

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

“Listos para dar batalla”: el cuerpo como aprendizaje y posibilidad en un grupo
de jóvenes varones de Ángeles D1.

Tesis para optar el Título de Licenciada en Sociología que presenta:

Diana Jackeline Safra Medina

Asesor:

Mag. José Luis Rosales Lassús

Lima, Junio 2016

AGRADECIMIENTOS

Realizar esta tesis ha significado una larga travesía en la que me han acompañado varias personas y gracias a quienes esta tesis ha sido posible.

Primero quiero agradecer a mi familia. A mi mamá y papá: gracias por tanto, por su amor infinito e incondicional, por estar conmigo siempre. A mis hermanos: Andrés, por despertarme la curiosidad en las ciencias sociales y darme buenas energías cuando más lo necesitaba; César, por inspirarme con tus movimientos, y ayudarme apenas empezaba a armar las preguntas; y Sebas, por tu interés y paciencia. A mi Pachita y mi tía Esther: gracias por sus ánimos y antojitos en medio de las llamadas entre lluvias. Como dice la canción: *los llevo dentro, hasta la raíz.*

De manera muy especial agradezco a José Luis Rosales: más que un asesor, he encontrado un maestro y amigo. Gracias por el cariño, la dedicación y compromiso por encontrar conmigo el rumbo de la investigación; el buen humor y ánimo en cada conversación entre dulce y café, por toda la paciencia, confianza, y seguridad que me has dado en todo momento.

Agradezco mucho a Orlando Plaza, con quien tuve una de las primeras conversaciones sobre el tema. Desde un lugar mejor, me recordabas a creer en mí, a no perder el ánimo y a reflexionar crítica y rigurosamente.

Gracias a Silvana Vargas por ayudarme a ordenar y a dar vuelta a las ideas que aún no aterrizaban en los primeros planteamientos del tema.

Dos colegas y grandes amigas con las que compartí la intensidad de la misma investigación son María Jesús Jauler y Carolina Córdova. Gracias a ambas

pues con un corazón muy grande y mucha sinceridad me han escuchado, me han dado críticas, consejos, cafés, y ánimos constantes muy importantes para mí.

Amigos y amigas, que me dieron fuerza y estuvieron ahí para escucharme en interminables momentos de duda fueron Juan Carlos Zevallos, Juan Azula, Julian Mezarina, Diana Montes, Diana Bonilla, Alexandra Díaz, Alonso Castro, Daniel Hernando y Raúl Álvarez. Muchas ideas que fueron discutidas con ustedes le dieron un mayor sentido a esta tesis. Gracias por estar ahí.

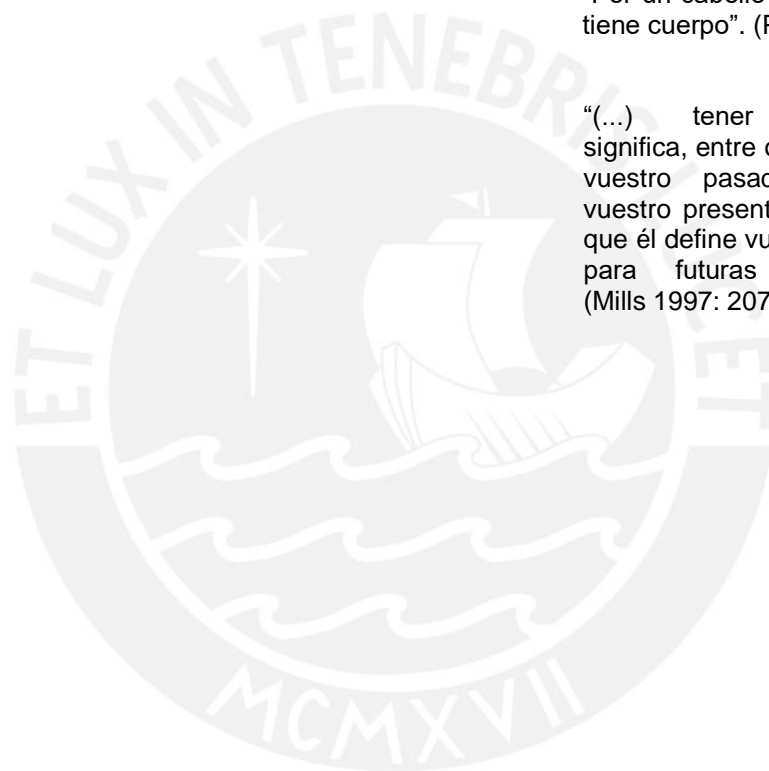
También agradezco a Hans Gloor por darme las luces necesarias al inicio para entender el mundo de la danza, desde tu propia experiencia.

Un agradecimiento muy especial a Claudia Solari y Mary Ann Lynch, quienes confiaron desde un inicio en esta tesis y me brindaron todo su apoyo. Les agradezco bastante por abrirme las puertas, por su tiempo, preocupación, compartirme sus dudas y el siempre buen ánimo con el que me han recibido en D1. Igualmente, agradezco a Vania Masías por darme la oportunidad de conocer de primera mano el origen de sus proyectos.

Por último, no menos importantes son los *ángeles* del PFI. A cada uno de ustedes debo la realización de esta tesis. Siempre estaré agradecida por la confianza, su interés, la fuerza y entusiasmo que me daban cuando iba a verlos. Gracias por permitirme conocerlos, enseñarme su *flow*, sus *beats*, por compartir conmigo lo que va más allá de su cuerpo en movimiento, y mantener mi esperanza de que existan diferentes posibilidades y *batallas* en este mundo a través del cuerpo, de la danza.

“Por un cabello solo / el mundo
tiene cuerpo”. (Paz 2012: 20)

“(…) tener ‘experiencia’
significa, entre otras cosas, que
vuestro pasado influye en
vuestro presente y lo afecta, y
que él define vuestra capacidad
para futuras experiencias”.
(Mills 1997: 207)



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN: EL RECORRIDO DE LA INVESTIGACIÓN	VII
CAPÍTULO 1: SOCIEDAD, CUERPO Y DANZA	- 1 -
1.1 Sociología del cuerpo	- 1 -
1.2 Conceptos clave: danza, capital corporal, masculinidades y expectativas laborales.....	- 5 -
1.3 Estudios sobre cuerpo y danza	- 10 -
1.4 Modelo Conceptual.....	- 13 -
CAPÍTULO 2: D1 Y EL PFI, UNA MIRADA A LA INSTITUCIÓN:	- 14 -
2.1 Historia, organización y objetivos.....	- 14 -
2.2 El currículo del PFI	- 23 -
2.3 Danza urbana y subcultura del hip hop.....	- 33 -
2.4 El escenario: Ángeles, un lugar diferente	- 41 -
CAPÍTULO 3: “NUESTROS SOLDADOS DE LUZ”	- 60 -
3.1 La promoción del PFI.....	- 60 -
3.2 Motivaciones iniciales y trayectorias	- 64 -
CAPÍTULO 4: RECONSTRUIR LOS CUERPOS.....	- 76 -
4.1 Cambios en el cuerpo y desde el cuerpo.....	- 77 -
4.2 Experiencias de masculinidad.....	- 105 -
4.3 La imagen de sí	- 114 -
CAPÍTULO 5: BATALLANDO EN LA MISMA ACERA, CONSTRUYENDO DISTINTOS CAMINOS	- 140 -
5.1 Bailo mientras existo.....	- 140 -
5.2 Más que una experiencia	- 148 -
5.3 Algunas tensiones	- 161 -

CONCLUSIONES: LOS DESTINOS INCIERTOS DE LOS CUERPOS EN MOVIMIENTO.....	- 166 -
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	- 171 -
ANEXOS.....	- 186 -

DIAGRAMAS

Diagrama 1: Modelo conceptual.

Diagrama 2: Organización de la institución D1 y niveles de acción de Ángeles D1.

Diagrama 3: Aspectos del perfil de egresados del PFI.

Diagrama 4: Expectativas laborales según capital corporal.

Diagrama 5: La experiencia en el PFI y sus procesos.

Diagrama 6: Cruce entre los aspectos del perfil de egresados del PFI.

CUADROS:

Cuadro 1: Cursos, valores y aptitudes técnicas.

Cuadro 2: Edad de jóvenes según sexo.

Cuadro 3: Cantidad de jóvenes según sexo.

Cuadro 4: Cantidad de jóvenes según distrito de residencia.

IMÁGENES:

Imagen 1: Fachada del local D1

Imagen 2: Entrada principal al local D1

Imagen 3: Kiosko y mesas de comedor

Imagen 4: Oficinas de D1

Imagen 5: Centro de fisioterapia

Imagen 6: Patio y mesas de comedor

Imagen 7: Estudio Principal

Imagen 8: Estudio Squash

Imagen 9: Mural del pasadizo

Imagen 10, 11, 12 y 13: Mensajes sobre mesas

Imagen 14 y 15: Clase de Jazz – evaluación

Imagen 16: Clase de Hip Hop, Locking – ensayo frente al espejo.

Imagen 17: Clase de Jazz – preparación física

Imagen 18: Clase de Breaking – preparación física

Imagen 19: Clase de Clown – ejercicio grupal

Imagen 20: Secuencia de clases de Breaking

Imagen 21: Clase de Jazz

Imagen 22, 37 y 38: Retratos de Carlos

Imagen 23, 27, 34 y 47: Retratos de Leonardo

Imagen 24, 55 y 56: Retratos de Franklin

Imagen 25, 50 y 51: Retratos de Oswaldo

Imagen 26, 52 y 53: Retratos de Jorge

Imagen 28, 44, 45 y 46: Retratos de Maicol

Imagen 29, 60 y 61: Retratos de Julio

Imagen 30, 33 y 54: Retratos de Martín

Imagen 31, 57, 58 y 59: Retratos de Jefferson

Imagen 32, 41, 42 y 43: Retratos de Luiggi

Imagen 35, 39 y 40: Retratos de Jean Pierre

INTRODUCCIÓN: EL RECORRIDO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se desarrolla en un contexto en que el cuerpo tiene protagonismo en la construcción de sentidos y de símbolos culturales. De acuerdo a Kogan funciona la siguiente lógica (mental y física) en la formación de sujetos: “dime cómo es tu cuerpo y te diré quién eres” (2010: 6). Así, los cuerpos se configuran constantemente como un territorio con fronteras más o menos delimitadas dando lugar, según sostienen Le Breton (2008, 2010) y Kogan (2010), a procesos de individuación y búsqueda de autenticidad. A la par, la cultura se hace visible como un importante capital (Yúdice 2002, Sommer 2006) en el campo de la denominada economía creativa. Al respecto, los últimos informes de la UNESCO (2010, 2013) resaltan su relevancia –en sus diversas manifestaciones, como las artes escénicas– en el desarrollo social y económico¹. En el Perú, cada vez más se pone este tema en debate público².

Desde el campo de las ciencias sociales, diversos estudios (Portocarrero 2010; Lossio 2010; Vich 2013) dan cuenta de cambios generados en la estructura social a partir de la incursión de la cultura en lo político y económico³. En este proceso, el cuerpo tiene un valor significante⁴.

¹ El Ministerio de Cultura ha elaborado un documento sobre las implicancias que tiene cultura en las dimensiones económica, política y social de nuestro país (MINCUL y UNESCO 2015). En dicho documento se detalla el aporte de la cultura en el bienestar, la convivencia y desarrollo económico y social en el Perú. Un sustento de ello se aprecia en el 3.3% de población empleada en este sector; asimismo, de acuerdo al documento, "las actividades culturales privadas y formales contribuyeron 1.58% al Producto Interior Bruto (PIB) de Perú" (MINCUL y UNESCO 2015: 16)

² En esta línea, Félix Lossio asegura que: "La cultura emplea a 4.36% de la población económicamente activa y genera más puestos de trabajo que la minería. Esta suerte de 'fábrica sin chimenea' da empleos, muchos de alto valor agregado, y eleva la productividad sin exigir una extracción masiva de recursos naturales" (2015).

³ Cambios que pasan por los campos de las industrias culturales, los procesos de democratización, la construcción de memorias, así como el desarrollo de políticas públicas.

⁴ Hakim (2012) trabaja con la noción de capital erótico para exponer la vinculación entre el capital simbólico y el cultural con el cuerpo: "en la vida cotidiana se observa la misma pauta: las personas dotadas de atractivo físico y social tienen una ventaja, una gracia que les puede ir muy bien en todos los aspectos de la vida, y en todas las ocupaciones" (Hakim 2012: 19).

Vinculado a ello, se evidencia el aumento de asociaciones, academias, escuelas y compañías de danza en Lima —ya sea con un afán de retorno económico o un objetivo de incidencia social⁵— que se dedican a la difusión y a la formación de actividades que conciernen a un ámbito artístico; en particular de la danza en sus diversos géneros. Identificamos varias en sus vertientes folclórica, clásica, contemporánea, y sobre todo de estilos que pertenecen a la subcultura del hip hop⁶. Así, en medio de la expansión de un mercado de consumo y de trabajo dinámico —aunque también inestable— (Chacaltana 2006), se abren espacios de desarrollo profesional para ser bailarín, coreógrafo, docente, director o administrador de alguna organización relacionada a este campo.

Hace alrededor de cuatro años, 60 jóvenes de distintos distritos de Lima metropolitana acababan de (o estaban por) terminar la secundaria. Desde sus diferentes trayectorias, ellos y ellas se encontraron luego que, entre saltos, giros y piruetas, obtuvieran una beca en el Programa de Formación Integral (PFI) de Ángeles D1⁷; un programa social y formativo fundado hace aproximadamente 10 años por la reconocida profesional de danza clásica Vania Masías⁸.

Dirigido a jóvenes expuestos a situaciones de violencia y pobreza, el programa apuesta por la danza urbana como herramienta central para lograr su

⁵ Un ejemplo de ello es el proyecto *Viadanza*, que lleva el mismo nombre de su publicación, da cuenta del proyecto pedagógico y artístico llevado a cabo en Villa El Salvador, Lima. En este se enfatiza la importancia de una educación en danza como “una vía para colaborar al mejoramiento del proceso educativo y a la formación integral del niño” (Otero 2010: 10).

⁶ Ver Capítulo 2.

⁷ Ángeles D1 es un proyecto social que pertenece a la Asociación Civil Danza Perú (nombre legal de la conocida Asociación Cultural D1).

⁸ Vania Masías, nacida en Perú, es una bailarina profesional formada en prestigiosas escuelas de ballet en Nueva York y Londres. Ha logrado reconocimientos a nivel mundial y regresó a Perú el 2004 con el fin de promover espacios de cultura y arte a través de la danza.

principal objetivo: “formar jóvenes integrales y versátiles que articulen sus capacidades y habilidades artísticas con sus metas y/o expectativas personales y profesionales” (Ángeles D1 2013).

Este proyecto social se enmarca en una movida cultural y tiene en ella un lugar importante⁹. Desde el 2012, D1 reúne en un solo festival –“Pura Calle”– a miles de jóvenes interesados en la práctica de la danza urbana¹⁰. Igualmente, ha tenido un fuerte impacto en los medios, llegando a producirse una serie de televisión sobre esta experiencia¹¹. Por otro lado, la propuesta de Masías fue elegida para formar parte de la red “Puntos de Cultura” del Ministerio de Cultura¹².

La propuesta de Ángeles D1 es pionera en el trabajo educativo y de incidencia desde la danza, enfatizando en una dimensión de valores que se alimenta de la subcultura del hip hop y también de aquello que llaman desarrollo humano integral; el cual apunta a mejorar las relaciones interpersonales e intrapersonales de los jóvenes que participan, generar en ellos liderazgo, emprendimiento personal y también colectivo. En todo esto, el cuerpo juega un rol fundamental y partimos de él para el trabajo de esta investigación.

⁹ Podemos dar cuenta de una serie de festivales urbanos que se organizan en nuestra ciudad: Festival urbano de Miraflores; Festival femenino de arte urbano, Puma Urban Art, Festival Internacional de Cultura Urbana realizado en Villa María del Triunfo, Festiva Lima Hip Hop Une Latinoamérica, LatidoAmericano, entre otros. Fuera de Lima, en el departamento de San Martín, se llevó a cabo el Festival de arte urbano "Equilibrio".

¹⁰ En este festival también se realizan actividades de *graffiti*, concursos de *rap*, y *skateboarding*.

¹¹ Se trata de la serie “Guerreros de arena”, dirigida por Dino García Revolledo y transmitida por señal abierta, en el canal Frecuencia Latina. En total se emitieron 30 episodios, en los que participaron actores y bailarines pertenecientes al elenco D1. Varios de los protagonistas, los jóvenes ángeles, fueron parte de la primera promoción de D1. La serie buscó retratar la experiencia por la que pasaron algunos jóvenes al ser convocados por Vania Masías para ser formados en danza.

¹² Red que articula asociaciones y colectivos de la sociedad que generan prácticas culturales, procesos de inclusión social y empoderamiento ciudadano, además de desarrollo humano y comunitario.

Pautas de investigación

El objetivo general de esta investigación es analizar cómo los jóvenes del PFI de Ángeles D1 reconstruyen su cuerpo a partir de su formación en danza; y conocer la relación entre este proceso y sus expectativas laborales. Adicionalmente, nos interesa explorar las representaciones de masculinidad que existen para los jóvenes considerando su paso por el programa.

Hacemos evidente la relación entre la reconstrucción social del cuerpo y la dimensión laboral a partir de la noción de capital corporal. Además, nos centramos en analizar las representaciones de la masculinidad de los participantes en relación a su formación y proyección laboral. Ello en el marco de una cultura del machismo extendida y marcada también en los cuerpos a través de procesos de socialización e ideologías existentes e imperantes (Vich 2010: 84). Esto, aunque últimos estudios muestran otras formas de masculinidad donde el cuidado y la formación del cuerpo juegan un rol fundamental, por ejemplo, en términos estéticos (Villa 2013). Los argumentos indicados guían la discusión sobre la formación en danza como parte del proceso de socialización secundaria, el cual tiene fuertes implicancias en la reconstrucción social del cuerpo que caracteriza al mundo en la actualidad, considerando además que el cuerpo y su movimiento son integrados con fuerza en el mercado laboral.

Para ello, planteamos cuatro preguntas específicas:

1. ¿Cuál es el papel y qué importancia tiene el cuerpo en la propuesta formativa del PFI?
2. ¿En qué consiste el proceso de formación del capital corporal para los jóvenes?

3. ¿Cuál es el valor de las dimensiones económica, personal y estética que los jóvenes le otorgan a su proceso formativo? ¿Cuáles son sus expectativas laborales con respecto a ella?
4. ¿Cómo los jóvenes perciben su experiencia de masculinidad en relación a su proceso formativo?

Sostenemos que en el PFI se desarrollan dinámicas formativas que permiten a un grupo de jóvenes persistir en la búsqueda de oportunidades, tomando como medio y fin la transformación de sus cuerpos. En este proceso, el cuerpo es una herramienta o medio que permite algo que, se espera, vaya más allá de la experiencia concreta de formación corporal, técnica y humana. Se pone en práctica el uso de la cultura en términos sociales para convertirse en un recurso (Yúdice 2002), un capital que pueda activar en una dimensión económica y social, a nivel individual y colectivo, según las expectativas y experiencias particulares.

Sobre la metodología del estudio

La investigación es descriptiva y transversal (Hernández Sampieri 2002: 82), y la abordamos desde el enfoque cualitativo pues buscamos aproximarnos a la perspectiva de los sujetos involucrados: los jóvenes del PFI. Se trata de describir y comprender su experiencia de reconstrucción corporal y las expectativas laborales vinculadas con este proceso.

Partimos de la premisa de que somos artesanos de nuestro propio método, de nuestra investigación (Mills 1997). Con esto queremos decir que es en el trayecto de realizar la investigación, de crear nuestra artesanía intelectual,

que el método también se ha ido afinando, ajustando y afirmando. La idea ha sido desentrañar aquellos detalles que están detrás de cada historia, los cuales no son visibles solo en una performance de danza. Hemos elaborado nuestra metodología como un “traje hecho a la medida de las circunstancias” (Hernández Galicia citado en Hernández Sampieri 2002: 395).

El trabajo de campo se llevó a cabo entre octubre de 2013 y marzo de 2015. En el proceso diseñamos y aplicamos distintas herramientas de recojo de información, usando una técnica mixta que incluye: la observación participante, cuestionarios, entrevistas en profundidad; así como el registro y el análisis fotográfico. Adicionalmente, incorporamos de manera exploratoria la fotografía auto-representativa (Collier y Collier 1996).

En el análisis se aplicó la triangulación de métodos de modo que la información recopilada se integró y complementó entre sí para lograr una mejor aproximación a nuestro problema de estudio.

Como señalamos, esta investigación se concentra en los participantes del PFI. Este programa es uno de los tres niveles de acción de Ángeles D1¹³ y su elección no es arbitraria. El PFI es uno de los pocos programas sociales del ámbito privado que otorga una beca integral¹⁴ de formación humana y artística dirigida a jóvenes en una “situación económica básica” (Asociación Cultural D1 2013)¹⁵. Asimismo este programa es pionero en vincular la danza con una

¹³ Ver el punto 4.2 sobre cómo se organizan D1 y el PFI.

¹⁴ La beca integral, como veremos más adelante, consta de alimentación, pasajes, exámenes de salud, apoyo psicólogo, entre otros beneficios directos, además de conectarlos directamente con oportunidades laborales en el medio artístico-cultural.

¹⁵ Esta es una característica indicada por la Asociación, y hace referencia a la situación económica familiar de los jóvenes en base a la cobertura de la canasta básica (Asociación Cultural D1 2013).

dimensión humana, se viene ejecutando desde hace 10 años y cuenta con dos promociones de egresados¹⁶.

En el PFI participan 60 jóvenes seleccionados por la misma organización y sus edades oscilan entre los 14 y los 23 años. El grupo tiene un perfil socio-económico homogéneo, el cual se basa principalmente en el hecho de vivir en una situación familiar de “economía básica” (Asociación Cultural D1 2013); residir en zonas caracterizadas por riesgo en relación con drogas, pandillaje y violencia; así como por el interés que ellos tienen en actividades artísticas y de liderazgo. Al mismo tiempo, son jóvenes que llegan por diferentes razones, planes y que tienen proyecciones distintas, como veremos más adelante.

Considerando los tres grupos en que se divide la promoción, decidimos trabajar con un número similar de jóvenes por cada uno de los grupos. El criterio principal para seleccionar a los participantes del estudio ha sido que sean varones. Ello, por dos razones: (1) en tanto la institución emergió a partir de la relación que se estableció entre Masías y un grupo de varones y fue a este grupo que la propuesta estuvo dirigida inicialmente y (2) en tanto creemos que es el grupo que tiende a romper el esquema de género tradicional al incluir el cuerpo en sus proyectos de vida, y apostar por que aquel sea parte de su experiencia capitalizable.

De acuerdo a estos criterios, desde el inicio de la investigación se apostó por la observación participante¹⁷ pues consideramos fundamental “observar a

¹⁶ Sin contar la promoción que está en plena etapa de formación, son 103 los jóvenes egresados del PFI hasta el momento.

¹⁷ De manera similar al trabajo realizado por Wacquant (2006), más allá de las observaciones directas en las clases de los jóvenes desarrollamos la observación fuera del espacio D1. En un par de ocasiones compartí el viaje en transporte público con algunos de los chicos, fui a una clase que dictó uno de ellos en un parque y pude ver de cerca un par de presentaciones finales que hicieron para su familia y amigos a modo de cierre del año. Seguir sus pasos en esta otra serie de eventos me confirmó que sobre todo, como afirma Waquant, "el agente social es, ante

los propios informantes en sus contextos naturales” (Guber 2004: 174). Esto supuso acompañarlos en sus clases de formación integral y en danza, participando en las rutinas de aprendizaje y otras interacciones que se dan en los espacios de dicha formación. Se observaron seis sesiones de los distintos cursos que llevan los tres grupos de 20 jóvenes, mujeres y varones, que participan del Programa en el horario regular: siendo un total de 50 horas observadas de cinco sábados y un viernes de clases entre los meses de octubre a noviembre de 2013¹⁸.

La segunda herramienta ha sido el cuestionario¹⁹, aplicado en la cuarta visita, a los 60 participantes del Programa. Ello, para identificar características generales del grupo.

Luego de aproximarnos a las rutinas de aprendizaje y haber conocido un poco más a los participantes, el siguiente paso fue aplicar entrevistas semi-estructuradas²⁰. Tomando en cuenta el interés de los mismos jóvenes de participar del estudio, y aplicando el muestreo por conveniencia (Hernández Sampieri 2002: 401)²¹, se aplicó entrevistas a 12 jóvenes varones y a los coordinadores del Programa. Adicionalmente, se consideró como parte de esta muestra un número menor de jóvenes mujeres (tres), que también participan del PFI, a modo de complementar la perspectiva de los varones y cumplir la

todo, un ser de carne, nervio y sentidos (en el doble sentido de sensual y significado), un "ser que sufre" (leidenschaftlich Wesen decía el joven Marx en sus Manuscritos de 1844) y que participa del universo que lo crea y que, por su parte, contribuye a construir con todas las fibras de su cuerpo y su corazón" (Wacquant 2006: 18).

¹⁸ Para el momento del trabajo de campo, los jóvenes se encontraban en la etapa intermedia del Programa, es decir, en el cuarto ciclo. En este, los cursos que llevan -y fueron los observados- son: Jazz, Ballet clásico, Hip-hop (estilo: Locking), Breaking, Folklore, Clown, y Taller de Integración y Desarrollo.

¹⁹ Ver Anexo 4.2: Cuestionario

²⁰ Ver Anexo 7: Matriz de entrevistados.

²¹ Se consideró aquellos casos de jóvenes con quienes se pudo desarrollar mayor comunicación y empatía durante el periodo de inmersión en el campo.

función de grupo de control (Hernández Sampieri 2002). A través de las entrevistas, apostamos por “reconstruir’ la realidad, tal y como la observan los actores” (Hernández Sampieri 2002: 5)²². El tiempo en el campo y el número de informantes se fue definiendo de acuerdo a la noción de punto de saturación. En palabras de Daniel Bertaux, llegamos a este punto cuando “después de un cierto número de entrevistas (...) el investigador o el equipo tiene la impresión de no aprender nada nuevo, al menos en lo que concierne al objeto sociológico de la entrevista (Bertaux 1976)” (1999: 7).

A partir del análisis de las entrevistas y hacia el final de la investigación, surgieron preguntas en torno al lugar que ocupa la imagen en el proceso formativo de los jóvenes. Es así que decidimos hacer uso de la fotografía autorrepresentativa como una herramienta más para el análisis pues consideramos que

(...) agudizan la memoria y le dan a la entrevista un carácter de reconstrucción realista.
(...) La oportunidad proyectiva de las fotografías ofrece una sensación gratificante de poder expresarse a sí mismo, en tanto el informante es capaz de explicar e identificar el contenido y educar al entrevistador con su sabiduría. (Collier y Collier 1996: 106)

Así, se llevó a cabo un ejercicio con los jóvenes en el que se les daba una consigna: ser retratados como estudiantes del PFI en el espacio y en la posición que ellos eligieran. Hacia el final del ejercicio, las mismas imágenes fueron el puente que permitió conversar con ellos sobre cómo se veían a sí mismos y a sus cuerpos.

Toda esta información se ha complementado con la revisión de documentos oficiales de la Asociación, su página Web, la información de otros

²² Como señala Guber, la entrevista “es una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores” (2004: 203) al cual es posible aproximarse conociendo la experiencia de su formación.

proyectos, y conversaciones informales con los mismos jóvenes y algunos profesores durante el periodo de trabajo de campo.

Este documento se divide en cinco capítulos. En el primero presentamos las ideas que consideramos más importantes sobre el estudio del cuerpo desde la sociología, e investigaciones pertinentes en torno al cuerpo y a la danza, así como también explicitamos el modelo conceptual y los conceptos clave que son el hilo conductor del análisis. En el segundo capítulo nos aproximamos a la propuesta del PFI desde su historia, sus objetivos y la manera cómo se organiza. También presentamos la subcultura hip hop pues cumple un papel central en la propuesta que estudiamos. Bajo este marco analizamos el espacio físico donde se lleva a cabo el PFI para indagar en sus características y disposición. Por último, analizamos el currículo oficial bajo el cual se estructura la formación y modos de expresión físico-mentales de los jóvenes del PFI. En el tercer capítulo nos centramos en las características que comparte la promoción del PFI, así como en sus motivaciones y formas de llegar al PFI. En el cuarto y quinto capítulo analizamos la mirada de los mismos jóvenes sobre este proceso en relación a su cuerpo, su masculinidad y sus expectativas laborales. A continuación, desarrollamos las conclusiones de la investigación.

CAPÍTULO 1: SOCIEDAD, CUERPO Y DANZA

Según Pierre Bourdieu “el deporte es, con la danza, uno de los terrenos donde se muestra con mayor agudeza el problema de las relaciones entre teoría y práctica, y también entre el lenguaje y el cuerpo. (...) La enseñanza de una práctica corporal [encierra] un conjunto de cuestiones teóricas de primera importancia, en la medida en que las ciencias sociales se esfuerzan por construir una teoría de las conductas que se producen, en su mayor parte, a este lado de la conciencia”. (Wacquant 2006: 31)

1.1 Sociología del cuerpo

El cuerpo ha formado parte de los temas de reflexión de la sociología desde sus inicios. Ello no de manera explícita sino, como señala José Rosales retomando a Turner, de “manera velada” (2008: 20).

Esto ha cambiado en las últimas décadas pues diversos autores (Le Breton 1992, Martínez 2004, Soley-Beltrán 2005) coinciden en señalar que el cuerpo empieza a afirmarse como objeto de estudio y preocupación social hacia fines de 1970. Se trata del periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial; un contexto caracterizado por profundos cambios sociales, políticos, económicos y culturales en Europa y sus áreas de influencia²³.

²³ De acuerdo con Soley-Beltrán (2005), esto se evidencia en cuatro dimensiones. Primero, en el aumento del consumo de masas en actividades como el deporte y el ocio; actividades que formaron parte constituyente de una cultura que enfatizaba en la estética y el placer corporal. Esto conllevó al desarrollo de una segunda dimensión: la liberación de la sexualidad que juega bajo la lógica de comercializar el cuerpo y el erotismo definiendo lo que sería un cuerpo bello, joven y sano. La tercera dimensión se desarrolla con el movimiento feminista, el cual surge con una mirada crítico teórica sobre el estatus analítico y político del cuerpo humano.

A partir de 1990 aparece una teoría específica sobre la relación entre cuerpo y sociedad que critica la perspectiva dicotómica cuerpo - mente introducida por René Descartes siglos atrás, la cual había sido principal referente en el campo de la medicina. La filosofía de Martin Heidegger, según Turner, fue una de las principales influencias en la emergencia de dicha teoría, constituida posteriormente como sociología del cuerpo. Heidegger trabaja con el concepto *dasein*, con lo que se discute la existencia de los seres humanos en tanto entidades que son y están en el mundo, y con el mundo (Turner 2012: 64-65).

Así, desde la sociología se propone leer el cuerpo como aquello que es parte y partícipe del constructo social. Los aportes de sociólogos como Bryan Turner (1989), David Le Breton (1992) y Chris Shilling (1993) se basan en una nueva lectura de Georg Simmel, Norbert Elías, Michel Foucault y Pierre Bourdieu.

Basados en esta literatura, proponemos cuatro premisas sobre la relación entre el cuerpo y la sociedad. En primer lugar, siguiendo el aporte de Turner, comprendemos que el cuerpo es

(...) un **campo de fuerzas** que son tanto **activas como reactivas**. El cuerpo forma parte del proceso total de la voluntad de **poder** y la voluntad de **saber**. El cuerpo no es un hecho biológico dado de nuestra presencia en el mundo, sino una visión, un objetivo, un punto de llegada y salida para las fuerzas que confirman la vida. El cuerpo se encuentra siempre presente como entorno, como el espacio biológico de la acción y las circunstancias fisiológicas del deseo. (1989: 18)²⁴

Se distingue un cuerpo que escapa de las posibilidades biológicas, y se afirma como aquello que tiene trascendencia individual y social²⁵.

²⁴ Énfasis mío.

²⁵ En uno de sus últimos estudios, Turner indica que el cuerpo se ha colocado en la escena social y política por su profunda relación con transformaciones sociales vinculadas a cuatro movimientos: (1) el movimiento feminista que cuestiona la determinación de lo que implica un

En segundo lugar, tomando también como referencia a Turner (1989) y Le Breton (1992) destacamos el carácter agencial que tienen los individuos respecto a sus cuerpos, dado el margen de posibilidades de vivir y hacer los distintos cuerpos que poseen. Es decir:

(...) los seres humanos **piensan, sienten y viven** sus cuerpos de formas diversas y que en estas juega un papel central la sociedad y la cultura en que se construyen; es decir, que el cuerpo no es un hecho dado sino un **conjunto de posibilidades** que se desarrollan en sociedades concretas, ubicadas en el espacio y el tiempo. (Rosales 2008: 8)²⁶

En tercer lugar, asumimos que el cuerpo también es “locus de la praxis social”. Así,

Nuestra corporificación requiere constantes y continuas prácticas de trabajo corporal, por medio del cual mantengo y presento de forma constante a mi cuerpo en un marco social en donde mi prestigio, persona y status giran todos de manera fundamental alrededor de mi presencia corporificada en el espacio social significativo. (Turner 1989: 13)

El cuerpo almacena, produce y reproduce prácticas a través de las cuales se marca la disposición del habitus. En ese sentido, el proceso de socialización²⁷ es fundamental en el desarrollo de la experiencia corporal a lo largo del ciclo de vida²⁸. Esto quiere decir que el individuo en tanto se hace persona va

cuerpo sexuado y busca relaciones de equidad de género; (2) el movimiento LGTB que buscan reconocimiento social; (3) los discapacitados reclamando por derechos sociales; (4) y los movimientos geriátricos en los que se debaten las nuevas conceptualizaciones sobre envejecimiento y enfermedad y sus implicancias económicas (2012: 6-8). De esta manera, el cuerpo se asume como un sistema de acción (Giddens 1995) en el cual y desde el cual se operan los modos de manifestación social y cultural.

²⁶ Énfasis mío.

²⁷ Comprendemos el proceso de socialización como lo definen Giddens y Mead. En palabras de Giddens se trata de “un proceso por el cual la criatura indefensa se va convirtiendo gradualmente en una persona consciente de sí misma con conocimientos y diestra en las manifestaciones de la cultura en la que ha nacido” (2000:48). Mead también señala que “la persona surge en el proceso de la experiencia y la actividad social” (1972: 167) principalmente mediante su relación y diálogo con otros (el lenguaje). Sostiene además que “es imposible concebir una persona surgida fuera de la experiencia social” (1972: 167), ya que el proceso que se sigue en la comunicación con los demás, influye en nuestra configuración como personas.

²⁸ Berger y Luckmann identifican que este proceso de socialización se lleva a cabo en dos etapas: primaria y secundaria. Y que, adicionalmente, existe un proceso que denominan *re-socialización*. Para fines de esta investigación, consideramos relevante centrarnos en el proceso de socialización secundaria y de *re-socialización* en la experiencia de los jóvenes del

teniendo poco a poco un dominio del código de conducta corporal a través de la interacción y de la construcción de la estructura interna que le permite responder de manera cognitiva, emotiva y técnicamente a través de la gestión de su cuerpo. Consideramos pues la existencia del cuerpo como la suma de todos sus componentes: por la educación que recibe, y las identificaciones de uno con el medio que lo rodea. El aprendizaje y aprehensión de prácticas corporales que los individuos tienen durante su infancia no se detiene en esta etapa; al contrario, es un *continuum* a lo largo de la vida que se transforma de acuerdo a disposiciones culturales y sociales que se imponen (Le Breton, 1992: 9).

En cuarto lugar, comprendemos el cuerpo como un proyecto. Al respecto Shilling afirma:

Reconociendo que el cuerpo se ha convertido en un proyecto para muchas personas modernas, esto implica **aceptar** que su apariencia, tamaño, forma e incluso su contenido, están **potencialmente abiertos para la reconstrucción** de acuerdo con los diseños de su dueño. Tratar el cuerpo como un proyecto no implica necesariamente una preocupación de tiempo completo para transformarlo por completo, aunque tiene la potencialidad para hacerlo. Sin embargo, esto implica que los individuos son **conscientes** de estar preocupados activamente por la gestión, el mantenimiento y la apariencia de sus cuerpos. Esto implica un reconocimiento práctico de la importancia de los cuerpos; tanto como **recursos personales**, como **símbolos sociales** que emiten mensajes acerca de la propia identidad de una persona. En este contexto, los cuerpos se convierten en **entidades maleables** que se puedan formar y perfeccionar gracias a la vigilancia y el trabajo duro de sus dueños. (2003: 4).²⁹

PFI, considerándolos bajo la idea de reconstrucción social del cuerpo. La socialización secundaria, definen Berger y Luckmann, "es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad" (2001: 166).

Si bien la socialización primaria se instala dentro del individuo con mayor firmeza que los aprendizajes dados por agentes institucionales que actúan en su socialización secundaria, la presencia de elementos que guarde coherencia con lo que fue parte de su socialización primaria contribuye a activar aquellos aprendizajes. Esta coherencia puede ser fundamental teniendo en cuenta que a través de la socialización secundaria se internalizan "submundos" institucionales (Berger y Luckmann 2001: 174). Ahora bien, en esta etapa de socialización secundaria, la base de la realidad es el pasado, mientras que para la re-socialización es el presente (Berger y Luckman 2001: 204)

²⁹ Énfasis mío.

De esta forma, el cuerpo es un proceso inacabado³⁰ pues permanece en constante construcción a través del tiempo y según su interrelación con elementos histórico-culturales de la sociedad de la que forma parte, siendo a la vez reflejo y expresión de aquellos símbolos y significados. Desde el cuerpo y en el cuerpo se desarrollan dinámicas que buscan planificación y coherencia con los referentes sociales que ya existen o que buscan recrear bajo la organización de determinadas acciones.

Las cuatro premisas presentadas sobre la relación entre cuerpo y sociedad son el marco para los conceptos centrales que trabajamos en el siguiente punto.

1.2 Conceptos clave: danza, capital corporal, masculinidades y expectativas laborales

Cuatro conceptos guían el análisis de nuestra investigación. Primero, en cuanto a la danza, es importante indicar que esta “no adquiere el mismo valor en todas las sociedades. Dentro de un sistema sociocultural, pueden existir tipos de danza que son clasificadas según su importancia dentro del grupo” (Paes 2010: 57). Paes Marinho afirma que, de acuerdo a Lynne Hanna (1979):

La danza puede ser definida como el comportamiento humano compuesto –desde la perspectiva de la persona que danza— de secuencias (1) significativas, (2) intencionadamente rítmicas y (3) culturalmente estructuradas de (4a) movimientos corporales no verbales (4b) diferentes de las actividades motoras corrientes y rutinarias, (4c) el movimiento poseyendo valor estético e inherente. Todas las danzas tienen un propósito que puede ser el movimiento, la creación de un diseño efímero y

³⁰ Ha habido una tendencia a objetivar el cuerpo “como el lugar donde la cultura se ha inscrito, constituyéndolo metodológicamente como un texto cuya lectura podría dar pautas sobre la realidad social y cultural, el debate actual enfatiza la necesidad de concebirlo en términos inacabados e indeterminados, y como el lugar donde la realidad es más bien experimentada o in-corporada (embodied). Desde esta posición teórica se enfatiza menos el cuerpo como objeto que el cuerpo como proceso” (Cánepa 1996: 18).

cinético en el que el concepto (ideas sobre la danza), el medio (el cuerpo como instrumento) y el producto (la performance) se mezclan. (Paes 2010: 55)

En ese sentido, comprendemos la danza como una actividad artística (Becker, 2011) a través de la cual se performa³¹ (Schechner, 1989; Turner, 1988; Goffman, 1981) haciendo uso del cuerpo, como principal instrumento. Este es un vehículo central para su presentación y representación³² ante los demás. Esta actividad es un recurso significativo y encierra un conjunto continuo de prácticas de trabajo y técnicas corporales³³ que producen al cuerpo, y por tanto influye en la manera cómo los jóvenes viven y sienten sus cuerpos. Entonces, la danza no solo se asume como una recreación, sino que es un oficio, una profesión que se ubica en el campo sociocultural.

El segundo concepto es capital corporal. Shilling (2004), guiado por la contribución de Bourdieu, resalta la importancia de pensar el cuerpo ubicándolo en un campo social en términos de capital³⁴. De este modo, propone que existe un capital físico que puede devenir en otros tipos de capital³⁵ y al respecto afirma:

³¹ De acuerdo a Schechner, la performance consiste en los “modos de experimentar, actuar, y ratificar el cambio” (Schechner 1989). En este caso, la danza se desarrolla como una actividad artística-performática. Como afirma Mauss, se trata de aquellas “técnicas de reposo activo que no se derivan solo de la estética sino también del juego del cuerpo” (Mauss 1971 [1936]: 351).

³² Siguiendo a Becker (2011), se puede identificar cuatro elementos al momento de ejecutar una *performance* de danza, o mejor dicho para la ejecución de una acción colectiva específica: las canciones (en este caso sería la coreografía), los ejecutantes, las circunstancias de la ejecución, y el repertorio de trabajo corporal.

³³ En 1936, Mauss introdujo la noción de técnicas corporales como un elemento presente en cada cultura. Se trata de la “forma en que los hombres, sociedad por sociedad, hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional” (Mauss 1971 [1936]: 337). Toda técnica implica un aprendizaje que se transmite a las personas a través de la educación y de la sociedad de la que forma parte. Este a su vez varía de acuerdo a los cambios de tiempo y contexto.

³⁴ Bourdieu propone que existen cuatro tipos de capitales (económico, social, simbólico, cultural) que se mueven en el espacio social y que posee cada agente según la posición que ocupa en el campo. Se ha extendido la idea de capital cultural a la de capital corporal en tanto es asumido como “cualquier propiedad (cualquier tipo de capital físico, económico, cultural, social) que es percibida por agentes sociales cuyas categorías de percepción son de tal naturaleza que les permiten concierla y distinguirla, conferirle algún valor” (Bourdieu 1997: 108)

³⁵ Por ejemplo el cultural, lo cual también genera una suerte de distinción respecto a la manera cómo los cuerpos se constituyen socialmente. Según la actividad que lleven a cabo, le asocia un valor simbólico compartido por el conjunto social. Así, elabora tipos ideales en torno a la(s)

La producción del capital físico se refiere a la formación social de los cuerpos por los individuos bajo actividades como el deporte, la recreación y otras actividades donde expresan una locación social y están ligados a un valor simbólico (Shilling 1992: 3, citado en Villa 2013: 17)

Siguiendo a Bourdieu, Villa cita: “somos portadores de un capital físico que es trabajado, regulado, modelado y que expresa nuestras disposiciones estéticas, culturales, entre otras, hasta en nuestros movimientos y características más insignificantes (Bourdieu, 2006)” (2013: 34). En ese sentido, el habitus es fundamental³⁶ para la formación de un capital corporal.

Vinculado a ello, destacamos el trabajo de la británica Catherine Hakim (2012): *Capital erótico: el poder de fascinar a los demás*³⁷. Ella propone que, como parte del capital cultural que cada persona posee, existe un capital erótico que es polifacético y el componente de sexualidad es lo esencial. Esto habría coincidido con un cambio a una sociedad moderna en la que todo lo concerniente al cuerpo y la sexualidad se concibe central e importante (Hakim, 2012: 20), guiando los patrones de aceptación o no de ciertas conductas, de legitimarlas o darle mayor o menor valor en determinado contexto. Ello es central para nuestro estudio pues consideramos que en ese proceso de reconstrucción social del cuerpo se enfatiza el capital corporal en relación a las representaciones de masculinidad y a su vez, relacionado a las expectativas laborales.

manera(s) de formar, mantener o cambiar un cuerpo bajo una línea mental más racionalizada, aunque no necesariamente consciente. Propone, entonces, una tipología de cuerpos clásicos, contemporáneos, trabajadores, deportivos, musicales, sociables y tecnológicos (Villa 2013: 17).

³⁶ Siguiendo a Bourdieu, Alicia B. Gutierrez señala: Producto de la historia, el habitus es lo social incorporado –*estructura estructurada*– que se ha encarnado de manera duradera en el cuerpo como una segunda naturaleza, naturaleza socialmente constituida. El habitus no es propiamente “un estado del alma”, es un “estado del cuerpo”, es un estado especial que adoptan las condiciones objetivas incorporadas y convertidas así en *disposiciones* duraderas, maneras duraderas de mantenerse y de moverse, de hablar, de caminar, de pensar y de sentir que se presentan con todas las apariencias de la naturaleza (Gutiérrez 2011: 15).

³⁷ En inglés titulado: *Honey Money. The Power of Erotic Capital* (Hakim, 2012).

Siendo un grupo de jóvenes los que forman parte del estudio, ellos se encuentran en un momento definido por un cúmulo de tensiones que pasa por atender las expectativas en torno a su cuerpo, su imagen, su identidad de género y oportunidades en términos de educación, trabajo y demás relaciones sociales. Como indican Panfichi y Valcarcel en relación a la juventud:

Desde el lado de la subjetividad, la juventud constituye en verdad un momento de profundidad, de tensiones entre expectativa y posibilidades, de búsqueda de construcción de identidades de ruptura con la niñez y la generación adulta. Es la búsqueda del yo, del sentido permanente de la vida individual y colectiva. De la autonomía emocional, sexual, corporal. De la trasgresión de la norma, de la rebelión simbólica, de la conducta de riesgo (1999: 14).

En esta etapa, y vinculado a los argumentos que venimos discutiendo, el cuerpo canaliza una serie de significaciones en relación a lo que se espera y lo que los jóvenes esperan sobre su experiencia de formación humana y corporal por medio de la danza. El cuerpo también es un espacio y un canal para impregnar aprendizajes pero también para cuestionar referentes o expresarlos. Ello nos lleva a la tercera categoría: masculinidad.

Este término se ha construido históricamente en contraposición de lo femenino³⁸. Del Castillo cita a Chodorow señalando que:

(...) se vuelve algo muy importante para los hombres tener un claro sentido de las diferencias de género, de lo que es masculino y lo que es femenino, y mantener muy rígidos estos límites. Los niños y los hombres niegan las identificaciones femeninas dentro de ellos mismos y aquellos sentimientos que ellos experimentan como femeninos: sentimientos de dependencia, necesidad de relación, emociones en general (Chodorow citado en Del Castillo 2001: 255).

Con el paso del tiempo se generan cuestionamientos y mayor preocupación por definir la identidad del hombre (Callirgos 1996). Aquí, como Fuller sostiene, encontramos que la masculinidad puede ser contradictoria y que

³⁸ "Histórica y evolutivamente se ha definido la masculinidad como la huida de las mujeres, el repudio de la femineidad" (Kimmel 1997: 51).

Cada varón lidiará con la inconsistencia ética de su identidad de género y privilegiará diferentes aspectos de ésta según el momento del ciclo vital en que se encuentre, el tipo de profesión o ámbito institucional en el que se mueva y según su propia sensibilidad. En ese sentido no se puede hablar de identidad masculina sino de identidades masculinas (Fuller 1997: 151).

En ese sentido comprendemos la masculinidad como un constructo de matices diversos en donde las relaciones de género la definen. Como afirma Connell:

La masculinidad es al mismo tiempo la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y las mujeres se comprometen con esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, la personalidad y la cultura (1997: 35).

En tanto el cuerpo cumple un rol fundamental y activo en la constitución de la identidad genérica de la persona, a través de él se enfatiza o mitiga los signos y significados asociados a sus representaciones de masculinidad.

El cuerpo, además de estar inserto en una trama de significaciones a nivel histórico, social, cultural, también está sujeto a un nivel económico. Coincidimos con Martínez cuando afirma que "en la sociedad de consumo, el cuerpo se transforma en mercancía y pasa a ser el medio principal de producción y distribución" (2004: 139). Además, siguiendo a Baudrillard precisa:

Las estructuras actuales de producción y consumo proporcionan al individuo una doble representación de su cuerpo: como una forma de capital y como fetiche, es decir, el cuerpo moderno se exhibe como una forma de inversión y signo social a la vez (Baudrillard 1974: 185-213). Si antaño el alma envolvía el cuerpo, hoy es la piel la que lo envuelve, pero como un signo de prestigio y de referencia. (Martínez 2004: 139)

En relación con ello, como indica Barbero, Bourdieu distingue tres dimensiones fundamentales en el capital. El primero es el volumen global de capitales de todo tipo. El segundo es la estructura del capital, es decir su composición o distribución entre los distintos tipos de capital (2007: 26). El tercero, y al que prestamos mayor atención, es:

(...) la historia o evolución en el tiempo de las dos dimensiones anteriores; esta nos permite adentrarnos en el papel de las expectativas y predisposiciones de los agentes sociales, las cuales se derivan del habitus que se configura a partir de las condiciones materiales y culturales de existencia. (2007: 26)

En esa línea argumentativa, la noción de expectativas laborales hace referencia a aquel conjunto de oportunidades de trabajo con retorno económico³⁹ que los jóvenes esperan tener en un plazo de cinco a diez años. Esto, en función de los recursos y capitales de los que disponen ellos, a partir de su formación humana integral a través de la danza que han recibido en el PFI.

