente preocupado por sus estudiantes, se expresa mediante la cercanía a cada estudiante y al grupo total. Imaginarán temas y motivaciones que intentarán permitir a todos descubrir sus potencialidades personales y los mejores medios y recursos para desarrollarlos (Ferreira, 2009).

La verdadera pedagogía es caracterizada por Magno (1950 c.p. Mello, 2005) como una voluntad pedagógica de transmitir cualquier discurso, y no una señal de transmisión o un discurso pedagógico.

La voluntad de transmitir un conocimiento a estos bailarines, es lo que cada uno de los maestros pone de manifiesto. Se trata de la manera en la que ellos trabajan con el desarrollo psíquico y corporal de cada uno de sus estudiantes.

En cuanto a la preocupación por la buena formación del bailarín (**categoría 2**), algunos maestros mencionan elementos que les fueron útiles en su momento como intérpretes y que ahora como maestros aplican a sus alumnos. Consideran que es lo más funcional, por ejemplo, Terpsícore y Medusa, expresan:

“todo eso que yo experimenté en mi cuerpo se lo enseñé a él y funcionó, dio buenos resultados” (Terpsícore).

“tus conocimientos tú se los pasas al alumno, es eso, y si los tienes tú los das porque la idea es esa, desde tus propias experiencias tu empiezas a dar conocimiento” (Medusa).

En concordancia con lo que plantea Montiel (s/f), los maestros tienen una gran responsabilidad como guías en la vida de sus alumnos. Se convierten en ejemplos de modales, vocabulario y arreglo personal por una parte y por otra en modelos a la hora de interrelacionarse con ellos, pues la relación maestro-discípulo debe ser conducida con tino.

Millot (1987 c.p. Mello, 2005) se refirió al pedagogo como la persona que procura agregar o añadir un saber, llevando esta función a través de la satisfacción que produce, el hecho mismo de procurar un saber nuevo y a través de la identificación al pedagogo, el cual cumple cabalmente su papel. En este sentido, según el autor, el pedagogo introduce posición e interés por el saber que desea transmitir.

Al agente de la educación corresponde la responsabilidad de sostener el acto educativo responsabilizándose de la transmisión, es decir de la promoción del trabajo educativo (Núñez, 2002 c.p. Sanabria, 2007). Esto implica dos tareas fundamentales: a) provocar o movilizar el interés del sujeto, y b) enseñar o transmitir los bienes culturales, proponiendo su apropiación y uso.

Por esta razón, la educación posee siempre un ideal, constituido por un otro que requiere un saber. En el caso del presente trabajo, el otro es el bailarín quien va a recibir parte del conocimiento. Poseído por el maestro, quien manifiesta sus deseos o aspiraciones personales. Este proceso llevará al bailarín a trabajar sobre esa transmisión logrando en parte lo que el maestro quiere, aunque tal vez no sea lo que él maestro espera.

Además de la inclusión en la realidad psíquica del bailarín (**categoría 1**), la preocupación por la formación del buen bailarín (**categoría 2**), emerge otra forma de relación.

Se trata de la relación de dominio que parece ser posiblemente la más acertada para estos docentes, entrevistados, pues expresaron que constituye una forma adecuada para enseñar la técnica clásica (**categoría 3**). Con referencia a este aspecto, Terpsícore, Medusa y Dionisio, lo mencionan de esta manera:

“yo me describo como una persona punzante, punzante, sí” “ésta mujer llega y me dice, maestro me acabo de dar cuenta que mi vida es el ballet y me voy a dedicar a ser bailarina, yo le digo: ah eso me parece muy bien que te guste el ballet, pero es imposible que a la edad a la que estas tomando esta decisión quieras ser bailarina... y ¿tú sabes quién es Terpsícore? eso es algo que tú tienes que saber si quieres ser bailarina, bueno Terpsícore es la Diosa de la danza y sabes otra cosa, lamentablemente ella no te dio a ti la oportunidad de ser bailarina de Ballet” (Terpsícore).

“¡Hey! necesito que trabajes un poco más rápido, necesito que estés preparada un poquito más rápido, (da golpes a la mesa) tas por detrás del grupo, tonces ya depende de esa persona (da golpes a la mesa) sí, si o si no....si te funciona a nivel de calidad de espectáculo tú la dejas, sino la sustituyes, porque primero es el espectáculo, cómo se ve el espectáculo” (Medusa).

“...porque al igual que te puedo dar un beso te puedo dar una nalgada para que te acomodes” (Dionisio).

La educación, tal como ella existe en la actualidad, señala Zuleta (2010):

Reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron. No enseña ni permite pensar. A ello se debe que el estudiante adquiera un respeto por el maestro y la educación, que procede simplemente de la intimidación (p. 3).

De este modo, el docente acrecienta la posibilidad de lesionar su discípulo. Dionisio, Medusa y Calíope narraron sus experiencias como bailarines haciendo referencia a esta tendencia. A su vez parecen reiterar y apoyar esta forma de relacionarse con el bailarín:

“antes te daban hasta nalgadas y ellos te ponían a trabajar y dele dele y dele y cuidadito con que tu decías que estabas cansado, porque tenías que repetir la secuencia desde el principio” (Dionisio).

“...algo que nos decían a nosotros es: estee, ustedes tienen que terminar como que nada ha pasado, como que ustedes están y no pasa nada, ustedes no se cansan, ustedes no sienten, ustedes lo que están es (respira profundo), simplemente ser bellas en el escenario” (Medusa).

“éramos como militares, si mi maestro se sonreía nosotros nos sonreíamos, nosotros no por nada del mundo, nosotros dábamos una vuelta de un lado para otro en la barra con una manito en la barra y no nos podíamos acomodar el leotarcito, no podíamos arreglarnos el cabello, nada, no podíamos hacer nada. Era uno, dos, brazo abajo, brazo abajo, o sea éramos como militares” (Calíope).

Este tipo de relación encuentra correspondencia con lo que teoriza Jacques Lacan (1969) acerca del discurso del amo: “el amo ha despojado lentamente al esclavo de su saber, para convertirlo en un saber de amo y es por esta razón que el esclavo le confiere un saber al amo y decide seguir su mandato” (pp.17 y 18).

Más adelante agregó:

Esta misma, figura inaugural del Amo, encuentra su verdad por el trabajo del Otro, por excelencia, del que sólo se sabe haber perdido ese cuerpo, ese cuerpo del que él incluso se soporta, por haber querido preservarlo en su acceso el goce, dicho de otro modo el esclavo (pp. 37 y 93).

Parte de lo que Lacan plantea en relación con este discurso se refiere a la manera en la que el amo pone a trabajar al esclavo para que se lleve a cabo la meta sin prestar la menor atención al sufrimiento del esclavo. Si se lleva a la realidad de estos maestros cuando fueron bailarines, estos manifiestan haber vivido de esta manera, pues la meta era lo primero y lo único.

Es así como la transmisión de los contenidos culturales, (Sanabria, 2007) se relacionan con los parámetros exigidos socialmente, que implican siempre un cierto grado de “forzamiento” y puesta de límites, cuyo carácter pedagógico depende de que vaya de la mano de la apuesta por el sujeto y su disponibilidad para el trabajo educativo. Implica además mantener lo que se ha llamado la “buena distancia” que permita al docente establecer un vínculo con el sujeto sin deslizarse hacia una posición de “tú a tú” (Sanabria, 2007).

En otro orden de ideas, existe una relación en la que el docente es un ejemplo de trabajo y vida a seguir por sus bailarines (**categoría 4**). En este sentido, maestros como Euterpe, Úrsula, Atenea, Dionisio y Calíope, hablan sobre cómo han construido ese lazo con sus bailarines, siendo una experiencia, como algunos describen, “maternal y paternal”:

“Oye que bonito es trabajar el cuerpo humano, que bonito es de, de que salgan buenos bailarines y de que... y de que no estás arando sobre granito pues, sino que es un conocimiento que tú lo transmites desde lo que tú tienes aquí (se señala su cabeza) a otra, a otro cerebro y de que, y de que hay resultados...”. “¿Qué significa la, crear? Engendrar, entonces yo engendro una idea y ahí lo plasmo y entonces cuando yo veo que eso es el, el regalo, es aplaudido y sí está bien reconocido” (Euterpe).

“el primer motivador es el maestro. El motivador más grande que tiene una clase es el maestro, ok, si tú no motivas al alumno no te da nada” (Úrsula).

“al principio cuando uno está tratando de, dee, de enseñar, ballet, uno se pega a las cosas que uno cometió como error y que le encontró la solución al error”, “El maestro sirve de guía, sirve de estímulo, sirve de presión, si se quiere” (Atenea).

“ver esa parte paternal, ese amor, porque ella me ve a mí como su padre y así son todos mis alumnos, yo le di mucho cariño a ellos, yo a ellos no los maltrate de palabras, ¡nunca!”. “Porque el maestro se hizo para enseñar, para ayudar al alumno, a sumar alumnos y no restar alumnos” (Dionisio).

“como una segunda mamá allí en el salón de clases me parece a mí, de hecho a mí me han llegado alumnos comentándome cosas personales que no se las pueden decir ni a sus amigos ni a otra persona” (Calíope).

Una verdadera enseñanza, señaló Zuleta (2010): “debe partir de los ejemplos que el niño conoce a través de su experiencia para mostrarle que lo que a él “le parece” o ha vivido son también problemas” (p. 17). Además de ello que se puedan sentir motivados a continuar logrando sus objetivos y no le teman a fallar, porque saben que tienen el apoyo de sus maestros.

En cuanto a la pedagogía que aplican estos maestros, se puede decir, desde una óptica psicoanalítica, que la suma de saberes se refiere al fortalecimiento a toda costa del yo de cada bailarín, al proporcionarle un saber sobre el cual apoyarse; ejerciendo una acción directiva sobre cada uno de sus estudiantes. Esto indica que la pedagogía estimula el surgimiento de un sujeto integrado.

No solo se encontró este tipo de relaciones en las que unos dominan y otros enseñan, también está una en la que el maestro sólo ve las fallas del

bailarín. Sin tomar en cuenta los aspectos positivos, parecen señalar lo que no se tiene o lo que falta (**categoría 5**).

Maestras como Medusa y Úrsula lo plantean así:

“uno motiva, o sea uno le tiene que decir las fallas, o sea mira te falta esto, te falta lo otro, tienes que trabajar esto, tienes que trabajar lo otro y justamente los ensayos son lo mismo, ya depende de ti si llegas a la cúspide o no...” (Medusa).

“Si uno no es estricto en esta carrera en la ejecución y en la disciplina no logramos absolutamente nada... al alumno le gusta que uno le exija, al ser exigente el alumno se siente importante, se siente que está haciendo algo y que cada día progresa, si el alumno no se siente así sino que está arrimado” (Úrsula).

Por esta razón el maestro con frecuencia subraya (Zuleta, 2010): “usted no sabe nada”; “todavía no hemos llegado a ese punto; eso lo entenderá o se verá más adelante o el año entrante, mientras tanto tome nota”; “esto es así porque lo dijeron personas que saben más que usted, etc...” (p.11).

Úrsula además menciona:

“Son procesos que van en unos 2 o 3 meses el alumno va asimilando, hasta que ya el curso esté perfectamente dominable ¿no? Y los niños no se mueven, ni piden permiso para ir al baño ni nada, todo el 1er día se les dice todo como son las normas”. “Una educación controlada, donde el alumno aprende a controlarse y eso son los mejores habitantes de un país, gente que se controle, gente que tenga educación, gente que pueda decir estas emociones las voy a controlar porque no puedo, eso lo da la danza” (Úrsula).

De esta misma manera Zuleta (2010) apunta: “Lo que se enseña no tiene muchas veces relación alguna con el pensamiento del estudiante, en otros términos, no se lo respeta, ni se lo reconoce como un pensador y el niño es un pensador” (pp.11 y 12).

Lacan (1969) postula otro discurso, el universitario, llamado también el discurso dominante, en términos de no saber todo, ser todo saber. Los que tienen el saber, y los bailarines tienen una necesidad de saber, pues en ellos existe un vacío de conocimiento, que los maestros buscan llenar.

En el campo pedagógico esta función del “saber totalizado” se traduce en el saber cómo vía para la producción y reproducción de un sujeto acorde a

los imperativos del amo, en este caso el amo como maestro (Sanabria, 2007).

Finalmente las relaciones entre docente y bailarín, que deberían encontrarse mediadas por un acto de amor al conocimiento y de construcción del saber, se han convertido en relaciones basadas en el autoritarismo de aquel que dice saber y la intimidación del que supuestamente no sabe (Moreno, 2014).

Dionisio tiende a presentar grandes obstáculos a sus bailarines. Si el bailarín no supera dichos obstáculos, el fracaso recae sobre el maestro y él deberá dar cuenta de la frustración del alumno:

“hay un muro grande que vas a tener que saltar algún día, y yo tengo que enseñarte como saltar ese muro, porque si no te vas a estrellar con ese muro, entonces uno como docente, como profesor tiene que acondicionar a ese alumno a saltar ese muro, porque si no lo salta se estrella, y de quien es la culpa, del profesor, porque tenía que haberlo preparado psicológicamente para afrontar todas esas cosas, por eso es que ahora vienen muchos bailarines frustrados, porque los maestros no se han preocupado por eso, por enseñar a los alumnos a saltar ese muro”.

Es una relación en la que se demuestra una dependencia creada por el docente, sentido en el que el estudiante confiere toda su carrera como bailarín al maestro para que el bailarín pueda saltar ese muro. Además que es una elección que va por parte del estudiante, quien decide quién será el maestro encargado de su formación como bailarín.

Grosrichard (1979 c.p. Sanabria, 2007) expresó, en cierta medida, lo que en este verbatim de Dionisio se encuentra, lo que hace síntoma, en el sentido de lo que “no marcha”, en el discurso universitario puede formularse entonces en términos de la impotencia misma del saber; ésta, en el caso del saber universitario se revela en la imposibilidad de que su producción responda de su verdad.

Es por esta razón que Grosrichard (1979 c.p. Sanabria, 2007) señala:

Es decir, el saber se muestra finalmente impotente para producir una completa “domesticación” del goce del sujeto (donde no está demás notar que el significante “domesticación” remite al lugar del amo doméstico de la antigüedad o déspota, y producir ese

pequeño amo que sería el sujeto “autónomo” y “dueño de sí mismo” (pág. 7).

Dentro de este tema, se encuentra además una relación sadomasoquista (**categoría 6**) entre el maestro y el bailarín. Atenea, Terpsícore, Úrsula, Dionisio y Calíope lo describen de esta manera:

“Yo siempre le digo a mis estudiantes, los bailarines y los maestros de ballet tienen un juego sadomasoquista terrible, los maestros son unos sádicos y los estudiantes vienen todos los días además, con una sonrisa de oreja a oreja”. “Es una relación muy hermosa, el profesor, pone, pone, pone cosas más difíciles (golpea las manos) y el estudiante responde, eso es el ballet” (Atenea).

“ellas llegan y me dicen maestro que me duele una uña y me duele mucho, pues yo llego y le digo: ¿ah sí? ¿te duele una uña?, pues te colocas en esta barra frente a mí y vas a hacer la clase sin bajarte de la punta, y que no te vea quejándote porque repites el ejercicio... y ella fue y se puso las zapatillas y así hizo la clase” (Terpsícore).

“El alumno quiere más, que el alumno quiere más y sabe cuándo el maestro está preparado para darle más” (Úrsula).

“Tienes que estar dispuesto para recibir al maestro en clases, porque cuando un maestro se fija en uno y exige, es porque quiere que ese alumno salga hacia adelante, porque la imagen del maestro es el alumno” (Dionisio).

