

ESCUELA NACIONAL DE DANZA
“NELLIE Y GLORIA CAMPOBELLO”

“DESDE EL INTERIOR DE LA DANZA
PEDAGOGÍA, RECEPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA DANZA
CONTEMPORÁNEA”

TESINA
PARA OBTENER EL TÍTULO DE
PROFESIONAL EN EDUCACIÓN DANCÍSTICA
CON ESPECIALIDAD EN DANZA CONTEMPORÁNEA

PRESENTA
CARMEN CRUZ CARVAJAL

ASESORA: CONSUELO SÁNCHEZ SALAS

OCTUBRE 2013

www.inbadigital.bellasartes.gob.mx

Formato digital para uso educativo sin fines de lucro.

Cómo citar este documento: Cruz Carvajal, Carmen. Desde el interior de la danza. Pedagogía, recepción e interpretación de la danza contemporánea, ENDNGC/INBA/CONACULTA, México, 2013. (El ejemplar original se encuentra en la Biblioteca de la Escuela Nacional de Danza “Nellie y Gloria Campobello”).

Descriptores temáticos: Pedagogía crítica en danza, recepción y danza. lo metafórico y lo lúdico, interpretación de la danza. soñando con los pies, puntos de fuga.



Instituto
Nacional de
Bellas Artes



INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES Y LITERATURA

ESCUELA NACIONAL DE DANZA
“NELLIE Y GLORIA CAMPOBELLO”

“DESDE EL INTERIOR DE LA DANZA
PEDAGOGÍA, RECEPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA DANZA
CONTEMPORÁNEA”

TESINA

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
PROFESIONAL EN EDUCACIÓN DANCÍSTICA
CON ESPECIALIDAD EN DANZA CONTEMPORÁNEA

PRESENTA
CARMEN CRUZ CARVAJAL

ASESORA: CONSUELO SÁNCHEZ SALAS

OCTUBRE 2013

México, D.F., a 26 de junio de 2013

LIC. FERNANDO ARAGÓN MONROY
DIRECTOR DE LA ESCUELA NACIONAL DE DANZA
"NELLIE Y GLORIA CAMPOBELLO"

PRESENTE

Por este medio le informo que Carmen Cruz Carvajal, egresado(a) de la escuela a su cargo, con la especialidad de danza contemporánea, concluyó su tesina titulada "**Desde el interior de la danza Pedagogía, recepción e interpretación de la danza contemporánea**", el cual fue realizado bajo mi asesoría.

En vista de que este proyecto cumple con los requerimientos metodológicos y de contenido especificados en el reglamento de la escuela, doy mi visto bueno para que el (la) interesado(a) continúe con los trámites correspondientes al proceso de titulación.

Sin otro particular, quedo de usted.

Atentamente



Consuelo Sánchez Salas

nombre y firma del asesor

ccp. Carmen Cruz Carvajal

Agradecimientos

Esta tesis es el resultado de la combinación de mi experiencia como bailarina, como maestra, como estudiante de letras y adicta al arte. Reúne años de aprendizaje, investigación y meditación dentro de mis dos grandes amores: la danza y la literatura; y me dio la oportunidad de conjugarlos. En esos años hubo grandes retos y grandes logros, tanta alegría como tristeza y mucha, mucha vida. Por lo tanto, es indispensable agradecer a la gente que compartió conmigo este tiempo:

A mi madre, a mi padre y a mis abuelos les agradezco todo, siempre, con esa gratitud que es como la luz que es como el agua y que se expande infinitamente. Gracias a Mario: *I'll always want you, I'll always need you, I'll always love you and I will always miss you.*

A mi familia y amigos les agradezco el apoyo y la paciencia en los años que estuve desaparecida practicando mi devoción a la danza. Especialmente a Alexei y a Vieyrix (¡son los mejores!), y a sus maravillosas familias.

A la Escuela Nacional de Danza “Nellie y Gloria Campobello” le estaré eternamente agradecida por haberme abierto las puertas al mundo de la danza.

Gracias a mis amigos de *Letras* ... que son raros...como yo... y ya, gracias.

Gracias a Erickitín y Cristian por ayudarme a sobrevivir los últimos meses en la escuela. Gracias a todos los bailarines con los que he trabajado, en especial a Miguel Areias, Mónica Flores y Marco Antonio Barroso.

Gracias a Christa Lledías por dejarme jugar a que era Carlota. Gracias a Oscar Ruvalcaba por Bach, Marianne Faithful y P. J. Harvey. Gracias a Benito González por el paisaje y a Abigail Jara y Musse D. C. “porque te vas”.

Gracias a Consuelo Sánchez por darme libertad para divertirme con esta tesis.

Gracias a Rebeca por los buenos tiempos de danza y diversión. Otro agradecimiento por las risas y el sano entretenimiento a mis compañeras de pole, en especial a Yess.

Un agradecimiento ENORME a mis alumnas: ¡Las quiero!

Gracias a Alberto M.M.M. por escucharme hablar sobre danza y discutir conmigo mis visiones románticas, también por los cafés y sobre todo por el pan.

Gracias a la maestra Greta Rivara que explica la ontología con una claridad sorprendente. Gracias a Derrida, Ricoeur, Gadamer, Deleuze y Blanchot.

Gracias a Anastasia Kolegova, Sylvie Guillem, Diana Vishneva, Akram Khan, Sidi Larbi, Henrique Rodvalho, Grupo Corpo, Maurice Béjart, Pina Bausch, Jiří Kylian y todos los maravillosos bailarines y coreógrafos que me inspiraron a hacer danza y siguen siendo mi fascinación.

Gracias a Cummings y su primavera; a Cortázar y sus cronopios y famas que bailan tregua catala espera; también a los jugadores de rayuela; a Baricco y su océano terrible. Gracias a Pessoa con todos sus heterónimos.

Gracias a Chelseana, a Geordie y a la puggie de nariz de chocolate; también a miu (linda pero mala).

Gracias al hámster que trabaja horas extra, a la vaca y su ukulele. Gracias a los dioses (especialmente si bailan), y a las hadas.

A todos ellos, gracias.

*Al pueblo de México,
que pago mi educación con sus impuestos.*

A los habitante del reino de Bodoquia.

ÍNDICE

| | | |
|------|--|----|
| I- | El interior de la danza: Introducción..... | 1 |
| II- | Repensar el cuerpo: Pedagogía crítica en danza..... | 5 |
| | 2.1 Reunificar al individuo: cuerpo-mente-espíritu..... | 6 |
| | 2.2 Pedagogía crítica. Individuos responsables..... | 12 |
| III- | Recepción y danza. Lo metafórico y lo lúdico..... | 23 |
| | 3.1 Paul Ricoeur. El constante incremento del mundo..... | 24 |
| | 3.2 Gadamer. El juego del arte..... | 33 |
| IV- | Interpretación de la danza. Soñando con los pies..... | 41 |
| | 4.1 Creadores escénicos, artistas del instante..... | 43 |
| | 4.2 Más que un cuerpo..... | 52 |
| V- | Puntos de fuga: Conclusiones..... | 58 |
| | Referencias..... | 63 |

I. El interior de la danza: Introducción

La danza es acción, sólo existe en su realización. Es el arte del cuerpo en movimiento que difícilmente puede ser traducido en palabras de manera que se mide con la práctica; este estudio se compone de aproximaciones teóricas a tres aspectos de esta actividad: la enseñanza, la recepción y la interpretación de la danza. Los tres son complementarios entre sí y conforman al profesional de danza. Sin importar que un individuo decida dedicarse a profundizar en el quehacer de uno de estos aspectos, los otros dos siguen formando parte de su desarrollo ya que amplían sus conocimientos porque abren caminos para recorrer el interior de la danza. Pero el objetivo no puede ser adquirir conocimiento indiscriminadamente, es necesario desarrollar una conciencia crítica que pueda analizar los problemas que la práctica presenta para proponer soluciones que apoyen su crecimiento y evolución. Es por eso que este estudio plantea la necesidad de crear profesionales en danza críticos. Apoyándonos en la pedagogía crítica de Henry Giroux, se busca mostrar por qué una mente crítica es vital desde el ámbito pedagógico y las aportaciones que tiene en la práctica como intérprete y como espectador. Este es el tema del primer capítulo, el cual sigue dos líneas principales: en el primer apartado se enfoca en el tema del individuo. Partiendo de la premisa de que no tenemos sino que somos cuerpo, se analiza la problemática de priorizar la vida contemplativa (el desarrollo intelectual y la espiritualidad), sobre la vida activa (el cuerpo y sus acciones). Siguiendo la visión del individuo como un ser integral en el que ambos aspectos de la vida se conjugan, se revisa cómo afecta dicha conjunción los procesos de aprendizaje, principalmente en la actividad dancística. Consideramos que el maestro de danza se encuentra en una posición ventajosa para restablecer las relaciones entre la mente, el cuerpo y el espíritu del individuo por la naturaleza de la actividad dancística, por lo que puede propiciar el desarrollo de individuos integrales.

El segundo apartado resalta el papel del docente en el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos gracias al cual se pueden repensar los aprendizajes sobre el cuerpo, sobre la manera en que se interpreta el conocimiento y, finalmente, sobre el mundo, ya que la realidad siempre debe tomarse como un dato cuestionable y

analizable. El método del pensamiento crítico se utiliza para reforzar el desarrollo de la mentalidad analítica que cuestiona los aprendizajes sociales que oprimen al individuo y que fortalezca ideales de respeto por el otro y de búsqueda del bien común con la finalidad de mejorar la vida de la sociedad en general.

Por último, se aborda el tema del lenguaje ya que es un tema poco revisado en la docencia de la danza. Señalamos que la comunicación se da a través del lenguaje por lo que éste resulta primordial para la práctica docente. Una buena capacidad lingüística que proporcione al maestro facilidad para explicar así como para relacionarse de manera cordial con los alumnos propiciará un ambiente tolerante en el que éstos puedan expresarse desde sus posibilidades y que, al mismo tiempo, los impulse a conocer nuevas formas de expresión que utilicen otros lenguajes como son los artísticos.

Una vez definida la base pedagógica, enfrentaremos un tema que es crucial tanto para maestros como para intérpretes, críticos, coreógrafos, estudiantes y público de danza: la recepción de la danza contemporánea.

Una problemática fuerte de la danza contemporánea mexicana es la carencia de público. Pocos estudios se han realizado al respecto y la mayoría tienden a mostrar estadísticas más que propuestas para rectificar el problema. El presente proyecto analiza este problema partiendo de un enfoque centrado en el espectador (receptor); dicho análisis es el tema del segundo capítulo.

Rechazando el mito de que entender la danza es difícil, ofrecemos nuevos caminos para la creación de públicos. La recepción del arte se presenta como otro medio que desarrolla el pensamiento crítico del individuo, como proceso que procura el incremento del mundo y como vehículo de la tradición que crea nuevos lazos en la comunidad. Puesto que el arte es comunicante, revisamos los principios que hacen posible la comunicación (calidad y cantidad). Planteamos que la recepción es interpretación por lo que es necesario analizar algunos aspectos de la práctica interpretativa.

Utilizamos la teoría de la triple mimesis de Paul Ricoeur para explicar cómo es que el arte proviene del mundo y lo refigura porque dice otras experiencias de vida y, al ser interpretado, amplía el mundo del que interpreta, así, el arte es incremento

constante del mundo por lo que resulta atractivo para cualquier individuo que quiera expandir los límites de su experiencia. La danza se expresa fuera del lenguaje verbal, por lo que resulta indispensable que la llamada “educación artística”, que es parte de las responsabilidades del docente de danza, impulse a los individuos a familiarizarse con lenguajes no verbales.

En segunda instancia, se muestra la filosofía estética hermenéutica de Hans-Georg Gadamer como otro camino para acercarse a la obra de arte. El filósofo alemán plantea el modo de ser del arte como juego por lo que revisaremos las características del juego y las relacionaremos particularmente con la danza. Ambas teorías permiten replantear la concepción de la recepción del arte y revalorizar la experiencia estética-artística para demostrar que todos los individuos pueden nutrirse por estos.

Otro problema que enfrentamos es pensar al público como una masa generalizada. Éste es un grave error ya que el público se compone de espectadores individuales con gustos particulares por lo que algunas obras de arte, así como algunas expresiones artísticas, proporcionarán más placer a ciertos individuos que a otros; del mismo modo, hay individuos que tienen gustos afines, por lo que podemos hablar de las comunidades interpretativas.

Conocer la manera en que se interpretan las obras y el lugar que tiene el espectador en las mismas aporta al docente cierto enfoque de cómo se vive la danza. Pero la experiencia vivencial ofrece conocimientos que, aunque tengan la misma importancia, son disímiles de aquellos que se consiguen a través de los procesos de recepción, de manera que la práctica como bailarín es vital para el profesional en educación dancística.

En el tercer capítulo volvemos al tema del aprendizaje enfocándonos en la re-educación del cuerpo que es necesaria para la danza y definimos algunos saberes de ésta como son observar el cuerpo interior y exteriormente, estar presente y poblar el cuerpo. Examinamos los conceptos con los cuales se nombra al bailarín y los consideramos como distintos niveles de desarrollo: ejecutante/técnico, intérprete y creador escénico. Nuestra posición es que el concepto bailarín engloba a los tres, por lo que continuaremos denominándolo de esta manera. También retomamos el tema de la

representación, ahora desde el lado del creador y explicamos ésta como una comunión con el espectador.

En el último apartado señalamos la importancia de reconocer la colectividad de la obra de danza y de entenderla como una unidad heterogénea. Revalorizamos las aportaciones de los bailarines y del trabajo en equipo denunciando el individualismo como principal obstáculo para la unificación de las obras de danza y recalcando la necesidad de utilizar el pensamiento crítico en cuanto a la creación de las obras y la responsabilidad que implica la participación en las mismas.

Finalmente, presentamos nuestras conclusiones y propuestas para que la formación docente tenga mejores resultados.

Recordemos que todas las partes están relacionadas entre sí. Cuando se habla de pedagogía se está hablando también de recepción (tanto del lado del maestro como del alumno) y de interpretación (ya que uno de los objetivos de la enseñanza de la danza es la experiencia del arte). Por lo tanto, al enseñar se interpreta en sentido de ejecución artística y también en nivel ontológico hablando de creación de mundo. De la misma manera, cuando se observa una obra de danza los procesos de recepción (interpretación) se relacionan con nuestra experiencia de vida la cual incluye, entre otras cosas, los aprendizajes (tanto recibidos como dados), y cuando se hace una obra de danza es evidente que la práctica deviene de la formación y de la recepción dancística. Consideramos que el profesional en danza debe integrar estas tres prácticas en su hacer: la interrelación entre los varios aspectos de la danza se evidencia en movimientos de vaivén de un punto a otro, siempre tendiendo puentes entre ellos para poder reconocer nuestro camino en el interior de la danza.

II. Repensar el cuerpo: Pedagogía crítica en danza

La danza es el arte del cuerpo en movimiento, sin embargo, el hecho de ser acción corporal y no estar directamente relacionada con el lenguaje verbal no la vuelve ajena a los procesos mentales ni la disocia de la vida contemplativa. Toda persona que haya tomado una clase de danza sabe que ésta no es una actividad que se limite a lo físico: para copiar y aprender movimientos que no pertenecen a las actividades cotidianas se necesita concentración y memoria. Para sacar el mayor provecho de una clase se necesita buena percepción ya que, al explicar cómo se realiza un movimiento, los maestros no pueden dar absolutamente todos los componentes del mismo porque la información sería excesiva y abrumadora, por lo que los alumnos deben aprender a registrar las posiciones, movimientos y calidades de todo el cuerpo aunque se estén enfocando en el movimiento de determinada extremidad. La re-educación del cuerpo dentro de las técnicas de danza es larga y compleja ya que el conocimiento siempre es tanto físico como mental. Esta dualidad del aprendizaje dancístico refleja otra dualidad cotidiana que es la de la vida activa frente a la vida contemplativa, explícitamente, la dualidad del cuerpo y la mente. La danza existe a través del individuo que la crea, por lo que el primer tema que trataremos es el del individuo y las relaciones que establece entre su cuerpo y su mente. Una vez que hayamos enfrentado las problemáticas que ocasiona la superioridad del desarrollo contemplativo frente a la vida activa, podemos pasar al segundo tema que es la enseñanza de la danza.

La manera en que se viven los procesos de aprendizaje se refleja en la psique y el cuerpo de los individuos participantes en éstos. Por ello es fundamental mantener conciencia de que, al transmitir conocimientos, se transmiten también ideologías sociales sobre el cuerpo, la espacialidad, los derechos del individuo y el modo en que se presenta ante el mundo. Este apartado se apoya en la pedagogía crítica con la finalidad de mostrar la importancia de crear una mentalidad social de respeto por el otro y de búsqueda del bien común que sirva para mejorar la vida de todos los individuos de una sociedad y propicie un ambiente de paz y seguridad que es tan necesario actualmente.

2.1 Reunificar al individuo: cuerpo-mente-espíritu

En el mundo occidental, la supremacía de la vida contemplativa sobre la vida activa ha generado varias problemáticas. Dicha supremacía es resultado del influjo que han tenido durante siglos las religiones judeo-cristianas sobre la vida, el hacer y el pensar de los individuos (v. Andreella, 2010). Comenzamos por el cuerpo “ya que en él han de radicarse las condiciones de posibilidad para el crecimiento humano, hacia la humanización cada vez más integral del hombre.” (Durán, 2009, p.14). El cuerpo es el organismo biológico que habitamos. Está constituido por nervios, músculos, órganos, cartílagos y fluidos que se relacionan entre sí. Podemos hablar del cuerpo a partir de su anatomía, de su fisiología, y no tocar nunca el tema de lo que es vivir, lo que es ser cuerpo. En camino inverso, podemos hablar de lo que es el ser, de la percepción y la afección sin hablar demasiado de la materia biológica. Pero el problema no es la clasificación de los estudios del cuerpo y del ser humano, sino la división entre la vida activa y la vida contemplativa y, como consecuencia de una ardua campaña de satanización a la mundanidad del cuerpo, la devaluación de las actividades corporales frente a las mentales.

Como docentes de una actividad corporal dicha problemática no puede sernos indiferente, ya que la mentalidad con la que se acercan los individuos a una clase siempre tiene influencia en la manera en que procesarán el aprendizaje. Primero debemos repensar el cuerpo como nuestro *ser* y reconocer que los procesos mentales están directamente relacionados con nuestras acciones para comprender que, aunque ciertas religiones separen la vida espiritual del cuerpo, ninguna acción puede llegar al mundo sin ser realizada por un cuerpo, por lo que incluso la espiritualidad está relacionada con éste y que dicha relación no tiene por qué ser de oposición negativa, porque “no tenemos, sino que somos cuerpo” (Cerutti, 2009, p. 72). El cuerpo, la mente y el espíritu son una unidad heterogénea: el individuo.¹

Empezaremos por mencionar lo que este individuo es. Primero, es un cuerpo biológico y, como tal, presenta las características propias de su especie en menor o

¹ Aunque el sustantivo “individuo” no refiere unívocamente a lo que se está planteando, lo utilizamos porque refiere a la imposibilidad de ser dividido.

mayor medida, esto implica posibilidades motoras, resistencia a enfermedades y posibilidad de recuperación, y capacidades sensoriales. Segundo, es un ser pensante, con ello englobamos su capacidad de raciocinio, de percepción, análisis, síntesis, su memoria y su inconsciente. Tercero, es una persona social, no es un individuo aislado en la nada; por el contrario, es parte de una comunidad en la cual nace inmerso y que le proporciona un lenguaje, medios de comunicación corporales, le inculca formas de comportamiento y maneras de conocer (o desconocer) su cuerpo, le da una posición que conlleva obligaciones y derechos, lo moldea según las necesidades del poder político dominante y le otorga una historia y una cultura que comprende siglos de existencia anteriores a él. De manera que el individuo está compuesto por todos estos aspectos que se relacionan de múltiples maneras, algunas incluso desconocidas. El resultado es un individuo no siempre consciente de todo lo que sabe y de cómo lo que sabe influye en su manera de ser y actuar, como señala Norma D. Durán (2009): “el sujeto actúa sin estar plenamente presente en su cuerpo.” (p.105). Por eso decimos paradójicamente que el individuo es múltiple.

