



CULTURA
SECRETARÍA DE CULTURA

 **INBAL**

Repositorio de investigación y educación artísticas
del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura

**Centro Nacional de Investigación, Documentación e
Información de la Danza José Limón**

**“Ensomía”. Una metodología de enseñanza de danza basada en la
improvisación de contacto, el juego y la creatividad del docente**

Maestra en Investigación de la Danza

P R E S E N T A

Victoria Riva Palacio Nieto

Asesores:

Anadel Lynton Snyder Linton
Dra. Roxana Guadalupe Ramos Villalobos
Dra. María de Lourdes Fernández Serratos

Ciudad de México, marzo de 2024

 **CENIDID**

www.inbadigital.bellasartes.gob.mx

Formato digital para uso educativo sin fines de lucro.

Cómo citar este documento: Riva Palacio Nieto, Victoria. *“Ensomía”. Una metodología de enseñanza de danza basada en la improvisación de contacto, el juego y la creatividad del docente*. CDMX.: INBA/Cenidi Danza, 2024. Descriptores temáticos (palabras clave): metodología, enseñanza, danza, equidad de género, educación.



CULTURA
SECRETARÍA DE CULTURA



INBAL

Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura

**Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José
Limón**

“Ensomía”

Una metodología de enseñanza de danza basada en la improvisación de contacto, el juego y la creatividad del docente.

Tesis

Que para obtener el grado de:

Maestra en Investigación de la Danza

Presenta:

Victoria Riva Palacio Nieto

Directora de Tesis:

Anadel Lynton Snyder Linton

Comité tutor:

Dra. Roxana Guadalupe Ramos Villalobos

Dra. María de Lourdes Fernández Serratos

Ciudad de México, marzo 2024



EMPATÍA (gr. *pathos*: afección, padecimiento, sentimiento)
Capacidad de identificarse con otro y compartir sus sentimientos.

ENSOMÍA (gr. *soma*: cuerpo)
Capacidad de identificarse con el cuerpo del otro y compartir su corporalidad.

Índice.

1.Necesidad de una nueva propuesta metodologica.	9
2. Objetivos	14
2.1 General.	14
2.2 Objetivos Particulares.	15
3. Metodología utilizada para el desarrollo del proyecto: Investigación acción.	16
4. Danza de Contacto e Improvisación (DCI)	17
4.1 Origen y concepto de la Danza de Contacto (DCI)	18
4.2 ¿Por qué la improvisación de contacto cambia la perspectiva de la Danza Contemporánea?	25
Tres perspectivas de la Danza de Contacto e Improvisación (DCI).	25
5. La importancia del juego en la enseñanza de la danza.	38
6. La postura del docente dentro de esta metodología.	53
7. La educación activa en la danza.	53
8. La práctica de campo.	59
8.1. La estructura de la Clase.	63
1. El calentamiento.	64
2. Traslados.	66
3. Improvisación de movimiento.	67
4. Contacto.	69
5. Mostrar la propuesta frente al grupo.	71
8.2 Algunas observaciones y objetivos alcanzados durante la práctica.	72
9. La importancia de capacitar docentes de iniciación a la danza con esta metodología de enseñanza.	75
10. Descripción, objetivos y observaciones de los ejercicios más relevantes de la investigación de campo.	79
10.2. Ejercicios más relevantes implementados en el segundo año.	91
11. Conclusiones	97
BIBLIOGRAFÍA.	105

INTRODUCCIÓN.

Comencé esta investigación cuando me di cuenta de que ya estaba en ella. A partir del 2013 impartía clases de expresión corporal a todo el colegio Desseret en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, México. Los alumnos de esta clase oscilaban entre los 3 y los 12 años de edad, agrupados conforme a su grado escolar. Entonces, di inicio al desarrollo de la metodología de enseñanza motivo de esta investigación. Sin embargo, mi interés por la improvisación de contacto surgió un poco antes. Mi primer encuentro con la danza de contacto fue en el 2004, participando en un taller impartido por el coreógrafo Belga y bailarín Rasmus Ölem de la compañía Última vez, dirigida por Wyn Vandekabus. El interés por la improvisación de contacto siguió su rumbo hasta que en el año 2007 realicé un montaje coreográfico (junto con otro compañero de danza) en el cual la exploración de movimiento estaba basada en la improvisación de contacto. A partir de esta experiencia decidí incluir dentro de mi práctica docente frente a los alumnos de la Licenciatura en teatro del Centro Morelense de las Artes ciertas pautas para desarrollar improvisación de contacto. Dichos estudiantes eran adultos, pero cuando comencé a enseñar a niño/as a partir de los tres años de edad me pregunté ¿cómo podría desarrollar la improvisación de contacto con estos pequeños/as?