“la enseñanza antes era muy ruda, muy muy ruda, pero nos gustaba esto era lo que nos gustaba y aquí estamos, “...es uno de los ejercicios más fuertes de la clase, y después que terminamos ese ejercicio en la barra él grito por allá: ¡que sabroso es hacer ballet! Sudado, cansado, casi que se tira en el piso” (Calíope).

Kruger (2012) siguiendo la lógica de Lacan, entre el amo y el esclavo, el goce no puede ser anulado completamente por el significante, razón por lo que el amo se queda con el cuerpo del esclavo, como si ese cuerpo le perteneciera. Sin embargo, hay algo del cuerpo del esclavo que se desliza por fuera del dominio del amo, algo que no puede ser tomado por el Otro. Es el goce mismo del esclavo que nadie puede quitarle.

El bailarín goza de esta relación, y el maestro puede tomar ventaja de ello, igualmente gozando, y exigiéndole cada vez más.

Wulff (2001 c.p. Sanahuja, 2013) apuntó, por otra parte, que los bailarines de ballet clásico están expuestos a niveles elevados de estrés y ansiedad en su vida profesional. Sea cual sea la relación que mantengan con sus maestros claro está. Entre ellos merece la pena nombrar la alta exigencia de excelencia artística, la presión por mantener un peso corporal bajo (algunas veces de manera irreal), horarios de ensayos y actuaciones cambiantes y exhaustivas, la competición, la inseguridad laboral y, además, la necesidad de poseer un alto nivel de tolerancia al dolor.

Freud (1923) en este sentido, hizo referencia a la pulsión y a la represión, lo que se relaciona con esta educación severa u autoritaria, habitando una pulsión de perfeccionamiento que lleva al ser humano hasta su actual nivel de rendimiento espiritual y de sublimación ética, velando por la transformación del hombre en un “superhombre”.

Es así como estos bailarines, posiblemente siguen unidos a ese sufrimiento y a esa satisfacción que les produce el ballet, porque la pulsión los empuja a continuar con ese disfrute, que aunque dure unos pocos segundos, se hace continuo a lo largo del tiempo. Siendo la pulsión la que nunca terminaría de satisfacerse del todo.

TEMA 2: CUERPO DEL BAILARÍN DESDE LA PERSPECTIVA DEL MAESTRO

Los aspectos antes mencionados se relacionan con el tema que viene a continuación, sobre las exigencias a las que se debe someter el cuerpo del bailarín. Podría decirse que hay cuerpos deseables y cuerpos indeseables (**categoría 7**). Existe un ideal corporal que se percibe casi inalcanzable para muchos de los estudiantes y que los profesores se encargan de hacerlo aún más difícil de alcanzar. En esta oportunidad Euterpe, Úrsula, Dionisio y Medusa hablan de ello:

“entonces la muchachita me está agarrando un bustote, unos brazotes...” (Euterpe).

“que quiero yo llegar a ser, parecerme a quien, ok, y de allí con ese cuerpo con que nació, tiene que llegar, lograr llegar a ser un bailarín, ok” (Úrsula).

“cuando tu agarra un niño por primera vez tiene su cuerpo amorfo, no hay líneas sembradas, no hay nada...” (Dionisio).

“Es otro tipo de estructura física, entonces, se acomoda técnicamente hablando o estructuralmente hablando la parte física, visual, ok, es la primera que tú ves es gorda, es delgada, es caderua, es ancha por debajo, flaca por arriba, todo ese tipo de cosas, entonces dependiendo de los cuerpos uno se va cuidando. Unas hacen más dieta que otras, unas son más propensas a engordar, otras no, otras ya son más delgadas, no tienen ese problema” (Medusa).

En este sentido, Mariscott (2012) se refiere a un cuerpo al servicio de la danza, al servicio del público, convocando a los espectadores, observadores de esos cuerpos esculpidos desafiando los límites de la física.

Existen cuerpos descritos como máquinas y cuerpos perfectos (**categoría 8**), que para llegar a este nivel deben cumplir con ciertos criterios descritos por algunos de los maestros como Talía, Úrsula, Calíope y Euterpe:

“el cuerpo es una máquina perfecta, que lo puede todo” (Talía, clase #2).

“muy angostico, con huesos muy pequeños, ah, con una estatura correcta, con una estatura, antes un bailarín de 1 metro 50 bailaba, hoy ya la altura ha subido a 1,62 a 1,70, 70 eso, eso es un bailarín que debe tener las proporciones perfectas, perfectas, ok ¿qué son unas proporciones perfectas? Poco cuerpo y mucha pierna, ok, de la rodilla hacía abajo tiene que tener una distancia suficiente, ok, de brazos largos de cabeza pequeña y un pie normal, no demasiado grande, ni demasiado pequeño para la estatura, si las proporciones tienen que ser equilibradas con respecto al espacio, con respecto al mismo” (Úrsula).

“antes te escogían por el tamaño, mi escuela por tamaño, por median las extremidades, los bracitos, el torsito, ehh nos hacían examen de música con una pandereta, recuerdo que nos hacían ciertos sonidos y nosotros lo hacíamos... mi maestro nos agarraba nos subía la pierna, para ver si teníamos flexibilidad, nos tomaban la frente y no las ponía en las rodillitas, la que no hacía eso no la tomaban, la que llegara gordita, no la tomaban, ya eso no lo hacen, es un poquito de discriminación, de hecho aquí en la universidad han pasado esas cosas” (Calíope).

“La información que recibe el cuerpo ¡es mucha! Y a la hora de la verdad, no, no hace nada, entonces yo considero que... tiene que,

darle tu tiempo de que el cuerpo se conozca, que agarre una técnica, que agarre una manera de, de entender lo que es el movimiento dentro de un espacio y luego con el tiempo cuando ya tú tienes eso formado” (Euterpe).

Algunos maestros lo describen como cuerpos perfectos y otros como máquinas, igualmente perfectas, que reciben una información, que se exponen a los ideales impuestos por el ballet y que estos maestros siguen transmitiendo a través de las generaciones; en este sentido Mora (2004) explicó que a partir del conjunto de pasos sistemáticos que el ballet construye a lo largo de la historia, se crea desde la filosofía una idea racionalista del cuerpo, en donde este es entendido como una máquina, como un objeto frente a un sujeto que le impone las leyes de la razón y lo organiza según un ideal de perfección inalcanzable.

Mora (2004) mencionó que a partir del planteamiento del cuerpo como “máquina capaz de bailar”, es que se genera la intención de implementar una metodología para el ballet clásico única, que permitiera producir un conocimiento cuantitativo organizado sobre el cuerpo y que además fuese reconocida a nivel mundial por las diferentes escuelas y compañías de ballet.

Por otra parte, Lacan dirá que hay varios cuerpos de acuerdo a los registros: real, simbólico e imaginario. Un cuerpo imaginario, la imagen; un cuerpo simbólico ordenado por el lenguaje; un cuerpo real, que no es posible simbolizar (Kruger, 2012).

En cuanto a los comentarios de los profesores respecto a los cuerpos perfectos y como máquinas, es importante hacer este enlace desde el orden simbólico, pues aquí el cuerpo no es sólo una imagen, es también como un monumento y un monumento es la evocación de una ausencia, es un símbolo que hace presente algo que ya no está (Kruger, 2012). Ese algo que ya no está sino que llega a ser idealizado como monumento a la danza, suele estar vacío, tal como una máquina. En ese sentido Medusa lo expresa de esta manera:

“llegar etérea, como que no ha pasado nada al final y por eso en el ballet dicen: ¡ay que bella se ve!, tú no sabes cómo sale uno de ahí... algo que nos decían a nosotros es: estee, ustedes tienen que terminar como que nada ha pasado, como que ustedes están y no pasa nada, ustedes no se cansan, ustedes no sienten, ustedes lo que están es (respira profundo), simplemente ser bellas en el escenario”.

Ahora bien, existen cuerpos que se transforman a consecuencia del ballet (**categoría 9**) y otros que se diferencian de acuerdo a los rasgos predominantes en un contexto específico tal como un país (**categoría 10**), como en el caso de los cuerpos latinoamericanos, los americanos y europeos, los cuales se diferencian entre sí, lo que hace que sea aún más complicado el lograr ese cuerpo tan deseado en el ballet. Dionisio, Úrsula, Medusa y Calíope lo expresan así:

“el ballet es una de las danzas principales que te da todo lo que es el aplomo del cuerpo, el eje perpendicular del cuerpo, te da fuerza te da energía, te da aplomo, porque estás trabajando con todo el cuerpo... uno sufre una metamorfosis, entonces todo el tiempo estas caminando como un pingüino, con el pie a los lados” (Dionisio).

“en Venezuela es muy difícil, o sea Latinoamérica es muy difícil conseguir gente perfecta, como se consigue en Estados Unidos, como se consigue en Europa y las condiciones son ehh, para el cuerpo latinoamericano escasas, ok, no quiere decir que esos bailarines que no tienen esas condiciones no pueden llegar a ser bailarines, sí, pero les va a costar 10 veces más trabajo” (Úrsula).

“no todos son iguales al menos aquí en Venezuela, característicamente hablando no es un Bolshoi que te escogen los cuerpos específicamente como, con una misma línea, ehhh nosotros somos venezolanos nos parecemos ahh mucho a la parte cubana piernas cortas, somos morenos, eh tienen cuerpo largo, piernas cortas la mayoría de las veces, somos tenemos las pompis grandes o caderas anchas” (Medusa).

“nosotros somos latinos, por eso amo a la escuela cubana, porque ellos diseñaron su escuela para estos cuerpos latinos y mira como son los bailarines cubanos y las bailarinas cubanas, hermosos todos mujeres, hombres... y tenemos que amoldar nuestros cuerpos para esos cuerpos perfectos para la danza clásica y mira que han salido mucha gente acá, venezolanos, de Argentina, que se yo de otras partes, Cuba, que más que Cuba...” (Calíope).

Escudero (2013) rescató la importancia del entrenamiento físico de lo que requiere este cuerpo para ser transformado, para la construcción de un cuerpo de un bailarín de ballet, en donde el entrenamiento debe ser

aproximadamente de entre 4 y 6 horas diarias, de 6 a 7 días por semana, durante 8 a 10 años de su vida, en un comienzo, para luego continuar con su ejercicio profesional. Por su parte Romero (2014) comentó:

Estos sacrificios se encuentran íntimamente relacionados al ideal, este ideal que pasa por una construcción del ballet, presentándose como un mandato que se inscribe en la subjetividad de la misma manera que el ideal del yo, por lo cual cuando se hace referencia al ideal de bailarina, se hace referencia a un ideal del cuerpo que se debe lograr (p. 110).

En cuanto a las diferencias morfológicas por países que establecen estos maestros, se puede decir que estos cuerpos deben cumplir con los estándares de perfección que se establecen en el ballet, es así que Vargas (2008) resalta, en su investigación antropológica, que existen diferencias en cuanto al peso, estatura, masa corporal e índice de grasa corporal, entre Venezuela, Cuba, México, Estados Unidos, Holanda y Grecia. Tanto bailarines como bailarinas de Latinoamérica, tenían estaturas más bajas y peso adecuado en relación a su estatura, mientras que en Estados Unidos, Holanda y Grecia las bailarinas y bailarines tenían estaturas más altas y un peso por debajo de lo esperado para su altura, lo que para este lado del mundo podría ser una desventaja en términos del ideal del cuerpo perfecto en el ballet. Esto implica una mayor exigencia a este tipo de cuerpos que difícilmente se adaptan a los estándares americanos y europeos.

Los objetos de la influencia educadora entrañan muy diversas disposiciones constitucionales; de manera tal que un mismo método no puede ser igualmente bueno para todos los niños (Freud, 1932). Esto quiere decir que el método utilizado por una u otra escuela de ballet, no será tan efectivo para un tipo de cuerpo que para otro, dependiendo, en especial, la constitución morfológica de la persona y del país de origen.

TEMA 3: EL ABORDAJE DEL DOLOR DURANTE EL ENTRENAMIENTO

Pasando al tema 3 encontramos, lo que es el abordaje del dolor durante el entrenamiento del ballet y como estos maestros lo manejan con sus estudiantes. Terpsícore, Dionisio y Medusa hablan de ello:

“ellas llegan y me dicen maestro que me duele una uña y me duele mucho, pues yo llego y le digo: ah si te duele una uña, pues te colocas en esta barra frente a mí y vas a hacer la clase sin

bajarte de la punta, y que no te vea quejándote porque repites el ejercicio y ella fue y se puso las zapatillas y así hizo la clase” (Terpsícore).

“ese tipo de maestros hay que mandarlos para el xxxx y hacerle flagelo para que respete al alumno y sienta el dolor que está sintiendo el otro” (Dionisio).

“uno a veces tiene que aprender a trabajar con el dolor, bueno porque por orgullo de uno mismo pues, uno para ya cuando el dolor es intenso cuando dice: de verdad que ya no puedo más, pero uno aprende a trabajar con dolor... el dolor de la zapatilla de punta eso es un hábito, ya forma parte de tu trabajo, tú lo resuelves, o te pones una curita, te pones algodón... pero lo tienes que resolver” (Medusa).

Wulff (2001 c.p. Sanahuja, 2013) plantea que los bailarines de ballet clásico están expuestos a niveles elevados de estrés y ansiedad en su vida profesional. Entre ellos merece la pena nombrar la alta exigencia de excelencia artística, la presión por mantener un peso corporal bajo (algunas veces de manera irreal), horarios de ensayos y actuaciones cambiantes y exhaustivas, la competición, la inseguridad laboral y, además, la necesidad de poseer un alto nivel de tolerancia al dolor.

Dentro de las notas de observación del diario de campo se encuentra una nota sobre una bailarina en la clase de Ares (clase #4).

“Por un momento me detuve a observar una chica, que me llamó mucho la atención, por los gestos que hace con su cara, expresando dolor, confusión y buscando soportarlo todo apretando la boca y los puños de la mano”.

Pareciera entonces que uno de los requisitos que debe tener un bailarín para tener éxito en la carrera, es la habilidad para perseverar con un grado mayor o menor de dolor constante durante el entrenamiento (Hamilton y Hamilton 1991 c.p. Sanahuja, 2013).

TEMA 4: SE ACABA EL TIEMPO DE BAILAR

Llega el momento de la conclusión de la carrera del bailarín y los aspectos que esta separación implican para estas personas, pues terminan por dedicar la mayor parte de su tiempo a la docencia y ya no a bailar. Maestros como Atenea, Úrsula, Terpsícore, Medusa, Dionisio y Calíope comentan lo siguiente:

“ya dejé de bailar ya quiero hacer otra cosa con mi vida, quiero, tengo otros sueños por realizar, ya no bailo más, ya estoy en el, en el límite, ehh y entonces me fui dedicando a la docencia más todavía” (Atenea).

“el tiempo sería bailar entre los 16 y los 45, hasta 50 años puedes bailar, depende de tu disciplina, la disciplina de tu cuerpo que te hayas cuidado muchísimo para evitar las lesiones, que te hayas puesto en manos de profesores con experiencia” (Úrsula).

“No es fácil dejar de bailar, yo recuerdo a muchos compañeros del medio que no soportaban la idea de dejar de bailar....un caso de un compañero que la decisión fue tan insoportable que termino en el alcohol y eso lo llevo a la muerte, se suicidó y eso que bastante que le dijeron que diera clases, que dirigiera, pero él quería seguir bailando” (Terpsicore).

“sí, es difícil, por ejemplo yo bailo desde los 9 años, el día que decidí no bailar más, no lo decidí yo bueno, me lo decidieron... si no lo hubiesen decido ellos, este me hubiese costado mucho salir, me hubiese costado muchísimo salir, porque uno no quiere dejarlo, porque esta es la pasión de uno... dejar algo que tu amas no es fácil, no es fácil dejarlo, entonces ahí es donde viene lo difícil” (Medusa).