De estos aspectos del individuo, nos enfocamos primero en la materia: el cuerpo biológico. Sabemos que tenemos un cuerpo principalmente a través del dolor. El cerebro puede aliviar el dolor: “Nuestro cerebro alberga lo que los especialistas llaman morfina endógena o endomorfina², unas sustancias que tienen el potencial de reducir el dolor frente a diversas agresiones provenientes del entorno.”(Weisz, 1998, p.26). Al estar frente a un peligro, el cerebro reacciona en el interior del cuerpo para evitar que el dolor lo paralice y, de manera exterior, busca la forma de escapar del peligro o del causante del dolor y mantiene en la memoria el recuerdo del peligro para evitarlo en el futuro.

Pero el cerebro no es el único órgano con memoria: “los linfocitos retienen la memoria de las características del antígeno agresor” (ibíd., p. 27), y es gracias a esto que las vacunas funcionan. Podemos decir, sin miedo a la exageración, que todas las células del cuerpo tienen memoria.³ Más aún, la memoria corporal, en especial la muscular, es algo de lo cual dependen los bailarines. Todos los seres humanos tienen

² Mejor conocidas como endorfinas.

³ “Candance Pert, bióloga celular y descubridora del receptor de la endorfina, ve la mente como un elemento que se halla en cada célula del cuerpo.” (Franklin, 2006, p. 20).

memoria corporal, basta con observar la postura de un individuo, su manera de caminar y moverse para descubrir cómo se ha desarrollado ésta.

Todas las células de nuestro cuerpo mandan información constantemente al cerebro; éste se encarga de diferenciar entre movimiento fisiológico que resuelve internamente y movimiento externo a partir de los cuales reacciona y devuelve movimiento al mundo, en palabras de Henri Bergson (2004):

El oficio del cerebro es a veces conducir el movimiento recibido a un órgano de reacción específico y a veces *abrir a dicho movimiento la totalidad de los motores de movimiento, para que pueda manifestar allí todas las reacciones potenciales con las que está cargado, y pueda dividirse y dispersarse*. Su oficio es la transmisión y división del movimiento (p. 20. La traducción y las cursivas son mías).⁴

El filósofo francés hace aquí una observación que es de suma importancia para la danza. Esa apertura a las potencialidades de movimiento que hace el cerebro es la base de la improvisación. Al recibir un impulso del exterior, el individuo, a partir de su percepción, puede decidir cómo responder y las acciones o reacciones que realice como respuesta devuelven movimiento al mundo. Al improvisar, es importante ser consciente del rango de reacciones potenciales y tomar decisiones que lleven a la acción y continúen el intercambio de movimiento. Reaccionar aquí se refiere a responder impulsivamente a un estímulo casi siempre en manera defensiva. Accionar implica conocer las posibles respuestas a un estímulo y decidir qué clase de movimiento se entrega al mundo.

Pero en general somos conscientes de nuestro cuerpo únicamente a través del dolor y la enfermedad. Al estar enfermos prestamos más atención a nuestros órganos internos, pero la incapacidad que tenemos de localizarlos (sentirlos) es lo que hace tan necesario y especializado el diagnóstico médico. Sin embargo, la mente también aprende a reconocer dolores en órganos específicos, en especial en aquellas personas con enfermedades que presentan inflamación recurrente (gastritis, hepatitis, amigdalitis, por mencionar algunas). Por su interdependencia, el cuerpo puede enfermar a la mente,

⁴ A grandes rasgos, la filosofía de Bergson cambia la división entre sujeto y objeto por una relación. Para él, la materia es percibida por los sentidos formando imágenes. El cuerpo es una imagen que funciona como centro de indeterminación ya que toma de las imágenes con las que se relaciona únicamente aquello que le es necesario, la percepción es influida por la memoria por lo cual la imagen percibida se relaciona con varios aspectos, no únicamente el presente.

como se observa en los desórdenes psiquiátricos causados por falta de producción de ciertos neurotransmisores; a su vez, la mente puede enfermar al cuerpo, a través de la somatización de problemas como el exceso de estrés, aunque también pueden perder su relación (comunicación), como se ejemplifica a través de desórdenes neurológicos como la pérdida de propiocepción.⁵

En lo que se refiere a la danza contemporánea, la visión del cuerpo rara vez integra la conciencia de los órganos internos. Algunas técnicas ponen atención en el corazón, otras en la respiración, algunas centran su interés en la utilización y reconocimiento de ciertos músculos, pero no toman en cuenta que en el cuerpo humano todos los órganos están funcionando al mismo tiempo. Por eso consideramos que no es excesivo recalcar que el cuerpo contiene órganos que interactúan entre sí e influyen en procesos emocionales y perceptivos además de formar parte de todo movimiento del individuo.⁶ Esta noción debe estar presente incluso cuando hablamos de enseñanzas que no tienen directa relación con lo corporal. Al tomar una clase teórica, profesores y alumnos deben estar conscientes de cómo está presente el organismo. Tener hambre, haber descansado poco, sentir molestias musculares, son algunas de las maneras en que el organismo se hace presente e influye en los procesos de aprendizaje ya que la atención, la capacidad de retención y la fuerza mental y física se ven menguados cuando el organismo está siendo descuidado. Debemos ser plenamente conscientes de que la mente no funciona sin el cuerpo y viceversa y, si el cuerpo tiene necesidades que deben ser atendidas, la mente no está libre para trabajar. Por eso es fundamental no pasar sobre el cuerpo de los alumnos. Obligar a los alumnos a tomar clase cuando no se sienten bien o no están en condiciones óptimas es contraproducente porque en lugar de fomentar el placer por el aprendizaje, éste se presenta como un obstáculo a superar. Trabajar con el cuerpo cuando está lesionado es algo que todo bailarín aprende a hacer, pero que todos lo hagan no significa que esté bien. Todo trabajo requiere un período de descanso, Eric Franklin (2006) lo llama periodización y lo explica de la siguiente manera:

⁵ Ejemplos sorprendentes de desórdenes neurológicos que afectan las relaciones entre el cuerpo y la mente son expuestos de manera muy sencilla por Oliver Sacks (2002) en *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero*.

⁶ Franklin (2006) dedica varias páginas en su libro a la explicación de cómo la visualización de los órganos internos puede no solo facilitar el movimiento sino hacer que este sea más grande y placentero.

Uno de los mejores caminos para asegurarse una progresión en el entrenamiento es desarrollar el programa alrededor de un sistema de tres fases que permita una progresión gradual de sobrecarga mezclada con períodos de reposo, de modo que el cuerpo sea capaz de regenerarse tanto física como mentalmente del estrés del entrenamiento (p. 8).

Franklin trata el tema alrededor del entrenamiento físico enfocado a bailarines; sin embargo, resulta congruente pensar que dicho proceso es transferible a cualquier tipo de aprendizaje. Tomarse el tiempo antes de empezar una actividad para concentrarse en el trabajo que se realizará (ya sea mental o físico) ayuda a la mente y al cuerpo a prepararse. Esta preparación puede incluir la visualización de lo que se va a hacer y los resultados que se esperan conseguir, si procuramos una visualización positiva, será más fácil llevar a cabo la actividad y, al finalizar, analizar los logros o problemas constructivamente para ser trabajados en el futuro. Entrar sin preparación a cualquier actividad, en especial a una clase de danza, reduce la capacidad de respuesta, de asimilación, de aprendizaje, de retención y de intuición.

Además de ser un organismo biológico cuyo conocimiento es mucho más amplio para las ciencias médicas, el cuerpo también es un constructo mental. A través de los órganos de percepción no sólo nos relacionamos con el exterior sino con nuestro propio cuerpo. En primer lugar, es a través del tacto y la vista que se construye la imagen corporal en la mente de cada individuo. Como explica Gabriel Weisz (1998), “En la denominada “fase espejo” el infante organiza el campo corporal para futura identificaciones, este contacto permite que el infante pueda reconocerse a sí mismo.”(p. 34). En los procesos de crecimiento, es una necesidad que los seres humanos reconozcan su cuerpo y esto se lleva a cabo a través del contacto con algún otro individuo, sea padre, madre, educador, puericultista. El contacto no sólo tiene fines de aprendizaje: también ayuda a desarrollar el sistema inmunológico del bebé, a crear lazos de relación estrecha con los encargados de su protección y va introduciéndolo en la sociedad al enseñarle cómo relacionarse con otros individuos.

Sin embargo, la negación del cuerpo que es parte de la tradición occidental, es inculcada en los bebés a través de acciones incluso antes de que éstos tengan una noción clara de su ser. El ocultamiento del sexo, la forma en que se entabla la relación con la madre y el padre, la restricción del movimiento por ropa o cobijas, son sólo

algunas de las fronteras de relación con el cuerpo que pasan a ser parte de la identidad del individuo incluso antes de que aprenda a hablar.

Conforme los individuos crecen, el dominio que tiene la sociedad sobre sus cuerpos se incrementa:

La propia economía neoliberal que caracteriza nuestro contexto ha convertido el cuerpo en un objeto mercantilizado, que se compra, que se vende, que se maltrata abierta y/o encubiertamente y que se transforma para adaptarlo a los cánones de belleza del mercado y en cuyo cuidado y mantenimiento se han incorporado dinámicas consumistas (Sánchez Blanco, 2009, p. 190).

A partir de los juicios realizados por otros integrantes de la comunidad y del influjo de los medios de comunicación masiva, la imagen mental que tiene un individuo de su cuerpo pierde conexión con su percepción y la influencia de la imagen que la sociedad dicta que debería tener se incrementa. De esta manera, el cuerpo se aleja todavía más de su interior y se (de)forma desde el exterior.

El aprendizaje social del cuerpo supone un extrañamiento, estamos fuera de nosotros, vivimos en la opinión de alguien más, somos ajenos. El proceso en seguida se introyecta y la interpretación de los otros se vuelve nuestra propia interpretación. Entonces sobreviene la zozobra, el sentido expuesto ante el juicio social al quedar presos de las estimaciones corporales vigentes de la cultura (Rico Bovio, 1988, citado en López Ramos, 2009, p. 51).

Este paso crea una nueva disociación que termina por afectar seriamente al sujeto. Entre lo que se es y lo que está socialmente exaltado ser se pierden la proporción de la realidad. Por eso debemos repensar el cuerpo, analizando los constructos sociales, que pretenden apropiarse de él a través de su devaluación; así podremos liberarlo de las tensiones que perjudican tanto la imagen mental como la relación de los individuos con su propio cuerpo.

En el ámbito de la danza, los juicios sobre el cuerpo suelen tener serias consecuencias. En el imaginario popular una bailarina debe ser delgada, sin embargo, las tendencias de la moda del siglo XX cambiaron la percepción de lo que es ser “delgada”, ocasionando un gran incremento en el número de individuos con desórdenes alimenticios. Los bailarines no escapan a esto, pero, más allá, al ser sujetos que trabajan con su cuerpo, reciben críticas directas de maestros, coreógrafos y otros bailarines. La crítica constante de figuras de autoridad, como lo son, maestros, padres,

la televisión, la moda, etc., va creando percepciones negativas en el individuo. Estas críticas pueden ser explícitamente de la corporalidad (no ser lo suficientemente delgado, bello, agraciado, etc.) o sobre sus capacidades intelectuales; ambas afectan su intelecto, sus emociones y la visualización de sí mismo. Por eso hemos comenzado con el cuerpo. Mantener la integridad corporal del individuo, propiciar su sano desarrollo y apoyar la creación de una identidad y una imagen corporal sana, nos ayudarán a crear una sociedad de respeto en donde se produzca un arte que pueda ser apreciado y ayude a los individuos a entablar nuevas relaciones con su cuerpo y tener una vida mejor.

2.2 Pedagogía crítica. Individuos responsables

Enseñar no es fácil, ser estudiante tampoco lo es y, no obstante, aprendemos todo el tiempo. Al introducir la palabra “pedagogía” abrimos el campo de estudio no sólo a temas y objetivos sino a las metodologías para transmitir conocimiento y, al mismo tiempo, a los constructos sociales, ideológicos y políticos que subyacen y controlan a los individuos pertenecientes a una sociedad determinada.

Como menciona Peter McLaren (1997) “el conocimiento debe ser relevante para la vida de los estudiantes.” (p. 19). A través de esta afirmación inferimos que todo conocimiento que no sea útil, que no sea reforzado a través de su uso frecuente o que no tenga relevancia para la construcción de la identidad y del mundo del individuo, será olvidado paulatinamente. Por otro lado, todo conocimiento, incluso aquel que no es concreto ni se desprende de los temas curriculares, que tenga cierta afección en el individuo, permanecerá y, si es repetido, tendrá un gran peso en el sujeto. Con esto queremos decir que las conductas sociales que se viven en las aulas de clase son recordadas con mayor facilidad que los conocimientos que no son prácticos en la vida cotidiana. Ésta es una de las razones por las cuales nuestro interés pedagógico se concentra en la teoría crítica de Henry Giroux (1997), coincidimos plenamente con él cuando escribe:

Toda forma viable de enseñanza ha de estar animada por la pasión y la fe en la necesidad de luchar para crear un mundo mejor. [...] nuestra misma supervivencia depende de la medida en que sepamos hacer prevalecer los principios del bien común, del esfuerzo humano y de la justicia social tendentes a promocionar a todos los grupos humanos sin excepción. [...] Hemos de dar la bienvenida al impulso crítico y poner al descubierto la distinción existente entre realidad y condiciones que encubren la realidad (p. 49).

Los maestros, y en especial los maestros de danza, están en la posición de crear grandes cambios positivos en sus alumnos; consideramos que es su obligación estar conscientes de dicha posición y aprovecharla para guiar a los individuos hacia una mentalidad crítica que procure la empatía, la tolerancia y la búsqueda de bienestar para ellos y su comunidad.

Sin importar la asignatura que un maestro imparta, al presentarse frente a un grupo de alumnos, éste crea una voz y un cuerpo autoritario. Esto se considera necesario para mantener el orden en el salón de clases, sin embargo, el maestro debe estar siempre consciente de que sus palabras, la manera en que utiliza su cuerpo, su gestualidad y el modo en que se dirige a los alumnos, enseñan a éstos sobre cultura e ideología social. Por eso, como menciona Jiménez Silva en su texto *Educación y cuerpo* (2009), el maestro no sólo se presenta con un enorme poder de seducción sobre los alumnos, sino que además se impone corporalmente a ellos. Es por eso que la profesión docente requiere ante todo individuos con vocación. Es la disposición de servir, de ayudar a crecer al otro, la que impedirá que el poder, la superioridad y el dominio afecten negativamente al docente y, por consecuencia, a los alumnos.

Sin olvidarnos del cuerpo, ya que siempre es y está presente, nos concentraremos ahora en la pedagogía. No profundizaremos en los objetivos de determinado currículum o de los ideales políticos contenidos en su currículum oculto correspondiente ya que hay muchos estudios pedagógicos y sociológicos que se encargan de ello y lo exponen según ciertos enfoques y con fines definidos.⁷ Tomaremos otro camino.

Aprendemos todo el tiempo: en la casa con nuestras familias, en las calles con los habitantes de nuestra ciudad, en la escuela o el trabajo con compañeros, en nuestro

⁷ “Por currículum oculto se entiende aquí aquellas normas, valores y creencias no explícitamente afirmados que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura subyacente de una determinada clase.” (Giroux, 1997, p. 95).

tiempo libre con amigos y a través de los medios masivos de comunicación. El principal problema que puede encontrarse en la formación académica institucional es que, por lo general, se aprende más sobre comportamiento social que sobre los temas concretos de ciencias, humanidades, etc. que se imparten. En el ámbito escolar, desde muy temprana edad se aprende sobre discriminación, injusticia y represión. Al vivir en multitud se espera que los estudiantes “soporten con ecuanimidad los continuos retrasos, negaciones e interrupciones de sus deseos y anhelos personales.” (Giroux, 1997, p. 76). Como Giroux expone, esta situación desarrolla la capacidad de paciencia, pero no en un sentido positivo, sino como resignación para abandonar sus sueños y comprometer sus necesidades por la comunidad. Esto determina un fuerte problema, en especial en los individuos pertenecientes a las clases menos privilegiadas ya que desde muy temprana edad aprenden a aceptar que la sociedad niegue y deseche sus necesidades. La sobrepoblación en las escuelas responde al crecimiento demográfico general, por lo tanto, esta sensación de impotencia, de imposibilidad de concretar deseos, la frustración y la incomodidad se han ampliado a todos los espacios comunes cotidianos. Además, las preferencias y prejuicios personales de los maestros enseñan a los alumnos sobre injusticia y discriminación, así como sobre el poder de la autoridad y la incapacidad para defenderse. Por último, a través de la enseñanza del conocimiento bajo el supuesto de verdad, los alumnos aprenden que el cambio social y la transformación del pensamiento son imposibles. En conjunto, estos aprendizajes crean individuos dóciles, frustrados y crédulos, es decir, personas que serán fácilmente manipulables por el poder socio-político dominante.

Si el arte es la expresión máxima del ser humano y la danza es un arte, los maestros de danza deben estar conscientes de la represión que se crea desde el ámbito escolar y deben detener estas enseñanzas. Los maestros de danza están en la mejor posición para hacerlo ya que pueden mostrar a los individuos primero como recuperar la posesión de su propio cuerpo, re-conceptualizar su mente y, con las posibilidades de ambos, reconstruir su mundo. La pregunta que guiará este proceso de recuperación comenzando por la corporalidad será: “¿qué ha hecho esta sociedad de

mí, y que yo no quiero ya ser?” (Giroux, 1997, p. 48)⁸. Al librar el cuerpo de los constructos sociales que lo agobian, liberaremos la mente de aquellos que la dominan. El maestro de danza está en una posición privilegiada para plantear esta pregunta ya que su instrumento de trabajo es el cuerpo.

Empezando por la satanización de la sexualidad, el cuerpo es receptor de castigo, culpa y vergüenza. El profesor de danza debe estar plenamente consciente de que cada alumno encarna un conjunto de experiencias, prácticas lingüísticas y culturales, así como una tradición y una historia particular. Comprender esto le servirá para desarrollar métodos de acercamiento y enseñanza particulares ya que cada individuo aprende guiado por la subjetividad producto de las características mencionadas. Por lo tanto, la reconceptualización del cuerpo no se dará del mismo modo, ni a la misma velocidad, ni a través de los mismos mecanismos en todos los alumnos. El profesor debe considerar que, en nuestra sociedad actual, el cuerpo es sumamente objetivado, clasificado e identificado a través del sexo y éste es un tema constante de la mercadotecnia y del entretenimiento proporcionado por la televisión. Por lo tanto, está sumamente presente en la mente de los individuos y, al realizar una actividad corporal, será un concepto recurrente. La sexualidad es parte de la identidad de una persona que en la actualidad ha ganado mucho peso, por eso es importante que el profesor de danza, junto con los alumnos, construya un ambiente de respeto y aceptación de la identidad y de la sexualidad de cada individuo. Trabajar con el cuerpo implica muchas barreras sociales pero si se logran superar y se consigue establecer un ambiente respetuoso, los alumnos podrán experimentar el placer del movimiento con sus cuerpos y la satisfacción de saberlos propios.