Para dar cierre al ciclo escolar en el colegio Desseret me pidieron organizar un festival para que toda la escuela participara y fue cuando tuve que aterrizar los hallazgos sobre lo que estaba haciendo dentro del aula y explicarle a toda la comunidad, desde la directora maestras y madres/padres de familia que lo que iban a presenciar como Festival iba a ser diferente, ya que para mí era importante llevar a los niños por un proceso creativo en el cual sus propuestas de movimiento estuvieran incluidas. Este fue mi primer acercamiento a la investigación en la que profundice más adelante. Véase: <https://youtu.be/u6nZBiJwjmw>

La pregunta central ya estaba en mi cabeza pero seguían apareciendo más: ¿Qué beneficios van a tener los niños que lleven a cabo esta clase? ¿Por qué es

bueno para esta edad? ¿Cómo desmenuzar las pautas de improvisación de contacto para que ellos las entiendan?

Fue entonces cuando decidí hacer la maestría de investigación de danza en el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón del Instituto Nacional de Bellas Artes. Entonces en el año 2012 con el apoyo de la directora de la Escuela Manuel Bartolomé Cossío, la maestra Graciela González, inicié un taller de improvisación de contacto abierto a niños/as entre tres y seis años de edad con el objetivo de materializar esta investigación. El taller se llevó a cabo durante dos años, dos días a la semana en sesiones de una hora, como una opción extra para quienes quisieran quedarse después de clase. Cabe mencionar que los niños y niñas del taller estaban mezclados, sin separarlos por la edad, además la clase se impartía en un salón de la escuela, es decir no era un salón especialmente para danza.

Realizar la práctica de campo en dicha escuela fue sumamente grato ya que al ser yo exalumna tenía la experiencia de haber estado dentro de una escuela activa tipo Freinet y sabía en carne propia cómo funcionaba el proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo al estar como investigadora tuve que ahondar en la metodología Freinet para comprender verdaderamente cuáles son los fundamentos de esta experiencia de vida que yo había tenido hace años. Fue cuando surgió la pregunta ¿Cómo podría ser la educación activa en la danza?

Lo que se plantea con esta metodología (que después de varios años he denominado como la *Ensomía*), es situarnos en las circunstancias políticas, sociales y culturales que nos rodean y establecer por qué es un beneficio para las niñas/os realizar este tipo de prácticas sobre todo viviendo en nuestro entorno en donde, el desarrollo de los medios de comunicación, la violencia y la estigmatización del cuerpo, las relaciones entre los seres humanos cada vez se tornan más débiles y efímeras. La propuesta de esta metodología trae consigo un cambio de paradigma de la educación con la danza, así como una transformación dentro de la práctica de los docentes, apostando a una educación en la que el cuerpo se incluya dentro de

la educación de manera consciente, sin seguir estereotipos de movimiento relacionados a los roles de género, logrando que se naturalice.

En dicha investigación se utilizó la metodología de investigación – acción planteada por Richard A. Schmuck en *Practical action research for change*. Dentro de esta metodología la práctica responde a problemas del entorno educativo, en la cual el docente realiza un proceso de reflexión sobre su propia práctica involucrando en el proceso a todos los factores del contexto, inclusive al investigador. Propiciando así diversas reflexiones en torno a diversos aspectos de la práctica educativa.

Para comenzar, se sitúa el panorama de los Estados Unidos en los años sesenta describiendo el contexto histórico dentro del cual se desarrolla la danza de contacto, que no sólo fue un estilo dentro de la danza sino un movimiento social. La danza de contacto por lo general se practica por duetos, en silencio y consiste en explorar movimientos propios a partir de estar en contacto con el otro, darse el peso y apoyarse, utilizando el momentum para moverse. Steve Paxton le dio este nombre a las prácticas que sucedían a manera de encuentro social. Esta práctica de danza promueve principios éticos como la igualdad, equidad de género y la solidaridad; rompe paradigmas establecidos dentro de la disciplina dancística, rompe con la hegemonía de la vista; el rol dancístico de los cuerpos de acuerdo a su género e inclusive con el cuerpo visto como objeto. En la improvisación de contacto se pone de relieve una atención corporal y espacial mediante el sentido del tacto, se desdibuja el rol género dentro del vocabulario de movimiento y se propone al cuerpo como sujeto y no como objeto.

Otro elemento importante desarrollado en esta metodología, que no tiene que ver con la danza de contacto es la importancia del juego dentro de la enseñanza de la danza que, además tratándose de niñas/os no podría dejarse de lado. Para esta metodología es importante enseñar siempre a través del juego ya que dentro del mismo se le pueden proponer a los niños/as una manera de hacer improvisación de movimiento en el cual se va integrando el contacto con otro. Es importante generar juegos con reglas claras para que mediante estos se desarrolle la exploración de movimiento corporal que se quiere realizar y nunca negar la posibilidad de jugar

para aprender inclusive con personas adultas. El juego, relaja, integra y genera complicidad entre los participantes. De la misma manera, con el objetivo de explorar movimiento, se utilizaron posturas de yoga experimentando con el equilibrio, así como también las caídas tema clave en la improvisación de contacto.

Asimismo, se pone de relieve en este trabajo la improvisación, ya que por sí misma es importante dentro de la formación de los niños/as, pues mediante ella los impulsos primarios salen a flote, es decir que al estar explorando movimiento desde la improvisación el inconsciente queda al descubierto. Dejando que cada individuo se exprese a través del cuerpo.