“y yo dejé de bailar, así deje de bailar, yo ya ni me acuerdo, pero es que yo no he dejado de bailar, no he dejado, que no bailo pájaro azul y todas esas cosas porque bueno son 68 años, pero yo levanto mis piernas, hago mis piruetas, lo que no me atrevo es a saltar mucho, la vejez viene con la cajita feliz como yo digo, viene con la pastillita de la tensión, la de la azúcar...” (Dionisio).

“yo porque mira ya yo siempre he dicho guao ya me quiero retirar estoy muy cansada, me duele mucho el cuerpo, pero bueno aun puedo bailar dos añitos más, si es que puedo, pero, sí, sí puedo, pero el tema de retirarme, creo que nunca me voy a retirar, o sea si me voy a retirar de alguna institución de la que esté trabajando, claro que me voy a retirar, pero por mi salud personal...” (Calíope).

El trabajo del duelo por la pérdida de algo amado, como lo es el ballet en el caso de estos maestros, no es tarea sencilla, sin embargo vemos como

a través de la renuncia ellos pueden construir sus vidas sin dejar de lado la danza.

Freud en duelo y melancolía (1977) describe el duelo como: “la reacción a la pérdida de un ser amado o de una abstracción equivalente: la patria, la libertad, el ideal, etc” (p. 2091).

Es un duelo intenso el que probablemente embarga la mayoría de estos profesores, que no terminan de apartarse del recuerdo de haber sido bailarines, como una entrega total de la persona al duelo que vive. La salida del duelo por no ser más bailarines conduce a la enseñanza de la danza, para poder seguir al lado de su deseo.

Por su parte Colomé (2007 c.p. Sanahuja, 2013) señaló, que envejecer es otra gran preocupación para los bailarines pues el cuerpo pierde progresivamente sus capacidades. Los bailarines viven con el conocimiento de que no pueden bailar hasta una edad avanzada. A menudo sienten que no están preparados para la transición a otra profesión y es común evitar dejar los escenarios. Frecuentemente impera la idea para muchos de continuar bailando hasta lesionarse definitivamente o hasta la total extenuación.

TEMA 5: VIVIENDO TRIUNFOS Y FRACASOS COMO MAESTROS

En el tema 5 encontramos lo que significa para estos maestros los triunfos y fracasos en sus trabajos con los bailarines, bien sea en las presentaciones de danza o en el salón de clase. Está presente también, la percepción de triunfos y fracasos como maestros (**categoría 11**). Atenea, Euterpe, Dionisio y Medusa hicieron referencia a la visión que tienen sobre estos dos aspectos:

“el triunfo como un exceso de confianza y al aprendí, al fracaso le digo que tienes que aprender de ello, ocúpate de aprenderlo”.

“¡Fracaso!, bueno cuando veo que mm estee, a nivel de docencia, a nivel de objetivo....no di con la pirouette no salió la pirouette, tengo que revisarme a ver qué fue lo que paso” (Atenea).

“ahí viene el triunfo, cuando yo salgo contenta de esa puerta para afuera de que sí, de que el 80% de la clase me sacó bien como objetivo el grand jeté en tournant, yo salgo triunfante ahí, yo salgo contenta como docente” (Euterpe).

“todo no es bueno, a veces tenemos una noche buena y una noche mala, pero por eso no hay que decaer, puede ser que una noche bailemos fabuloso e increíble y recibamos tres u siete

cortinas abiertas, como de repente no recibimos ninguna, pero por eso no hay que deprimirse (Dionisio).

“el triunfo y fracaso lo vas a ver tu en escena y ellos lo saben, o sea y el manejo, lo maneja cada persona individual... si algo sale mal tampoco le vas a decir: ¡que horrible te salió!, porque tampoco es la idea, sino más bien aupar a que al día siguiente le va a salir muchísimo mejor” (Medusa).

La motivación de un artista es la función, el público. Trabaja horas, días, meses, para ese momento único que es el espectáculo... mágico y único (Febles y Wong, 2008).

A veces los docentes perciben obstáculos en el camino cuando ven que su trabajo con los bailarines no fue el mejor, es por esto que ellos logran motivar a sus bailarines para que esto no los lleve a ninguno de los dos al fracaso.

Taylor y Taylor (2008) se refieren a ello como un factor fundamental: el desarrollo y mantenimiento de la motivación de los bailarines es una de las tareas más importantes del maestro. Sin la motivación adecuada, los bailarines no estarán bien preparados y, como consecuencia, no rendirán al máximo y es allí cuando en vez de triunfos se verán más los fracasos, para ambos.

Desde una óptica según la cual se examinan los triunfos, se abrió una **categoría (12)** que ilustra la manera en la que el bailarín sirve como exaltación del maestro. En este sentido, maestros como Úrsula, Atenea, Euterpe, Terpsícore, Dionisio y Calíope que hablan de ello:

“a los estudiantes hay que llevarlos al éxito, empezando por ahí, yo no llevo a nadie al teatro, que no vaya al éxito, que significa eso, que el alumno va sumamente preparado para enfrentar un teatro” (Úrsula).

“Al profesor le encanta ver que el muchacho que no le salían las piruetas le salen, que el salto es cada vez más grande, que le suben las piernas, que se, bailan prácticamente” (Atenea).

“cuando fuéramos a Cuba, que fuimos a Cuba, llevamos las mejores alumnas, para que fueran con nosotros y mostrar a la Habana lo que nosotros habíamos aprendido de ellas”. “XXXX XXXX, bailarina salió de allí formada por mí, XXXXX XXXX, primera bailarina creo que el Mariu Bejark o está en esos países

por allá, estáaaamm XXXX, que está creo como primera bailarina del Ballet Nacional de Santo Domingo” (Euterpe).

“bailarín que yo forme fue XXXX, y que ahorita es tremendo bailarín, profesor y coreógrafo” (Terpsícore).

“y uno de los frutos fue XXXX XXXX que la agarre desde los siete años, empecé a formarlas, forme también a XXXX, XXXX, XXXX XXXXX, XXXX...” (Dionisio).

“ahorita vengo de una competencia en Orlando.... fui como couch y había un chico de la compañía y el chico quedó entre los 10 mejores bailarines, entonces eso me enorgullece mucho, porque siento que hice un gran trabajo” (Calíope).

Todos estos maestros se han encargado de llevar a sus estudiantes por la vía del éxito, dejando en alto sus nombres como maestros y el de sus bailarines como artistas reconocidos por ese trabajo que entre ambos han construido.

Uno de los aspectos que llama la atención en esto es lo especular de esta relación, como si estos bailarines fuesen la imagen viva de estos maestros, que viven estos triunfos como propios. En este sentido Nasio (2008) citando a Lacan en el estadio del espejo hace referencia a varios aspectos que enlazan al niño de pecho con el adulto que lo carga al momento de verse en el espejo, siendo un hecho cumbre en el que el Otro del estadio del espejo, encarnado aquí por el adulto que lo acompaña, desempeña ese papel de ser cómplice de la alegría y testigo de la escena, en la que el niño se ha reconocido así mismo frente al espejo.

En este primer encuentro del bebé con su imagen es una prueba tan desconcertante, que el niño se vuelve y busca la mirada cómplice y tranquilizadora del adulto que lo tiene en brazos (Nasio, 2008).

En la nota de observación de la clase de Ares (clase #4) se detalla claramente esto: “el maestro se coloca detrás de una de sus estudiantes y hace que se vea en el espejo y corrija la colocación de la cadera, ayudando a que ella pueda comprender lo que él le quiere decir sobre la postura del cuerpo”.

Es de esta manera que el bailarín vive sus triunfos a través del otro, en este caso el maestro o mentor, que lo guía hacia una búsqueda, la de ser un gran bailarín. El maestro, por su parte, ya alejado del escenario, pues lo ocupa su alumno, recibe del bailarín la completud de una imagen y de un poder que ya no son propios.

La siguiente **categoría (13)** aborda los temores del maestro ante el cuerpo que teme fallar, como una de las maneras que lo lleva a enfrentarse con sus propios temores como bailarín, en principio, y ahora como maestro que se dedica a enseñar a sus bailarines a superar estos miedos. Atenea habla sobre ello:

“los pasos se van haciendo cada vez más complicados, se involucra más partes corporales, la atención, memorización respuesta, agilidad cada vez es más fuerte, más exigente, entonces tú le vas temiendo a... fallar”.

Por esta razón la técnica del ballet se basa en el dominio minucioso y detallado de cada parte del cuerpo, buscando su legibilidad y negando las dimensiones de complejidad y conflicto del cuerpo, omitiendo y alejándose de su realidad material, de su experiencia vital, de lo que lo enlaza con el mundo de la naturaleza (Mora, 2004). Es allí cuando comienza ese temor a fallar y se aleja de lo natural del organismo y comienza a transformarse en un cuerpo, cuerpo de la danza.

Echegoyen (2001 c.p. Vargas, 2008) también lo explica, comentando que la práctica del ballet es una de las formas más rigurosas de entrenamiento y amerita de quien la práctica, el conocimiento de cada parte de su cuerpo y sobre todo que lo logre controlar a voluntad.

TEMA 6: LA IMPORTANCIA DE LA MIRADA DEL PÚBLICO SOBRE LOS BAILARINES

En este apartado se aborda la importancia e influencia que tiene la mirada del público sobre los bailarines y cómo esto puede afectar la calidad del espectáculo y en qué medida esto afecta la visión del maestro.

Maestras como Úrsula y Euterpe clasifican al público de la siguiente manera:

“El público ignorante que va a ver qué es eso, que es lo que dicen que es ballet, entonces va y se acerca, para saber lo que es y el público conocedor por supuesto...profesores, que van de otra manera a mirar el espectáculo de ballet, van con el ojo crítico, pero a la vez disfrutan, o no disfrutan, depende de lo que vayas a ver y el público que reacciona, el público ignorante pues, que reacciona a todo lo que ve” (Úrsula).

“el público yo lo podría clasificar así: el apático, el apasionado, el instruido, porque el público instruido si puede apreciar un buen ballet” (Euterpe).

Walzer (2009) en su investigación sobre las “pedagogías del cuerpo”, explica que el cuerpo se dibuja con los otros y es, al mismo tiempo, el lugar de la diferencia individual, el corte con los otros. Lo que demuestra es que el cuerpo habla y es hablado por el otro, por ese público, que aunque conocedor o ignorante ante lo que ve, va a darle el lugar al bailarín como un profesional de la danza o como uno poco profesional, pero siempre será el público el que signifique al otro, como bailarín.

Por su parte, Atenea explica que en lugar de que estos públicos sean tomados como tales, como lo plantearon Úrsula y Euterpe, deben ser educados:

“creo que el público hay que enseñarle a ver y hay que enseñarle a respetar el público tiene que ser e-du-cado”.

Guelbert (2012) expresó que el profesor además de tener buenos conocimientos, debe ser culto, para poder formar al futuro artista, transmitiéndole un buen gusto estético, la cultura de su pueblo y la cultura en general, que en el futuro le ayudará en la preparación e interpretación de los múltiples personajes que le va a tocar desarrollar (crear) sobre el escenario, llevándolo al juicio del público.

Talía, Calíope y Medusa por su parte lo hablan desde la experiencia personal y lo que significa tener un público al frente y cómo manejarse ante ello:

“sonrían que por eso pagan” (Talía, clase #2).

“en el escenario tú tienes que ser una diva, ya luego tú, con tus amigas, con tu gente normal como eres tú, pero siempre y cuando con tu, con tu formación, con tu respeto, con tu humildad, tu sencillez, todo lo que conlleva eso”, “mi maestra me decía: Susy tú tienes que bailar con los ojos, tienes que bailar mucho con los ojos, ya bailas con el cuerpo, pero con los ojos también... la gente tiene que ver desde allá lo grande y lo imponente que tú puedes ser, la proyección que tú puedas dar dentro del escenario” (Calíope).

“tienes que expresar con tu cuerpo, con el cuerpo lo que quieres decir, para que el espectador entienda, ah, eh, tu personaje o

entienda con tu gesto que quieres decir tú en ese momento”
(Medusa).

De acuerdo a Machover (1975 c.p. Vargas, 2008) el cuerpo, desde el ballet, traduce en movimiento lo que la persona es, lo que piensa, siente y percibe, es decir, el cuerpo es el vehículo para la propia expresión; por otra parte, Cova (2001) parte del hecho de que el bailarín en cuestión, comunica un conjunto de contenidos que le definen en su esencia, utilizando como instrumento su propio cuerpo.

TEMA 7: PRIMERO BAILO, LUEGO EXISTO

Ser bailarín para estos maestros fue una decisión que cambió sus vidas por completo, a partir del momento en que ellos dejaron de dedicarse a una cotidianidad distinta a la de la danza para dedicarse únicamente al ballet. Se trata de sacrificios que ellos reconocen como la mejor decisión que tomaron para sus vidas.

Atenea, Úrsula, Dionisio, Medusa y Calíope lo describen de esta manera:

“tú cuando eres bailarín de ballet... ehh, te limitas ciertas cosas, porque el ballet te lo exige, tu peso, tu talla, tu descansar, tu comer, tu recrearte, todo te lo limita el, el ballet, tu vida familiar inclusive, este es sumamente absorbente más que la danza contemporánea o la danza en general, el ballet es demasiado exigente, con, con uno, ok. Eso de irte a la playa, para después bailar en punta... terminas así toda aguada” (Atenea).

“Yo me vine a comer un helado cuando tenía 22 años, ok, y a comer merienda como los niños 25 y eso con mucho miedo... a no ir a una peluquería, en ese momento pues era así, a no pintarte las uñas, a no ponerte pintura en la boca demasiado, demasiado, sino rosaita...” (Úrsula).

“el ballet es como un regimiento militar, mucha disciplina, cuando tú te estás formando como un bailarín profesional tienes que deshacerte de muchas cosas, del licor, de la fiesta, del cine, del paseo, de la playa, porque tú te estás formando para ser un profesional” (Dionisio).

“para mí el ballet es todo, todo, mi vida, mi pasión mi todo”
(Medusa).

“el ballet eso es como una, se conjuga en una sola palabra, yo no sé tú te transportas, yo me transporto, cierro los ojos ahh (respira profundo) respiro, suelto, es como estás en otro mundo totalmente, no le perteneces a este espacio, ya después que sales de la puerta para afuera, ya eres un ser común, más del montón”.
“Si volviera a nacer volvería a ser bailarina” (Calíope).

Graham (1984 c.p. Taylor y Taylor, 2008) bailarina reconocida a nivel mundial, expresó: “ser bailarina fue un acto de compromiso total que me costó no menos que todo” (p. 41).

Siguiendo esta misma idea Tharp (1992 c.p. Taylor y Taylor, 2008) expresó: “yo tenía una voluntad que eliminaba cualquier obstáculo del camino para llegar a ser la mejor bailarina. Gradualmente (...) había invertido todos mis sueños, mis esperanzas y mis energías en definirme como bailarina” (p.40).

No sólo estos maestros piensan en que primero que ellos está la danza, sino que también estas bailarinas lo han dado todo por ser quienes son hoy día.

Para finalizar este análisis, es necesario citar a Barnsley (2013), quien recordando una célebre frase de Descartes “pienso, luego existo”, considera más apropiado y preciso en la actualidad decir: “Me muevo, entonces siento, entonces pienso, por ende SOY” (p. 63).

V. DISCUSIÓN

Al considerar los resultados obtenidos en el proceso de esta investigación y los conceptos manejados en el marco referencial, se encontraron diversos temas que son fundamentales para la comprensión de este trabajo.

Uno de ellos, es la relación que mantienen los maestros de danza con sus estudiantes. Es este un tema fundamental debido a lo exigentes que podrían llegar a ser los docentes con los bailarines. A partir de estos hallazgos se encontró la existencia de tres tipos de pedagogos: el pedagogo ejemplar, el pedagogo del discurso universitario y el pedagogo del discurso del amo.