Al restablecer la posesión del cuerpo y quitar la culpa y la vergüenza, los individuos se encontrarán en una nueva posición para contemplar sus vidas. Cuando se trabaja con el cuerpo uno se enfrenta a sus limitaciones pero al mismo tiempo reconoce sus posibilidades. El cuerpo tiene fuerza, resistencia, rango de movimiento y memoria, al ser presente en el mundo da cuenta de la espacialidad y la temporalidad. Al

⁸ Aunque Giroux plantea esta pregunta como la clave para la creación de un lenguaje propio de grupos subordinados culturalmente, podemos decir que la liberación del cuerpo de constructos sociales negativos ayudará a la creación de un lenguaje corporal que nutra el lenguaje propio de cada sujeto. Después de todo, de alguna u otra manera, todo individuo está bajo cierta clase de dominio corporal y verbal.

recuperar la relación con el cuerpo el individuo es consciente de su fuerza, su resistencia, su espacialidad y su temporalidad.

Es común que las personas que toman clases de danza observen un incremento en la seguridad y confianza en sí mismos.⁹ El asombro que produce sentir el cuerpo a través de la práctica de movimientos fuera de lo cotidiano se traduce en una sensación de logro y éxito y abre la gama de posibilidades corporales que antes estaban ocultas tras la inutilización del cuerpo. La clase de danza, además, es un lugar de relación donde los individuos están en contacto con otros cuerpos, por eso es el lugar donde se deben reforzar los conceptos de respeto, empatía y cuidado del otro. A través del aprendizaje espacial y corporal en el salón de danza, los individuos aprenden a cuidar de sí mismos y de los demás, aprenden a estar en su espacio personal, a compartirlo y a respetar el espacio del otro, tienen contacto físico con otros sujetos, de manera que también reconocen la manera de dirigirse físicamente al otro sin imponerse ni agredirlo. Todos estos aprendizajes son la base tangible para el desarrollo de los conocimientos abstractos que guían al individuo a crear un espacio social de paz, armonía, empatía y respeto del prójimo. En este mundo sobrepoblado el espacio personal se ha reducido, los lugares de vivienda son cada vez más pequeños, hoy más que nunca el espacio es un lujo. Aprender a respetar el espacio de los demás y aprender a compartir el espacio común es una de las maneras en que podemos mejorar la convivencia diaria, cuidar del otro al tiempo que cuidamos nuestro propio cuerpo es uno de los aprendizajes olvidados por la sociedad actual y cuya ausencia es preocupante, por eso desarrollar estos conocimientos que la danza posibilita es necesario.

Es a partir del cuerpo que entablamos comunicación con el exterior: el mundo es percibido a través de los órganos de los sentidos.¹⁰ En la sociedad actual se ha

⁹ Atestiguado por adolescentes que trabajaron en el montaje de *Kontakthof* de Pina Bausch (Anna Linsel y Rainer Hoffman, 2010).

¹⁰ Bergson (2004) explica: "La percepción consciente significa elección y la conciencia consiste meramente en este discernimiento práctico. Las diversas percepciones del mismo objeto, dadas por mis diferentes sentidos, no podrán por lo tanto, al juntarlas, reconstruir la imagen completa del objeto; permanecerán separadas unas de otras por intervalos que miden, por decirlo de una manera, los huecos en mis necesidades. Es para llenar estos intervalos que es necesaria una educación de los sentidos." (2004, pp. 46-47). La educación de los sentidos cobra primordial importancia para la percepción del mundo y para desarrollar la capacidad de elección consciente. Fabrizio Andreella (2010) hace un recuento de cómo la religión católica relaciona los sentidos de la vista y el tacto con el pecado y enaltece únicamente el oído.

cultivado una cultura visual y sonora que ha propiciado la devaluación de los demás sentidos. Como observa Giroux (1997):

La cultura visual ha eliminado la necesidad de que un público específico cualquiera tenga que usar el tipo de habilidades críticas y diferenciadas que son imprescindibles para acercarse a una forma de comunicación. El concepto mismo de «cultura de masas» sugiere no sólo la importancia de la cantidad, sino también la reducción del pensamiento y de la experiencia al nivel de la mera contemplación pasiva (p.128).

Y continúa: “(Aronowitz) aclara las observaciones de Adorno al afirmar que la cultura visual está industrializando la mente a base de colonizar el ámbito del tiempo libre.” Más adelante explica que “el trabajo rápido con la cámara fotográfica y una presentación incisiva crean el efecto inmediato de interpelar a nuestros sentimientos, al mismo tiempo que producen un corte de la reflexión crítica.” (pp. 129-130). Con esto demuestra que, al centralizar la percepción en dos órganos de sentido, la recepción de información se ve restringida y, siendo que la información que está siendo percibida está realizada con la finalidad de bloquear el pensamiento crítico, la colonización del tiempo libre a partir de la oferta televisiva se convierte en un arma inagotable para el dominio masivo de los individuos de una sociedad. Por esta razón, es imprescindible recuperar la capacidad crítica y el pleno uso de todos los sentidos. Parte de la enseñanza de la danza es aprender a reconocer sensaciones, información proveniente de los distintos sentidos, y desarrollar la propiocepción¹¹, la práctica de danza ayuda al individuo a generar una conciencia espacial y corporal más fina. Dejar de confiar únicamente en la vista traslada la percepción a la piel, al olfato y al oído,¹² al buscar nuevas maneras de movimiento y potenciar la capacidad de ser/estar en el espacio, se pone en juego la capacidad de decisión y, por lo tanto, de crítica.

Al impartir una clase, el maestro se comunica con sus estudiantes a través de la voz y del cuerpo. “Unas relaciones en el aula que glorifiquen al profesor como un experto y dispensador del conocimiento, terminarán amputando la imaginación y

¹¹ A partir de los descubrimientos de Sherrington (1890), Oliver Sacks (2002) define la propiocepción como “ese flujo sensorial continuo pero inconsciente de las partes móviles de nuestro cuerpo, [...] por lo que se controlan y se ajustan continuamente su posición, tono y movimiento, pero de un modo que para nosotros queda oculto, por ser automático e inconsciente.” (p. 68).

¹² Esto se evidencia en los varios ejercicios de danza que se hacen para reconocer individuos y espacio con los ojos cerrados, la práctica de danza ayuda a desarrollar la espacialidad y, al mejorar la propiocepción, potencializa el movimiento del cuerpo en el espacio permitiendo nuevas maneras de relacionarse con éste y los entes que lo ocupan y, por lo tanto, creando más plasticidad de pensamiento.

creatividad del alumno.” (Giroux, 1997, p. 110). Hay que crear y mantener un ambiente de seguridad, respeto y libertad de pensamiento en el aula, así como de libertad creativa y creadora. Es de suma importancia que los maestros de danza busquen la mejora constante de sus alumnos. No hay que tener miedo de que éstos lleguen a ser mejores que los profesores, por el contrario, hay que alentarlos a que lo sean. Un maestro que no quiere que nadie sea mejor que él, que oculta o guarda información, que descuida o frena el avance de sus alumnos, que hace comentarios agresivos o desmotivantes, no tiene vocación y debería abstenerse de impartir clases. La responsabilidad del docente va mucho más allá del hecho de enseñar movimientos y cuidar que los alumnos no se lastimen. Consideramos que la elección de dar clases de danza debe nacer del amor por la misma. Este amor conlleva la necesidad de compartir, de vivir con otros las maravillosas experiencias que nos proporciona la danza más allá del escenario. No hacemos distinción entre clases de danza de nivel profesional o amateur en este punto. Todo aquel que asista a una clase de danza debe ser motivado a investigar, a vivir, a sentir su cuerpo a través del camino de la danza. Esta motivación recae por completo en el maestro. El rigor técnico depende del nivel de la clase, pero no por ser mayor debe ésta convertirse en un campo de batalla. El amor, la pasión que despierta la danza en las personas que la eligen como profesión debe transmitirse a los alumnos en cada clase, no con la finalidad de que todos se conviertan en bailarines profesionales, sino con el objetivo de que todos encuentren en la danza un medio, un lenguaje, un hacer que les permita salirse de lo cotidiano y vivir el mundo de otro modo.

Los alumnos, como hemos dicho, llegan al salón de clases con todo un bagaje cultural; son ya seres contruidos con posibilidades infinitas de crecimiento pero que también tienen en sí barreras que han aprendido a poner socialmente. Es por eso que se debe permitir que los estudiantes se expresen desde su lenguaje:

Las obras recientes de Bourdieu y Bernstein sugieren que para el desarrollo de relaciones sociales progresivas en el aula resulta crucial la apertura de canales de comunicación que permitan a los estudiantes utilizar aquellas formas de capital lingüístico y cultural a través de las cuales dotan de significado a sus experiencias cotidianas. Si en el aula los estudiantes se ven sometidos a un lenguaje y a un conjunto de creencias y valores cuyo mensaje implícito es que ellos –es decir, los estudiantes– son culturalmente analfabetos, los estudiantes aprenderán poca

cosa acerca del pensamiento crítico, pero mucho, en cambio, acerca de lo que Freire denominaba la «cultura del silencio» (Giroux, 1997, p. 92).

Los alumnos deben saberse agentes activos en su educación. Es tarea del profesor permitir y encaminar a los estudiantes a relacionar los conocimientos adquiridos con las situaciones que enfrentan en su vida diaria. McLaren (1997) señala que “los estudiantes deberían aprender a comprender las posibilidades transformadoras encerradas en la experiencia.” (p. 19), de igual manera, Giroux considera elemental enseñar, tanto a estudiantes como a profesores, que la experiencia vivencial de cada individuo crea y transforma su identidad. Con el desarrollo y la utilización del pensamiento crítico¹³ aseguramos una nueva manera de percepción y participación del individuo en el mundo ya que “la realidad nunca debería tomarse como un dato inmediato, sino, más bien, como algo que debe cuestionarse y analizarse” (Giroux, 1997, p. 61). Así, los estudiantes deben apoyarse en su pensamiento crítico frente a las pretensiones de verdad que permea el aprendizaje institucionalizado para poder comprender, por un lado, que los conocimientos impartidos responden a ciertos intereses políticos –lo mismo aplica para la información difundida por medios masivos de comunicación– y, por el otro, que el conocimiento responde a un enfoque histórico, político y social por lo que nunca es por completo objetivo ni verdadero. Por lo tanto, aquello que nos han enseñado a pensar, a ser y nuestra manera de actuar, responde a intereses políticos y sociales que pueden diferir de los enfoques personales, por lo cual pueden –y deben– cambiar.

Esto lo hemos aplicado en el inciso anterior con la manera de crear, ver, vivir y percibir el propio cuerpo, pero, como ya habíamos dicho, al cambiar nuestra apreciación de éste cambia nuestra experiencia corporal transformando la manera en que percibimos el mundo. La pregunta aquí sería: ¿qué me ha hecho pensar la sociedad que yo no considero sea verdadero? Es evidente la necesidad de aplicar nuestra capacidad de pensamiento crítico porque como observó Hans Enzenberger:

La nueva situación plantea el problema de *la competencia de las personas para comunicar con eficacia el contenido de sus ideas*. El problema es la capacidad misma para el pensamiento

¹³ Alvin Gouldner define el pensamiento crítico como “la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que antes simplemente había sido una herramienta..., de examinar críticamente la vida que llevamos. Esta visión de racionalidad sitúa esta última en la capacidad de pensar acerca de nuestro pensamiento” (1978, citado por Giroux, 1997, pp. 108-109).

conceptual... Desde el momento en que el pensamiento crítico es la condición previa fundamental para un público o ciudadanía autónomo y automotivado, un menoscabo del mismo amenazaría el futuro de las formas democráticas sociales, culturales y políticas (1974, citado por Giroux, 1997, p. 126. Las cursivas son mías.).

La competencia a la que hace referencia Enzenberger es sumamente necesaria, sin embargo, está ausente en una gran cantidad de individuos. La falta de competencia es heredada directamente de la distribución de capital cultural producida por la sociedad dominante¹⁴ y sus repercusiones son terribles.

En este momento nos encontramos en la frontera con otro tema que es fundamental en este estudio: el lenguaje. Sin profundizar en las peleas de supremacía entre el lenguaje corporal, escrito y hablado, diremos que el lenguaje es comunicación, la ineficacia para comunicarse correctamente refleja la incapacidad de expresión pero ambas muestran algo mucho peor: "Para ser más concretos, la pobreza en la escritura refleja pobreza de pensamiento, y lo que los profesores consideran a menudo simplemente un «error» en la escritura es de hecho el reflejo de un error en el pensamiento mismo." (Giroux, 1997, p. 99). Esta observación demuestra que el problema va mucho más allá de la ignorancia gramatical o de un escaso vocabulario. La pobreza de pensamiento es un tema terrible porque nos muestra la restricción inherente al individuo.

En el capítulo siguiente hablaremos de la recepción y de cómo se regresa lo percibido al mundo para re-crearlo; sin embargo, al hablar de pobreza de pensamiento hablamos de la incapacidad de conocer y cambiar el mundo. Sólo se conoce aquello que se puede pensar; lo que no puede ser nombrado permanece como misterioso y ajeno al individuo. Es por eso que un lenguaje restringido por carencia de vocabulario, por incapacidad para utilizar formas gramaticales complejas, es decir, un lenguaje pobre, crea un mundo igualmente restringido y pobre.

El mundo es lenguaje, es comunicación, relación y creación. El antropólogo y sociolingüista Del Hymes observó que dentro del discurso de relevancia e integración:

¹⁴ Explica Giroux (1997): "La obra de Pierre Bourdieu y Basil Bernstein ha demostrado que la sociedad dominante no se limita a distribuir bienes materiales, sino que además reproduce y distribuye capital cultural, es decir, aquellos sistemas de significados, gustos, disposiciones, actitudes y normas que directa e indirectamente están definidos por la sociedad dominante como socialmente legítimos." (p. 124).

no se tiene conciencia de cómo determinadas prácticas lingüísticas pueden utilizarse para silenciar activamente a algunos estudiantes, ni de cómo el hecho de favorecer a formas particulares de lenguaje puede dar como resultado la desautorización de tradiciones, prácticas y valores que aparecen encarnados y reflejados en prácticas lingüísticas subordinadas. *Aquí hay que señalar también el descuido del cumplimiento de la importante tarea pedagógica de hacer que los profesores actualicen su formación lingüística, condición indispensable para que éstos sean capaces de comprender críticamente la estructura del lenguaje y posean las habilidades teóricas necesarias para ayudar a los estudiantes a desarrollar un lenguaje que dé validez y al mismo tiempo se ocupe críticamente de sus propias experiencias y ambiente culturales* (1982, citado por Giroux, 1997, p. 149, las cursivas son mías.).

Ser docente de una actividad física no excusa la limitación lingüística de los profesores. La capacidad de utilizar el lenguaje verbal para proporcionar imágenes que ayuden a los alumnos en su práctica así como la facilidad para explicar es indispensable para la danza. Los docentes también deben prestar atención a la manera en que se expresan y se dirigen a los alumnos. El profesor debe alentar a los estudiantes a expresarse desde el lenguaje, la experiencia y la tradición que poseen y, al mismo tiempo, debe animarlos a crecer, a buscar nuevas maneras de relacionarse, a cuestionar la procedencia de su comportamiento, de su pensamiento y a tomar decisiones conscientes sobre sus actitudes y acciones. El objetivo de enseñar debe ser estimular a los alumnos a mejorar en todos los aspectos para propiciar el crecimiento de la sociedad de una manera positiva. Por eso, concordamos con Giroux (1997) cuando escribe: “A quienes reducen la enseñanza a una mera aplicación mecánica de determinados métodos, los educadores deberían de disuadirlos de entrar en la profesión docente. [...] –los profesores deben poder– combinar teoría, imaginación y técnicas.” (p.48).

Enseñar no es fácil pero es una de las actividades más satisfactorias. Conocer individuos diferentes todo el tiempo y apoyarlos en su crecimiento es uno de los aspectos más gratificantes de la docencia. La profesión que nos compete está cargada de responsabilidad y de posibilidad. Por su posición de autoridad, los maestros son individuos influyentes en muchos niveles, más allá de su influencia como personas físicas o por su capital de conocimientos, los maestros influyen a través de su expresión, es decir, por la manera en que se comunican y entablan relaciones con los alumnos, sus compañeros docentes y con el exterior desde su cuerpo y su lenguaje.

Además, los maestros son creadores de la experiencia de aprender, la cual siempre debe ser gratificante y placentera:

La pedagogía, con una palabra de aliento para el ser humano integrado, con un lenguaje corporal que toque a cada uno de los órganos, a sus emociones, a sus intuiciones, es el principio de una historia que da cabida a la esperanza de un mundo mejor, con expectativas para el que escucha. Bajo el reconocimiento de un cuerpo como el espacio donde se construyen y reciben palabras, tal pedagogía nos indica que el cuerpo también puede ser el lugar donde se produzcan movimientos que transforman al que habla y al que escucha. Por ello, se puede esperar que un ser humano que proyecte su cuerpo en unidad, en armonía interior, exprese, desde su propia vida interior, la cultura que queremos vivir en nuestro tiempo (Durán, 2009, p. 122).

III. Recepción y danza. Lo metafórico y lo lúdico

En este capítulo analizaremos la recepción del arte como un medio para desarrollar el pensamiento crítico y como manifestación que procura el incremento del mundo. También como vehículo de la tradición y, por lo mismo, de la comunidad. Siguiendo la línea de nuestro estudio, retomamos la importancia de considerar a los seres humanos en su individualidad ya que, aunque las representaciones artísticas son colectivas, la experiencia estética es personal, por eso afirmamos que no es un público (masa generalizada) el que consume arte, sino individuos receptores. “Creo que cada espectador es individual, que no es un público.”, escribió Merce Cunningham, “Cada uno como individuo puede recibir lo que hacemos a su manera y no necesita ver o escuchar lo mismo que la persona que está sentada a su lado.” (1985, citado por Copeland, 2003, p. 205). Por razones físicas, fisiológicas y psicológicas, es imposible que dos personas perciban y comprendan de la misma manera una manifestación artística determinada. Puesto que la recepción es un proceso individual que sintetiza la memoria, la tradición, la identidad y la creación de mundo de cada ser humano, es ilógico considerar que dos individuos tendrán la misma respuesta a un mismo estímulo artístico. Sin embargo, esto no significa que el arte no sea disfrutable en compañía o que no produzca lazos en la comunidad. Por el contrario, el lenguaje del arte proviene del sentido común, de la posibilidad y la necesidad de comunicación, al decir lo inefable y ser comprendido a través de la interpretación crea lazos de pertenencia que trascienden el tiempo y el espacio.

Como explicaremos a lo largo de este capítulo, la obra de arte es creada y es creación del mundo. A través de la interpretación del espectador el arte re-crea el mundo de éste, lo hace crecer, así influye en la identidad de quien lo observa, también muestra verdades universales que pueden o no ser compatibles con las del espectador por lo que podemos decir que “El arte significativo hará que el espectador reconsidere los supuestos que venía manteniendo. [...] El arte cambia la vida de manera profunda y personal.” (Foster, 2008, pp. 48, 30). De manera que la experiencia estética se relaciona con el pensamiento crítico ya que ambos abren el camino para analizar los

supuestos de verdad que la sociedad implanta en el individuo. Nos relacionamos con el mundo percibiéndolo, esta acción es una interpretación que también es traducción: el mundo es percibido a través de los sentidos, el cerebro interpreta los impulsos que recibe y los traduce, por lo tanto, el mundo no es distinto de las acepciones en las que se ofrece.¹⁵

Proponemos dos caminos paralelos para comprender el modo de ser del arte. El primero es el de Paul Ricoeur quien, con su teoría de la triple mimesis, explica cómo es que el arte transforma al mundo; el segundo será el de Hans-Georg Gadamer quien plantea, entre otras cosas, que el modo de ser del arte es el juego. Ambos filósofos, al compartir el camino de la hermenéutica, consideran al espectador como pieza fundamental de la obra de arte y a ésta como impulso para la transformación del mundo. La finalidad de exponer ambas teorías filosóficas es replantear la concepción de la recepción del arte y revalorizar la experiencia estética para facilitar el acercamiento a la danza creando nuevos públicos.