1.3 Estudios sobre cuerpo y danza

Desde las ciencias sociales, en nuestro país, encontramos investigaciones que se han centrado en el cuerpo⁴⁰, analizando principalmente su relación con la identidad de género, las clases sociales o los patrones estéticos⁴¹, siendo

³⁹ Esto no excluye el retorno simbólico (relacionado al reconocimiento) o físico (en términos de salud) que esperan de las oportunidades laborales.

⁴⁰ Liuba Kogan, socióloga peruana, analiza en sus diversos trabajos (1993, 2003, 2007, 2010) la relación entre cuerpo, clase social, género e identidad explicando que el cuerpo tiene un papel activo en el proceso de adquisición de la identidad genérica (2010: 47) y que la clase social juega un papel importante en su producción, otorgándole significados particulares. Esta asociación, sostiene, se produce en un contexto en el que “la vida cotidiana se vuelve un referente en la construcción de sentido, desplazando a los arquetipos que proponía la tradición” (2010: 48). Es decir, se trata de un cuerpo que está social e históricamente situado y construido con un papel activo en la constitución de identidad de las personas, según la clase social a la que se pertenecen y que ha sido incorporada como parte del habitus.

⁴¹ Las tesis de Bianca Tristán (2010), Ana Sofía Janampa (2013) y Julio Villa (2013) ilustran este tema. Tristán (2010) identifica los modelos de cuerpos femeninos en un gimnasio en Lima y concluye que, además de la rutina exigida de trabajo corporal que se lleva a cabo en este lugar, el gimnasio se configura como un espacio de socialización y exhibición social del cuerpo. Por otro lado, Janampa (2013) indaga en la relación entre cuerpo y estética femenina en un grupo de mujeres que asisten a un Spa de un sector alto en Lima identificando los patrones ideales de belleza femenina a partir del arreglo personal y atención que se le otorga a la necesidad de tener el cabello teñido de rubio. La autora encuentra, principalmente, que existen valoraciones sociales distintas según el color que uno opta para el teñido del cabello: el cabello (re) produce y marca la distinción entre clases. Por último, Villa (2013) indaga en la relación que se teje entre la identidad masculina y el arreglo corporal de un grupo de jóvenes de clase alta que compran ropa y accesorios de tiendas independientes en Lima. En estos textos la construcción de identidad genérica guarda una fuerte relación con el arreglo corporal en términos estéticos dando cuenta de preocupaciones actuales por el cuerpo, sus representaciones y las relaciones que se pueden establecer a partir de su cuidado en nuestro país.

pocos los estudios que analizan las implicancias que puede tener la danza en la construcción del cuerpo. De manera particular, las investigaciones sobre danza han sido abordadas por una mirada antropológica, siendo las principales temáticas las danzas rituales o folclóricas (Rivera del Águila 2006; Cánepa 1996, 1998), la psicoterapia y el arte (Otero 2010; Chaiklin 2008); y la historia de la danza y la cultura (Desmod 1999; Thomas 1995). Sumado a ello están las investigaciones que vinculan la danza y procesos de construcción corporal, centrales para esta tesis. Así, tomamos como referencia tres estudios importantes desarrollados en nuestro país.

Primero, en la tesis de Michelle Paes Marinho (2010), se analizan los discursos de un grupo de madres peruanas –quienes tienen hijos con síndrome de down– sobre sus cuerpos a partir de su participación en un taller de danza árabe. Con este análisis, Paes encuentra que el cuerpo ubicado en un proceso de aprendizaje de danza es un medio a través del cual se pueden reconfigurar las identidades femeninas. Esto nos permite discutir los alcances del movimiento corporal como medio que canaliza emociones y que permite generar cambios en la mirada y proyección sobre sus propios cuerpos.

Por otro lado, encontramos dos investigaciones centradas en la práctica del *breakdance*. Lorena Pastor sigue un método más etnográfico y acompaña el desarrollo de prácticas y encuentros de un grupo de jóvenes en El Agustino. En este caso el énfasis está en las relaciones entre los jóvenes y la identidad que construyen en referencia a su grupo. Ella encuentra que la práctica de *breakdance* en este grupo de jóvenes otorga un sentido de pertenencia y de posición que les permite distinguirse en el campo social como *b-boys*, marcando cambios en su trayectoria. Por su parte, Ávila (2011) encuentra que

la práctica del hip hop encierra una preparación física que no suele apreciarse y a la vez se constituye como una experiencia social traducida en estilos de vida. En este caso, la experiencia se inscribe en el cuerpo y se trata de expresar símbolos de la cultura de la que sienten parte.

Complementamos estos aportes con los estudios de dos investigadoras argentinas: Sabrina Mora y Silvia Citro. Ellas indagan en la vinculación entre cuerpo y danza centrada en el proceso de aprendizaje corporal. Mora (2007) analiza los diversos modos de aprehender (física y subjetivamente) el disciplinamiento a través del cuerpo y del aprendizaje de danza en un grupo de jóvenes bailarines de danza clásica. Por su lado, Citro (2009) identifica que a partir del trabajo de movimiento corporal existe un cambio en la percepción sobre la identidad e imagen de quienes participan de forma activa en prácticas corporales, siendo ello un recurso que permite generar nuevas concepciones culturales sobre determinados grupos sociales o incluso replantear los modos de relacionarse (Citro, 2009: 31).

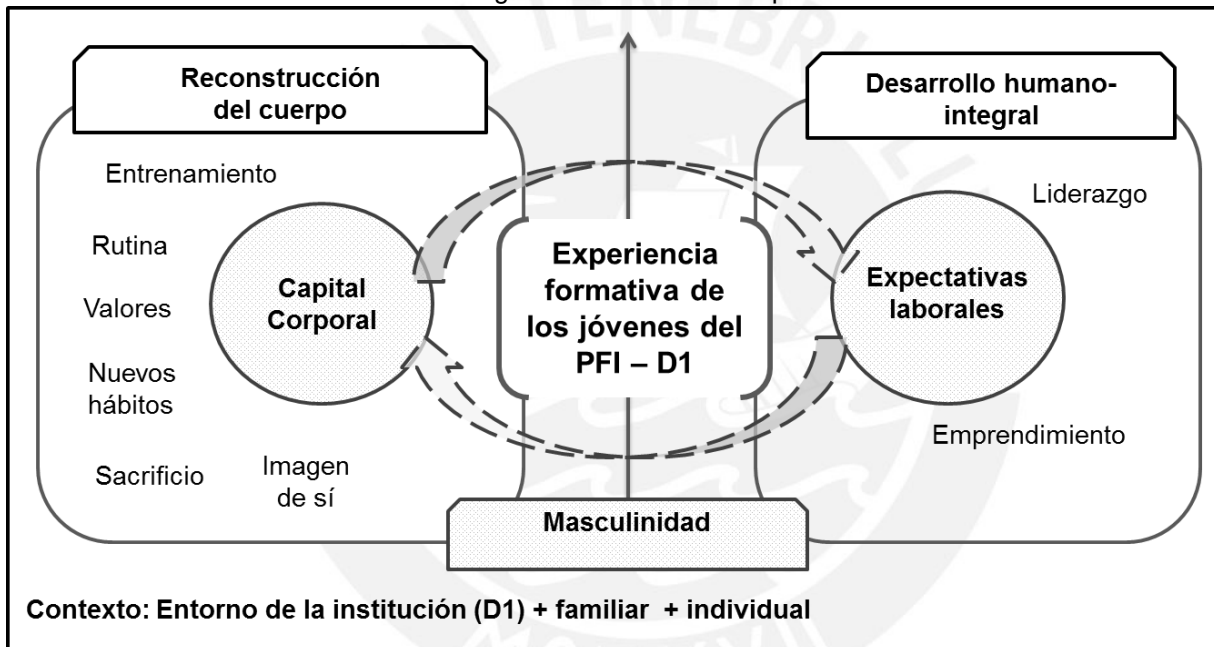
De esta manera, el cuerpo se afirma como una representación simbólica y sus agentes se vuelven conscientes de él en pleno tránsito de la experiencia por la que pasan. Estos estudios también desarrollados a nivel local nos confirman un contexto caracterizado por nuevas perspectivas en torno al cuerpo y el reconocimiento de sus capacidades en un campo cultural importante.

Estas experiencias corporales derivan en expectativas en torno a las cuales urge reflexionar pues el cuerpo está presente en todo lo que somos y hacemos.

1.4 Modelo Conceptual

Bajo estas premisas y en relación a nuestro objeto de estudio, proponemos un modelo conceptual (ver Diagrama 1) en donde ubicamos la experiencia formativa de los jóvenes del PFI en el centro de la relación de ida y vuelta entre el capital corporal, las representaciones de masculinidad y las expectativas laborales. Cabe recordar que este es un proceso que encierra una lógica aún más compleja en la práctica.

Diagrama 1: Modelo conceptual



Fuente: Elaboración propia.

En tanto el cuerpo es un proceso inacabado, a través la experiencia formativa en danza –usada como metodología por el PFI y que conecta con los jóvenes– se desarrolla la reconstrucción social del cuerpo como parte de su proceso de socialización secundaria y ello incide recíprocamente con la formación de expectativas laborales que tienen especial atención en la dimensión de desarrollo humano-integral que propone la institución. Este modelo guía nuestro análisis.

CAPÍTULO 2: D1 Y EL PFI, UNA MIRADA A LA INSTITUCIÓN:

La danza es un viaje emocional. El movimiento es algo con lo que todos podemos penetrar. No es la palabra ni el lenguaje. Da lo mismo que seas de donde seas. Todo el mundo puede conectar con el cuerpo en movimiento. Dejarse llevar, dejar la imaginación volar. (Bonachela 2013⁴²)

Los jóvenes de nuestro estudio experimentan dinámicas cotidianas que se enmarcan en una estructura concreta de reglas y valores. Hacemos referencia a la cultura del hip hop y su confluencia con la estructura que D1 les brinda, teniendo en cuenta el lugar que tienen estas experiencias en el campo económico y cultural en nuestro país. Nos preguntamos: ¿en qué consiste la propuesta de D1 y del PFI?, ¿cómo la cultura del hip hop entra a calar en dicha propuesta y resulta ser atractiva para los jóvenes?, y ¿qué lugar tiene el cuerpo como parte de esta confluencia?

2.1 Historia, organización y objetivos

La Asociación Civil Danza Perú-D1⁴³, D1 o Asociación Cultural D1, nace con el objetivo de concretar un proyecto personal y social que ideó Vania Masías hace aproximadamente 10 años:

El proyecto nace en abril de 2005 del encuentro entre Vania Masías, primera bailarina del Ballet Municipal de Lima, y un grupo de jóvenes de Ventanilla (Lima). El primer contacto con estos jóvenes se da en los semáforos de la ciudad, donde exhiben sus piruetas haciendo acrobacias y malabares a cambio de una propina. (Web Asociación Cultural D1)

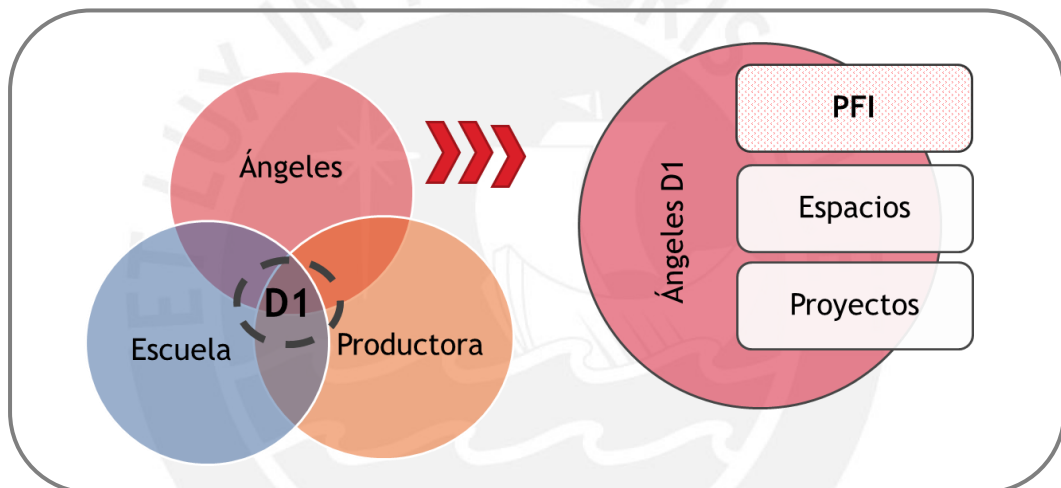
⁴² Rafael Bonachela, nacido en España, es director artístico y coreógrafo del Sydney Dance Company. En entrevista para el Diario *El Comercio*: <http://elcomercio.pe/luces/arte/2-one-another-arte-cuerpo-movimiento-llega-lima-noticia-1633757>

⁴³ El nombre legal es Asociación Civil Danza Perú-D1, y su nombre comercial "D1" o Asociación Cultural D1.

Masías, sorprendida de las habilidades del grupo de jóvenes, decidió emprender un proyecto con el fin de “formar líderes a partir de jóvenes talentos de sectores desfavorecidos de Lima” (Asociación Cultural D1)⁴⁴.

Esta iniciativa se consolidó bajo el dominio de Ángeles D1, vinculado con otros dos proyectos de la misma Masías: la Escuela D1⁴⁵ y la Productora D1⁴⁶. Estos se articulan y complementan entre sí, como podemos ver en el Diagrama 2, conformando la Asociación Civil Danza Perú – D1⁴⁷.

Diagrama 2: Organización de la institución D1 y niveles de acción de Ángeles D1.



Fuente: Elaboración propia.

Ángeles D1, a diferencia de la Escuela y la Productora, no tiene un afán lucrativo sino social: busca ser un espacio de promoción y creación de un

⁴⁴ Esta historia es narrada y reproducida por los mismos entrevistados como una suerte de leyenda.

⁴⁵ La Escuela D1 es una academia de danzas que brinda cursos al público en general que pueda cubrir el costo de las clases.

⁴⁶ La Productora D1 ofrece servicios de shows para empresas y a través de puestas en escena difunde el desarrollo artístico de los bailarines de la Compañía de danza D1 (CIA D1). Por su lado, la CIA D1 es integrada por los bailarines más destacados que provienen de Ángeles y de la Escuela.

⁴⁷ De acuerdo a la fundadora, las tres iniciativas apuntan a una misma meta: “todos tenemos un mismo objetivo que es la transformación social, la transformación cultural desde sus aspectos ¿no? Para nosotros la transformación social no solo viene desde los sectores marginales sino que también viene desde los sectores altos”. (Vania Masías, Fundadora y presidenta de la Asociación Civil Danza Perú – D1)

grupo social de jóvenes, a quienes les brindan las herramientas necesarias para realizar un cambio en su entorno y en sí mismos (Ángeles D1 2013).

La institución define su metodología como “multidisciplinaria” en tanto usa la danza y lo que denominan como desarrollo humano integral para el trabajo con los jóvenes. Desde sus inicios, la danza –principalmente la danza urbana enmarcada en la subcultura del hip hop⁴⁸– ha sido la herramienta clave para su intervención. Esto se definió en base a la experiencia personal de Masías:

Cuando yo empecé era pura intuición y olfato. Era ‘A mí la danza me cambió la vida, a mí la danza me dio un norte y me hizo centrarme y estar bien. Entonces, si a mí me hizo eso la danza, yo creo que si lo comparto con otros, eso puede darse también’. ¿Entiendes? Fue como una hipótesis sin tener absoluta, ninguna teoría. (...) Entonces empecé bajo una cosa muy práctica. (Vania Masías, Fundadora y presidenta de la Asociación Civil Danza Perú – D1)

Así, el proyecto se pone en marcha y durante sus años de desarrollo, Masías investigó más sobre las raíces de la danza descubriendo que existe un importante nexo entre el movimiento y el plano más íntimo y subjetivo del sujeto:

El movimiento etimológicamente viene de la misma palabra que emoción. Son lo mismo. Tú trabajas tus emociones a través del movimiento (...) Si tú trabajas el movimiento, estás trabajando la emoción. Y creo que eso es algo que es mil veces mejor. Digamos, el desarrollo de la conducta parte de la emoción también, el desarrollo de las habilidades cognitivas o sea el desarrollo de lo que tú puedes aprender depende de tu estado emocional también. Entonces creo que nosotros contribuimos al desarrollo emocional de las personas. (Vania Masías, Fundadora y presidenta de la Asociación Civil Danza Perú – D1)

En esa línea, el proyecto fue consolidando un objetivo mayor al de solo enseñar una técnica o estilo de baile. La fundadora cuenta que surgió la necesidad de complementar su propuesta y metodología con lo que llaman desarrollo humano integral, el cual involucra una perspectiva psicológica, en tanto desarrollo de habilidades interpersonales e intrapersonales; y también de

⁴⁸ Al respecto ahondamos en la sección 2.3 Danza urbana y subcultura del hip hop.

emprendimiento, relacionados al liderazgo y la posibilidad de hacer empresa. Con esta apuesta, la institución lograba conectarse con los jóvenes.

La acción de Ángeles D1 se plasma a su vez en tres niveles (Ver Diagrama 2): los Proyectos⁴⁹, los Espacios⁵⁰ y el Programa de Formación Integral (PFI). Este último surgió hace aproximadamente diez años en la emergencia de Ángeles D1 y los dos brazos que la sostienen⁵¹ y viene a ser el corazón de toda la intervención de D1. Nuestra investigación se centra en este programa, sobre el cual Masías enfatiza:

El PFI es lo más importante. Es el lugar donde **formamos a nuestros soldados de luz**. (...) La única forma de propagar el espíritu y trasmitirlo es través de los mismos **líderes** (...) Entonces nosotros tenemos distintos niveles de intervención y el PFI es la *crème de la crème*. Es el mayor nivel de intervención porque ahí formamos a, yo siempre digo, a nuestros soldados. Nuestros soldaditos de luz que luego ellos van a replicar. (...) Tú no puedes captar **el espíritu de una institución** estando acá en un espacio, estando tres meses, no. (...) Él ya tiene cuatro años acá viviendo, respirando, y todo el tiempo alrededor de esto, ¿no? Entonces si él va a replicar, va a replicar bien, va a replicar con los **valores** correctos, y va a replicar con las **herramientas** que le estamos dando. (...) Entonces, ¿por qué es tan importante el PFI? Porque **apostamos el todo por el todo**. Si estos jóvenes no van a ser tan efectivos para replicar entonces estamos muertos. O sea el mensaje no va a calar y no va a llegar (Vania Masías, Fundadora y presidenta de la Asociación Civil Danza Perú – D1)⁵²

Como Masías sostiene, el PFI se inicia con un espíritu colectivo, de formar comunidad siendo uno de los proyectos más ambiciosos que ha tenido. En relación a ello, la coordinadora del PFI relata que las ideas que surgieron en ese entonces se han ido puliendo año tras año hasta consolidarse en un

⁴⁹ Los Proyectos tienen una duración de mínimo 3 a 6 meses y se lleva a cabo con el apoyo de contrapartes como empresas que financian el proyecto en un espacio específico. Se trata de programas temporales, abiertos y gratuitos que desarrollan talleres artísticos de acuerdo al contexto y alguna problemática presente en determinada zona. Este es el caso de LiderArt que su ejecución finaliza en julio del 2013 en un trabajo conjunto en San Juan de Lurigancho con la ONG ProDiálogo en el marco del convenio con el Consorcio del Tren Eléctrico pues buscando reducir los niveles de inseguridad ciudadana y violencia juvenil se llevan a cabo talleres artísticos de danza, arte, etc.

⁵⁰ Los Espacios tienen el objetivo de generar un desarrollo cultural previniendo conductas de riesgo en y con una comunidad determinada. También son abiertos y gratuitos pero, a diferencia de los Proyectos, son permanentes. Existen ya dos Espacios consolidados: en Pachacútec y en La Victoria.

⁵¹ En términos económicos, la directora de Ángeles D1 indica que los gastos del PFI se solventan en un 53% por la Escuela D1 y la Productora D1, y el porcentaje restante se sostiene por la contribución de auspicios de algunas empresas como Repsol, Coca-Cola y El Comercio.

⁵² Énfasis mío.

Programa, que solo funciona bajo la modalidad de beca integral, tiene una duración de cuatro años y está fundamentado en una malla curricular⁵³ que esperan sea acreditado por el Ministerio de Educación. Su objetivo general: integrar y articular una formación artística-técnica de danza con una formación de desarrollo humano integral y así, generar oportunidades de desarrollo personal y profesional para estos jóvenes (Asociación Cultural D1 2013).

En cuanto al proceso de admisión, el documento oficial sobre el PFI (Asociación Cultural D1 2013) indica que los jóvenes interesados en participar del Programa deben, primero, realizar la inscripción llenando una ficha socioeconómica y luego pasar por una evaluación artística, personal y física.

Así, la admisión se guía por criterios también incluidos en la propuesta formal. Principalmente, se basa en el perfil de jóvenes que la institución ha determinado previamente. Varias características son tomadas en cuenta: la edad para ingresar al Programa es entre 14 y 19 años; los jóvenes deben tener un interés o contacto con la danza así como un mínimo de habilidades artísticas; también deben ser personas con disposición e interés especial por su desarrollo, su superación personal. En cuanto al factor socioeconómico, se señala que deben ser jóvenes que residan en zonas o distritos de "alto riesgo juvenil"⁵⁴, que no tengan acceso a espacios artísticos formativos, y se encuentren en una situación definida por ellos como de economía básica (Asociación Cultural D1 2013).

⁵³ Ver Anexo 2: Malla curricular del PFI.

⁵⁴ La Asociación Cultural D1 define "zona de alto riesgo juvenil" como aquella en la que existe violencia, drogadicción y pandillaje a los que los jóvenes están expuestos (no involucrados). En esa línea su intervención se define como preventiva y no terapéutica (2013).

Si bien en nuestro país encontramos que una gran cantidad de jóvenes puede coincidir con este perfil, en el documento oficial se precisa que la prioridad la tienen aquellos que hayan pasado por alguno de los otros dos niveles de acción de Ángeles D1: los Espacios o los Proyectos. De esta manera se busca que los jóvenes conozcan y se hayan involucrado en el trabajo de la institución.

A continuación veremos tres procesos de admisión como casos típicos de dos modos de ingreso al PFI. El primer caso es el de Jean Pierre. Él cuenta que en los arenales de Puente Piedra, un amigo suyo lo introdujo a la práctica de saltos mortales y movimientos relacionados al *break-dance*. Ya familiarizado con estos movimientos, llegó a conocer el Espacio D1 en Pachacútec al que empezó a asistir con regularidad. En aquel tiempo les anunciaron la posibilidad de que formen parte del PFI, pero no estaban al tanto de cuáles serían los criterios para ser elegidos. Él recuerda que:

Y bueno, antes que acabe el año, ese año, nos dijeron... 'hay algunos que pueden ir al PFI, eh, o sea, como que podrían tener un cupo para estar en el programa, pero se va a ver antes del año, vamos a ver quiénes son los que pueden agarrar el cupo y de ahí ya en D1, en Chorrillos, van a hacer el casting'. Y entonces, mostro, nosotros empilados. Y antes del año nos asignaron trabajos, ¿ya? Nos asignaron cinco. De cinco y cinco en el asentamiento humano en que vivíamos, teníamos que hacer un proyecto social de un mes y otros cinco en otro asentamiento humano. Entonces, nosotros dictábamos clases a unos chicos de ahí, y después del mes teníamos que presentarlo a nuestro tutor, la chamba con él, con la programación, con el informe: Día1, qué fue, quiénes vinieron, qué hicimos; Día2, cómo fue, ta-ra-rá, el informe del mes...entonces lo hicimos y fue genial. (...) Y ya pues, después que pasó eso y ya nos dijeron eh...ah ya, "van a ir al PFI, pero algunos van a ir a intermedio y otros van a ir a básico. Entonces ya piola. (Jean Pierre, 21)

De esta manera se generó una expectativa y competencia en el grupo para ser parte del Programa y pertenecer a una comunidad que ellos valoraban. Sin tener certeza que realizar el proyecto social que les asignaron sería parte de la evaluación por la que pasarían, ellos se esforzaron al máximo, teniendo como resultado su pase de entrada al Programa.

Identificamos un segundo modo de ingreso con la participación en Proyectos que realiza D1 en alianza con alguna empresa. Este es el caso de Carlos y Roy. Carlos recuerda que en sus últimos años de estudios escolares empezó a interesarse aún más por la danza a raíz de su participación en cursos obligatorios del colegio. Poco a poco encontró que “gracias al baile podía transmitir millones de cosas muy aparte de lo que era, o sea el mensaje” (Carlos, 19). En su último año de estudios secundarios, conoció el proyecto Liderart, financiado por la empresa Odebretch. Él cuenta:

Era un grupo de chicos que... querían formar jóvenes líderes a través de las danzas urbanas. Se trabajaban tres organizaciones, el cual era el consorcio tren eléctrico, que es el Metro de Lima; Prodiálogo, una empresa encargada de resolución de conflictos; y Ángeles D1, que es la escuela de Vania Masías. Hicieron un convenio para formar un proyecto y justo fueron a mi colegio a comentarlo. (Carlos, 19)

Esto fue lo primero que conoció de la organización de Vania Masías. En aquel momento, Carlos también estaba interesado en el fútbol pero decidió no seguir esta actividad porque se lesionaba constantemente. Optó por probar con lo que le ofrecía el proyecto pues valoró sobre todo la dimensión personal: “me jaló totalmente ya que no solamente hacíamos danza sino hacíamos talleres de desarrollo humano, desarrollo personal y aparte nos enseñaban un curso de cómo resolver un conflicto mediante el diálogo” (Carlos, 19).

Como cuenta Carlos, su participación en el proyecto de Liderart⁵⁵, que duraba un año, fue gracias a una beca. Hacia el final del año les informaron que se seleccionaría a siete personas que hayan desatacado más para que pertenezcan al Programa de Formación Integral (PFI). Esta selección fue realizada bajo criterios que él desconocía; por profesores, coordinadores y

⁵⁵ Posteriormente, el proyecto Liderart –llevado a cabo por la Asociación Civil ProDiálogo– se convirtió en un Espacio D1 en La Victoria.

asistentes del Programa. Más adelante, comenta, le indicaron que el criterio de selección fue su capacidad de liderazgo, la cual se hizo evidente cuando él junto a otros compañeros del proyecto reunieron esfuerzos para convertir este proyecto en un Espacio D1.

La experiencia de Roy es similar a la de Carlos en tanto ingresó al PFI luego de haber participado en uno de los Proyectos D1. En su caso, fue desde *Trome Dance*. Este es un Proyecto financiado por el diario *Trome* que consiste en asistir a clases gratuitas de danza durante tres meses. Lo que es distinto en este caso es la modalidad de acceso. A diferencia de lo que sucedió con Jean Pierre y Carlos, Roy pasó por un *casting* para ser parte del Proyecto. Transcurrido los tres meses en *Trome Dance*, lo eligieron para el PFI:

Lanzan un proyecto Trome Dance, primera generación, y era una beca de 3 meses, nada más. Y luego...de ahí yo participé tres meses y estaba uno de los primeros meses de ese proyecto, y no sabía que iban a escoger a alumnos para participar en el Proyecto, Ángeles D1. Entonces yo me esforcé igual, no sabía pero me esforcé, no...me esforcé porque quería estar en Ángeles, porque cuando yo iba al Proyecto el Trome, era un salón del costado, entonces yo veía cómo entrenaban ellos, de los Ángeles. Y entonces me sorprendí, me esforcé bastante porque yo quería estar ahí. Yo veía por espejo y decía "wuuu, este es un entrenamiento, por Dios", además veía la pasión que tienen. Y luego, llamaron a 10 personas primero, y yo dije, "ya no me llaman", ¿no?, porque tenías que recibir un correo, un mail, y llamaron a personas...entonces dije ya no. y luego, después de ellos, que les dieron beca en la escuela, y después de dos semanas me llamaron a cuatro chicos, y uno era yo. (Roy, 20)

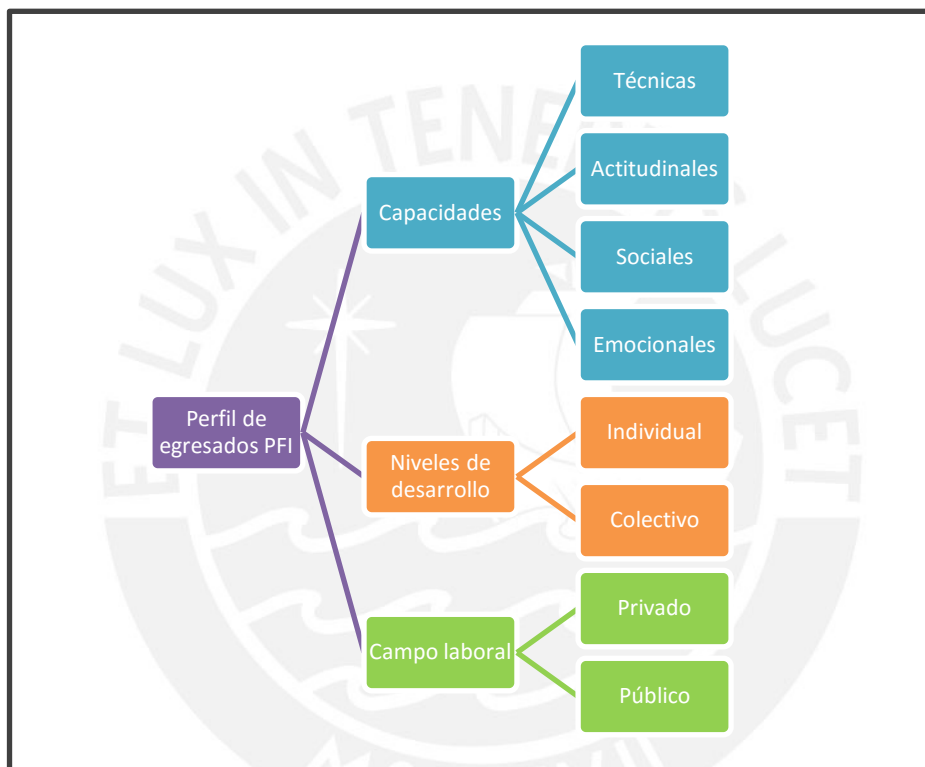
Ahora bien, la institución también tiene delineado el perfil que se espera tengan los jóvenes al egresar del PFI:

Es un **líder integral y versátil**, capaz de expresar y motivar a través de sus habilidades, y transmitir sus conocimientos artísticos, humanos y los valores de D1. Es **consciente** de su **rol transformador en la comunidad**. Tiene las herramientas necesarias para **proyectarse** y salir adelante. Frente a dificultades propone alternativas de solución creativa e innovadora. Ha alcanzado **autonomía, seguridad**, y confianza en sí mismo. Es proactivo, muestra compromiso con su formación y **con su entorno**. Sabe trabajar en equipo y está dispuesto a aprender y a enseñar lo que aprende. Está **capacitado** para ser artista escénico, profesor de danza, promotor social y/o tallerista en contextos educativos, de **desarrollo social y/o empresarial**. (Asociación Cultural D1 2013)⁵⁶

⁵⁶ Énfasis mío.

En este perfil identificamos hasta tres aspectos vinculados a: tipos de capacidades, niveles de desarrollo, y el campo laboral en el que se espera que los jóvenes se desenvuelvan; considerando que cada uno de ellos implica un amplio espectro en el cual los jóvenes transitan. Esto lo plasmamos en el siguiente diagrama:

Diagrama 3: Aspectos del perfil de egresados del PFI



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las capacidades, identificamos cuatro tipos: las técnicas (físicas y de conocimiento para el desarrollo artístico), las actitudinales (vinculadas a los valores), las sociales (competencia interpersonal, desarrollo de liderazgo), y las emocionales (competencia intrapersonal, autocontrol).

El segundo aspecto corresponde a los niveles de desarrollo. Estos son: el individual y el colectivo. Uno se articula con el otro. Se tiene una mirada del cuerpo en sentido comunitario; es decir, un cuerpo que además de

transformarse individualmente, genere cambios con las herramientas que cuentan en su entorno más inmediato: su familia, su barrio. Se trata de que repliquen los aprendizajes del Programa, compartiéndolo con las personas que los rodean, y estas a su vez con otras, de tal manera que sea un conocimiento multiplicado en cadena. Es decir, el cuerpo aquí es un medio para la transformación social.

Por último, en relación con el campo laboral distinguimos que las posibilidades de trabajo⁵⁷ están vinculadas a su participación en el ámbito privado o el público. En el ámbito público, por ejemplo, se da prioridad al desarrollo de proyectos o talleres brindados para la comunidad sin esperar un retorno económico; mientras que en el ámbito privado, vinculado a al mercado, el abanico de oportunidades laborales pasa por participar dentro de una empresa o institución privada y/o pública.

Ya dentro del PFI, el trabajo gira en torno a los cursos que los jóvenes llevan. En el siguiente punto, analizamos la malla curricular, los modos de evaluación y la subcultura del hip hop, esencial en esta propuesta.

2.2 El currículo del PFI

El PFI abarca seis dimensiones de intervención: las clases de danza, clases de desarrollo humano integral, los talleres de terapia de artes expresivas, acompañamiento psicológico, actividades complementarias, monitoreo, y refuerzo escolar.

⁵⁷ La propuesta plantea cuatro áreas rentables en el ámbito artístico en las que ellos pueden desempeñarse: danza (ser bailarín profesional, intérprete, coreógrafo o asistente de coreógrafo); pedagogía (profesor de baile, coordinador de elencos, monitores, capacitadores, asesorar en academias y otros); talleristas; y gestión socio-cultural (asistentes en el diseño, ejecución y gestión de proyectos, encargarse de proyectos socio-culturales, supervisar escuelas de danza, o ser asistentes administrativos). (Asociación Cultural D1 2013).

La necesidad de cada una de estas áreas está vinculada a la noción de desarrollo humano integral que plantea la institución y que, como se mencionó, se hizo evidente en la marcha del proyecto. Un ejemplo de ello es el acompañamiento psicológico y los talleres de artes expresivas:

Tú puedes trabajar la emoción a través del movimiento, pero qué pasa cuando esa emoción ya sale, entonces tienes que luego trabajar eso. Y por eso es ahí donde entra las Terapias de Artes Expresivas, las terapias *persé*. O sea un psicólogo que te contenga, que pueda trabajar esa emoción desde otro, desde otro lado ¿no? (Vania Masías, Fundadora y presidenta de la Asociación Civil Danza Perú – D1)

Además de ello, el programa se presenta con la disposición de brindar a los jóvenes ciertas facilidades para mantenerse en él, por ejemplo costeándoles los pasajes de transporte, brindándoles alimentación, el servicio de nutrición y fisioterapia, los cuales hacen aún más atractivo el programa como muchos de los jóvenes entrevistados aseguraron:

Yo ya lo vi de forma de una carrera porque me pusieron eh, una currícula de estudio, de repente alguno no, no se habrán dado cuenta, pero ya era, era, tenía un plan de estudio, pues, tenían un plan de estudio, a parte si me iban a dar pasaje, si me iban a dar comida, caro no iba a estar ir. (Leonardo, 21)

Desde ya evidenciamos la importancia que implica el cuidado del cuerpo por parte de la institución: a través de las asesorías de nutrición y el servicio de fisioterapia. De hecho, cada uno de los jóvenes es evaluado cada ciclo en estos aspectos y los servicios siempre están disponibles en caso ellos tengan algún malestar particular. Al respecto, la directora explica:

Por ejemplo aquí trabajamos con ellos un programa nutricional que también lo hacemos con la UPC. Por ejemplo, **charlas que le dan las chicas de la UPC, también ellas les dicen: 'Chicos, también se deben de cuidar, hidratarse más, no pueden estar comiendo tan poco'** Entonces a ellos como que **les hace reflexionar**. Pero eso es bueno porque también lo hacemos con los chicos del PFI que también está dentro de este marco de **no generar estereotipos**. Sino, sentirse bien. Verse bien a partir de lo que tú emocionalmente quieres estar bien. Porque puede ser que tú seas bellísima, tengas un enorme cuerpo, precioso pero emocionalmente te ves fea. Entonces debes trabajar lo de adentro mucho, para no quedarse en el estereotipo. (Mary Ann Lynch, Directora de Ángeles D1)⁵⁸.

⁵⁸ Énfasis mío.

Por parte de la institución existe interés por combatir los esquemas mentales sobre cómo debe ser el cuerpo de un bailarín, hombre o mujer. La preocupación por el cuidado corporal se indica en términos de salud y bienestar físico, antes que la imagen en sí. De ahí que además de las asesorías nutricionales, les brinden alimentación.

En cuanto a los diferentes cursos que los jóvenes siguen, estos se concentran en una malla curricular⁵⁹, que se divide en ocho semestres. Identificamos cursos relacionados a la formación en danza, otros de expresión escénica y, finalmente, cursos vinculados al desarrollo de emprendimiento y liderazgo.

Según el documento oficial del PFI, cada uno de los cursos busca responder a dos objetivos⁶⁰: el técnico y el de valores. El primero está relacionado con el desarrollo físico: supone habilidades y capacidades como coordinación, concentración, memoria, creatividad, atención, control, sensibilidad, retención, manejo de espacio, plasticidad, entre otros. En cuanto a los valores, la institución resalta cinco: respeto, integración, compromiso, confianza e integridad. Estos son parte del contenido de cada uno de los cursos desagregándose en 21 valores. Sobre ello, la fundadora explica:

Son centrales porque D1 se llama "1" por eso ¿no? Porque yo creo, si tú analizas la ley de los agujeros negros, y todo esto del Big Bang ¿no? Y el inicio del universo... Es eso ¿no? Es la explosión y todos son parte de lo mismo, todos estamos conectados, y todo lo que tú hagas va a regresar. Es un círculo de energía entonces todos somos una unidad, todos somos lo mismo, y eso es el respeto. O sea si fuéramos todos conscientes de eso, el desgraciado de la combi no te metería el carro cuando sabe que estás ahí ¿me entiendes? Entonces, habría una consciencia de respeto y cuidado al otro. Y eso es lo que tratamos de transmitir (Vania Masías, Fundadora y presidenta de la Asociación Civil Danza Perú – D1)

⁵⁹ Ver Anexo 2: Malla curricular del PFI.

⁶⁰ En el Cuadro 1 podemos ver de manera específica los valores y actitudes que cada uno de los cursos tiene como propósito.

Y más adelante afirma: “lo técnico suma al desarrollo humano porque va a hacer ordenarte, y establecer un proceso de mejora personal” (Vania Masías, Fundadora y presidenta de la Asociación Civil Danza Perú – D1). Es decir, se trata de dos dimensiones que se complementan e integran. Por ello, precisa:

Tú cuando haces una clase de movimiento también estás incorporando desarrollo humano ahí. Y cuando haces desarrollo humano y complementamos en las distintas áreas (...) yo siento que es una mezcla ¿no? y le damos igual peso. Son dos pilares. (Vania Masías, Fundadora y presidenta de la Asociación Civil Danza Perú – D1)

De esta manera, ella indica que los jóvenes tienen el reto de “primero de conocerse a sí mismos, de tener conciencia del otro, de su entorno” (Vania Masías, Fundadora y presidenta de la Asociación Civil Danza Perú – D1). Este reto está en cada uno de los cursos de formación de los jóvenes e involucra distintos niveles de desarrollo: el individual y el colectivo. La danza se comparte y se funda en lo colectivo pero surge a un nivel más individual.

En cuanto a los cursos de danza, hemos indicado que la danza urbana⁶¹ (y sus estilos: *breaking, popping, house, hip Hop, locking, wack punk y dance hall*) es parte central de la formación que llevan los jóvenes. A ello se suman otros tipos de danza: el ballet, el jazz, el contemporáneo, y el folclore. Estos van aumentando en complejidad y exigencia conforme avanzan de nivel.

⁶¹ Entendemos por “danza urbana” aquella actividad de movimiento corporal y artístico que engloba diversos estilos de baile, se despliega principalmente a través de movimientos sueltos y relajados, enmarcados en la subcultura del hip hop, se lleva a cabo en la calle, y se define en contraposición al esquema corporal rígido de la danza clásica.

Cuadro 1: Cursos, valores y aptitudes técnicas.

Cursos	Valores	Aptitudes técnicas/físicas
Ballet	*Disciplina *Respeto *Compromiso	*Conciencia corporal *Fortaleza *Postura *Control
Hip Hop/ Danza Urbana	*Compartir *Libertad y paz *Autoevaluación y respeto *Transformación	*Capacidad creativa de improvisación *Agilidad y rítmica
Jazz	*Actitud *Constancia	*Velocidad *Manejo escénico (capacidad del artista de vincularse con el otro, de transmitir y generar sensaciones)
Contemporáneo	*Libertad de expresión *Adaptación, versatilidad (capacidad de adaptarse a diferentes realidades, de conocer la estructura ayudando a construir una nueva desde el autoconocimiento y la aceptación)	*Capacidad de improvisación *Reconocimiento del cuerpo y de las emociones
Folklore	*Identidad *Respeto por la diversidad	*Capacidad de fusionar *Conocimiento histórico
Talleres a través de las Artes Expresivas	*Autoconocimiento *Integridad *Integración	*Sensibilización con el arte como medio de expresión emocional
Improvisación	*Libertad de expresión	*Conexión con el inconsciente (pasas de lo consciente a lo inconsciente) *Imaginación
Clown	*Aceptación *Autoestima	*Capacidad de reirse de uno mismo, de sus defectos *Capacidad lúdica *Salir de su zona cómoda (romper con el ridículo)
Teatro	*Empatía *Autoconocimiento (búsqueda interna)	*Manejo de texto *Manejo de la palabra *Desarrollo de la memoria *Capacidad de interpretación
Talleres de Coaching		*Construcción de estrategias dirigidas a los objetivos deseados *Capacidad de proyectarse

Fuente: Documento de Profesionalización de Formación Integral (Asociación Cultural D1 2013)

Solo hay dos cursos que se llevan todos los semestres durante los cuatro años, y comprende ocho niveles. Uno de ellos es el *Breaking*; y el otro es el *Street Dance*, con estilos que se van intercalando entre *Popping*, *House*, *Hip Hop*, *Locking*, *Wack Punk* y *Dance Hall* durante todo el Programa. Solo en el último

ciclo, este curso ya no se enfoca en enseñar y reforzar el aprendizaje de los estilos, sino en lo que denominan como *Commercial Dance* y un intensivo de clases para crear Coreografías más elaboradas.

A diferencia de estos, el curso de *Ballet* clásico tiene menos niveles pero se lleva desde el primer ciclo hasta el sexto. Este curso implica una técnica y fundamento rígido, que exige mucha disciplina a los jóvenes y ello sirve de soporte para sus otros cursos. El curso de Danza contemporánea consta de cuatro niveles, y lo llevan una vez cada año. Jazz lo llevan los cuatro primeros semestres y antes de culminar el Programa, en el séptimo semestre. Y durante los últimos cinco ciclos llevan el curso de Folklore.

De lo expuesto hasta aquí sobre la malla curricular, llama la atención que la formación que se les brinda a los jóvenes fusiona dos tipos de danza aparentemente opuestas: la danza urbana (relacionada a movimientos libres, que afrontan riesgos y conflictos y que tiene lugar en la cultura popular), y la danza clásica (relacionada a un cuerpo cartesiano que racionaliza milimétricamente su movimiento y control, que se ubica en la alta cultura).

Al respecto, uno de nuestros entrevistados afirma:

Yo he aprendido bastantes estilos, estoy perfeccionando no solo el breaking, sino estoy danzando danza clásica que también me ayuda bastante. El Ballet, Contemporáneo me ha ayudado bastante para el Breaking. Yo siempre tomo el Breaking como el punto de partida, que todas las danzas me ayuden para ello, porque ese es mi rubro, esa es mi especialidad: el Breaking. Pero yo aprendo Zapateo, aprendo a hacer Hip hop, aprendo a hacer danza Contemporánea, Jazz...y Folclore también. Que también me gusta. Y ya pues (Roy, 20)

En lugar de ser ajenas, ambos tipos de danza se complementan entre sí. El breaking, como señalamos líneas arriba, es un estilo de baile que exige bastante destreza corporal. Se podría definir como una danza un tanto más desafiante y exigente en tanto implica movimientos corporales de artes

marciales o gimnasia, muy abierta a afrontar y exponerse en riesgo. En ese sentido, aparentemente nada tendría que ver con la danza clásica; sin embargo, los mismos jóvenes afirman haber encontrado en el Ballet, elementos que les son útiles a la hora de entrenar en *breakdance*.

Otro grupo de cursos son los relacionados directamente a lo que la institución nombra como desarrollo humano integral. Aquí se incluyen cursos de expresión escénica que contribuyen al desarrollo intrapersonal: Improvisación (tres primeros ciclos), Clown (cuarto y quinto ciclo), Teatro (séptimo y octavo ciclo). Sobre estos cursos, uno de los entrevistados comenta:

“Sí de chibolo, de más chico, sí, no era tímido-tímido, pero si era callado, más callado. Y como que esos, eso, eh, ejercicios de interacción, de improvisación, ahora, de todos los cursos que hemos llevado, o sea, Integración de Desarrollo, Improvisación, Clown, como que-que, te-te quita para ti, más te quitan, te quitan barreras que ahora uno puede decir “ah, bacán, me lanzo a la piscina normal”. (Leonardo, 21)

Ello nos da luces sobre los cambios individuales que generan estos cursos en los jóvenes. De modo similar, también encontramos los talleres de artes expresivas y el curso de Integración y Desarrollo Humano (que llevan durante los cuatro años de formación). Estos cursos complementan la formación de los jóvenes en tanto soporte interno y de expresión emocional que conecta con ellos:

[Es] el reto humano ¿no? Primero de conocerse a sí mismos, de tener conciencia del otro, de su entorno. Tener conciencia. (Vania Masías, Fundadora y presidenta de la Asociación Civil Danza Perú – D1)

Por último, identificamos cursos más vinculados con el emprendimiento y con el desarrollo de liderazgo que llevan hacia el final del Programa: Coaching y Capacitación en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), previa elección de especialización ya sea en Taller de Artes Expresivas, Gestión Socio Cultural, Pedagogía o de Intérprete. A través de estos se enfatizan

nociones de éxito, liderazgo, esfuerzo, empoderamiento, buscando motivar e impulsar iniciativas en los mismos jóvenes, según su área de interés. De esta manera, como indica Masías, desde la institución esperan que los egresados del PFI tengan:

Liderazgo, liderazgo y los valores tienen que tener. Los valores no de acá para afuera, sino los valores impregnados y tatuados en el cuerpo para poder re transmitirlos y ser unas personas-ejemplo. Disciplina, coherencia, eh, ser perseverantes. Mucha disciplina, mucha perseverancia ¿no? y una entrega absoluta (Vania Masías, Fundadora y presidenta de la Asociación Civil Danza Perú – D1).

Reconocemos pues que en el PFI se enfatiza el rol del cuerpo en tanto principal instrumento de trabajo en las clases. Con excepción de los últimos cursos de especialización, todos los cursos planteados en la malla curricular involucran el uso y trabajo del cuerpo, y es a partir de él que se trabajan los valores que se busca que los jóvenes interioricen. Asimismo, vemos que ya no se trata solo de impartirles una enseñanza y formación pedagógica, sino que además se les brinda un acceso directo a la dimensión profesional que implica este campo artístico, bajo el regimiento de valores muy específicos. Se les hace visible las oportunidades laborales entorno a lo artístico, desde el rol que ellos prefieran realizar. En este proceso, consideramos que la propuesta de D1 se traduce en la reconstrucción del cuerpo de los jóvenes en el cual se forja un capital corporal el cual implica que ellos conozcan las habilidades de su cuerpo, identifiquen sus capacidades relacionadas a valores y actitudes específicas y lo pongan a prueba en su día a día. A la vez, esta reconstrucción se condensa en un proyecto personal para ellos, que es dotado de sentido y fundamento a nivel individual y colectivo, considerando las posibilidades de su participación tanto en el mercado como en su comunidad.

Las clases y su evaluación

De acuerdo al documento oficial del PFI que hace de currículo formal, cada una de las clases tiene una estructura específica que debe seguir el profesor que la dirige y consta de cuatro momentos. El primero es el “teórico/audiovisual” que consiste en explicar la historia y representantes de la disciplina o estilo que se está trabajando (Asociación Cultural D1 2013). El segundo momento concentra la práctica o técnica relacionada a la preparación física, realizar calentamiento del cuerpo, pautar los pasos de baile o coreografía, y hacer un enfriamiento o relajamiento. El tercero se define como el “reconocimiento y respeto que se le debe otorgar a la estructura académica y los valores de la disciplina o curso” (Asociación Cultural D1 2013) que están llevando. El último es un momento de “cierre”, en el cual el profesor y los alumnos conversan para analizar el contenido y los objetivos del curso, los avances de la técnica de cada uno, y cómo eso ha podido impactar en sus emociones (Asociación Cultural D1 2013). Al observar las clases notamos que efectivamente los momentos de la estructura se cumplen, aunque el orden varía según el curso y profesor que lo dicta.