Respecto a la pregunta de ¿cómo sería una educación activa en la danza? al proponer trabajo en equipo, dejar que lo resuelvan y decidan cómo lo van a hacer (quien va a ocupar qué lugar, qué forma eligen, cómo se trasladan y hacia dónde), al explorar sus propias ideas estamos proponiendo una educación activa en la danza. Al comenzar a ver resultados de la metodología planteada por mí, me surge la preocupación de alcanzar a más niños y niñas con la finalidad de que experimenten este proceso y, una manera de hacerlo es sensibilizar a los docentes tanto de iniciación artística como de educación básica para que comprendan la importancia de aplicar esta metodología en su práctica docente. Dicho lo anterior comencé también a trabajar con docentes y pensé que la metodología en cuestión requiere de un nuevo término. Entonces, llegué al término: *Ensomía*. La construcción de este neologismo se forma tomando como referente las palabras empatía + soma. La primera, está formada por el prefijo “en” (en el interior), más la raíz léxica “*pathos*” (sentimiento, afecto o padecimiento) y el sufijo “*eia*” (cualidad de). A pesar de que el término empatía ha tenido modificaciones a lo largo de su historia, desde un primer significado médico hasta uno más actual psicológico, lo entendemos como la capacidad de identificarnos con otra persona. Por lo cual, tomando en cuenta el desglose anterior, en la palabra *Ensomía* se sustituye la raíz “*pathos*” por “*soma*” (cuerpo), enfatizando así que, la identificación con los sentimientos de otra persona, también pueden realizarse a través del contacto directo entre los cuerpos.

La *Ensomía* propone que la empatía sea generada desde el docente, ya que es una metodología de enseñanza y no una técnica, por lo tanto requiere una posición flexible por parte de éste, es decir se propone una guía y no de una autoridad, una postura de cierta horizontalidad en la que todos tenemos derecho a expresarnos y a equivocarnos, poniendo a prueba la capacidad de inventar, guiar y resolver nuevos ejercicios de acuerdo con las diversas personalidades que conforman el grupo, estando siempre alerta para aprender de los alumnos y construir junto con ellos nuevos retos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Considero oportuno darle un nuevo nombre a esta metodología: *Ensomía*, debido que promueve la empatía a través del lenguaje corporal. Es decir, que pretende compartir mediante el contacto físico y el movimiento corporal expresivo, emociones, sensaciones e ideas con otras personas; así como también “ponerse en el lugar del otro” de varias maneras: acompañándose con diversas propuestas de movimiento (individuales y colectivas) explorando movimiento mediante estrategias lúdicas y con la transferencia del peso que se realiza durante la improvisación de contacto. Por lo tanto, cabe aclarar que no es interés de esta investigación poner en discusión los términos de: danza, expresión corporal o técnicas somáticas, sino plantear un nuevo término que albergue a dicha metodología abriendo una nueva posibilidad de abordar el movimiento corporal expresivo-creativo con el objetivo de educar de manera integral a las personas.

Agradezco infinitamente a mi asesora de tesis, mi maestra y amiga Anadel Lynton, a Graciela Gonzáles, Chela, y a Elisa De Tapia por abrir las puertas de la escuela Manuel Bartolomé Cossío para realizar el taller de danza de contacto, a Nevada De Tapia, coordinadora de preescolar de la Escuela Manuel Bartolomé Cossío por apoyarme con la operatividad y promoción en los talleres y a Miriam Contreras la maestra de Ambientación 1, por estar acompañándome durante la ejecución del taller.

1. Necesidad de una nueva propuesta metodológica.

El niño moldeado, condicionado, disciplinado, reprimido, el niño sin libertad, cuyo nombre es Legión, vive en todos los rincones del mundo. Vive en nuestra población exactamente al otro lado de la calle. Se sienta aburrido en un pupitre en una escuela aburrida; y después se sienta en un escritorio más aburrido aun en una oficina, o en un banco de una fábrica. Es dócil, inclinado a obedecer a la autoridad, temeroso de la crítica y casi fanático en su deseo de ser normal, convencional y correcto. Acepta lo que le han enseñado casi sin hacer una pregunta; y transmite todos sus complejos, temores y frustraciones a sus hijos.

A.S. Neill Summerhill

La ruptura del tejido social, la delincuencia organizada, la corrupción generalizada, la violencia en todos los estratos sociales, la discriminación crónica y el machismo estructural, son síntomas que evidencian, tomados en conjunto, una puesta en suspenso de lo que hasta hace bien poco tomábamos como valores garantizados en nuestro tiempo. A este respecto, la educación debería suponer un espacio ejemplar para la impartición de unos valores éticos que, a modo de bastión, lograran contener este desgarramiento social¹, pero, desafortunadamente, la escolarización, tan estrechamente ligada al mantenimiento y la reproducción del sistema político y socioeconómico de nuestro entorno está cometiendo una clara dejación de funciones². ¿Qué tipo de enseñanza nos haría cambiar de rumbo? ¿Qué papel pueden jugar las artes dentro de la educación infantil y, en específico, la danza?