3.1 Paul Ricoeur. El constante incremento del mundo

Tratando específicamente la interpretación del arte, existe una confusión seria sobre los límites de ésta los cuales serían el subjetivismo y el objetivismo extremo. El primero se entiende como la libertad del sujeto para interpretar lo que quiera de la obra de arte, en otras palabras, que el significado de la obra de arte es aquél que el sujeto le da libremente. Aclaremos esta confusión: todo lenguaje funciona a través de signos que son convencionales, arbitrarios y diferenciales.¹⁶ El signo es la representación de

¹⁵ Explica María Antonia González Valerio (2005): “el mundo no es ningún en-sí dado al margen de la lingüisticidad (así como nosotros tampoco lo somos), sino que es las acepciones del mundo en las que se ofrece y tales acepciones son lingüísticas. Por ello, para Gadamer, todo comprender –el mundo– es un comprenderse, y también por ello la experiencia hermenéutica es como la hegeliana, *i. e.*, es la experiencia de la conciencia que se da vuelta sobre sí misma y que encuentra ahí delante sentidos históricos y lingüísticos que son la configuración del mundo en tanto que mundo humano.” (p. 105, nota).

¹⁶ La convencionalidad de los signos radica en que su significado es determinado por una comunidad que está de acuerdo sobre el significado de cada signo; los signos son arbitrarios porque un significante puede tener relación

aquello a lo que refiere que puede ser un concepto, idea o materia; puesto que el significado es dado a partir de un sistema de diferencias y de opuestos, siempre es móvil, así, depende del contexto que rodea al signo¹⁷ Pero que el significado sea móvil no quiere decir que pueda desprenderse del signo, es por eso que la interpretación no puede ser completamente subjetiva. Como explica Derrida (1975), es gracias a la movilidad del lenguaje que podemos decir que el número de interpretaciones posibles de una obra determinada es infinito, ya que éste será igual a la cantidad de individuos que interpretaron la obra en el pasado, que la interpretan en el presente y que la interpretarán en el futuro. Sin embargo, interpretar sin respetar las reglas y el ser de la obra de arte es violentarla:

Y no habrá entendido nada del juego quien se sintiese por ello autorizado a añadir, es decir, a añadir cualquier cosa. No añadiría nada, la costura no se mantendría. Recíprocamente tampoco leería aquel a quien la «prudencia metodológica», las «normas de la objetividad» y las «barandillas del saber» le contuvieran de poner algo de lo suyo. Misma bobería, igual esterilidad de lo «no serio» y de lo «serio». El suplemento de la lectura o de escritura debe ser rigurosamente prescrito, pero por la necesidad de un *juego*, signo al que hay que otorgar el sistema de todos sus poderes (Derrida, 1975, p. 94).¹⁸

El subjetivismo llevado al extremo no es interpretación. Entender lo que sea, cualquier cosa, sin mantener las relaciones con lo que se está interpretando es ignorar la convencionalidad de los signos. Este acto es violento ya que rompe la relación entre signo y significado, derivando en el sin sentido e imposibilitando toda comunicación.

El extremo contrario al subjetivismo es la pretensión de objetivismo absoluto en el cual el individuo no añade nada al texto, como se ilustra en el segundo ejemplo de la cita anterior. Ser objetivos, en este sentido, sería adecuarse a cierta interpretación preexistente respaldada por alguna institución. Las autoridades construyen interpretaciones que pretenden tener validez universal e intentan moldear la realidad de acuerdo a sus suposiciones (Iser, 2005, pp. 22-23). Las instituciones académicas

con más de un significado y son diferenciales porque su significado se da en relación con un sistema de diferencias, generalmente de opuestos.

¹⁷ Esta movilidad es el juego del lenguaje que permea la filosofía de Derrida, también es la condición de posibilidad de la metáfora, de la cual hablaremos más adelante).

¹⁸ En este texto, Derrida describirá la lectura como una tela que se pone sobre el texto para interpretarlo, dependiendo del tipo de tela será la lectura e interpretación (por ejemplo, podemos poner una tela académica, psicológica, política y encontrar en el texto lo que buscamos de acuerdo con estos parámetros). En muy pocas palabras, podemos resumir la deconstrucción como “dar a leer”: una interpretación que no llega a decidir y que por lo tanto, no crea marcas sobre el texto.

enseñan a interpretar los conocimientos de cierta manera, mientras que los medios de comunicación brindan interpretaciones prefabricadas de los acontecimientos del mundo; así, el individuo va perdiendo u olvidando las estrategias interpretativas que le permiten ver y hacer las cosas de otro modo porque la interpretación no es una acción simple, sino que es la aplicación de las estrategias interpretativas que son aprendidas y cambiantes.¹⁹ Puesto que el arte es expresión de la experiencia de vida de un individuo particular que, por ser parte de una sociedad, es una experiencia compartida y humana, puede comunicar el mundo de manera distinta a la conocida por otros sujetos y, de esta manera, abrir la posibilidad para una nueva interpretación del mundo que se distancie de lo que las instituciones con poder quieren hacer de éste. Los individuos que dejan de practicar diferentes estrategias interpretativas y aceptan las interpretaciones preconcebidas del mundo y de sí mismos que les son implantadas por el poder político, las autoridades y las empresas comerciales, pierden la capacidad para ver y comprender de otra manera; sus identidades, sus vidas y las circunstancias en que se desarrolla su mundo se presentan como algo ajeno a ellos, imperturbable y rígido. Interpretar implica decidir sobre el significado de las cosas, sus efectos y sus consecuencias; el arte impulsa el pensamiento crítico en los individuos al enfrentar distintas interpretaciones del mundo. Así, podemos afirmar que un individuo que no aplica estrategias interpretativas diferentes y que no incluye la experiencia estética en su vida, se ve limitado a las interpretaciones de sí mismo y al mundo preconcebido que le proporcionan las instituciones, el poder político y las empresas comerciales de su comunidad. Del mismo modo, una vida sin arte se ve restringida a lo material utilitario y carece, en gran medida, de aquello que nos hace humanos.²⁰ “La obra de arte” escribe Mauricio Beuchot (2005), “es un fragmento del ser, que, por su fuerza expresiva intrínseca, nos conduce al ser mismo, a su totalidad inabarcable.” (p. 11). Debemos “pensarla como re-presentación e incremento del ser, en última instancia como otra

¹⁹ Según Stanley Fish (1976) “las estrategias interpretativas no son naturales ni universales, son *aprendidas*. Esto no significa que exista un punto en el que el individuo no ha aprendido ninguna. La habilidad de interpretar no es adquirida; es una constitución del ser humano. Lo que es adquirido son las maneras de interpretar y esas mismas maneras pueden ser olvidadas o suplantadas, o complicadas, o pueden caer de la gracia (nadie lee más así).” (p. 484. La traducción es mía.).

²⁰ González Valerio (2005) explica que para Hegel “el arte es la manifestación del espíritu [...] lo artístico representa la transformación del mundo en un mundo humano.” (pp. 62-63).

experiencia del ser.” (González Valerio, 2005, p. 16). Entonces, la relevancia del arte dentro de la vida de cualquier persona se muestra como algo evidente: su capacidad de refigurar el mundo (humanizándolo) y, al mismo tiempo, transformar al individuo es una característica exclusiva de la experiencia estética. La obra de arte, al decirnos y decir el mundo de maneras diferentes, nos cambia y nos crea; en palabras de Jonathan Culler (2004): “llegamos a ser quienes somos porque nos identificamos con figuras que encontramos en la lectura.” (p. 135). Por eso el arte cambia a quien lo contempla, aunque no pertenezca a la misma comunidad, el arte, al ser creado humano, es comprensible, interpretable y es esta interpretación la que lo vuelve trascendente. Es así como la educación artística se presenta como algo vital para el crecimiento y desarrollo de cada ser humano.

Como maestros de danza, la educación artística es nuestra responsabilidad. No basta con acercar a nuestros alumnos al arte del cuerpo sino que hay que acercarlos a la experiencia estética, misma que es resultado de la apreciación de cualquier arte y deriva en el consumo artístico. No nos referimos a la educación artística perteneciente a un plan de estudios específico, sino a aquella que impulsa la apreciación del arte y debe nutrirse fuera de las aulas de clase ya que la experiencia estética rara vez tiene lugar allí. Restituir su valor a la educación artística es una necesidad primaria en nuestra sociedad actual porque, como observó Kenneth Foster (2008), la falta de ésta ha relegado a las artes a un papel secundario dentro de la sociedad.

Si, como docentes de danza, estamos conscientes de las capacidades creadoras del arte, de su aportación a la identidad y a la vida del individuo, si comprendemos que las manifestaciones artísticas conllevan estrategias interpretativas que amplían la capacidad del pensamiento crítico y pensamos el modo de ser del arte como juego que incluye al espectador, podremos inculcar en nuestros alumnos un mayor interés por éste y desarrollar en ellos la necesidad de consumirlo.

En su obra *Tiempo y Narración*, Paul Ricoeur realiza un análisis extenso de la forma de ser del tiempo en el relato de ficción para posteriormente desarrollar su ontología del tiempo; sin embargo, a pesar de que su trabajo está basado en esa forma narrativa, es relevante para todo el arte porque, como él explica:

También los textos poéticos hablan de mundo, aunque no lo hagan de modo descriptivo. La referencia metafórica –recuerdo una vez más– consiste en que la supresión de la referencia descriptiva –que, en una primera aproximación, reenvía el lenguaje a sí mismo– se revela, en una segunda aproximación, como la condición para que sea liberado un poder más radical de referencia a aspectos de nuestro ser-en-el-mundo que no se pueden decir de manera directa (2003, p. 152).

La referencia metafórica es algo inherente a todas las artes ya que representa lo que puede ser creado, insinuado, que es referido indirectamente. Las artes no lingüísticas comunican a través de lenguajes que podrían ser descritos como exclusivamente metafóricos, abriendo caminos que se acercan a lo inefable. La metáfora depende de las cualidades correlativas del signo –arbitrario y diferencial– (el cual adquiere su sentido en relación con el contexto en que se encuentra) y de su movilidad.

Podemos realizar una analogía y decir que la danza es la poesía del lenguaje corporal cotidiano,²¹ de ese lenguaje sin palabras que todos comprendemos por estar en constante comunicación con los otros: los gestos, las acciones, la simbología del cuerpo que no puede ser totalmente descrita pero que tiene sentido y significado. La danza es la síntesis creadora de ese lenguaje ¿Cómo se expresa la danza? A través del cuerpo, en su movimiento, su gestualidad, su sistema de símbolos, pero no es un lenguaje con referentes directos, tampoco tiene significados de generación espontánea, es el resultado de la síntesis metafórica de lo cotidiano, y no podría ser de otro modo ya que la danza es a través del cuerpo y éste es nuestro ser inmanente, aquello que está siempre en el mundo y se relaciona con él. Al ser producida por un cuerpo, la danza contiene no sólo movimientos musculares definidos, también lleva percepciones de los sentidos, sentimientos y pensamientos de ese cuerpo. Es por eso que es significativa incluso para un espectador que no está acostumbrado a su lenguaje. El bailarín resignifica los movimientos cotidianos, sintetiza gestos y los dota de energía y fuerza gracias a su técnica y a través de su expresión y de la focalización de la atención en el movimiento, para revelarnos potenciales que en lo cotidiano no se manifiestan.

Lo que re-presenta el artista en la obra es una “verdad común” y vinculante, una determinada experiencia del mundo que no es válida exclusivamente para él, sino que es ya siempre

²¹ Para Paul Valery (1998) “la Danza es un arte que se deduce de la vida misma, ya que no es sino la acción del conjunto del cuerpo humano; pero acción trasladada a un mundo, a una especie de Espacio-tiempo, que no es exactamente el mismo que el de la vida práctica.” (p. 174).

compartida y sobre todo conformada en una comunidad, en una tradición que es capaz de entenderlo sin importar qué tan iconoclasta sea su re-presentación (González Valerio, 2005, p. 95).

Ésta debe ser una enseñanza básica de la educación artística: el arte es siempre dicente, comunicante, proviene de la tradición y pertenece a la comunidad; por lo tanto, busca ser interpretado y comprendido. Aunque la postura postmoderna en el arte ha tendido a rechazar la interpretación, a crear obras sin significado que no buscan comunicar nada, como explica Ricoeur (1995), el lector le da sentido incluso a aquello que no lo tiene, le da final a las obras que se niegan a producir uno,²² porque, como seres humanos le damos sentido al mundo y así es como se transforma en un mundo humano. Leemos el mundo, leemos situaciones, leemos el comportamiento de los individuos con los que nos relacionamos, al hacer esto interpretamos y creamos nuestro mundo dándole significado.²³ Es por eso que podemos decir que “en la obra de arte acontece de modo paradigmático lo que todos hacemos al existir: construcción permanente del mundo.” (Gadamer, 1998, p. 93). Por lo tanto, nadie está exento de la comprensión del arte. La interpretación es una acción que realizamos constante e inconscientemente, es la manera en que entendemos y nos explicamos nuestra vida, porque al narrar nuestra historia la repensamos, la comprendemos y nos comprendemos a nosotros mismos.

“¿Qué dice el texto²⁴?”, escribe Ricoeur, “Nos dice, y al decirnos dice también el mundo que no es otro más que el mundo humano. Y “decir” significa “crear”, porque todo lenguaje es mimético y toda mimesis es *poiésis*.”(2003, p. 347). La imaginación

²² “Lo que parece insalvable [...] es la expectativa del lector de que finalmente prevalezca alguna consonancia. [...] Para que la obra consiga el interés del lector es necesario que la disolución de la trama sea comprendida como una señal que se le dirige para que co-opere en la obra, para que cree él mismo la trama.” (Ricoeur, 1995, p. 412).

²³ Como explica Mabel Piccini (2000, p. 153), “El acto de leer recubre múltiples acciones. Leer en el sentido de descifrar, decodificar o, en el alcance más específico que se le ha querido asignar, como proceso de “recepción” o “apropiación”, es un acto que puede abarcar la totalidad del mundo que se ofrece a los sentidos y a la inteligencia de los humanos.” Es en este sentido más amplio del acto de leer al que nos referiremos a lo largo del presente estudio. Leer no como un acto de lectura del texto escrito sino como recepción e interpretación de todos los lenguajes que no son lingüísticos y, finalmente, como interpretación del mundo.

²⁴ “El término texto se refiere a todas las construcciones simbólicas que constituyen el fenómeno humano: la historia, la cultura, el lenguaje y el arte, y que en el mundo de la danza puede incluir las coreografías, los bailarines, las actitudes sociales y culturales alrededor de la danza, las técnicas de movimiento, la escenificación, los libros, etc.” (Crespo, 2003, p. 18).

creadora es la que posibilita la síntesis de lo heterogéneo, la trama, que acerca la narrativa a la metáfora, “une el entendimiento y la intuición engendrando síntesis a la vez intelectuales e intuitivas.” (p.136). Interpretar es siempre creación y, en este punto, Ricoeur se acerca a Heidegger que en su ensayo *Arte y Poesía* escribió que si “se entiende por poesía la creación en el sentido original griego, es evidente que todas las bellas artes son poéticas” y añade “lo que tiene de obra la obra es su ser-creada por el artista. [...] No solamente es poética la creación de la obra, sino que también lo es a su manera la contemplación de la obra” (2006, pp. 29, 80, 98). La obra se crea y se re-crea, y cada vez intervienen procesos intelectuales pero también emocionales y sensoriales que transforman y configuran el mundo.

Partiendo de la *Poética* de Aristóteles, Ricoeur reconfigura el carácter mimético de la obra de arte que resulta fundamental para establecer la relevancia del espectador/lector como condición de posibilidad para la concreción de la obra como tal: “Este es mi punto de partida: la *Poética* no habla de estructura, sino de estructuración; y ésta es una actividad orientada que sólo alcanza su cumplimiento en el espectador o en el lector.” (Ricoeur, 2003, p. 107). Es a través de la acción del espectador que la obra de arte añade al mundo algo que no estaba antes en él. Será él quien estructure la obra, quien le dé sentido, más allá de las intenciones o pretensiones del artista que la creó, ya que el espectador, al completar la trama, se convierte en parte de la obra, así, crea una interpretación que trae al mundo algo nuevo.

Al mencionar la función mimética de la obra de arte es fácil considerar ésta como una copia del mundo. Sin embargo, esta concepción de la palabra “mimesis”, ha sido desplazada:

Si seguimos traduciendo *mimesis* por imitación es necesario entender todo lo contrario del calco de una realidad preexistente y hablar de imitación creadora. Y si la traducimos por representación no se debe entender por esta palabra un redoblamiento presencial, como podría ocurrir con la *mimesis* platónica, sino el corte que abre el espacio de ficción (Ricoeur, 2003, p. 103).

Ricoeur habla de la estructuración de la narración²⁵ en la trama²⁶, ésta, por ser representación de la acción, es *mimesis praxeos* y esta imitación o representación es

²⁵ “Si las acciones –como dice Barba– son la unidad más pequeña de significación corporal y tejer las acciones en el espacio, en el tiempo, conduce al tejido/texto o trama de la danza y el teatro, entonces es posible definir las

una actividad mimética siempre que produce algo: *poiesis* (2003, pp. 84-85). Para el filósofo francés, la mimesis de la obra de arte tiene tres aspectos. El primero, denominado Mimesis I, es el anclaje de la obra en el mundo. Este anclaje es al mundo prefigurado que preexiste tanto a la creación como a la recepción de la obra de arte. Toda obra proviene de una tradición, aun cuando se rebele contra ésta; toda creación humana tiene una historia que le precede, y, como hemos mencionado, debe reinsertarse en el mundo a través de la reconfiguración de éste, esta pertenencia al mundo es la que permite que su lenguaje sea comprendido, a pesar de crear nuevas estructuras, la tradición es la que da a la obra de arte un cimiento. La obra tiene otro anclaje en el mundo a través del simbolismo, el cual es, en palabras de Ricoeur (2003), “una significación incorporada a la acción y descifrable gracias a ella por los demás actores del juego social. [...] el simbolismo confiere a la acción la primera *legibilidad*.” (pp. 120-121). Toda acción es comprensible gracias al *sensus communis* de un lenguaje que pertenece a la existencia humana y que no se ve limitado por el idioma, la geografía o la cultura de cada individuo; al contrario, es parte de un lenguaje humano universal que, aunque arbitrario, es comprensible por su carácter comunal. “Se percibe cuál es la riqueza del sentido de mimesis I: imitar o representar la acción es, en primer lugar, comprender previamente en qué consiste el obrar humano: su semántica, su realidad simbólica, su temporalidad.” (Ricoeur, 2003, p. 129). Más aún: “El arte, al imitar la vida, puede hacer inteligibles (al precio de la reducción) situaciones ininteligibles en la vida” (expresión tomada de Lévi-Strauss por Ricoeur, 2003, p. 110, nota). Este primer momento de la obra muestra una capacidad analítica, interpretativa y comunicativa tanto del creador como del espectador, pero es la capacidad de mostrar situaciones ininteligibles de la vida lo que permite que el arte sea siempre más.