El último momento es la retroalimentación sobre el desarrollo técnico y el aprendizaje de valores de los jóvenes. Por ejemplo, en una de las clases anoto:

Hacia el final de la clase de ballet, la profesora les pide a todos que se reúnan en un círculo cerca de ella. Va uno por uno diciéndoles qué han hecho bien y qué está por mejorar. A uno de los chicos le dice que debe tener más memoria y confianza. A una de las chicas le indica que tenga cuidado con morderse sus labios pues “hay que cuidar la expresión facial, el movimiento también del rostro”. Explica que hay que tener cuidado con tensar el cuello pues todo eso es parte de cómo se presenta el movimiento del artista, el cual debe ser limpio. Señala que se trata de sumar práctica más método. (Nota de campo, Clase de Ballet. Octubre 2013)

En esta situación, se enfatiza una preocupación por resaltar los logros e identificar los errores tanto técnicos como los relacionados a los valores. Asimismo, se identifica una preocupación por cómo se presenta el cuerpo más allá de conocer la técnica o no. Esto es, la mirada, los gestos, el porte, la posición de la cabeza. Se trata de ir puliendo cada vez más el cuerpo en conjunto, como veremos más adelante.

Ahora, para cumplir con el objetivo del proyecto, la Coordinadora del PFI indica que se hace un seguimiento a los participantes. Hay evaluaciones en cada curso que buscan ver el avance de cada uno de los chicos y chicas, en cuanto a su técnica, conocimiento y compromiso. Al respecto ella señala:

Hay evaluaciones constantes. Primero hay un seguimiento a cada chico tanto desde cómo se siente, cómo va y cómo es su progreso en el Programa. Es decir, si tú ves por ejemplo que en algún momento este chico no está dando todo lo que puede dar en alguna clase o el profesor te dice, o de algún modo tú te das cuenta. O sea, hay que hacerle un seguimiento al qué, por qué. Entonces, es un seguimiento permanente y constante a cada chico en D1, especialmente los días en que vienen. Y además, hay evaluaciones cada ciclo que miden el progreso y avance de cada chico en los cursos, y de eso ya se encargan los profesores. (Claudia Solari, Coordinadora del PFI)

El seguimiento no solo se queda reflejado en una nota: lo cuantitativo no determina el progreso de cada uno de los jóvenes. La observación por parte de los profesores es esencial en tanto son quienes perciben de manera directa los cambios de los mismos jóvenes, a nivel individual y en interacción con el colectivo en términos de sus actitudes, expresión de emociones, comunicación, además del mejoramiento de las técnicas artísticas. Es decir, existe un trabajo continuo de parte de ellos de evaluar sus cambios y mejoras en relación al objetivo de cada curso. Además, algunos de ellos comparten otros momentos de interacción con los jóvenes fuera de las aulas. Como relata Carlos: “Bromeábamos. Pero ya eso era fuera de clase. Dentro de clase alumno-

profesor. Pero ya fuera de clase, normal, patas” (Carlos, 19). Esto contribuye a estrechar vínculos y afianzar la idea de comunidad, hacer sentir a los jóvenes que son parte de la asociación colectiva, y comparten los mismos códigos. En este proceso es fundamental la subcultura del hip hop, que veremos en el siguiente punto.

2.3 Danza urbana y subcultura del hip hop

Como ya mencionamos, la danza urbana enmarcada en la subcultura del hip hop es el principal medio de trabajo en el PFI, siendo un planteamiento nuevo en tanto se vincula con la formación humana-integral que propone la institución. Por ello, es necesario conocer cómo surgió esta cultura, sus elementos básicos y un poco de su historia en nuestro país.

El hip hop, tal como se lo conoce hoy en día, nace a inicios de la década 1970 como una expresión artística y cultural urbana en Harlem, ciudad de Nueva York, Estados Unidos. Se trata de un barrio que albergaba, en su mayoría, a una población negra, afroamericana y centroamericana en extrema pobreza (Frasco y Toth 2008, Emdin 2010, Ávila 2011, Aponte 2013).

Para algunos etnomusicólogos, su raíces se encuentran en “las danzas, los tambores y los cantos de los *griots*⁶² del oeste de África, quienes apareaban las palabras y la música como dolorosa manifestación de los esclavos que sobrevivieron a la travesía intermedia [hacia Estados Unidos]” (McBride 2007: 66). Esta tradición de la cultura negra, que se manifestaba a través de los *ring shouts* (gritos colectivos), los *field hollers* (cantos de labranza), y los *spoken-*

⁶² Se conoce como *griots* a aquellas personas de África que relatan historias, antiguas como actuales, a través de cantos o poemas.

word (canción hablada), se trasladó junto a los primeros esclavos africanos que vivieron en Estados Unidos, siendo compartida a las siguientes generaciones.

(McBride 2007: 66). Lorena Pastor, teniendo como referencia el trabajo de García Naranjo, señala que:

Es a raíz de la primera guerra mundial, como empieza una fuerte migración de negros al sur del país, una de las zonas de ocupación fue Harlem (ciudad que albergaba gente acomodada). Este movimiento migratorio se fue intensificando, sobre todo en la zona del Bronx, en la cual, a partir de la década del sesenta se fueron formando ghettos con migrantes afroamericanos y caribeños (sobre todo portorriqueños y jamaquinos). (2011: 24)

Se trata de “una época de lucha por la reivindicación social” (Ávila 2011: 140) en un contexto en el cual se había generado la expansión de un modelo capitalista caracterizado por una marcada desigualdad social. La tasa de desempleo iba en rápido ascenso. En particular, los más afectados eran la población afroamericana, invisibilizados como ciudadanos (Ávila 2011: 7). Por otro lado, la tasa de crímenes también crecía: el número de pandillas o *gangs* y sus seguidores aumentaron (Frasco y Toth 2008: 3). Estos empezaron a posicionarse y apropiarse de espacios en la zona, generando rivalidad territorial que afectó hasta la diversión en los clubes nocturnos.

Una forma de expresar la voz de lucha y protesta de parte de algunos de estos grupos sociales marginados que vivían un ambiente de violencia fue a través de medios artísticos como la música, el baile y el *graffiti*⁶³, los cuales tenían cada vez más presencia en los llamados *block parties* (fiestas de manzanas o barrios).

⁶³ En términos generales, el *graffiti* es un arte que se basa en realizar pintas, principalmente en las fachadas, dejando marcas como firmas del artista, escribiendo frases o pintando murales a modo de protesta o denuncia social, o simplemente plasmar un arte que sea visible públicamente.

Estas expresiones artísticas tuvieron lugar en un entramado de relaciones sociales con un lenguaje, símbolos, valores y normas propias, configurando un sistema cultural que se denominó “hip hop”. Con el tiempo, se expandió como fenómeno en distintos países. Para McBride, “ha sacado a la música [y arte] popular de sus esquemas habituales en todas las sociedades que ha permeado” (McBride 2007: 65).

Desde entonces el hip hop es considerado una subcultura⁶⁴ manifestada principalmente por jóvenes que se sienten identificados con los valores y prácticas de los cuatro elementos que lo representan, cada cual con sus propios fundamentos: el *rap*⁶⁵, el *b-boing* (relacionado a la figura del *b-boy* que realiza el *break dance*)⁶⁶, el *dj-ing*⁶⁷, y el *graffiti*.

Siguiendo lo que plantea Ávila (2011), Emdin (2010) y Aponte (2013), estos cuatro elementos, en conjunto, van más allá de una forma de vestir, un género musical, un movimiento o un fenómeno generacional. Nos remiten a un significado cultural, político y hasta de protesta, que se hace visible en sus diferentes formas de expresión.

Esta subcultura era y sigue siendo percibida por otros sectores de la sociedad como desafiante por ir en contra del orden establecido. Sobre todo

⁶⁴ En ciencias sociales esto se conoce como subcultura en tanto encierra sus propias lógicas de valores, normas y reglas compartidas por un grupo social pero no necesariamente por toda la sociedad. De acuerdo a Pastor, siguiendo a Hebdige, “una subcultura desarrolla contenidos y prácticas que brindan nuevas opciones y caminos a sus miembros. Para Hebdige, la materia prima de estas acciones y formas expresivas están dadas por la experiencia que surge de la interacción entre las clases dominantes y dominadas, es decir, se trata de alternativas de acción frente a tensiones sociales en las cuales los jóvenes se encuentran inmersos.” (Pastor 2011: 28)

⁶⁵ El *rap* está relacionado a una manera de canto a través de un juego de palabras con un ritmo de rima.

⁶⁶ *Break dance* hace referencia al baile denominado “B-boying”. Es la danza urbana de “estilo callejero” que surgió como parte de la cultura del Hip hop. Es un movimiento corporal particular que combina artes marciales, piruetas de acrobacia, y con gran influencia de la música funk.

⁶⁷ *Dj*: Este elemento está asociado a la manipulación de discos sobre mesas-gira-discos para crear piezas y efectos musicales (con técnicas particulares) que eran usados como parte del *break dance*.

porque ha sido expresada en sus inicios por grupos marginados, los cuales han estado en un entorno o en relación directa con situaciones vinculadas al pandillaje, la delincuencia y las drogas ilegales, entre otros. Sin embargo, los medios de comunicación (videoclips, música, películas) y los procesos de globalización han contribuido a mermar esta imagen en tanto entró a tallar en las lógicas de mercado. Al respecto, Ávila explica:

[Se trata del] desarrollo de un mercado de consumo juvenil que crea productos culturales (literatura, moda, cine) relacionados con la estética y cultura del hip hop [...]. De esta manera, se logró que el hip hop traspase las barreras de lo marginal y localizado para ser adoptado y adaptado por un mercado de consumo global y descentralizado, teniendo en cuenta, fundamentalmente, como manifiesta Pillai (1999), el espacio y el tiempo en los que se dan las apropiaciones y (re) significaciones del hip hop o de alguno de sus elementos, lo cual crea una experiencia válida y única en el lugar donde se desarrolle. (2011: 9)

De esta manera, se construyeron los puentes para que el hip hop como parte de la cultura juvenil traspase límites nacionales, siendo adaptado a nuestro contexto socio-cultural:

La creación de grupos como el Movimiento Hip Hop Peruano permitió que, a fines de 1998, se difundiera el hip hop como una cultura que promovía el respeto y el entretenimiento de los jóvenes y que los alejaba de las pandillas, y del consumo y comercialización de drogas. Acompañado a esto, vale decir que la difusión del hip hop a nivel local se da con mucha más fuerza a inicios del año 2000, porque empiezan a aparecer distintos colectivos (Perubreak, Rapéalo) que potencian algunos de los aspectos del hip hop; rap, graffiti, breakdance, y que, a su vez, se valen de nuevos soportes que permiten la difusión, producción y consumo masivo a través de Internet. Sumado a ello, en Lima, se empiezan a llevar a cabo diversos eventos que, de una u otra manera, promueven el hip hop para la consecución de determinados fines, lo que da como resultado que las expresiones culturales estén puestas al servicio de la comunidad, en tanto sean empleadas como recursos (económicos, sociales o políticos). (Ávila 2011: 141)

Así, tenemos una pauta de acción para los jóvenes en torno a valores y a su construcción corporal, la cual se presenta y reproduce en el vestir, por ejemplo, pero guarda sus diferencias según la personalidad y el contexto de cada uno. De hecho, para nuestros entrevistados la danza urbana es un estilo de vida que no solo pertenece a jóvenes con ciertas condiciones o características, sino a todo aquel que la practique y la difunda. Sobre esta danza, Pastor señala que

“ha tomado mayor fuerza y presencia en los últimos diez u ocho años, y esto es porque su dinámica ha ido transformándose en el tiempo, a través de la apropiación que de él han hecho los jóvenes” (2011: 29).

García Naranjo indica que este tipo de baile se caracteriza por movimientos marcados y acompañados principalmente por los *beats* del *funk*⁶⁸.

Al respecto, agrega:

(...) además de ser acrobático es un baile competitivo, como resultado del sincretismo del funk, la gimnasia, la capoeira, la teatralidad mecánica y las artes marciales. Y en el contexto neoyorquino se presentaba como reto entre grupos afroamericanos y latinos (2006: 11)

Este sentido de competencia converge con la propuesta de emprendimiento que plantea la institución. Aquí también el cuerpo empieza a cobrar un papel fundamental:

El break dance pone en juego varios elementos siendo los principales el uso de la destreza corporal (virtuosismo), el ritmo y la competencia. Es un baile que requiere para su óptima ejecución de un alto nivel de manejo técnico del cuerpo, así como mucha fuerza, resistencia y un alto grado de desempeño. Es el cuerpo el que adquiere el foco principal de atención en esta práctica: su aprendizaje demanda un largo y nunca terminado proceso, desafío y competencia y con ello la constante necesidad de superación (García Naranjo 2006: 26)

En medio de la escena se despliega un cuerpo que exige y es exigido en el juego colectivo de competencia, poniendo a prueba la destreza física ante el otro. Las capacidades y habilidades vinculadas a un sentido de masculinidad dictada por estereotipos de lo que implica ser hombre: destreza, agresividad en los movimientos, asumir el riesgo, el dolor, no hacer evidente el temor, son elementos que se ponen en tela de juicio al exponer el cuerpo públicamente.

⁶⁸ El funk es un género musical creado hacia fines de los años 60, por músicos afroamericanos a partir de una fusión del Jazz, el Soul y ritmos latinos.

Se trata de dejar de lado la timidez de mostrar el cuerpo ante los demás, y más bien se convierte en un espacio de exponer las marcas del esfuerzo corporal, pero suprimiendo expresiones de dolor.

En este punto, debemos considerar que en el hablar cotidiano, en el mundo de la danza urbana, se utiliza el término “hip hop” para referirse a los distintos estilos que abarca: *break dance*, *locking*, *popping*, *house*, entre otros. Cada cual tiene su propio fundamento y base para su ejecución⁶⁹. Pese a ser distintos entre sí, un estilo no es mejor que el otro. No hay una jerarquización, pero el reconocimiento se gana según el dominio y la originalidad que se tenga al bailar y conocer los fundamentos de cada uno de ellos; es decir, conocer la técnica del baile, la historia y significado de los movimientos. Lo central es generar una conexión sensorial dentro de cada quien que ejecuta el (conjunto de) movimiento(s) y la proyección que dan para los espectadores.

Por ello, la formación de los jóvenes se basa y se alimenta del componente colectivo, el cual está mediado por su entorno inmerso en el mismo mundo del baile urbano, o por las *crews* de las que forma parte. Una *crew*, señala Pastor, “es un grupo al cual se le asigna un nombre y está conformado por un número de *b-boys* quienes lo han fundado y se identifican a través de él y con él” (2011: 27). En ese sentido, como afirma Citro, se trata de “prácticas constitutivas de la experiencia social de los actores. Además, no solo representan identidad de un grupo social. También contribuyen a construirla” (2009: 35).

⁶⁹ Por ejemplo, dentro del *break dance* existen cuatro elementos base: *top-rock* (es el trabajo de movimiento que se realiza a pie, siguiendo el ritmo de la música), *foot-work* (trabajo técnico centrado en el movimiento de piernas y pies, haciendo uso del suelo), *power-moves* (relacionado a movimientos de fuerza y destreza física como los acrobáticos), *freeze* (posturas y movimientos que se congelan como parte de la rutina de baile).

Es así que Masías y su equipo se dieron cuenta que los jóvenes sentían un gran interés –si no es identificación– con la subcultura del hip hop en la que se enmarcan los diversos estilos de la danza urbana, entre ellos el *breaking* o *break dance*. Los jóvenes se compenetran con esta danza pues evoca sentidos de cohesión y de pertenencia a una comunidad de la que buscan ser parte distintos jóvenes, según su interés en las expresiones artísticas de la subcultura del hip hop. Se conforma una comunidad que comparte valores y se sostiene entre sí por las prácticas que realizan, lo cual se hace mucho más evidente entre los jóvenes que pertenecen al PFI. Por ejemplo, en una de las presentaciones que los jóvenes realizaron, quienes estaban en escena afirmaron: “no importa si uno baila mejor que otro, finalmente lo que importa es que estamos unidos” (Nota de campo: Diciembre 2014).

Por otro lado, el vínculo que se construye entre los jóvenes en este espacio es un vínculo fraternal pero a la vez encierra elementos de competencia. El sentido de cohesión colectiva e intereses individuales se enfrentan. Esta es una tensión que analizaremos hacia el final del texto.

Ahora, si bien el hip hop se presenta como una danza que enfatiza referentes masculinos, es importante señalar la paradoja que encontramos. La danza ha estado culturalmente vinculada al género femenino (Gunn 2012: 2) por lo que consideramos que el hip hop subvierte parcialmente este orden pues toma su lugar enfatizando características asociadas a lo masculino a través de movimientos que implican mayor riesgo y fuerza. Como sostiene Gunn: "el énfasis puesto en impresionantes hazañas de la fuerza física en el *breaking* parece ser el factor clave en las personas que perciben la danza como una forma claramente masculina, por lo que, paradójicamente, re-articula la

actividad de la danza" (2012: 2). En relación a ello, la directora de Ángeles D1 afirma:

Creo que con el tema de la danza y con todo lo que uno aprende de los distintos estilos lo que te genera son otras sensibilidades. No sé si te genera, sino te potencian otras sensibilidades que ya las tenían porque bailan pero que te hacen visionar de otra manera tu masculinidad o tu feminidad. (...) los chicos también descubren esas sensibilidades. Lo hemos visto por ejemplo este, no solo en la danza sino cuando haces la TAE, con la capacidad de poder llorar, de expresar otras cosas que quieres decir, ¿no? Y creo que no los remonta a pensar qué te molesta, te fastidia en ese sentido 'no, los hombres tienen que ser así' Pero comienzan a comprender que el género, o sentido de ser masculino o femenino no es que te limite a tener determinadas sensaciones, sentimientos o sensibilidades. (Mary Ann Lynch, Directora de Ángeles D1)

En este campo, el cuerpo masculino también busca su lugar, su trabajo, su arreglo y la posibilidad de exponer sus sentidos más íntimos a través de la danza urbana, aunque no necesariamente al momento de realizar *breaking*, porque el fundamento dista de ello. Veremos estas diferencias con mayor detenimiento en el análisis de las clases observadas.

Con lo expuesto, notamos que la apuesta de D1 se complementa muy bien con lo que dicta la subcultura hip hop en tanto juega con valores relacionados a la construcción de identidades colectivas, y sentido de pertenencia a un grupo social que comparte intereses por el mismo tipo de expresión o actividad artística y se consideran marginados. D1 brinda ese espacio a los jóvenes para aprender de la cultura a través de la danza y a la vez generar un cambio en ellos mismos y su entorno. El cuerpo de los jóvenes es un recurso que se alimenta de los valores y normas que fundamenta la cultura hip hop, y que ellos asumen.

2.4 El escenario: Ángeles, un lugar diferente

Los cursos que tienen los jóvenes del PFI se llevan a cabo en un escenario muy particular. Aquí, desde una mirada institucional, el cuerpo también se hace visible en los elementos que conforman dicho espacio.

Nuestros entrevistados coinciden en señalar que desde que entran al local de la Asociación sienten estar en otro mundo. Uno de ellos narra:

D1 de Chorrillos siempre se ha reflejado bastante como mi casa o como algo sagrado. Siempre he tenido eso en mente. Es como que al entrar a D1 y solo al pisar ya estoy como en un lugar sagrado. Y siempre un lugar sagrado se respeta y es algo que es un interés. Es algo mágico. Siempre cada hora, cada día se aprende algo nuevo de acá. (Franklin, 17)

Nosotros también lo percibimos desde que entramos al local por primera vez: el escenario cobra una personalidad particular si lo comparamos con otros lugares donde también se dictan clases de danza. Para sumergirnos en esta dimensión espacial damos cuenta de su infraestructura, la distribución del local y sus aulas; asimismo, nos centramos en dos elementos que forman parte importante del ambiente: los murales y los mensajes. Finalmente, reflexionamos sobre cómo todo ello, en conjunto, forma parte también de la relación que los jóvenes tienen con su propia experiencia (corporal, humano – integral y laboral) y la propuesta del PFI.

El ahora local de la Asociación –donde se llevan a cabo las clases del PFI, de la Escuela D1⁷⁰ y otras de la misma organización– era parte de la residencia de Vania Masías y ha sido remodelado de tal manera que los ambientes son exclusivamente para bailar. Se encuentra ubicado en el distrito

⁷⁰ Este local resulta ser un punto de encuentro entre dos grupos muy distintos (así como la Escuela, y el PFI) en términos de: la situación económica de la que cada uno proviene y composición de género. Tienen en común provenir de dos instituciones en cuyos procesos formativos el cuerpo cumple un rol central.

de Chorrillos⁷¹, muy cerca de la Escuela Militar⁷² y próximo al circuito de playas de la Costa Verde. Si bien no hay mucho movimiento por los alrededores y se percibe un ambiente muy tranquilo, algunos jóvenes y parte del personal de la Asociación expresan preocupación por el riesgo a robos o asaltos durante las noches ya que es el momento del día en que los jóvenes salen del local al terminar sus clases y la exposición al riesgo es inevitable pese a la seguridad que se les brinda.

Un mural pintado en la fachada llama la atención al llegar al local de D1 (ver Imagen 1). Nuestro interés en esta imagen, así como en las que describiremos más adelante, es que estas “muestran y narran” (Jaeggi 2007: 27)⁷³. En este mural identificamos el rostro de una mujer definido por las líneas curvas y suaves de sus facciones. Es de tez morena. Su rostro y cuello se muestran sin arrugas, lo cual nos deja entrever que se trataría de una joven. Su cabello negro, largo y ondeado se muestra en movimiento, cubriéndole parte del rostro con un cerquillo de costado. La dirección de su cabeza y mirada apunta a un horizonte; hacia ese lado se encuentra dibujado el nombre de la Asociación Cultural D1. Este está escrito en formato graffiti, con letras gruesas y de color azulino –mismo color que la chalina que le cubre el cuello a la joven retratada–.

⁷¹ Ver Anexo 1: Mapa de la ubicación de D1.

⁷² Dicho sea de paso, una institución del Estado ubicada geográficamente muy cerca del local de D1, la cual cuenta con una propuesta de construcción corporal muy distinta a la de D1.

⁷³ Como diría Joly, “La imagen en el sentido cotidiano del término, como en el sentido teórico- es herramienta de comunicación, signo, entre muchos otros, “que expresa ideas” por medio de un proceso dinámico de inducción y de interpretación” (2003: 46).



Imagen 1: Fachada del local D1

En el fondo, de color beige, se distribuye una suerte de patrón que forma figuras de rombo con lados punteados y en cada una de sus esquinas se dibuja “D1”, encerrado en un cuadrado.

Toda la imagen presenta una iluminación que acentúa las formas, los colores, y profundiza las sombras. Esto nos anticipa un espacio agradable y cómodo, de ambiente relajado y juvenil dado que creemos que la figura de la fachada es una representación de elementos que encontramos en la cultura urbana del hip hop en nuestro país: el graffiti, los colores, y el personaje de una mujer que representa, posiblemente, a una población mestiza y marginada. A la

vez, esta imagen imprime la identificación de la institución como un sello estampado en la pared que delinea los límites físicos que le son propios.

Pasando el portón de ingreso, se puede ver que el primer ambiente, sin techar, es bastante amplio. A primera vista, en la parte lateral izquierda se observa el auspicio de Repsol (Imagen 2); seguido, la fila de tres pequeñas mesas cuadradas y rojas con el logo de Coca-Cola, una sombrilla al centro y sillas alrededor. Al costado, un kiosko muy bien abastecido atiende con mucha cordialidad a todos los jóvenes (Imagen 3). Antes de seguir avanzando, al pasar el portón de ingreso, hacia el lado lateral derecho se ubican las oficinas de la administración de D1 (Imagen 4), y el área donde se realiza Fisio-Terapia (Imagen 5).

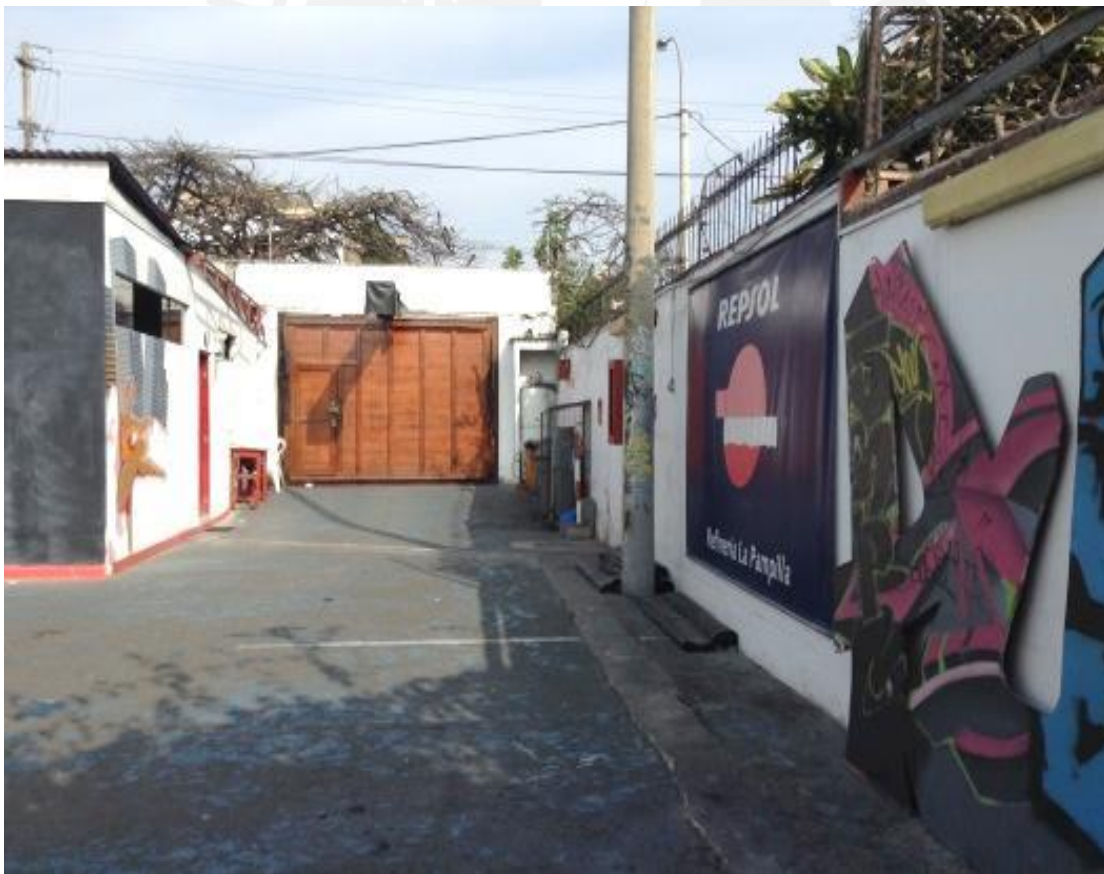


Imagen 2: Entrada principal



Imagen 3: Kiosko y mesas de comedor



Imagen 4: Oficinas de D1



Imagen 5: Centro de fisioterapia



Imagen 6: Patio y mesas de comedor

El inmobiliario que encontramos dentro se armoniza con un juego de murales en los que se ha dibujado, con trazos precisos, rostros contorneados de personas jóvenes, coloreadas de matices marrón, azul, rojo, y verde vivo; y letras en estilo de graffiti que acompañan las imágenes. Los autores de estos murales o los auspicios de marcas resaltan personalidades reconocidas y asociadas a una idea de éxito, al igual que los mensajes que revisamos más adelante⁷⁴. A la vez, el local presenta y transmite una decoración alusiva a la cultura del hip hop, un estilo urbano, creando un espacio que cobra una personalidad particular, como señalábamos al inicio.

Atravesando el patio hay cuatro mesas largas de madera (Imagen 6) que funcionan, principalmente, como comedor para el refrigerio o almuerzo de los jóvenes –al igual que las mesas rojas que están al costado del Kiosko–. Tomando en cuenta la respuesta que los entrevistados nos dieron en el ejercicio de fotografía auto-representativa que veremos en el Capítulo 4, este espacio en particular es un referente simbólico para los jóvenes. Existe una clara asociación entre su experiencia de formación con elementos del escenario, ya sean los murales o con las mesas que describimos.

Tras estas mesas hay dos salones y hacia el fondo otros dos ambientes donde se llevan a cabo las clases. Los dos salones frontales llevan el nombre de Salón Trome y Salón Kótex (Imagen 6) pues en su interior están los auspicios de estas marcas. Estos son más pequeños que los ubicados al fondo del local en donde están el Estudio Principal (Imagen 7) y en frente el Estudio Squash (Imagen 8).

⁷⁴ Se trata de murales realizados por Ente y Pésimo, una dupla graffitera muy reconocida de nuestro país. En cuanto a los auspicios, la marca Adidas tiene como figura central a Vania Masías. Las demás marcas que también se publicitan en las paredes son de: Coca-Cola, Trome, Kótex y Repsol.

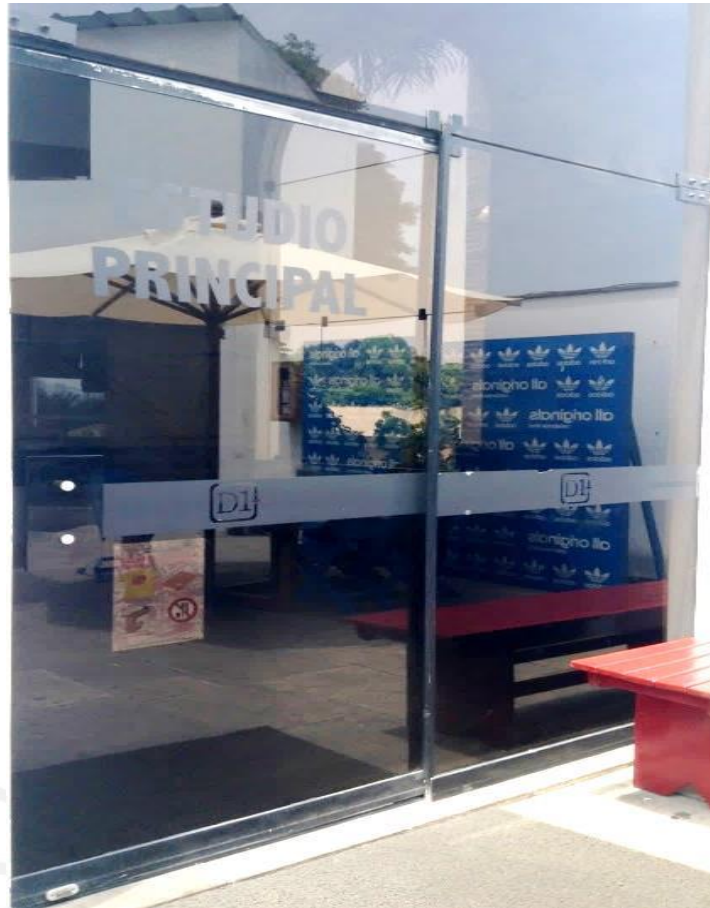


Imagen 7: Estudio Principal

Uno de los primeros salones a los que entro es el Salón Trome, al costado de las mesas de madera. En este, como en los otros que observo después, el espacio es alto, amplio y totalmente vacío. El piso es de madera bien lustrada para permitir el fácil deslizamiento de los jóvenes en el suelo: totalmente dispuesto a ser usado en cada clase que llevan.

Respecto al decorado de las paredes, el Estudio Principal es distinto al de los otros tres espacios: hay cuadros con fotos de bailarines reconocidos, empezando por la misma Masías, profesores de la Escuela D1, así como de egresados del PFI, haciendo alusión a la comunidad de bailarines que existe y que tiene un vínculo con D1. En cambio, en las otras aulas encontramos que las imágenes que se despliegan en la parte interna son auspicios de empresas.



Imagen 8: Estudio Squash

Un salón tiene el auspicio de Trome Dance, el segundo de Kotex, y el tercero (Estudio Squash) es de Adidas en donde la imagen que aparece es de la misma Vania Masías. Nuevamente, se trata de referentes simbólicos en tanto figuras o marcas de éxito, reconocidas por su labor, y prestigio.

Volviendo al escenario de los salones, es evidente la presencia de espejos, de hasta una altura de 2 metros aproximadamente, que rodean las cuatro paredes de cada uno de los ambientes donde se llevan a cabo las clases. Este es un elemento fundamental para la práctica de los jóvenes y que el profesor usa también como herramienta para el desarrollo del curso, al igual que la barra larga de ballet que solo lo encontramos en el Estudio Principal. Regresaremos sobre estos elementos en el capítulo 4.

Ahora bien, en el pasadizo que nos lleva a los dos salones ubicados en la parte trasera del local, observamos otro mural (Imagen 9).



Imagen 9: Mural del pasadizo

En este también identificamos el rostro de una mujer por las líneas suaves y curvas (los aros, y el pelo largo). En este caso, el personaje se presenta ubicado en el centro de todo el mural, con el rostro de plano entero, mirando hacia el frente. Su piel también es de color moreno resaltando sus mejillas rosadas e iluminadas. Se enfatizan las facciones y las partes del rostro (cejas, ojos, y labios) con líneas negras más gruesas. Sus párpados y labios tienen un color violeta. Su cabello es negro ondeado con una iluminación entre amarilla y tonalidades rojizas. Lo lleva suelto, siendo, posiblemente, señal de libertad.

Además, se encuentra rodeada de vegetación, distintos tipos de flores de colores vivos. El amarillo del girasol y de la otra flor puede asociarse al sol

que representa luz, brillo, energía. Las hojas de color verde muy vivo las asociamos a la naturaleza y a la idea de libertad y esperanza. Hacia los extremos vemos un ave pequeña, la cual en contraste con los colores de los otros elementos, tiene tonalidades naranjas oscuras, como un color ladrillo, equilibrando los colores de la imagen.

La mirada del personaje es fija y tiene los labios juntos, anunciando una actitud de firmeza y seguridad. Los colores muy vivos los podríamos relacionar con lo juvenil. Además, por jugar con toda una gama de colores creemos que se trata de reflejar la diversidad, en un marco de energía e iluminación por el fondo de color celeste.

Los murales no solo son dispositivos que decoran el ambiente, juegan un rol fundamental como parte del proceso formativo de los jóvenes y con los cuales ellos también se involucran y generan un vínculo que se va forjando en términos interdependientes, por un lado, con los valores que ellos han aprendido durante su paso en el PFI y por otro lado, con lo que significa la subcultura del hip hop y la danza urbana para ellos⁷⁵.

Un segundo elemento importante como parte de la disposición del ambiente son los mensajes que encontramos distribuidos por todo el escenario.

A continuación, una nota de campo al respecto:

⁷⁵ Esto también se hace evidente en el ejercicio de fotografía auto-representativa realizada con los jóvenes. Ver Sección 4.3

Es medio día de un sábado de Octubre y es el primer día de inmersión en el campo. Estoy sentada en las mesas de madera donde espero que se dé inicio a las clases. Observo un grupo de chicos almorzando y otros que llegan presurosos a recoger su plato de comida y sentarse con sus amigos o demás compañeros. En el patio hay más chicos. Estén o no comiendo, algunos no dejan de moverse como marcando pasos de baile. [Aún no conozco a ninguno y me siento bastante preocupada por saber cómo será la interacción con ellos.] Mientras espero el inicio de clases, noto un collage de recortes de frases y palabras bajo un vidrio que protege la superficie de las mesas que usan los jóvenes para almorzar o tomar su refrigerio. “Listos para dar batalla” es una de las primeras frases que me llama la atención. (Nota de campo, 05 de octubre de 2013)

Aquí, el término “batalla” puede tener dos acepciones. Por un lado, hace referencia a los encuentros de competencia de baile que los grupos de jóvenes tienen en eventos organizados. Consiste en una suerte de *round* en donde dos *b-boys* (bailarines de *Break dance*) salen al escenario y demuestran ante los espectadores el repertorio de habilidades y técnicas que conocen con una actitud marcada en el movimiento del cuerpo y la expresión del rostro (con la mirada, el posicionamiento de la cabeza, y todo el conjunto del cuerpo). Todo ello al ritmo de música variada buscando demostrar su versatilidad y dominio de estilos. Empieza la música y uno de los que está en escena comienza a bailar. Tiene un tiempo límite. De pronto, es el turno del oponente hasta determinar un ganador.

Por otro lado, se puede entender el término –en esta frase específica– como algo que va más allá del hecho de dar batalla en la pista de baile. Considerando el contexto del que provienen los jóvenes, se trata de batallar, a través del baile –y lo que este le genera en su interior–, las circunstancias y adversidades que ellos viven en su día a día: problemas familiares, económicos, emocionales, entre otros. Por ejemplo, al respecto, uno de los entrevistados, que estaba estudiando en la universidad y a la vez llevando los

cursos del PFI, relata que una dificultad que tenía era manejar su tiempo y cumplir con las exigencias demandadas por sus estudios universitarios y el PFI: “Yo, estresado por el tiempo, tenía que estudiar en la universidad, exámenes, proyectos, y tenía que entrenar, entonces muy estresado también. Pero cuando iba a D1 me olvidaba de los problemas. Así como que bailo y tengo que pasarlo bien, aprender” (Roy, 20).

Ahora bien, en las mesas encontramos otro tipo de mensajes muy asociados a reforzar valores. Un ejemplo de ello son las siguientes frases: “Cuando decidas abandonar un sueño, piensa por qué lo has perseguido todo este tiempo” (Imagen 10); “Soy bailarín y he cambiado algunas citas por ensayo, el estilo por el sudor, en todo el cuerpo, las noches de fiesta por presentación...” (Imagen 11); “Un día sin una sonrisa es un día perdido. ¡Sí puedes! Todo es posible al que cree” (Imagen 12); y, “Lo verdadero está en el terreno del talento” (Imagen 13).



Imagen 10: Mensajes sobre mesas (1)



Imagen 11: Mensajes sobre mesas (2)



Imagen 12: Mensajes sobre mesas (3)



Imagen 13: Mensajes sobre mesas (4)

En estas cuatro frases se transmiten imperativos vinculados con el liderazgo, la lucha por los ideales, cumplir metas, mirar siempre adelante, y que para lograr algo a veces hay que renunciar a cosas que nos agradan. Estas frases están

ligadas a la necesidad de valorar la experiencia corporal por la que se ha venido y se sigue atravesando. El sacrificio que implica una renuncia se ha dado a nivel personal y social. Algunos han tenido que dejar de lado la salida con los amigos, “las noches de fiesta por presentación”, o incluso renunciar a actividades que se realizaban con la familia dado que la prioridad ha cambiado.

A la vez, dicha renuncia está asociada a un sacrificio personal en el sentido de que sus cuerpos, pese al dolor que puedan sentir, deben adecuarse a una rutina disciplinada para desarrollar la técnica, entrenar físicamente, asistir a los ensayos y cumplir con otras responsabilidades que puedan tener y que se les exige cumplir al ser parte del PFI, como veremos en el capítulo 4. Existe un fuerte peso sobre ellos por hacer o dejar de hacer ciertas actividades según lo que les exige el Programa, por el mismo hecho de haber atravesado las evaluaciones de la institución y haber tenido la oportunidad de ser becados. De esta manera se remarcan valores como el compromiso y el respeto.

Las frases bajo el vidrio que protege las mesas de refrigerio y los murales que dan la bienvenida al mundo de la cultura juvenil del hip hop son elementos visuales importantes. Predominan en el espacio donde participan los jóvenes y son parte de su proceso de experiencia de reconstrucción social de sus cuerpos y demás aprendizajes que se obtienen como parte del programa. En ese sentido, es notable que el local no esté únicamente compuesto de ambientes donde se dictan las clases.

Se abre un espacio acogedor y cómodo, un ambiente lleno de dispositivos también culturales, donde se desarrollan momentos de compartir e intercambiar experiencias entre los jóvenes, afianzando su vínculo colectivo y acentuando valores aprendidos durante su experiencia individual. A través de

este se construye un sentido de pertenencia pues el grupo, guiado bajo un conjunto de códigos determinados por la Asociación y la cultura del hip hop con la cual conectan, comparte mismos intereses y realizan una actividad institucionalizada por la Asociación. Va más allá del solo hecho de salir a bailar en las calles. Dicha formación cobra un sentido mayor por la estructura fundamentada en los cursos que llevan, y el ambiente que los rodea.

En suma, encontramos que la propuesta del PFI implica colocar el cuerpo en un lugar central, siendo transversal a cada una de las dimensiones de intervención. El cuerpo se convierte en la primera instancia para que los jóvenes reflexionen sobre sus posibilidades de acción como individuos y como parte de una comunidad. Ello, en base a un conjunto de pautas, valores y símbolos específicos de la estructura que engloba su experiencia vinculada a la subcultura del hip hop y las pautas formales planteadas por la institución.

El PFI ha consolidado una misión, visión y objetivos concretos que apuntan a generar oportunidades laborales para un grupo de jóvenes teniendo en cuenta sus capacidades, los niveles de desarrollo y los ámbitos laborales en los que se pueden desenvolver. En tanto la participación en el PFI es exclusivamente mediante una beca, la posibilidad de acceso a este Programa se restringe a aquellos jóvenes que cumplen con el perfil que la institución ya ha delineado, y de quienes esperan que repliquen los aprendizajes del Programa. En ese sentido, el ingreso y posterior egreso es una suerte de gesta heroica. Se pasó por mucho para ser parte del Programa, es un logro

reconocido y valorado; y ello, junto con el desarrollo mismo del Programa, son el motor que potencia las habilidades, genera liderazgo en los jóvenes.

Identificamos una apuesta de formación humano-integral que se vale del cuerpo como instrumento central bajo el marco de la danza urbana, la cultura del hip hop, y valores relacionados a la cultura de emprendimiento que ellos refuerzan dentro de la institución a través de los cursos descritos y analizados y de los espacios de formación de los jóvenes. En otras palabras, se combinan herramientas y fines: por un lado la cultura del hip hop está orientada a la expresión libre del cuerpo, la capacidad artística y la construcción de un 'yo' en comunidad, que trata de liberarse de la connotación negativa; y por otro, el desarrollo intra e interpersonal, de liderazgo y emprendimiento que apuntan a la construcción de un 'yo' individual, concretando intereses individuales – referidos a la idea de generar una empresa– y así generar mayores oportunidades de acceso al mercado. Así, Ángeles D1 se alimenta de la corriente del emprendimiento para fortalecer y potenciar capacidades en los jóvenes, y lo empata con los valores que se ponen a prueba en las dinámicas de la cultura juvenil del hip hop. Esto, a su vez, en el marco de una sociedad en la que la cultura es capitalizada, el cuerpo toma un lugar en este espacio con la necesidad de expresarse (por medio del arte) y ser visibilizado a través de su emprendimiento social.

Encontramos que el cuerpo en la propuesta se constituye como un espacio que, uno, permite canalizar emociones; dos, brinda disciplina; tres, cuestiona referentes de género tradicionales de nuestra sociedad; y cuatro, es una vía de acceso al mercado de trabajo. En cuanto a lo primero, el cuerpo reúne las emociones que son expresadas a través del movimiento. En segundo

término, el control del cuerpo se genera a partir de los fundamentos de cursos, como el *ballet* que le da un mayor énfasis al cuidado riguroso del cuerpo en términos del uso del espacio y tiempo, así como por las reglas del mismo Programa en tanto se debe cumplir con horarios de asistencia. La importancia de un horario se vincula con un régimen de preparación mente-cuerpo ya establecido. Los jóvenes deben de cumplir con el régimen de los cursos para que puedan seguir en la marcha de cumplir los objetivos del programa. En tercer lugar, creemos que desde la institución, al margen de las clasificaciones de la danza según sexo, existe más bien una mirada que busca romper con esquemas de género tradicionales y más bien permitir su desenvolvimiento en diversas danzas, sin mayor cuestionamiento. Por último, la propuesta también implica pensar el cuerpo en tanto herramienta de trabajo, lo cual abre una serie de posibilidades de inserción en el mundo laboral y social.

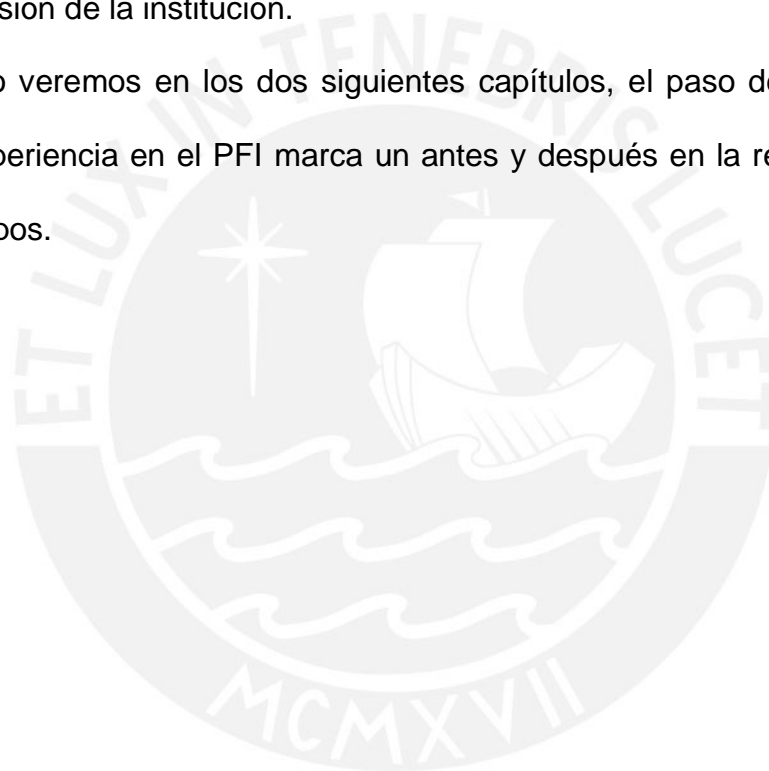
Asimismo, a través de esta propuesta, la institución plantea un aprendizaje que pasa por el cuidado del cuerpo en términos de salud. Los servicios de nutrición y fisioterapia indican la preocupación por un cuerpo saludable para los mismos jóvenes. Además del bienestar, así se genera un cuerpo activo en óptimas condiciones para su uso. De esta manera –a modo de consecuencia no buscada–, inician el proceso de limpiar el estigma⁷⁶ creado en torno a esta actividad artística, marginada por décadas y proponerla como una actividad económicamente productiva y legítima dentro de nuestra sociedad. Consideramos que esta propuesta busca construir la imagen de un cuerpo sano y libre de toda valoración negativa que tiende a cargar la cultura urbana

⁷⁶ Siguiendo a Goffman, el estigma social es un constructo a partir de lo que se determina como aceptable o no en las relaciones sociales de un grupo específico (1970).

del hip hop, y más bien dar cuenta del sacrificio y esfuerzo que conlleva una formación como la que realizan ellos.

Desde D1, la suma de esfuerzos gira en torno a no dejar cabos sueltos a lo largo de todo el proceso, afirmando que la danza y el cuerpo son parte de la cultura como también del campo laboral. De ahí que delinear de forma muy precisa las características que esperan del perfil de ingresantes y egresados; y que se dibuje la figura de los jóvenes como “soldados de luz”, entrenados para replicar la visión de la institución.

Como veremos en los dos siguientes capítulos, el paso de los jóvenes por esta experiencia en el PFI marca un antes y después en la reconstrucción de sus cuerpos.



CAPÍTULO 3: “NUESTROS SOLDADOS DE LUZ”

Toda formación nueva contribuye a la formación personal de un alumno que ignoraba aún las posibilidades que se agitaban en él, y que aprende mucho más que una serie de técnicas. (Le Breton 2010: 31)

Los cuerpos de los jóvenes del PFI –los soldados de luz, como los llama Masías– no solo siguen pasos y coreografías; no solo se mueven al ritmo de la danza urbana. Se trata de agentes corporales⁷⁷ que, consideramos, atraviesan un largo proceso de reconstrucción social concentrado en el cuerpo. Toca ahora adentrarnos en el mundo más subjetivo y de sentidos de cada uno de los jóvenes, conocer sus primeras aproximaciones a la danza y cómo ello ha ido cambiando, para hallar mayores luces sobre lo que implica este proceso.

Primero, presentamos algunas características generales del grupo de jóvenes que participa del PFI. Luego, rastreamos el interés en la danza de los que fueron entrevistados, su experiencia previa y cómo llegaron a formar parte de la institución.

3.1 La promoción del PFI

De los 60 jóvenes que integran la promoción actual del PFI, 35 son hombres y 25 mujeres⁷⁸. Ángeles D1 los elige, entre otros criterios, a partir de su situación económica y de riesgo. Definen a las familias de los estudiantes en una “situación económica mínima”, en tanto sus ingresos solo alcanzan para cubrir

⁷⁷ Por *agentes corporales* nos referimos a los actores sociales conscientes de las decisiones que ejercen sobre sus propios cuerpos. Cuerpo y mente no son entidades independientes, sino interdependientes.