El pedagogo ejemplar, transmite sus conocimientos generacionales a los bailarines, creando un interés por lo que se está enseñando. El pedagogo del discurso universitario, sólo destaca las fallas del bailarín, resaltando la falta, lo que está mal, siendo su único interés el que el bailarín haga un movimiento perfecto sin cometer errores. En última instancia se encuentra el pedagogo del discurso del amo, cuyo objetivo está mediado por una relación amo-esclavo, donde el bailarín, en el lugar del esclavo, se ve en la tarea de cumplir con todas las exigencias del maestro-amo, sometiéndose al dolor constante que producen las zapatillas de punta o al estricto entrenamiento que amerita una coreografía.

Existe además, en el ballet, una percepción transformada del cuerpo, según la cual los docentes consideran que el cuerpo del bailarín es “una máquina”, es “perfecto”, es “moldeable” y está “determinado por las diferencias culturales”. Estos cuerpos transitan por lo que se consideraría el orden de lo simbólico, en el sentido en que están sometidos y definidos por la palabra. Se trata de un cuerpo enlazado por la metodología del ballet clásico y por los maestros que se apoyan en este principio metódico; estos cuerpos también son del orden de lo real, siendo este el que se articula directamente con lo que es y lo que sienten los bailarines que es su cuerpo, entre el goce que viven en la relación con el maestro y el deseo que los mueve a seguir vinculados al ballet; finalmente, se encuentran también inscritos en el orden de lo imaginario, el cual es representado, tanto por los estudiantes como por sus maestros, como una imagen idealizada de un “cuerpo de bailarín y no un cuerpo de una persona normal”, como estos mismos participantes en varias oportunidades mencionaron, siendo este un ideal muy difícil de alcanzar. Todos estos registros se unen para formar un mismo cuerpo, el que es hablado por los maestros y representado por sus bailarines y el que ellos viven y sienten que sufre, pero también disfruta del encuentro con el hecho de bailar.

Los docentes viven los triunfos y fracasos de sus estudiantes. En ambas ocasiones se constituyen en aprendizaje para el maestro. El triunfo se puede ver,

como el triunfo por parte del maestro o el triunfo por parte del bailarín, al igual que el fracaso. Todos estos maestros se han encargado de llevar a sus estudiantes por la vía del éxito, dejando en alto sus nombres como maestros y el de sus bailarines como artistas reconocidos por ese trabajo que entre ambos han construido. Hay un elemento especular en esta relación, al bailarín le hace falta el maestro para ser él mismo. Es como si estos bailarines fuesen la imagen viva de estos maestros, viviendo los maestros estos triunfos, como propios.

El ser maestros, no sólo implica todo lo que se ha expuesto con anterioridad, sino también enfrentarse a un público cuyas expectativas a veces son muy altas y en otras, es indiferente. En este sentido, el tipo de público que los entrevistados mencionaron se sintetiza en dos tipos: “el apático e instruido” y “el apasionado”. Dentro del público apático e instruido, encontramos a todas esas personas que no se sorprenden fácilmente con lo que están observando, siendo exigentes con la actuación del bailarín, dando críticas directas al maestro y al bailarín; dentro del público apasionado, están esas personas que ven la presentación como algo bello, hermoso y que sin importar la actuación del bailarín, lo aprecian como la mejor ejecución posible.

El público siempre ha jugado un papel relevante en la ejecución del bailarín y la enseñanza que dejó el maestro inscrita en este. Esto es así porque, en los términos manejados por el tipo de escuela, por ejemplo, si la función no salió del todo bien la responsabilidad va a caer directamente sobre el maestro y aunque a nivel de compañías profesionales, ocurre igual, hay mayor responsabilidad sobre lo que ha estado trabajando o no el bailarín. La mirada del espectador, conocedor o ingenuo ante lo que ve, va a dar un lugar al bailarín y al maestro, bien sea como un profesional de la danza o como un improvisado. Siempre será el público el que signifique a ese otro, como un buen o mal bailarín y como un buen o mal maestro.

El desenlace de la carrera para muchos bailarines, es un duelo que deben afrontar. Para estos maestros, no fue fácil el dejar de bailar, para dedicarse a la docencia, incluso algunos todavía se mantienen bailando, porque es algo que ellos aún no logran dejar de hacer, pues forma parte de lo que son, de sus vidas. Es por esto que la mejor manera de llevar a cabo este proceso, es mediante la enseñanza y la transmisión de todos estos conocimientos, que fueron de ayuda al momento que ellos mismos lo trabajaron en su cuerpo y en su psique.

Estos docentes relataron en las entrevistas lo duro y a la vez satisfactorio que fue para ellos su formación como bailarines y que a pesar de esto, siguen estando vinculados al ballet desde la docencia. Se puede decir que el sufrimiento y el disfrute que les produjo ese encuentro con el ballet, estuvo y sigue estando mediado por la

pulsión, que los ha movilizado a lo largo del tiempo y que nunca terminará de satisfacerse del todo, pues como ellos mismos en su mayoría mencionaron, “el ballet forma parte de sus vidas”. Es por esto que “primero bailan y luego existen”, pues sus vidas cambiaron por completo cuando se iniciaron en el ballet, dejando de lado parte de su infancia, su adolescencia, su familia, amigos, ya que todo pasó a girar en torno a la danza.

VI. CONCLUSIONES

Tomando en cuenta que el fenómeno estudiado se relacionó directamente con las vivencias de los participantes como bailarines y como maestros, la perspectiva cualitativa fue la más pertinente para cumplir de cierta manera con los objetivos previstos.

Esto permitió que el eje central de la investigación fuese cambiando, al punto que estos profesores definieran el tema a tratar a medida que se iban realizando las entrevistas y su consecuente análisis, dando como resultado el conocimiento de la relación pedagógica que se da entre estos participantes y sus bailarines.

La relación del maestro con el bailarín de ballet, tiene consecuencias que pueden ser severas, por una parte, y beneficiosas, por otra. Estas son:

- La frustración por no cumplir con las expectativas que los docentes tenían previstas, generando inseguridad y temores en el bailarín.
- Llevar al cuerpo al límite de sus capacidades físicas, sin importar el costo que eso traiga consigo, como lesiones o el fin de la carrera.
- Problemas con la alimentación, llevando al cuerpo a un peso muchas veces muy por debajo de su nivel estándar. Con la finalidad de cumplir con el ideal estético que establecen los docentes, siendo este casi inalcanzable.
- Muchas veces los bailarines se comportan de manera sumisa con sus maestros, casi como unos esclavos ante sus amos, rindiéndoles honores con cada presentación que realicen. Es así como la reverencia, de manera simbólica, hacia el maestro, tiene gran importancia.
- El manejo y control del dolor, es algo con lo que deben vivir los bailarines a lo largo de sus carreras, llegando a acostumbrarse al mismo y siendo promovido muchas veces por los maestros.
- El buen desenlace de la carrera del bailarín traería como consecuencia una mejor elaboración del duelo, sin embargo, la idea de dejar de bailar genera severa disforia.
- Los maestros que se preocupan por la buena formación de sus bailarines, logran que estos sean grandes profesionales del ballet, lo que es un elemento a favor para muchos.
- Maestros que logran reconocer que el artista es una persona sensible, logran conectarse emocionalmente con sus estudiantes, siendo casi como unos padres y madres para muchos de ellos.

- En general los docentes crean al bailarín, casi como si fuesen parte de ellos, lo moldean, lo transforman y lo hacen crecer como artistas.

Es importante, además, resaltar el hecho de que el ballet como institución se ha mantenido así de estricto, exigente, estético y perfecto, por el mismo trabajo que por años han realizado maestros y bailarines, lo que es impresionante hoy día, siendo el hecho de que se siga manteniendo esa rigurosidad y belleza que lo caracterizan.

VII. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

Se asistió a cinco clases de ballet, en las que además de tomar nota sobre la clase, se esperaba contar con la participación de la mayoría de estos maestros para realizarles la entrevista. Siendo, de esta manera, una de las principales limitaciones que se tuvo durante la investigación, puesto que muchos de estos profesores debían viajar o estaban en ensayos para las presentaciones de ballet.

En otra oportunidad, se decidió entrevistar a algunos docentes de la compañía del Ballet Teresa Carreño, pero fue en principio difícil el lograr contactarlos puesto que se debía requerir un permiso por parte de la Universidad Central de Venezuela, para aprobar si era conveniente o no que estos maestros fuesen entrevistados. A pesar de ello, teniendo el contacto con varios de estos profesores y bailarines de la compañía, se lograron realizar las entrevistas a dos maestras de la misma.

Hay ciertos aspectos que se deben considerar para futuras investigaciones, los cuales se mencionan a continuación:

- Es importante que se profundice más sobre las implicaciones psicológicas que tiene el final de la carrera para los maestros y bailarines, así como la elaboración del duelo ante el final de la carrera, tema que se debe estudiar con detalle.
- Desarrollar una comprensión más sólida, sobre el manejo y control del dolor que tienen que tener los bailarines sobre sus cuerpos.
- Indagar sobre los aspectos clínicos, en caso de que el bailarín no haya tenido una relación adecuada con su maestro.
- Que se estudie la relación pedagógica del maestro y el bailarín, en otros tipos de danza, para dar cuenta de diferencias o similitudes entre lo encontrado hasta ahora en esta investigación.

Basado en mi experiencia como bailarina y profesora de ballet, considero pertinente realizar las siguientes sugerencias para los docentes de ballet, ya sea en formación o con experiencia en el área:

- Es importante que establezcan una relación con sus estudiantes desde la confianza, motivación, empatía y conciencia corporal, que ayude a los bailarines a un mejor desarrollo y desenlace de la carrera.
- Otro aspecto de gran importancia es que se les enseñe a no temer a fallar, puesto que si no se tiene la oportunidad de fracasar, tampoco se tendrá la oportunidad de triunfar, de vencer una dificultad y sentir satisfacción por ello, de eso se trata bailar.

- Así como los profesores universitarios deben realizar un componente docente, creo pertinente que los docentes en el área del ballet también se vean en la tarea de realizarlo.
- No es conveniente que los maestros repitan, con sus estudiantes, la enseñanza tan estricta con la que ellos fueron formados, pues traería como consecuencia la repetición de patrones en futuras generaciones, manteniéndose así una educación castradora, que no impulsa el autoconocimiento sino que lo limita.

Finalmente, los maestros se convertirán en parte fundamental en la formación de los bailarines, por lo que serán ejemplos a seguir durante toda sus vidas. Serán padres, madres y amigos en muchas ocasiones, lo cual es lo más significativo al momento en que se decide ser docentes, ya que ser docentes implica muchas cosas más allá de una preparación técnica sobre lo que deben enseñar; es una preparación personal, por el hecho de querer ser mejores personas para así formar mejores personas.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bahena, N. (2002) Las metáforas de Terpsícore. *Revista latinoamericana de psicopatología fundamental*, 5 (1),152-163.
- Barnsley, J. (2013) *El cuerpo como territorio de la rebeldía*. Caracas: UNEARTE.
- Betancourt, H., Salinas, O., y Aréchiga, F. (2011) *Composición de masas corporales de bailarinas de ballet y atletas de elite de deportes estéticos de Cuba*.
- Celi, F. (2010) *El malestar en la escultura: la cirugía estética en la posmodernidad*. Tesis no publicada. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito.
- Cova, T. (2001) *Evaluación del concepto de sí mismo en un grupo de bailarines*. Trabajo Especial de Pre Grado no publicado. Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Crisori, R. y Escudero, C. (2012) Notas para una ética de la Educación corporal. VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales". La Plata.
- Del Pilar, M. (2008) *El cuerpo y la danza de IMAGO danza contemporánea. "Otras miradas sobre el cuerpo"*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Escudero, M. (2012) Consideraciones epistemológico-conceptuales para el estudio del cuerpo en la danza. *Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (1), 108-131.
- Escudero, M. (2013) *Cuerpo y danza: una articulación desde la educación corporal*. Tesis no publicada, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires.
- Febles, M., y Wong, A. (2002) De la psicología a la danza: una aproximación a los requerimientos psicológicos para enfrentar las exigencias danzarias. *Revista Cubana de Psicología*, 19 (1), 28-35.
- Ferreira, M. (2009). *Un enfoque pedagógico de la danza*. Académica DEFDER, Chile.
- Freud, S. (1908) *La moral sexual cultural civilizada y la neurosis moderna*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1923) *Más allá del principio del placer*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Freud, S (1927) *El porvenir de una ilusión: el malestar en la cultura y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1932) *Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis: Obras completas*. España: Librodot.com.
- Freud, S. (1977) *Duelo y Melancolía: Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Guelbert, V. (2012) Las escuelas de ballet y sus métodos. [Versión electrónica], *Danza Ballet Revista de Colección*, (5), 1-4.
- Hecht, T. (2007) *Emotionally intelligent ballet training*. Berlín: VDM.
- Kruger, F. (2012). *¿Qué es un cuerpo?* En L. Arciniegas, M. Bassols, H. Blancard, M. Cárdenas, J. Chamorro, A. Fuentes, y cols. (pp. 133-140). *El cuerpo en psicoanálisis II*. Caracas: Editorial Pomaire.
- Lacan, J. (1969) *Seminario 17: el reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Escuela Freudiana de Buenos Aires.
- Lacan, J. (1971) *Escritos 1 Jacques Lacan*. México: Siglo XXI Editores.
- Lacan, J. (1973) *Seminario 20: Aún*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1974) *Seminario 22: R.S.I*. Buenos Aires: Simposio del Campo Freudiano.
- Lacan, J. (1997) *La familia*. Buenos Aires: Psikolibro.
- Lacan, J. (1999). *Seminario 5: las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2009) *Jacques lacan escritos II*. México: Siglo XXI Editores.
- Mariscott, P. (2012) *El cuerpo en la Danza. 1ª Jornadas Cuerpo y Escena*. UNSAM.
- Martínez, A. (2004) La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Papers*, 73, 127-152.
- Mello, R. (2005) O amor pelo inaprensível. *Revista de la facultad de educación UFG*, 30 (2), 223-233.
- Montiel, F. (s/f) *El maestro y su misión*. Caracas: Estudio de Ballet y Danzas Fanny Montiel.
- Mora, A. (2004) *Cuerpo, sujeto y subjetividad en la danza clásica*. Argentina: Universidad Nacional de la Plata.
- Mota, O. (2001) La escuela de ballet – arte: éxito de una metodología (1957-1995). Trabajo especial de Pre Grado, no publicado, Universidad Central de Venezuela, Escuela de Artes, Caracas.

- Moreno, E. (2014) Aportes de la teoría de los discursos y del lazo social de Jacques Lacan al contexto universitario actual. *Revista del Foro del Campo Lacaniano de Pasto*, 17 (17), 51-77.
- Nasio, J. (2008) *Mi cuerpo y sus imágenes*. Buenos Aires: Paidós.
- Puderbaugh, K. (2012). Psychological implications of body image in dancers. *Mississippi Aesthetic*. [Versión electrónica].
- Ralón, G. (2014) El cuerpo, las cosas y el otro como sistemas de equivalencias. Una lectura desde la interpretación del inconsciente. *Eidos*, 21, 181-199.
- Romero, M. (2014) *Construcción subjetiva del cuerpo en bailarinas de ballet profesional*. Tesis no publicada. Escuela de psicología, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Sanabria, A. (2007) El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario. *Paradigma*, 28 (2), 197-210.
- Sanahuja, M. (2013) *Bailarines lesionados: respuestas emocionales y estrategias de afrontamiento*. Tesis Doctoral no publicada, Facultat de Psicología. Barcelona, España.
- Taylor, J., y Taylor, C. (2008). *Psicología de la danza*. Madrid: Alfa Omega Ediciones.
- Valdez, J., y Guadarrama, R. (2008) Imagen corporal en bailarinas de ballet y estudiantes de bachillerato. *Psicología y salud*, 18 (1), 63-68.
- Vargas, (2008). *Tamaño, forma, composición e imagen corporal en una muestra de bailarines de ballet profesional de dos escuelas de la ciudad de caracas*. Tesis no publicada. Escuela de antropología, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Zuleta, E. (2010) *Educación y democracia: un campo de combate*. Colombia: Alfa Omega Biblioteca Libre.