Entramos al segundo momento que es mimesis II: el reino del como-sí. Mimesis II tiene una función mediadora derivada de su carácter dinámico el cual proviene de la operación de configuración. La obra emerge del mundo (mimesis I), se separa de él y es recibida por el espectador quien la interpreta en este distanciamiento; este corte “es

coreografías como narraciones, en cuanto el término narración, aquí, se refiere al modo como el espectador configura significativamente la ficción de la obra, es decir, la representación, que actualiza el tiempo del mundo como acontecer con sentido.” (Crespo, 2003, p. 33).

²⁶ “La construcción de la trama es la operación que extrae de la simple sucesión la configuración.” (Ricoeur, 2003, p. 132).

la fuerza que separa del mundo porque organiza los acontecimientos “de otro modo” y los configura en una unidad” (González Valerio, 2011, p. 328). A través de la imaginación creadora y su función sintética es que se estructura la obra, de forma que los anclajes de mimesis I actúan en el distanciamiento de mimesis II para producir un nuevo sentido, y éste, al reinsertarse en el mundo, lo transforma, es por eso que este momento es denominado de configuración. No hay que olvidar que esta configuración se relaciona con la memoria, la historia y la identidad del ser que interpreta, por eso será única y tendrá la capacidad de refigurar el mundo.

El último momento del proceso de interpretación es mimesis III: es la intersección del mundo del texto y el mundo del espectador/lector, próxima a la fusión de horizontes de Gadamer.²⁷ El mundo que se expresa en el texto se cruza con el mundo del lector quien al realizar la síntesis de ambos mundos los refigura devolviendo la obra al mundo con un incremento: “lo que la obra de arte construye, re-presenta, es “más” que la realidad (por ello también la realidad puede ser siempre “más”, en la medida en que se le transforma por medio del arte).” (González Valerio, 2005, p. 67). La obra de arte es un mundo cerrado en su configuración pero abierto en cuanto a la influencia que puede ejercer en el mundo del espectador. Por la interpretación, la obra de arte tiene capacidad de transformación, al venir de una tradición y reinsertarse en la misma la transforma, se comprende que ésta también es cambiante. La experiencia estética es este movimiento (circular en Ricoeur, de vaivén en Gadamer), por eso decimos que regresa movimiento al mundo ya que lo transforma, mas este regreso al mundo es indispensable para que la obra de arte se complete. Sin su reinsertión en la tradición, quedaría flotando en el limbo de lo humano creado sin objetivo y perdería su característica comunicante: “La obra requiere ser anclada al mundo en el que se desarrolla la cotidiana existencia, para que su incidencia en el mundo rebase el deleite producido por las formas bellas.” (González Valerio, 2005, p. 159).

Los procesos descritos por Ricoeur como la triple mimesis no son instantáneos, la configuración de una obra puede cambiar durante la contemplación de la misma y

²⁷ La fusión de horizontes es un proceso de integración de la tradición como alteridad por medio de la comprensión en la cual la conciencia hermenéutica se reconoce como otro. “Los horizontes son como una red referencial infinita, son móviles puesto que al no ser un concepto sino una experiencia, están en continua formación. Un horizonte se forma y se transforma existiendo y comprendiendo.” (González Valerio, 2005, p. 108).

puede seguir re-creándose cada vez que se le relaciona con otra experiencia y, por lo tanto, adquiere un nuevo significado. Todo proceso de creación es largo; como hemos dicho que la interpretación es creadora (poiésis) se entiende que su progreso también se prolonga más allá del tiempo de contemplación de la obra:

Pueden pasar algunos momentos, horas o incluso semanas, antes de que se complete el proceso intelectual, cuando la experiencia artística ha despertado interrogantes en lugar de proporcionar respuestas. [...] el espectador acepta intelectualmente una realidad reconsiderada que ha sido motivada por la representación, y que confirma, cambia o incluso anula lo que creíamos saber. [...] La demostración abierta de lágrimas o risas, expresiones de júbilo compartidas con los que nos rodean, dolores y penas demasiado intensas y demasiado profundas para ser expresadas o compartidas incluso con nuestros confidentes más cercanos; todo eso puede encontrar su lugar, y de hecho lo encuentra, en la experiencia de la representación artística (Foster, 2008, p. 62).

La obra de arte abre caminos, plantea preguntas, presenta temas que tal vez no son conocidos por los espectadores. Para participar de la obra hay que demorarse²⁸ en ella ya que ésta pide un cierto tipo de cooperación, de atención, una forma de jugar que explicaremos a continuación.

3.2 Gadamer. El juego del arte

En el apartado anterior dimos un rodeo para escribir sobre el mundo y el arte, ahora regresamos a nuestro centro determinante. La danza, como arte, es creada y creadora, todos sus participantes, sean bailarines, coreógrafos, maestros, practicantes no profesionales y espectadores, lo saben porque lo han vivido; sin embargo, la escasez de público de esta manifestación artística (y en específico de la danza contemporánea) es un problema real que no ha encontrado solución. La educación artística, como ya mencionamos, es una de las herramientas que pueden propiciar el acercamiento a la experiencia estética. Ya establecimos que todo arte representa verdades comunes y

²⁸ "Oigamos de nuevo al lenguaje: lo que así emerge «le dice algo a uno», como solemos decir, y el interpelado está como en un diálogo con lo que ahí emerge. Tanto para el ver como para el oír o el leer, es cierto que uno se demora en la obra de arte. Mas demorarse no es perder el tiempo. Estar demorándose es como un diálogo de intenso intercambio que no tiene un plazo para terminar, sino que dura hasta que es llevado a su fin. Un diálogo no es más que eso: se está un rato totalmente «en la conversación», «se está totalmente imbuido en ella»." Gadamer, 1998, p. 295).

vinculantes, por lo que puede ser decodificado por cualquier individuo. También mostramos que la interpretación es un proceso cotidiano para todos los seres humanos y, finalmente, puntualizamos la manera en que el proceso mimético del arte transforma el mundo. Tal vez este camino es un tanto árido y como docentes de danza debemos facilitar el acercamiento a ésta. Las cosas siempre pueden ser de otro modo. Proponemos el modo del juego.

La teoría de Gadamer de la obra de arte como juego se basa en el estudio de Johan Huizinga *Homo ludens*, en donde el autor define el juego de la siguiente manera:

El juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente (2008, pp. 45-46).

En su estudio sobre la estética y la hermenéutica de Gadamer, González Valerio (2005) afirma que, para el filósofo alemán, el juego es *el modo de ser de la obra de arte*²⁹ y sostiene tres características específicas. La primera es que, en el arte, el juego alcanza su perfeccionamiento al independizarse de los jugadores, ya que si dependiera de ellos, se caería en el subjetivismo del cual debe alejarse. La segunda característica de la obra de arte es que tiene en sí su sentido que, aunque pueda ser actualizado o revitalizado, siempre le pertenece a ella. La tercera es que dicho sentido no le pertenece al artista creador ya que nuevamente sería subjetivo. Sin embargo, aunque el sentido de la obra de arte es independiente a los jugadores, estos no pierden su participación en el juego: “Los jugadores funcionan aquí como condición de posibilidad para que el juego acceda a su re-presentación, y solamente eso, pero no son ellos los que determinan la esencia del juego, sino que son llevados, absorbidos por él.” (González Valerio, 2005, p. 33). Los jugadores/ espectadores forman parte de la obra de arte al ser ellos quienes la revitalicen desde su interior a través de su participación activa en ésta. En el capítulo anterior establecimos la importancia de que los alumnos sean participantes activos de su educación; del mismo modo, los espectadores son receptores activos de la obra porque aplican una serie de estrategias interpretativas para comprenderla, lo cual

²⁹ La filosofía de Gadamer es mucho más compleja de lo que se puede abarcar en este estudio por lo que se encuentra simplificada y enfocada a los objetivos que lo guían.

implica antes que nada la decisión de interpretarla, la elección de participar en el juego del arte, la cooperación con éste.

El arte es comunicante. Existen dos principios básicos que permiten la comunicación: el principio de calidad que estipula que la información que se transmite es importante, tiene relevancia, es decir “vale la pena”; y el principio de cantidad, que refiere a la concreción y síntesis del mensaje transmitido. Si ambos principios son respetados podremos hablar de la cooperación entre transmisor y receptor, en otras palabras, la comunicación existirá mientras ambos estén cooperando entre sí, respetando la calidad y cantidad de lo que se comunica. El arte es significativo, dicente, por lo tanto necesita de un transmisor, que es la obra, y un receptor, el espectador. Lo que la obra dice es una experiencia del mundo que es relevante para el receptor (principio de calidad) y lo dice de manera sintética (principio de cantidad), lo que presenciamos en la experiencia estética es la comunicación de lo más importante de la vida: la experiencia humana. Además, en el arte, el principio de cooperación está hiperprotegido ya que, antes de llegar al público, las obras han sido aprobadas por todo un grupo de personas que han decidido que valen la pena (v. Culler, 2004, p. 38).

Otra característica del juego del arte es su heautonomía³⁰. Como cualquier juego, el arte crea sus propias reglas y busca sus propios objetivos, los cuales sólo se cumplen dentro de éste. Es por eso que resulta indispensable que el jugador-receptor se abandone al juego, que se sumerja en él y participe sin imponerse: “El que no se toma en serio el juego es un aguafiestas.” (p. 144), sentencia Gadamer (1998). Lo mismo sucede con la danza, si el espectador no se permite envolver por una representación dancística, no podrá nunca acceder a su lenguaje. Para jugar hay que seguir las reglas y al mismo tiempo sumergirse, abandonarse: este olvido de sí es el que permite que hablemos de la experiencia del arte como un éxtasis.³¹ Mas esta experiencia debe ser vivida por libre elección; no puede imponerse a los individuos porque nunca se abandonarían a ella sin reservas.

³⁰ El principio de heautonomía se define como la ley que el sujeto se da a sí mismo, en este caso, el sujeto es el juego.

³¹ “el participar del espectador significa un comportamiento en el que éste está fuera de sí, literalmente un “ecstasis”. (González Valerio, 2005, p. 89).

En la actualidad, este abandono en la obra es una experiencia común para el público de cine: cuando vemos una película nos dejamos persuadir por su historia, si tomamos nuestro papel de jugadores en serio nos “metemos” en esa historia, así podemos comprender la alteridad del jugador del arte ya que jugar es siempre jugar-con y todo jugar es ser jugado (González Valerio, 2005, p. 35). La película pone las reglas: pide atención mientras cuenta una historia a su manera y los espectadores comprenden desde sus horizontes de expectativas matizando “las opiniones previas y las expectativas de sentido para que éstas no sobrepasen la obra determinándola por entero.” (González Valerio, 2005, p. 90), en esto consiste el esfuerzo en el juego, en jugarlo sin violentarlo con expectativas ajenas a él. Al final, cada uno puede dar cuenta de una experiencia que no será exactamente igual a la de los demás, y si la película expresa temas que son significativos para el espectador, éste le dará conformación de manera que sea asimilada por su mundo. En este punto resulta curioso señalar que la experiencia del cine sea mucho más común que la de las demás artes. Si consideramos las semejanzas, la experiencia de la danza es inmensamente parecida: al asistir a un espectáculo de danza uno estaría aceptando entrar en el juego, daría su atención a la escena durante el transcurso del espectáculo, estaría dispuesto a recibir aquello que los bailarines están comunicando y haría el intento de comprender el lenguaje neutralizando las barreras propias de sus prejuicios y críticas. En otras palabras, cooperaría en el proceso de comunicación. Aunque la apreciación de cada representación artística exige diferentes competencias para su interpretación, la actitud de cooperación y abandono frente a cualquier manifestación artística debería ser la misma. Pero no es así. El cine utiliza un lenguaje que puede parecer más cotidiano ya que tiene muchas consonancias con el de la televisión por lo que se muestra como algo más comprensible. La danza, al utilizar un lenguaje que no es común, se muestra como algo difícil, que requiere de cierto bagaje cultural para ser comprendido. Este es un mito del lenguaje del arte que hemos refutado a lo largo de este capítulo. Para que el arte recupere su lugar en la sociedad es indispensable que dejemos de cultivar este mito, volvemos al campo del quehacer del docente de danza.

Si guiamos a los alumnos a ser más receptivos, si propiciamos en ellos la capacidad de apertura a lenguajes no lingüísticos, si cultivamos nuevas estrategias

interpretativas, la curiosidad por nuevas manifestaciones artísticas será mayor e impulsará la creación de un nuevo público que busque y consuma arte en su día a día. Podemos comenzar por hablar de la experiencia del cine y relacionarla con la del espectáculo de danza, debemos recomendarles ir a espectáculos, a museos, leer libros, pero siempre recordando que no es una obligación sino un disfrute; como el juego, es gozo, es diversión, es placentero. Sólo si se disfruta el arte puede darnos muchos más significados que los superficiales: “Sólo si estamos dispuestos a involucrarnos psicológicamente con el oficio, el intelecto, la emocionalidad, la belleza y la espiritualidad de la obra del artista, podremos crear significado mediante la representación.” (Foster, 2008, p. 53). Y qué mejor manera de dejarse llevar, de abandonarse a algo, si se está jugando. No importa si un individuo está instruido en el lenguaje de la danza o si es lego, la actitud lúdica debería guiar su acercamiento a cualquier manifestación dancística para que pueda disfrutar plenamente de lo que está compartiendo. Porque el juego del arte completa la vida, al ser y no ser como la vida “real”,³² el juego proporciona una experiencia que no puede ser vivida de otro modo. Es un mundo en el que a través de la representación podemos conocer y comprender aspectos de la vida humana a los que no se tiene acceso sin él:

El juego también representa una especie de suspensión o rompimiento de la cotidianidad para entrar en un espacio otro. [...] Su ser “intermezzo” lo convierte en algo imprescindible para la vida porque la completa, porque permite la apertura de un espacio otro en el que quedan en suspenso las necesidades y deseos que deben ser satisfechos para permitir una actividad libre (o al menos libre porque rompe determinaciones). (González Valerio, 2005, pp. 38-39).

Ese otro espacio que abre el juego es el espacio lúdico en el que el jugador es otro que se deja jugar, es expansión de sí mismo, es tan real como toda experiencia en la vida y, sin embargo, permite hacer las cosas de un modo que no sería el de la cotidianidad. Abre un mundo que es humano pero que funciona de manera diferente, tiene su fin en sí mismo. Además, el juego permite las variaciones, es decir, aunque las reglas permanezcan, éste será diferente cada vez que sea jugado.³³ Esta característica es la

³² “El mundo es lo que “vivimos como propio” en el que se desenvuelve la existencia cotidiana. Si el mundo, en Gadamer, es una realidad creada, interpretada y comprendida, el juego del arte no puede ser una “ilusión” puesto que no hay “realidad real” a la cual enfrentarlo.” (González Valerio, 2005, pp. 56-57).

³³ “Las variaciones, señala Gadamer, no son arbitrarias puesto que encuentran su parámetro y su posibilidad en la obra misma. Las variaciones de la re-presentación pertenecen a la obra del mismo modo que el espectador también le pertenece.” (González Valerio, 2005, p. 84).

que permite que el arte añada al mundo algo nuevo cada vez que es interpretado. Si el significado de la obra de arte fuera unívoco, la interpretación sería más un problema de conocimiento de ese único significado y la obra estaría completamente cerrada. Entonces la actividad del espectador consistiría en ver la obra y extraer ese significado que sería el mismo aceptado por todo aquel que la viera en cualquier época y en cualquier lugar.³⁴ Por el contrario, la realidad es que las obras tienen múltiples significaciones porque éstas son el producto de las interpretaciones de los receptores. Todas las variaciones de la obra de arte están ya contenidas en ella y le pertenecen al igual que los receptores. Puesto que para participar en el juego del arte hay que seguir sus reglas, el espectador no puede hacer lo que quiera con la obra, tiene que buscar significados, mensajes, ideas que ésta contenga, puede relacionarlos con otros que le sean propios pero no puede poner en la obra significados que rompan con ésta porque caería en un subjetivismo extremo en el que la obra de arte no tendría ningún valor ni ninguna razón para existir porque, si el sujeto puede dar cualquier significado sin relacionarlo con el objeto al que lo está atribuyendo, sería lo mismo buscar significados en el arte que en el reporte del clima, el asfalto de las aceras, el movimiento de los automóviles en el tráfico o cualquier otra cosa del mundo cotidiano.

El mundo fusionado y emergido y transformado por la obra, la cual se revela como polifónica, concierto que se aleja del unívoco para traer-delante todas esas voces, que no son sino perspectivas, sino interpretaciones, sino visiones del mundo. La obra no acierta a decir nada preciso, pero no por carencia del aparato teórico-analítico, sino por sobreabundancia, porque es tanto y tan heterogéneo lo que aparece, lo que nos hace frente (y por desdoblamiento nos hacemos frente a nosotros mismos) que no podemos contenerlo y apresarlo en una sola palabra o en un sistema; y es que es tanto lo que somos y lo que hemos sido y lo que todavía no somos, que no hemos de cesar de buscarnos allí donde hayamos acontecido, allí donde el pensar se haya manifestado con toda su potencia creadora y reveladora. El arte es ese íntimo espejo, por eso –sentencio con Gadamer– el arte es siempre más (González Valerio, 2005, p. 161).

Para devolver su valor a la experiencia estética, para que el arte vuelva a formar parte de la vida cotidiana de la sociedad actual y sea consumido regularmente, debemos aceptar la obra por todo lo que es. Conociendo las capacidades del arte, de nosotros mismos dentro de él, ¿cómo podría no interesarnos? Si lo vivimos como juego,

³⁴ “En el viejo modelo los pronunciadores están en la práctica de dar significados preconcebidos o prefabricados. Se dice que estos significados están codificados y se asume que el código existe en el mundo independientemente de los individuos que están obligados a apegarse a él.” (Fish, 1976, p. 485).

¿cómo podría no gustarnos? Hay una relación mucho más evidente entre el modo de ser de la danza y el juego:

Las palabras con que solemos designar los elementos del juego corresponden, en su mayor parte, al dominio estético. Son palabras con las que también tratamos de designar los efectos de la belleza: tensión, equilibrio, contrastes, variación, traba y liberación, desenlace. El juego oprime y libera, el juego arrebatata, electriza, hechiza. Está lleno de las dos cualidades más nobles que el hombre puede encontrar en las cosas y expresarlas: ritmo y armonía (Huizinga, 2008, p. 24).

Después de leer las palabras de Huizinga, queda despejada toda duda sobre la relación entre la danza y el juego. Además, como también sucede en el juego, el arte crea sensación de pertenencia, pero lo hace de una manera particular.³⁵ Así como hay afinidad entre ciertos individuos para jugar, existen interpretaciones afines. Siguiendo esta idea fue como Stanley Fish creó la teoría de las “comunidades interpretativas”, concepto confuso pero profundamente interesante que puede definirse de la siguiente manera: “Las comunidades interpretativas están formadas por aquellos que comparten estrategias interpretativas no para leer (en el sentido convencional) sino para escribir textos, para constituir sus propiedades y designar sus intenciones.” (Fish, 1976, p. 483. La traducción es mía.). Sin embargo, nadie puede saber si pertenece a cierta comunidad interpretativa porque las evidencias probatorias serían en sí mismas interpretaciones. “La única “prueba” de pertenencia” escribió Fish “es la camaradería, el asentimiento de reconocimiento de alguien en la misma comunidad, alguien que te dice lo que ninguno de los dos podría probar a un tercero jamás: “lo sabemos”.” (ibíd., p. 485). Este “lo sabemos” es probablemente el asentimiento más inclusivo de la experiencia estética. Aunque el mismo Fish planteó los obstáculos de su teoría, el hecho de presentarla prueba que cree en ella. Al final de cuentas, como escribió Graciela Schmilchuck (2000) parafraseando a Bajtin: “si no creyéramos que seremos comprendidos por alguien, no hablaríamos.” (p. 247), lo cual aplica a todo proceso de comunicación, incluyendo el arte por supuesto. Si no creyéramos que alguien más aprecia, siente, vive lo mismo que nosotros no habría razón para crear arte.