⁷⁸ Ver Anexo 5: Cantidad de jóvenes según edad y sexo.

sus necesidades básicas (Asociación Cultural D1). Teniendo como referencia la información de los cuestionarios, sabemos que las zonas donde residen los jóvenes pertenecen a distritos como Ventanilla, Villa María del Triunfo, La Victoria, Ate Vitarte, Cercado, San Juan de Lurigancho, Surco, Barranco, Breña, Callao, Carabayllo, Centro de Lima, Chorrillos, Comas, El Agustino, Jesús María, Los Olivos, Pueblo Libre, Puente Piedra, Rímac, Santa Anita, San Juan de Miraflores, San Martín de Porres, Surquillo y Villa El Salvador⁷⁹. Si bien encontramos distritos –sea Pueblo Libre o Jesús María– que pertenecen a lo que se denomina como clase media “tradicional”, los jóvenes residen en zonas de “alto riesgo juvenil”⁸⁰, caracterizadas así por la institución. A estas zonas, explicitan los directivos de D1, los jóvenes están expuestos mas no involucrados.

Se trata de jóvenes que tienen entre 14 y 23 años, siendo la mayoría de edad el rango que divide al grupo por la mitad⁸¹. Si bien cada uno de los participantes tiene una trayectoria muy distinta entre sí, todos se caracterizan por ser jóvenes que acaban de pasar o se encuentran en pleno tránsito hacia una mayoría de edad. Durante esta etapa, se espera que los jóvenes tomen una serie de decisiones para que sigan un plan de estudios y/o trabajo, que les garantice un sostén económico durante la vida adulta, y los prepare a asumir responsabilidades. En estas circunstancias, la beca que la institución les ofrece cala con todas sus aristas y se presenta como una puerta de acceso a un mundo de oportunidades desconocidas hasta ese momento.

⁷⁹ Ver Anexo 6: Distrito de residencia de los jóvenes del PFI.

⁸⁰ La Asociación Cultural D1 define “zona de alto riesgo juvenil”: aquellas en las que existe un entorno de alto riesgo de violencia, drogadicción y pandillaje al que los jóvenes están expuestos.

⁸¹ Ver Anexo 5: Cantidad de jóvenes según edad y sexo.

Estas oportunidades están acompañadas por una serie de exigencias: uno de los requisitos para pertenecer al PFI es haber concluido los estudios secundarios, o estar cursándolos. Aquí, la mirada de la institución se condice con la perspectiva de los mismos estudiantes. Ello aflora cuando se les pregunta sobre dos temas: primero, si se encuentran estudiando y qué; segundo, si han trabajado, si se encuentran trabajando, y en qué.

De acuerdo a los cuestionarios, vemos que más de un tercio (42%) de la promoción del PFI distribuye su tiempo entre el baile y otros estudios. Solo el 25% del grupo se dedica de lleno a sus estudios en el PFI. Mientras que en cifras absolutas, 17 de los jóvenes están todavía cursando la secundaria y 25 realizan estudios superiores. De este último grupo, 12 participantes están en medio de la carrera técnica, cinco ya la culminaron y ocho están desarrollando estudios universitarios. Esto nos indica que además de darle importancia a su formación básica (secundaria completa), hay un grupo de jóvenes interesado en dar espacio a un mayor nivel de formación académica: la universitaria. Y ello se ha llevado a cabo de manera paralela con su participación en el PFI, ya sea como complemento, hobby o actividad principal.

Respecto a las profesiones que siguen, estas varían: Ingeniería, Periodismo, y Educación. Si bien no son carreras afines a la danza, esto no quiere decir que su interés vocacional no esté vinculado a ella. Las carreras técnicas incluyen aquellas relacionadas a números como Contabilidad, Administración, Computación; así como aquellas de Humanidades y Letras, tales como Comunicación, Educación, Idiomas (inglés). Identificamos también otras carreras como Diseño de Modas, Gastronomía, Terapia y Rehabilitación, Teatro, Danza; estas más afines a aquello que se desarrolla en los cursos del

PFI. Para dos entrevistados, por ejemplo, la elección de una carrera vinculada a los números (como ingeniería o gestión en dos casos) ha sido una obligación impuesta por sus padres. Mientras que para otros dos fue una necesidad optar por este tipo de carreras pues, según cuentan los entrevistados, pasa por la urgencia de tener un empleo o asegurar la posibilidad de tener uno para que les brinde mejoras económicas. Esto sucede igual para otro grupo de seis entrevistados que además de tener el deseo de estudiar una carrera, primaba la necesidad de hacerlo por cuestiones económicas, siendo carreras vinculadas al desarrollo artístico, como audiovisuales, educación, fisioterapia, cocina. Considerando el total de entrevistados, si bien ninguno de ellos deja de lado su interés por el baile, solo siete de ellos lo consideran una actividad principal.

En este punto de sus vidas, más de la mitad de la promoción del PFI –39 para ser exactos– ha trabajado por lo menos una vez. La mayoría se ha desempeñado en labores de mano de obra no calificada y de baja remuneración (30 han sido empleados en los rubros de construcción, imprenta, atención al cliente, ventas, manufactura, y cocina); mientras que son pocos los que han estado involucrados en trabajos relacionados al mundo artístico: nueve de ellos ha tenido experiencias brindando servicios en Show Infantiles, Hora Loca, o dando clases de baile.

En el momento que aplicamos el cuestionario, el número de jóvenes que se encontraba trabajando era menor: 18. Esto puede deberse al tiempo que dedican a sus estudios. Sin embargo, lo que no ha cambiado respecto de la experiencia laboral previa es que sus labores siguen siendo actividades de mano de obra no calificada (como carpintería, construcción o empleados), y que el número de jóvenes que se dedican a labores más relacionadas al

mundo artístico (realizar shows infantiles, horas locas o dictar clases de baile) sigue siendo menor: solo ocho de ellos se ubican aquí.

Adicionalmente a las actividades académicas o laborales que los jóvenes han realizado, prácticamente todos tienen como pasatiempo escuchar música. Por ahí hay quienes también disfrutan de su rato libre escribiendo, dibujando, tocando algún instrumento o hasta durmiendo para recuperar energía. En su mayoría, son actividades relacionadas al desarrollo artístico.

De esta manera, los cuestionarios nos dan cuenta del perfil de los jóvenes que integran la promoción del PFI. Se podría decir que ellos y ellas comparten circunstancias de vulnerabilidad similares en tanto residen en zonas que son igualmente caracterizadas como de “alto riesgo” por la institución. Nos permite visualizar también que todos tienen un grado de educación básica pues han culminado o estaban por culminar la secundaria al momento de su ingreso. Además, más de la mitad del grupo ha tenido alguna experiencia de trabajo, en un momento complejo de toma de decisiones sobre su futuro. El uso de su tiempo está distribuido entre asistir al PFI, algunos de ellos a sus clases en institutos o universidades, entrenamiento con Crews, ensayos, y actividades de pasatiempo muy similares, también relacionadas a una dimensión artística.

3.2 Motivaciones iniciales y trayectorias

Todos hemos pasado por algún tipo de experiencia relacionada a la danza, sea de manera pasajera o permanente, siendo pequeños o más grandes. Igual sucede con nuestro grupo de estudio. Están quienes han estado siempre involucrados con algún estilo de danza o preparación física, ya sea por

obligación o propia iniciativa; y quienes recién se han involucrado con ella en una etapa más adulta.

Bourdieu señala que “el cuerpo designa no sólo la posición actual, sino también la trayectoria” (1986: 184). Por ello nos detenemos en esta y, como parte de nuestro análisis, indagamos en las motivaciones iniciales en la danza que tuvieron los jóvenes entrevistados, su primera conexión y las experiencias posteriores a aquel primer contacto hasta llegar a un mayor involucramiento.

Distinguimos cuatro motivaciones centrales desde las que se estableció el contacto con la danza: la presión externa sea de los padres, el colegio u otro agente de su entorno; la expectativa de los pares; pasatiempo; y ser una actividad de expresión y contención.

En algunos casos, el primer contacto con el baile no fue necesariamente el momento en que decidieron optar por él. Cinco de nuestros entrevistados recuerdan que su primer contacto con la danza no significó algo más que cumplir con lo que se les pedía, aunque precisan que conforme fueron practicando más, el gusto empezó a surgir. Veamos el caso de Carlos:

Claro, en el colegio, danzas folclóricas, cosas así. Eso era en el colegio mayormente porque era parte del curso. Es que al inicio me obligaban por así decirlo. Siempre en el colegio te decían ‘No, baila, baila porque...’ ‘Ya, ya profesora, ya’. O sea tenía que aceptarlo. Pero iba dándome cuenta que me gustaba y los profesores de vez en cuando me paraban, me paraban poniendo adelante, me escogían para representar bien, como que me fue, me fue gustando. (Carlos, 19 años)

Para Carlos fue importante el reconocimiento que empezó a obtener de sus profesores cuando lo ponían delante del grupo en los ensayos y presentaciones. Así, su práctica recurrente, dedicación e interés fueron incrementándose. Con el tiempo, la danza empezó a significar algo más próximo a un pasatiempo. Era una actividad que hacía solo en su tiempo libre,

cuando estaba aburrido o quería relajarse, y poco a poco fue convirtiéndose en algo más:

Y ya con el tiempo ya, ¿a quién no le gusta bailar? ¿a quién no le gusta salir a una fiesta y divertirse un momento? Es así. Pero ya lo tomamos un poco más profesionalmente. Ya con los años y el tiempo que voy, eh, comencé a tomarlo como un estilo de vida. (...) Con cada baile que se hacía. Me fue gustando más. Con las personas que me apoyaban en ese entonces. Y ver que gracias al baile podía transmitir millones de cosas muy aparte de lo que era, o sea el mensaje. Con la danza también se podían transmitir mensajes. (Carlos, 19)

De modo similar, Jorge cuenta que cuando era pequeño lo empujaban a bailar en las fiestas infantiles pero él no bailaba por temor y timidez. Con el paso del tiempo eso fue cambiando. Él relata:

Un día que yo tomé interés por la danza fue en primaria, en quinto de primaria, para las fiestas, carnavales, el aniversario del colegio. Iba a hacer un número del baile de la selva, y yo entré por la nota, claro. Y dije, '¡ya! vamo' a hacerlo', porque todavía era tímido ahí. Y ya normal, entré y bailé. Ya, '¿Y quiénes son los seleccionados?' Tal, tal, tal, y yo no había pasado pes, y dije '¡Rayos! Quiero seguir bailando, y ¡no pasé! ¿Qué pasó?'. **Ahí sentí el pegue.** (Jorge, 18)

Más adelante, Jorge recuerda que sabía que en su barrio hacían acrobacias en los arenales pero pasado unos años conoció a Soto⁸², quien lo invitó a ir a D1-Pachacútec: “el primer día yo fui a mirar nomás. No fui a bailar así. Fui a mirar, a mirar, quiero mirar, observar todo. Y me gustaba toda la gente además, y la siguiente clase ahí sí me metí, y ya poco a poco ‘el hip hop me llena, esto quiero hacer’ y ya, me enfoqué” (Jorge, 18). Es así como él empezó a involucrarse más en este mundo de la danza urbana.

A diferencia de esta experiencia, Jean Pierre comenta que de pequeño bailaba por presión de su madre para bajar de peso. Ya de grande, al acabar el colegio conoció el *break-dance* —sin saber que se denominaba así— como un estilo de baile que integraba saltos mortales. Nuestro entrevistado cuenta que

⁸² Luis Soto es un profesor de la Escuela D1, egresado de la primera promoción de jóvenes formados en danza por Vania Masías.

tenía un amigo que estaba involucrado con las drogas y fue él quien le enseñó a dar esos saltos mortales en un arenal en Ventanilla. Pasado un tiempo, se separó de su amigo por una discusión que habían tenido, pero a raíz de la curiosidad que le despertó el reto de realizar dichas piruetas, se motivó a buscar más personas que también hagan lo mismo. Así llegó a conocer el Espacio D1- Pachacútec y luego, sin imaginárselo, ser becado para participar del PFI.

Por otra parte, para Martín la danza era una dimensión desconocida. De hecho, afirma: “en sí nunca, nunca tuve interés en el baile” (Martín, 17). Y añade:

Eh, antes que bailara no, no nunca había visto la danza, digamos, ni, ni, ni por acá se me pasaba bailar, ni por acá, digamos. Iba a fiestas, y tal vez ponían salsa ponían cualquier música y yo estaba sentado todo el rato porque..... no sabía bailar, no sabía bailar nada. Y... digamos, como que ya cuando, cuando ya entré al proyecto como que fue, como que me fui culturizando pues, como que fui... ‘¿qué es danza?, ¿qué es?’ Así, como que venía la gente y compartía. Digamos, como que yo pensaba que... digamos, veía danza solo eso nada más, solo urbano. Y luego vi que, luego, al transcurrir el tiempo vi que hay más. (Martín, 17)

La danza para él no tuvo un significado mayor hasta que entró en contacto con ella por su grupo de pares:

Digamos, fue... cuando empezó el proyecto recién, porque ellos, ellos, como no tenían espacio todavía el proyecto, practicaban en mi colegio, practicaban en las tardes... y estaba en danza en las tardes, pero no porque me gustara bailar, no porque me gustara bailar sino porque, estaban todos mis amigos, por seguir la moda. Porque lo... digamos así... nunca me lo he preguntado, pero digamos como que los vi bailando y dije ‘¿por qué no hacerlo?, ¿por qué yo no?’, y todavía yo nunca había bailado, yo bailaba en el colegio pero, digamos, no le ponía el esfuerzo o la energía que le pongo ahora pues. (Martín, 17)

En el relato de Martín es notoria la predominancia de un elemento de la cultura juvenil de la que es partícipe: sumarse a su grupo de pares para hacer lo mismo. Se desarrolla un fuerte sentido de pertenencia, y por tanto de identidad al compartir una misma actividad con los amigos, “haciendo mancha” y es con ellos que se sumerge en ese nuevo lenguaje que implica la danza urbana.

Como también señalan otros entrevistados, la danza se convierte en ese espacio en donde se sienten protegidos pues están acompañados de una comunidad que comparte su mismo afán de movimiento, expresión, entre otros.

Para Julio, en cambio, su primer contacto con la danza se dio en las fiestas del colegio. Durante este tiempo, él le atribuía significados negativos ya que si bien la danza le despertaba interés, también lo frenaba al sentirse burlado en las fiestas del colegio a tal punto que para él “significaba ni si quiera un *hobby*. Sino una acción que ocurría cuando todo el mundo lo tenía que hacer. Yo lo hacía cuando todo el mundo lo tenía que hacer y me obligaban a mí a hacerlo” (Julio, 17). Julio relata que luego de esta situación decidió inscribirse en una academia de baile durante una de sus vacaciones de verano. Aquí, su gusto por la danza empezó a definirse:

Y mientras el tiempo pasaba me daba cuenta que yo era horrible en la danza, los compañeros que tenía que en ese tiempo eran mejores que yo, se burlaban de mí. Hubo una ocasión donde cuando yo hice un *footwork* (trabajo de pies), cuando yo lo hice incluso mi profesor se burló de mí. Me hicieron sentir un poco mal pero a la vez eso me dio ganas de mostrarles que yo sí puedo aprender. (...) O sea comencé a practicar ya no a quedarme en un lugar y poner música y bailar, sino que ya lo hacía por porque era así, cuando iba a recoger mis cuadernos, hacía un paso y los agarraba, volvía. Cuando quería bajar las escaleras hacía un tá-tá-tá-tá-tara-dá-dadá (moviendo pies), ¡me divertía! Yo lo sentía divertido. (Julio, 17)

A diferencia las experiencias revisadas, en el caso de Julio surgió un interés propio por aprender a bailar en donde el gusto y la mayor dedicación florecieron recién al buscar corresponder y superar las expectativas del entorno.

En estos casos se evidencia que la primera conexión con la danza se dio gracias a un estímulo negativo, externo a ellos. En la situación de Carlos y Jorge, la estructura formal del colegio exigía que realicen esta actividad pues es parte del currículo escolar; sea porque era obligación llevar un curso o por

una nota. Jean Pierre, en cambio, recibió una exigencia por parte de su entorno, de su madre. Mientras que para Martín y Julio el contacto inicial se generó por su entorno de pares. Pese a que esta primera conexión fue a través de un estímulo negativo, las circunstancias posteriores alimentaron sus motivaciones y fueron marcando sus trayectorias en relación a la danza y sus cuerpos.

Para otro grupo de entrevistados, el contacto con la danza se dio con aceptación desde un inicio. Dos jóvenes coinciden en señalar que veían el baile como un entretenimiento, sin pensar en una formación formal. Por ejemplo, Jefferson cuenta:

Antes lo tomaba como una diversión creo. Me sentía bien cuando bailaba nomás (...) No lo tomaba en serio porque tampoco ni sabía que... bueno antes ni sabía que se podía hacer algo con el baile, que podías llegar a ser un profesor, algo así, algo serio. [Por el gusto de] de bailar o sea para una fiesta, para la familia y eso (Jefferson, 17)

Por otro lado, Roy recuerda: “De más chiquito no me gustaba bailar, era introvertido, pero cuando estaba solo, claro me movía, ¿no?, quería explorar entonces ese rubro cuando era pequeño, pero no me atrevía a salir a escenarios, no me mostraba a mi familia (...)” (Roy, 20). Era una manera de explorar su interior y así su interés por el baile fue incrementándose por ser un medio de expresión: “En el colegio me gustaba expresarme mediante el folclore. La fuerza, el mensaje... Entonces yo interpretaba, no solo bailaba, interpretaba. Entonces el profesor me vio y me dijo para asistir a sus clases, entonces fui y fui elegido.” (Roy, 20). Así, empezó bailando *folklore*, pasó por la danza hindú, la capoeira y luego llegó al *hip hop*:

También, porque el hindú es raro. En mi colegio cantaban en inglés y había coreografías. Ya, yo me metí a las coreografías, un poco que me gustó también. Me encantaba expresarme y ya pues... ahí. Pero yo tenía un mejor amigo. Yo tengo un mejor amigo, su nombre es Alex, él hacía capoeira y desde 4° de primaria, él bailaba capoeira, danzaba capoeira, y... a mí no me agradaba, un poco difícil. Pero poco a

poco yo fui entrenando con él y me gustaba, ya me comenzó a gustar, fue interesante porque yo practicaba acrobacias, mortales con danza. (Roy, 20 años)

Este interés se reforzó en tanto implicaba un reto para él: “Me gustó las acrobacias, desafiar a la física con mis movimientos” (Roy, 20).

A diferencia de estos casos, Luiggi es uno de los pocos entrevistados que se vio envuelto en el mundo artístico desde muy pequeño. De hecho, él relata que la danza ya era su pasión desde ese entonces:

A mí, mi pasión empezó de... yo suelo decir siempre que aprendí a bailar antes de caminar. Eh, fue de muy pequeño, de muy muy pequeño, muy pequeño. Este, eh... mi papá fue el que me inculcó bastante eso. Aprendí de él mucho, eh, empecé con, empecé recién a salir a bailar en público con Michael Jackson, coreografías de Michael Jackson. (...) Lo copiaba de lo que era, este, videos, que en ese tiempo estaba el VH...el VHS. Mi papá me compraba en la frontera, como yo vivo cerca a la frontera el Ecuador, me compraba los VHS allá y ya pues, y los traía para yo poder ver y aprender. (...) Y él me decía, sí y el me pulía, me decía aprende la coreografía, yo aprendía y el me enseñaba algunos pasos que también tenía y él me comenzaba a pulir. (Luiggi, 21)

Nuestro entrevistado percibe este primer contacto con el baile como una conexión que se da incluso antes que aprenda a caminar, antes que aprenda a sostener y gestionar su cuerpo de manera erguida. Esta sensación que él expresa la podemos leer como un aprendizaje bien desarrollado y muy anclado a su memoria corporal⁸³. Aquí, el cuerpo que tiene y usa para expresar su habilidad artística es un cuerpo que disfruta lo que hace. Además, el apoyo de su padre fue fundamental para su aprendizaje y que el baile pase a formar parte importante en su desarrollo. Como relata después, en su etapa previa al PFI, bailar era algo que quería seguir haciendo:

A los 9 años empezó todo, ya más rígido porque durante los 7 y 8 que también hacía, estuve bailando, era como que lo veía como un gusto ¿no? Como un placer, pero cuando ya empecé a trabajar en ello, ya es como que dije ‘no, o sea, esto puede ser para mí’. Yo lo quiero, llegar, llegar a ser un buen bailarín. (Luiggi, 21)

⁸³ Turner denomina “memoria muscular” (*muscle memory*) a aquella habilidad del cuerpo al recordar secuencias particulares de entrenamiento, pasos de baile, el control de movimiento, entre otros, pese a los años que puedan pasar luego de haber realizado la primera performance (Turner y Wainwright, 2004: 116). Aquí lo asumimos como una ‘memoria corporal’ en tanto es algo que refiere al cuerpo en su conjunto.

Estas motivaciones e inicial contacto dan cuenta de cómo los jóvenes concebían la danza en esta etapa de sus vidas. Si bien las circunstancias de cómo llegaron a conocer la danza urbana son diversas y los significados sobre ella son muy distantes a lo que son ahora⁸⁴, todos coinciden en señalar lo indescriptible que fue ese momento de descubrir su interés por el baile urbano, el *hip hop*. De esta forma, la primera conexión y el posterior involucramiento despertaron una curiosidad que los fue llevando a algo mayor: sumarla como parte de las actividades a la que le dedicaban mayor tiempo y luego afirmar su interés y compromiso en lo concerniente al PFI.

El involucramiento mayor se fue forjando gracias a la confluencia de circunstancias particulares. El hecho de encontrar un espacio y una actividad como esta, empezó siendo para los jóvenes un canal significativo no solo de expresión sino de contención y vinculación con sus emociones, sus intereses, sus gustos. Si bien las razones pueden ser múltiples, todos coinciden en afirmar que el mayor involucramiento ha sido parte de algo que les ha tocado vivir; a *calling* diría Turner entendido como una vocación que implica una obligación más que una elección personal (2004: 108).

Precisar las circunstancias y percepciones iniciales tan distantes entre sí en relación a la danza nos ayuda a aproximarnos a aquellos cambios que se han ido generando a lo largo de la trayectoria de los jóvenes. Antes de llegar al PFI, los jóvenes experimentaron ciertas prácticas corporales y de movimiento que, si bien no todos realizaban con los fundamentos y conocimientos necesarios, eran técnicas que se fueron instalando en su memoria corporal y luego desarrollarían con mayor profundidad.

⁸⁴ En estos significados profundizamos en el Capítulo 5.

En ese trayecto en el que los jóvenes conectan con la danza y deciden participar del PFI, ya habían surgido ideas o planes sobre estudios o trabajos que querían realizar. Algunos continuaron con esto de manera paralela a su participación en el PFI, otros dejaron esos planes de lado, cambiaron de rumbo, y otros lo postergaron. En lo que sigue, presentamos algunos casos representativos.

Carlos es uno de los jóvenes que no tenía muy claro sus planes luego del colegio. Cuenta que tuvo interés por ser futbolista pero decidió no serlo por las constantes lesiones que tenía. Un tiempo, mientras ya participaba del proyecto de Liderart, estuvo interesado en ser marino; sin embargo, desistió:

Me han dado muchas oportunidades que he desaprovechado. Una fue jugar para la división de menores de Alianza, para jugar en...también con la...la universidad San Martín, para el equipo de la San Martín en la reserva, tuve la posibilidad de que un profesor de basket de colegio (...) me llamó para jugar allá en la parte Chorrillos, con un equipo creo que es Regatas, no me acuerdo, en basket, mis tías me quisieron pagar cualquier universidad que yo quisiera para estudiar, tampoco la aproveché y terminé aprovechando una beca que me llevaba al, a otro mundo (Carlos, 19)

Como él mismo cuenta tuvo muchas oportunidades de seguir caminos muy distintos a la danza, pero finalmente optó por esta. Jean Pierre, por su lado, cambió de planes. Abandonó la carrera que estaba siguiendo de Marketing porque era algo que no “lo enganchaba mucho” y solo estudiaba pensando en el retorno económico que le iba a dar. Dejó la carrera en su segundo ciclo para seguir en el Espacio D1 y luego llegar al PFI. Respecto a estas experiencias él recuerda:

No pensaba como que ‘ah, eso me va a dar dinero’. No. Decía ‘que paja, voy a bailar y conocer otros estilos. Y eso va a ser una puerta porque puedo bailar en otro lugares’. O sea, eso del dinero a mí no me importaba tanto en realidad. Yo no tengo dinero, pero bailando, lo que yo hago, me siento muy feliz con lo que estoy haciendo, así que yo: ‘pucha, que paja’, decía. (Jean Pierre, 21)

El caso de Franklin también es particular. Además de la danza, le llamaba bastante la atención el fútbol porque su padre había sido futbolista en segunda división. De hecho a Franklin lo llamaron para que juegue en el equipo Juan Aurich, en la categoría de menores. Sin embargo, no llegó a hacerlo porque sus padres le dijeron que era mejor que siga con sus estudios de gastronomía, que en ese tiempo ya estaba por empezar y porque era parte de sus planes académicos y laborales. Pero como había estado participando del Proyecto Liderart y luego apoyando en la creación del Espacio D1 – La Victoria, su perspectiva tuvo un giro rotundo. Si bien desistió del fútbol, no abandonó la idea de seguir bailando pues indica que:

(...) el fútbol me gustaba pero sentía o sea sentía un sentimiento distinto con el baile. O sea jugaba fútbol, fútbol me encantaba meter goles y ¡Ala!, decía 'ya era mucho', decía. Pero el baile no. O sea... O sea me sentía no sé, me sentía decidido. O sea, eh... es que en el fútbol tenía un sentimiento pero en el baile siento que, siento como que más, más cosas es más como que si me hacen escoger, escojo esto. Siento que en esto me está yendo bien pero era algo así, me sentía muy seguro, me sentía muy seguro en esto. Y ya pues, y seguí bailando y ahí es poco a poco que me encantó y o sea no bailaba bien porque era muy nuevo en esto pero sentía que había algo, había algo que me gustaba de eso. (Franklin, 17)

En ese tránsito de decisiones, él deseaba ser parte del programa más grande de D1 –el PFI– por lo que dejó sus estudios de gastronomía. Pero contrario a lo que esperaba, en el momento que seleccionaron al grupo para el PFI no lo llamaron. Entonces, regresó a sus estudios y trabajo entre ollas y fogones. Al poco tiempo, lo volvieron a convocar para un casting de ingreso al PFI. Una nueva oportunidad aparecía. Decidió probar suerte e ingresó. Entonces, suspendió sus estudios de gastronomía, dejó su trabajo, y se empezó a dedicar de lleno al PFI y actividades vinculadas a la danza. Desde ahí, asegura: “Y no sé... La danza formó parte de hasta mi modo de caminar, siempre era así, te lo juro, vivía obsesionado” (Franklin, 17).

Una decisión distinta tomó Oswaldo al saber que fue aceptado para ser parte del Programa. Él planeaba prepararse para ingresar a la universidad, pero ante la oportunidad de ser becado en el PFI decidió postergar sus planes académicos. Incluso, a raíz de su experiencia en el Programa, aquellos planes se han reafirmado: “Siempre he querido, siempre he querido ser educador, sí, sí. Era desde los 13 años, te juro que decía que quiero ser educador. Ahora sigo con esa firmeza pero ahora más. Quiero ser educador” (Oswaldo, 20).

Situaciones distintas se presentan en jóvenes que han llevado paralelamente sus estudios del PFI y sus planes previos a su ingreso; sin embargo, estas decisiones no han significado tener que dejar de lado su formación en el PFI, sino complementarlas.

A esas alturas algunos también ya habían concretado o estaban terminando con algunos estudios. Luigi es uno de nuestros entrevistados que había llevado a cabo estudios de computación e informática, pero que decidió seguir con su formación en el PFI. Ahora se dedica de lleno a la danza, y se vale de la formación técnica que tiene para tener algunos trabajos.

Por su lado, Jefferson y Julio son dos de los participantes que seguían en el colegio al momento en que ingresaron al PFI. Para ellos, sus perspectivas de estudios también se vieron afectadas a partir de su participación. En definitiva, ambos querían hacer danza solamente, pero Jefferson señala que su padre le hizo dar cuenta que requería de otra carrera como sostén, mientras que Julio se vio obligado a escoger una carrera universitaria para poder continuar con su participación en el PFI.

Sostenemos, pues, que el PFI forma parte de un proceso de tránsito para los jóvenes y que coincide con una etapa importante de sus vidas modificando no solo su experiencia de socialización secundaria, sino también la toma de decisiones. Todo ello mientras que se experimenta, se explora, se conoce, y queda decidir: seguir en ese camino o abandonarlo y cambiar la ruta.

Las maneras de cómo articular o adaptar los planes iniciales, sus expectativas e intereses se empiezan a configurar y redefinir, entre otras cosas, por su experiencia desde antes que inicie el Programa. Si bien cada uno le da un peso distinto a su esfuerzo de preparación, el gusto e interés por la danza está en todos siendo uno de los principales motivos por los que han logrado estar en el programa.

Para los jóvenes se marca una suerte de hito en su trayectoria por pertenecer a un grupo seleccionado y exclusivo, becado. Considerando aún más las oportunidades que la misma institución les ofrece y que conjuga sus intereses artísticos, de desarrollo personal y de acumulación de capital. Ahora veremos lo que sucede tras los muros, y lo que implica la reconstrucción social del cuerpo.

CAPÍTULO 4: RECONSTRUIR LOS CUERPOS

El cuerpo es el primero que se acostumbra a los nuevos horarios, a sus nuevas posturas, al nuevo ritmo de sus necesidades, a sus nuevos cansancios, a sus nuevos descansos, a su nuevo hacer y a su nuevo no hacer. (Benedetti 1982: 11)

Wear your body out. (Hamilton, 1998)

La forma cómo el cuerpo y el agente corporal llega al Programa se transforma.

La manera de ver, pensar, mover y reconocer sus cuerpos para los jóvenes es distinta gracias a su paso por PFI. Como ya indicamos, algunos de los jóvenes al llegar al Programa contaban con ciertas técnicas corporales aprendidas en su trayectoria previa, mientras que otros no se habían involucrado de manera constante y sistemática en el baile, más allá de su afición por cierto estilo. Sin embargo, todos coinciden en señalar que conocer este mundo con sus normas y valores fue algo totalmente nuevo, un proceso de socialización secundaria que ha generado cambios externos e internos en donde el eje transformador ha sido el cuerpo a través de la danza. Desde que inician esta experiencia, sus cuerpos han transitado por cambios en términos de sus rutinas, hábitos, cuidados, la relación con su entorno, sus expectativas laborales así como la forma de pensar su masculinidad y su imagen.

En este capítulo indagamos cómo se construye el capital corporal, las valoraciones personales y estéticas que los jóvenes le dan a su proceso formativo, y las perspectivas y experiencias de masculinidad a partir de su formación. Para ello, hemos identificado aquellas partes del cuerpo —y sus características— que los participantes describen como importantes y

necesarias —o creen necesario trabajar— en un bailarín y para ellos mismos; y sobre todo aquel trabajo emocional vinculado con el aprendizaje de la danza. Hacia el final del capítulo, exploramos las imágenes que los jóvenes proyectan de sí respecto a sus cuerpos en pleno proceso de reconstrucción.

4.1 Cambios en el cuerpo y desde el cuerpo

Los jóvenes, con sus cuerpos y por medio de estos, atraviesan por cambios que se producen en y desde sus cuerpos mismos. Valga la aclaración que no nos referimos necesariamente a un cuerpo modificado estéticamente, sino un cuerpo modificado en relación con el sujeto que se encarna en él, a nivel individual *en* y *para* una comunidad que admire este cuerpo funcional a sus propios fines. Si bien están interrelacionadas, por una cuestión de análisis y orden hemos separado estas dos dimensiones del proceso de reconstrucción del cuerpo: los cambios que se producen en el cuerpo, por un lado; y por otro, los cambios desde el cuerpo. Con el primero nos referimos a aquellas modificaciones en el cuerpo físico; con el segundo a aquello que emerge en el plano más subjetivo de nuestros entrevistados.

Los cambios que se producen en el cuerpo se centran en dos puntos que van de la mano: la rutina y el entrenamiento físico. De hecho, la rutina que lleva cada uno de los jóvenes implica tanto el entrenamiento en los cursos del PFI, como el entrenamiento que llevan fuera.

Como vimos en el anterior capítulo, algunos de los jóvenes participan del PFI y realizan estudios superiores a la vez; también llevan cursos adicionales relacionados a la danza o el arte exclusivamente; y otros, tienen como única

actividad el PFI, participar de los Espacios D1 y practicar con sus *crews*. Realizar cursos o entrenamientos independientes del PFI permite que ellos estén más involucrados con su formación física-técnica. Es importante señalar esto pues nos da mayores luces sobre el tiempo y demanda física que requiere su formación no solo por parte del PFI, sino por las otras actividades que realizan⁸⁵. Esto lo vemos reflejado en el relato de Jean Pierre sobre su día a día:

Los lunes tengo tres horas de danza Contemporánea, ya. Luego, bueno, en la mañana abdominales, danza Contemporánea de 1:00 a 3:30, o nos quedamos hasta las 4:00 a veces, y luego en las noches tengo mis clases de teatro. Ahí nos hacen preparación física también. Son desde las 6 hasta las 10. (...) Primero hacemos ejercicio de la palabra⁸⁶, texto, y después hacemos cuerpo, y de ahí todavía hacemos un poco de preparación básica, y también hacemos preparación física como que 40 minutos (...) Ya bueno, el martes tengo *breaking* con mi grupo, hacemos 3 horas (...), tengo un espacio libre que practico en Lince, (...) Entonces son 4, 5 horas ese martes. El miércoles dicto. También tengo lo de Perro Volador 3 horas. Luego en Breña dicto desde las 7:30, y ahí hacemos también preparación física, y también bailo, enseñando, pero bailo. (...) Jueves con mi Crew, y tengo mis clases de teatro. También hacemos la rutina de preparación física y la palabra. Viernes tengo PFI. En la noche también tengo... 8:30 dicto en Breña. Y ya, bueno, al día siguiente PFI, sábado. (Jean Pierre, 21)

En este caso, el tiempo dedicado al entrenamiento, ensayos, formación y enseñanza son entre 42 y 56 horas a la semana, incluyendo sábados y domingos; es decir, un promedio de ocho horas al día durante las cuales nuestro entrevistado se centra en su desarrollo artístico, siendo la danza y el teatro sus actividades principales.

La danza y su entrenamiento forman parte de otras esferas de su vida cotidiana, y no está únicamente vinculado con el PFI. En el relato de los jóvenes, ello se traduce en las relaciones que generan con las *crews* y la pareja, principalmente. Por ejemplo, entre las actividades que Jean Pierre menciona está la participación en una *crew*, que frecuenta para prepararse,

⁸⁵ Esto es parte de su rutina y, como diría Alberto Fuguet, "lo que para ellos es rutina, para mí es novedad" (1996).

⁸⁶ Por ejercicios de la palabra explica que consiste en: "Vocalización, el valor que puedes darle a la palabra, o sea, al texto, sí" (Jean Pierre, 21).

seguir ensayando e intercambiar conocimiento. Aunque no todos⁸⁷ pertenecen a una *crew* o equipo, cuando se les pregunta por otras actividades relacionadas al baile que realizan durante la semana —además de sus estudios, trabajos o PFI— más de la mitad de los jóvenes señalan una vinculación con el mundo artístico, sea dictando clases, ensayando en casa, asistiendo a más clases de danza, participando en algún espacio, actuando en alguna obra o perteneciendo a un elenco de show infantil.

En la misma línea, así como la rutina de entrenamiento se desarrolla individualmente o en grupo, tres entrevistados destacaron el alto valor que tiene para ellos compartir el mismo interés y expectativa con su pareja. Como también cuenta Jean Pierre:

Ella se veía conmigo. Bueno, ella dice eso, pero no se veía solventada económicamente. (...) Y me dijo como que 'si tu dejaras la danza y lo tuvieras como hobby, podrías volver a estudiar y trabajar, y podríamos mudarnos'...y, pero esa no era mi historia pues, era su historia (...) Ella quería para convivir. ¡Y yo no me veía así! (...) Alucina que hubo momentos que yo dejaba de entrenar por pasar ratos con ella, alucina. Pero yo luego me di cuenta, ¿no?, que cuando tú estás solo eres feliz, ¿no? Bueno, si no eres feliz cuando estás solo, tienes que encontrar la felicidad solo (risas). Si eres feliz solo y si en algún momento llega alguien, tienes que ser mucho más feliz, con ella o con él. Pero si eres feliz solo y de repente llega alguien y eres menos feliz, no funciona (Risas). Entonces, estaba mal, ¿no? Porque yo era feliz haciendo danza, y yo ni por acá, porque a mí no me interesa....no es que no me interesen las chicas, ¿ya? Pero no les paraba balón (Jean Pierre, 21)

Entonces, por un lado, pese a estar fuera de los espacios de formación, el aprendizaje se refuerza y profundiza a través de las actividades compartidas con las *crews* y la pareja; y por otro lado, los jóvenes reconfiguran sus vínculos sociales, de amigos y familia, en función a las actividades que han incorporado a su rutina y sus expectativas laborales.

Si nos sumergimos al momento en que se dictan los cursos, podemos apreciar lo que implica el entrenamiento físico en las clases: conocer y

⁸⁷ Solo 36 jóvenes indicaron que sí pertenecen a un *crew*.

reconocer el cuerpo a partir de las características y capacidades que tienen, la organización del tiempo necesario para cada ejercicio que involucra el entrenamiento y la incorporación de un lenguaje especializado.

Cada joven toma su lugar. Los profesores piden al grupo que hagan el calentamiento físico; ellos saben a dónde ir, saben qué y cómo realizar los ejercicios de calentamiento. Incluso, a veces, el profesor solo pone la música y ellos realizan la secuencia de ejercicios. Algunos se olvidan, se confunden, se quejan por no recordarla. Pero luego, en conjunto con el profesor vuelven a repasarla. Como mencionamos antes, el profesor durante la clase va dando las pautas de cómo se llevará aquella sesión. Mientras transcurre la enseñanza y el entrenamiento, el profesor va identificando e indicando los puntos fuertes y débiles a cada uno; o, si es que concierne a todo el grupo, da la indicación general (Ver imagen 14 y 15).

Esto transcurre de la misma manera hasta casi el cierre de la sesión, momento en el que el profesor hace una evaluación a toda la clase. En grupo, se indaga en las partes del cuerpo por enfatizar, por mejorar, sus características y capacidades. Este es uno de los factores que contribuye a que los jóvenes conozcan su cuerpo, que reconozcan aquellas partes que son muy funcionales para ellos como las que son necesarias trabajar para tener un mejor rendimiento físico. Aunque, finalmente, todos coinciden en la importancia que tiene trabajar el cuerpo como unidad ya que este, en su conjunto, es la carta de presentación al mundo y su posibilidad de movimiento.

Para los jóvenes, el énfasis está en adaptar sus características físicas al trabajo de las capacidades corporales ya que la altura, el peso, el tamaño de las extremidades no son determinantes ni muy significativas para su

experiencia de formación. Uno de nuestros entrevistados lo explica de la siguiente manera:

Digamos si tú tienes las extremidades más largas, o más cortas o algo de tu cuerpo más corto, creo que de ahí **nace lo que es algo tuyo y que nadie lo va a poder tener**. Es como que nadie camina igual, ¿me entiendes? Esa, esa, esa característica tuya es para ti (...) O sea puede ser el paso, el ejercicio para todos pero no a todos les sale igual. O sea ese paso **se convierte en tuyo** en pocas palabras. En verdad no influye en nada. Todo el mundo puede bailar ah, así tengas el pie mal o el otro pie más grande que el otro. Cualquiera puede bailar. La cosa es que le pongas **la actitud** ¿entiendes? (Jefferson, 17)⁸⁸



Imagen 14: Clase de Jazz: evaluación (1)

⁸⁸ Énfasis mío.



Imagen 15: Clase de Jazz: evaluación (2)

En tanto los jóvenes son formados bajo una categoría mixta de danzas, sus cuerpos se adaptan a cada una de estas y la hacen suya, trazando nuevos horizontes en la percepción de sus propios cuerpos. Entonces, cuerpos de distinta forma, tamaño y sexo navegan en la recreación de sus movimientos. Este proceso implica, entre otras cosas, reconocer la importancia del entrenamiento físico:

La preparación física es importante, ¿no?, antes de...después de, es importante (...) Hace un año empecé a hacer preparación física, antes no lo hacía. Esa preparación física consiste en fortalecer los hombros y los abdominales de tu cuerpo, y las piernas también. Para mí, porque se usa bastante los hombros, los brazos, cargas tu cuerpo. En el momento en que haces los *power moves*, el movimiento de poder en el *breaking*, no solo bailas. Sino, movimientos de poder que es acrobacia, necesitas bastante poder en los brazos, equilibrio, velocidad, ¿no?, reacción, y por eso se hacen las planchas, abdominales, se sale a correr también. Para la resistencia es muy importante, y

también la velocidad, trabajo de potencia. (...) Para ello tienes que condicionar tu cuerpo para hacer esos movimientos. De otra manera no se puede. (Roy, 20 años)

Además, como vemos en este relato, adoptar una rutina de entrenamiento no solo implica separar un tiempo específico para realizarlo. Cada quien discrimina las partes que requieren mayor atención según las habilidades con las que cuenta. Jean Pierre, por ejemplo, puntualiza:

(Señala, tocándose el abdomen) es el centro de soporte de toda mi energía, pues. Y por eso hago abdominales, etc. Abdominales y la parte de aquí, que es lo más difícil de trabajar (risas). La parte del bajo vientre, los últimos cocos, ya, ajá, ahí, eso trabajo también. (...) Es muy importante la respiración. Eso he aprendido...pucha, así lo tengo aquí (se señala la cabeza), que la respiración es muy importante. (...) Para mí mi prioridad es la espalda porque mi espalda necesita elongarse más, por eso la trabajo más, es mi déficit. Y el abdomen, no es mi déficit pero necesito trabajarlo más porque de ahí parte todo. (...) también mi empeine, necesito trabajar esto también. Para que se vean más proyectados mis pies. Para los saltos también. Trabajar con los metatarsos hacer como que fuerza hacia el piso, y para poder....Los metatarsos son como músculos, ¿no? para que me ayuden a saltar y ser más alto, y también para poder proyectar... más lejos. (Jean Pierre, 21)

Así como se refleja en este testimonio, todos los jóvenes coinciden en la necesidad de realizar un trabajo particular centrado en el cuerpo pero a la vez focalizarse en puntos muy precisos, principalmente para mejorar capacidades físicas como la resistencia, la flexibilidad, la fuerza y la velocidad. De la misma forma cómo ellos han identificado las partes de su cuerpo que requieren de mayor trabajo, los entrevistados también identifican las partes de su cuerpo que no les resulta muy difícil de entrenar.

El conocimiento y reconocimiento de los puntos fuertes y débiles de su cuerpo así como las capacidades que este tiene, va acompañado del uso de lenguaje técnico para referirse a las funciones y tipos de movimiento que realizan. Este aprendizaje se ha dado, en parte, por un proceso de imitación y apropiación a su experiencia personal, generando cambios en la manera cómo ellos comprenden sus cuerpos. Por ello, para que el proceso no se quede solo a un

nivel de imitación, varios de los entrevistados coinciden en señalar la importancia de la continuidad:

Porque tu **cuerpo** también **se transforma**, no se queda así, y **vas descubriendo**, ¿no? Por eso, hacerlo como que siempre. Es como tus alimentos, ¿no?, siempre, porque si no, igual...si tú haces danza tienes que hacerlo porque es como tu...tu **chamba**, ¿no? (Jean Pierre, 21)⁸⁹

Esto da cuenta de que más allá de la cantidad de horas, las actividades específicas, y las distintas partes del cuerpo que cada entrevistado enfatiza, todos apuntan a dar cuenta del conocimiento especializado y sofisticado que han logrado alcanzar sobre su cuerpo, las partes de él y su funcionamiento: qué hacer, para qué hacerlo, consecuencias de hacerlo, según sus propias capacidades y destrezas. Además, es importante conocer el fundamento, entrenar la memoria, aprender la técnica y ello, conectarlo con cada uno de los sentidos⁹⁰. Esto se articula con los cambios que se producen desde el cuerpo pues se trata sobre todo de educar la mirada, la escucha, y los valores pues a través de estos formulan sus movimientos. Sobre ello, uno de los jóvenes precisa:

O sea en un baile puede haber hasta un cieguito con tal que sientas. Ese es el **requisito: que sientas**. Y para que sientas mucho mejor es que te desconectas, o sea fuera los problemas. (Franklin, 20)

Para todos los jóvenes se hace evidente la existencia de un “estado de urgencia permanente” que exige una “reorganización progresiva de los hábitos y de las capacidades perceptivas” (Wacquant 2006: 91).

Como ya sabemos, el entrenamiento que tiene cada joven se sitúa en un espacio particular. Aquí, las disposiciones del escenario cobran relevancia ya

⁸⁹ Énfasis mío.

⁹⁰ A ello hace referencia Le Breton como “cuerpo sensible”.

que en este entrenamiento identificamos un elemento y un sentido central: primero, el espejo y la mirada; segundo, la música y la escucha.

En las clases que observamos, el profesor usa el espejo como herramienta para el desarrollo del curso. Además de ello, tiene una doble función: el espejo permite verse a uno mismo de manera directa, desde distintos ángulos⁹¹ y a la vez permite visualizar a los otros que comparten el espacio. Es un instrumento que suma a su experiencia de formación (Imagen 16 y 17). Al respecto, Oswaldo señala:

Es más que todo para **ver los movimientos**, si estás **fallando** en algo. Coordinación, más que todo es **coordinación en grupo** porque ayuda mucho verse al espejo y ves quién se mueve atrás. (...) Bueno, yo empecé sin espejos un buen tiempo pero entré, vi el espejo y genial, o sea normal. (Oswaldo, 20)⁹²

Tener el reflejo de los demás tan de cerca a uno mismo, marca pautas y referentes entre los jóvenes, permite ver si uno está “fallando”. Se insertan en un proceso de autoanálisis en el cual evalúan sus movimientos no solo teniendo como referencia sus propios avances, sino también la referencia de los avances de sus compañeros, así como la figura y apariencia de los cuerpos que se duplican en cada una de las paredes (ver imagen 16, 17 y 18).

A través del sentido de la vista⁹³ una serie de movimientos se van instalando a en la memoria corporal. La observación constante permite generar un cúmulo de información que se conecta con aquellas experiencias previas de los jóvenes, activando un juego de significaciones, configurando su “yo corporal”.

⁹¹ Aunque esto, al menos para mí en un inicio, resultó un poco intrusivo

⁹² Énfasis mío.

⁹³ Es importante señalar esto ya que “el ojo posee el mismo funcionamiento orgánico en cualquier lugar del mundo, pero lo que ve cada hombre corresponde a las significaciones que ha aprendido y a la sensibilidad que le es propia” (Le Breton 2010: 21).



Imagen 16: Clase de Hip Hop - Locking: ensayo frente al espejo.



Imagen 17: Clase de Jazz: preparación física

Al respecto, Le Breton trabaja la idea de “simbólica corporal”: “una memoria que hay que mantener, alimentar constantemente en el espejo y las palabras de los otros” (2009: 34).

Volviendo al relato de nuestros entrevistados, a diferencia de Oswaldo, uno de los jóvenes recuerda que le costó más acostumbrarse a los múltiples reflejos:

Ese es como un detalle se podría decir... porque al principio, al principio yo no me miraba al espejo, **miraba al piso**. Quizás porque tenía **miedo** de cómo me salían los pasos. (...) Era más de ver cómo me salían los pasos porque yo era consciente de que no me salían (Maicol, 19)⁹⁴



Imagen 18: Clase de Breaking: preparación física

Pese al temor inicial de verse a sí mismo, más adelante señala:

Pero en la Escuela [D1], me metí a un curso de Street Jazz que son coreografías muy marcadas pero **sentía de que mi cuerpo estaba cambiando** y que los pasos me salían y por eso me sentía confiado de mirarme al espejo y desde ahí me miro al espejo (Maicol, 19)⁹⁵

⁹⁴ Énfasis mío.

⁹⁵ Énfasis mío.

Notamos un cambio muy marcado en el uso y comodidad de su cuerpo entre espejos, lo cual ha ido de la mano con el desarrollo de los cursos y su participación en más clases. De hecho, nuestro entrevistado considera que su paso por el programa ha contribuido con aumentar la confianza en sí mismo y esto se evidencia también en la manera cómo ellos aceptan verse a sí mismos reflejados, dejando el temor y la vergüenza de lado. Más bien, poco a poco empezó a ver el espejo como un instrumento: "(...) lo veía por limpiar. O sea si el brazo lo tenía acá y tenía que ser más arriba entonces así era que lo usaba" (Maicol, 19).