IX. ANEXOS

ANEXO A: GUIÓN DE ENTREVISTA

A continuación se le realizarán una serie de preguntas como una primera aproximación a la investigación que se está llevando a cabo. La información obtenida en ella será totalmente confidencial y de uso profesional. Si usted está de acuerdo con ello puede responder a las siguientes preguntas y además permitirme que la conversación sea grabada:

1. ¿Cómo fueron sus inicios en el ballet? ¿cómo nace este deseo por el ballet?
2. ¿Cómo fue su trabajo y cuidado del cuerpo?
3. ¿Qué lo llevo a ser maestro(a) de ballet?
4. ¿Qué es el ballet para usted?
5. ¿Qué es el público? ¿Considera que hay tipos de públicos?
6. ¿Se puede decir que la mente cambia al cuerpo y el cuerpo cambia la mente?
7. ¿Cuáles son los pensamientos sentimientos que los bailarines le transmiten?
8. ¿Qué es una presentación para usted?
9. ¿Cómo maneja los triunfos y fracasos?
10. ¿Cómo sientes la mirada del público sobre ti y tus alumnos?
11. ¿Cómo manejó en su época como bailarín(a) el tema del dolor?
12. ¿Cree que existe una relación sadomasoquista entre el maestro y el bailarín?
13. La mente manda al cuerpo o el cuerpo manda a la mente, ¿qué cree usted?
14. Para usted, ¿qué es el cuerpo? Me decía una profe que entrevisté que este cuerpo “es una máquina que lo puede hacer todo”.
15. ¿Existe un límite de condiciones corporales para decir que ya se terminó la carrera de un bailarín?
16. ¿Usted cree que existan dos tipos de cuerpo?, porque me comentaban que hay un cuerpo formado por la técnica y un cuerpo que se forma por la experiencia.

ANEXO B: BITACORA DE INVESTIGACIÓN

Clase #1

Fecha: 16 de abril de 2015.

Clase: Grupo avanzado.

Institución: Fundación Ballet de las Américas.

Maestro: Apolo.

Anotaciones en clase:

- Se resalta la importancia de la línea. Alineación de cabeza, torso, brazo.
- Colocación de la pelvis, postura corporal.
- Entre los ejercicios las chicas se ven en el espejo y meten el abdomen, se cubren más muslos y torso con los plásticos y calentadores negros.
- Siento que me he vuelto más exigente de lo que pensaba... cuando veo la ejecución del movimiento, veo muchos detalles que corregir que el maestro no señala.
- La importancia de la técnica, para llegar al movimiento casi perfecto.
- El maestro se detiene a explicar y corregir cada ejercicio.
- Una de las chicas, más gruesa y menos delgada de cuerpo, no le importa mostrar su cuerpo, sin embargo las más delgadas buscan cubrirlo todo de negro.
- La importancia del agradecimiento al maestro por haber recibido una clase con él, es algo que uno a uno van haciendo con una reverencia y que el recibe asentando con la cabeza de pie frente a ellos.

En el ensayo:

- La relación del espacio con el cuerpo, es decir el desplazamiento y control del cuerpo, el eje, la verticalidad y uso del espacio.
- El maestro busca que sus bailarines resalten los elementos corporales (líneas de los brazos y piernas, buena forma del pie, velocidad y control del giro, etc.) que ellos tienen más desarrollados, según su percepción.
- A veces el maestro hace de espejo o mejor de modelo del bailarín y le dice a sus bailarines qué hacer y cómo realizar el movimiento.

- El maestro le da significado al movimiento tanto del bailarín como de la bailarina en el montaje coreográfico.
- Busca demostrarle los errores a sus bailarines haciendo chistes e imitando sus gestos y posturas.
- Siempre está atento al proceso de la ejecución del movimiento de sus bailarines, observando cada detalle y haciendo contacto directo con ellos.

Clase #2

Fecha: 23 abril de 2015.

Clase: Grupo intermedio-avanzado.

Institución: Escuela de Ballet Clásico Rita Dordelly.

Maestra: Talía.

Conversación:

- ✓ El cuerpo es una máquina que lo puede hacer todo.
- ✓ Se sigue una metodología y a partir de ello la estructura de la clase.
- ✓ A mí me interesa trabajar desde la musculatura desde los pies hasta arriba continuar el trabajo.
- ✓ Es un tema de los basamentos teóricos de los años y por los niveles.
- ✓ Los procesos de cada bailarín son diferentes, el trabajo de ella no es el mismo al de ella, son cuerpos muy diferentes.
- ✓ Los cubanos no tienen una escuela, es un estilo ¿de dónde viene la escuela cubana? De la Vaganova (escuela Rusa).
- ✓ Además en Cuba por una cuestión política o van al ballet o a cortar caña.
- ✓ Ellos dicen que su forma es una escuela cubana, la ENA. Son más hombres que mujeres, en el ballet en Cuba, ¿por qué tú crees que pase eso? Yo considero que mi escuela no es Vaganova, son eclécticas por lo que he hecho y considerado es que se aplica un poco de cada uno de los métodos.
- ✓ Cuando se ve que la mayoría avanza te das cuenta que la metodología si funciona. Vez a las niñas pequeñas que van de cero y aplicas esa metodología van arriba, o cuando vez uno que no conoce de la técnica, pero tiene condiciones y también va arriba.
- ✓ Además que la escuela cubana no es reconocida a nivel mundial, es decir es como me verá a mí el mundo.

- ✓ Aunque hay una doctrina, todos lo vamos a ver diferente, porque lo voy a ver de una manera y tú lo vas a ver diferente, porque son individuos cada uno diferente a otro por eso somos individuos.
- ✓ Tu puedes hacer la mejor clase del mundo, pero si no tienes motivación no haces nada, puede que el maestro llego con la menstruación ese día, pero el bailarín es el que tiene que verse motivado a trabajar.

Notas de observación:

- ✓ La profesora motiva con chistes a sus estudiantes a realizar mejor los pasos, a que tengan mejor control de su cuerpo.
- ✓ Corrige desde la observación y no desde la imitación y dirección del cuerpo del bailarín.
- ✓ Busca la perfección de la línea, mencionando: “corrige el pie, aprieta esas nalgas, arriba, salta, no quieras saltar más porque quedas fuera de música, tiene que arder las tibias, a eso le falta insulina, están mamaos y lo que les falta.
- ✓ “este paso es muy complicado”, comenta uno de los estudiantes y la maestra le dice: “no, el complicado eres tú, porque el paso es el mismo”.
- ✓ Un grupo de bailarinas que observa una variación de una de las bailarinas en ensayo, la aplauden y la maestra dice: “eso no es lo que yo te pedí, yo no sé qué fue lo que te aplaudieron, lo quiero ver otra vez”. Luego que lo repite, la maestra interviene y dice: “eso te puede pasar el día de la función, tienes que seguir... vamos arriba y control; no más fuerza que la fuerza es lo que te hace caer, dale suave con intensidad... intensidad que eso es lo que te hace bailar, mentón arriba.
- ✓ Luego de este ensayo, se pasa al ensayo del grupo de bailarinas y la maestra les dice: “mecánicas, vamos para arriba esas piernas, idénticas a la primera fila, giro y muestro la espalda. Rexona sin respirar”. “Sonrían que por eso pagan”. “Pierden como la emoción en el último vals y es el más alegre de los tres, no me dicen nada... otra vez”.
- ✓ En momentos que la maestra se pone a ver el teléfono y no ve el ensayo, las bailarinas bajan un poco el nivel de exigencia así mismas y cuando la maestra retoma la mirada y atención hacia ellas, vuelven otra vez.

Clase #3

Fecha: 28 de abril de 2015.

Clase: Grupo Básico.

Institución: DANFAR (Danza en la Facultad de Farmacia UCV).

Maestra: Euterpe.

Conversación:

- ✓ “El cuerpo se construye por el método”.
- ✓ Depende del método se crea la forma del cuerpo.
- ✓ Fui formada por la escuela Vaganova, pero creo en la escuela cubana de ballet.
- ✓ El secreto está en el método.
- ✓ Los cubanos tienen el cuerpo muy parecido al de nosotros y es por eso que yo tomo la metodología cubana. Ellos trabajan desde el alargamiento de la musculatura y es allí donde te das cuenta que el método cubano resulta y salen tantos medallistas.
- ✓ Eso se ve cuando se trabaja bien el cuerpo y no se forma todo musculoso, como muchos trabajan y tu vez ese cuerpo mal trabajado y es cuando la metodología cubana se da cuenta que a sus bailarines no les conviene desarrollar más musculo, sino más bien estirarlos.

Notas de observación:

- ✓ La profe se preocupa porque sus bailarines se vean bien y dice: “cuello largo y elegante.”
- ✓ Se detiene con detalle a observar a cada uno de los bailarines, los corrige y marca los ejercicios, siendo ella la que modela la clase para que sus bailarines lo copien.
- ✓ Conjuga música (tiempo musical) con el ejercicio, ayudando a que sus estudiantes enlacen la música con el paso.
- ✓ Sale nuevamente la importancia de la mirada, “tu levantas la mirada hacia arriba...”, “dale vida a las manos Luis” “centra la pelvis y súbete”.
- ✓ Se resalta la importancia de comprender el lenguaje corporal en la danza.
- ✓ La maestra se empeña porque sus bailarines comprendan el ejercicio y lo repite si es necesario, además explica el significado en español del paso de ballet, dice “cupe es cortar” “córtalo”.

- ✓ A ver luisitio límpiame un momentico el cupe.
- ✓ La profe se lanza en el piso y desde los pies corrige la postura de Luis, le dice que el dedo chiquito no puede apoyarse en el piso.
- ✓ A la vez que los bailarines hacen la clase ella dicta el ejercicio y corrige, marca los tiempos.
- ✓ Unas jóvenes que están en la clase se sientan y la maestra en lo que se da cuenta les dice: “de pie niñas, que los músculos se les enfrían”.
- ✓ “cuando uno quiere quedarse en balance usa el piso para enterrarse sobre una sola pierna... no le dejes el trabajo al pie derecho eleva la otra pierna”.
- ✓ “agarra ese glúteo ahí que eso es lo que te va a aguantar la pierna”.
- ✓ Motiva a una estudiante y le dice “trata de hacerlo” “las piernas más arriba del hombro”.

Clase #4

Fecha: 7 de mayo de 2015.

Clase: trayecto I-nivel básico.

Institución: UNEARTE (Universidad Experimental de las Artes).

Maestra: Ares.

Notas de observación:

- ✓ El profe hace correcciones sobre la postura: “la cadera va sobre el tope de la pierna... monta el tope”.
- ✓ El maestro se coloca detrás de una de sus estudiantes y hace que se vea en el espejo y corrija la colocación de la cadera, ayudan a que ella pueda comprender lo que él le quiere decir sobre la postura del cuerpo.
- ✓ Hace énfasis en lo rítmico: “¿y la música no importa?”
- ✓ La formalidad y la presencia son importantes.
- ✓ “Normalmente hay un pie más rebelde que otro, lo que llaman “chueco”.
- ✓ “Piensen ustedes mismos como es que va el en dehors de la pierna de atrás”. Yo lo que quiero saber es como se muestra la pierna atrás, ¿cómo ustedes lo interiorizan?

- ✓ “Si se va a la punta al dedo chiquito se van a caer, porque el dedo chiquito como le falta espacio, se van al dedo gordo”.
- ✓ “Alarguen la columna. Recuerden las costillas no tocan la franela, no tocan el leotard”.
- ✓ “Agarro la 5ta, pero sin destruirme las rodillas”.
- ✓ El profe me hace un comentario y me dice: “Lo que he tratado en este tiempo con ellos, es la verticalidad... comencé trabajando fortalecimiento, trabajo de piso, elasticidad, porque venían de nacionalista, de otras cosas y no tenían la postura”.
- ✓ “Señores si no hacen introspección ustedes... si miran al compañero, yo no sé cómo le dicen los psicológicos a eso, ¿ensimismamiento?”.
- ✓ “No hay Bulling de la pierna de adelante, más bien la acompaño. La pierna de adelante escoñetando la pierna de atrás”.
- ✓ Por un momento, me detuve a observar una chica, que me llamó mucho la atención, por los gestos que hace con su cara, expresando dolor, confusión y buscando soportarlo todo apretando la boca y los puños de la mano.
- ✓ También hay otra muchacha, que está totalmente inexpresiva, tengo la impresión de que el cuerpo baila por un lado, mientras su cabeza está en otra cosa.

Clase #5

Fecha: 30 de julio de 2015.

Clase: Trayecto III- nivel intermedio.

Institución: UNEARTE (Universidad Experimental de las Artes).

Maestra: Calíope.

Notas de observación:

- ✓ La maestra resalta mucho la fluidez del movimiento en el bailarín.
- ✓ Hace correcciones muy puntuales y con mucha delicadeza y con chistes: “eso fue alargado... cayo pero en beingi” “dedos duros, puyudospa abajo”.
- ✓ Da muchas libertades para que el bailarín pueda sentir cada parte de su cuerpo: “respiro, aprieto todo, costillas, abdomen, muy bien, lento, tienen tiempo... ¡gracias chicos, muy bien!”.
- ✓ Sirve como modelo a sus bailarines en los ejercicios.
- ✓ “mostrándome esos pies hermosos que tienen todos”.

- ✓ Agradece en cada ejercicio a sus bailarines, ayudando a que estos se vean motivados en las clases: “gracias chicos, muy bien, lindo”.
- ✓ La maestra pregunta a sus bailarines cómo se sienten para realizar el siguiente ejercicio y ellos responden: “lindos”.
- ✓ “yo no sé cómo lo sienten ustedes pero es una energía, no sé, se me paran los pelitos cuando lo digo, alargar el cuello y la cabeza, es una energía que te lleva hacia arriba”.
- ✓ Veo que sus bailarines se sienten con libertades de bailar y no de limitarse a realizar el ejercicio.
- ✓ Cada uno se exige al máximo de sus capacidades.
- ✓ Una de sus bailarinas le dice: “estoy horrible, toda choreta”, la maestra le dice: “no, pero si te estas cuidando no digas eso”.
- ✓ “tus brazos están como ventilador de techo, como dice mi maestro”.
- ✓ “no se mire tanto en el espejo”.
- ✓ “tienes que anotar en tu tesis que las condiciones no están aptas para las clases de todo, hasta en el teatro”.
- ✓ “apréndase el ejercicio para que me lo haga”.

ANEXO C: TEMAS Y CATEGORÍAS

TEMA 1: RELACIÓN DOCENTE BAILARÍN

1. Inclusión en la realidad psíquica del bailarín: preocupación de los maestros por lo que le ocurre a sus estudiantes, desde lo que les puede estar pasando a nivel personal, como problemas por el orden de su desarrollo psicomotor, intelectual y emocional.