La escuela debería brindar a los alumnos/as el espacio apropiado para expresarse, desarrollar su creatividad, motivarlos en el trabajo diario y enseñarles a resolver problemas de forma pacífica; sin embargo, en la mayoría de las escuelas

¹ Nussbaum, Martha. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Katz, Trad. María Victoria Rodil, 2010.

² Bourdieu, Pierre, *El amor al arte los museos europeos y su público*, Prometeo libros, Buenos Aires, 2012.

no sucede así. “La escuela se ha convertido, por el contrario, en un lugar donde el niño o niña aprende determinados conocimientos de cierta manera, procurando domesticar a los sujetos en vez de generar una conciencia crítica en ellos”³. En un proceso así, no tiene cabida ni la expresión, ni la creatividad de los niños/as, y ello suele traer aparejados fenómenos de carácter violento, cada vez más frecuentes entre nosotros, como el acoso escolar o “bullying”. Según Freire: “La educación para la domesticación consiste en un acto de transferencia de conocimiento, mientras que la educación para la libertad es un acto de conocimiento y un proceso de acción transformadora que debería ejercerse sobre la realidad”⁴. Pues bien, la pregunta que abre paso a esta investigación podría resumirse en esta pregunta: ¿cómo se podrían configurar dichas acciones desde la enseñanza de la danza? En el método Freinet es esencial el texto y el dibujo libre con la finalidad de que los niños/as expresen sus propias ideas, de la misma manera se lleva a cabo una asamblea general una vez a la semana, dándole cabida a la voz y al voto de los niños y niñas dentro de la escuela. En la danza el texto libre podría traducirse a la improvisación de movimiento y en lugar de darle cabida al lenguaje escrito mediante la escritura se abre la posibilidad de expresarse en un lenguaje no verbal, lo cual, a veces se les facilita más a unas personas que a otras.

La infancia de hoy se encuentra expuesta a factores sociales, económicos, políticos o culturales de diversa índole; así, por ejemplo, el boom de las nuevas tecnologías, el estrés y la presión constante de una vida cada vez más regida por la meritocracia, la productividad y los resultados, el consumismo salvaje, los efectos devastadores de las políticas neoliberales en materia de servicios públicos, la inseguridad en el espacio público, etc. Factores todos ellos que contribuyen al paulatino deterioro de las relaciones sociales auspiciando tanto la violencia como el aislamiento. Los videojuegos son una buena prueba de ello, pues los pequeños/as prefieren estar frente a la televisión, la consola o la computadora, en vez de interactuar con otros niños o ir al parque a jugar. Por si esto no fuera suficiente, la revolución digital promueve además el anonimato, manteniendo a las personas al

³ D. Pennac, *Mal de escuela*, Barcelona, DeBolsillo, 2008.

⁴ Freire, Paulo. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós, Buenos Aires, 1996.

margen de la sociedad y desdibujando y mermando así su identidad. Al respecto Buyng-Chul Han menciona lo siguiente:

El enjambre digital no es ninguna masa porque no es inherente a ninguna alma, a ningún espíritu. El alma es congregadora y unificante. El enjambre digital consta de individuos aislados. La masa está estructurada de manera distinta. Muestra propiedades que no pueden deducirse a partir del individuo. En ella los individuos particulares se funden en una nueva unidad, en la que ya no tienen un perfil propio. Una concentración casual de hombres no forma ninguna masa. Por primera vez un alma o un espíritu los fusiona en una masa cerrada, homogénea. Al enjambre digital le falta un alma o un espíritu de la masa. Los individuos que se unen en un enjambre digital no desarrollan ningún nosotros. Este no se distingue por ninguna concordancia que consolide la multitud en una masa que sea sujeto de acción. El enjambre digital, por contraposición a la masa, no es coherente en sí. No se manifiesta en una voz. Por eso es percibido como ruido⁵.

De igual modo, se enfrentan los niños a los parámetros estéticos actuales que se reciben por doquier en imágenes de espectaculares, tiendas, anuncios, televisión, cine e inclusive juguetes, los cuales, en bastantes ocasiones, están ligados a imágenes agresivas. Toda esta andanada de estímulos que reciben de manera involuntaria tiene influencia sobre el desarrollo de su identidad. Por todo ello, aquí se propone con juegos que la práctica de improvisación de contacto podría brindar a los niños una nueva manera de percibirse a sí mismos y el mundo que los rodea; no solo, además, podría contribuir a una práctica comunitaria en la que diversos individuos se congreguen, evitando el aislamiento y sanando el desgarrado tejido social. Sin embargo, debemos hacer hincapié asimismo en cómo queremos brindarles la experiencia de dicha práctica, ya que en múltiples ocasiones los procesos de enseñanza-aprendizaje, en vez de fomentar el desarrollo integral de los individuos, los condiciona y no precisamente para bien.

Generalmente, se piensa que la danza debe ser enseñada de la misma manera tanto a adultos como a niños, ya que el objetivo primordial suele ser que los alumnos obtengan habilidades motrices para realizar determinados pasos

⁵ Chul Han, Byung, *En el enjambre*, Herder, Barcelona, 2018, p. 20.

específicos; es decir que, desde el nivel de iniciación hasta el profesional, pasando por el amateur, la danza se ha enseñado con el propósito de que los alumnos logren ejecutar cierto vocabulario de movimiento previamente codificado pero, ¿qué sucede cuando el objetivo de la danza no es ese?