Su uso, sin embargo, también se rige por ciertas pautas. Una de ellas que sobresalta en el diálogo con los jóvenes es la prudencia. Esto se explica en el relato de Julio:

Recién acá en D1 aprendí a usar un espejo, cómo dejar de lado el exceso del uso del espejo porque también usarlo tanto comienza a volverse malo, porque por ejemplo cuando uno baila, está danzando, se está mirando al espejo. Se vuelve un robot, todo el cuerpo avanza y tu mirada sigue estando al frente. Ya no disfrutas, ya no expresas. (Julio, 17)

En medio de la tensión por aprender la técnica, controlar el cuerpo y expresar la dimensión artística y de creación, se aprende a: cómo usar el espejo, en qué momento usarlo, hasta cuándo usarlo. Se genera una auto-reflexión sobre sus propios cuerpos: la posición y apropiación del espacio, así como la evolución de su desempeño y capacidades⁹⁶.

Otro sentido que también se desarrolla y forma parte de los cambios que se producen desde el cuerpo es la escucha. En todas las clases evidenciamos que este no solo es un elemento central al momento de realizar actividades grupales o para seguir las indicaciones del profesor. Es primordial trabajar la

⁹⁶ Aquí, aunque el aspecto estético no se evidencia como lo más relevante, no deja de ser un tema ciertamente importante para ellos, como lo veremos en la sección de la Imagen de sí (o el look también importa)

agudeza del oído pues así los jóvenes pueden discriminar sonidos y letras para conectarlo con la dimensión más emocional. Esto se refleja en una de las clases de Jazz:

Los chicos estaban ensayando una coreografía. Sonaba la canción “So wake me up”⁹⁷, de Avicii. Mientras los chicos ensayaban, el profesor decía: “Se trata de **interpretar también la música, sentirlo y transmitirlo...Cada movimiento significa algo. Bailar es como ir a sanar**”. Así, repetía la secuencia una y otra vez. No solo repitiendo los pasos, sino también repitiendo parte de la letra y diciéndoles a los chicos cuál era el significado, relacionado a poder enfrentar problemas en la vida. Les decía: “¡Vívanlo!, lo **auténtico es lo que dura...la experiencia se queda pegada a nuestro cuerpo por siempre**” (Nota de campo, 26 de octubre de 2013. Clase de Jazz)⁹⁸

El profesor hace hincapié en que la música, la escucha y su interpretación no están fuera de escena. Al contrario –así como la mirada y el espejo–, a través de ellos se busca generar una conexión con el plano subjetivo de los jóvenes, y es fundamental a la hora de poner el cuerpo en movimiento. Con ello entendemos que el conjunto de movimientos no son arbitrarios. El cuerpo en movimiento cuenta una historia, emite mensajes, y esto es posible gracias a los sentidos que se van afinando. En la misma línea, uno de los jóvenes resalta:

Ahora sentir el sonido, para sentir como un guía, digamos que púm-púm-púm. Sentía eso, y es lo que me faltaba. (...) aparte cuando me dictan clase o algo, sentirme más seguro de lo que escucho y bailar y sentir y sentir ahí. O sea es sentir más la música y es como comenzar a hacer eso. Y me explicaron. O sea no es necesario y salir a escuchar hip hop, eso. Puedes escuchar de lo que sea pero siempre escucha esos instrumentos y te pueden ayudar bastante y mientras eso tú vas caminando y moviéndote. Y fue mí...una de mis herramientas de trabajo de lo que era oír. (Franklin, 20)

⁹⁷ Letra de la canción “Wake me up”, de Avicii: “Siento que camino por la oscuridad/ Guiado por un corazón que late/ No puedo decir dónde terminará el viaje/ Pero sé por dónde empezar/Ellos me dicen que soy demasiado joven para entender/ Ellos dicen que estoy atrapado en un sueño/ Y la vida pasará sobre mí si no abro los ojos/ Bueno, eso está bien para mí. Así que despiértame cuando todo haya terminado/ Cuando sea más sabio y viejo/ Todo este tiempo me encontraba a mí mismo y no sabía que estaba perdido (...) Quisiera poder quedarme joven por siempre/ No tengo miedo de cerrar los ojos/ La vida es un juego hecho para todos/ Y el amor es el premio” (Traducción mía).

⁹⁸ Énfasis mío.

Además de trabajar estos sentidos, la reconstrucción del cuerpo involucra el aprendizaje de valores por medio del mismo cuerpo. Esto tiene lugar en los cursos del Programa pues los valores responden a la dimensión de desarrollo humano integral que trabaja la institución, y es transversal a los cursos de danza, expresión escénica, y se profundiza aún más en el mismo curso de Integración y Desarrollo Humano, que es parte de la malla curricular. Como sabemos, cada curso está destinado a enfatizar un valor en particular, pero el proceso es más complejo de lo que parece ya que la interiorización de valores requiere de un largo tiempo de participación. Además, estos se refuerzan a través de los mensajes que se disponen en la decoración del escenario o bajo el vidrio de las mesas (como veíamos en el análisis del espacio). Los jóvenes incorporan aquellos valores y reglas en su vida cotidiana: en sus conversaciones, sus ejercicios, en las renunciaciones que hacen y en sus nuevos hábitos, en los sacrificios. Se va construyendo así un *capital corporal* que no se define por sus características físicas, sino por la trayectoria y admirado por sus capacidades físicas y de desarrollo social, un punto de encuentro entre la técnica corporal y el despliegue de valores. En este tránsito, ellos conocen, reconocen y viven sus cuerpos. Esto en un contexto en que el trabajo corporal se concibe como una posible opción profesional, lo cual ahondaremos en el capítulo que sigue.

En tanto los cambios se plasman en la acción de sus cuerpos y lo que ellos narran de sus cuerpos. Veamos algunos momentos de cómo se busca transmitir aquellos valores a partir de ejercicios puntuales en cuatro de los cursos observados: Clown, Ballet y *Breaking*. Consideramos que son valores

que se asocian a la figura de líder que la institución busca incentivar en los jóvenes.

En la clase de Clown se identifica la importancia del juego como estrategia para acentuar valores como la autoestima (relacionada a la integridad), compromiso, confianza, y control (asociada a la disciplina), como apreciamos en la siguiente nota de campo:

La profesora tiene ejercicios ya programados para cada sesión, y cada ejercicio o juego tiene un objetivo específico. La profesora indica a los chicos que habrá tres juegos y que hacia el final de la clase conversarán sobre cómo les fue. Me invitan a participar de los juegos. (...) El tercer juego fue también en parejas, usando todo el espacio del aula. Un miembro de la pareja empujaba al otro por la espalda y este, con los ojos cerrados, se dejaba llevar por ese empujón. La profesora repetía la importancia de dejarse llevar por la fuerza del compañero. Antes de cerrar la clase la profesora hizo el último ejercicio: los chicos debían salir voluntariamente a cantar frente a los demás. Para ello, todos los jóvenes se acomodaron en un extremo del espacio y el que se animaba a cantar salía al frente, inflaba un globo y mientras empezaba a cantar debía cumplir la consigna de mirar a todos. Cuando la profesora le daba la indicación podía ir retrocediendo de a pocos hasta llegar a una silla en donde colocaría el globo inflado y trataría de sentarse sobre él hasta que revienta. (Nota de campo, 05 de octubre de 2013. Clase de Clown)

El cuerpo está muy presente pues los valores se aprenden a través de él. Se enfatiza la idea de un cuerpo que exprese pero que a la vez sea controlado por los impulsos. Que se muestre como es, con una acción sincera y no tema al ser exhibido en un escenario. A partir de la exploración interna, se pronuncian cambios desde los propios sujetos y sus cuerpos, dando lugar a la expresión artística pero considerando valores que la institución les transmite.



Imagen 19: Clase de Clown: ejercicio grupal

Cada una de las dinámicas en este curso como en el de Integración y Desarrollo Humano están diseñadas para llevar a los participantes a un momento de introspección. Así, los jóvenes indagan en las acciones que realizaron, preguntándose por qué habían hecho ciertas cosas, recordando su pasado y eventos que los han marcado en su trayectoria. Aquí salen a flote problemáticas muy personales en relación a su familia, sus amigos, temáticas de pareja como las relaciones sexuales, o incluso formas de ver ciertas prácticas cotidianas. Se comparte la experiencia personal y hacen una reflexión al respecto.

Si bien el curso de Integración y Desarrollo Humano es uno de los que mayor soporte y contención de emociones le brinda a los jóvenes, observamos que en otros cursos relacionados a la danza también surgen situaciones en las que comparten problemáticas personales en tanto parte del proceso de aprendizaje de sí mismos, y de sus cuerpos para que puedan crear y expresar. Son espacios de expresión libre por medio del movimiento, el juego, la danza y otras actividades que llevan a cabo en el desarrollo de estos cursos.

De esta manera, los jóvenes exploran su 'yo' en relación con los valores que van aprendiendo. Por ejemplo, en la clase de Ballet se identifica otro tipo de valores:

Hacia la mitad de la clase de Ballet, el disco de música que sirve de soundtrack para el ensayo de la secuencia se empieza a trabar. La profesora a ver qué sucede. Mientras ella revisa la falla técnica, los jóvenes se quedan en la posición que estaban de ensayo. Se miran entre sí y transmiten entre sí una sensación de risa. La risa está por salir pero se tapan la boca o hacen sonrisas pequeñas. Se miran entre ellos y señalan a la profesora como diciendo: "cuidado que te vea riendo". De pronto, la profesora dice en voz alta: "¡Ya, silencio!". Y Vuelven al ruedo.

(Nota de campo, Clase de Ballet. Sábado 05 de octubre 2013)

Surge una tensión por cumplir la regla: mantener silencio. Este curso se caracteriza por disciplinar el cuerpo a través del control de los movimientos y del sonido. La música es suave, como los movimientos que se expresan. La expresión de cada extremidad del cuerpo debe ser totalmente controlada. Así la exigencia de concentración, memoria y esfuerzo físico es alta: los movimientos deben ser ejecutados con precisión, teniendo en cuenta los fundamentos.

A diferencia de la clase de Ballet, las de Hip Hop y *Breaking* se desarrollan sin el mismo control de expresiones (Imagen 20). Precisamente porque se trata de otro estilo de danza, durante el entrenamiento y ensayo que

se llevan a cabo en las sesiones, se genera una dinámica grupal interesante: los jóvenes conversan, intercambian conocimiento, experiencia, se recuerdan cómo hacer ciertos movimientos, se miran, se ríen.

Se reafirma el componente colectivo, de comunidad que comparte una serie de técnicas corporales vinculadas a su experiencia formativa. En ese sentido, se busca racionalizar el movimiento corporal y su incorporación se da a través de la práctica recurrente y la memoria corporal. Aunque se profundizará en la siguiente sección, es interesante notar en esta imagen (Imagen 20) la división parcial por sexo que se realiza para practicar ciertos movimientos; parcial en tanto algunas mujeres también practicaban saltos del *breaking* junto a los varones.

Ahora, los cambios que se producen en y desde los cuerpos de los jóvenes involucran el dolor, la renuncia y la incorporación de nuevos hábitos como parte de aquellos cambios y, por tanto, de la reconstrucción de sus cuerpos. De tal forma el cuerpo se constituye como un espacio de aprendizaje.





Imagen 20: Secuencia de clases de Breaking

Destacamos la existencia de la sensación del dolor pues se percibe y produce en el interior del cuerpo dado el trabajo físico que se lleva a cabo. Este tema se menciona recurrentemente entre participantes y profesores en los momentos de clase como fuera de estos. Veamos una situación al respecto en la clase de Jazz:

Ante la queja por el dolor de algunos jóvenes en el momento de calentamiento en la clase de Jazz, por ejemplo, el profesor les decía: “Ser bailarines duele, hay que acostumbrarse al dolor”. (Nota de campo, 26 de octubre de 2013. Clase de Jazz)

Similar a la moral que rige la práctica de los boxeadores profesionales, el dolor se convierte en un sacrificio que es parte de la moral elemental de los jóvenes que danzan. “‘Sacrificio’ –la idea y las prácticas reguladas que prescribe– que se filtra e inunda las vidas” (Wacquant 2006:139) de los jóvenes para llegar a las clases, durante sus clases, fuera de ellas, en casa, en su vida diaria. Sacrificio de aguantar el dolor y seguir una rutina —para algunos rígida, para otros no tanto— que deben aceptar si quieren seguir esa formación; es decir, forma parte del mecanismo de negociación que toda técnica corporal tiene, aunque cada quien lo asume de distinta manera. Hemos encontrado hasta cinco formas sobre cómo los jóvenes perciben esta sensación: es un requisito para destacar; los ayuda a identificar el correcto movimiento del cuerpo o el avance del desarrollo corporal y técnico; se asume como placer; lo aceptan porque no hay otra opción si quieren bailar. Sea cualquiera de estas percepciones, se trata de una sensación de la que los jóvenes son muy conscientes. Por ejemplo, Franklin recuerda:

De hecho cuando fui al curso de Ballet y Contemporáneo ahí sientes o sea que es parte de. (...) De hecho, o sea estaba en la clase de Contemporáneo y me doblé el dedo. Me doblé el dedo pero tenía que seguir. (...) yo tenía que seguir. Es que te das

cuenta que es parte de. Incluso es algo extraño porque quizás al llegar a mi casa, me ponía a sacarme las medias y que también se te pega a la herida. Recuerdo mucho ese dolor. No lo tengo hasta ahora, o sea porque he dejado de ese entrenamiento porque ahora lo hago con zapatilla y en ese entonces era hacerlo descalzo pero ya no. (Franklin, 20)

Y añade que muchas veces aguantar el dolor es “por mejorar, y también por ser mejor en clase” (Franklin, 20). Por un lado, ellos aceptan el dolor porque es parte de un mandato dado por la enseñanza (“la letra con sangre entra”: es así como se aprende), como también es aceptar el dolor por un razonamiento previo; a cambio de algo más, un fin mayor: ser el mejor.

A diferencia de este entrevistado, otro indica que sentir el dolor le permite identificar y distinguir si se realiza bien o no un movimiento:

Y encuentras el modo o la técnica adecuada y ya no te duele y lo sientes como que relajado entonces ya normal. (...) Es necesario, es parte de lo que un bailarín tiene que pasar. Es importante, o sea, cada pasito que hagas es por algo, es por algo. O sea todo te sirve, todo. Todo es como un complemento que te va a servir en algún momento. (...) es parte de, es como decir para saber diferenciar si estás haciendo bien el movimiento (Jefferson, 17)

Como señaló también Oswaldo, les permite saber “que poco a poco estás ayudándote, que tu cuerpo está desarrollándose” (Oswaldo, 20).

En esto radica también la importancia de un área de Fisioterapia en el local de la Asociación. También observamos que hay ocasiones que los jóvenes se valen de algunos elementos que podrían ayudar a su entrenamiento: rodilleras; zapatillas de ballet o ballerinas; incluso muñequeras para limpiar el sudor; y vendas de protección para colocarlo en alguna parte del cuerpo, como vemos en la imagen 21.

Otro de nuestros entrevistados afirmó que la sensación de dolor puede generar placer:

Me costó bastante ponerme en forma porque cuando te pones en forma ya....como que te duele a veces, claro, ese dolor que sientes cuando estás haciendo ejercicio cuando

vas a desarrollar más, bueno, a veces a algunos les gusta, pero algunos no, entonces (Roy, 20)



Imagen 21: Clase de Jazz

Hay, de todos modos, una necesidad de tener aquella sensación de dolor como una señal de obtener logros. Se suele decir: “La belleza duele”. En este caso, el trabajo físico y la incorporación de hábitos pesados, generan dolor; pero también implica renunciaciones, con el fin de lograr moldear y disciplinar un cuerpo laborioso y de alto rendimiento. Esta “capacidad de bailar a través del dolor” es constante y consciente.

De hecho, en estudios sociológicos sobre el ballet se ha abordado el tema indicando que el dolor es parte del hábito de todo bailarín profesional de ballet. Wainwright y Turner señalan que:

El carácter habitual de la experiencia del dolor es producto de la disciplina, el entrenamiento y los valores del ballet que se transmiten tanto por parte de la Compañía a la que se pertenece como por parte de la comunidad” (2004: 106)⁹⁹.

De la misma manera, para nuestro grupo de entrevistados se trata de una sensación que ha pasado a ser poco a poco parte de su habitus, como relata

Julio:

Al principio lo sentía como una gran molestia. No podía aguantar. De vez en cuando lo tomaba como excusa para no venir. Después ya se hizo tanta la costumbre de que llegamos a venir con heridas algo así más abiertas, más grandes, parte de la cara teníamos con costras, teniendo con sangre aun saliéndose, igual veníamos a bailar porque queríamos bailar. Ya se nos... ya decíamos ¡Ah, herida! Qué importa, tenemos más, cada día van a salir más. (Julio, 17)

Siendo parte de su habitus, otro de los entrevistados resalta que es una sensación que se traduce en indicador del esfuerzo que realiza, el cual debería ser reconocido: “El que no conoce de baile, el que no sabe cuántos moretones hay detrás de ese paso, cuánto sudor hay detrás de esa coreografía que parece que no tuviera esfuerzo ni nada, lo menosprecia” (Leonardo, 21).

Siguiendo la reflexión de Alex Huerta-Mercado (2015) en base a los hallazgos de José Rosales sobre la heroicidad peruana (2014)¹⁰⁰, lo anterior nos remite a la construcción de una imagen de estos “soldados de luz”, que bajo capa y espada resisten el dolor en el entrenamiento con el fin de mantener la posibilidad de alcanzar sus objetivos.

Ahora, el cuerpo en plena *performance* no hace explícito el cúmulo de esfuerzo y sacrificio (llámese: dolor, renuncia) por el que han pasado.

Retomando lo que expone Kogan en su texto *El deseo del cuerpo*, el trabajo

⁹⁹ Traducción mía.

¹⁰⁰ Respecto a la idea de héroe, Rosales indica que se trata de una figura universal en tanto “construcción cultural que está presente en todos los grupos humanos” (Rosales 2015: 49). Guiado por los argumentos de Casalino afirma que esta figura “cumple una función central en la vida de las comunidades. (...) representa “valores, tradición y principios de cada sociedad” a la vez que “va construyendo identidades respecto a los suyos” (Casalino 2008: 30)” (Rosales 2014: 50).

corporal de los bailarines se realiza de una manera íntima si lo comparamos con el trabajo corporal totalmente público en vitrinas que se llevan a cabo en gimnasios (2010: 190). En esa línea, Aalten (2007) sugiere el concepto de *the absent body*, momento en que el cuerpo se ausenta de la consciencia. Si bien en la práctica corporal de los jóvenes hay un esfuerzo por abstraerse de las sensaciones de dolor que se generan, estas sensaciones les permiten establecer una relación con sus cuerpos. Aunque son conscientes del dolor, finalmente es algo que se guarda, no se muestra, y así como se oculta, es quizás la parte más íntima de la reconstrucción de sus cuerpos.

Dicho esto, el sacrificio del que hablamos se identifica en la sensación de dolor como también en algunas renunciaciones. Los jóvenes han tenido que dejar de lado algunas cosas que antes hacían, pero a la vez han incorporado nuevos hábitos en su día a día. La idea de renuncia ya la veíamos en algunas frases distribuidas en el local D1: “dejar las fiestas por más ensayo y entrenamiento” era una de ellas y también se plasma en el relato de los jóvenes:

Fiestas. Sí, claro que sí. He renunciado a fiestas, varias, varias, varias fiestas. Ahora sí, porque todo es viernes y sábado las clases, hasta la noche. Y ya **con qué cuerpo**, estás pff... Sí, he renunciado a varias fiestas, los sábados, los viernes. Sí hasta ahora. **Es un sacrificio de todo** (Roy, 20)¹⁰¹

Para Roy dejar de asistir a fiestas es parte del sacrificio que ha realizado para continuar óptimamente con el Programa. El cansancio corporal luego de los días de clases y entrenamiento intenso no le da espacio ni condición para la diversión nocturna que probablemente antes sí tenía. Si bien Maicol cuenta una situación similar, destaca que ha encontrado otro tipo de espacios en donde puede continuar con los aprendizajes del baile:

¹⁰¹ Énfasis mío.

He renunciado a fiestas porque antes salía más seguido (...) discotecas. (...) A tomar sí. De hecho nunca me ha gustado el alcohol, pero o sea lo digo así de tomar, tampoco fumar. De hecho sí soy de las personas que me gustaba así salir hasta la noche y amanecerme (...) o sea sí eran pocos [días] pero yo los sentía que eran seguidos. Y el ambiente como que tampoco me gustaba mucho. Y porque he encontrado un nuevo ambiente de danza. Quizás en la forma de bailar. O sea no te miento, allá bailaban perreo. Pero acá hay discotecas donde se bailan exactamente estilo de hip hop (...) Se llama Nasty. (Maicol, 19)

Creemos que aquella renuncia a fiestas le ha permitido conocer y cambiar los lugares a donde iba a divertirse. Ahora prefiere ir a locales donde puede también expresar la danza urbana aunque ello ha llevado a renunciar a otras actividades. La renuncia no solo implica dejar de realizar o asistir a actividades que antes hacían con mayor frecuencia, sean individuales o colectivas como las salidas con amigos. Está también vinculada a los hábitos nuevos que se incorporan. Uno de ellos es el cuidado del cuerpo en relación a la alimentación y el ejercicio:

Como que, o sea, el cuidarse uno, uno mismo como que te sube, te sube el autoestima igual ¿no? igual. Y ya pues, yo antes no hacía mucho ejercicio y como que sí se notaba que me empezaba a engordar, a engordar, engordar, ¿no? Ahora, los ejercicios no te hacen bajar de peso, te, te pueden, yo, yo puedo estar marcado todo, pero, pero igual sigo {LEVE RISA} sigo normal. Ya, entonces eso se trata de alimentarse nada más, de alimentarse bien. (...) Ahora tomo mucha más agua, como dos botellones de litro al día. Hago más ejercicio. Y me preocupo más, sobre todo con la comida. El entrenamiento no es lo difícil, lo difícil es ir contra el entrenamiento. Comer más de lo debido, por ejemplo. Como de todo pero siempre hago todo lo posible por bajarlo. (Leonardo, 21 años)

Observamos que este cuidado está en constante negociación: si se come de más, el ejercicio y esfuerzo también debe ser mayor. Así, por ejemplo, uno de los jóvenes comenta que para obtener mejores resultados, acude a la orientación de un *personal trainer*. Además de estos cuidados, uno de los entrevistados resalta la renuncia a ciertos hábitos de consumo, ya que afectaba su rendimiento físico:

Fumar, tomar no. Porque no me gusta la cebada. Bueno, el trago sí, ¿ya?, pero el trago no engorda, así que relajado (RISAS), pero la cebada no me gusta. Bueno, el fumar de hecho ¿no? porque te dificulta la respiración, y eso es evidente porque hubo tiempo

donde entrenaba y estaba fumando puchos, muchos, y cuando al momento de entrenar se notaba, me agitaba mucho. Eso. (Jean Pierre 21)

En tanto sea algo que dificulta o retrasa sus posibilidades de entrenamiento, es mejor dejarlo. Para todos los entrevistados, así como para él, los cuidados que tienen hoy en día en relación con sus cuerpos pasan por la necesidad de tener un buen rendimiento físico en aquello que los apasiona tanto. Al final, todo apunta a un sacrificio que implica desaprehenderse de sus hábitos -ahorculposos relacionados a la comida, salidas con los amigos, la diversión y el ocio. Los soldados deben estar preparados para dar sus batallas.

De esta manera, como indica Turner citando a Shilling: “El cuerpo puede ser ‘visto como una entidad que está en proceso de convertirse; un proyecto que debe ser trabajado en y para ser parte de la identidad de un individuo’ (Shilling 1993: 5)” (2004: 102). Son cuerpos presentes porque están en actividad, aunque constreñidos en cierta medida. Si bien hay libertad para realizar lo que se quiere, ello está sujeto a una formación que lo excede.

Con todo lo descrito, nos preguntamos ¿qué papel tiene ahora el cuerpo en la vida de los jóvenes? Todos los entrevistados resaltan que ahora reconocen la importancia de sus cuerpos. Como indica Roy:

¿El cuerpo en mi vida? Es algo fundamental para mí el cuerpo. No es que yo sea vanidoso y wuuu, yo tengo que verme así. Yo constantemente lo entreno pero es paralelo al *breaking*, ¿no? a lo que yo deseo, lo que me apasiona. Si no haría *breaking* yo creo que me descuidaría o estaría en forma nada más, pero no estaría preparado **para una batalla y eso**. Entonces yo...es fundamental, ¿no?, ejercitarme y todo eso, tener mis movimientos hechos. Es paralelo al *breaking*, es fundamental. (Roy, 20 años)¹⁰²

En otros términos, para otro entrevistado, los cambios en y desde su cuerpo le ha permitido identificar nuevas posibilidades de relacionarse con él mismo: “Antes...en realidad antes no pensaba mucho en mi cuerpo. Era como que me

¹⁰²Énfasis mío.

dejaba. Pero ahora sí, de hecho que me veo como que, en mi cuerpo en particular no, pero sí como mi seguridad, con la postura que dice mucho” (Oswaldo, 20).

Por tanto, los jóvenes descubren una dimensión que incluso antes no conocían: el cuerpo es más que materia. Es su principal instrumento. Como indica Luiggi:

Es todo tu cuerpo, desde la punta del pelo, todo, todo, todo, **todo tu cuerpo es lo que importa**, porque es tu herramienta de trabajo. El cuerpo de nosotros es una herramienta de trabajo y tenemos que **acondicionarlo** y **adecuarlo** para, para la **resistir** lo que es la danza y evitar, este, lesiones, evitar muchas cosas que nos pueden frustrar y cortar lo que es la danza. (Luiggi, 21)¹⁰³

En este punto de su formación, los jóvenes consideran que el PFI les ha brindado beneficios en tanto su experiencia les ha permitido reconocer la importancia de su cuerpo como un capital simbólico pues este encierra sus posibilidades de acción. Ello como resultado y correspondencia también con la dimensión de desarrollo humano integral planteada por la misma institución, la cual leemos como una formación de valores vinculados al desarrollo de un conjunto de capacidades a nivel individual y colectivo. Como resalta Maicol:

Yo siento que el PFI me ha cambiado en el movimiento y en mi fuerza. En el control de mí mismo. Porque tampoco el PFI es cuerpo, hay una parte social, mental, sí (...) Sí porque o sea es como que un montón de herramientas. Es el cuerpo, es la mente, es la actitud. (Maicol, 19)

Es así que, como indica Wacquant (2006), los jóvenes son *artesanos* de su propio cuerpo a lo largo del proceso de formación. Tomando como referencia su reflexión sobre el boxeo, diríamos que esta formación en danza genera en los jóvenes:

(...) modificar sin darse cuenta el esquema corporal, la relación con el propio cuerpo y el uso que de él hacemos habitualmente para interiorizar una serie de disposiciones mentales y físicas inseparables que, a la larga, hacen del organismo una máquina de

¹⁰³ Énfasis mío.

dar y recibir puñetazos, pero una máquina inteligente, creadora y capaz de autorregularse al mismo tiempo que renueva el interior con un registro fijo y relativamente limitado de movimientos en función del adversario y del momento. (Wacquant 2006: 95)

4.2 Experiencias de masculinidad

El cuerpo está intrínsecamente vinculado a la construcción de identidades, sobre todo al sentido de identidad genérica. Como indica Kogan, “no debemos considerar a la masculinidad y la femineidad como conjunto de estereotipos inscritos en cuerpos neutrales ya que el cuerpo tiene un papel activo en la construcción de la identidad sexual genérica de hombres y mujeres (Money 1980)” (2010: 47). Es importante anotar que esta construcción no es única. Está siempre en cambio, llena de contradicciones y matices, sobre todo en este proceso de reconstrucción social del cuerpo.

En ese sentido, no se puede ignorar que la reconstrucción del cuerpo de los jóvenes también pasa por cuestiones relacionadas al género. Nos interesa explorar y ahondar en sus representaciones de masculinidad¹⁰⁴ a partir de las experiencias y perspectivas sobre su participación en el PFI.

Es importante señalar que el tema de sexo/género es algo que no se ha discutido mucho desde la institución en tanto no ha sido problematizado entre los jóvenes, según afirma la coordinadora del PFI. De hecho, en varias de las entrevistas a los jóvenes, este tema no fue evadido pero tampoco muy profundizado por ellos pues afirmaron, en primera instancia, no tener mayor conflicto con los estereotipos de género. No obstante, identificamos algunas pistas que son precisas desarrollar. Consideramos principalmente que la

¹⁰⁴ “Norma Fuller (2001) considera que no se puede hablar de un solo tipo de masculinidad” (Huerta-Mercado 2015: 76).

experiencia formativa que atraviesan los jóvenes desafía estos patrones de tal forma que los lleva a reflexionar y cuestionar, en menor o mayor medida en cada caso, las categorías del sentido común en relación a sus cuerpos y así explorar nuevas formas de comprender su cuerpo masculino.

Siete de los entrevistados coinciden en señalar que antiguamente el baile era mayormente asociado a una actividad que realizaban solo las mujeres u homosexuales. Pero las diferencias que ellos trazan respecto a qué se consideraba (o aún considera) femenino y qué masculino dentro de la danza es el estilo:

Sí, bueno claro sí, es que, mayormente lo decían así porque bailaban música de moda que salía en ese tiempo y esa música de moda era como que más lanzada para f..., o sea, digamos, lo lanzaba con medio feminista digamos así. Y era como que por parte de las mujeres mayormente lo bailaban y también algunos, este, homosexuales, homosexuales. Y era como que, este, lo, lo vinculaban con eso que decían que el bailarín era gay...Y entonces, este, yo no lo veía así porque me enfoqué mucho en la cultura urbana y yo quería quizás ser un bailarín urbano. (Luiggi, 21)

Para este joven, el estilo de danza determinaba de alguna manera el ser femenino o masculino en tanto asociado a características definidas por patrones hegemónicos tradicionales, pues respecto a la danza urbana indica:

[La danza urbana] Digamos que sí, es como más rudo, más fuerte, demuestra bastante varonil digamos. Claro como que me liberaba con fuerza, con rudeza, en esa forma digamos. Y me identificaba pues y me gustaba la destreza (Luiggi, 21)

Ello se afirma de tal manera pues "el breakdance tiene el potencial para proveer un sentido de empoderamiento a los hombres en tanto transgreden las normas sociales que asocian la actividad de la danza como femenina" (Gunn 2012: 31)¹⁰⁵. El mismo entrevistado, más adelante comenta que con el tiempo amplió su perspectiva:

¹⁰⁵ Traducción mía.

Pero después me di cuenta que no solamente lo urbano era... También para mujeres o sea, para hombres, sino como que para mujeres...y para todos. Es como que, o sea antes, como te digo, yo bailaba empíricamente, **sin conocimiento** de lo que era la danza. Solamente por lo que veía y copiaba. Cuando llegué aquí fue donde que ya realmente lo tuve como un, o sea, como realmente estudié, y lo vi ya como, como, como la **profesión** que quería verlo pues. Y saber por qué era el motivo, cómo nace cada danza y digamos que la danza no tiene género pues, **ahora sé que la danza no tiene género**. (Luiggi, 21)¹⁰⁶

La reflexión de nuestro entrevistado pasa por cuestionar los prejuicios que él mismo tenía sobre la división de estilos de danza según sexo, muy asociado a las capacidades físicas que una sociedad patriarcal determina para uno: los hombres son los fuertes, los que deben mostrar mayor destreza física; las mujeres, en cambio, no pueden realizar actividades de este tipo pues son más débiles, son las que se expresan con movimientos más suaves. Luiggi reconoce que cambiar de perspectiva en torno a la relación entre la danza y el género es parte de lo aprendido en el programa y del sentido profesional que ahora asume de ella.

Aunque este tipo de perspectivas pueden ser compartidas con otros jóvenes, evidenciamos que las explicaciones detrás no son las mismas. De hecho, el anterior entrevistado deja entrever que su cambio de perspectiva se vio influenciado por la posibilidad de aprender nuevas técnicas y cuidados de su cuerpo, las cuales pasarían a formar parte importante de su experiencia masculina:

Claro, no me veía haciendo nunca haciendo ballet, y era como que cuando llegué aquí, lo vi que era... no era así como yo pensaba, sino era como de otra forma pues. Y ahora me encanta también el ballet. Me encanta lo que es el contemporáneo, todo el clásico, el jazz, me encanta. Me fascina porque aprender eso es aprender técnica y cuidar tu cuerpo pues, y yo aprendía eso pues. (Luiggi, 21)

Otro entrevistado señala:

¹⁰⁶ Énfasis mío.

Con el estilo sexy dance sí, o sea no me gustaba. Me enseñaban acá pero no lo mostraba en mi casa porque sabía que me iban a fastidiar peor. En ese tiempo me enseñaban también hip hop coreográfico pero eso era lo que más enseñaba. (...) Pero después como que pasó más tiempo acá y también los profesores te decían pues ¿no? **'Es una tontería'** Así que ya, como que ya estaba también **acostumbrado** a todo eso y veía que algunos bailarines que bailaban en sus estos, metían el sexy, o algo femenino, ¿me entiendes? Entonces, no se le veía mal, pero se le veía como que algo **gracioso** que quisieras ver, ¿me entiendes? que te **entretenía**. (Jefferson, 17)¹⁰⁷

Y más adelante ante la pregunta sobre si agregaría el estilo *sexy dance* a sus secuencias de baile, responde:

Sí, pero no a cada rato pues. O sea cuando veo que es el momento lo hago así **para que la gente se ría**. No lo haría mucho porque no es mi estilo, pero **normal si lo tengo que hacer**. (Jefferson, 17)¹⁰⁸

Para este entrevistado ha tomado un tiempo reconocer y aceptar que este es un estilo de danza que él puede desarrollar, aunque podemos sugerir también que en cierta medida su masculinidad se ve amenazada. Pero ello lo hace a través de dos mecanismos: por un lado, porque es parte del mandato de la institución, es un tema compartido por su comunidad, y por eso no lo rechaza; y por otro lado, porque lo asume como un tono divertido para su baile.

Entonces, ellos reconocen que estilos de danza como el *ballet* o el *sexy dance* no están asociados exclusivamente a lo femenino, o mejor dicho, consideran que puede formar parte de su práctica y experiencia masculina en tanto la adaptan a ellos para no cuestionar su masculinidad. Esta aceptación se condiciona a lo beneficios que aquellos estilos les puede brindar. Es decir, consideran la práctica y aprendizaje de estos estilos en tanto les permite conocer otro tipo de técnicas útiles para su entrenamiento corporal y les ayuda a desempeñarse mejor en los estilos que les interesan mucho más, como el hip hop o el breaking, en ciertos casos. Trayendo a colación la reflexión de Huerta-

¹⁰⁷ Énfasis mío.

¹⁰⁸ Énfasis mío.

Mercado sobre los boxeadores, consideramos que en esta situación los jóvenes “necesitan de una serie de vehículos discursivos que permitan que estos sean vistos como actos aceptables e incluso celebratorios de una masculinidad que no se discute” (2015: 76).

Otros relatos, sin embargo, dan cuenta de una intención por superar los estereotipos y concebir su masculinidad en base a criterios que tienden a estar más relacionados con la equidad. Entendemos ello en un contexto que, como señala Luis González-Polar¹⁰⁹:

(...) la masculinidad, entendida como se entiende, resulta un lastre para un adolescente medianamente sensible. Las restricciones a las que se somete el macho promedio contemporáneo, además de producirle estrés y frustración, lo convierte en victimario-víctima de abuso, dominación y autosuficiencia. Buscamos un joven macho que pueda ser reconocido por sus talentos y capacidades sin disfueros y aspavientos (...) (González-Polar 2004: 211)

Precisamente, uno de los entrevistados sostiene:

La danza es para todos pues, para el que, para el que tenga ganas de hacerlo porque, porque le gusta o porque siente pasión por ella, que baile, que importa si es hombre o mujer, porque hay **mujeres que le gusta bailar rudo y hay hombres que le gusta bailar sexy** y creo que es normal pues, mientras tú te sientas bien contigo mismo. (Martín, 17)¹¹⁰

Asimismo, sobre el ballet, cuenta:

Y a veces la gente molesta pue, vienen...y comienzan hacer así (hace la figura de una bailarina clásica con los brazos hacia arriba y sus pies en punta), mis amigos del instituto. Pero yo normal ah, porque no tengo que avergonzarme por hacer ballet o hacer algo clásico. (Martín, 17 años)

Martín hace de oídos sordos cuando personas de su entorno comentan sobre su danza. Si bien no los enfrenta, su posición sí está muy marcada: la danza es para todos sin importar las capacidades que se le puede otorgar a cada sexo.

En la misma línea pero manifestando una fuerte oposición a este tipo de constructos sociales, encontramos el argumento de Oswaldo:

¹⁰⁹ González-Polar trabaja el caso de un grupo de jóvenes que practicaban capoeira en la Asociación La Restinga, en Iquitos.

¹¹⁰ Énfasis mío.

En realidad ese es un estereotipo de lo más crudo. Es un estereotipo, entonces, eh (...) también la danza contemporánea es bien vinculada con las mujeres. Es como que no, o sea nada que ver. Yo tengo compañeros que también bailan danza contemporánea y nada que ver, o sea yo personalmente te digo, me gusta mucho la danza contemporánea pero no significa nada, que tenga una orientación diferente. Además, da igual si eres o no eres. El tema es un estereotipo. No es nada importante que se siga eso. (...) Sí me molestaban como que 'Ah mira, hace Contemporáneo, debe ser cabro'. **Al principio me molestaba**, me afectaba mucho porque era como que no, nada que ver, no sé por qué me dicen eso, esas cosas. Y tampoco era que voy a demostrarte que no. Entonces, bueno ahora no, no es nada nuevo para nadie que los hombres hagan ballet o danza contemporánea. (...) o sea que **no tiene nada que ver la danza con la orientación** (...) Aquí me he sentido increíble. (Oswaldo, 20)¹¹¹

No es discutible que existe un cambio de perspectiva en algunos de nuestros entrevistados, y ello se da por compartir con una comunidad sus mismos intereses, incluso apreciando el trabajo de una de sus compañeras, como lo hace Julio:

Al principio yo también creía eso. Siempre he creído antes de estar en D1 de que la danza, por ejemplo el ballet o el jazz estaba inclinada a las mujeres y que no se le veía muy bien a los hombres. (...) **Cuando entré a D1 ahí lo vi totalmente diferente.** Aprendí todo, todo lo relacionado. O sea que tú puedas estar ahí con un tutú, con unas mallas, y puedes bailar mejor que un montón de mujeres que visten así. Porque no se trata de que eso sea solo para mujeres, también es para hombres (...) En el b-boying que todo el mundo cree que es para hombres, que se paran de cabeza y todo eso, en mi opinión **la que mejor nos representa en B-boying es una mujer**, que se llama Tiara. (Julio, 17)¹¹²

Estos sentidos y representaciones sobre su experiencia masculina dentro de un campo artístico dan cabida a oportunidades en las que se puede replantear modelos tradicionales hegemónicos sesgados por estereotipos que incluso están enraizados en su propio entorno. Esto se plasma en la situación de Maicol y Julio. El primero señala:

De hecho eso ya es un tema mucho más familiar, sí. Es que es como... cómo te explico, quizás mi papá es muy machista en ese caso. 'Sí, vas a bailar como mujer'... O sea, ya... 'El baile no solamente es para chicas, te equivocas, tas hablando mal.' Así. (...) No hay una, una... Es para ambos, no, no, no hay restricción. Para los tres incluso. (...) O sea nunca tuve esa diferencia... Incluso para el Ballet ah, porque eres consciente de que lo bailan hombres y mujeres. (Maicol, 19)

En el caso que él tuviera que realizar roles de mujer en el baile, precisa:

¹¹¹ Énfasis mío.

¹¹² Énfasis mío.

De hecho con la profesora Fanni **comprendí** que **todos somos cuerpos**. Y que no hay diferencia entre hombres y mujeres porque yo te puedo cargar a ti y tú me puedes cargar a mí porque de hecho **no hay una diferencia entre cuerpos**. (Maicol, 19)¹¹³

El segundo entrevistado cuenta que ha tenido que aprender a controlar emociones que en su entorno son asociadas con lo femenino:

...¿cómo puedo decir esto?... ¡ya! **No sabía comportarme como un hombre**, si se podría decir así. Mientras todos los demás chicos escupían al lado, mientras todos los demás hacían cosas como que viriles se podría decir, yo no era mucho de sacar mucho punche, de jugar unas vencidas. No, no, no. No soy ese tipo de personas. **Y cuando estuve en D1, no es que me haya vuelto más viril que digamos sino es que me ayudaron a afrontar otro tipo de cosas**. Es que no sabría decir qué hizo D1 en mí que **me hizo aceptar parte de cómo yo soy**. O sea sí es cierto que no soy tan viril que digamos. (...) Este, acá en D1 todo cambió porque acá todos los días me golpeaba, todos los días me hería, salía con sangre, con mis dedos rotos. Ya me he acostumbrado al dolor. (Julio, 17)¹¹⁴

La situación que relata Julio tiene que ver con las reacciones frente al dolor que él tenía y que como hombre inmerso en un entorno machista no podía hacer notar. “Juan Carlos Callirgos, citando a Nancy Chodorow, enfatiza la producción constante de la masculinidad y, por lo tanto, el temor a lo abyecto (Callirgos 1996), cosa que se enfatiza en el contacto cercano entre cuerpos varoniles” (Huerta-Mercado 2015: 77). O como vemos aquí, cuando el cuerpo expone aquello que los otros consideran débil. Como señala Huerta-Mercado siguiendo a Fuller (2001), la virilidad se confirma demostrando energía y resistencia (2015: 76) y es a partir de esta resistencia trabajada y visibilizada que la mirada sobre el cuerpo cambia. Ello se relaciona a la figura del héroe que se retrata en los jóvenes como vimos en la anterior sección pues consideramos que, como indica Rosales siguiendo el argumento de Gil Calvo: “la biografía de todo varón puede ser entendida como una prueba heroica” (2014: 55). De esta manera, el cuerpo a través de sus propias marcas no solo da cuenta de la experiencia vivida y de los cambios que se han producido, sino

¹¹³ Énfasis mío.

¹¹⁴ Énfasis mío.

que también en términos de sus representaciones de masculinidad se traza un sentido heróico a su propia experiencia y proyecciones.

Aquí resulta pertinente recordar que “el cuerpo, no solo se construye diferencialmente según sexo/género, sino que distintas clases sociales o sectores socioeconómicos construyen los cuerpos cargándolos de significados particulares” (Kogan 2010: 48). El caso de Maicol y Julio reflejan eso en tanto su entorno mantiene esquemas mentales tradicionales para definir y distinguir lo que puede hacer un hombre o una mujer¹¹⁵.

Aunque sí es evidente un cambio de perspectiva en algunos entrevistados, aún persisten algunos sesgos vinculados a estereotipos y expectativas sobre lo que corresponde a cada sexo. Concluimos, pues, que estamos frente a la formación de una compleja experiencia masculina. Si bien no necesariamente se aterriza en prácticas y discursos que reflejen equidad, identificamos que sí existe oportunidad de reflexión y cuestionamiento al modelo hegememónico de masculinidad.

¹¹⁵ Podríamos pensar que la perspectiva de las mujeres es más bien distante a la manera cómo se construyen estos estereotipos, sin embargo también se topan con ellos. Por ejemplo, una de las tres jóvenes entrevistadas es Genoveva, de 19 años, quien cuenta que cuando quiso conocer este mundo del hip hop en el Espacio D1, su hermano no la quería llevar porque le decía que era un espacio de “puros hombres”. Sin embargo, con el tiempo conoció el espacio D1 – Pachacútec, y fue allí que se inicia su contacto con la danza urbana y ella se involucró en mayor medida pues “era otro estilo que yo sentía que me...que me ayudaba a, a defogar todo lo que tenía” (Genoveva, 19). Era un espacio y actividad de contención para ella. Por otra parte, otra de las entrevistadas, Flor, relata que su contacto con la danza urbana se dio gracias al Proyecto LiderArt que fue a su colegio. Desde un inicio, ella cuenta que se sintió muy cómoda pues encontró que era un tipo de danza que no se cerraba por estereotipos de cómo debe ser un cuerpo. Al respecto afirma: “si es que tú vas a una batalla o a una, una reunión de hip hop nadie te va mirar. Y eso creo que también es porque me sentí tan apegada al hip hop porque nadie juzga a nadie” (Flor, 19). Al margen de asociar la práctica del hip hop a lo masculino, en los relatos de las jóvenes entrevistadas se evidencia que una de las principales tensiones al elegir ese camino de formación surgió por la expectativa familiar en tanto esperaban que sigan una carrera tradicional que les garantice mejorar su situación económica. Para este grupo de entrevistadas las exigencias en el Programa son los mismos que para los varones. El interés de ellas por la danza urbana se dio en la medida que fue percibida como parte de una cultura que las acoge por igual y que admite cuerpos que no son necesariamente los arquetipos de belleza femenina.

La reconstrucción social del cuerpo de los jóvenes en plena formación está, aunque no sea explícito, fuertemente relacionada a la manera cómo ellos piensan y experimentan su masculinidad. Esta experiencia masculina a través de sus cuerpos es producto de una situación en la que se entremezclan las relaciones sociales jerárquicas de su entorno. Esto se hace visible en la manera cómo se produce la interacción con las mujeres del grupo, en los roles que ejercen durante sus prácticas de danza y otras situaciones que no estemos contemplando aquí.

No solo se trata de evidenciar que existen nociones aún sesgadas y ancladas a una estructura simbólica en donde predomina una masculinidad hegemónica, sino que también se hace visible una problemática que surge para los grupos de varones: la construcción de su identidad genérica. Existen tensiones en los jóvenes durante su etapa de formación puesto que no pueden ser del todo ajenos a su entorno ni a su proceso de socialización primaria. Esto se hace mucho más evidente en las imágenes que tienen ellos de sí.

4.3 La imagen de sí

A lo largo del texto, nos hemos remitido constantemente a imágenes que han estado presentes de manera latente pero que se han convertido en una herramienta fundamental para comprender, a través de ellas, otros elementos que están en juego en la reconstrucción de los cuerpos de los jóvenes: cómo los jóvenes se ven a sí mismos y la(s) imagen(es) que creen proyectar, en relación con su formación, con la percepción de sus cuerpos y con las oportunidades que esperan en el futuro.

Analizamos estas imágenes de dos formas: primero, a través de las narraciones sobre sus cuerpos a partir de las fotografías auto-representativas; y segundo, en base a lo que se dice sobre su arreglo corporal.

El ejercicio fotográfico se llevó a cabo tomando un tiempo exclusivo con cada uno de los jóvenes varones que también habían sido entrevistados. Les dimos como pauta general que elijan tres lugares dentro del local de D1 para ser retratados de cuerpo entero como estudiantes del PFI, en la posición, movimiento y ropa que ellos decidieran¹¹⁶. Hacia el final del ejercicio conversamos con cada uno de ellos sobre las capturas realizadas. Aquí buscamos, primero, indagar en la imagen que para ellos da cuenta de su experiencia en el PFI, y luego, examinar la que para ellos representa el aspecto profesional de su formación.

Con cada uno de los jóvenes se ensayaron numerosas capturas¹¹⁷. Después, cada uno fue repasando una fotografía tras otra. Algunos en silencio

¹¹⁶ Ver Anexo 4.6: Pauta Fotografía Auto-representativa.

¹¹⁷ Además de las imágenes presentadas en este capítulo en el anexo 8 se pueden revisar los demás retratos de los jóvenes.

y otros comentando cuál le gustaba más y cuál no. Cinco de los jóvenes manifestaron mayor entusiasmo: pedían y daban ciertas indicaciones sobre cómo tomarles la foto, desde qué ángulo enfocarlos, volvían a mirar las imágenes, pedían repetición, ensayaban distintos movimientos y poses. Este entusiasmo refleja también su interés en la imagen retratada. Consideramos que este va más allá de la pauta básica dada; y está relacionado quizás a una preocupación por cómo quieren verse, cómo quieren proyectarse visualmente, cómo quieren que la imagen quede registrada. Los otros siete jóvenes no mostraron tanto entusiasmo. De ellos, cuatro afirmaron sentirse un poco tensos pues no tenían la costumbre de tomarse fotos seguidas o sentían algo de timidez. La cámara irrumpía en su espacio más personal, íntimo.

Centrándonos en las imágenes que han marcado su experiencia de formación encontramos las que están vinculadas a, por un lado, la relación con el colectivo y por otro, aquellas que tienen que ver con su trayectoria personal. Sobre el primer punto encontramos los relatos y fotografías de Carlos y Leonardo. Carlos sostiene que uno de los lugares que marca su paso por el PFI es el espacio del comedor: “porque normalmente cuando estamos con los chicos es la costumbre de bromear, reír, mirar a todos lados” (Carlos, 19). Este tipo de momentos, de compartir, recrea un sentido de comunidad que ha marcado su experiencia. Entender los mismos referentes y la fluidez de las bromas y la risa implica una confianza que se ha ido desarrollando y acentuando con el tiempo.