- **Euterpe:** “xxx ¿tú te estás dando cuenta de lo que estás haciendo? Bueno que pasa, que a la muchachito yo le tengo mucho cariño, porque tiene muchas condiciones y al momento de ella hacer lo que está concentrada, ella lo hace muy bien, pero (se chasquea los dedos), se dispersa”. “Ta reflejado en esa niña que quiere ser algo, en la vida, y se da cuenta que a lo mejor en su cabecita... en que carrizo anda, ¿verdad? A lo mejor ella se está imaginando a su mamá”.
- **Úrsula:** “la formación mental, esa preparación, ese control que tienen de la mente, control de las emociones, ok, les va a hacer bien para su vida”.
- **Atenea:** “los artistas de por si somos tem-pe-ra-men-tales, primero la emoción que el razonamiento y lamentablemente, no sé por qué, eh, tenemos una estima muy baja: ¡no sirvo! no me sale la pirueta ¡no sirvo!, o sea se acabó el mundo. No he mejorado la colocación de brazos, no he mejorado el equilibrio, no he manejado la coordinación, sino que, no sirvo porque ya no se me sale, como aquella que le salen 8 piruetas, yo tengo que pararme cuarta, pirue, posición y hacer 8 piruetas, aunque jamás en mi vida haya hecho 1”.
- **Talía:** “los procesos de cada bailarín son diferentes. El trabajo de ella, no es el mismo al de ella, son cuerpos diferentes”.
- **Medusa:** “cada mentalidad es distinta, cada persona es distinta, entonces hay uno más fáciles, hay unos un poquito más complicados, acuérdate que los artistas son un poco emocionales, entonces te estoy hablando de la parte psicológica ¿no? Son un poco emocionales porque uno trabaja con las emociones a nivel artístico, ok, interpretaciones, tonces los artistas somos un poco (respira profundo) cambiantes, sensibles, no sé cómo decírtelo, tonces hay que trabajarlo uno como es de este lado es psicolo, psicólogo,

pedagogo, maestro, estratega o sea nosotros tenemos de todo un poco”.

- **Calíope:** “los artistas somos muy temperamentales, susceptibles, nos deprimimos por cualquier tontería”.

2. Preocupación por la formación del buen bailarín: lograr que el aprendizaje que reciba el bailarín sea el más adecuado, motivando y apoyando sus procesos en cada momento, tomando en cuenta su experiencia personal como bailarines para ayudarlos a superar las dificultades que se les presenten, siendo maestros.

- **Terpsícore.:** “todo eso que yo experimenté en mi cuerpo se lo enseñé a él y funcionó, dio buenos resultados”.
- **Atenea:** “tu conmigo has superado niveles, a lo mejor yo logro que tu entiendas lo que yo quiero y a lo mejor tú no has entendido lo que tienes que hacer en contemporáneo, yo te sugiero que repitas esa materia, sino lo has entendido, porque más arriba la cosa te va a exigir más y tú no estás capacitada para responder. Este es más te sugiero que lo hagas con el mismo maestro, porque si con él fue que no aprendiste la técnica de su, ehh, parámetro, con el debes aprender las cosas nuevas que necesitas para dominar tu cuerpo”. “Sí, tú tienes que estar ahí pendiente también de que esa niña que, que está haciendo clase de ballet y que no falta nunca, este no se desmotive porque tú le dices que la pelvis está para atrás todavía, es demasiado exigente (sonríe) entonces y son niños y tienen derecho a, a disfrutarlo”.
- **Dionisio:** “hay un muro grande que vas a tener que saltar algún día, y yo tengo que enseñarte como saltar ese muro, porque si no te vas a estrellar con ese muro, entonces uno como docente, como profesor tiene que acondicionar a ese alumno a saltar ese muro, porque si no lo salta se estrella, y de quien es la culpa, del profesor, porque tenía que haberlo preparado psicológicamente para afrontar todas esas cosas, por eso es que ahora vienen muchos bailarines frustrados, porque los maestros no se han preocupado por eso, por enseñar a los alumnos a saltar ese muro”. “hay tres cosas que tiene que tener un bailarín: ser humilde, inteligente y decir: no sé nada, porque en el no sé nada es donde vas aprender y donde te van a enseñar más, no es

porque sean brutos, es, ¡no sé nada! Es mejor decir, no sé nada, a decir, ¡ah no yo si lo sé!, yo si lo sé, porque te estas cerrando la posibilidad de poder aprender las cosas, porque después dicen a sabe todo y ahí te cortas todo el aprendizaje”.

- **Medusa:** “yo como, como bailarina, al momento que fui bailarina, bueno tengo que cuidar yo ahora estando del otro lado que los bailarines me den esa sutileza en escenario para que se vea con calidad y con frescura”. “tus conocimientos tú se los pasas al alumno, es eso, y si los tienes tú los das porque la idea es esa, desde tus propias experiencias tu empiezas a dar conocimiento”.
- **Clase #3 de Euterpe:** La maestra se empeña porque sus bailarines comprendan el ejercicio y lo marca ella misma las veces que sea necesario, además explica el significado en español del paso de ballet, dice: “cupe es cortar” “córtalo”.

3. Relación de dominación con los bailarines: relación del maestro con sus bailarines desde el castigo, la demanda y exigencia, al punto de hacer sentir inferiores y oprimidos a los mismos.

- **Terpsícore:** “yo me describo como una persona punzante, punzante, si” “ésta mujer llega y me dice, maestro me acabo de dar cuenta que mi vida es el ballet y me voy a dedicar a ser bailarina, yo le digo: ah eso me parece muy bien que te guste el ballet, pero es imposible que a la edad a la que estas tomando esta decisión quieras ser bailarina... y ¿tú sabes quién es Terpsícore? ... eso es algo que tú tienes que saber si quieres ser bailarina, bueno Terpsícore es la Diosa de la danza y sabes otra cosa, lamentablemente ella no te dio a ti la oportunidad de ser bailarina de Ballet”.
- **Dionisio:** “antes te daban hasta nalgadas y ellos te ponían a trabajar y dele dele y dele y cuidadito con que tu decías que estabas cansado, porque tenías que repetir la secuencia desde el principio”. “...antes las clases eran de dos horas y después de la clase te cambiabas y de una vez te tiraban todo el repertorio que había que ensayar, ve, pero ahora no, ahora son estrellas”. “...porque al igual que te puedo dar un beso te puedo dar una nalgada para que te acomodes”. “...también hay maestros que le hacen la vida de cuadrillos al bailarín cuando no les gusta, pero eso no es un manjar, el maestro tiene que ver si le

gusta o no le gusta, porque no se lo va a comer, eso no es un manjar, no no lo es, entonces ¿por qué le haces la vida imposible al bailarín?, ¿entiendes? si los hay, yo lo he visto mucho y aquí en Caracas más, aquí en Caracas cuando se la dedican a una bailarina, se la dedican, pero, esos son ¿sabes qué? Están en el hogar, del aprendizaje o la educación que ha tenido ese niño o esa niña en el hogar, como ha sido maltratado ese niño o esa niña que hoy en día se convirtió en profesor, entonces todo eso lo llevan por dentro y lo demuestran, entonces hacer sufrir a aquella persona para el sentirse regocijado, el aplastar a un alumno en un examen para el sentirse ser maestro y lo que son, son es unos fracasados”.

- **Medusa:** “que puedas tener esa resistencia llegar etérea, como que no ha pasado nada al final y por eso en el ballet dicen: ¡ay que bella se ve!, tú no sabes cómo sale uno de ahí... algo que nos decían a nosotros es: estee, ustedes tienen que terminar como que nada ha pasado, como que ustedes están y no pasa nada, ustedes no se cansan, ustedes no sienten, ustedes lo que están es (respira profundo), simplemente ser bellas en el escenario”. “¡Hey! necesito que trabajes un poco más rápido, necesito que estés preparada un poquito más rápido, (da golpes a la mesa) tas por detrás del grupo, tonces ya depende de esa persona (da golpes a la mesa) si, si o si no....si te funciona a nivel de calidad de espectáculo tú la dejas, sino la sustituyes, porque primero es el espectáculo, como se ve el espectáculo”.
- **Calíope:** “éramos como militares, si mi maestro se sonreía nosotros nos sonreíamos, nosotros no por nada del mundo, nosotros dábamos una vuelta de un lado para otro en la barra con una manito en la barra y no nos podíamos acomodar el leotarcito, no podíamos arreglarnos el cabello, nada, no podíamos hacer nada. Era uno, dos, brazo abajo, brazo abajo, o sea éramos como militares”. “yo recuerdo cuando era muy niña... mis maestros me metían en su oficina y me decían: no te puedes dejar manipular por nadie, no puedes dejar que nadie influencie sobre ti, tú tienes que mirar a la gente por encima del hombro, porque tú eres una bailarina”.
- **Clase #1 Apolo:** “La importancia del agradecimiento al maestro por haber recibido una clase con él, es algo que uno a uno van haciendo

con una reverencia y que el recibe asentando con la cabeza de pie frente a ellos”.

4. Maestro como docente ejemplar: el docente como ejemplo de trabajo y vida para sus bailarines, cuidándolos, motivándolos y enseñándolos en cada una de las etapas de la carrera.

- **Euterpe:** “calidad y menos cantidad... buen timbre de voz... y eso es muy bueno de un profesor”. “Tu cuando haces una corrección, la haces de manera genera general... ¡presten atención!, y eso es una palabra clave en una clase de ballet...ir de lo más básico a lo más lento...la pureza del paso hasta la complicación, no empieces de la complicación para luego corregir”. “Oye que bonito es trabajar el cuerpo humano, que bonito es de, de que salgan buenos bailarines y de que... y de que no estás arando sobre granito pues, sino que es un conocimiento que tú lo transmites desde lo que tú tienes aquí (se señala su cabeza) a otra, a otro cerebro y de que, y de que hay resultados...”. “¿Qué significa la, crear? Engendrar, entonces yo engendro una idea y ahí lo plasmo y entonces cuando yo veo que eso es el, el regalo, es aplaudido y si está bien reconocido”. “Es una de las cosas que el maestro tiene que saber, para uno tener, con más razón herramientas y razona ya de otra manera... está niña tiene problemas porque no puede ser que uno diga, mano derecha, mano derecha, mano derecha y ella saque el pies izquierdo, el pies izquierdo”.
- **Úrsula:** “el primer motivador es el maestro. El motivador más grande que tiene una clase es el maestro, ok, si tu no motivas al alumno no te da nada”.
- **Atenea:** “al principio cuando uno está tratando de, dee, de ensañar, ballet, uno se apeg a las cosas que uno cometió como error y que le encontró la solución al error”. “Es como vivencial, si yo ah, hice esto y me funciona, déjame dar esas indicaciones al estudiante porque seguramente a él también la va a funcionar...”. “Cuando tú estás ahí mirándote tú crees que todo el mundo tiene los mismos problemas y que los mismos problemas son causados por las mismas cosas y no es así, eso te das cuenta cuando empiezas a ejercer la docencia”. “El maestro sirve de guía, sirve de estímulo, sirve de presión, si se

quiere, pero él no puede solucionar el problema, el único que lo puede hacer es el estudiante. Sea cognitivo, sea físico, sea emocional, el problema el que lo puede solucionar es el estudiante”.

- **Dionisio:** “si tú le das cariño al alumno, él va a mostrar cariño, es como dicen en Maracaibo; hay que sembrar para recoger. Mírame a mí, que iba a saber yo que XXXXX iba a tener una escuela, que iba a saber yo que iba a ayudar a montar alumnos, ver esa parte paternal, ese amor, porque ella me ve a mí como su padre y así son todos mis alumnos, yo le di mucho cariño a ellos, yo a ellos no los maltrate de palabras, nunca!”. “Porque el maestro se hizo para enseñar, para ayudar al alumno, a sumar alumnos y no restar alumnos, eso es lo que está pasando, la mayoría de las cosas que están pasando en las universidades y en todos los niveles es horrible, mis alumnos nunca se sintieron fracasados”.
- **Calíope:** “Si no hay motivación no vas a dar el siguiente paso adelante... entonces, tienes que tener una muy buena relación con tus alumnos, eso es lo primero, tienes que tener muy buena comunicación con ellos, o sea tú tienes que ser comooo, como una segunda mamá allí en el salón de clases me parece a mí, de hecho a mí me han llegado alumnos comentándome cosas personales que no se las pueden decir ni a sus amigos ni a otra persona, entonces eso me parece bonito por parte de ellos, porque sé que están confiando en mí como maestra... ahí es donde está el detalle ahí es donde se rompe el hielo”.
- **Clase #5 de Calíope:** La maestra agradece en cada ejercicio a sus bailarines, ayudando a que estos se vean motivados en las clases: “gracias chicos, muy bien, lindo”. La maestra pregunta a sus bailarines ¿cómo se sienten para realizar el siguiente ejercicio? y ellos responden: “lindos”. Una de sus bailarinas le dice: “estoy horrible, toda choreta”, la maestra le dice: “no, pero si te estas cuidando no digas eso”.
- **Clase #4 de Ares:** El maestro hace un comentario a todo el grupo: “Señores si no hacen introspección ustedes... si miran al compañero... yo no sé cómo le dicen los psicológicos a eso, ¿ensimismamiento?”.

5. Relación con el bailarín desde sus fallas: el maestro que le demuestra a sus bailarines sólo sus errores más no sus virtudes, exigiendo un trabajo perfecto sin errores.

- **Medusa:** “uno motiva, o sea uno le tiene que decir las fallas, o sea mira te falta esto, te falta lo otro, tienes que trabajar esto, tienes que trabajar lo otro y justamente los ensayos son lo mismo, ya depende de ti si llegas a la cúspide o no... los trabajos son personales, está un guía, está el que te guía tómallo o déjalo”. “Eso es el trabajo de uno precisamente, decirle a ellos lo que les falta trabajar y ya depende de ellos si lo quieren trabajar o no, entonces es ahí donde empiezan los escalafones, cuerpo de baile, solistas, corifeos, principales que tienen sus categorías”. “Si tu estudias asciendes, sino te quedas en el mismo lugar por el resto de tu vida”. “Es como la mamá yo te aconsejo pero ya depende de ti si tomas mi consejo, es lo mismo”. “si ves a alguien que está fuera de contexto a nivel grupal, que está sobresaliendo al, al error tú vas puntual y le dices mira te falta esto, esto y esto corrígelo y si no lo corrige ya en esa insistencia, ya sabes que es lenta, por ejemplo.
- **Úrsula:** “Si uno no es estricto en esta carrera en la ejecución y en la disciplina no logramos absolutamente nada... al alumno le gusta que uno le exija, al ser exigente el alumno se siente importante, se siente que está haciendo algo y que cada día progresa, si el alumno no se siente así sino que está arrimado”. “Son procesos que van en unos 2 o 3 meses el alumno va asimilando, hasta que ya el curso esté perfectamente dominable ¿no? Y los niños no se mueven, ni piden permiso para ir al baño ni nada, todo el 1er día se les dice todo como son las normas”. “una educación controlada, donde el alumno aprende a controlarse y eso son los mejores habitantes de un país, gente que se controle, gente que tenga educación, gente que pueda decir estas emociones las voy a controlar porque no puedo, eso lo da la danza”. “Todo está escrito, el ballet, todo está escrito. No podemos cometer errores, ni cambiar una cosa por otra, ni mentiras, nada de eso, nada de eso, no lo permite”. “Que se haya puesto sobre un gran maestro que le dé hasta, hasta, sabes lo que tiene y lo que no tiene, todo el máximo conocimiento para poderlo ayudar a que pueda realizarse”.

- **clase #1 de Apolo:** Busca demostrarle los errores a sus bailarines haciendo chistes e imitando sus gestos y posturas.

6. Relación sadomasoquista: la relación o juego en la que el maestro siempre exige más al bailarín y este responde disfrutando de este sufrimiento que le produce esta demanda.