Considero que la danza puede ser más generosa, benéfica y maleable de lo que en algunas ocasiones se puede en principio vislumbrar. El objetivo de la danza no debería estar limitado a que el cuerpo desarrolle cierta técnica para ejecutar movimientos, el objetivo de la danza, antes bien, debería ser bastante más amplio y ambicioso e, inclusive, podría aspirar a un desarrollo integral de los individuos. Le Breton a este respecto sostiene lo siguiente:

La danza contemporánea antes que repetición de lo mismo es la inducción de un sujeto en suspenso, creador del espacio y el tiempo en que se produce. Matriz eternamente renovada de sentido; invención de formas y de contenidos. Inventando nuevos lenguajes o nuevas maneras de ser, es una exploración sin fin del continente corporal.⁶

Justo en este sentido, considero la posibilidad de que la danza pueda ser enseñada bajo nuevos parámetros y cambiar la manera en la que tradicionalmente se ha hecho. Así mismo, esta educación podría verse desde otra óptica y no sólo como un complemento dentro de la educación de los individuos.

Tomando en consideración esta invitación y teniendo presente que el concepto del cuerpo ha evolucionado a lo largo de la historia, es preciso reconocer que siguen existiendo, y con plena vigencia, bastantes tabús al respecto. Esta circunstancia ha sido la principal responsable de la formación del individuo (y no solo en la danza) se ciña a términos exclusivamente intelectuales. Así, por ejemplo, se han subestimado y abandonado los beneficios que el individuo podría desarrollar a través de la enseñanza de la danza, tales como la motricidad, la creatividad, la emotividad, el intelecto y la sociabilidad, claves, por cierto, para un desarrollo verdaderamente integral del individuo. De sobra es sabido que el cultivo del cuerpo sólo se logra a través del trabajo práctico, además de ser nuestro medio de

⁶ Le Breton, David, *Cuerpo Sensible*, Ediciones/metales pesados, Santiago de Chile, p.110.

comunicación; es más, a través de él nos relacionamos tanto con otros individuos como con el mundo y precisamente por ello es tan importante crear conciencia sobre su cuidado y educación.

En el actual sistema educativo se incide en homogeneizar a los individuos bajo ciertos parámetros estéticos y expresivos, sin tomar debidamente en cuenta los efectos que esto pueda tener a largo plazo en el desarrollo de las personas. Por si esto no fuera ya suficiente, dentro del sistema tradicional de educación dancístico se pretende que los individuos desarrollen su potencial cinético⁷ dejando de lado el potencial creativo-expresivo. De ahí, a su vez, que el cuerpo de los alumnos adquiera ciertas características de una estética predeterminada de antemano, sin respetar las diversas fisionomías individuales, ni permitir que se desarrollen los cuerpos de acuerdo con las distintas identidades.

En este trabajo, habida cuenta de lo anterior, se propone una metodología de enseñanza de danza cuyo objetivo es el desarrollo integral de los individuos, la cual podría ser implementada tanto en escuelas de educación dancística como dentro del sistema de educación preescolar y básica.

Además, el contacto con el otro abre nuevas posibilidades de percepción y aceptación, tanto de sí mismos, como de los demás. Considero, por tanto, que si los niños logran entablar una relación con su cuerpo, con el espacio y el tiempo, así como con el otro y con el medio que los rodea es probable que crezcan como seres humanos integrales, pudiendo establecer una mejor calidad en sus relaciones sociales, fruto de la aceptación de las diferencias y la igualdad.

La educación de la danza ha pasado por varios procesos y cambios, tanto de contenido como de identidad. La integración de esta disciplina al sistema educativo ha generado diversos puntos de vista y conocidas controversias. Algunos, la han tratado como parte de la educación física, y otros como libre expresión, pero la cuestión decisiva consistiría en promover un punto de vista de la danza desde una pedagogía distinta y humanizadora; en este sentido, es importante integrar la danza

⁷ Potencial cinético se entiende en este trabajo como las posibilidades motrices por desarrollar.

de contacto e improvisación como parte de la educación dancística formal y no formal, ya que en esta práctica están implícitos principios éticos, estéticos, filosóficos y políticos que, si son comprendidos desde la infancia, podrían modificar la subjetividad colectiva.