Así como se dice que los amigos son los hermanos que elegimos, las personas que comparten nuestra comunidad interpretativa son los amigos que encontramos sin

³⁵ “Pero el sentimiento de hallarse juntos en una situación de excepción, de separarse de los demás y sustraerse a las normas generales, mantiene su encanto más allá de la duración de cada juego.” (Huizinga, 2008, p. 26).

querer. Ese “lo sabemos” que es más guiño que palabra, crea lazos fuertes y profundos porque representa aquello que no podemos decir, que a veces ni siquiera sabemos nombrar, eso que somos en lo más profundo de nuestro ser, eso que sentimos como probablemente sentimos nuestra alma, como escuchar: “cronopio cronopio cronopio” y comprender y que nuestra soledad sea menos amarga.

IV. Interpretación de la danza. Soñando con los pies

La danza es el arte del momento. Contraria a la fotografía, que es conocida como el arte del instante porque lo preserva, la danza es en el instante y desaparece con él. A diferencia de otras artes escénicas como el teatro o la música, la danza no tiene respaldos escritos para permanecer. Aunque existen sistemas de notación de la danza, éstos no son universales como lo son la partitura o el guion dramático; más aún, como señala Graham McFee (2011), estos sistemas de notación describen movimiento de cualquier tipo, lo que no garantiza que sea una danza. Además, la notación de una danza suele ser posterior a su creación y, como nota McFee, lo que queda registrado es una versión de la danza. Todavía más relevante es el hecho de que las danzas existen sin ser anotadas, lo cual demuestra que no dependen ni necesitan de ésta.

En la era digital tenemos registros audiovisuales que son de gran utilidad para documentar una representación dancística, pero éstos muestran una versión de la obra ya que carecen de totalidad y claridad por la misma naturaleza del género multimedia; el video, aunque es un recurso útil, difícilmente puede capturar todos los detalles de una obra de danza, ya sea una toma abierta sin cortes o si presenta cortes de edición o cuadros cerrados. Lo que nos proporcionan los videos de danza es otro acercamiento, tienen la capacidad de mostrar aquello que ya no es y conservarlo: son memoria. Así como en literatura la traducción facilita una versión accesible de la obra a otra comunidad que no es la originaria, el video de danza proporciona una versión de lo que no es posible presenciar por la distancia o el tiempo. Al diferir del “original” crea otra versión, proporcionando una experiencia diferente, sin embargo, siempre hay algo que se escapa, tanto para el registro de la danza como en su recepción.

La dificultad para describir una obra de danza es otra característica que se deriva de la falta de un lenguaje establecido. Si nos concentramos en la danza contemporánea en la cual los gestos y movimientos no han sido regulados por un código definido, las posibilidades de movimiento de cada parte del cuerpo se vuelven infinitas como sus

combinaciones y, si a esto sumamos las capacidades expresivas de los artistas, la danza se presenta indescriptible. La danza es movimiento estético; proviene de la exteriorización del interior a través del lenguaje corporal el cual comienza en el límite de lo inefable porque refiere aquello que no se puede expresar con palabras.

La danza, como observa Fabrizio Andreella (2010), “es la única forma expresiva no reproducible, porque no objetiviza, porque el objeto percibido ya está allí, expuesto –el cuerpo, su movimiento, su espacio– y no es un producto terminado, con un valor acumulable”³⁶. La danza se renueva con cada representación, crece con la percepción de cada espectador, se expande en el espacio y el tiempo en que se realiza, se desvanece con el último movimiento. No es un objeto que se puede comerciar, no permanece inamovible a través del tiempo porque el cuerpo es temporal. La experiencia de la danza es lo que perdura, los sentimientos que despierta, las imágenes que deja en la mente de quien observa, la comunidad que crea al juntar a todos los que participan en su juego, eso es lo que queda. Es imposible objetivizar la experiencia.

El cuerpo es el instrumento de la danza. En el primer capítulo tratamos el tema del individuo que es cuerpo y la responsabilidad del maestro de danza para la reconstrucción y percepción del individuo de manera más integral. En el primer apartado de este capítulo volvemos al tema del cuerpo enfocándonos en su ser en la danza: la reeducación del cuerpo del bailarín, la interpretación y el lenguaje corporal y la manera en que ese cuerpo puede llegar a ser más que instrumento y convertirse en creador de arte. El evento dancístico, el cual planteamos como juego en el segundo capítulo, será retomado en el segundo apartado. Ahí, en lugar de enfocarlo desde el espectador, hablaremos de la manera en que los bailarines deben entrar y entregarse al juego de la representación dancística. Posteriormente, señalamos la importancia de reconocer la colectividad de la obra de danza, resaltando el trabajo en equipo y redefiniéndola como una unidad heterogénea.

³⁶ Continúa: “La danza, al no ser reproducible, se resuelve en su presente y por tanto no está sometida a la ley del valor. El material sobre el que trabaja no es alienable porque es el origen del mismo ser, es el cuerpo, que se revela como microcosmos viviente reacio a todo orden de medición.” (pp. 71-72).

4.1 Creadores escénicos, artistas del instante

En el primer capítulo enfocamos la práctica de los maestros de danza desde la pedagogía crítica para proponer una teoría que proporciona un método de enseñanza que no se limita a la actividad física, sino que incluya el pensamiento crítico que impulse el análisis y ayude al desarrollo de individuos integrales. Ahora, enfocaremos el tema de la enseñanza de la danza desde el lado del aprendiz.

Una vez que el individuo elige la profesión dancística la clase de danza se convierte en la actividad diaria que lo acompañará por el resto de su vida:

Los grandes artistas dedican su vida a refinar sus habilidades. Incluso los artistas virtuosos en su campo admiten que, si bien la estructura del proceso de aprendizaje puede cambiar, ellos siguen trabajando en refinar su oficio. Saben que constituye la base sobre la que descansa su trabajo y la herramienta que los llevará a través de una agenda, a menudo agotadora, de ensayos y presentaciones (Foster, 2008, p. 46).

Esto se debe a que los saberes del cuerpo necesarios para la actividad dancística son diferentes a los aprendidos en la actividad física común. La danza re-educar al cuerpo trabajando con un objetivo fijo: convertirlo en un transmisor de arte. La clase de técnica aporta al estudiante de danza los principios básicos para reconocer su cuerpo y desarrollar una memoria corporal que interiorice movimientos, calidades, fuerza, espacialidad, musicalidad y ritmo, para que pueda formarse el nuevo conocimiento que le permitirá bailar con libertad. La técnica proporciona un lenguaje corporal que para ser dominado por el estudiante exige práctica y trabajo. En la clase de danza, los estudiantes aprenden a ver su cuerpo desde fuera y a desarrollar una mirada interior que les permita reconocer y corregir el movimiento desde adentro: “Así permanece, observando el cuerpo interiormente; permanece observando el cuerpo exteriormente; permanece observando el cuerpo interiormente y exteriormente.” (Béjart, 2005, p. 28). Las correcciones señaladas por el maestro se logran a partir de la observación, la comprensión y la interiorización, es decir, del saber combinado de cómo se debe ver el movimiento, cómo se debe realizar y cómo se siente al realizarlo; la mirada educada permite analizar el movimiento propio y el ajeno y en conjunto con la mirada interior

permite llevar al cuerpo el movimiento corregido por la observación. Durante el proceso formativo es importante tener buenos ejemplos de cómo se realiza el movimiento, el maestro de danza que lo muestra es una referencia importante, pero también se puede ampliar el rango referencial al observar bailarines formados, virtuosos, que realicen movimientos limpios y claros. Al pasar al ámbito docente, la capacidad de observar analíticamente el movimiento de los alumnos es necesaria para dar las correcciones pertinentes. El desarrollo de la mirada educada y la interiorización de los movimientos devienen en la capacidad de reproducción. Esta capacidad es de enorme ayuda cuando se trabaja en el montaje de obras coreográficas: es necesario que un bailarín pueda copiar los movimientos del coreógrafo rápidamente ya que el proceso de creación así lo exige, detenerse a explicar un movimiento no sólo lleva tiempo sino que puede llegar a frustrar el proceso creativo. Por eso es indispensable que los bailarines puedan reproducir frases de movimiento a través de la observación analítica y que puedan memorizarlas sin necesidad de repeticiones excesivas. La clase de danza educa al cuerpo, al ojo y a la mente del bailarín para que pueda discriminar las acciones de cada parte del cuerpo y reconocerlas en conjunto con la finalidad de reproducirlas y memorizarlas con facilidad.

Al tiempo que se trabaja la observación, se desarrolla la percepción espacial la cual da cuenta no sólo del propio cuerpo en el espacio sino de los demás individuos que lo comparten, de manera que se aprende a cuidar del cuerpo propio y del ajeno, pero más allá de la localización, la percepción da cuenta del cómo, es decir, se concientiza el estar presente. El concepto *estar presente* es de suma importancia para la representación dancística ya que es la invitación que el artista ofrece a los espectadores para entrar en el juego. Estar presente significa estar conscientemente entregado a la actividad que se realiza, que en el caso de la danza incluye el estar-con, ya que no se está solo sino que el espectador comparte cada instante de la representación. No es dirigir la concentración hacia el movimiento sino concentrarse en el acto colectivo de la danza que sucede en el instante presente. Para poder estar presente es necesario un elemento más todavía que forma parte de los saberes enseñados y aprendidos a través de la clase de danza, éste es *repoblar el cuerpo*, es decir, desarrollar la conciencia corporal y el estar en el cuerpo al máximo. Maurice

Béjart (2005) escribió: “La lección cotidiana de baile, de algún estilo, de alguna técnica, no debe tener como fin adquirir un nuevo virtuosismo ni agregar sobre el ya adquirido. No es una gimnasia, es una toma de conciencia.” (p. 27). Esta conciencia es la que da cuenta de cada parte del cuerpo sin seccionarlo, es la que permite tener dominio completo del cuerpo. Un individuo consciente de su cuerpo tiene una fuerte presencia, es la clase de bailarín que no titubea, sus movimientos pueden tener diferentes cualidades, tiempos y direcciones sin dejar de ser precisos. Es un cuerpo que puede entregarse a la danza sin temor. Béjart escribe una anécdota interesante a este respecto: durante una discusión con Martha Graham sobre cómo descubrir el centro del escenario ella contestó sonriendo:

-Para qué sirven las teorías, ¡el centro del escenario es ahí donde estoy!

Y no se trataba de engreimiento de bailarina sino del sentimiento profundo de un ser humano responsable y consciente del poder escénico que ejercía, en tanto ser totalmente habitado por dentro, frente a un público (Béjart, 2005, p. 27).

Un cuerpo poblado, consciente de su totalidad, de su capacidad y de su responsabilidad es un cuerpo que transmite un mensaje claro, comprensible: “La agilidad y la exactitud de los cuerpos es un valor artístico, una cualidad del estilo del movimiento que colabora con la captación de los significados.” (Crespo, 2003, p. 128). Por el contrario, un cuerpo en el que falta la conciencia espacial o que no tiene seguridad sobre las acciones de sus extremidades transmite mensajes difusos y confusos; es como escuchar hablar a alguien que no está seguro de lo que va a decir, cuyos pensamientos divagan o ni siquiera son claros para él. El objetivo del bailarín debe ser poblar su cuerpo, ser consciente de él, de cómo las partes se relacionan con el conjunto; el conocer las capacidades del propio cuerpo conlleva seguridad, la seguridad al bailar no es otra cosa que saberse poseedor de estos conocimientos.

Hemos mencionados algunos de los saberes importantes de la actividad dancística relacionados directamente con el quehacer del ejecutante de danza. Vale la pena hacer una reflexión sobre este término: El ejecutante de danza es aquel que posee una técnica, en otras palabras, que conoce la terminología, los motores de movimiento, las imágenes generales, la historia, la estética y la experiencia de trabajar

bajo los estatutos de cierta técnica dancística. Es un individuo capaz de reproducir cualquier movimiento perteneciente a dicha técnica de manera más que aceptable. Podríamos decir que el ejecutante es un técnico de la danza, sin implicaciones despectivas en absoluto sino, por el contrario, citando a Heidegger (2006, p. 82):

La creación de la obra requiere la acción manual. Los grandes artistas aprecian en extremo la capacidad manual, para cuyo pleno dominio exigen un cultivo esmerado. Más que nadie, se esfuerzan en adquirir siempre de nuevo el dominio del oficio. [...] La palabra τέχνη nunca significa en general una especie de ejecución práctica, sino que nombra, más bien, una especie de saber.³⁷

El artista debe poseer la técnica de su arte ya que ésta es el conjunto de los saberes necesarios e indispensables para la actividad artística. La técnica debe ser parte de él porque sólo si se tiene el cómo, es decir, el método a través del cual se realizará la obra de arte, se puede pasar al qué. En el segundo capítulo explicamos que el arte es comunicación y debe seguir los principios de dicha actividad; la técnica, como la lengua, es la que permite la transmisión del mensaje. La técnica es de suma importancia porque es la base para la creación de la obra; no obstante, para completar una obra es necesario mucho más que la técnica. Aunados a los principios de calidad y de cantidad, en la comunicación hay siempre intención, así entramos en la dimensión de la interpretación³⁸.

Ningún cuerpo carece de significado, en el caso especial de los artistas corporales este significado se ve incrementado por el hecho de que sus cuerpos son educados para ser mostrados ante un público. Son cuerpos que, como ya hemos dicho, se desarrollan y se trabajan con el objetivo de ser comunicantes de arte. La danza nunca es abstracta como lo pueden ser la pintura y la música ya que el cuerpo es rápidamente reconocido y etiquetado por el espectador quien, aunque en un principio

³⁷ El filósofo nombra la capacidad manual porque su estudio se centra en las artes plásticas. Si pensamos en artes escénicas, fácilmente podemos ampliar esa capacidad manual a una capacidad corporal ya que son artes que utilizan todo el cuerpo. Incluso en las artes plásticas podemos hablar de la utilización de todo el cuerpo, razón por la que Paul Valéry definió a todas las artes como danzas.

³⁸ Cabe aclarar la distinción entre la interpretación en sentido hermenéutico en la que nos concentramos en el capítulo anterior, y la interpretación (¿dramática?) como parte de la práctica dancística sobre la que elaboraremos en este capítulo. La interpretación hermenéutica es aquella en que el sujeto busca dar sentido y significado a lo que está interpretando (mensaje, signo, obra, etc.) utilizando las estrategias interpretativas que posee. Por el momento diremos que la interpretación dancística es la expresión que permea el movimiento en danza, cuando hablemos del bailarín como intérprete, estaremos haciendo referencia a este tipo de interpretación.

no tenga claro el significado que una obra quiere transmitir, puede dar cuenta del físico de los bailarines, de sus capacidades motrices, de su belleza; más aún, reconoce el género y la raza a la cual pertenecen y puede hacer deducciones sobre su cultura y sus capacidades basándose en su experiencia y prejuicios: un cuerpo femenino no tiene las mismas connotaciones que un cuerpo masculino, lo mismo sucede con un cuerpo joven y uno viejo. Aunque los temas sobre los que trata una danza pueden ser abstractos, es un error denominar a una danza abstracta³⁹ ya que ésta nunca puede separarse de la realidad tangible.

En la danza contemporánea, la expresión, más particularmente la auto-expresión⁴⁰, ha creado un conflicto que continúa vigente. Consideramos que la danza como arte, al ser comunicación corporal, es expresiva: “el cuerpo humano, guiado por su intelecto y espíritu, nunca puede ser un medio artístico neutral. Nunca es inexpressivo. No es un “ello”, sino la manifestación física de una persona sexuada y única.” (Jowitt, 2003, p. 179). El problema aparece cuando la expresión no nace directa y honestamente con el movimiento: si se exagera o se fuerza la expresión el movimiento se percibe sobreactuado y la sobreactuación remite directamente a la falsedad. Este puede ser un recurso para transmitir cierto tipo de temas o ideas, sin embargo, cuando sucede inconscientemente, es distractor y alienante. En sentido contrario, un intérprete que se cierra, que no expresa nada, se queda en el nivel técnico del ejecutante y la técnica pura no hace una obra de arte ya que la técnica es el medio de comunicación no el mensaje. Recordemos que la danza es como el juego y quien no se deja absorber por el juego rompe el mundo creado por éste, por eso los bailarines deben conocer su papel y jugarlo libremente.

Una de las características que le dan fuerza a este arte es la capacidad de exteriorizar el interior, de apelar a otro razonamiento que no funciona a través del lenguaje verbal; si en lugar de explotar esa capacidad se le ignora, la danza se vuelve

³⁹ Doris Humphrey (1965) escribió: “un hecho físico ineludible: el cuerpo nunca puede parecer una abstracción” (p. 185).

⁴⁰ Deborah Jowitt (2003) señala que “De Duncan en adelante, un tema que sale a flote en lo que dicen y escriben los coreógrafos estadounidenses es el terror de que la danza se vuelva una mera (y “mera” a menudo forma parte de la afirmación) auto-expresión. La reiteración de esta idea indica que abunda la auto-expresión, especialmente después de Duncan.” Y más adelante señala: “la expresividad se volvió tabú” (pp. 180, 185).

una actividad trivial que no aporta nada trascendente al espectador y que por lo tanto pierde su valor artístico. Si consideramos que la interpretación es la corporalización de la intención del mensaje a transmitir, podemos resolver el conflicto de la expresividad: un intérprete no debe forzar al movimiento para que éste se vuelva expresivo sino que busca qué es lo que ese movimiento quiere decir y cómo quiere decirlo. Una mano haciendo una señal de despedida puede ser triste, terminante, desconsolada, débil, insegura, esperanzada, cada una de estas intenciones se relaciona con una manera distinta de realizar el movimiento, lo que el intérprete hace es decidir cuál de ellas se acomoda mejor al mensaje. Esta toma de decisión, que puede cambiar y transformarse conforme la obra madura, es necesaria para dar claridad al significado.

La interpretación se encuentra directamente relacionada con la experiencia de vida del intérprete; no se puede transmitir un sentimiento que no se ha vivido por lo que coincidimos con Eric Villanueva (1995) cuando escribe:

Más vale que tengamos un amplio repertorio de experiencias propias en todas las facetas que la vida ofrece; o bien, que tengamos un estudio profundo, una sed de comprensión, una infinita curiosidad por el fenómeno humano y por el universo. Y sea ese nuestro objeto de estudio en la vida (p. 129).⁴¹

Cada experiencia de la vida es una referencia para la interpretación, por eso el intérprete debe estar siempre dispuesto a buscar y vivir diferentes experiencias. Cabe mencionar que para ampliar la experiencia de vida no hay mejor camino que el arte, por eso consideramos indispensable que los bailarines se relacionen con otras formas artísticas además de la danza.