- **Atenea:** “Yo siempre le digo a mis estudiantes, los bailarines y los maestros de ballet tienen un juego sadomasoquista terrible, los maestros son unos sádicos y los estudiantes vienen todos los días además, con una sonrisa de oreja a oreja”. “Es una relación muy hermosa, el profesor, pone, pone, pone cosas más difíciles (golpea las manos) y el estudiante responde, eso es el ballet”. “los profesores de ballet somos extremadamente perfeccionistas y los estudiantes también, entonces es un juego allí muy, mm, ehh, es una lucha interna pues, contra eso, y a todos nos gusta”.
- **Terpsícore:** “eso sí, ellas llegan y me dicen maestro que me duele una uña y me duele mucho, pues yo llego y le digo: ¿ah sí? ¿te duele una uña?, pues te colocas en esta barra frente a mí y vas a hacer la clase sin bajarte de la punta, y que no te vea quejándote porque repites el ejercicio... y ella fue y se puso las zapatillas y así hizo la clase”.
- **Úrsula:** “el alumno quiere más, que el alumno quiere más y sabe cuándo el maestro está preparado para darle más”.
- **Dionisio:** “antes te daban hasta nalgadas y ellos te ponían a trabajar y dele dele y dele y cuidadito con que tu decías que estabas cansado, porque tenías que repetir la secuencia desde el principio”. “Tienes que estar dispuesto para recibir al maestro en clases, porque cuando un maestro se fija en uno y exige, es porque quiere que ese alumno salga hacia adelante, porque la imagen del maestro es el alumno”.
- **Calíope:** “yo enseñé como a mí me enseñaron...como diría mi maestro: -pareces un ventilador de techo- tú te riges por la enseñanza que tuviste, y de verdad la enseñanza antes era muy ruda, muy muy ruda, pero nos gustaba esto era lo que nos gustaba y aquí estamos.” “bueno fijate que en la clase, el battement fondu es uno de los ejercicios más fuertes de la clase, y después que terminamos ese ejercicio en la barra el grito por allá: ¡que sabroso es hacer ballet!

Sudado, cansado, casi que se tira en el piso... y te lo digo por experiencia propia, uno llega cansado, te duele, y más a mi edad, guao llegas a la barra y dices otra vez el mismo ejercicio, pero una vez que te paras y empieza la música y te desconectas del mundo real, tu vida”.

- **clase #2 de Talía:** Busca la perfección de la línea, mencionando: “corrige el pie, aprieta esas nalgas, arriba, salta, no quieras saltar más porque quedas fuera de música, tiene que arder las tibias, a eso le falta insulina, están mamaos y lo que les falta.

TEMA 2: CUERPO DEL BAILARÍN DESDE LA PERSPECTIVA DEL MAESTRO

7. Cuerpos deseables e indeseables: se refiere a los atributos físicos y morfológicos ideales para el ballet.

- **Euterpe:** “entonces la muchachita me está agarrando un bustote, unos brazotes...” “yo me forraba de plástico y todo para yo, yo adelgazar... volver a tomar un peso ideal para el ballet”.
- **Úrsula.:** “que quiero yo llegar a ser, parecerme a quien, ok, y de allí con ese cuerpo con que nació, tiene que llegar, lograr llegar a ser un bailarín, ok, y no todo el mundo tiene las condiciones necesarias para ser un bailarín”. “Que tu cuerpo sea bello, a que seas al servicio de la belleza”.
- **Dionisio.:** “cuando tu agarra un niño por primera vez tiene su cuerpo amorfo, no hay líneas sembradas, no hay nada...”. “el hombre hay que formarlo muy fuerte, hay que buscar que su musculatura sea alargada, que su tórax tenga fuerza, que tenga fuerza en los brazos, que tenga su formación bien en el cuello, para poder protegerse de las alzadas, que su omoplato este bien cerrado, que su caja torácica este cerrada, y no esté expandida, todo eso se va agarrando con las clases y reforzando su parte de energía, tenemos que traspasar el cansancio, ¿cómo lo traspasamos? A fuerza de ejercicio, de trabajo, para que uno pueda salir a escena tranquilo y no salir ahogado”.
- **Medusa:** “el cuidado del cuerpo es lo más importante cuando uno es bailarín, 1hr o 2hrs de trabajo es poco”.... “que tiene que cuidar uno con el cuerpo: 1ero es una dieta sana, es lo que te hace la musculatura, es lo que te hace mantenerte en el peso específico, depende de los cuerpos, depende de cada uno de los cuerpos que no

todos son iguales”. “Es otro tipo de estructura física, entonces, se acomoda técnicamente hablando o estructuralmente hablando la parte física, visual, ok, es la primera que tú ves es gorda, es delgada, es cadera, es ancha por debajo, flaca por arriba, todo ese tipo de cosas, entonces dependiendo de los cuerpos uno se va cuidando. Unas hacen más dieta que otras, unas son más propensas a engordar, otras no, otras ya son más delgadas, no tienen ese problema”.

“Cuando uno tiene un sobrepeso las piernas sufren ¿por qué?, porque le estás haciendo una carga extra a las piernas... acuérdate nosotros los bailarines somos anatómicamente hablando, somos eh todo lo contrario a una persona normal, que son con las piernas paralelas, nosotros tenemos que tener una abertura, esa abertura se trabaja justamente de, de desde que estás niña para que el cuerpo se vaya amoldando a ese esquema físico anatómico que es distinto a la persona normal”. “Hay personas que a los 52 kg, por darte un ejemplo que todavía es gorda, tendría que ser las más altas. Una medida como la tuya, que tu medirás 1,60, 1,65, tu promedio como bailarina debería ser unos 50, 52 kg, por darte un ejemplo”.

8. Cuerpo como maquina o cuerpo perfecto: es el cuerpo que tiene que cumplir con todos los requisitos para llegar a ser el de un bailarín de ballet, que busca la perfección como el de una maquina en la que todo encaja, pero que también como maquina hay que saber cuidar.

- **Talía:** “el cuerpo es una máquina perfecta, que lo puede todo”.
- **Úrsula:** “muy angostico, con huesos muy pequeños, ah, con una estatura correcta, con una estatura, antes un bailarín de 1 metro 50 bailaba, hoy ya la altura ha subido a 1,62 a 1,70, 70 eso, eso es un bailarín que debe tener las proporciones perfectas, perfectas, ok ¿qué son unas proporciones perfectas? Poco cuerpo y mucha pierna, ok, de la rodilla hacía abajo tiene que tener una distancia suficiente, ok, de brazos largos de cabeza pequeña y un pie normal, no demasiado grande, ni demasiado pequeño para la estatura, si las proporciones tienen que ser equilibradas con respecto al espacio, con respecto al mismo ¿no? Tiene que tener las proporciones perfectas que son esas, cuello largo y tener huesos angostos, no tener caderas”. “La mente es la que manda al cuerpo”.

- **Medusa:** “si lo quieres ver como máquina, es una máquina que tienes que cuidarla, que tienes que darle su mantenimiento, que tienes que darle su previo descanso para que no se recaliente, tienes que darle larga vida, si lo hablas como máquina, ok”. “no somos maquinas, que tenemos que vernos perfectos sí, pero maquinas no, somos sentimos y padecemos”.
- **Dionisio:** “si, pero vamos a ver como lo va a hacer, que no se vaya a dañar esa máquina.... Moldear, esculpir ese cuerpo, es ahí donde está... ahora el cuerpo si es una máquina, si lo es, pero hay que tener cuidado con eso, porque cuando se aferra mucho explota, entonces esa máquina empieza botar los tornillos, botar todo y se desbarata (risas)”.
- **Calíope:** “entonces considero, un cuerpo perfecto pero armado, todo en su posición, un cuerpo perfecto bien amoldado, porque los cuerpos pueden amoldarse y si te lo digo por toda la cantidad de alumnos que han pasado por mis manos y si se pueden amoldar”. “antes te escogían por el tamaño, mi escuela por tamaño, por median las extremidades, los bracitos, el torsito, ehh nos hacían examen de música con una pandereta, recuerdo que nos hacían ciertos sonidos y nosotros lo hacíamos... mi maestro nos agarraba nos subía la pierna, para ver si teníamos flexibilidad, nos tomaban la frente y no las ponía en las rodillitas, la que no hacía eso no la tomaban, la que llegara gordita, no la tomaban, ya eso no lo hacen, es un poquito de discriminación, de hecho aquí en la universidad han pasado esas cosas”. “tiene que haber un prototipo, que existir un prototipo, últimamente han salido hombres muy pequeños, en mi época eran mujeres de mi estatura (pequeña) y los hombres eran de 1metro 80, más altos... pero claro tiene que haber una estética, para todo tiene que haber una estética”.
- **Euterpe:** “la información que recibe el cuerpo ¡es mucha! Y a la hora de la verdad, no, no hace nada, entonces yo considero que... tiene que, darte tu tiempo de que el cuerpo se conozca, que agarre una técnica, que agarre una manera de, de entender lo que es el movimiento dentro de un espacio y luego con el tiempo cuando ya tú tienes eso formado”.

9. Transformación del cuerpo por el ballet: cambios físicos que se dan en el cuerpo cuando es entrenado con el ballet.

- **Dionisio:** “el ballet es una de las danzas principales que te da todo lo que es el aplomo del cuerpo, el eje perpendicular del cuerpo, te da fuerza te da energía, te da aplomo, porque estás trabajando con todo el cuerpo, es muy difícil trabajar con todo hacia afuera, piernas, tobillo, cadera, pelvis, porque todo te lo exige el ballet, uno sufre una metamorfosis, entonces todo el tiempo estas caminando como un pingüino, con el pie a los lados”.
- ✓ **Clase #3 de Euterpe:** La maestra dice: “El cuerpo se construye por el método”. “Depende del método se crea la forma del cuerpo”.

10. Cuerpos Latinos Vs. Cuerpos Europeos y Americanos: diferencias físicas y morfológicas entre los cuerpos latinos, europeos y americanos, que pudieran afectar la carrera de un bailarín.

- **Úrsula:** “en Venezuela es muy difícil, o sea Latinoamérica es muy difícil conseguir gente perfecta, como se consigue en Estados Unidos, como se consigue en Europa, pero este, eh es súper conveniente estudiar y prepararse para que también nuestros niños tengan derecho, sí”, “y las condiciones son ehh, para el cuerpo latinoamericano escasas, ok, no quiere decir que esos bailarines que no tienen esas condiciones no pueden llegar a ser bailarines, si, pero les va a costar 10 veces más trabajo, ¿verdad? Pero, se logra”.
- **Medusa:** “no todos son iguales al menos aquí en Venezuela, característicamente hablando no es un Bolshoi que te escogen los cuerpos específicamente como, con una misma línea, ehhh nosotros somos venezolanos nos parecemos ahh mucho a la parte cubana, cuando hacemos audiciones cubanas que son piernas cortas, somos morenos, eh tienen cuerpo largo, piernas cortas la mayoría de las veces, somos tenemos las pompis grandes o caderas anchas, ¿sabes? Es otro tipo de estructura física, entonces, se acomoda técnicamente hablando o estructuralmente hablando la parte física, visual, ok, es la primera que tú ves es gorda, es delgada, es caderua, es ancha por debajo, flaca por arriba, todo ese tipo de cosas”.
- **Calíope:** “si mira, empezando por el cuerpo perfecto nosotros somos latinos, por eso amo a la escuela cubana, porque ellos diseñaron su

escuela para estos cuerpos latinos y mira como son los bailarines cubanos y las bailarinas cubanas, hermosos todos mujeres hombres”. “Si claro, tenemos que tener cuerpos perfectos para el ballet clásico, pero bueno como te dije anteriormente somos latinos, y tenemos que amoldar nuestros cuerpos para esos cuerpos perfectos para la danza clásica y mira que han salido mucha gente acá, venezolanos, de Argentina, que se yo de otras partes, Cuba, que más que Cuba... y pues han, han demostrado que no solo los rusos, los cuerpos largos, las piernas largas, son las únicas personas, que pueden pues hacer este arte tan hermoso”.

- **Clase #3 de Euterpe:** La maestra dice: “Los cubanos tienen el cuerpo muy parecido al de nosotros y es por eso que yo tomo la metodología cubana. Ellos trabajan desde el alargamiento de la musculatura y es allí donde te das cuenta que el método cubano resulta y salen tantos medallistas”.

TEMA 3: EL ABORDAJE DEL DOLOR DURANTE EL ENTRENAMIENTO: se refiere a como los bailarines logran manejar el dolor mientras se le exige cierto nivel de funcionamiento en la clase, ensayo o función.

- **Terpsícore:** “eso sí, ellas llegan y me dicen maestro que me duele una uña y me duele mucho, pues yo llego y le digo: ah si te duele una uña, pues te colocas en esta barra frente a mí y vas a hacer la clase sin bajarte de la punta, y que no te vea quejándote porque repites el ejercicio y ella fue y se puso las zapatillas y así hizo la clase”.
- **Dionisio:** “ese tipo de maestros hay que mandarlos para el xxxx y hacerle flagelo para que respete al alumno y sienta el dolor que está sintiendo el otro”.
- **Medusa:** “el bailarín es muy orgulloso... uno a veces tiene que aprender a trabajar con el dolor, bueno porque por orgullo de uno mismo pues, uno para ya cuando el dolor es intenso cuando dice: de verdad que ya no puedo más, pero uno aprende a trabajar con dolor... el dolor de la zapatilla de punta eso es un hábito, ya forma parte de tu trabajo, tú lo resuelves, o te pones una curita, te pones algodón... pero lo tienes que resolver. “Porque cuando tu estas en una función, ¿cómo dices? me duele el pie y no voy a bailar, si esto es tu trabajo... ¿te duele? ¡Si te duele no vas!, no bailas, por eso te hablo de la

fortaleza del bailarín, el bailarín no puede ser débil, tiene que ser luchador, restado como decimos nosotros, de que me dolió, no, no me duele voy y salgo, con la gran sonrisa no ha pasado nada”. “Había el caso de un gran compañero mío, se fracturo el pie y el siguió bailando, a lo que salió grito, pego grito, se revolcó, lo llevaron y le enyesaron el pie, pero él siguió bailando, esa es la adrenalina”.

- **clase #4 de Ares:** “Por un momento me detuve a observar una chica, que me llamó mucho la atención, por los gestos que hace con su cara, expresando dolor, confusión y buscando soportarlo todo apretando la boca y los puños de la mano”.

TEMA 4: SE ACABA EL TIEMPO DE BAILAR: en este tema se habla sobre la manera en la que los maestros manejan el momento en el que dejan de ser bailarines para dedicarse ahora a la docencia y lo difícil que es para muchos dejar de ser bailarines y aceptar el reto como profesores.

- **Atenea:** “Yo me retiro en el año 91 como bailarina y fue cuando empecé formalmente a dedicarme exclusivamente a la docencia” “ya dejé de bailar ya quiero hacer otra cosa con mi vida, quiero, tengo otros sueños por realizar, ya no bailo más, ya estoy en el, en el límite, ehh y entonces me fui dedicando a la docencia más todavía”.
- **Úrsula:** “el tiempo sería bailar entre los 16 y los 45, hasta 50 años puedes bailar, depende de tu disciplina, la disciplina de tu cuerpo que te hayas cuidado muchísimo para evitar las lesiones, que te hayas puesto en manos de profesores con experiencia y profesores conocedores de la materia, que tengan conocimiento y estudios de pedagogía, de metodología, ok y didáctica de la enseñanza”. “es culpa del maestro, del maestro que cree, que de 7 años se pueda bailar Don Quijote, hay que respetar la edad, respetar la profesión”.
- **Terpsícore:** “Yo logré terminar mis estudios de ballet y luego comencé a bailar para el Ballet Teresa Carreño, baile por mucho tiempo para la compañía, pero ya a los 30 y tantos años tuve que parar, ya me estaban proponiendo trabajar en la parte de producción y en ese momento fue que dije, ya es hora de dedicarme a esto y dejar de bailar”. “No es fácil dejar de bailar, yo recuerdo a muchos compañeros del medio que no soportaban la idea de dejar de bailar, porque era eso y ya, sus vidas estaban centradas en el ballet, no se

habían dedicado a más nada sino a bailar, claro cuando les decían en la compañía, ya no puedes seguir bailando por la edad, no tenían más nada que hacer y entraban en depresión... bueno yo recuerdo un caso de un compañero que la decisión fue tan insoportable que termino en el alcohol y eso lo llevo a la muerte, se suicido y eso que bastante que le dijeron que diera clases, que dirigiera, pero él quería seguir bailando”.