La propuesta presente pretende articular una metodología de enseñanza basada en algunos principios de improvisación de contacto, el juego, la utilización de imágenes y una postura creativa-horizontal por parte del docente, evitando al docente que actúa desde la jerarquía de roles, verticalidad y autoritarismo. En la escuela tipo Freinet se propone una relación de horizontalidad entre docente y alumno, dándole cabida a los procesos de enseñanza aprendizaje, desde otro punto de vista al método tradicional. Del mismo modo, la improvisación de contacto nos muestra una actitud igualitaria entre los practicantes, sin identificar ningún rol entre el alumno y el maestro. Al respecto, Steve Paxton, menciona en diversas entrevistas, que todos los que practican la improvisación de contacto son los creadores de la misma, refiriéndose a que no es él el único autor de la Danza de contacto. Así mismo, cabe mencionar que esta propuesta parte de un a priori: no existe una estética ni del cuerpo ni de la forma preestablecida; se pretende, así pues, dar cabida a todos los cuerpos sin discriminar a nadie por carecer de ciertas características fisionómicas; se propone, de igual modo, que la estética sea definida por el cuerpo y el potencial expresivo-creativo de cada uno de los practicantes sin tratar de moldear los cuerpos y las formas a modelos preestablecidos.

2. Objetivos

2.1 General.

El presente trabajo pretende mostrar una nueva posibilidad de percepción tanto del movimiento corporal como del cuerpo que permita educar a los seres humanos desde una perspectiva empática, proponiendo a la *Ensomía* como una metodología para la enseñanza de la danza que contribuya a favorecer una educación humanizadora la que Según Freire, “es el camino a través del cual hombres y

mujeres pueden tomar conciencia de su presencia en el mundo, de la manera en que ellos y ellas actúan y piensan cuando desarrollan todas sus capacidades, teniendo en cuenta sus necesidades, pero también las necesidades y aspiraciones de los demás”⁸. La danza, desde este punto de vista, podría ser un vehículo para fortalecer el tejido social en una sociedad fracturada como la nuestra. Por lo tanto, los propósitos principales de esta metodología son:

Propiciar cambios dentro de la educación dancística mediante la *Ensomía*; la integración de dicha metodología como herramienta pedagógica dentro de la educación preescolar y básica; proponer la práctica de la *Ensomía* como una herramienta de autocuidado.

2.2 Objetivos Particulares.

Los objetivos específicos que esta metodología persigue son:

Motivar la empatía entre los practicantes a través del movimiento corporal y de la improvisación de contacto.

Fomentar estrategias lúdicas de aprendizaje para llevar a cabo la improvisación de movimiento y la improvisación de contacto.

Integrar la reflexión y el análisis dentro de la enseñanza de la danza a partir de la práctica de la *Ensomía*.

Generar vocabularios de movimiento significativos para los practicantes.

Fomentar el desarrollo de la identidad y el autoconocimiento a través de la experiencia del cuerpo y de su movimiento como también la comunicación no verbal entre individuos.

⁸ Macedo, Donaldo. “Una pedagogía antimétodo. Una perspectiva Freiriana”. *Educación XX1*, Facultad de Educación, Vol.3, UNED, 2000. P.55
(<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/404/353>)

La promoción de valores como el respeto, la igualdad, la empatía y la inclusión mediante la experiencia del movimiento del cuerpo.

Que los estudiantes desarrollen sus capacidades expresivas, creativas, motrices y sociales mediante la exploración de movimiento.

3. Metodología utilizada para el desarrollo del proyecto: Investigación acción.

Para desarrollar este proyecto se realizaron una serie de acciones teóricas y prácticas, tomando como base la investigación-acción planteada por Richard A. Schmuk en *Practical action research for change*.

Dentro de la metodología de investigación-acción se presentan elementos tanto del conocimiento teórico como del práctico, es decir, que la acción es en sí misma una fuente de conocimiento. En el caso específico de este proyecto, la acción estuvo presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, proceso en el cual nos involucramos los alumnos y yo como maestra. En este método es importante la participación tanto del investigador como del grupo “estudiado”, con la finalidad de que se vea un cambio en la sociedad. Mediante este método se enlazaron los resultados de la investigación teórica y la práctica; además la intervención fue necesaria para el desarrollo y avance en la investigación, debido a que a partir de del hecho pedagógico, la reflexión y el análisis sobre éste, se plantean o modifican acciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir que, es un proceso de observación, planeación y en dado caso modificación, sobre la práctica del docente que se observa y evalúa a sí mismo de acuerdo a sus objetivos específicos.

4. Danza de Contacto e Improvisación (DCI)

La experiencia específica de la danza de contacto genera un entendimiento del cuerpo, del espacio y del tiempo distintos a los habituales, debido a que el sentido del tacto juega un papel primordial. El sentido del tacto se relaciona directamente con nuestras sensaciones y emociones e inclusive, gracias a este, el individuo se relaciona con el medio que lo rodea. Por lo tanto, al establecer contacto físico con lo otro, abrimos la posibilidad de acercarnos más, no sólo físicamente sino emotivamente; por añadidura, a través de la metodología en cuestión, se fomentan valores como el respeto, el compañerismo y la igualdad.

De igual modo, mediante la integración del sentido del tacto, se percibe al mismo tiempo tanto al compañero como a uno mismo, experimentando el interior y exterior simultáneamente. La improvisación de contacto nos lleva a percibirnos desde el interior al ponernos en contacto con otro cuerpo; así el estado de alerta, atención y percepción respecto a nuestro propio cuerpo, el espacio y tiempo es distinto, pues nos percatamos de todo nuestro ambiente a la vez que nos percibimos a nosotros mismos mediante la piel. En la danza que no es de contacto, generalmente percibimos a los otros individuos mediante el sentido de la vista y el espacio y el tiempo únicamente de nuestra kinesfera⁹. En cambio, en la danza de contacto sucede como si todo fuera un mismo espacio, ya que al juntarse dos kinesferas y movilizarse por el espacio guiándose mediante el apoyo que uno brinda al otro, la percepción de todos los elementos en juego es más amplia y enriquecedora.