Imagen 22: Retrato de Carlos



Imagen 23: Retrato de Leonardo

Leonardo, por su parte, explica sobre su elección de imagen:

La [foto en] que estamos afuera de D1. Porque prácticamente cuando llegué, siempre nos tomábamos fotos ahí, nos tomábamos fotos ahí porque emocionados, decía D1, Escuela D1 ¿ya? Y eran como que mis inicios, y lo primero que conocí de D1, fue lo primero que vi. (Leonardo, 21)

En este caso, el sentido de comunidad también se proyecta a partir de un hecho tan simple: el ingreso al local. La emoción que los jóvenes sienten al saber que han sido aceptados para ser parte de la institución suma a la idea de los vínculos que se estrechan dentro del grupo. A modo de rito de paso, es un acontecimiento que los une y que ha quedado marcado.

Identificamos un sentido más individual en las imágenes de siete entrevistados para quienes su experiencia en el PFI se define en base a un espacio (cuatro), objeto (uno) o movimiento corporal (dos) anclado a su trayectoria más íntima, personal.

De este grupo, cuatro entrevistados afirman que espacios como las aulas, los murales, o los espacios de tránsito refleja la esencia de su paso por el Programa y es por ello que decidieron ser retratados en uno de estos lugares. Franklin, por ejemplo, eligió el aula y realizó una secuencia de movimientos para ser retratado. Sobre esta decisión cuenta:

Yo cuando inicié como bailarín no tenía un estudio, era una biblioteca, en La Victoria. (...) y en realidad es algo muy mágico (...) porque cuando yo entré por primera vez, aprendí a valorar, aprendí a sentirme extraño, a sentirme extraño al pisar un estudio. Era muy valioso. (...) Es distinto porque cuando yo fui parecía algo nuevo, algo recién llegado de la tierra. Y ver eso, ver un estudio, ver espejo, ver un piso de madera fue algo muy mágico. (...) ha sido mi confidente de emociones (...) desde que me he sentido triste o he estado feliz, desde que quería gritar, desde que quería... sentir fracaso, cosas así, estuvo el Estudio siempre ahí. Para mí ha sido como un compañero que nunca se ha ido y es algo así. Es como mi momento de... es como mi cuarto donde me puedo desfogar, donde me puedo desfogar de todas mis cosas. Es lo único que... donde me siento más con protección. Al entrar a un salón es como una burbuja de pompón que creo que esa burbuja nunca se va a romper (Franklin, 20)





Imagen 24: Retrato de Franklin – secuencia de movimientos

Por otro lado, encontramos que las imágenes de Oswaldo y Jorge son escogidas por los murales que acompañan su auto-retrato, y que de acuerdo a ellos forman parte de su experiencia en el PFI.



Imagen 25: Retrato de Oswaldo

A Oswaldo le agradó más esta imagen por dos cuestiones. Primero “por el graffiti completo que está atrás, por eso, porque está vacío, por eso creo, por el graffiti” (Oswaldo, 20) Este graffiti significa para él “cultura”. Y segundo, retrata su paso por el PFI porque “me veo con más actitud creo, sí. (...) Seguridad. Porque me da más seguridad, más seguridad, desenvolverme más, sí.” (Oswaldo, 20). Se trata pues de una imagen que retrata un cambio importante

para él, en tanto se observa con mayor confianza y en ese sentido es que la valora aún más.

Jorge, por su parte, escogió la imagen del pasadizo. Por una parte porque indica que no quería repetir los mismos lugares que sus compañeros habían elegido, y por otra parte porque asegura que “por ahí pasaba para ir a mis clases siempre, siempre. Para todo.” (Jorge, 18)



Imagen 26: Retrato de Jorge

En este punto, creemos importante destacar que todos los entrevistados decidieron ser retratados en un espacio con murales detrás, aunque no necesariamente hayan elegido estas como las que retraran su paso por el Programa¹¹⁸. Un ejemplo de ello es Leonardo:



Imagen 27: Retrato Leonardo

Si bien él no eligió esta imagen como reflejo de su paso por el Programa, indicó que fue la que más le agradó. Al respecto, cuenta: “Me gustó la [imagen en la] que estábamos en el patio de comidas porque aparte que estaba sentado porque me sentía relajado, estaba el graffiti atrás que decía 'Vida' y eso es como que más... es vida, es vida. Es mi vida, la verdad. Lo que me motiva, lo que me alegra ¿no?” (Leonardo, 21).

¹¹⁸ Ver Anexo 8: Otras imágenes realizadas en el ejercicio de fotografías auto-representativas de los jóvenes.

Otro caso es de Maicol. Para él existe un nexo entre estas mesas en particular y su experiencia en el PFI en tanto es a donde él suele ir a reflexionar sobre diversos temas, problemas, cosas que hizo bien o no, el estudio, chicas, entre otros. La reflexión forma parte importante del trabajo en la dimensión de desarrollo humano integral. Para él esta mesa juega un rol en tanto:

Siento que la mesa tiene mucho más valor sentimental mientras que las demás son más posibles transiciones y son momentos rápidos, mientras que la mesa es un lugar donde yo me siento ahí, a pensar (...) Después de bailar y hacer tantas cosas, necesitas una pausa porque la pausa es lo que necesito cuando estoy tenso. (...) se puede decir que antes no me daba una pausa, solo dejaba que siga, que siga, que siga, que siga pero al momento de tú darte una pausa y saber dártela te das cuenta de las cosas que vas haciendo (Maicol, 19)



Imagen 28: Retrato de Maicol

A diferencia de las fotografías revisadas, para dos jóvenes su experiencia de formación se ve reflejada en imágenes que vinculan un espacio particular con un movimiento corporal que aprendieron en el Programa. Julio escogió la siguiente imagen:



Imagen 29: Retrato de Julio

Respecto a esta, él afirma:

La del Squash en donde pongo la pose que siempre he intentado adquirir por tanto tiempo porque si bien el Squash no es mi lugar favorito en D1. De hecho ningún

- 124 -

Estudio lo es, sino que retrata a mí la imagen que he llegado a preservar aquí, lo que he aprendido. (Julio, 17)

Aquí, existen dos componentes en interacción: el escenario y el movimiento, la técnica, por el esfuerzo que ha demandado lograr realizarlo. Lo mismo sucede con la imagen elegida por Martín:



Imagen 30: Retrato de Martín

La primera [fotografía], sí, por el esfuerzo que desde que empecé hasta ahora, he tenido, ¿no? todo el esfuerzo por conseguir algo, por practicar, por practicar un mismo paso, algo hasta que te salga. Aprender cosas nuevas. No siempre como que estar en tu zona de confort. (...) Es algo que me costó bastante porque como antes no podía estirar tanto la espalda porque dolía, y era cuestión de práctica, de práctica (...) [Refleja] la dificultad que he tenido y a pesar de que puedo haber conseguido el paso, debo seguir practicando, eso me di cuenta. (Martín, 17)

Es así que el aprendizaje de la técnica forma parte de los cambios producidos en el cuerpo de los participantes. Es un proceso que se ha basado en el hábito de la práctica constante, dejando un sello corporal.

Por último, uno de nuestros entrevistados destaca la importancia de un objeto como parte de su experiencia de formación en el PFI. Jefferson decide posar sobre el parlante del Estudio Squash porque considera que es un elemento que ha estado muy presente durante su paso por el Programa.



Imagen 31: Retrato de Jefferson

Al respecto, él explica:

O sea el parlante me da como un **significado** que no solo es un parlante, es un aparato que puedes subir la música, este, puedes... ¡ahí tá! Ese parlante te hace escuchar la música ¿no? Y **cuando tú bailas la música te transporta a otro mundo**, o sea... por eso me llamó la atención ese parlante, y también porque está dentro del estudio. (...) Creo que me senté porque me siento **cómodo** estando en ese sitio, o sea con la música, con el salón. Es algo **cotidiano** se podría decir, que lo veo todos los días y que me siento **tranquilo, relajado**, cómodo, cómodo como si estuviera en **un sitio de mi casa, en mi mueble**. (Jefferson, 17)¹¹⁹

En términos generales, encontramos que para los jóvenes estas imágenes, además de ser algunas de ellas las que más les agrada, representan su paso por el PFI. Para algunos este tránsito está caracterizada por la técnica aprendida, lo cual se expresa en la intención de querer plasmar los movimientos que tomaron mucho esfuerzo aprender, como lo demuestran las imágenes de Luiggi, Martín y Julio. Por otro lado, hay jóvenes que le otorgan mayor relevancia a las imágenes que representa para ellos los valores aprendidos como parte de su formación en desarrollo humano integral, por ejemplo, la reflexión (caso de Maicol) o la actitud (caso de Oswaldo). Por último, están aquellas imágenes que tienen que ver más con un sentido de identificación con un objeto o espacio particular y están relacionados con su experiencia formativa, como los en las imágenes auto-representativas de Jefferson y Jorge, respectivamente.

Como mencionamos, otra imagen que los jóvenes tuvieron que elegir fue la que representa el lado profesional de su formación. Si bien aquí encontramos retratos que incluyen elementos del espacio, ello también se relaciona con la imagen profesional que sus cuerpos reflejan o proyectan.

Para cinco de nuestros entrevistados, estos elementos se vinculan con su aprendizaje técnico en el Programa, ya que es ello lo que le da sentido a la

¹¹⁹ Énfasis mío.

dimensión profesional. Veamos el caso de Luiggi, Martín y Leonardo, quienes eligieron un espacio y movimiento particular.

Sobre su retrato, Luiggi comenta:

Él [Michael Jackson] engloba todo lo que soy porque mi inspiró. Me inspiré basado en eso. O sea fue mi inspiración que hice yo por él, y lo vine consiguiendo poco a poco con mi danza, y fui desarrollando también mi estilo. Pero las oportunidades más grandes que he tenido en mi vida fue porque lo he imitado, a él. Gracias a esa imitación que he hecho de él es gracias a ese movimiento. He podido viajar a otros países, a Ecuador, Colombia, y eso me gratifica mucho. Igual gracias a esos movimientos, estoy aquí, parado, siguiendo mi carrera y es por eso el respeto que tengo hacia mi vocación que estoy haciendo. (Luiggi, 21)



Imagen 32: Retrato de Luiggi

Como vimos anteriormente, Luiggi fue introducido en el mundo de la danza por su padre, quién influenció en su gusto por Michael Jackson pues le ponía videos sobre sus bailes y con ello es que fue involucrándose en la danza, participando de shows. Por ello, enfatiza que esta es una de las imágenes que más le gustó de su auto-retrato pues se trata de un paso de baile con el que él se inició en el mundo artístico:

(...) desde ese momento se incorporó en mí y nunca o sea no lo dejé. Nunca pienso dejarlo esto, ¿me entiendes? por eso es que seguí, me gustó más y significa algo muy grande para mí, ese sentimiento, ese movimiento. Solamente la que estoy de frente, la que salgo solito, esa es muy buena. O sea me gustó.

Y es por ello que este fue una de las poses que más ensayó para ser autoretratado, como también se puede ver en el Anexo 8. En este grupo encontramos el relato y retrato de Martín. Él también se remite a un paso que fue de los primeros que aprendió cuando empezó a bailar:

Digamos que también cuando llegué a Ángeles, uno de los primeros estilos que aprendí fue el Lockin' y este paso de aquí es del Locking, lo que se llama el *point*, punto. (...) Y digamos, fue uno de los primeros estilos con los que empecé también que me costó al principio porque no sabía bailar y digamos, como que siempre lo llevo en mí pues. Uno de los primeros estilos que aprendí. Antes no lo había practicado. (...) La técnica de que al momento de cuando haces el point tienes que mirar, tienes que apuntar, tienes que flexionar la rodilla y que la cadera vaya hacia un lado, eh... también la mueca no es... (...) la expresión, el gesto. Tienes que ser muy expresivo. O sea si estás muy feliz, estás feliz. Si estás triste, estás triste. Eso es en el aspecto profesional. (Martín, 17)

Como cuenta Martín, aprender este paso implicaba incorporar una serie de conocimientos y técnicas que le costaron mucho a él puesto que antes del PFI, no había estado muy involucrado en la danza. Por su parte, la imagen elegida por Leonardo tiene que ver con la dimensión formativa de danza en la que él quisiera seguir profundizando:

La primera [imagen] porque es ahora a lo que más me estoy perfilando se podría decir porque estoy tratando de entrenar y seguir entrenando lo que es música contemporánea ¿ya? Igual le doy al hip, le doy al *break* pero lo que me está llamando más es eso. Y más la música que uno, etc.



Imagen 33: Retrato de Martín



Imagen 34: Retrato de Leonardo

El aprendizaje de la técnica forma parte de la imagen profesional que ellos proyectan, como una capacidad adquirida o mejorada en el Programa. Se trata de técnicas aprendidas bajo la rutina, la disciplina, y la constancia de la práctica, valores que ellos consideran como parte del aspecto profesional sea la actividad laboral en la que se desempeñen.



Imagen 35: Retrato de Jean Pierre

Por otro lado, encontramos los retratos de los jóvenes que eligieron espacios y movimientos que están relacionados con sus planes más inmediatos de su experiencia personal y profesional. El primer ejemplo es de Jean Pierre:

Pienso en la que estoy en la oficina, porque... eh, bueno ahora yo estoy trabajando ¿no? en un proyecto que queda en Pachacútec, entonces pienso en la oficina porque ahora yo me reúno para coordinar lo que hacemos con los profesores, con los alumnos, cómo motivarlos y todo. Eso, y también... bueno, en los salones... bueno, yo al tomar mis cursos soy disciplinado, quizás en los salones también se vería porque siempre entrenaba ahí aunque antes que vinieran los profes y después que se iban me ponía a entrenar. Bueno y ahí se ve mi disciplina y mi danza ¿no? (Jean Pierre, 21)

Para Jean Pierre, esta imagen es la que mejor retrata su aspecto profesional en tanto es el espacio en donde actualmente realiza sus prácticas: la oficina de Ángeles D1. Es un espacio distinto al de las clases, y por tanto, las actividades que realiza ahí implican un ejercicio corporal distinto. Tienen que ver con el lado de organización, presentar propuestas, apoyar, entre otros.

En seguida, vemos las imágenes y testimonios de Roy y Carlos. Para Roy, la imagen elegida se centra en el aprendizaje que él quisiera compartir con otras personas:

Yo creo que... en ese aspecto llenar agua porque siempre uno está en constante aprendizaje, constante eh... uno tiene que alimentarse de conocimientos en ese aspecto ¿no? Entonces, por ahí va. De poder alimentar y dar a las personas mi conocimiento. (Roy, 20)

Ello se traduce en el sentido de vocación que tiene por ser docente, y que coincide con la carrera de educación que realiza paralelamente al PFI.



Imagen 36: Retrato de Roy

Carlos, por su parte, proyecta su imagen profesional con un movimiento que es análogo a su expectativa:

(...) es donde estoy con más movimiento, como es de costado. Aparte que es como si estuviera subiendo una escalera hacia... ¿no sé? Algo nuevo. Algo nuevo, sí. (Carlos, 19)

Las escaleras son un símbolo como parte de su formación, representan niveles por lo que él pasaría, explorando nuevas cosas, adquiriendo nuevas experiencias.



Imagen 37: Retrato de Carlos

A través de las fotografías auto-representativas se proyecta su propia imagen, relacionada a la manera cómo conciben sus cuerpos. ¿Qué puede ser más personal que su propio cuerpo? Sus cuerpos están posicionados en espacios particulares, se vinculan con ciertos objetos y movimientos los cuales resignifican y acentúan su experiencia formativa, corporal y humana en tanto llevan ancladas las experiencias previas.

El look también importa

Si bien a los jóvenes no se les exige llevar un uniforme o una ropa específica para cada curso, sino vestirse con lo que ellos se sienten más cómodos, en sus relatos no se hace explícita la manera cómo elaboran su fachada externa; sin embargo, esta ocupa un lugar importante en la imagen que ellos proyectan –o buscan proyectar– de sí mismos. Esto se hace evidente en su vestimenta, uso de accesorios y el arreglo del cuerpo ya que como indica Bourdieu: “el cuerpo habla, incluso cuando uno no quiere que hable” (1986: 184).

La vestimenta tiende a ajustarse bastante a la actividad que vayan a realizar. Es decir, si tienen clases de Contemporáneo o Ballet algunos optan por ponerse mallas pues esto les permite ejecutar los movimientos con mayor facilidad. Las mallas son ceñidas a los cuerpos y permiten una movilidad más libre y limpia. Además, el hecho de tener la ropa pegada posibilita observar con precisión la gestión del cuerpo y la técnica que estén practicando. Cuando tienen clases de Hip Hop, en cambio, la ropa suele ser más suelta pues este estilo de baile está en directa relación con estilo estético particular de la cultura urbana: la ropa ancha, grande y suelta es apropiada como símbolo cultural.

Las prendas son, en su mayoría, de colores enteros. Pero como indica Maicol (19): “hay que saber combinar la ropa, tienes que verte bien”. Otro entrevistado nos explica un poco más:

Sí complementa, y te ayuda para sentirte bien, creo. Cuando uno se siente bien como que...es sentirte bien para que te sientan bien. Gustarte tú para que te gusten los demás. Yo me visto, pucha, normal, creo (...) **soy muy neutral** (...) Pero, sí he visto personas que son muy alharacas para vestirse, yo pienso que me visto muy normal, ¿ya?, pero no he pensado vestirme diferente, solo me gusta ponerme un polo, un pantalón, y unas zapatillas. (...) busco más la comodidad **de sentirme, no de verme**. Y

uso *strecht* para poder estirarme o en algún momento ir a una batalla o un entrenamiento, e irme así con el jean que tengo. (Jean Pierre, 21)¹²⁰

No tengo ningún arreglo en particular. Me visto como me sienta bien, y claro, de hecho no te vas a vestir tampoco de una forma que no se vería bien. (...) **en realidad soy como un camaleón**, me visto de todas formas porque a ver, veo a profesores de danza contemporánea que se visten de un modo pero a mí me gusta vestirme de alguna forma como que muy formalito. No es algo así específico pero sí, sí, ropa de vestir. Voy con ropa de vestir así a mis clases. En danza contemporánea me cambio. (Oswaldo, 20)¹²¹

Aunque sin mucho detalle, todos coinciden en la importancia “de verse bien”.

La particularidad del estilo de vestir se define también por los accesorios que usan, como gorras, pulseras, lentes, collares, aretes, y modelo de zapatillas, según los gustos.

No puedo decir que me visto mal pero siempre me encanta vestirme bien pero es algo así, un estilo de ropa no. (...) A veces suelo usar mi drill, mis zapatillas, mi camisa con cuello, mi polo con cuello. A veces llevo mi short, mi bermuda, mi... ¿cómo se dice? ¿Short?, short será, mi zapatilla y mi camisa. Me encanta así. A veces uso gorro, me gusta. (...) siempre lo bueno que mi ropa está a la mano y pa-pa-pa agarro. Ah y siempre me encanta combinar colores. Nunca uso lo que veo. Siempre veo y ¡Ah! Tengo zapatilla blanca, con drill color caballo, camello o algo así (...) No tanto en exceso pero sí siempre me encanta verme bien (...) desde siempre. Desde cuando estoy en el cole. Ah y porque en el colegio los chicos se vestían bien, de marca. Y me encantaba tener eso, y de ahí cuando comencé a trabajar, me compraba las cosas y me decía ‘Ah tengo que verme bien’. (Franklin, 20)¹²²

Digamos que yo siempre salgo con **el mismo look** a donde vaya. O sea, no tengo un look distinto para nada, claro que depende de la ocasión ¿no? (...) Claro, o sea, si realmente mi vida cotidiana me visto así, normal, con mi boina, ahora he incorporado lentes, como que me gusta vestirme siempre así... (Luigi, 21)¹²³

Algunos como Jefferson consideran que “la apariencia de la ropa creo que también depende del estilo que tú haces” (Jefferson, 17), mientras que para otros como Julio, no tiene mucha relación:

Mi estilo de vestir no tiene mucho que ver con lo que yo hago, con la danza [estilo locking]. Mi estilo de vestir yo lo hago aún... aun no entiendo, aun no sé por qué pero siempre me ha gustado vestirme formal. Vestirme con una corbata, con mi saco y eso. (Julio, 17)

¹²⁰ Énfasis mío.

¹²¹ Énfasis mío.

¹²² Énfasis mío.

¹²³ Énfasis mío.

Teniendo en cuenta los hallazgos de Villa (2014) acerca del arreglo y estética corporal masculina, consideramos que existe una producción en la imagen para nuestro grupo de entrevistados pero que no se nombra, ni tiene explicación aparente. Sus propias imágenes se mantienen en constante elaboración como parte de su *capital corporal*.

El arreglo también pasa por el cabello. Hay quienes gustan llevar trenzas, echarse gel para tener un peinado particular u otro:

Sí, me gusta cortarme de los costados, dejarme un poquito arriba y hacerme algunas cosas atrás, como que unos flecos así atrás, nada más. Y a veces como que mi trenza...Ajá, parte de mi estilo, ajá, parte de mi estilo ya yo lo hago. O sea siempre, mayormente cambio porque a veces me hago trenzas, o sea, les pongo cositas en las trenzas o me corto el pelo, me dejo crecer el pelo grande. (Luiggi, 21)

La única parte que cuido de mi cuerpo es mi cabello. No pues, o sea **como una persona normal**. O no tan normal porque yo... ya... **ahí sí se pierde gran parte de mi virilidad**. Me demoro unos 20 minutos en ponerme el shampoo, luego el acondicionador, luego otra crema especial, lo enjuago dos veces, cosas así pero después todas las partes de mi cuerpo no. Solamente si tenía un moretón me echaba ungüento y se acabó. No cuido otra parte de mi cuerpo. Bueno sí. Antes me gustaba mucho usar un sombrero. (...) ya no lo uso mucho porque mi manera personal de cómo me gusta siempre vestirme es la **manera formal**. (...) digamos que yo era el único en D1 que venía en saco, con corbata, con mi gorrito. Parecía un empresario y era un bailarín y ya pues. Me gusta mucho ese estilo de estar siempre formal. Es un **hábito** en mí. Siempre me ha gustado **verme** con mi gorrito, mi pelo para atrás, mi corbata, mi saco. De vez en cuando me miraban algo extraño porque todo el mundo venía con su jean, con su gorra y ¡plah!... Y polo suelto. (Julio, 17)¹²⁴

Si bien los jóvenes afirman no tener muchas reflexiones en torno a la manera cómo llevan su look y los "cánones estéticos", existe una preocupación por su "presentación". Quieren verse bien y hay un cuidado de su apariencia sobre cómo llevar la ropa, el estilo, el porte, y qué partes del cuerpo destacar –o no destacar–. Sobre todo, se evidencia un arreglo que no sea confundido con algo femenino.

Nuevamente, las representaciones de masculinidades se ven amenazadas por lo que se trata de reflejar con el arreglo corporal a través de la

¹²⁴ Énfasis mío.

ropa y uso de accesorios. En ese sentido, estos forman parte de la construcción corporal e identidad genérica que elabora cada uno de nuestros entrevistados, aunque esto no se diga de manera explícita en todos los casos. Esto forma parte de su identificación buscando crear coherencia con su imagen masculina y su rol de bailarines.

Este arreglo lo realizan todos. Claro que algunos lo hacen con mayor conciencia y detenimiento, y otros no tanto. Pero para todos es un elemento que se suma al sello personal de identidad que le pone a su cuerpo. Ello sin tener que desafiar su masculinidad. Se trata de

Pactar una complicidad incondicional entre carne y mente, que más que conquistar, descubre, y que más que centrarse en el desarrollo de la superficie corporal como prueba de competencia, resalta su desarrollo holístico, lo asume como un sistema, y esboza la aceptación de los límites el cuidado y la suavidad como una nueva forma de entender la fortaleza” (Vera 2015: 90)

Así se diferencian dos niveles de preocupación por trabajo y arreglo corporal. Uno es el funcional; es decir, su principal motivación y preocupación pasa por la salud corporal: comer bien y hacer ejercicio constantemente porque requieren de un cuerpo saludable para su buen desempeño. El otro tiene que ver con la dimensión estética. El arreglo corporal masculino de los jóvenes se centra en ser distinto del otro, tener su propia huella y personalizar el uso de su ropa porque precisamente eso les da un look distinto, es la idea de expresar que eres artista.

Es interesante notar, sin embargo, que en su look diario se enfatiza el uso de prendas anchas, cuidando que el arreglo pueda asemejarse a lo femenino. El uso de mallas es dentro pero no afuera, en la calle. Esto también constituye parte elemental de su experiencia masculina, y por tanto de su construcción de identidad masculina.

De esta manera coincidimos con Citro cuando señala que:

Las personas que participan activamente en estas prácticas usualmente experimentan procesos de cambio en sus imágenes corporales y en sus modos perceptivos, afectivos, gestuales, y kinésicos, y esos cambios pueden ser una fuente para promover nuevas significaciones culturales, reformular identidades o reestructurar relaciones sociales (2009: 31).

En ese sentido, consideramos que “el individuo hace cuerpo con su cultura” (Le Breton 2010: 26). Es decir, modifica, construye y reconstruye su cuerpo tomando referentes de su cultura y a la vez su cuerpo se constituye como exponente de dicha cultura. De esta forma, se hace explícita la relación entre la cultura urbana y los valores de la institución D1, los cuales proporcionan elementos que se marcan en las experiencias corporales de los jóvenes. Se escriben e inscriben en ellos.

Hasta aquí hemos rastreado el proceso de reconstrucción social del cuerpo. Una reconstrucción social que implica nuevas maneras de pensar y hacer en el cuerpo. Los cambios que se producen *en* y *desde* los cuerpos se cruzan en un mismo punto: la trayectoria previa a la llegada al PFI, la preparación física, las técnicas corporales, el aprendizaje de valores, las formas de recrear identidades masculinas y sus imágenes. Todo lo que se ha integrado en ese camino es propicio para la constitución de un capital corporal.

Es claro que este capital no se construye por solo poseer un cuerpo, sino a partir de la trayectoria, la experiencia, y carga cultural que el cuerpo posee, ejecuta en movimiento, y se transforma a partir de los sentidos. Los jóvenes reconocen y viven un cuerpo que trasciende su experiencia inmediata de formación.

CAPÍTULO 5: BATALLANDO EN LA MISMA ACERA, CONSTRUYENDO

DISTINTOS CAMINOS

Hoy sé que el cuerpo se transforma según el uso asignado, con lentitud de árbol (de Luca 2012: 53-54)

Como hemos indicado, a partir de la experiencia de formación en el PFI se genera una reconstrucción del cuerpo en los jóvenes la cual no solo afecta su presente, sino también sus futuros imaginados. Le otorga otro sentido a, por un lado, la manera cómo los jóvenes ven, sienten, viven sus cuerpos en relación con la danza y, por otro, a las oportunidades laborales que los jóvenes esperan tener. Indagamos estas expectativas a partir de lo que ahora significa la danza para ellos, y luego presentamos una tipología en base a estas valoraciones y expectativas laborales. Hacia el final del capítulo discutimos algunas tensiones que identificamos en relación a la reconstrucción corporal que hemos seguido en este estudio.

5.1 Bailo mientras existo

Desde el momento que los jóvenes ingresaron al PFI hasta ahora¹²⁵ han transcurrido entre tres y cuatro años. Para todos los entrevistados, en este periodo ha cambiado la manera cómo piensan y sienten la danza, también en función a los cambios producidos en y desde sus cuerpos, como vimos el capítulo anterior.

¹²⁵ Consideramos el 'ahora' como el periodo de tiempo durante el cual los jóvenes fueron entrevistados: 2014-2015.

Los significados son muy variados pero para todos los entrevistados, la danza ha sido una herramienta que les ha permitido generar cambios a nivel individual y colectivo. El nivel colectivo tiene que ver con el entorno y las relaciones que se establecen. Este componente apunta a la idea de aprender, enseñar o compartir sus conocimientos en torno a la danza: "Compartir. En palabras simples así es compartir general. Todo tipo: experiencias, eh... movimientos, conocimientos, compartir con los chicos o con cualquier persona que esté a mi lado todo lo que ellos puedan darme, recibir, así " (Carlos, 19). Nuevamente se refuerza la idea de comunidad. Hay un bagaje de conocimientos y lenguajes en torno al cuerpo que se intercambian, replican y comparten dentro del grupo, afianzando su sentido de pertenencia a él.

Por otro lado, los cambios de la danza a nivel individual se refleja en tres temas. El primero hace referencia al sentido de creación, de expresión artística, y sobre todo de exploración individual que la danza ha acentuado en ellos. Esto se refleja en los siguientes testimonios:

Danza es **vivir**. Es **sentir**, es felicidad, danza es **transmitir**, es **transformar**, es **poder cambiar**, es **amar**, la danza **es ahorita**, la danza me mueve, **mueve mis emociones**. (...) yo mi pasado no recuerdo, o sea, mi infancia no la recuerdo, alucina, solo momentos, pero yo cuando bailo, alucina, cuando hago danza Contemporánea, los recuerdos vienen a mi mente así de la nada, y puedo sentir mi pasado, y eso me ayuda para hacer improvisación, así. (Jean Pierre, 21)¹²⁶

(...) es algo que **me hizo encontrarme**, es algo que me hizo encontrar mi **identidad**, me hizo conocer muchísimas cosas mías como **persona**. (Oswaldo, 20)¹²⁷

Eh, la danza, en sí es, es mi **estilo de vida**, es, es poder **expresarme** a, no solo, o sea, uno se expresa de mil formas ¿no? y que rico es expresarse **con el cuerpo** y que la gente entienda que es lo que quieres **transmitir**, pues. Si tu logras que la gente, eh, entienda lo que tu trasmites, tu chamba está cumplida. Eso es lo que significa para mí. (Leonardo, 21)¹²⁸

¡Wuuu! para mí significa, hacer danza significa **todo**, **expresión**, **amor**, **pasión**, **dedicación**, **esfuerzo**, es todo, la danza **es mi vida**, eso para mí. (Luiggi, 21)¹²⁹

¹²⁶ Énfasis mío.

¹²⁷ Énfasis mío.

¹²⁸ Énfasis mío.

¹²⁹ Énfasis mío.

En estos cuatro relatos vemos que la danza implica para ellos un proceso interno en el cual indagan sobre sus emociones y experiencias. Estos relatos reafirman el aprendizaje que los jóvenes realizan a través del cuerpo, lo cual da inicio al proceso creativo para expresar estados de ánimo, situaciones, entre otros. Nuevamente, el cuerpo es el medio y también el fin mismo como productor de sentidos y símbolos. Se trata de un cuerpo expresivo, reflejo de las emociones más íntimas. A la vez, se instala en él un sistema de identidad que se basan en los aprendizajes y referentes de su entorno.

Aquel proceso interno al que hacen referencia los jóvenes no es algo que se produce automáticamente. Al contrario, es un proceso complejo relacionado con la primera conexión que ellos han tenido con la danza y su mayor involucramiento. Al respecto, Maicol, como también relata Jefferson, precisa que la danza es algo que ahora se ha incorporado en él:

(...) tú escuchas la música y te pones a bailar. Antes yo esperaba que todos bailaran para empezar la coreografía pero en ese proceso te das cuenta que empieza la música y tú ya estás moviendo la cabeza o con el *bound*, al ritmo de la música, como que ya lo sientes, no sé, ya lo tienes ahí. (Maicol, 19)

En esa línea, Franklin (20) señala que la danza para él significa “tener experiencia” y es en esta que muchos elementos se entrecruzan. Esto se evidencia muy bien en el testimonio de Julio:

(...) yo sigo pensando que **una vez que me meto a bailar, no soy el mismo**. Yo me, yo digo que soy una persona muy tímida, introvertida, que no le gusta mucho hablar, que prefiere mil veces quedarse en su cuarto que irse a una fiesta, pero **cuando danzo soy ¡totalmente! diferente**, soy mi lado opuesto a mí, eh, cuando yo bailo estoy totalmente **seguro** de lo que hago (...) por más que sé que el paso no me va a salir, yo igual lo intento porque cuando hago la danza siempre me siento seguro y también me he dado cuenta que **cuando danzo no puedo mentir**. (Julio, 16)¹³⁰

Recordando nuevamente a Bourdieu, el cuerpo habla incluso cuando uno no quiere que hable. Se da rienda suelta a un cuerpo en donde navegan

¹³⁰ Énfasis mío.

emociones y se entremezclan con los valores que aprenden de los cursos, es decir, de la institución.

Una segunda manera de ver estos cambios a nivel individual es a raíz de los hábitos que se modifican, como veíamos en el anterior capítulo. Sobre ello, uno de los jóvenes afirma: "De la disciplina, y de ser saludable (...) La disciplina en general, o sea no sé. No fumar drogas, ¿no?, cuidarse, dormir bien" (Maicol, 19). En otras palabras, ahora es un cuerpo que se reconoce y se cuida.

Otra manera de aproximarnos a estos cambios que ha generado la danza en los jóvenes –y lo que ahora significa para ellos–, es por medio de las valoraciones personales que le otorgan a lo que ellos consideran es ser un buen bailarín. Encontramos que para ellos, aunque con énfasis distintos, la definición tiene en cuenta las dos dimensiones que articula su formación: el desarrollo humano y el técnico, por ejemplo, afirman:

Es tener sencillez, ser humilde, eh, este **compartir** tu danza y amar la danza con todo tu corazón, con todo tu pasión y, este, y ser muy profesional en lo que haces. Eso para mí es ser un buen bailarín (Luiggi, 21)¹³¹

También el bailarín implica, bueno, lo que nos enseñan acá, el bailarín implica también el **lado humano**, pues, porque hay un huevo de bailarines que la rompen pero como que no tienen el lado humano, pues. Son muy altaneros, muy egocentristas, eh... y en realidad un buen bailarín también tiene que ser **humilde**, ¿no? (...) te ayuda a crecer, ¿no?, porque si tú piensas que ya sabes todo, jamás. (Jean Pierre, 21)¹³²

En estos casos identificamos distintos valores que la institución plantea como parte de la formación humana-integral, y que busca mantener coherencia con la cultura, sus valores, fundamentos y la comunidad de la que son parte.

A diferencia de ellos, otro entrevistado resalta que ser un buen bailarín implica poder realizarlo por vocación y estar dispuesto a vivir de ello pues suma a su desarrollo social, al margen del retorno económico que pueda o no tener:

¹³¹ Énfasis mío.

¹³² Énfasis mío.

Principalmente saber de la cultura, de lo que bailas, por qué bailas. Un buen bailarín es aquel que...para mi gusto busca compartir, crecer y vivir de eso. (...) Nunca perder la raíz de dónde vienes. Eso varios bailarines suelen perder. (Carlos, 19)

Por otro lado, hay quienes destacan capacidades concretas como el hecho de dominar distintos estilos de baile. En sus propias palabras: ser versátil.

Un buen bailarín es poder expresar la danza en cualquier forma. O sea conectarte con cualquier tipo de música y expresarla de la mejor manera. Para mí eso es ser un bailarín (...) Ser totalmente **versátil** con cualquier música (...) Conectarte e interpretarlo (Julio, 17)

Mientras que para otros se trata de tener técnica o especializarse en un solo estilo de danza, y destacar en él:

El bailarín en **técnica** tiene que ser muy bueno, saber lo que está haciendo, ejecutar los movimientos sabiendo lo que hace, ¿no?, la historia de cada movimiento, la historia de cada estilo...versátil como ya te dije, no saber solo un estilo. (Jean Pierre, 21)

Un buen bailarín es dominar todos los estilos posibles que puedes encontrar en tu camino, y perfeccionarte en uno. Ese es. **Ser el mejor en uno**. Para mí es eso porque en mis vivencias es así. (Roy, 20)

La capacidad de poder dominar distintos estilos de baile surge también por la experiencia de formación por la que atraviesan los jóvenes, pues llevan una gran variedad de cursos que enfatizan el aprendizaje de la técnica.

El tener el conocimiento técnico y los fundamentos de cada estilo es reconocido y muy valorado por ellos en tanto la expresión artística lo requiere. Asimismo, como lo menciona Roy, la importancia de integrar y desplazarse por los estilos tiene que ver con explorar y encontrar el estilo en el cual uno va a especializarse.

Por último, hallamos que además de los valores vinculados al desarrollo humano integral, lo social y la versatilidad referida al manejo de diversas técnicas, es importante el componente expresivo y emocional en tanto es un

arte que se comparte con la comunidad, como también predica el hip hop.

Sobre ello, Jefferson refiere:

Bueno para mí consiste en no hacer cosas acrobáticas o cosas que sorprendan. Para mí es gozar, es divertirse, no porque quieres sorprender a la gente, ¿no? Porque si no, no tendría sentido (Jefferson, 17)

De forma similar, para Leonardo la idea es expresar, y por eso para él no existe la definición de buen bailarín:

Uno no es el mejor bailarín, uno... uno baila porque, porque uno expresa lo que, lo que siente. Y eso es, eso es rico cuando, cuando uno cree lo que hace, lo comparte con el resto, ¿no? (Leonardo, 21)

Ahora bien, los significados que los jóvenes le atribuyen a su formación en danza implican una dimensión adicional: la valoración en términos laborales. Tomamos como base la diferencia que ellos trazan entre lo que implica hacer danza por pasatiempo y lo que es hacer danza por profesión. Desde luego, todos nuestros entrevistados, con sus propios matices, coinciden en señalar que existe una diferencia entre ambas. Diferencia que, según afirman, han aprendido a identificar a lo largo de su proceso formativo. Para un grupo de los entrevistados, la danza como pasatiempo y como profesión son dos actividades que no se intersectan. Carlos, por ejemplo, cree que se trata de un pasatiempo en tanto uno lo realiza solo porque más personas lo hacen, o está de moda. También puede ser porque uno baila "solo como para fiestas o reuniones que hacen en tu casa y que te luzcas y eso" (Jefferson, 17) Se trata de algo pasajero, "es como que te comes un...helado y ya te empachaste y lo dejaste (Luiggi, 21).

En cambio, el término profesional implica mucho más: inversión de tiempo, espacio para realizarlo, la constancia, y la reflexión para evaluar los progresos.

El baile transpiras y estás decidido a mejorar, estás decidido a trabajar en eso, porque ya no se convierte en tu gusta y nada más, sino te gusta, te apasiona y lo trabajas de una manera eh...de otro, de una manera más constante, ¿no?, quieres ser bueno entonces ya no se convierte en un solo gusto. (Roy, 20)

En esa misma línea, otro entrevistado argumenta que la danza como profesión tiene que ver con asumir un cuerpo que se exige hasta un límite que ellos mismos van identificando pues en tanto es su medio y fin de trabajo, también debe de mantenerlo y cuidarlo:

Ahora como que más profesionalismo al hacerlo, ¿no?, no hacerlo por hacer. Calentar los movimientos, o no, tu cuerpo antes de ejecutar algún movimiento, como que eso ha cambiado, ¿no?, porque antes “ya, voy a hacer”, y papapá, me tiraba, ¿no? ahora como que es un proceso porque sé que mi cuerpo se puede lastimar, o que me puedo lesionar, y tengo que hacer que mi cuerpo, pucha, siga, ¿no?, poder bailar hasta que mi cuerpo resista, esa es la idea, mía. (Jean Pierre, 21)

Implica, entonces, entregar mayor tiempo para realizar una serie de rutinas y actividades con el objetivo de mejorar las capacidades físicas, ensayar los movimientos y, en general, comprometerse con la danza en tanto actividad de oficio más no de recreación, como diría Becker.

Asimismo, para algunos, como Jefferson, la danza tiene que ver con un proceso en el que no se deja de aprender, y el conocimiento se comparte. Carlos también considera que se trata de compartir todo conocimiento sobre los movimientos, los fundamentos. Pero para él es algo que no solo se hace al ir a clases. Todo lo contrario. Se trata de asumir un estilo de vida “porque uno...uno vive de eso, uno trabaja para eso” (Carlos, 19)

Por otro lado, un entrevistado hace referencia a la ética como otro de los elementos que están presentes:

Va a llegar un momento en que sí dices “pucha, pucha, en siento cansado, rendido a veces quiero dejarlo” pero tu pasión y tu dedicación y por, tu profesión y tu ética te dice que no y eso es que tú sigues para adelante y dices “bueno ¡wuau!, esa idea bótala” la botas y ¡FUF! (Luiggi, 21)

En segundo lugar, están quienes consideran que se trata de un proceso de tránsito:

Pero algo más profesional, con el tiempo claro, por el proceso que tienes. Porque al principio es como un hobby y después ya poco a poco se vuelve algo más profesional porque te gusta más, te metes más a la cancha: 'Sí, me gusta esto' Y te das cuenta de las capacidades que tienes y el talento que tienes y la sensación de ¡Ahh! ¡Me siento bien! ¿no? Y de hecho que es un proceso en realidad, **del hobby a profesión**. Es un proceso. (Oswaldo, 20)¹³³

La transición se da en tanto el participante se involucra más, y empieza a reconocer un sentido de progreso a través de sus movimientos.

Por último, para uno de los entrevistados la diferencia entre realizar danza por profesión o por pasatiempo tiene que ver con la existencia o no, respectivamente, de una estructura que lo restringe a cierto nivel de orden u organización:

Bailar por pasatiempo es lo que yo siempre espero incluso teniendo mi profesión como bailarín porque yo, no sé si estoy en lo correcto pero cuando yo me sentía presionado por mis padres yo no veía lo hermoso que era bailar. (...) Cuando un bailarín tiene que bailar y lo hace porque él quiere, porque él lo necesita, porque quiere expresar, chévere. Pero si es que él tiene que estar una hora exacta tiene que hacer una coreografía, tiene que estar, ya no puede disfrutar de la coreografía sino que tiene que ver cada uno de los pasos, estudiarlos, hacer una estructura de ver cómo va hacerse, en qué salón, en qué teatro, se pierde la magia. Ya no me da ganas de querer bailar. Ya no me da ganas de querer seguir haciendo esto. (Julio, 17)

Lo peculiar aquí es que el sentido profesional que él le otorga a la danza en tanto sea una actividad que realiza por pasatiempo.

En ese sentido, "el cuerpo no es nunca un simple objeto técnico" (Le Breton 2008:46), sino que detrás esconde una significación y valor. Como señala Porzecanski en un estudio más reciente: "el cuerpo, morfológicamente considerado, no será sino el resultado del quehacer tecnológico del individuo

¹³³ Énfasis mío.

sobre sí mismo, o sea, la cultura imponiendo su complejidad creciente sobre la naturaleza" (2011: 34).

Encontramos pues que las valoraciones personales, sumado a la diferencia que los jóvenes trazan entre realizar danza por pasatiempo y por profesión, forman parte de los significados en torno a la danza que han surgido o cambiado a lo largo de su experiencia en el Programa. En este han aprendido a identificar, distinguir, y reconocer, desde sus propias situaciones, los elementos que se entremezclan en la danza, asumiéndola como una actividad que va más allá de ser meramente recreativa. Se trata de una actividad ahora definida como un oficio, una profesión que se ubica dentro de una red de posiciones en la estructura social, en el campo social artístico-cultural que otorga distinción, legitimidad y una posición particular a quienes son partícipes de ella.

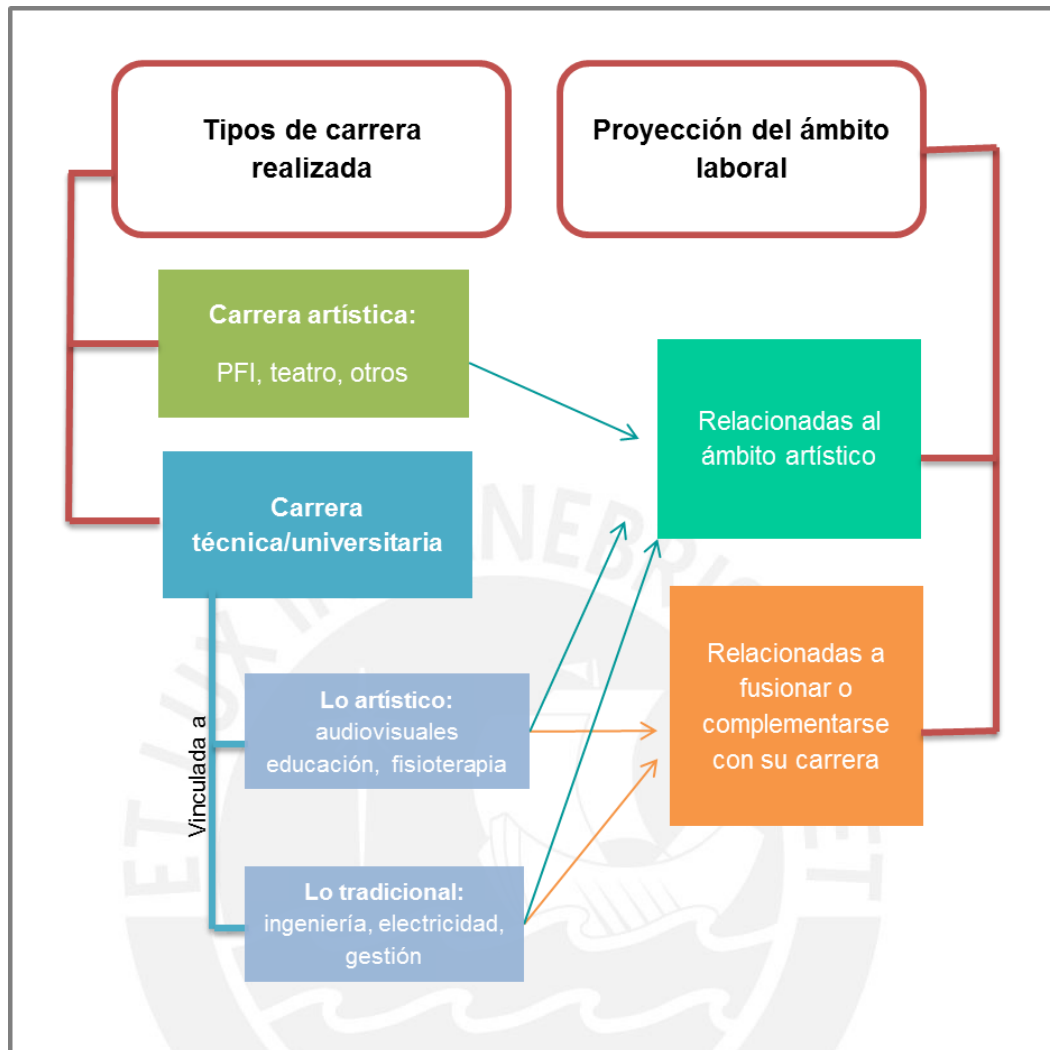
5.2 Más que una experiencia

En definitiva, el PFI ha sido un espacio de formación y aprendizaje que también le ha dado un giro a los planes académicos y laborales de los jóvenes. De hecho, como vimos, hay quienes han seguido de manera paralela los estudios que pensaban realizar, algunos lo postergaron, y otros lo dejaron de lado, cambiando de ruta.

A continuación exploramos las perspectivas laborales de nuestros entrevistados teniendo en cuenta su participación en el PFI, sus planes luego de finalizar el Programa, y lo que ellos esperan realizar dentro de 10 años.

Si bien todos nuestros entrevistados coinciden en afirmar que su paso por el Programa ha sido una experiencia importante en su trayectoria y para las oportunidades que esperan tener, esto no necesariamente quiere decir que se involucren en la danza como profesión. En el Diagrama 4 resumimos los distintos caminos que cada uno de los jóvenes espera seguir según la formación que han recibido. Aquí vemos que hay dos tipos de ámbitos formativos que han tenido los jóvenes: el relacionado a un ámbito artístico, llevando cursos o talleres en algún centro especializado de formación artística; y el relacionado a una formación académica sea técnica o universitaria. En esta última también diferenciamos dos grupos de carreras: aquellas que involucran el desarrollo de creatividad y sentidos como audiovisuales, educación y fisioterapia; y las que se vinculan con carreras tradicionales como ingeniería, electricidad y gestión. Cada uno de estos tipos de formación guarda una relación distinta con las actividades laborales que los jóvenes esperan realizar en el futuro, las cuales pueden estar también relacionadas al ámbito artístico, o ser un complemento para la carrera que han estudiado.

Diagrama 4: Proyección del ámbito laboral según tipo de carrera realizada.



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, identificamos cuatro maneras en que los jóvenes asumen su experiencia de proceso formativo humano a través de la danza. El “Diagrama 5” muestra una matriz de las cuatro categorías construidas a modo de tipos ideales sobre lo que implica la experiencia en el PFI para los jóvenes, lo cual está en relación directa con sus expectativas laborales. Es necesario mencionar que se trata de un constructo analítico, y las expectativas de los jóvenes transitan dentro de ese espectro de categorías.

Primero, se concibe esta experiencia como “Expresión de sí”. Con ello hacemos referencia a la formación en danza como vocación, en tanto los planes académicos y laborales van en esa misma dirección. Hallamos cinco jóvenes que asumen la danza como actividad principal y esperan dedicarse de lleno a ella en términos profesionales y laborales. Carlos y Jean Pierre, por ejemplo, son de los pocos entrevistados que optaron por seguir el PFI únicamente, sin concretar alguna carrera, sea técnica o universitaria, o en todo caso han complementado su formación con otros estudios relacionados al ámbito artístico, sean cursos de danza, teatro u otras expresiones artísticas.