Pero sobre todo, el intérprete debe observar. Decía Pina Bausch:

«Lo que yo hago es mirar. Sí, tal vez sea eso. Lo único que he hecho siempre es mirar a las personas. He observado siempre las relaciones humanas o, mejor dicho, he intentado observarlas y hablar de ellas. Eso es lo que a mí me interesa realmente y no conozco nada que sea más importante.» (Hoghe, 1989, p. 16)

Los artistas observan con atención para poder dar cuenta de la experiencia de vida, la cual, a través de la obra de arte, trae al mundo algo que no estaba antes en él. Más allá del tema que trata la obra está la manera en que lo expresa la cual es

⁴¹ Esta afirmación nos recuerda la mimesis I de Ricoeur, la cual, como vimos en el capítulo anterior, demuestra una profunda capacidad para observar las acciones humanas.

producto del enfoque particular con el cual se experimenta, éste es único y es lo que permite crear algo nuevo. Observar los gestos, los movimientos, la manera en que se comportan los individuos en la cotidianeidad es la base para la creación del lenguaje corporal propio de la danza. Los creadores de danza deben ser asiduos observadores de las acciones humanas. A partir de una observación analítica de las acciones y situaciones es que se puede reconocer lo esencial, un gesto, una cualidad, que después puedan llevar a la síntesis de movimiento propio de la danza.

La intención del movimiento es una depuración del gesto, tema que trabajamos en el capítulo anterior con relación a la comprensión del lenguaje corporal y que ahora enfocamos desde la creación de la danza. El gesto es comunicación corporal, por lo tanto, es convención social,⁴² se aprende y se comprende a partir de la convivencia y la observación. Podríamos decir que es el morfema del lenguaje corporal.⁴³ Los gestos siempre tienen reflejos de la historia de la humanidad, los cuales, aunque estén codificados no son unívocos. En este punto el gesto y el signo lingüístico comparten la característica del excedente, es decir, cada gesto, como cada palabra, tiene un significado que excede a su referente, que siempre dice más de lo que se quiere decir, consciente o inconscientemente: “existe un límite para la “formalización” absoluta de los gestos... Por tanto, cualquier danza, aún la más formalizada o la más académica, deja escapar un residuo no formalizable.” (José Gil citado por Andreella, 2010, p. 69).

El intérprete pone algo de sí en cada movimiento, si es propuesto por un coreógrafo, al ser traducido al cuerpo del intérprete el movimiento difiere e incrementa su significación, cada reproducción va añadiéndole significado, cuando el espectador lo observa y lo interpreta, el movimiento adquiere otro significado más, este excedente de significado es propio de todo lenguaje, es lo que permite el juego de la interpretación abriendo la puerta a otras posibles interpretaciones, haciendo que la obra crezca.

⁴² “Y es que el gesto no puede ser considerado como una expresión del individuo, como una creación suya (porque no hay un individuo que sea capaz de crear un gesto totalmente original y que sólo a él le corresponda), ni siquiera puede ser considerado como un instrumento; por el contrario, son más bien los gestos los que nos utilizan como sus instrumentos, sus portadores, sus encarnaciones.” (Kundera, 1990, p. 16).

⁴³ En lingüística, el morfema es la unidad mínima de significado.

La codificación y formalización del lenguaje gestual propio de la danza cortesana tenía como objetivo el aprendizaje de un autocontrol sobre las motivaciones interiores traduciéndolas en movimientos socialmente aceptables porque:

Mediante la codificación de los gestos la danza es intelectualizada y con eso se elimina la amenaza de un cuerpo sentido como portador de inquietantes energías. [...] La transformación de la danza en arte entra entonces en la relación entre civilización y regulación de los instintos naturales: la danza es así alejada del contacto con las fuerzas del cuerpo y se convierte en expresión de conceptos en lugar de instintos, intelectual en lugar de corporal y sensual (Andreella, 2010, p. 81).

La danza moderna rompió con estos códigos que regían a la danza escénica. Al buscar la expresión fuera de los controles que gobernaban los movimientos corporales socialmente codificados encontró nuevos caminos, otros gestos, su espíritu renació en movimientos producidos por la exteriorización de una interioridad que estalló. El exceso de expresividad de la danza moderna fue producto de la reconexión de la danza con su antigua ritualidad.⁴⁴ La danza despertó la espiritualidad a través de la expresión del mundo interior. Reconociendo sentimientos, representando acciones humanas no idealizadas, liberando al cuerpo de la vestimenta socialmente aceptada, la danza moderna encontró un lenguaje que apela a los instintos: el lenguaje del cuerpo. “Los lenguajes no verbales todavía contienen algo de ignoto y amenazante que los vuelve casi clandestinos, no divulgables; remiten a una racionalidad aún incomprensible y, en cuanto tal, juzgada irracional.” (Andreella, 2010, p. 38). El lenguaje del cuerpo es comprendido casi inconscientemente, despierta nuestros sentimientos, apela a nuestras sensaciones, habla de la experiencia que es vivir, vivir como acción, esa acción inefable. Cuando se presencia la representación dancística se entra en un razonamiento diferente:

La transferencia de la instancia decisoria del discurso verbal al no verbal constituye el núcleo de la experiencia de la danza. Al danzar, la persona no renuncia a la razón a favor de la emoción; suele suceder, en cambio, que se introduzca un razonamiento de distinto tipo, que en la gramática y en los contenidos encuentra expresión más eficaz, si bien no exclusiva, en el lenguaje no verbal (Blacking (1985), citado por Andreella, 2010, p. 38, nota).

⁴⁴ “En las culturas primitivas el rezo, el trabajo y la danza- para nosotros conceptos rigurosamente diferentes, con modalidades de expresión muy diversas- forman casi una unidad, tanto, que son difícilmente distinguibles. La danza no es solo relajamiento, deporte y arte, sino, al mismo tiempo, un acto sagrado, y, además, útil” (Van der Leeuw (1963), citado por Andreella, 2010, p. 70).

Negar a la danza su expresividad es despojarla de su lenguaje: sin éste la danza se vuelve pura actividad física, se aleja del arte y se acerca al deporte. La expresión corporal no conlleva sentimentalismo, por el contrario, es la expresión de una interioridad develada que desecha las máscaras que socialmente se imponen para protegernos de los sentimientos. El encuentro con la interioridad del otro es contrario a lo socialmente aceptado, este arte abre un camino para confrontarnos con lo que somos en lo más profundo de nuestro interior. En este reconocimiento de nuestro ser a través del cuerpo en movimiento del otro es donde la danza restablece los lazos de comunidad que no existen de otro modo.

Lo que tienen de escénicas las artes así llamadas es la implicación del espectador:

Se trata del Cogito: un sujeto empírico no puede nacer al mundo sin reflejarse al mismo tiempo en un sujeto trascendental que lo piensa, y en el cual él se piensa. Y el cogito del arte: no hay sujeto que actúe sin otro que lo mire actuar, y que lo capte como actuado [...] «Es más bien una oscilación de la persona entre dos puntos de vista sobre sí misma, un ir y venir del espíritu», un estar-con» (Deleuze, 2010, p. 113).

Al despertar este otro razonamiento en el espectador se establece una comunicación con el instinto, con la historia de la humanidad, con lo primitivo. En esta comunicación existe una comunión a través del cuerpo, en el instante sublime en que la danza existe se vive el mundo compartido de las sensaciones universales. Es en este punto en que los bailarines ya no son ejecutantes o intérpretes, sino creadores escénicos. Con completa confianza en las capacidades y los saberes de su cuerpo, con una intención clara de lo que se quiere comunicar, con conciencia de los receptores de esa comunicación y con la convicción de que lo que se hace sobrepasa al individuo⁴⁵ es como un creador escénico se vuelve artista. Esta es la espiritualidad de la danza. En su acción-percepción se experimenta la comunidad en el punto de unión de lo material con lo inmaterial. En el acto de la representación dancística se abre un espacio y un tiempo en el que el cuerpo muestra un poder que se le niega en la cotidianidad. Se extiende más allá de sus límites, se vuelve más que un cuerpo.

⁴⁵ “Lo creado no debe testificar que es ejecución de un competente y por ello hacer resaltar al ejecutante ante la consideración pública.” (Heidegger, 2006, p. 88).

4.2 Más que un cuerpo

Hace más de medio siglo John Cage (1944) escribió:

Confrontada con su historia, su poder anterior, su inseguridad actual, es inevitable comprender que la fuerza que la danza moderna tuvo una vez no era impersonal sino que estaba íntimamente conectada con y básicamente dependía de las personalidades e incluso de los cuerpos físicos de los individuos que la crearon. [...] La personalidad es una cosa endeble sobre la cual construir un arte.⁴⁶

Retomamos la observación del compositor porque es una problemática que sigue afectando la evolución y crecimiento de la danza contemporánea: al concentrar el poder de hacer y decidir en una sola persona las voces de los bailarines se han perdido. El peso de la personalidad profundamente enraizado con la práctica de la danza contemporánea deriva en un individualismo exacerbado que merma la concreción de ésta como una práctica comunal que va más allá de los individuos. Dicho individualismo se evidencia desde la nomenclatura de las técnicas que llevan el apellido de su creador, hasta la dirección de las compañías que se reduce a una única persona que conserva una posición vitalicia. Lejos de quitar el mérito de aquellos que han trabajado arduamente por hacer de la danza contemporánea una práctica respetada que ha llegado a concretarse como una institución, la conclusión que obtenemos de esta observación es que las voces de los bailarines así como el trabajo en equipo deben recuperar su importancia dentro de la danza contemporánea. Conocemos las nuevas tendencias que no consideran un director-coreógrafo único creador de la obra, así como la nueva acepción de los bailarines como creadores escénicos, sin embargo, el camino apenas se ha empezado a recorrer.

La forma en que se enseña la danza permite cuestionamientos en escasas ocasiones. Empero, apoyándonos en el pensamiento crítico podemos observar tendencias que no son provechosas y que obstaculizan la evolución de los estudiantes de danza en su desarrollo como artistas. Las técnicas establecidas rara vez abren

⁴⁶ Continúa: "(esto no significa que no deba estar presente en el arte, porque, de hecho, a eso se refiere la palabra *estilo*)" (pp. 89-90). La traducción es mía.

espacio a la investigación de movimiento, es por eso que, aunque se busque formar bailarines con un cierto tipo de movimiento, el estilo, que proviene de la personalidad y de la cualidad de movimiento de cada individuo, no debe prohibirse. Resulta vital para el progreso de la danza que se instigue a los alumnos a investigar. Si reducimos la enseñanza de la danza a una serie de ejercicios que llevan a un conjunto de posibilidades de movimiento limitado, lo que obtenemos son sujetos que siempre bailan igual, cuyo vocabulario se reduce coartando sus posibilidades de expresión. Si además esos mismos individuos no sienten curiosidad por otras expresiones artísticas y se desconectan de actividades intelectuales por no creerlas de provecho para la actividad dancística, se convertirán en bailarines mediocres que difícilmente podrán ser provechosos para la danza y para la sociedad. La investigación es una actividad que propicia la obtención de nuevos conocimientos, entre más amplio sea el conocimiento del profesional de danza sobre las diversas formas de movimiento, sus capacidades como bailarín crecerán y le resultará más fácil encontrar métodos y caminos diferentes para enseñar y hacer danza. De la misma manera, el conocimiento teórico le permitirá abrirse a un mundo de posibilidades metodológicas sobre la creación, la recepción y la enseñanza de la danza que le ayudarán a realizar aportes relevantes en cualquiera que sea el área en la cual se desempeñe. Ser individuos responsables implica esa curiosidad por crecer, por saber más, por investigar y por crear nuevos caminos para transmitir la danza.

Desde el principio, la danza moderna englobó varias formas de aproximarse al movimiento, como señala Michael Huxley (2003): “El término 'danza moderna' parece haberse usado para referirse a la 'danza de la época', sin considerar tanto las distinciones artísticas y, en las descripciones de la obra de las escuelas de danza, a la hechura de un producto artístico como tal.” (p. 163). La danza contemporánea heredó esta característica incluyente que conserva hasta la fecha. Es lógico que con términos tan ambiguos como son “moderna” y “contemporánea”, no se hayan podido definir los límites de dichas danzas y, como consecuencia, no se tenga una estética específica de la misma. Sin embargo, más allá de los principios estéticos, consideramos que la capacidad de inclusión de la danza contemporánea es la base de su fortaleza. Una danza creada en comunidad para la comunidad recupera la fuerza primigenia de dicha

actividad. Después de todo, lo que la danza hace es crear relaciones con el otro a través de la proyección del espectador en el bailarín. Apela directamente al cuerpo del otro, a su ser en el mundo, a la experiencia que es ser, sentir, pensar, hacer, vivir y formar parte de una comunidad, pertenecer y crecer con ella.

La actividad dancística, sea o no escénica, es colectiva. Implica a aquellos que bailan y a los que observan, ya sea como evento social, ritual o cultural.⁴⁷ La distinción en el hacer de los participantes exige un lugar donde se lleva a cabo la acción de bailar y otro en donde se acomodan los espectadores para observar. Estos lugares pueden estar completamente definidos como es el caso de los teatros o pueden llegar incluso a mezclarse como han practicado algunas obras contemporáneas en las que los espacios se comparten y los espectadores pueden moverse y reacomodarse entre los bailarines. Dentro del grupo más activo que es aquel que baila encontramos otro tipo de colectividad que refiere al trabajo en equipo.

Los procesos de creación dependen de la manera particular en que trabaja cada grupo pero consideramos que, ya sea que un coreógrafo marque los pasos y secuencias a realizar, o que éstos vayan naciendo de ejercicios de improvisación, o que sea una combinación de ambos, la obra, como producto final, es la suma del trabajo interpretativo-creativo de los varios integrantes del grupo. En otras palabras, los movimientos interpretados por los cuerpos de los artistas, refinados por la observación del director y la repetición continua en los ensayos, resultan en una obra colectiva; cada artista involucrado aumenta y transforma la obra cada vez que la realiza, por lo que el producto final nunca es el mismo. Suele pensarse que la obra le pertenece al creador, ya sea coreógrafo o director, pero esto no es verdad, la obra pertenece a todos los involucrados ya que es el producto de su trabajo en conjunto.

La obra de danza es una unidad heterogénea porque incluye elementos de distintas naturalezas que se unifican a través de su interrelación. El ritmo, la musicalidad y la gracia son elementos de la danza que podemos clasificar como pertenecientes al cuerpo en movimiento aunque también hay otros elementos que son externos al cuerpo y tienen gran relevancia tanto para la creación como en la recepción

⁴⁷ Sobre los usos del término y definiciones del evento dancístico véase *The Dance Event: A Complex Cultural Phenomenon*, editado por Lisbet Torp (1989).

de la obra. Estos elementos son la música, la iluminación, el vestuario y el espacio de representación.⁴⁸ Dichos elementos añaden significado a la obra y tienen la característica de ser móviles, por lo que la variación de uno sólo produce una transformación del todo, es por eso que la cohesión entre ellos es primordial.⁴⁹ La iluminación crea el ambiente, el vestuario impulsa a la imaginación y a la mente a entrar en ese otro modo de ser que es la representación dancística, el espacio abre ese lugar fuera de lo cotidiano que nos permite jugar al *como-si*, la música llena ese espacio y apela a otro razonamiento que diverge del lenguaje verbal. La danza se hace dentro del mundo creado por estos elementos, por lo tanto, es parte de ellos y viceversa. Es en esta unidad que el cuerpo de los artistas se vuelve más que un cuerpo: es el conjunto de todos los cuerpos en movimiento, se transforma con el vestuario, se expande con la luz, viaja con el sonido, llega a formar parte de eso que es más grande que él: la obra de arte. Ésta es algo que no debe separarse en partes: es un todo, una unidad heterogénea.

Además de trabajar con un coreógrafo o director, se trabaja con otros bailarines. Es aquí donde el trabajo en equipo tiene mayor relevancia. En nuestro mundo competitivo existe el doble mensaje: trabaja en equipo pero destaca dentro del mismo. El problema de este enfoque es que cuando un individuo busca destacar, la esencia del trabajo en equipo se ve contaminada. Es importante redefinir el trabajo en equipo como el empeño de un grupo que trabaja con un objetivo común y lo hace con el mutuo apoyo y el esfuerzo de todos los individuos que lo conforman. Si todos los participantes del equipo están concentrados en desempeñar su trabajo lo mejor posible y en apoyar a los otros miembros del equipo a lograr lo mismo, el producto de su trabajo será óptimo y la satisfacción será general. Las peleas de egos, la necesidad de ser reconocido sobre los demás, la envidia y la devaluación del otro, no tienen lugar cuando se trabaja en

⁴⁸ Toda representación dancística cuenta con estos elementos ya sea que estén diseñados específicamente para ella o que sean circunstanciales. Se puede hacer la objeción a la música ya que hay piezas que carecen de ella, sin embargo, siendo que la danza como actividad tiene ritmo y musicalidad propia, esta objeción es fácilmente descartada. Ahora, el problema de la falta de claridad rítmica o incluso la carencia de musicalidad en los bailarines es un problema que no tratamos ya que consideramos que ambas características deben estar presentes para que podamos hablar de una pieza de danza como obra de arte.

⁴⁹ Para un análisis profundo sobre los elementos de la danza véase Dallal (2007). Eric Villanueva (1995) también los describe y habla además de su integración y del efectismo.

equipo. La danza es juego y como juego debe ser tomada en serio, si los participantes se involucran en su papel y juegan con los demás, el juego se desenvuelve con facilidad, pero si los involucrados pretenden jugar solos o crear sus propias reglas, el juego no se sostiene. Se debe jugar en equipo. En el caso de la danza este equipo incluye al coreógrafo, director, a todos los integrantes del grupo o compañía, al vestuarista, al iluminador, etc. Todos deben estar conscientes de su responsabilidad con la obra y con los otros, todos deben saberse parte del equipo, todos tienen su lugar y deben ser respetados y respetar el lugar y trabajo de los demás.

El individualismo hace que el trabajo en equipo sea devaluado o ni siquiera exista. Es responsabilidad de todos los individuos practicantes de este arte revalorar el concepto de equipo para que los creadores de esta acción colectiva recuperen su lugar y renazca en la danza el sentimiento de comunidad. Los docentes de danza deben impulsar el trabajo en equipo desde el aula de clases, más allá de realizar actividades en equipo deben reforzarlo como una actitud que deviene en acción, es decir, a través del desarrollo de la empatía en el grupo y de la búsqueda del bienestar común, se debe enseñar a los alumnos que, mientras más se apoyen entre sí, su avance será más rápido, su ambiente de trabajo será más placentero y el resultado de su esfuerzo será mejor. Si desde el proceso de formación se fomenta el sentido de comunidad, de trabajo en equipo, de búsqueda del bien común, tendremos profesionales mucho más unidos, dispuestos a apoyarse entre sí, que trabajen por el crecimiento de su arte y no por el engrandecimiento de sus egos. Antes de seguir buscando la novedad deberíamos reforzar los lazos de comunidad de nuestro gremio.

John Cage creía que a la danza moderna le faltaba una estética, unidad rítmica y gracia. Pina Bausch dijo: “Creo que primeramente deberíamos volver a aprender a bailar, o aprender cualquier otra cosa –tal vez entonces podríamos bailar de nuevo.” (Hoghe, 1989, p. 41). Consideramos que para poder encontrar lo que falta a la danza contemporánea hay que buscar dentro de ella, pero no esperando encontrar la originalidad sino la esencia, aquello que es la danza, en conjunto, en comunidad guiados por el impulso creativo que nace del amor. Para Eric Villanueva (1995) “cada obra de arte es una obra de amor.” (p. 44). Tal vez deberíamos empezar por revalorar el amor a nuestro arte, a nuestro trabajo, el amor a nuestros compañeros, a los

espectadores. Con profundo respeto y amor por lo que hacemos es como podremos hacer de la danza una actividad que engrandezca el espíritu humano de todos los que participen de ella. Así, comprendemos la experiencia de bailar, de ver danza, como aquella en que el cuerpo es más que un cuerpo: *Únicamente el amor permite a lo pequeño elevarse durante breves momentos al nivel de lo incomprensible, que sin embargo nos es tan cercano* (Béjart, 2005, p. 57).