- **Medusa:** “mientras bailaba estaba haciendo el cambio, es un poco dura, es un poco dura los cambios porque estás trabajando con tus mismo compañeros... porque yo bailaba y hacía el otro rol, hacía las dos cosas, era muy duro porque era doble trabajo”. “sí, es difícil, por ejemplo yo bailo desde los 9 años, el día que decidí no bailar más, no lo decidí yo bueno, me lo decidieron... si no lo hubiesen decido ellos, estee me hubiese costado mucho salir, me hubiese costado muchísimo salir, porque uno no quiere dejarlo, porque esta es la pasión de uno... dejar algo que tu amas no es fácil, no es fácil dejarlo, entonces ahí es donde viene lo difícil, ¿cómo lo dejo? ¿Qué hago? O te lesionas, o terminas reventándote o alguien lo decide por ti, pero no es fácil. Yo porque seguí en la rama, seguí en lo mismo pero por otro lado”.
- **Dionisio:** “yo dejé de bailar... aunque no he dejado de bailar te digo, bailo trozos de danzas de carácter”. “y yo dejé de bailar, así deje de bailar, yo ya ni me acuerdo, pero es que yo no he dejado de bailar, no he dejado, que no bailo pájaro azul y todas esas cosas porque bueno son 68 años, pero yo levanto mis piernas, hago mis piruetas, lo que no me atrevo es a saltar mucho, la vejez viene con la cajita feliz como yo digo, viene con la pastillita de la tensión, la de la azúcar...”.
- **Calíope:** “yo aún bailo, pero me gustaría como enfocarme más en la parte de la docencia, que en eso estoy y me gusta pues” “yo porque mira ya yo siempre he dicho guao ya me quiero retirar estoy muy cansada, me duele mucho el cuerpo, pero bueno aun puedo bailar dos añitos más, si es que puedo, pero, sí, sí puedo, pero el tema de retirarme, creo que nunca me voy a retirar, o sea si me voy a retirar de alguna institución de la que esté trabajando, claro que me voy a retirar, pero por mi salud personal, he vivido toda mi vida haciendo ejercicio, desde niña, yo paso 1 semana sin hacer ejercicio y me

vuelvo como loca como un león enjaulado, me pongo mal, el cuerpo me duele más que nunca y creo que por eso siempre voy hacer, mi barra de ballet, siempre la voy hacer, siempre, mira yo he hecho la barra de ballet en la cocina de mi casa...” “No es que me voy a retirar y no voy a saber más nunca nada de esto porque hay gente que sale frustrada y de verdad es muy lamentable porque, me da mucha tristeza porque yo me he deprimido muchísimo... la depresión viene por la falta de motivación, y los artistas somos muy temperamentales, susceptibles, nos deprimimos por cualquier tontería”.

TEMA 5: VIVIENDO TRIUNFOS Y FRACASOS COMO MAESTROS

11. Percepción de los triunfos y fracasos como maestros: es la manera en la que los maestros describen los triunfos y fracasos que tienen en las presentaciones de ballet o en clases con sus bailarines y de qué forma lo enfrentan, para que no sea una situación difícil de manejar para ambos.

- **Atenea:** “el triunfo como un exceso de confianza y al aprendí, al fracaso le digo que tienes que aprender de ello, ocúpate de aprenderlo”. “El miedo al fracaso no sirvo, ya, me voy a retirar, se iba a retirar de la universidad, por una clase de materia... no, no has aprendido y necesitas un tiempo más, no todos aprendemos al mismo tiempo, no todos tenemos esa, facilidad, de que apenas me lo dan, yo me lo aprendo, no, no, no hay personas que tardamos un poquito más, tienes que tener la paciencia para reconocer así, puede haber pasado cualquier cosa”.
- **Euterpe:** “Aja, ahí viene el triunfo, cuando yo salgo contenta de esa puerta para afuera de que sí, de que el 80% de la clase me saco bien como objetivo el grand jeté en tournant, yo salgo triunfante ahí, yo salgo contenta como docente”. “¡Fracaso!, bueno cuando veo que mm estee, a nivel de docencia, a nivel de objetivo, estee cuando por ejemplo, oye ¿qué paso hoy? No, no di con la piroutte no salió la pirouette, tengo que revisarme a ver qué fue lo que paso, entonces... pero, eso porque tu le dices fracaso, pero, uno no debería sino seguir luchando, seguir mmm ava investigando”.
- **Dionisio:** “todo no es bueno, a veces tenemos una noche buena y una noche mala, pero por eso no hay que decaer, puede ser que una noche bailemos fabuloso e increíble y recibamos tres u siete cortinas

abiertas, como de repente no recibimos ninguna, pero por eso no hay que deprimirse, hay que entrenar a punto de enseñarse porque no es un fracaso, es un aprendizaje que te están dando para qué puedas superarte ve, y todas esas cosas, son cosas que a veces los maestros lo agarran con los alumnos y los alumnos creen que le van a hacer la vida imposible, como si también los hay, ojo, también hay maestros que le hacen la vida de cuadritos al bailarín cuando no les gusta, pero eso no es un manjar, el maestro tiene que ver si le gusta o no le gusta, porque no se lo va a comer, eso no es un manjar, no, no lo es, entonces porque le haces la vida imposible al bailarín...”.

- **Medusa:** “el triunfo y fracaso lo vas a ver tu en escena y ellos lo saben, o sea y el manejo, lo maneja cada persona individual... si algo sale mal tampoco le vas a decir: que horrible te salió, porque tampoco es la idea, sino más bien aupar a que al día siguiente le va a salir muchísimo mejor o dar los detalles de la falla para que al día siguiente salga mucho mejor, o dar un ensayo previo al día de la función si está tan, o sea fallo algo, se da un ensayo antes para corregir eso antes de salir a la función”.
- **Calíope:** “lo que hay es que darle ánimos, tienes que ser consciente, tienes que resolver, tienes que saber en qué momento vas a resolver, se ensayó de una manera pero tiene que haber un momento de que lo, nosotros no somos perfectos, porque nadie es perfecto, entonces uno tiene que saber de qué manera uno puede ehh salir de un tropiezo, de algo que no te funciona en un momento, por eso yo en las clases les digo como empecé, desde el inicio que impresión dial momento de colocarme... y no, no regañar y decir guao te fue horrible, no, más bien darle ánimo, porque de repente al día siguiente, o en la otra función les va ir mejor, porque de esas cosas, de esos detalles uno aprende”.

12. El bailarín como exaltación del maestro: es la manera en la que el bailarín es reconocido por su excelencia en el escenario debido a las enseñanzas de su maestro.

- **Úrsula:** “a los estudiantes hay que llevarlos al éxito, empezando por ahí, yo no llevo a nadie al teatro, que no vaya al éxito, que significa

eso, que el alumno va sumamente preparado para enfrentar un teatro”.

- **Atenea:** “Al profesor le encanta ver que el muchacho que no le salían las piruetas le salen, que el salto es cada vez más grande, que le suben las piernas, que se, bailan prácticamente”.
- **Euterpe:** “poquito a poco yo fui, este por mi experiencia, trabajando en la escuela, fui como dándole a ella, este las mejores alumnas para que cuando fuéramos a Cuba, que fuimos a Cuba, llevamos las mejores alumnas, para que fueran con nosotros y mostrar a la Habana lo que nosotros habíamos aprendido de ellas”. “XXXX XXXX, bailarina salió de allí formada por mí, XXXXX XXXX, primera bailarina creo que el Mariu Bejark o está en esos países por allá, estáaaamm XXXX, que está creo como primera bailarina del Ballet Nacional de Santo Domingo, eh de, de La República Do Dominica, estee y salió de ahí, de esos 4 añitos, del fruto que dio esos 4 añitos a penas”. “Gracias a esa base que se le dieron a esas niñas, que egresaron luego a otras escuelas, ellas pudieron hacer carrera pues”.
- **Terpsícore.:** “te puedo decir que bailarín que yo forme fue XXXX, y que ahorita es tremendo bailarín, profesor y coreógrafo. Ese fue el primer bailarín que forme yo, porque ya a los demás ya los habían formado otros”.
- **Dionisio:** “y uno de los frutos fue XXXX XXXX Que la agarre desde los siete años, empecé a formarlas, forme también a XXXX, XXXX, XXXX XXXXX, XXXX, unos muchachitos que bailaban Break Dance , y me los presentaron una vez, fui dándole con ellos porque eso fue terrible porque ellos no querían hacer clase de Ballet, me querían hacer clase de gorra, no querían colocarse los suspensorios, no querían usar mayas, entonces vino ese procedimiento pedagógico y psicológico, a manejarlos a tratarlos, hablarles, explicarles la situación”.
- **Calíope:** “ahorita vengo de una competencia en Orlando, yo fui como jurado en la competencia, me invitaron como jurado y fui como couch y había un chico de la compañía y el chico quedó entre los 10 mejores bailarines, entonces eso me enorgullece mucho, porque siento que hice un gran trabajo”.

- **Clase #4 Ares:** el maestro se coloca detrás de una de sus estudiantes y hace que se vea en el espejo y corrija la colocación de la cadera, ayudan a que ella pueda comprender lo que él le quiere decir sobre la postura del cuerpo.

13. El docente ante el cuerpo que teme fallar: esta es una de las maneras que difícilmente lleva a un maestro a enfrentarse con sus propios temores como bailarín, en principio, y ahora como maestro que se dedican a enseñar a sus bailarines a superar estos miedos.

- **Atenea:** “los pasos se van haciendo cada vez más complicados, se involucra más partes corporales, la atención, memorización respuesta, agilidad cada vez es más fuerte, más exigente, entonces tu le vas temiendo a... fallar”.

TEMA 6: LA IMPORTANCIA DE LA MIRADA DEL PÚBLICO SOBRE LOS BAILARINES: se trata de como el público influye en la presentación del bailarín y como este se debe manejar ante las distintas miradas de los espectadores.

- **Úrsula:** “El público ignorante que va a ver qué es eso, que es lo que dicen que es ballet, entonces va y se acerca, para saber lo que es y el público conocedor por supuesto...profesores, que van de otra manera a mirar el espectáculo de ballet, van con el ojo crítico, pero a la vez disfrutan, o no disfrutan, depende de lo que vayas a ver y el público que reacciona, el público ignorante pues, que reacciona a todo lo que ve”.
- **Atenea:** “creo que el público hay que enseñarle a ver y hay que enseñarle a respetar el público tiene que ser e-du-cado. ¿Cómo hacemos eso? Si es conocedor, si es pasivo, si es crítico aja yo lo enseñado a ser crítico sobre las bases de una crítica objetiva o una crítica emocional. No me gusta X como baila, X es horrenda, ¿pero no veo todo el trabajo de X?, ¿no me percibo cómo ha sido la evolución de X?, ¿pero si me siento libre para decir que X es una torta?”.
- **Euterpe:** “el público yo lo podría clasificar así: el apático, el apasionado, el instruido, porque el público instruido si puede apreciar un buen ballet”. “estee a mí me gusta que la gente que no sepa de danza, estee irlo educando, porque para eso soy educadora. Sí educo, ¿cómo? A través de la danza”.

- **Talía:** “sonrían que por eso pagan”.
- **Calíope:** “en el escenario tú tienes que ser una diva, ya luego tú, con tus amigas, con tu gente normal como eres tú, pero siempre y cuando con tu, con tu formación, con tu respeto, con tu humildad, tu sencillez, todo lo que conlleva eso”. “Uno se tiene que meter al público en un bolsillo, hay distintos tipos de públicos exigentes, y uno ese público se lo tiene que meter en un bolsillo. Tu entras y tu le tienes que hacer saber al público que ahí estás tu parada, tu le tienes que indicar a donde tu quieres que ellos miren, con tu mirada... mi maestra me decía: Susy tu tienes que bailar con los ojos, tienes que bailar mucho con los ojos, ya bailas con el cuerpo, pero con los ojos también... la gente tiene que ver desde allá lo grande y lo imponente que tú puedes ser, la proyección que tú puedas dar dentro del escenario”.
- **Medusa:** “tienes que expresar con tu cuerpo, con el cuerpo lo que quieres decir, para que el espectador entienda, ah, eh, tu personaje o entienda con tu gesto que quieres decir tú en ese momento, es una mezcla, o sea ser bailarín a veces la gente que es fácil, no”. “Pero siempre tiene que mantener la estética visual, para que el público diga que bello se ve”.

“Primero es el espectáculo, como se ve el espectáculo, porque eso es lo que viene a ver el público, al público no le va a importar si la niña tiene problema de aprendizaje o no, o si la persona tiene problemas de aprendizaje o no, o que es lenta o no, pueden decir: ay mira aquella está lenta, no, lo que van a decir: ¡ay pero ese cuerpo de baile está horrible, está disparejo!” “O sea no es a nivel de escuela que vienen los padres y representantes, que va el tío, el papá, la mamá, el primo, el, sobrino... la gente que viene aquí no es porque viene a ver el ballet familiar, la gente viene a ver un espectáculo, tenemos que cuidarnos muchísimo, muchísimo nosotros y eso es a nivel de compañía”. “tiene que salir perfecto, aquí no pueden fallar luces, aquí no puede fallar nadie”.

TEMA 7: PRIMERO BAILO LUEGO EXISTO: la importancia que tiene el ballet para la vida de los maestros, donde por encima de cualquier cosa está la danza, sin importar que sacrificios o consecuencias se tengan que aceptar.

- **Atenea:** “tú cuando eres bailarín de ballet... eh, te limitas ciertas cosas, porque el ballet te lo exige, tu peso, tu talla, tu descansar, tu comer, tú recrearte, todo te lo limita el, el ballet, tu vida familiar inclusive, este es sumamente absorbente más que la danza contemporánea o la danza en general, el ballet es demasiado exigente, con, con uno, ok. Eso de irte a la playa, para después bailar en punta, eh, eh, te vienes cual, eh... porque terminas así toda aguada”.
- **Úrsula:** “Yo me vine a comer un helado cuando tenía 22 años, ok, y a comer merienda como los niños 25 y eso con mucho miedo... a no ir a una peluquería, en ese momento pues era así, a no pintarte las uñas, a no ponerte pintura en la boca demasiado, demasiado, sino rosaita,...” “Tu formas parte de ese mundo, ese mundo te integras a ese mundo, te asimilas, yyyyy y entras en las normas, perfecto y si no tienes que salirte, no tiene de otra”
- **Dionisio:** “el ballet es como un regimiento militar, mucha disciplina, cuando tú te estás formando como un bailarín profesional tienes que deshacerte de muchas cosas, del licor, de la fiesta, del cine, del paseo, de la playa, porque tú te estás formando para ser un profesional”. “mi vida, lo es todavía, el ballet es para mí, mi vida, la danza para mí es mi vida, estudie, tuve una familia con el ballet, ha sido también mi herramienta económica. Y tengo un hijo bailarín... se parece mucho a mí de joven”.
- **Medusa:** “para mí el ballet es todo, todo, mi vida, mi pasión mi todo”.
- **Calíope:** “jamás pensé que iba a vivir de esta profesión, y mira aquí estoy, vivo de esta profesión, dando clases, enseñando, siempre tratando de ir más adelante”. “el ballet eso es como una, se conjuga en una sola palabra, yo no sé tú te transportas, yo me transporto, cierro los ojos ahh (respira profundo) respiro, suelto, es como estás en otro mundo totalmente, no le perteneces a este espacio, ya después que sales de la puerta para afuera, ya eres un ser común, más del montón”. “si volviera a nacer volvería a ser bailarina”.