Esta experiencia de acompañarse en el espacio y el tiempo mediante un punto de apoyo nos brinda la posibilidad de encontrarnos con diferentes cuerpos,

⁹ La kinesfera será comprendida como un contenedor esférico imaginario que rodea a cada individuo, teniendo como límites el radio de acción normal generado por las extremidades de un cuerpo inmóvil. (Por lo tanto, este espacio varía de persona a persona de acuerdo a sus características físicas).

<http://vivoparaladanza.blogspot.com/2016/03/que-es-la-kinesfera-parte-1-con-esquemas.html>

personas e identidades estableciendo, por ende, una comunicación no verbal, no explorada habitualmente.

4.1 Origen y concepto de la Danza de Contacto (DCI)

La danza de contacto surge de un ambiente sociocultural posmoderno cuyo origen suele situarse en 1972. Ese año, la muestra del trabajo "*Magnesium*", a cargo de Steve Paxton junto a sus alumnos del *Colegio Oberlin*, supone un antes y un después: los puntos de contacto físico serán utilizados para la exploración del movimiento a través de la improvisación.

La danza de contacto se desarrolló a partir de la tradición de danza moderna, como parte del movimiento artístico del siglo XX, el cual abandona la exclusividad de las élites para mostrar los escenarios políticos, sociales y culturales de ese tiempo, promovía temas de índole moral y filosófica, concernientes a la primacía del individuo en sociedad, así como a la comunicación de ideas y emociones. La preocupación central era la de generar nuevas estructuras y técnicas que pudieran establecer una nueva visión del mundo contemporáneo. Es decir, el arte se pone al servicio de las protestas individuales y colectivas. Los bailarines y coreógrafos de los años veinte y treinta como de los años sesenta y setenta, promulgaban ideologías radicales de conciencia social, estableciendo conexiones entre las ideas relativas al movimiento y conceptos sociales. Tanto la danza moderna como la danza de improvisación de contacto fueron movimientos experimentales que, a pesar de no ser formales en un inicio, se sustentaban en una serie de principios o ideas sobre el movimiento explorado por los bailarines y coreógrafos. A pesar de que el modernismo fue una corriente artística de carácter innovador, en donde se rompe con estilos academicistas, en la danza moderna de los veinte y treinta los bailarines se preocupaban por presentar su trabajo seriamente como una pieza de arte, además profesionalizaban su estilo entrenando específicamente vocabularios para los montajes que se iban a presentar ante la audiencia; el coreógrafo era concebido como la principal fuente creadora (sin reconocer la creatividad de los

intérpretes) y su trabajo era ejecutado por los bailarines, quienes asumían los diseños de su director.

De manera paralela, el coreógrafo de estas compañías utilizaba el método de improvisación como parte del proceso de montaje, pero nunca como parte del producto final, a diferencia de lo que se plantea en la danza posmoderna y, en la improvisación de contacto, en donde no existe una figura de coreógrafo y tampoco hay que entrenar un vocabulario específico de movimiento; sino que la improvisación es parte del proceso y del resultado del proceso. En esta etapa, se enfatiza el uso de la improvisación sobre la técnica, forma y contenido. Muchos bailarines que participaron en los experimentos de la danza de los años sesenta fueron estudiantes de la tradición de la danza moderna y cabe mencionar que transitaron por diversos cambios del período de posguerra, situación que vale la pena analizar porque ocurrieron cambios en su manera de componer y enseñar la danza. Tal es el caso de Merce Cunningham, Ana Halprin y Erick Hawkins, quienes establecen nuevos conceptos relevantes para la danza de contacto.

Merce Cunningham mantuvo su enfoque en el movimiento sin ningún significado simbólico, liberando la danza moderna de la psicología y lo social, dándole mayor libertad al espectador de interpretar. Merce Cunningham creó una nueva forma de danza en la que cualquier movimiento pudiera ser contemplado como danza sin que tuviera que representar algo más que movimiento, es decir introduce el movimiento abstracto.

El trabajo de Ana Halprin tuvo gran influencia en el desarrollo de la danza de contacto debido a que ella se interesó en producir estructuras de improvisación de movimiento para las presentaciones ante la audiencia como una alternativa a los montajes coreográficos predeterminados. Para Halprin, la improvisación implica tanto un desarrollo personal como una colaboración entre bailarines. Además, integró la naturaleza (al observar e imitar movimientos de las olas, de los árboles que se mecen o del viento, como ya lo hiciera Isadora Duncan) y el movimiento cotidiano de la improvisación, enfatizando en la experiencia sensorial del movimiento.