Desde sus orígenes hasta nuestro tiempo, la danza siempre ha tenido una estrecha relación con la celebración, con la fiesta y con lo sagrado. Así como el juego, la danza es una actividad humana que se realiza fuera de la cotidianidad, de la necesidad. Es una actividad cuya sacralidad permanece en algunas culturas. La danza escénica no puede escindirse por completo de su historia, no puede dejar de recordarnos las danzas populares, no termina de separarse de lo ritual. La investigación del movimiento más allá de lo cotidiano utilitario y la búsqueda de los límites de las capacidades corporales son caminos que han seguido los creadores en sus expediciones al interior de la danza. La danza se expande como un océano que acepta casi cualquier expresión en movimiento humano como parte de su dominio. ¿Qué es bailar? No es seguir una secuencia de movimientos previamente aprendida, tampoco es pavonear nuestro cuerpo y sus capacidades frente a inocentes estupefactos. Bailar es encontrarse a uno mismo a través del encuentro con el otro, abandonándose al juego de la danza se comparte con los espectadores instantes de presente. Cuando el cuerpo con musicalidad, gracia y armonía se mueve impulsado por las ganas de convivir, de comunicar a otros lo que no puede decirse, se vive y se comparte la belleza. La belleza no es simple y delicada, a veces es dura, fría, violenta como la vida. La danza es la experiencia de vivir, de ser cuerpo, de sentir, de saberse en el tiempo y el espacio. Pero también es expansión de un cuerpo que se une a otros, que se refleja en otros, que llega a formar parte de la memoria y la experiencia de otros. Aunque sea efímera, etérea, la danza también deja su huella en el otro, a veces mucho más profundamente que las palabras.

Tal vez para poder volver a bailar necesitemos aprender a vivir.

V. Puntos de fuga: Conclusiones

Este es el final, el cierre de nuestro estudio, pero como todo final abre un nuevo principio. Hemos planteado formas de acercarnos a la danza desde la pedagogía, la recepción y la interpretación, esperando que las propuestas presentadas sean de utilidad para que los lectores encuentren alguna ayuda, guía o ejemplo de cómo adentrarse en la actividad dancística.

No nos cansamos de recordar que aprendemos todo el tiempo; esta capacidad de crecimiento nunca debe perderse. Siempre hay algo que desconocemos, que no hemos intentado, que permanece fuera de nuestra comodidad. La curiosidad, el placer del aprendizaje, la búsqueda de nuevos conocimientos deben estar presentes en nuestra vida diaria, ya sea como maestros, como bailarines, como espectadores, siempre hay algo que podemos ver desde otro ángulo, que puede mostrarnos eso que no conocemos o aquello que ignoramos. Debemos mantener una mente curiosa, abierta y analítica, que nos permita crecer como individuos integrales. La respuesta puede estar en eso que nunca hemos probado.

La docencia de la danza es una forma de difusión de la misma, por lo tanto podemos hacer de ésta un apoyo para la creación de públicos. Evidentemente la oferta de espectáculos escénicos no tiene una relación directa con la docencia, sin embargo, si contagiamos a nuestros alumnos con nuestro amor por la danza y les damos las herramientas para acercarse a las representaciones dancísticas con una mente analítica pero conservando la capacidad de abandono al juego, facilitaremos el desarrollo de individuos que consuman danza. Es un honor dedicarse a la docencia, actividad que siempre debe guiarse por el respeto y la búsqueda de la mejora constante; enseñar implica investigar por lo que los docentes deben tener las herramientas para discriminar la validez y alcances de las nuevas propuestas que nazcan en su campo. El pensamiento crítico nunca debe dejar de aplicarse ya que el análisis constante de las acciones y decisiones individuales deviene en la responsabilidad consciente sobre la influencia y el impacto que tiene cada sujeto en todo lo que le rodea.

Recordamos, también, que el arte es incremento de mundo, que proporciona experiencias y formas de mostrarlas, nombrarlas y compartirlas. Es a través de estas experiencias compartidas que podemos crear lazos de comunión que, por pertenecer a lo innombrable de nuestro ser, trascienden la comunidad a la que pertenecemos y nos permite sentir afinidad con otros seres humanos de una manera mucho más profunda. Más aún, al mostrarnos y hacernos parte de experiencias que no pertenecen a la nuestra, desarrolla la empatía y la tolerancia. No es arriesgado decir que el arte nos permite entrar en mundos que de otra manera permanecerían desconocidos e impenetrables, por lo tanto amplía nuestra experiencia de vida y nos muestra las posibilidades infinitas de la misma.

El juego del arte nos permite crear nuevas experiencias todo el tiempo, éstas se nutren con las aportaciones de los participantes, por lo que no debemos olvidar la importancia de todos los involucrados en cada representación. Es con la idea de jugar en comunidad que podremos tender una mano a los espectadores, devolviéndoles su importancia, invitándolos a participar en la experiencia del arte con la esperanza de que la curiosidad despierte en ellos y busquen repetirla.

Finalmente, consideramos que la práctica del bailarín no puede faltar en el docente. La manera más fácil de compartir con nuestros alumnos la experiencia de la danza es viviéndola. La experiencia de bailar es indescriptible: los sentimientos, los pensamientos, lo que sucede con nuestro ser al bailar es algo que no puede ser nombrado, únicamente puede ser compartido cuando el espectador lo presencia. Por eso, mientras sea mayor la experiencia escénica del docente, mejores serán sus posibilidades de compartir con los alumnos lo más bello de la danza.

La escasez de público de danza es un problema que afecta a todos los profesionales de esta actividad. Como docentes es nuestra responsabilidad propiciar una mejor recepción del arte. Nuestra propuesta consiste en enseñar la experiencia artística como juego, así como mostrar la influencia que tiene el arte en la vida de cualquier individuo con la esperanza de que su interés por éste crezca y los impulse al consumo. Como bailarines es nuestro deber convencer a los espectadores de participar en el juego a través de nuestro propio abandono a él.

Todas las artes se relacionan entre sí. En la actualidad, podemos observar estas relaciones en las múltiples obras interdisciplinarias que se han creado en las cuales se combinan artes escénicas con video, con artes plásticas y con literatura. Esta interrelación de las artes exige de los creadores un mayor conocimiento del arte en general. Por lo tanto, un profesional de cualquier rama artística debe tener conocimiento general de las demás artes, más aún, un verdadero profesional debe sentir curiosidad por investigar todas las expresiones del ser humano. Una propuesta para los profesionales en educación dancística es que amplíen sus conocimientos artísticos. La danza nunca ha sido un arte que se cierre, por el contrario, su relación con la música, con la plástica y con el teatro siempre han sido parte de ella, resulta contradictorio que un arte tan incluyente sea representado por individuos cerrados que no tienen ningún interés fuera del mismo. Por eso consideramos que es sumamente importante instigar a los profesionales de danza a que consuman otros tipos de arte.

Otro problema que observamos es la falta de una bibliografía elemental para los profesionales en educación dancística. Dicha bibliografía debería apoyar los conocimientos adquiridos en la formación académica pero también debería proporcionar información sobre el mundo de la danza mexicana, la historia de la danza universal, la pedagogía y la recepción artística. A continuación enlistamos algunos libros que fueron de suma importancia para la realización de este estudio y explicamos por qué deberían formar parte de la bibliografía elemental del profesional en educación dancística de danza contemporánea.

Comenzamos por los libros sobre danza contemporánea mexicana: *La Danza, mirada en movimiento. Un estudio de tres coreógrafos mexicanos: Marco Antonio Silva, Adriana Castaños, Raúl Parrao* de Nora Crespo (2003), que es un excelente referente ya que presenta la historia de estos tres coreógrafos que en la actualidad son personalidades importantes de la danza contemporánea mexicana. Dedicando un capítulo a cada uno de ellos, la autora escribe sobre sus vidas, sus comienzos en la danza, sus enfoques sobre la misma y la recepción que tuvieron algunas de sus obras; es interesante leer un estudio sobre los comienzos de personalidades importantes ya que ayuda a entender aspectos de su creación y su desarrollo actual. Sin embargo, lo que resulta sumamente útil de este libro es la introducción ya que en ella la autora

muestra un marco teórico que puede apoyar cualquier investigación sobre danza porque explica conceptos pertenecientes a la hermenéutica y a la teoría de la recepción relacionándolos con la danza de manera simple y clara, además proporciona breves historiografías del arte coreográfico en México así como de la danza contemporánea independiente en la década de los ochenta. El segundo libro es de Eric Villanueva (1995) y se titula: *La danza contemporánea un problema sin resolver. Integración dancística para grupos y bailarines de danza independientes*. A pesar de tener casi dos décadas de antigüedad, el texto de Villanueva señala problemáticas de la danza contemporánea mexicana que continúan vigentes, describe ampliamente los elementos de la creación coreográfica y realiza algunas propuestas para mejorar la producción dancística. Aunque no concordamos con todas sus observaciones, son un buen punto de partida para analizar los problemas de la danza nacional, las soluciones que se han planteado y el alcance de las mismas.

En cuanto a textos sobre historia de la danza, el libro editado por Janet Adshead-Landsdale y June Layson (2003) es una compilación de textos de historia de la danza que abarcan varias épocas y muestra de manera excelente el rigor metodológico que conlleva la investigación en danza. Mismo rigor presenta Fabrizio Andreella (2010) en *El cuerpo suspendido. Códigos y símbolos de la danza al principio de la modernidad*. Este texto, al ser un estudio historiográfico, muestra el desarrollo de las relaciones de la danza y el cuerpo con la religión católica, por lo que toca varias problemáticas de la civilización occidental que se observan claramente en la actualidad en la recepción de la danza y en la comprensión del cuerpo.

El instrumento de la danza es el cuerpo, por lo tanto, las teorías sobre las percepciones de éste en la sociedad no deben faltar al profesional en educación dancística, por lo que el libro *Cuerpo, sujeto e identidad* (Durán y Jiménez (coords.), 2009) debería formar parte de su biblioteca personal. En él se reúnen textos sobre el cuerpo y su relación con la filosofía y la educación así como otros que toman el tema de la identidad y los procesos de creación de la misma.

Estos cinco libros fueron la base de este estudio y abrieron muchos caminos que, a pesar de que no pudieron ser recorridos porque se alejaban del propósito

principal del proyecto, proporcionan nuevas interrogantes y nuevos enfoques que vislumbran otro comienzo al final de nuestro recorrido en el interior de la danza.

P.D.

Gilles Deleuze (1980) creía que toda escritura es una carta de amor, este estudio es una carta de amor a la actividad inefable que es la danza. Es en la danza donde establecemos relaciones con nuestro ser que no provienen del código lingüístico, donde nos acercamos a nuestro instinto sin que la supervivencia esté de por medio. La danza es acción de reconocimiento, de aprendizaje, de liberación de la energía del espíritu. Es un juego maravilloso, es experiencia del presente, es comunicación con la corporalidad del otro, en cuatro palabras:

“El amor es bailar”.

Referencias

Adshead-Landsdale, Janet y Layson, June (eds.) (2003), *Historia de la danza. Una introducción* (María Dolores Ponce, trad.), México: INBA, CENIDI Danza “José Limón”. (Obra original publicada en 1994).

Andreella, Fabrizio (2010), *El cuerpo suspendido. Códigos y símbolos de la danza al principio de la modernidad* (María Dolores Ponce, trad.), México: INBA. (Obra original publicada en 1994).

Béjart, Maurice (2005), *Cartas a un joven bailarín* (Leopoldo Kulesz, trad.), Argentina: Libros del Zorzal.

Bergson, Henri (2004), *Matter and Memory* (Nancy Margaret Paul y W. Scott Palmer trads.) [Materia y memoria], Mineola: Dover.

Beuchot, Mauricio (2005), “Prólogo”, en González Valerio, M. A., *El arte develado*, México: Herder.

Cage, John (1992), “Grace and clarity”, en Kostelanetz (ed.), *Merce Cunningham Dancing in Space and Time*, Chicago: A Cappella Books. (Obra original de 1944)

Cerutti Guldberg, Horacio (2009), “Preliminares hacia una recuperación del cuerpo en el pensamiento latinoamericano contemporáneo”, en Durán y Jiménez (coords.), *Cuerpo, sujeto e identidad*, México: UNAM, IISUE, Plaza y Valdés.

Copeland, Roger (2003), “Más allá del expresionismo. La crítica de Merce Cunningham a ‘lo natural’” en Adshead-Landsdale y Layson (eds.) *Historia de la danza. Una introducción*, México: INBA, CENIDI Danza “José Limón”.

Crespo, Nora (2003), *La Danza, mirada en movimiento. Un estudio de tres coreógrafos mexicanos: Marco Antonio Silva, Adriana Castaños, Raúl Parrao*, México: UAM, CONACULTA, FONCA.

Culler, Jonathan (2004), *Breve introducción a la teoría literaria* (Gonzalo García, trad.), España: Biblioteca de Bolsillo.

Dallal, Alberto (2007), *Los elementos de la danza*, México: UNAM. (Obra original publicada en 1988).

Deleuze, Gilles y Parnet, Claire (1980), *Conversaciones* (José Luis Pardo Torío, trad.), Valencia: Pre- textos.

Derrida, Jaques (1975), “La farmacia de Platón”, en *La Diseminación* (José María Arancibia, trad.), Madrid: Fundamentos.

Derrida, Jaques (1968), *La différance*, conferencia pronunciada en la Sociedad Francesa de Filosofía, el 27 de enero de 1968, publicada simultáneamente en el *Bulletin de la Société française de philosophie* (julio-septiembre, 1968) y en *Theorie d'ensemble* (col. Quel, De Seuil, 1968); en *Derrida, J., Márgenes de la filosofía* (1998), (Carmen González Marín, trad.) Madrid: Cátedra. Versión digital de *Derrida en castellano*: http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/la_difference.htm

Deleuze, Gilles (2010), *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine 1* (Irene Agoff, trad.), Buenos Aires: Paidós.

Durán Amavizca, Norma Delia (2009), “Pedagogía del cuerpo, la intuición y la razón” en Durán y Jiménez (coords.), *Cuerpo, sujeto e identidad*, México: UNAM, IISUE, Plaza y Valdés.

Durán Amavizca, Norma Delia y Jiménez Silva, María del Pilar (coords.) (2009), *Cuerpo, sujeto e identidad*, México: UNAM, IISUE, Plaza y Valdés.

Fish, Stanley (1976), “Interpreting the “Variorum”” [Interpretando el *Variorum*], en *Critical Inquiry*, Vol. 2, No. 3. (Spring, 1976), pp. 465-485.
http://www.home.no/skuggevik/MA-Communication/FISH,1976,Interpreting_variorum.pdf.

Foster, Kenneth J.(2008), *La programación de las artes escénicas. De la teoría a la práctica* (Otto Minera, trad.), México: CONACULTA.

Franklin, Eric (2006), *Danza, acondicionamiento físico* (Nuria Hernández Rovira, trad.), Barcelona: Paidotribo.

Gadamer, Hans-Georg (1996), *Verdad y método I: Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito, trads.), Salamanca: Sígueme.

Gadamer, Hans-Georg (1998), *Estética y hermenéutica*, (Antonio Gómez Ramos, trad.), Madrid: Tecnos.

Giroux, Henry A. (1997), *Los profesores como intelectuales transformativos, Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (Isidro Arias, trad.), Barcelona: Paidós.

González Valerio, María Antonia (2005), *El arte develado. Consideraciones estéticas sobre la hermenéutica de Gadamer*, México: Herder.

González Valerio, María Antonia (2011), *Un tratado de ficción. Ontología de la mimesis*, México: Herder.

Heidegger, Martin (2006), *Arte y poesía*, (Samuel Ramos, trad. y pról.), México: Fondo de Cultura Económica, Breviarios 229. (Obra original publicada en 1952).

Hoghe, Raimund (1989), *Pina Bausch* (Andreu Carandell, trad.), Barcelona: Ultramar.

Huizinga, Johan (2008), *Homo ludens* (Eugenio Imaz, trad.), España: Alianza, El libro de bolsillo. (Obra original publicada en 1954).

Humphrey, Doris (1965), *El arte de crear danzas* (L. M. Caprioli, trad.) Buenos Aires: EUDEBA. (Obra original publicada en 1959).

Huxley, Michael (2003), "Primera danza moderna europea", en Adshead-Lansdale y Layson (eds.) *Historia de la danza. Una Introducción*, México: CENIDI Danza José Limón, INBA.

Iser, Wolfgang (2005), *Rutas de la interpretación* (Ricardo Rubio Ruiz, trad.), México: Fondo de Cultura Económica.

Jiménez Silva, María del Pilar (2009), "Educación y cuerpo. Un acercamiento socio-psicoanalítico", en Durán y Jiménez (coords.) *Cuerpo, sujeto e identidad*, México: UNAM, IISUE, Plaza y Valdés.

Jowitt, Deborah (2003), "Expresión y expresionismo en la danza moderna estadounidense", en Adshead-Lansdale y Layson (eds.), *Historia de la danza. Una Introducción*, México: CENIDI Danza José Limón, INBA.

Kostelanetz, Richard (ed.) (1992), *Merce Cunningham Dancing in Space and Time*, Chicago: A Cappella Books.

Kundera, Milan (1990), *La Inmortalidad* (Fernando de Valenzuela, trad.), Barcelona: Tusquets.

López Ramos, Sergio (2009), "Cuerpo y filosofía. ¿Una discusión necesaria?", en Durán y Jiménez (coords.), *Cuerpo, sujeto e identidad*, México: UNAM, IISUE, Plaza y Valdés editores.

McFee, Graham (2011), *The Philosophical Aesthetics of Dance, Identity, Performance and Understanding*, Gran Bretaña: Dance Books Ltd.

McLaren, Peter (1997), "Teoría crítica y significado de la esperanza" en Giroux, *Los profesores como intelectuales transformativos, Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona: Paidós.

Piccini, Mabel (2000), "Transversalidades: de las teorías de la recepción a una etnología de la cultura", en Piccini, Mantecón y Schmilchuk (coords.), *Recepción artística y consumo cultural*, México: CONACULTA, INBA, CENIDI de Artes Plásticas, Casa Juan Pablos.

Ricoeur, Paul (2003), *Tiempo y narración I configuración del tiempo en el relato histórico* (Agustín Neira, trad.), México: Siglo XXI.

Ricoeur, Paul (1995), *Tiempo y narración II configuración del tiempo en el relato de ficción* (Agustín Neira, trad.), México: Siglo XXI.

Sacks, Oliver (2002), *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero* (José Manuel Álvarez Flórez, trad.), Barcelona: Anagrama.

Sánchez Blanco, Concepción (2009), "Violencia física: Identidades corporales, desafíos escolares" en Durán y Jiménez (coords.), *Cuerpo, sujeto e identidad*, México: UNAM, IISUE, Plaza y Valdés.

Schmilchuck, Graciela (2000), "Recepción artística", en Piccini, Mantecón y Schmilchuk (coords.), *Recepción artística y consumo cultural*, México: CONACULTA, INBA, CENIDI de Artes Plásticas, Casa Juan Pablos.

Torp, Lisbet (ed.) (1989), *The Dance Event: A Complex Cultural Phenomenon*, Copenhagen: ICTM Study Group on Ethnochoreology.

Valery, Paul (1998), "Filosofía de la danza", en *Teoría poética y estética* (Carmen Santos, trad.) Madrid: Visor.

Villanueva, Eric (1995), *La danza contemporánea un problema sin resolver. Integración dancística para grupos y bailarines de danza independientes*, México: Gaceta.

Weisz, Gabriel (1998), *Dioses de la peste*, México: Siglo XXI en coedición con la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Video:

Linsel, Anna & Hoffman, Rainer (dirs.) (2010) *Tanzträume, (Dancing Dreams)*, Alemania. (documental).