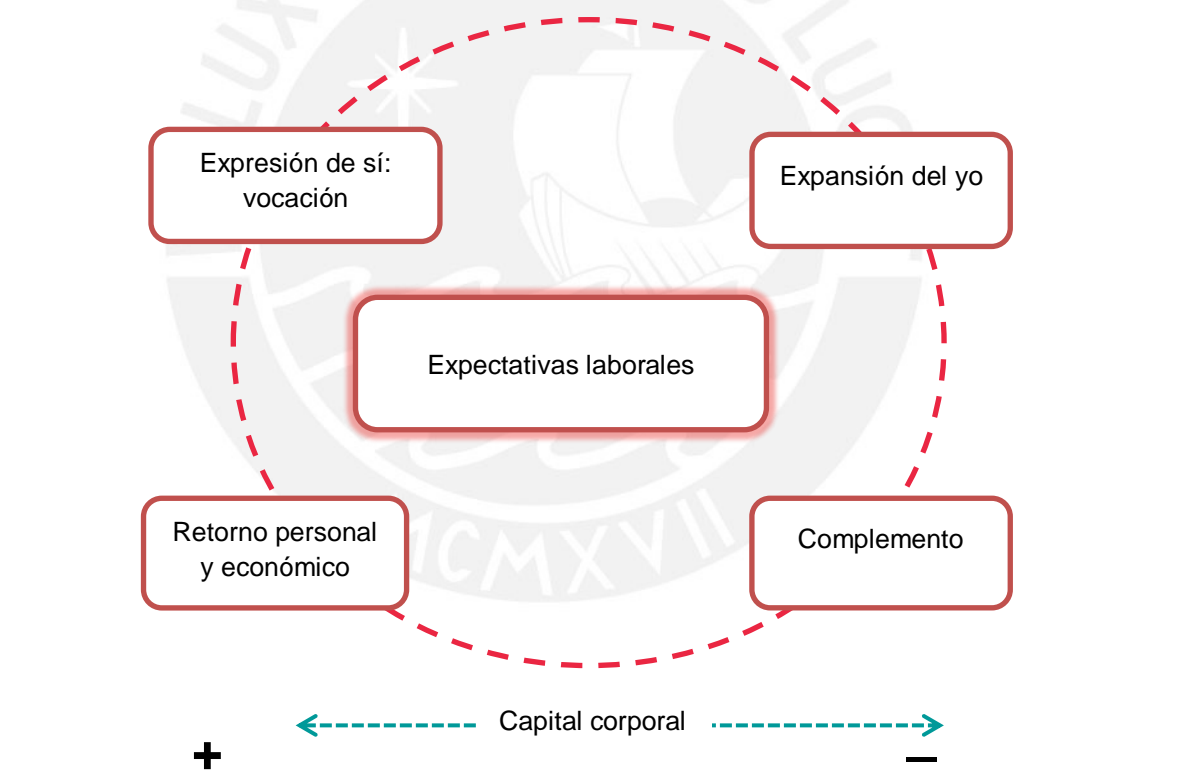


Diagrama 5: La experiencia en el PFI y sus procesos

Carlos, en particular, prefiere no pensar mucho en el futuro y que las cosas sucedan pero resalta que al finalizar el Programa, quisiera ser asistente o profesor de danza. Más allá del trabajo, espera seguir compartiendo e

intercambiando conocimiento en torno a la danza urbana con más personas. En diez años, él cree que seguirá haciendo eso: compartiendo, disfrutando, enseñando. Señala: “podría ser enseñar y hacer tipo cadena... o sea, yo enseño a alguien, él le da la mano a otro y sigue enseñando y así sucesivamente” (Carlos, 19).

Jean Pierre, por su parte, también da cuenta de la vocación como resultado de esta experiencia formativa y afirma que ve la danza de una manera distinta a antes:

En esta etapa de mi vida yo lo veo diferente, en realidad. Una parte del dinero, y otra en poder ayudar a los demás. Como que, eso es lo que de la danza, la parte que me llena, ¿no?, y me hace sentir feliz y todo. Siento que la danza puede ayudar a muchas personas, y yo puedo ser la herramienta para ayudar a esas personas, y eso ahora me mueve, pero antes me movía “pucha, voy a conocer varios estilos y voy a seguir bailando”, nada más

Por ello, él cuenta que quisiera coordinar proyectos sociales, trabajar en obras de teatro, y pertenecer a la compañía de danza contemporánea Dactilares. Enfatiza su expectativa de tener el cargo de coordinador porque le gusta trabajar con personas y quisiera ayudar a cumplir sueños. De hecho, algunas de estas actividades ya ha empezado a realizarlas, como participar en obras de teatro y ser parte de la coordinación de un proyecto social. Respecto a su proyección a futuro precisa:

Wow, a ver, de aquí a 10 años, ya estoy en mi casa, en una casa mía. (...) haciendo teatro con mi pareja, que también creo que va a estudiar teatro, o es actriz, o bailarina (RISAS). Y ya estando en obras teatrales, estando en la Compañía...no, no, no, a 10 años...eh...dirigiendo una compañía, o quizás dirigiendo D1, como director, porque 10 años, puta, es un huevo de tiempo, dirigiendo el Área Artística. Eh...dirección, porque de aquí a 10 años, ¿cuántos años tengo?, tengo 21. A los 31... alucina a los 31 puedo seguir bailando. Quizás en la Compañía de Danza Contemporánea o en Dirección Artística eh...o coordinando en Espacios como coordinación y en la Compañía de Dactilares y haciendo teatro. (Jean Pierre, 21)

Aquí también transitan los jóvenes que si bien han seguido o piensan seguir carreras técnicas o universitarias más tradicionales, han experimentado su formación como expresión de sí mismos por lo que esperan tener trabajos

relacionados al área artística. Luiggi, por ejemplo, aunque siguió estudios técnicos de Computación e Informática, considera que su actividad principal es la danza. Él espera poner su propia escuela de danza y “trabajar mucho en los proyectos, en los proyectos sociales que tengo en mente. Una vez dejado eso bien establecido aquí, primero en mi país, pienso viajar a, a otros países, ir trabajando en el mundo de la danza” (Luiggi, 21). En la misma línea va su perspectiva a futuro:

De aquí a 10 años me veo totalmente un profesional en la danza ya, o sea, terminando ya completamente graduado, con, con este, con recorrido ya de, con un currículum muy bueno, eh, recorrido en todos los países que me gusta viajar. Eh, famoso digamos también y... reconocido y también, o sea este, y siendo uno de los grandes pilares en, en lo que es proyecto social en mí, en mí... en mí, en mi lugar donde nací, en Tumbes, el lugar donde nací, este ser un ejemplo para mi comunidad, eso. Hasta donde dios me dé la posibilidad de seguir, quisiera seguir en la danza.

Otro caso es el de Franklin. Él siguió estudios de Gastronomía pero ha elegido seguir la danza como una carrera. Espera seguir dedicándose a ella y lograr pertenecer a una de las mejores compañías de baile en Broadway, Nueva York. A la vez, espera que en unos años logre ser un buen profesor y un buen bailarín. Encuentra una diferencia clara entre ambos: “Ser bailarín eh... podrías ser solamente tú y bailar. Pero ser profesor ya vives más de la danza que ser un bailarín” (Franklin, 20).

Igualmente se da el caso de un entrevistado que está siguiendo una carrera universitaria vinculada a su experiencia en el PFI y que también quisiera dedicarse de lleno en actividades de danza como profesión. Es la situación de Roy. Él está por culminar sus estudios de Educación Física en la universidad pero espera trabajar como docente, enseñando danza, tanto al acabar su formación en el PFI, así como dentro de 10 años:

Primero tener experiencia enseñando, en academia, en el mismo D1 se puede decir. Y enseñando breaking, y en otras academias. Aprender, viajar. Aprender de varias

culturas. Eso quiero hacer. De ahí eh...quiero poner la academia, mi propia academia, lo que quiero enseñar y compartir mi filosofía con los alumnos. (Roy, 20)

En ese sentido, tomando como referencia el estudio de Wainwright y Turner sobre el ballet, sostenemos que la danza urbana sería para este grupo de jóvenes:

(...) una ocupación como el fútbol profesional, pero tiene una dimensión adicional, nominada como vocación o como un llamado. En términos de Max Weber (2002: 312), mientras que un trabajo es simplemente un medio de ganarse la vida, una vocación es un fin en sí mismo que no requiere justificación adicional. (...) Este llamado a la danza implica más que la adquisición de una buena técnica. (...) no es solamente algo que uno hace, es algo que uno es (2004: 108)¹³⁴.

La siguiente categoría, “Expansión del yo” tiene que ver con asumir la experiencia del PFI como un proceso de autoconocimiento, sea explorando nuevas capacidades y destrezas o emociones, lo cual se ha manifestado en todos los testimonios. Ello se expresa en el relato de Franklin:

(...) cada vez que iba al baile me sentía seguro y me sentía que me desconectaba todo eso, todas las cosas malas, los problemas familiares que era lo normal. Me desconectaba y era ahí, solo el baile y eso, me sentía como que el baile no sé, era como un mejor amigo digamos, me sentía eso, me sentía protegido digamos. Me sentía que las cosas malas, las noticias malas no venían ahí cuando bailábamos. Ya ahí afuera, ya lloraba si quería pero adentro no. (...) podría ser parte de mi protección sería mí, **mi refugio**. (Franklin, 20)

En tercer lugar, este proceso formativo también se asume como un “Complemento”, es decir, una herramienta más en su trayectoria formativa. Sea que lo integren con los conocimientos de otros estudios, o sea un complemento en su forma de vida, por los valores aprendidos. Aquí encontramos el caso de Martín. Él eligió estudiar una carrera vinculada a su formación en el PFI: Fisioterapia, en tanto el cuerpo está presente de la misma manera como lo ha estado durante su proceso formativo; sin embargo, sus expectativas laborales son distintas pues si bien la danza es algo que lo apasiona, señala que al

¹³⁴ Traducción mía.

concluir el Programa quisiera ejercer la carrera estudiada, y formarse en una segunda especialidad. Incluso comenta que dentro de diez años espera enseñar en una escuela y también atender a los participantes, aplicando sus conocimientos de fisioterapia.

En la misma línea, están los jóvenes que han seguido estudios ajenos a una formación artística pero que manifiestan su interés por complementar dicha carrera con lo que aprendieron en el Programa –sea la dimensión de desarrollo humano integral, la técnica o la mezcla de ambos–. Está en cada uno de ellos la capacidad creativa de combinar sus intereses y necesidades.

Leonardo es un claro ejemplo de ello: estudia Ingeniería Industrial, y espera volver al Espacio D1 Pachacútec como profesor, “poner una escuela artística donde pueda enseñar a chicos a bailar, hacer teatro, clase, pintura. O sea...que eso se convierta en una empresa, en una empresa”, y “sacar líneas de producción”. De hecho, dentro de diez años espera “haber formado una empresa”:

O sea siento que la combinación de, del que yo pueda estudiar ingeniería industrial, lo que estoy estudiando, y la danza, así uno lo vea cosas muy lejanas, siempre hay una conexión pues ¿no?, y, y siento que es una herramienta más que tengo. Estudio pero también bailo y fusionar esos dos es lo que quiero hacer. [...] Eh, yo quiero vivir del baile, yo quiero vivir del baile... por eso, como, como te dije pues, eh, el tratar de buscar ese enlace entre, entre lo industrial, producción y el baile y la danza, es por ejemplo crear tu línea de ropa para bailarinas” (Leonardo, 21).

Oswaldo, aunque no tiene claro a qué carrera va a postular al finalizar el PFI, indica que sería una carrera vinculada al “desarrollo humano de las personas, de su interior, las emociones, de la sociedad” (Oswaldo, 20). Su experiencia de formación humana a través de la danza sería una herramienta clave, que complemente sus planes pues indica que le gustaría “hacer cursos, talleres de

terapia a través de la danza, a través del arte, de los juegos, recreación” (Oswaldo, 20).

De la misma manera, Maicol menciona que le gustaría integrar su pasión por la danza con la carrera que ha estudiado y le interesa bastante profundizar: Audiovisuales. Al respecto explica:

Yo las quiero de alguna manera fusionar entonces es un poco complicado porque le dedico un tiempo a lo audiovisual y la otra semana más a la danza, así, hay días, hay semanas (...) En la combinación. Me gustaría hacer videos relacionados a la danza. (Maicol, 19)

Pese a que él tiene un interés por complementar su gusto por la danza con la carrera que también le apasiona, él asegura que dentro de diez años no piensa dejar de bailar:

Sí, o sea no lo pienso dejar para nada. O sea es parte de ti, es como que tú te sientas a pensar, y yo bailando me salen las ideas, las situaciones. Sí porque o sea entra en ti, y lo haces tan tuyo porque o sea tienes problemas y alza la música y te pones a bailar. (...) es como una droga. (Maicol, 19)

Más adelante, agrega:

De hecho yo veo esto como una ventaja, estar en D1 es una ventaja para conseguir trabajo en cualquier lugar. Más que todo también por el conocimiento que tengo. (...) Sí y también por lo audiovisual (...) Sí también y también porque sé que he aprendido mucho y también tengo mucho para dar, para aportar a proyectos, para aportar mucho. (Maicol, 19)

Por último, tenemos el caso de Jefferson. Su situación económica lo limita a asumir su experiencia formativa como un complemento a la carrera que siga. Él cuenta que su padre le “hizo entender” que era necesario tener una carrera adicional a la danza para que se pueda sustentar económicamente. Entonces, eligió Ingeniería de Sistemas pues le “puede servir para lo que a mí me gusta. ¿Me entiendes? Y yo he visto que varios bailarines tienen así sus carreras y hacen eso” (Jefferson, 17). De manera inmediata, al culminar el PFI,

él espera ser profesor en D1 y en unos años viajar a Estados Unidos para participar en concursos donde sea reconocido. Precisamente en el campo laboral, él quisiera explorar las distintas áreas que existen: administración, docencia o cualquier otra actividad.

A diferencia de estas situaciones, la de Julio es particular. Él relata que si bien fue presionado por su entorno a seguir una carrera universitaria, su interés hacia la formación en danza se mantiene y es algo que espera realizar al culminar la carrera que ahora va a seguir (Gestión), sin que ello implique tener un trabajo pues prefiere continuar y profundizar en su formación artística. En los casos revisados, la experiencia del PFI se configura como una herramienta más en los planes laborales que proyectan para su futuro.

Por último, encontramos que todos los casos se vinculan a la categoría “Retorno personal y económico”. Con esta hacemos alusión al reconocimiento monetario y simbólico que los jóvenes esperan luego de su paso por el PFI, sea la actividad que realicen, relacionada a la danza o no, por la inversión de tiempo dado en el Programa. Se reconoce la experiencia del PFI como un recurso potente para los planes y oportunidades posteriores, siempre en función a los intereses que los mueve.

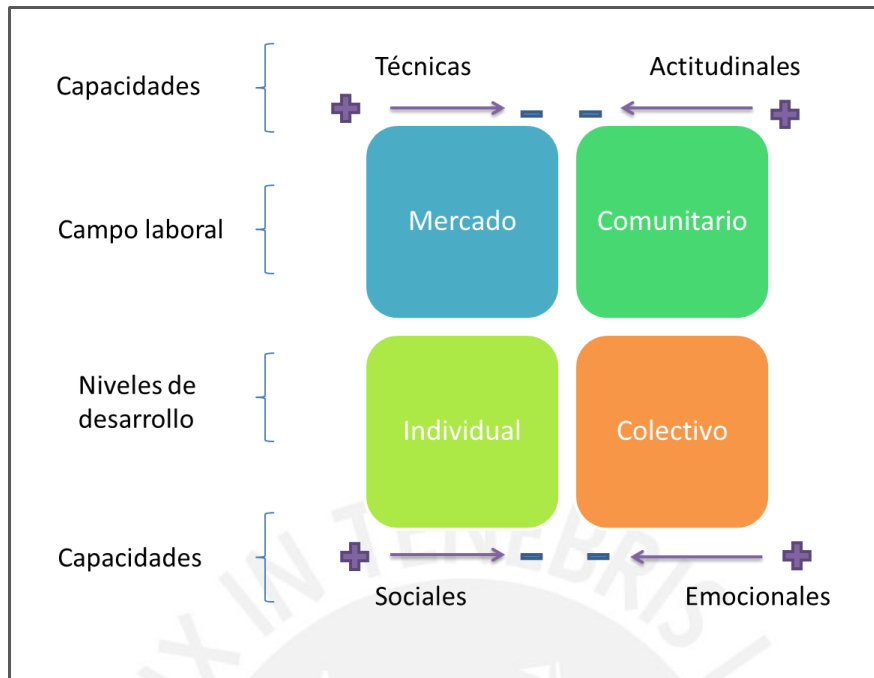
Esta matriz también da cuenta del capital corporal con el que los jóvenes cuentan. Es decir, en cada uno de estos casos ideales, el cuerpo ocupa una atención que se traduce en una trayectoria, un tiempo y espacio distinto que se le otorga en función, claro está, de lo que esperan en términos laborales. De tal forma, consideramos que quienes, a partir de su experiencia formativa y sus expectativas, se encuentran en el espectro de categorías “Expresión de sí – vocación” y “Retorno personal y económico”, se centran en desarrollar un

mayor capital corporal en contraste con quienes se ubican en el espectro de “Expansión del yo” y “Complemento”. Ello, pues los primeros se valen de dicho capital para dar sentido a sus expectativas, mientras que para los segundos la prioridad por desarrollar aquel capital se da en menor medida.

En términos generales, los entrevistados consideran que la danza ha pasado a ser parte de sus vidas, con elementos muy particulares: la incorporación de valores de desarrollo personal y social, capacidades físicas, de expresión, de expansión de sí mismos, y de agencia social. Encontramos jóvenes que, tengan una carrera técnica o universitaria además de su experiencia en el PFI o no, expresan su expectativa de tener trabajos relacionados a la danza o cualquier otra área artística como actividad principal y profesional. La decisión de estudiar otra carrera, según expresan, se da en función a la necesidad de un sostén económico o por presión de su entorno familiar.

Este proceso se condice con los aspectos que identificamos en el perfil del egresado de la propuesta formal de la institución pues los tres aspectos de tipos de capacidades, nivel de desarrollo y ámbito laboral se dirigen en función a aquellos procesos que la experiencia del PFI ha generado en los jóvenes. De acuerdo a ello, consideramos que el mayor o menor peso de cada tipo de capacidad (técnica, actitudinal, social, colectiva) varía según los procesos generados, como vemos en el Diagrama 6.

Diagrama 6: Cruce entre los aspectos del perfil de egresados del PFI.



Fuente: Elaboración propia.

Entonces, observamos que los aspectos que identificamos en la propuesta de la institución cobran sentido de acuerdo a los caminos que los jóvenes han elegido seguir. En estos caminos, los tipos de capacidades (técnicas, actitudinales, sociales y emocionales) se pueden presentar con mayor o menor énfasis según el ámbito laboral y nivel de desarrollo en el que busca desenvolverse¹³⁵. Así, por ejemplo, consideramos que en el ámbito laboral - público predominan las capacidades actitudinales y, en menor medida las capacidades técnicas. Estas últimas tienen mayor énfasis en el campo laboral privado pues se rige bajo una lógica de mercado. Igual sucede para los niveles de desarrollo: en el nivel colectivo se despliega en mayor medida las capacidades emocionales, mientras que a nivel individual predominan las capacidades sociales.

¹³⁵ Hacemos hincapié que se trata de una categorización de tipos ideales en términos de Weber.

Es en función a cómo asumen su experiencia en el PFI y las expectativas que tienen, que los cuerpos también entran en una rutina determinada de trabajo. La importancia que le dan a sus cuerpos y sus proyectos determina la rutina de ejercicio físico, su preparación emocional y de conocimiento técnico, sumando a la acumulación del capital corporal. Esto se ve en algunos jóvenes que le dedican más horas de entrenamiento físico, ir al gimnasio, entrenar con el *free-style*, las *crews*, entre otros. En definitiva, todos afirman que ser parte del PFI ha generado cambios en la manera cómo sienten y viven sus cuerpos. De hecho, reconocen ciertos beneficios que el Programa les ha dado, vinculados a los hábitos introducidos y el impulso a renunciar a actividades con el fin de centrarse en el cuidado de sus cuerpos en términos de salud principalmente, como veíamos en el capítulo 4.

Asimismo, los jóvenes delinear estas oportunidades en función a su experiencia en el Programa, y afirman que el hecho de ser hombres no les dará ni mayores ni menores oportunidades. Las valoraciones personales están directamente relacionadas con la valoración económica que le dan a dicha actividad y a su experiencia en el PFI. Ello, a su vez, se asocia con las oportunidades laborales que esperan tener y las actividades que piensan realizar. Esto en un contexto en el que, según indican, son conscientes que si bien el mercado de trabajo es pequeño, está dándole mayor importancia y lugar a las expresiones artísticas, a valorarlas como capital cultural de la sociedad a través de los eventos que sea realizan, principalmente. Como argumenta Pastor: “Los imaginarios así formados tienen mucho en común, pero las diversas experiencias signadas por las condiciones económicas y disposiciones

personales pueden configurar imaginarios, ideales y prácticas alternos a los que el grueso de la sociedad experimenta” (2011).

En suma, todo ello apunta a ser una experiencia capitalizable para ellos, en donde su cuerpo se configura como capital a partir del cual se tejen las expectativas y planes a futuro.

5.3 Algunas tensiones

El desarrollo de la experiencia formativa por la que pasan los jóvenes también encierra tensiones que creemos necesario visibilizar. Hemos identificado cuatro.

La primera tiene que ver con la decisión de participar en el PFI puesto que ha significado para muchos de los jóvenes asumir esta experiencia como una de sus actividades principales. Esto, sin embargo, no es necesariamente aprobado por su entorno (sus padres, y pares) por dos razones. Primero, por la expectativa de que los jóvenes estudien una carrera tradicional que, bajo su concepción, les garantice obtener un retorno económico. Algunos jóvenes manifiestan sentir presión familiar por tener que proveer un capital monetario. En ese sentido, como hemos visto en el testimonio de varios jóvenes, la danza o alguna actividad artística que han descubierto en el PFI y que es de su interés como actividad profesional, se convierte en un plan a futuro o una actividad que pasa a segundo plano porque deben darle prioridad a otros estudios.

La segunda razón surge por los roles definidos según sexos en el imaginario colectivo, en donde la danza resulta ser una práctica formativa

asociada a las mujeres. Como hemos visto en algunas partes de este documento, hay jóvenes que se encuentran con la burla de compañeros o amigos del colegio, del barrio por el hecho de realizar danza como parte de su formación. En ocasiones, es igual de criticado por el padre, quien representa la figura masculina en el hogar y desprestigia en tanto “actividad de mujeres”. Como relató uno de los jóvenes, su padre le dijo: “ya mucho eso de baile, ¿no?” (Leonardo, 21).

En general, en cualquiera de estas dos situaciones, se hace visible un cuerpo que habla, se manifiesta, y busca adaptarse ante el imperativo de qué debe estudiar o qué actividades debe realizar como joven varón. Claro, los dominios de los pares, los padres y el entorno general de los jóvenes puede poner en cuestión sus decisiones y posiblemente cambiar el curso de su acción; sin embargo, el impulso natural de movimiento es propio del cuerpo, de cada uno de ellos. Finalmente, el cuerpo dicta sus motivaciones e intenciones y ellos se acogen a la propuesta dada por la institución y se adaptan –aunque en el camino algunos puedan desistir–.

También es cierto que encontramos jóvenes que si bien optan por seguir la formación en danza, afirman que no pueden dedicarse a esta actividad únicamente en tanto son conscientes que son parte de un sistema social y cultural que no les garantiza tener un sostén económico suficiente. Es por ello que aceptan y reconocen la necesidad de complementar su carrera artística con otra carrera más tradicional pues así se les podría abrir un abanico de oportunidades laborales más amplio.

Identificamos una tercera tensión a partir de la competencia y exigencia que hay dentro del Programa. Para todos los jóvenes la competencia es algo

que ha estado muy presente durante su formación, pero entra en tensión con la idea de solidaridad o compañerismo. Por ejemplo, durante las clases de Ballet y Locking ha coincidido una misma interacción entre los jóvenes: la sugerencia y enseñanza mutua.

En la clase de Ballet, cada joven ocupaba una posición en el espacio, junto a las barras para hacer los ejercicios. Aquí noto que la profesora está dando indicaciones para hacer un movimiento y una de las jóvenes no recuerda cómo era ese movimiento. En este momento, su compañero se lo trata de explicar moviéndole los labios. (Nota de campo, 12 de octubre de 2013. Clase Ballet)

Estoy en la clase de Locking y todo el grupo está ensayando pasos, movimientos con música libre que ha puesto el profesor. Usan todo el espacio, como ellos quieren. De pronto, noto que entre los mismos jóvenes se tocan el hombro como una señal para pedirle al compañero que ensayen los movimientos juntos. Tan solo se tocan el hombro e instantáneamente ya están ensayando, en conjunto. (Nota de campo, 26 de octubre de 2013. Clase Hip Hop: Locking)

Esto refleja el componente de solidaridad. Por otro lado, encontramos el sentido de competitividad también en las clases de Hip Hop:

Durante las clases de Hip Hop es notorio el entusiasmo que tienen los chicos durante sus ensayos. Se refleja también una necesidad de disfrutar e innovar. No quieren ser igual al otro, al del costado. Cuando ensayan en pareja de manera libre, veo que casi ninguno se detiene a ver qué hacían sus otros compañeros. Todos concentrados en lo suyo, practican una y otra vez su secuencia, incorporando cada vez nuevos elementos. Lo pasan y repasan. Quieren que sus movimientos sean perfectos, los pulen más allá del cansancio. (Nota de campo, 26 de octubre de 2013. Clase Hip Hop: Locking)

Esta búsqueda de querer ser “original” también forma parte de esa competencia. Además, se insertan en un proceso en el cual están construyendo su cuerpo también socialmente ya que la repetición de esta dinámica se basa en los referentes que ellos tienen para desempeñarse de tal o cual manera. También es un mandato social buscar la perfección, hacer las cosas bien, que su trabajo corporal y de movimiento no sea mediocre.

Sin embargo, también existe una cuota de competitividad. Esto porque, por un lado, cada curso tiene un puntaje para aprobarlo. Además, quien

acumula mayor puntaje está en la posibilidad de pertenecer a lo que llaman “Elenco PFI”. Este es el grupo que se dedica a dar presentaciones oficiales en representación de Ángeles D1. Por otro lado, existe un fuerte interés por ser reconocidos públicamente, frente a los compañeros como buenos bailarines.

Aquí resulta pertinente destacar el comentario de una de las jóvenes entrevistadas acerca de la competencia que percibe entre sus compañeros. Ella considera que “en algunos sí, más en hombres de que “yo puedo lograr esto”, sí, siento que hay un poco de competencia” (Flor, 19). En ese sentido, notamos que las capacidades del grupo de jóvenes varones está siempre puesta a prueba por los criterios antes señalados, de la necesidad de destacar dominando estilos, pero también dar cuenta de sus capacidades físicas.

Es así que confluye una tensión por un gran sentido de solidaridad y compañerismo por compartir lo aprendido, nuevos conocimientos, experiencias, e incluso una ayuda mutua pero también son conscientes de la competencia a la que se enfrentan y con la que interactúan día a día. Competencia basada en las habilidades y capacidades de su propio cuerpo. Y así como varios entrevistados indican que se trata de una competencia sana, reconocen también que existe una competencia por demostrar quién es el mejor bailarín.

Por último, en una conversación informal con el profesor de Hip Hop, él pone en evidencia que existe una tensión entre lo que denomina el “empaquetado” y el “contenido”. Con esto nos referimos a la preocupación por la apariencia que es “lo que se muestra” y entra en tensión con “lo que se es”, y con “lo que se tiene”. El profesor señala que teniendo en cuenta el contexto de la expansión y difusión del mercado artístico y producción de “capital cultural”, se corre el riesgo de perder los fundamentos de la danza. Como él mismo precisa,

se corre el riesgo de “perder la esencia de uno y de lo aprendido” (Nelson Vítton, Profesor de Hip Hop) Es decir, en esa búsqueda de perfección y lograr “éxito”, los jóvenes se encuentran en una tensión entre vender un producto, “plastificar” su capital corporal y artístico, perdiendo de vista el contenido real del mismo, que es una cultura con fundamentos propios.

Este capítulo nos ha dado las piezas para comprender los procesos que el PFI ha generado en los jóvenes y en sus proyecciones a futuro.

Es evidente que para los entrevistados los significados en torno a la danza ha cambiado. De hecho, identificamos que las diferentes significaciones son en relación a: por un lado, lo que genera emocionalmente en ellos, y por otro, lo que implica como actividad. La participación de los entrevistados en el Programa ha dado un giro de perspectiva sobre sus posibilidades y proyectos, en donde sus cuerpos están ahora presentes, o al menos son conscientes de él, de sus potencialidades y del capital que acumulan a través de él. Es claro que el proceso tiene muchos puntos de encuentro y de tensiones pero el cuerpo se sumerge en estas dinámicas, siendo reconocido como vehículo para el desarrollo no solo a nivel individual, sino también de intervención colectiva.

CONCLUSIONES: LOS DESTINOS INCIERTOS DE LOS CUERPOS EN MOVIMIENTO

Comenzamos esta investigación preguntándonos cómo los jóvenes reconstruyen su cuerpo a partir de su formación en danza y la relación que esto tiene con sus expectativas laborales. Además de conocer las percepciones y experiencia sobre sus masculinidades. Para ello, nos planteamos cuatro preguntas específicas que conforman la columna vertebral de esta tesis: (1) ¿Cuál es el papel y qué importancia tiene el cuerpo en la propuesta formativa del PFI?; (2) ¿En qué consiste el proceso de formación del *capital corporal* para los jóvenes?; (3) ¿Cuál es el valor personal, estético y económico que los jóvenes le otorgan a su formación humana en danza?, ¿Cuáles son las expectativas laborales al respecto?; y (4) ¿Cuáles son los modelos de masculinidad que tienen estos jóvenes? ¿Cómo se relacionan con los procesos formativos desarrollados en el PFI?

1. Encontramos, en primer lugar, que el cuerpo toma un lugar importante en el planteamiento formal del Programa como medio y fin para la realización de los objetivos de la propuesta. A través de esta, se ofrece la posibilidad de trabajar el cuerpo como un espacio que permite expresar emociones, generar disciplina y a la vez, tener apertura a nuevas formas de concebir el cuerpo masculino. Ello se refleja en el planteamiento formal del Programa, combinando elementos de la subcultura hip hop con una perspectiva que enfatiza el desarrollo personal, el emprendimiento y el liderazgo. Esto es transversal a los cursos, servicios e incluso escenario que se le brinda a los jóvenes para su formación.

2. Ya en plena participación en el programa, el proceso de reconstrucción social del cuerpo de los jóvenes se concentra en la toma de conciencia y la apropiación del cuerpo. Este deja de ser ajeno a su voluntad. Los participantes afirman un nivel de conciencia corporal reconociendo sus cuerpos como parte de sí mismos y de un proyecto. Este es un proceso de aprendizaje físico y subjetivo.
3. Dicho aprendizaje y proceso de formación se traduce en cambios que se generan en dos dimensiones de los mismos jóvenes: en sus cuerpos y desde sus cuerpos. Primero, implica manejar un nuevo lenguaje, pues los participantes incorporan términos y referencias sobre el esquema corporal, sus características, funciones, cuidados, beneficios, y perjuicios. Además, involucra un entrenamiento regido por la estructura del mismo Programa y, en muchos casos, también fuera de las clases. Se aprende a conocer y reconocer las capacidades que tienen sus cuerpos y a desarrollar aquellas que necesitan: la resistencia, flexibilidad, fuerza, entre otros; las partes más significativas para su entrenamiento: el abdomen, las piernas, los brazos, los pies; así como desarrollar sensibilidad: la mirada, la escucha, las emociones. En este proceso la continuidad es esencial.

Asimismo, se racionaliza cada acción al punto de evaluar la conveniencia para su desempeño. Este proceso también pasa por el uso e inversión del tiempo para su entrenamiento, la incorporación de hábitos (como los cuidados alimenticios), la renuncia a actividades relacionadas al ocio, en su mayoría, la conexión de sentidos, la re-configuración de vínculos sociales (padres y amigos), y los lleva a cuestionarse los patrones de masculinidad de su entorno.

4. En relación con ello, confirmamos la existencia de diferentes representaciones de masculinidad. Por un lado, hay roles definidos según el sexo en algunos estilos de danza, principalmente en el Ballet: los hombres exhiben un cuerpo marcado por la musculatura, y son los que cargan o soportan el peso, mientras que las mujeres presentan un cuerpo dócil y delicado, manteniendo movimientos livianos. Esto se produce en menor medida en el *Break Dance* pues las mujeres también son partícipes de movimientos más fuertes y bruscos que se suelen asociar con una destreza masculina y no tanto femenina. Si bien consideran que su práctica de danza no los hace menos varoniles, algunos marcan distancia de los estereotipos o prejuicios que pueda haber sobre su identidad genérica y corporal. Dada la diversidad de danzas que llevan, finalmente, todos coinciden en reflexionar en torno a la determinación de roles según sexo.
5. En este punto, encontramos por lo menos dos maneras de marcar estas distancias: reconociendo que las actividades asociadas a una práctica femenina (como el Ballet o el Sexy dance) pueden beneficiar y hasta mejorar su rendimiento en la especialidad de baile que tengan; o integrándolo en su rutina de movimientos en tanto es la cuota de diversión.
6. La reconstrucción social de los cuerpos de los participantes pasa también por los cambios en la manera cómo ven y sienten sus cuerpos: de la sensación de vergüenza se pasa a la sensación de seguridad. Por otro lado, además del desarrollo a nivel individual, los cuerpos se desarrollan a a nivel colectivo. Primero, por el hecho de compartir un nuevo lenguaje referido al esquema corporal, se genera un intercambio colectivo con el cual se sienten parte de una misma comunidad. En segundo lugar, el

componente colectivo se expresa en los cambios que se generan en el cuerpo en tanto coinciden con la importancia otorgada a los hábitos de ejercicio y de cuidado del cuerpo. El sentido de comunidad se forja como parte de un proceso que se centra en el cuerpo y sus proyecciones. Ello va de la mano con el proceso de búsqueda de ser alguien, que atraviesan siendo jóvenes. Se genera un sentido de pertenencia por compartir no solo el proceso formativo en tanto interés por la danza y su desarrollo, sino también por compartir una cultura guiada por valores y prácticas corporales, que se resiste a ser catalogada como marginal, que enfrenta tensiones de su entorno inmediato y es cuestionada en términos de la masculinidad hegemónica imperante en relación a su cuerpo. De ahí que el componente colectivo se exprese en los cambios que se generan desde el cuerpo, ya que se desarrolla un sentido de competencia colectiva, un deseo de superación, buscando una mejora de sí mismos y de su entorno. Esta búsqueda se condice con el horizonte de generar un capital.

7. En ese sentido, todo ello da lugar a la configuración de un capital corporal. La reconstrucción social de sus cuerpos es el capital que les deja su experiencia formativa, sea cual fuere el rumbo que tomen sus vidas. Proponemos pues que la reconstrucción social del cuerpo de estos jóvenes trasciende y excede la experiencia formativa y como capital corporal transforma los caminos y rutas que ahora diseñan para su futuro.
8. Esta experiencia genera en los jóvenes cuatro tipos de procesos, es decir cuatro formas de proyectar a futuro los cambios generados en y desde sus cuerpos en términos de capital: (1) se espera que la experiencia les brinde un retorno económico o social a futuro. (2) Se asume la experiencia del PFI

- como un proceso corporal a través del cual han aprendido a vincularse con sus emociones. (3) Esperan que la experiencia pueda complementarse con otras actividades que planean para su futuro. (4) La danza y la expresión artística se asumen como una vocación y estilo de vida. Es claro que los jóvenes con sus propias expectativas transitan entre estos tipos ideales, no están encasillados en uno solo. Y es en función a ello que se produce su inversión de tiempo para la preparación y entrenamiento físico y mental, así como el cuidado de sí mismos.
9. Considerando la discusión inicial planteada por Yúdice y Sommer sobre las implicancias de la cultura como capital en el campo económico, afirmamos que el cuerpo, a través del aprendizaje y formación en danza recibida, se constituye para los jóvenes como un capital que posibilita una serie de oportunidades en el campo económico. En esa línea, los mismos jóvenes se valen de su proceso de reconstrucción corporal para agenciarse recursos sociales, culturales y económicos.
10. De esta manera, afirmamos que el cuerpo es parte del proyecto personal, siguiendo lo propuesto por Shilling, pero con matices distintos para cada uno de los jóvenes. Así el capital corporal tiene distintos significados y se vincula con diferentes expectativas laborales. Es decir, dicha experiencia de aprendizaje modifica el proyecto personal tejiendo nuevas significaciones sobre la manera de comprender el cuerpo para los jóvenes. Los jóvenes se alistan a dar batalla con sus expectativas y tensiones a partir de la experiencia de aprendizaje y reconstrucción del cuerpo por la que han pasado, y del capital corporal que han desarrollado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AALTEN, Anna

2007 "Listening to the dancer's body". *Sociological Review Monograph Series: Embodying Sociology*. Oxford, volumen 55, pp. 109 – 125.

APPADURAI, Arjun

2001 [1996] *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: Ediciones Trilce.

APONTE, Christian Andres

2013 *When Hip-Hop and Education Converge: A Look into Hip-Hop Based Education Programs in the United States and Brazil*. Theses of Humanities and Social Science. Pittsburgh: Carnegie Mellon University. Dietrich College of Humanities and Social Science. Consulta: 20 de marzo de 2014.

<<http://repository.cmu.edu/hsshonors/177>>

ASOCIACIÓN CULTURAL D1

2013 Documento de "Profesionalización del Programa de Formación Integral". Lima.

s/a Página oficial de la Asociación Cultural D1. Lima: D1. Consulta: 24 de abril de 2013.

<http://www.angeles-d1.org/index.php?fp_ver_bk_interno=1024>

ÁVILA, Kristell

2011 *Bailarines de Hip Hop y mortaleros: culturas juveniles en Mi Perú*. Tesis de licenciatura en Ciencias Sociales con mención en Antropología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Ciencias Sociales.

BARBERO, José

2007 "Capital(es) corporal(es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la educación física escolar". *Ágora para la EF y el Deporte*, número 4-5, Pp. 21-38. Consulta: 15 de noviembre de 2014.

<http://www5.uva.es/agora/revista/4/agora4-5_barbero_2.pdf>

BECKER, Howard.

2011 *El jazz en acción: la dinámica de los músicos sobre el escenario*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

BERGER, Peter y Thomas LUCKMANN

1972 *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

BLACKMAN, Lisa

2008 *The Body: the key concepts*. Oxford: Berg.

BOURDIEU, Pierre

2010 *El sentido social del gusto: elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

2008 [1994] *El sentido práctico*. Madrid: Siglo Veintiuno.

- 2000 [1998] *La distinción: criterio y bases sociales del gusto.* Madrid: Taurus.
- 1995 *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario.* Barcelona: Anagrama
- 1986 “Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo”, en WRIGHT MILLS. *Materiales de Sociología Crítica.* Madrid: La Piqueta.
- BLUMER, Herbert
- 1982 *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método.* Barcelona: Hora.
- CALLIRGOS, Juan Carlos
- 1996 *Sobre héroes y batallas. Los caminos de la identidad masculina.* Lima: Escuela para el Desarrollo.
- CÁNEPA, Gisela
- 1996 “Danza, identidad y modernidad en los andes. El caso de las danzas en la fiesta de la Virgen del Carmen en Paucartambo”. En: BAUMANN, Max. *Cosmología y música en los andes.* Madrid: Iberoamericana, 1996. Pp. 453-468.
- 1998 *Máscara. Transformación e identidad en los Andes.* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial.
- CASTILLO, Silvia
- 2013 *Guerreros de arena.* [Videograbación] Lima: Creative Tree.
Consulta: 25 de Junio de 2014.
<<http://www.seriesperu.com/2013/01/guerreros-de-arena-capitulo-1.html>>

CHAIKLIN, Sharon y Hilda WENGROWER

2008 *La vida es danza: el arte y la ciencia de la danza movimiento terapia.* Barcelona: Gedisa.

CHACALTANA, Juan

2006 "Trayectorias Laborales en jóvenes peruanos". En: Weller Jurguen. *Los jóvenes y el empleo en América Latina. Desafíos y perspectivas ante el nuevo escenario laboral.* Bogotá: CEPAL.

CITRO, Silvia

2012 *Cuerpos en movimiento: antropología de y desde las danzas.* Buenos Aires: Biblos.

2009 *Cuerpos significantes: travesías de una etnografía dialéctica.* Buenos Aires: Biblos.

COLLIER, John y COLLIER, Malcom

1996 *Visual anthropology: photography as a research method.* Alburqueque: University of New Mexico Press.

CONNELL, Raewyn

1997 "La organización social de la masculinidad". En: Valdés T.; Olavarría J. (Eds.) *Masculinidad/es. Poder y crisis.* Santiago de Chile: Isis Internacional. Pp. 31-48.

DEL CASTILLO, Daniel

2001 "Los fantasmas de la masculinidad. Daniel Del Castillo". En: Portocarrero, G.; López Maguiña, S.; Vich, V. y Silva Santisteban, R. (Eds.) *Estudios culturales: discursos, poderes, pulsiones.* Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Pp. 253-264.

DESMOND, Jane

1999 [1997] *Meaning in motion. New cultural studies in dance.* Estados Unidos: Duke University Press Books.

DÍAZ, Alejandro María PEREZ y Patricia MOZÓ

2009 “Expectativas educacionales hacia hijas e hijos en una escuela rural de alto desempeño” En: *Revista Interamericana de psicología.* Porto Alegre, Volumen 43, número 3, pp. 442-448.

ELÍAS, Norbert

1992 *Deporte y ocio en el proceso de civilización.* México: Fondo de Cultura Económica. Rotterdam: Sense Publishers.

1987 [1939] *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas.* México: Fondo de Cultura Económica.

EMDIN, Christopher

2010 *Urban science education for the Hip-Hop Generation. Essential tools for the urban science educator and researcher.* Netherlands: Sense Publishers.

FULLER, Norma

1997 “Fronteras y retos: varones de clase media del Perú”. En: Valdés T.; Olavarría J. (Eds.) *Masculinidad/es. Poder y crisis.* Santiago de Chile: Isis Internacional. Pp. 139-153.

GARCÍA NARANJO, Juan Pablo

2006 *Las rutas del giro y el estilo. La historia del breakdance en Bogotá.* Bogotá: Centro Editorial Rosarista. Consulta: 20 de marzo de 2014.

<http://books.google.com.pe/books?id=Xx_0PWKTw0C&pg=PA95&lpg=PA95&dq=garcia+naranjo+los+giros&source=bl&ots=N9O2retANS&sig=GnybZMfABILpW3uLpJ6j6_iJsCE&hl=es&sa=X&ei=VfZsVKLBJsucNrCkgzA&ved=0CCEQ6AEwAQ#v=onepage&q=garcia%20naranjo%20los%20giros&f=false>

GARFINKEL, Harold.

2006 *Estudios en etnometodología*. Barcelona: Anthropos Editorial.

GIDDENS, Anthony

2002 *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

GOFFMAN, Erving.

1981 *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

1970 *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

GONZÁLEZ-POLAR, Luis

2004 “El nuevo bacán, por un modelo de masculinidad con encanto popular: modelos vigentes, modelos insuficientes”. En: ELÍAS, Eliana y NEIRA, Eloy (comps.) *Salud Reproductiva en la Amazonía: Perspectivas desde la Cultura, el Género y la Comunicación*. Lima: Foro Internacional, Minga Perú.

- GUBER, Rosana
2004 *El Salvaje Metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- GUNN, Rachael
2012 “The paradoxes of breakdancing”. *Humanity*. Newcastle, NSW: The University of Newcastle.
- HERNANDEZ-SAMPIERI, Roberto
2003 “*Metodología de la Investigación*”. México: MCGRAW HILL.
- HUERTA-MERCADO, Alexander
2014 “Construyendo una vedette”. En: *Sensibilidad de Frontera*. Pp. 249-257. Lima: PUCP.
2015 “Paladines y villanos”. En: Kogan, Liuba (Ed.). *Belleza, musculatura y dolor. Etnografías de cuerpos en Lima*. Lima: Universidad del Pacífico, 2015. Pp. 49 – 88.
- INEI
2013 *Evolución de la pobreza monetaria 2007-2012. Informe Técnico*. Consulta: 26 de Junio 2013.
<http://www.inei.gob.pe/DocumentosPublicos/Pobreza_Info_rmeTecnico2013.pdf>
- JANAMPA, Ana Sofía
2013 *Rubias 'al pomo': la belleza y el arreglo personal femenino en sectores altos de La Molina*. Tesis de licenciatura en Ciencias Sociales con mención en Antropología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Ciencias Sociales.

KOGAN, Liuba

2010 *El deseo del cuerpo. Mujeres y hombres de Lima*. Lima: Fondo Editorial del Congreso de la República.

2009 *Regias y conservadores: mujeres y hombres de clase alta en la Lima de los noventa*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

2007 “La insoportable proximidad de lo material: cuerpos e identidades en las ciencias sociales”. En: *Debates en Sociología*. Número 32. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.

2005 “Performar para seguir performando: la cultura fitness”. *Anthropológica*, número 23, pp. 151-164.

2003 “La construcción social de los cuerpos o los cuerpos del capitalismo tardío”. Lima, *Persona*, número 6, pp. 11-21.

1993 “Género-Cuerpo-Sexo: Apuntes para una sociología del cuerpo”. En: *Debates en Sociología*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú. No 18, pp. 35-57.

FRASCO, Laura y Fernando TOTH

2008 La génesis del Hip Hop: Raíces culturales y contexto sociohistórico. *IX Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas.

LE BRETON, David

2010 *Cuerpo Sensible*. Santiago de Chile: Metales Pesados

2008[1992] *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

LÓPEZ, Nadia

2009 *La gestión de la danza: Estudio comparativo de la percepción estudiantil de la licenciatura en danza de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad de las Américas Puebla.* Tesis profesional como requisito parcial para el título de Licenciatura en Danza. Cholula, Puebla: Universidad de las Américas Puebla. Escuela de Artes y Humanidades. Departamento de Artes.

LOSSIO, Félix

2015 "Industrias creativas: ¿Por qué es importante impulsarlas y desarrollarlas?". *Semana económica*. Lima, 13 de enero. Consulta: 25 de Febrero de 2015
<<http://semanaeconomica.com/article/cultura-y-estilo/151757-industrias-creativas-por-que-es-importante-impulsarlas-y-desarrollarlas/>>

2014 "La necesaria fantasía de la Marca Perú". En: PORTOCARRERO, Gonzalo (ed.) *Perspectivas sobre el nacionalismo en el Perú*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

MARTÍNEZ, Ana

2004 "La construcción social del cuerpo en sociedades contemporáneas". *Revista de Sociología del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona*. Barcelona, Número 73, pp. 127-152.

MARTÍNEZ, Miguel

2009 “Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral”.
Polis, Revista de la Universidad Bolivariana de Chile.
Iquique, Volumen 8, número 23, pp. 119-138. Consulta: 20
de octubre 2013.
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30511379006>>

MCBRIDE, James

2007 “Planeta Hip-hop”. *National Geographic en Español.* Ciudad
de México, volumen 20, número 4, pp.60-77.

MAUSS, Marcel

1971 *Sociología y antropología.* Madrid: Tecnos.

MEAD, George.

1972 *Espíritu, persona y sociedad.* Buenos Aires: PAIDOS

MINISTERIO DE CULTURA y UNESCO

2015 *22 Indicadores de la Cultura para el Desarrollo en Perú.*
Resumen Analítico de Perú. Lima: MINCUL

MILLS, WRIGHT

1997 *La imaginación sociológica.* México, D.F.: Fondo de Cultura
Económica

MORA, Sabrina

2011 “Una mirada desde la antropología sobre la formación en
danzas escénicas occidentales”. Ponencia presentada en el
X Congreso Argentino de Antropología Social. La Plata.
Consulta: 26 de octubre de 2012.

- <<http://grupodeestudiosobrecuerpo.blogspot.com.ar/2012/04/una-mirada-desde-la-antropologia-sobre.html>>
- 2007a “Educación corporal y subjetividad en la danza académica. Trayectorias, corporalidades y subjetividades en bailarinas y bailarines jóvenes”. Ponencia presentada en I Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes. La Plata. Consulta: 26 de octubre de 2012.
- <http://www.antropologiadelcuerpo.com/index.php?option=com_content&view=article&id=253:educacion-corporal-y-subjetividad-en-la-danza-academica-trayectorias-corporalidades-y-subjetivida&catid=103:cuerpo-y-danza-clasica-contemporanea&Itemid=61&lang=pt>
- 2007b “El aprendizaje de la danza en un campo de creencia y de luchas. La perspectiva analítica de Pierre Bourdieu y su contribución a la antropología de la danza”. En: *Revista Maguaré*. Bogotá, Número 21, pp. 299-334.
- OTERO, Marisol
2010 *Viadanza: un lugar para el cuerpo en la educación*. Lima: Lamovil
- OSSONA, Paulina
1991 *La educación por la danza: enfoque metodológico*. México D.F.: Paidós Mexicana
- PASTOR, Lorena
2011 *Break Dance: un camino diferente. Construcción de identidades, relaciones, entorno y referentes para la acción*

social. Experiencia en el distrito de El Agustino. Tesis de maestría en Antropología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Ciencias Sociales.

PAES, Michelle

2010

Un vientre femenino que no es solo maternal: La danza árabe como instrumento para la reconfiguración de la identidad en madres de niños con habilidades diferentes.
Un estudio en el Centro Ann Sullivan del Perú. Tesis de maestría en Sociología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Ciencias Sociales.

PANFICHI, Aldo y Marcel VALCARCEL

1999

Juventud: sociedad y cultura. Lima: PUCP, Universidad del Pacífico, IEP.

PETROZZI, Morella

1996

“La danza moderna más allá de los géneros: hacia el descubrimiento de un lenguaje corporal en la mujer”.
Márgenes: encuentro y debate. Lima, Número 15, pp. 57-72.

PORZECANSKI, Teresa

2011

Somos cuerpo: itinerarios y límites.

<http://books.google.com.pe/books?id=Hkgv32lhVQ0C&pg=PA7&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false>

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD)

2000 *Informe sobre desarrollo humano en Chile 2000*. Santiago:
PNUD.

RIVERA, Martiza; Neva MILICIC

2006 "Alianza familia-escuela: percepciones, creencias,
expectativas y aspiraciones de padres y profesores de
enseñanza general básica". *Revista Psykhe*. Santiago de
Chile, Volumen 15, número 1, pp. 119-135.

ROSALES, José Luis

2014 *Heróica nación. Las imágenes de Túpac Amaru II y Miguel
Grau en materiales escolares*. Tesis de Maestría en
Antropología Visual. Lima: Pontificia Universidad Católica
del Perú, Facultad de Ciencias Sociales.

2008 *Las rutas del cuerpo en el currículo nacional*. Tesis de
Licenciatura en Ciencias Sociales con mención en
Sociología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú,
Facultad de Ciencias Sociales.

SCHECHNER, Richard

1989 *Performance Studies: an introduction*. New York: Routledge

SHILLING, Chris

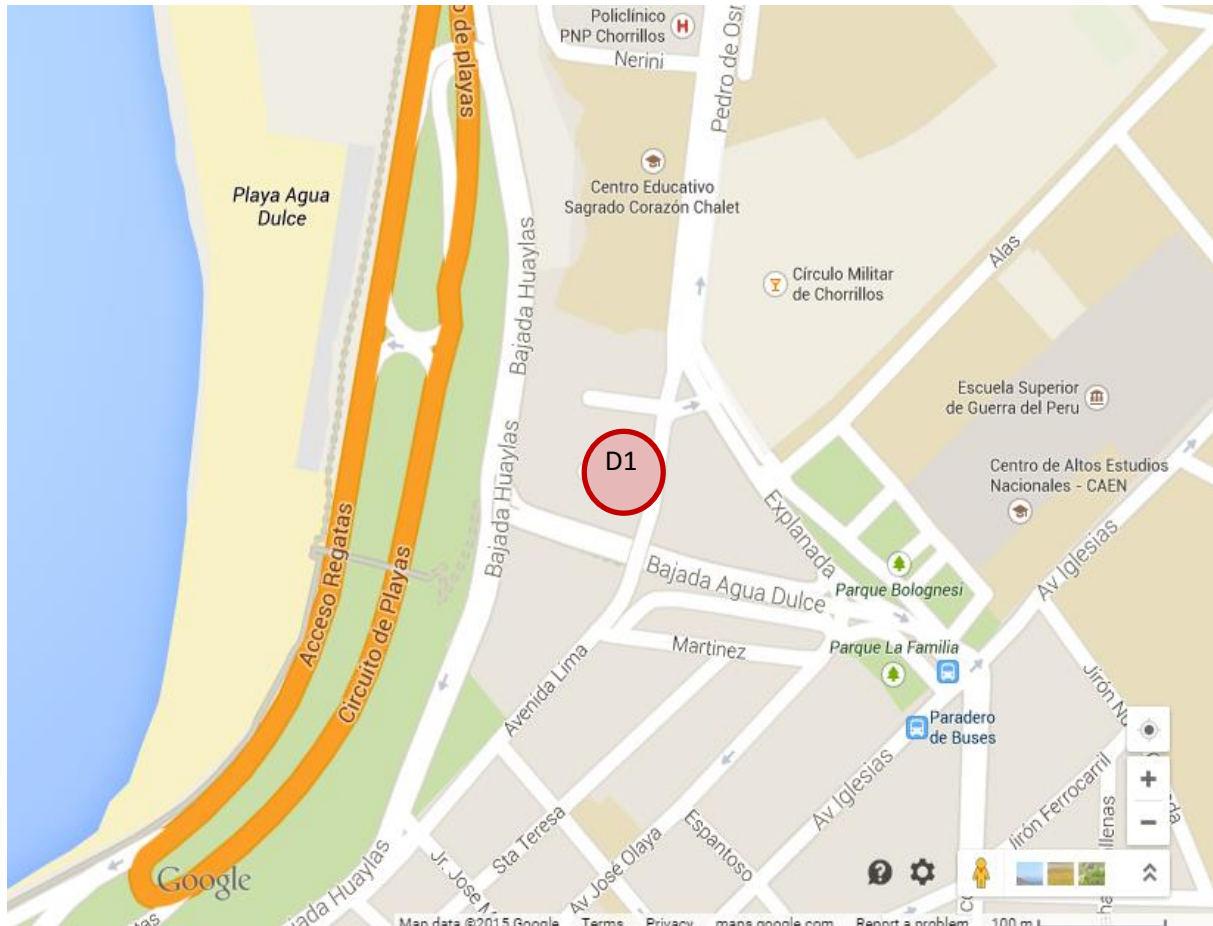
2004 "Physical capital and situated action: a new direction for
corporeal sociology". *British Journal of Sociology of
Education*. Portsmouth, volumen 25, número 4, Pp. 473-
487.

- 2003 [1993] *The body and social Theory*. London; Newbury Park, Calif.: Sage
- THOMAS, Helen
- 1995 *Dance, Modernity and Culture: Explorations in the Sociology of Dance*. London: Taylor and Francis Group.
- TURNER, Bryan
- 2012 “Embodied Practice: Martin Heidegger, Pierre Bourdieu and Michel Foucault”. En: Turner, Bryan (Ed.). *Routledge Handbook of Body Studies*. New York: Routledge
- 1989 *El cuerpo y la sociedad: exploraciones en teoría social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- TURNER, Bryan y Steven WAINWRIGHT
- 2004 “Narratives of Embodiment: body, aging, and Career in Royal Ballet Dancers.” En: Thomas, Helen. *Cultural bodies. Ethnography and Theory*. Blackwell Publishing Ltd: United Kingdom.
- TURNER, Victor
- 1988 *El proceso ritual: estructura y antiestructura*. Madrid: Taurus.
- VERA, Christian
- 2015 “Entre la pesantez y la liviandad: modalidades contrastadas de ejercicio físico y nociones de masculinidad”. En: KOGAN, Liuba (Ed.) *Belleza, musculatura y dolor: etnografías de cuerpos en Lima*. Lima: Universidad del Pacífico. Pp. 89-106.

- VICH, Víctor
2013 “Desculturalizar la cultura: Retos actuales de las políticas culturales”. *Latin American Research Review*. Volumen 48, Pp. 129-139.
- VILLA, Julio
2013 *Diseñando el cuerpo: la estética corporal masculina en jóvenes de sectores altos de Lima*. Tesis de licenciatura en Ciencias Sociales con mención en Sociología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Ciencias Sociales.
- WACQUANT, Loic
2006 [2000] *Entre las cuerdas: cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- YÚDICE, George
2002 *El recurso de la cultura: usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gédisa.

ANEXOS

Anexo 1: Mapa de la ubicación del local de la Asociación Ángeles D1.



Fuente: Google Maps

Año 2012		Año 2013		Año 2014		Año 2015	
Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3	Ciclo 4	Ciclo 5	Ciclo 6	Ciclo 7	Ciclo 8
Ballet Clásico I	Ballet Clásico I	Ballet Clásico II	Ballet Clásico III	Ballet IV	Ballet V		
	Danza Contemporánea I	Danza Contemporánea II		Danza Contemporánea III	Danza Contemporánea IV		
Jazz I	Jazz II	Jazz III	Jazz IV			Jazz V	Danza Teatro / Danza Expresiva
Street Dance I	Street Dance II	Street Dance III	Street Dance IV	Street Dance V	Street Dance VI	Street Dance VII	Street Dance VIII
Coreográfico	Coreográfico	Popping Locking	Locking	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Popping (3) ▪ House (3) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hip Hop (3) ▪ Wack Punk (1) ▪ Dance Hall (1) ▪ Reforzamiento (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hip Hop II (3) ▪ House II (3) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Commercial Dance (3) ▪ Coreografías Intensivo (3)
Breakin I	Breakin II	Breakin III	Breakin IV	Acrobacia / Breakin V	Acrobacia / Breakin VI	Breakin VII	Breakin VIII
Talleres de Integración y D°	Talleres de Integración y D°	Talleres de Integración y D°	Talleres de Integración y D°	Talleres de Integración y D°	Talleres de Integración y D°	Talleres de Integración y D°	Talleres de Integración y D°
Improvisación I	Improvisación II	Improvisación III					
			Clown I	Clown II			
					Teatro I	Teatro II	
			Folklore I	Folklore II	Folklore III	Folklore IV	Folklore V
					Coaching		
							Tesis
						Capacitación UPC	Capacitación UPC
						Especialización TAE	
						Esp. Gestión Social-Cultural	
							Especialización Intérprete
							Especialización Pedagogía

Fuente: Documento de Profesionalización de Formación Integral (Asociación Cultural D1 2013)

Anexo 3: Horarios de clases de grupos 1, 2, y 3 del PFI: Ciclo 2013-2.

SETIEMBRE A NOVIEMBRE	VIERNES								
	HORARIO	DISCIPLINA	ESPACIO D1	HORARIO	DISCIPLINA	ESPACIO D1	HORARIO	DISCIPLINA	ESPACIO D1
	GRUPO 1			GRUPO 2			GRUPO 3		
	10:00 - 11:30	Integración y Desarrollo	Principal	3:00 - 4:00	Almuerzo	Principal	3:00 - 4:00	Almuerzo	Squash
	11:30 - 1:00	Jazz		4:00 - 5:30	Clown		4:00 - 5:30	Integración y Desarrollo	
	1:00 - 2:00	Almuerzo		5:30 - 7:00	Integración y Desarrollo		5:30 - 7:00	Folklore	
	2:00 - 3:30	Clown		7:00 - 8:30	Folklore		7:00 - 8:30	Hip Hop	
	3:30 - 5:00	Folklore	Estudio 3						
	SÁBADO								
	HORARIO	DISCIPLINA	ESPACIO D1	HORARIO	DISCIPLINA	ESPACIO D1	HORARIO	DISCIPLINA	ESPACIO D1
	GRUPO 1			GRUPO 2			GRUPO 3		
	12:00 - 1:00	Almuerzo		12:00 - 1:00	Almuerzo		12:00 - 1:00	Almuerzo	
1:00 - 2:30	Bboying	Squash	1:00 - 2:30	Jazz	Principal	1:00 - 2:30	Clown	Estudio 3	
2:30 - 4:00	Ballet	Principal	2:30 - 4:00	Hip Hop	Estudio 3	2:30 - 4:00	Jazz	Squash	
4:00 - 5:30	Hip Hop	Estudio 3	4:00 - 5:30	Ballet	Principal	4:00 - 5:30	Bboying		
5:30 - 6:30	Refrigerio y Monitoreo		5:30 - 7:00	Bboying	Squash	5:30 - 7:00	Ballet		
			7:00 - 8:00	Refrigerio y Monitoreo		7:00 - 8:00	Refrigerio y Monitoreo	Principal	

Fuente: Asociación Cultural D1 2013

Anexo 4: Herramientas de recojo de información.

4.1 Guía de observación

Unidad de observación 1: El escenario	
Aspectos a observar	Referentes empíricos
Lugar del escenario	Características del lugar/entorno donde está ubicado el local (tránsito, viviendas, otros locales, etc.)
1. Escenario físico: el local	Características del local: ¿Es una construcción nueva o antigua? ¿En qué estado se encuentra? ¿Cuáles son las dimensiones y proporciones? ¿Con cuántos espacios/áreas? ¿Su distribución responde a actividades especializadas? ¿El local tiene una decoración particular? ¿Qué colores, formas, frases afiches se pueden observar?
2. Escenario físico: las aulas de trabajo	Características del aula: ¿Cuáles son las dimensiones y proporciones? ¿Cómo es el ambiente?: ¿Cómo es la ventilación, la iluminación, los colores, ruido? ¿Con qué equipos/mobiliario cuenta?: ¿Sillas, colchonetas, equipo de sonido, barras?

Unidad de observación 2: La interacción entre los jóvenes que proceso de formación en danza.	
Aspectos a observar	Referentes empíricos
1. Los actores	Ver vestimenta: uso de accesorios personales, uniforme, arreglo del cuerpo. Ver: Gestos, posturas, características del manejo del cuerpo
2. Modos de relación entre los alumnos y entre profesor	Frecuencia de interacción entre los alumnos Frecuencia de interacción entre el profesor y los alumnos Actividades en las que interactúan Desplazamientos de los actores en el espacio: bajo qué dinámicas se desplazan
3. Ejercicio de control en proceso de enseñanza	Premios y sanciones Usos del tiempo: horarios Permisos y restricciones durante el trabajo en el aula
4. Procedimientos que se llevan a cabo en el aula de trabajo	Pasos y maneras en que se lleva a cabo los contenidos del trabajo en el aula Modos de evaluación ¿Qué recursos utiliza? ¿Cómo los utiliza?
5. Participación de los alumnos en el aula de trabajo	¿Hay competencia entre los alumnos durante su preparación física? Forma en que alumnos reaccionan frente a los procedimientos y controles dados por el profesor.

Unidad de observación 3: La presencia del observador

1. Apreciaciones generales del observador
2. Condiciones físicas/anímicas del observador
3. Interacciones con los observados
4. Modificación de actitudes con el observador
5. Evolución de las relaciones observador/observados

4.2 Cuestionario

(Presentación)

1. ¿Cuál es tu nombre completo?	
2. Sexo	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino
3. ¿Cuántos años tienes?	
4. ¿En dónde vives ahora? (indicar distrito)	
5. ¿Naciste en Lima?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No [Indicar Departamento si no naciste en Lima] _____
6. En este momento, ¿tienes una pareja? (enamoradox, novix)	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Si es que sí, ¿Cuánto tiempo que llevan?: _____
7. ¿Tienes hijos?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Si es que sí, ¿Cuántos son?: _____
8. ¿A qué se dedican (trabajo) tus padres? Papá: _____ Mamá: _____	
9. Acerca de los estudios, ¿Llegaste a cursar...? Indica por favor hasta qué grado llegaste a cursar y ¿dónde?	
<input type="checkbox"/> Primaria incompleta	_____
<input type="checkbox"/> Primaria completa	_____
<input type="checkbox"/> Secundaria incompleta	_____
<input type="checkbox"/> Secundaria completa	_____
<input type="checkbox"/> Estudios técnicos incompletos	_____
<input type="checkbox"/> Estudios técnicos completos	_____

() Universitario incompleto

() Universitario completo

Otros(Especificar):

10. ¿Antes has tenido algún trabajo?

() No

() Sí

¿Qué es lo que hacías?

¿Dónde?

¿Cuántas horas?

11. En este momento, ¿te encuentras trabajando?

() No

() Sí

¿Qué es lo que tienes que hacer en tu trabajo?

¿Dónde?

¿Cuántas horas?

12. ¿Actualmente, además de estar participando en el PFI, qué otros estudios estás realizando y dónde?

¿Qué?:

¿Dónde?:

13. ¿Participas en otro grupo de baile?

() No

() Sí

¿Cuál(es)?:

14. Además del PFI, de los estudios y el trabajo los estés realizando o no, ¿qué otras actividades relacionadas al baile realizas

durante la semana?	
15. ¿A través de quiénes conociste Ángeles D1? Y ¿Cómo? (Mencionar si fue un amigo, familiar, tú mismo, u otra persona y ¿de qué manera?)	<u>Quiénes:</u> <u>Cómo:</u>
16. ¿Qué tan satisfecho te sientes desarrollando el baile en esta etapa de tu vida? Muy insatisfecho (1) Insatisfecho (2) Satisfecho (3) Muy satisfecho (4)	
¡Muchas gracias! ☺	
01 de noviembre de 2013	

4.3 Guía de entrevista: Grupo de jóvenes del PFI.

(Presentación)

I. Datos Generales

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿Cuántos años tienes?
3. ¿Dónde naciste? ¿Vives en Lima? ¿En qué parte (distrito)? ¿Hace cuánto que vives ahí? Y antes, ¿dónde vivías?
4. ¿Con quiénes vives?
5. ¿A qué te dedicas actualmente? ¿Estudiar o trabajar o ambos?
 - a. Si estudia: ¿En dónde estudias? ¿En qué grado/nivel de estudios estás ahora?
 - b. Si trabaja: ¿En dónde trabajas?
6. ¿Tienes algún pasatiempo? ¿Cuál es? ¿Cuánto tiempo a la semana le dedicas a esto? ¿Con quiénes y en dónde lo realizas?

II. Trayectoria: Sobre interés/ gusto por la danza

7. ¿Hace cuánto tiempo bailas? ¿Bailabas en el colegio, en casa? Cuéntame un poco...
8. ¿Siempre te gustó? ¿Desde cuándo has tenido interés en la danza? ¿Cómo así nació el interés? Cuéntame más sobre eso
9. ¿Qué significaba hacer danza para ti?
10. Antes de ingresar al PFI ¿qué planes tenías sobre tu vida laboral/educativa/otros? ¿Pensaste antes que esta tenía que ver con la danza?

III. Trayectoria: Sobre cómo llegó a la Asociación

11. Cuéntame ¿qué fue lo primero que viste/conociste de la organización de D1? ¿Qué te interesó o llamó la atención?
12. ¿Y en el caso del PFI, cómo así llegas a conocer del programa? (año) ¿Qué te interesó o llamó la atención del programa? ¿por qué?
13. ¿Cómo así ingresas al PFI? ¿Habían requisitos que cumplir? ¿Qué te motivó para decidirte a entrar? ¿Fue fácil tomar esa decisión, o tuviste dudas, dificultades? ¿Cuáles fueron? (indagar en facilidades y dificultades)

14. ¿Para quedarte también habían requisitos o condiciones con las cuales cumplir? ¿Cuáles eran? ¿Te fue difícil o fácil cumplir con esas condiciones?

IV. Oportunidades y tensiones en el proceso: fuera del PFI

15. ¿Tus padres sabían de tu interés en la danza? ¿Qué te decían al respecto?
 16. ¿Tus padres sabían sobre tu interés en participar en el PFI? ¿Qué te decían al respecto?
 17. ¿Qué pensaron ellos de tu decisión? ¿Estaban de acuerdo o no estaban de acuerdo? ¿por qué?
 18. Repetir 20, 21 y 22 en relación con los amigos más cercanos: del barrio, colegio, etc.
 19. ¿Quiénes consideras que más te apoyaron en este proceso? ¿Cómo así?
 20. ¿Crees que tu formación en danza en la Asociación ha influenciado o ha generado cambios en tu relación con tus amigos o familia?

V. Oportunidades y tensiones en el proceso: dentro del PFI

21. Y cuando ingresaste, ¿con cuántos compañeros más compartías los mismos cursos? ¿Con cuántos eran “promoción”?
 22. ¿Cómo se llevaban? ¿Te fue fácil adaptarte al grupo? ¿Tuviste dificultades?
 23. ¿Con cuántos de tus compañeros con los que ingresaste sigues en el Programa?
 24. ¿Cómo describirías lo que ha venido siendo tu experiencia desde el momento que ingresaste: ¿Qué ha sido lo más fácil en este proceso hasta el momento? Cuéntame más al respecto. Y, ¿lo más complicado en este proceso hasta el momento?

VI. Cuerpo

25. En un bailarín qué partes del cuerpo son las que importan, en qué sentido/para qué? ¿Importa el tamaño de extremidades? ¿Estatura, ancho, etc.? ¿Por qué?
 26. Sobre ti, ¿Cómo ha venido siendo la rutina –en general- que utilizas para entrenarte? (Diferenciar entre pasado y presente) ¿Cómo fue tu proceso de adaptación?
 27. [Pasado] ¿En qué consistía el entrenamiento? ¿(estilo, preparación física, fundamentos)?
 28. ¿En qué clases entrenabas y de qué manera en cada una? (Qué cosas hacía, qué partes entrenabas y por cuánto tiempo) ¿Y fuera de las clases del PFI?
 29. ¿Qué partes considerabas más importantes para trabajar, entrenar? (más allá de lo que le decían que debía hacer) ¿Por qué? ¿Y qué partes eran las menos importantes? ¿Por qué?
 30. [Presente] ¿Y ahora? ¿Sigue siendo igual? ¿Qué cosas de tu entrenamiento ha cambiado? (lugar, lo que hacía, tiempo)
 31. Ahora, ¿Qué partes de tu cuerpo consideras más importantes para trabajar, entrenar? ¿Por qué? (diferenciar importancia que se le da por el estilo, de la importancia por la apariencia) ¿Para qué sirve?
 32. ¿Consideras importante trabajar el estilo? ¿Por qué?
 33. ¿Y consideras importante trabajar la imagen? ¿Por qué?
 34. ¿Qué otras cosas son importantes de trabajar además del cuerpo, el estilo, la imagen –en caso lo considere importante-?
 35. ¿Te gusta verte al espejo durante las clases? ¿Por qué?
 36. ¿Consideras tu cuerpo bueno para el baile?
 37. ¿Qué partes de tu cuerpo crees que son “tu fuerte”? ¿Y los puntos débiles? ¿Te enfocas en estas partes –tanto lo fuerte como lo débil-?
 38. ¿Crees que cuidas tu cuerpo? ¿De qué manera lo cuidas? ¿por qué crees que lo haces?
 39. ¿Cómo cuidas tu apariencia personal? ¿Te arreglas de alguna manera en particular (para bailar, para ir a la universidad/instituto/salir a la calle)? ¿Qué cosas usas (ropa, accesorios, arreglo del cabello)? ¿Cuánto demoras en arreglarte? ¿Crees importante ese cuidado? ¿Desde cuándo, cómo así?
 40. ¿Crees que tu cuerpo ha cambiado luego de tu participación en el PFI? ¿Crees que esto ha afectado a otras dimensiones de tu vida? ¿Cómo? (¿hábitos nuevos?, otros)

41. ¿Cuál es el mayor beneficio que el PFI le ha dado a tu cuerpo? ¿Y a ti? ¿Hay algo negativo en esto?
42. ¿Cómo te has sentido respecto a tu cuerpo en este proceso?, ¿Cómo lo veías? ¿Y cómo lo ves ahora? ¿Qué ha sido lo más fácil y lo más difícil en este trayecto? ¿Qué tanto esfuerzo te ha demandado? ¿Qué ha implicado esto?

VII. Masculinidad

43. Existe la idea de que el baile es una actividad que solo la pueden hacer las mujeres de manera profesional, ¿Qué crees sobre eso?
44. ¿Crees que te han criado en base a algún modelo sobre ¿cómo debe ser el hombre? ¿En dónde? (colegio, casa, otros)
45. ¿Has tenido alguna experiencia que sientas que te haya marcado como hombre?
46. ¿Qué piensas sobre eso, o las reglas con las que te han criado? ¿Sientes que ahora te diferencias de eso? ¿cómo así?

VIII. Expectativas o ideas a futuro sobre la danza

47. ¿Cómo te sientes respecto a tu formación en danza?
48. ¿Crees que te exigen bastante? ¿Con qué exigencias debes de cumplir?
49. ¿Ves alguna competencia entre tus compañeros sobre quién es el “Mejor” bailarín? ¿En qué consiste ese ser el “mejor bailarín” para el grupo?
50. Y para ti, ¿Qué es ser un “buen bailarín”?
51. ¿Para ti, cuál es la diferencia entre bailar por “pasatiempo” o hobby, y hacer del baile una profesión? ¿Por qué?
52. Hasta el momento, ¿has trabajado en algo aplicando lo aprendido en el Programa? Cuéntame. ¿Haciendo qué? ¿En qué tipo de eventos/talleres/actividades? ¿Te han pagado por eso? ¿Más o menos cuánto? ¿Te parece bien?
53. ¿Has tenido presentaciones en shows o espectáculos donde tus amigos, o familiares cercanos puedan ver lo que realizas? ¿Qué opinan al respecto (su opinión ha cambiado)?
54. ¿Crees que se reconoce a los bailarines de forma profesional? ¿Crees que esto ha sido siempre así o que ha cambiado? ¿Desde cuándo y cómo así?
55. ¿Dirías que hay mercado amplio o pequeño en lo relacionado a lo artístico y la danza? ¿Por qué?
56. ¿En qué quisieras trabajar luego de terminar el PFI – y las actividades que estás haciendo-?
57. ¿Te gustaría estar involucrado en este espacio artístico y de danza? ¿En qué específicamente? ¿Cómo lo lograrías? ¿Con qué elementos cuentas que crees te ayudarían a lograr esto?
58. ¿Crees tener mayores facilidades o dificultades por ser hombre para poder lograrlo?
59. Ahora, ¿Qué significa hacer danza para ti? ¿Consideras que te dedicas al baile? ¿Es la danza una de tus actividades principales?
60. ¿Cómo te ves de aquí a 10 años?
61. ¿Piensas seguir dedicándote a la danza lo que sigue de tu vida? O por cuánto tiempo más?
62. ¿Hay algo más que te gustaría agregar?

4.4 Guía de entrevista a Coordinadora del PFI y Directora de la Asociación Ángeles D1.

(Presentación)

I. Datos Generales

1. ¿Cómo te llamas? (nombre completo)
2. ¿Cuántos años tienes?
3. ¿Dónde naciste? ¿Vives en Lima? ¿En qué parte (distrito)? ¿Hace cuánto que vives ahí?
4. ¿A qué te dedicas actualmente?

II. Relación con la organización

5. ¿Cuáles son las organizaciones de las que has estado a cargo? ¿Y ahora de cuáles estás a cargo? (¿cosas en común?)
6. ¿De qué manera sigues los avances de este proceso? (funciones)
7. ¿Qué te motivó a hacerlo?
8. ¿Qué impacto crees que has logrado/estás logrando con esto?

III. Situación actual de la danza en el PFI y sociedad

1. ¿Me podrías contar un poco más acerca del surgimiento, formación y evolución del Programa? (los cambios, años, objetivos)... ¿7 años?
2. ¿Desde cuándo trabajan con el método TAE? ¿Y por qué deciden integrarla?
3. ¿Cuántas han sido las promociones egresadas del PFI?
4. ¿Con cuántos chicos se inició la primera promoción de bailarines en el PFI?
5. ¿Cuántos egresaron de esa primera promoción?
6. ¿De esta primera promoción, aproximadamente cuántos se dedican a la danza de manera profesional, hoy en día?
7. ¿En qué consiste el proceso de formación en danza en el PFI? (además de los beneficios que les dan) ¿qué tiene de particular el programa en comparación con otras escuelas, instituciones?
8. ¿Cuáles son los valores centrales que la Asociación transmite a los jóvenes del Programa?
9. ¿Qué otras oportunidades les brinda el Programa a los jóvenes (más allá de lo material: nutrición, psicológico, pasajes) para el futuro?
10. ¿Cuáles han sido las facilidades para lograr que la AAD1 sea financiada? Y ¿las dificultades?
11. ¿La formación en danza que brinda el PFI tiene algún reconocimiento por parte del MINEDU u alguna institución pública de parte del Estado? ¿Buscan tenerlo?

IV. Importancia y expectativas de la danza como formación personal y profesional

12. ¿Es relevante la danza en nuestro país? ¿De qué manera y por qué?
13. La formación en danza que se brinda en el PFI ¿es considerada una formación de actividad profesional? ¿Por qué?
14. ¿Qué elementos de nuestra sociedad dificultan que se considere la danza como actividad profesional?
15. ¿Los jóvenes lo ven de esta manera? ¿Qué dicen al respecto? ¿Por qué?
16. ¿Qué oportunidades crees que esto ha generado en la vida de los participantes? ¿En qué dimensiones o aspectos?
17. ¿Crees que hay facilidades en el camino? ¿De qué tipo? ¿Y cuáles serían las dificultades?
18. ¿De qué manera has evidenciado que se superan esas limitaciones y conflictos?
19. ¿Cuáles consideras que son los elementos principales sobre los cuales los participantes deben trabajar en este proceso de formación? (Indagar acerca del proceso de disciplinamiento del cuerpo)

20. ¿Crees que hay una preocupación particular por su cuerpo? ¿De qué manera, en qué aspectos (estético, rendimiento, etc.)? Como institución ¿han indagado al respecto? (Si es sí: ¿qué han encontrado?
21. Muy asociado al tema del cuerpo está el tema del género, ¿Desde la institución han pautado valores sobre cómo debe ser un chico/chica bailarín, bailarina?
22. ¿Cómo trabajan el tema de la identidad sexual en los chicos?
23. ¿Consideras que hay una competencia entre ellos? ¿Por qué? (¿exigencias?) Y al salir de ángeles, en qué aspectos es la competencia.
24. ¿Cómo evalúan el proceso?
25. Más allá de los requisitos formales para ingresar al PFI, ¿Qué características consideras que debe tener alguien para ser parte del Programa?

V. Situación a futuro de la danza en el PFI y sociedad

26. ¿Cómo crees que será la situación de la danza en nuestra sociedad de aquí a 10 años?
27. ¿Cómo ves la situación del Programa (PFI) de aquí a 10 años?
28. ¿Y cómo crees que será la situación de los jóvenes que ahora son parte del programa, de aquí a 10 años?

4.5 Guía de entrevista a fundadora de la Asociación Civil Danza Perú.

(Presentación)

I. Datos Generales

9. ¿Cómo te llamas? (nombre completo)
10. ¿Cuántos años tienes?
11. ¿A qué te dedicas actualmente?

II. Relación con la organización

12. ¿Cuáles son las organizaciones de las que estás a cargo? ¿En qué consiste tu cargo?
13. ¿Qué te motivó a hacerlo?

III. La danza y el PFI

14. ¿Qué es la danza para ti?
15. ¿En qué consiste la apuesta institucional de D1 con el PFI?
16. ¿Me podrías contar un poco más acerca del surgimiento, formación y evolución del Programa? (los cambios, años, objetivos) ¿Ha habido cambios? ¿Cuáles son los más importantes?
17. ¿Cuál es el sentido que le dan a la danza en D1? (¿La formación en danza en D1 es profesional? ¿Por qué?)
18. ¿Cuáles son los valores centrales que la Asociación transmite a los jóvenes del Programa?
19. ¿Cuáles son los elementos principales sobre los cuales los participantes deben trabajar en este proceso de formación?
20. ¿Cuál es la importancia de la formación técnica que tienen los jóvenes? (¿basta la formación humana-integral?) ¿De qué manera suma lo técnico a la formación de los jóvenes?
21. ¿Es central el trabajo corporal? ¿Para qué? ¿Por qué? ¿De qué manera se trabaja en este aspecto?
22. ¿Con qué empresas se ha asociado D1? (Sea que les brinde financiamiento u otros) Ej.: UPC, gimnasio, etc. ¿Qué beneficio tiene asociarse con estas empresas? (para los jóvenes)

23. ¿Con qué empresas quisieran asociarse? ¿Por qué? ¿Se vinculan mejor con la propuesta de D1? Y ¿hay alguna con la cual no lo harían? ¿Por qué?

IV. Importancia y expectativas de la danza como formación personal y profesional

24. ¿Cuál crees que es la relevancia de la danza como actividad profesional en nuestro país, en nuestra sociedad? ¿Con qué elementos debe contar un joven egresado del PFI para tener éxito en el mercado laboral?
25. ¿Crees que esta formación (PFI) genera cambios en la vida de los jóvenes? ¿De qué manera?
26. Luego de pasar por PFI, ¿cómo crees que será la dimensión económica en la vida de los jóvenes? ¿Qué otras oportunidades tendría? ¿Por qué?
27. ¿Tienes autocríticas al trabajo de la asociación? Qué te gustaría que mejorara?
28. ¿Tienen planes de crecimiento de la asociación? ¿Cuáles son?
29. ¿Cómo te imaginas la asociación de acá a 10 o 15 años?
30. ¿Más allá de lo económico, cómo imaginas (o te gusta imaginar?) la vida de los estudiantes del PFI en su adultez?
31. ¿Cómo te gustaría que fuera nuestro país de acá a 15 años? ¿Cuál crees que sería el aporte de la asociación a esta visión?



4.6 Pautas de fotografía auto-representativa

Objetivo general: Indagar cómo se re-presentan los jóvenes entrevistados en relación a la reconstrucción social de su cuerpo y su experiencia de formación que les brinda Ángeles D1 en el PFI; y analizar la imagen que tienen de sí mismos así como la que quieren proyectar, a través de capturas fotográficas libres.

Descripción del ejercicio: Los jóvenes entrevistados elijen tres escenarios de forma libre para la captura fotográfica individual. Seguido, junto con ellos se explora las tres capturas realizadas, buscando generar un estímulo y una interpretación de nuestro entrevistado-fotografiado a través de las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál de estas tres fotos te agrada más? ¿Por qué? (¿Qué no te gusta tanto de las otras dos?)
2. ¿Cuál de estas imágenes retrata mejor tu paso por el Ángeles D1 - PFI? ¿Por qué?
3. Si tuvieras que elegir una de estas imágenes, la que consideres que retrata mejor la dimensión profesional de tu trabajo de con D1 – PFI, ¿Cuál elegirías? ¿Por qué?

Pauta

Te haré tres retratos de cuerpo entero. Se trata de retratarte como estudiante del programa. Puedes elegir de manera libre la ropa, la posición y el espacio dentro del D1.

Anexo 5: Cantidad de jóvenes según edad y sexo

Cuadro 2: Edad de jóvenes según sexo

		Sexo		Total
		Femenino	Masculino	
Edad	14,00	0	2	2
	15,00	1	2	3
	16,00	5	6	11
	17,00	4	4	8
	18,00	8	5	13
	19,00	6	4	10
	20,00	0	5	5
	21,00	0	2	2
	22,00	0	2	2
	23,00	0	1	1
Total		24	33	57

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3: Cantidad de jóvenes según sexo

Sexo	Cantidad
Femenino	25
Masculino	35
Total	60

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 6: Distrito de residencia de los jóvenes del PFI.

Cuadro 4: Cantidad de jóvenes según distrito de residencia

Distrito	Cantidad
Ate	5
Barranco	1
Breña	1
Callao	2
Carabaylo	1
Centro de Lima	1
Cercado de Lima	3
Chorrillos	1
Comas	3
El Agustino	1
Independencia	1
Jesús María	1
La Victoria	5
Los Olivos	2
Pueblo Libre	1
Puente Piedra	1
Rímac	1
San Juan de Lurigancho	3
San Juan de Miraflores	1
San Martín de Porres	1
Santa Anita	1
Surco	3
Surquillo	1
Ventanilla	10
Villa El Salvador	2
Villa María del Triunfo	6
Total	59

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 7: Matriz de entrevistados.

Jóvenes participantes del PFI				
N°	Nombres	Grupo	Edad	Distrito de residencia
1	Carlos	1	19	La Victoria
2	Jean Pierre	1	21	Puente Piedra
3	Luigi	1	21	Villa El Salvador
4	Maicol	1	19	Villa María del Triunfo- Ahora: Chorrillos
5	Leonardo	2	21	Ventanilla
6	Roy	2	20	Comas
7	Oswaldo	2	20	Ventanilla
8	Jorge	2	18	Ventanilla
9	Martín	3	17	Breña
10	Franklin	3	20	Centro de Lima
11	Jefferson	3	17	San Juan de Lurigancho
12	Julio	3	17	San Juan de Lurigancho
13	Flor	1	19	La Victoria
14	Genoveva	2	18	Ventanilla
15	Vanessa	2	18	Comas

Directivos			
N°	Nombres	Edad	Cargo
16	Vania Masías	36	Fundadora de D1
17	Mary Ann Lynch	35	Directora de Ángeles D1
18	Claudia Solari	35	Coordinadora del PFI

Anexo 8: Otras imágenes realizadas en el ejercicio de fotografías auto-representativas de los jóvenes

A) Retrato de Carlos



Imagen 38: En la banca frente al estudio Squash

B) Retratos de Jean Pierre



Imagen 39: Sentado en las escaleras frente a salón del Estudio Squash, como reflejo de su paso por el PFI.



Imagen 40: Sentado en el comedor.

C) Retratos de Luigi



Imagen 41: En el mural del patio

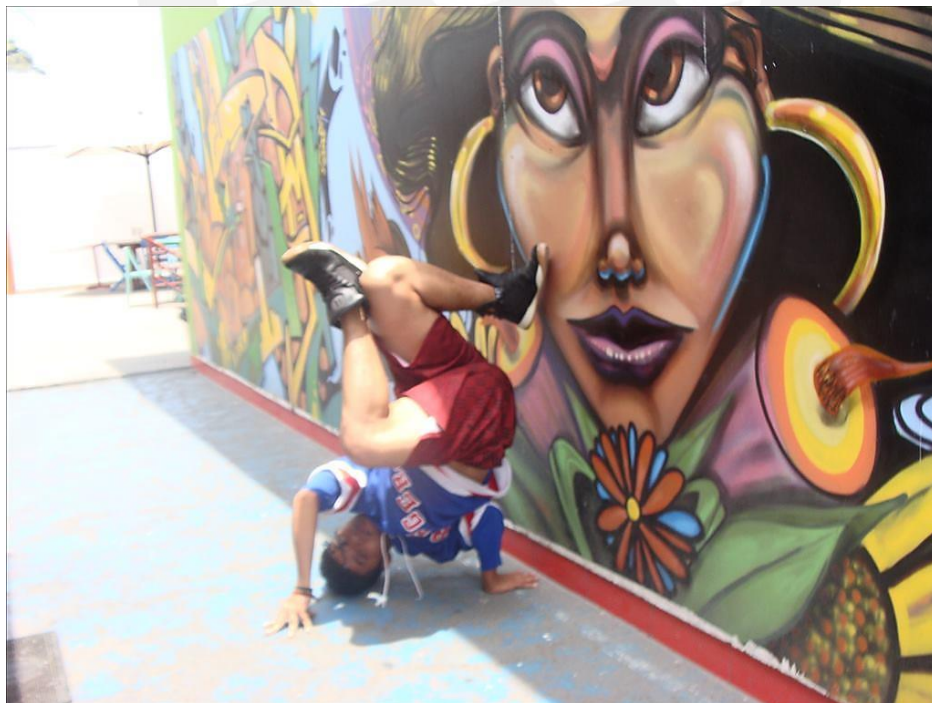


Imagen 42: En el mural del pasadizo



Imagen 43: Bailando frente al espejo en el Estudio Principal.

D) Retratos de Maicol



Imagen 44: Bailando frente al espejo, en el estudio Squash.



Imagen 45: Sentado frente al Estudio Squash.



Imagen 46: Caminando por pasadizo.

E) Retrato de Leonardo



Imagen 47: Bailando en el Salón Trome.

F) Retratos de Roy



Imagen 48: Sentado en las sillas frente al Estudio Squash.



Imagen 49: En el mural del pasadizo.

G) Retratos de Oswaldo



Imagen 50: En movimiento, en el Salón Trome.



Imagen 51: En el mural del patio.

H) Retratos de Jorge



Imagen 52: En el mural del patio.

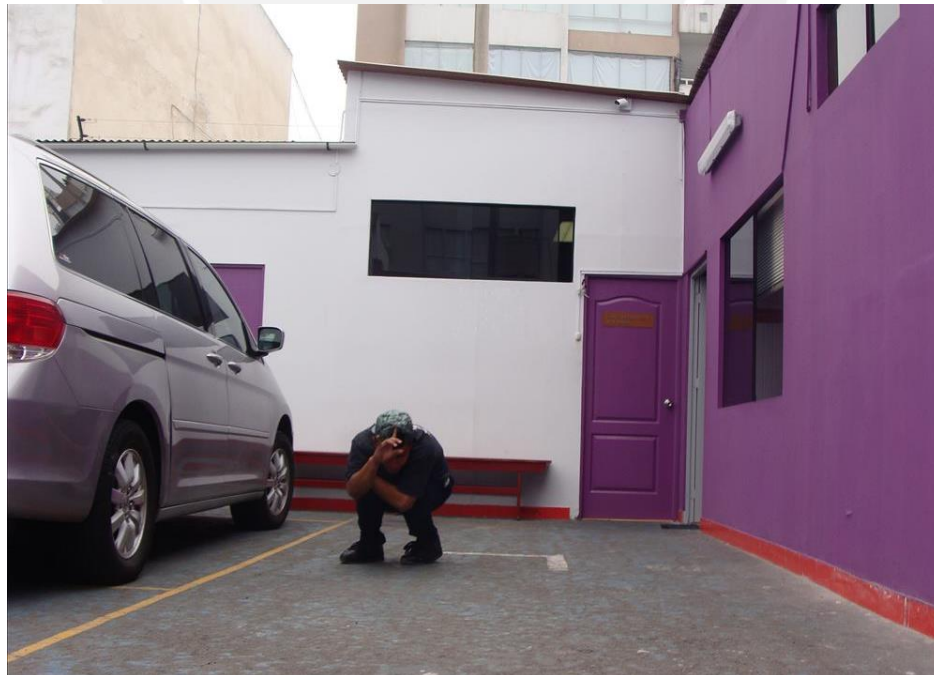


Imagen 53: En el patio, afuera de la oficina de Ángeles D1.

l) Retratos de Martín



Imagen 54: En las escaleras cerca al Estudio Principal.

J) Retratos de Franklin

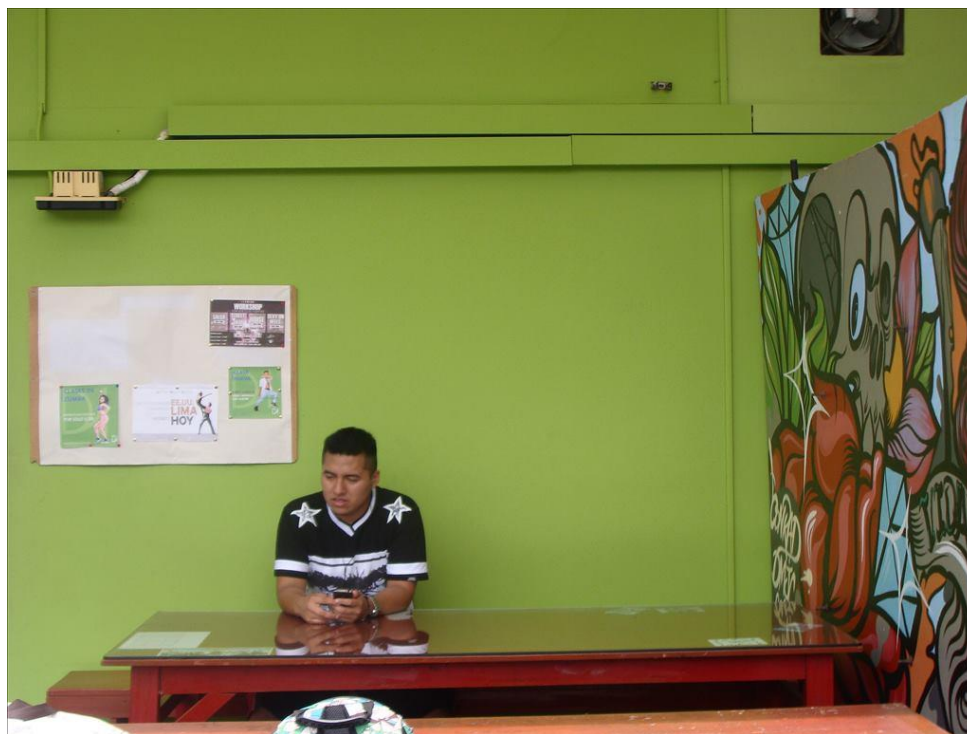


Imagen 55: Sentado en las mesas del comedor.

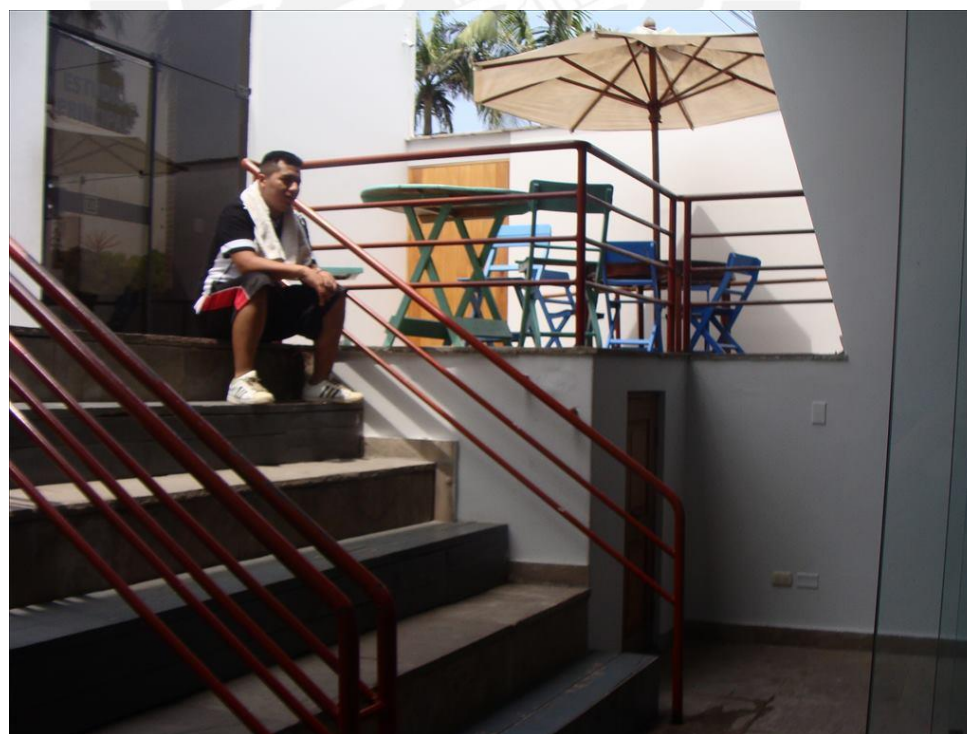


Imagen 56: Sentado frente al Estudio Squash.

K) Retratos de Jefferson



Imagen 57: En las escaleras cerca al Estudio Principal



Imagen 58: En el mural del pasadizo.



Imagen 59: Sentado en las mesas del comedor, mirando el mural detrás suyo.

L) Retratos de Julio



Imagen 60: En movimiento, en las mesas cerca al Estudio Principal.

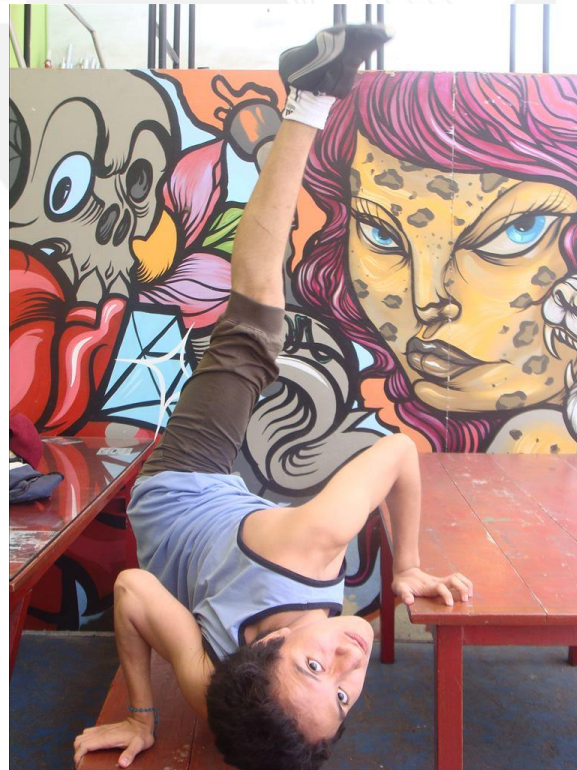


Imagen 61: En movimiento, en las mesas del comedor.