Erick Hawkins, coreógrafo de la posguerra, cambió el concepto del cuerpo hacia un concepto más abstracto. El cuerpo podría ser entrenado bajo principios de movimiento aplicados a las acciones de la vida cotidiana, así como también a los movimientos de danza. Percibía el cuerpo como un instrumento sujeto a leyes de gravedad y movimiento, pero también como una experiencia sensorial y fenomenológica, inspirándose en la filosofía Zen. En resumen, encontró una manera de aprender a moverse sin forzar ni lastimar el cuerpo.

Como mencioné anteriormente, una nueva visión de la danza emergió en los sesenta y varios discípulos que provenían de las escuelas de estos tres coreógrafos fueron los que comenzaron a explorar la improvisación de contacto, propuesta que ciertamente, se basa en la comunicación entre dos cuerpos en movimiento relacionados por medio del contacto físico. Ahora bien, a pesar de encontrarse estos afectados por las leyes físicas del movimiento -la gravedad, el *momentum* y la inercia- se encuentran, sin embargo, dando y recibiendo el peso del otro, generando, de esta manera, un lenguaje no verbal.

Esta danza es, además, practicada en sesiones de improvisación colectiva, bien a manera de exploración de movimiento o bien como un encuentro social. Así mismo, es una técnica abierta, es decir, todos los que la practican contribuyen a la constante expansión de su vocabulario: no hay una gramática cerrada. Por esta razón es tan importante el peso, el tacto y la comunicación entre las personas involucradas, pues son quienes generan diálogos espontáneos de movimiento, los cuales pueden ir desde la quietud hasta el movimiento explosivo y energético.

La danza de Contacto ha sido utilizada dentro de tres campos de la danza: el coreográfico, el educativo y el terapéutico. Con independencia del ámbito de aplicación, el principal interés de esta propuesta radica en la posibilidad de elegir en cada instante las respuestas corporales y las interacciones con los otros, en función de la escucha y la disponibilidad motriz, es decir y en suma, en la improvisación.

En este sentido, el *Contact* o danza de contacto, no solo descarta el clásico modelo de excelencia corporal, sino que, lo puede practicar cualquier tipo de cuerpo, sin considerar sus características fisionómicas para ejecutar movimiento, además

de implicar la igualdad de género, ya que no establece un vocabulario específico de movimiento, al rol de género. Entonces, son susceptibles de participar hombres y mujeres, jóvenes y ancianos, e incluso (he aquí una de sus novedades sociales y estéticas) intérpretes ciegos o con alguna discapacidad. En el artículo de Bruce Curtis, en *Taken by Surprise*, nos narra su experiencia de la improvisación de contacto de la siguiente manera:

Mi primera experiencia con la improvisación de contacto fue con los improvisadores Holly Hamilton y Arthur Hull involucrados en mover mi silla en espirales, usando el *momentum* de mi pareja como la fuerza que me movía. Mediante el punto de contacto, podía sentir el potencial y la intención del movimiento trasladándose entre mi compañero y yo. Por primera vez sentí verdaderamente igualdad en la creación de la danza (...) Siento que es importante que la danza provenga de la realidad de nuestros cuerpos y nuestras sillas, en vez de tratar de movernos como si fuéramos bailarines sin discapacidad. Tenemos una relación directa con nuestra discapacidad que tiene tres partes: como se mueve nuestro cuerpo, como se mueve nuestra silla y como éstos se mueven juntos.¹⁰ (Traducción mía).

El *Contact* se adapta a diferentes situaciones y, no en vano, puede intervenir tanto en una terapia de grupo como en la educación artística más convencional. Es a este respecto que resulta especialmente valioso para los discapacitados, ya que logra estimularlos a superar límites y a realizar movimientos que nunca pensaron llevar a cabo. En general, se manifiesta contra una política de movimientos basada en la tiranía del no tocar y especialmente, desde el punto de vista co-educativo, de comunicación y aceptación entre los géneros; de hecho, uno de sus papeles iniciales fue el de reconciliar los roles de hombres y mujeres, que tan desiguales se han presentado en el mundo de la danza y en otros campos de la educación corporal.

En la educación de danza, por lo general, el vocabulario del movimiento es aprendido de acuerdo con un marco específico y previamente preceptuado, y en

¹⁰ Curtis, B., "Exposed to Gravity", *Taken by Surprise. A dance Improvisation Reader* (Edited by Ann Cooper Albright and David Gere), Wesleyan University Press, Middletown, 1994, p. 15.

ocasiones con tal de cumplir con esos patrones de movimiento, no se toma en cuenta la relación que existe entre el movimiento, el cuerpo y la vida de las personas (máxime en los infantes). Dentro del proceso de enseñanza de la danza tiende a objetualizarse el cuerpo, tratando de abstraer la experiencia y la biografía de las personas para que, mediante esta sustracción empobrecedora, alcancen la ejemplaridad y realización de cierto lenguaje técnico. A este respecto, se puede recordar el testimonio de Simone Forti al estudiar improvisación con Anna Halprin: “Nos dimos cuenta de que al explorar tantos movimientos, nuestro vocabulario de movimiento se expandía junto con nuestra fuerza y habilidad, entonces tuvimos acceso a una amplia gama de calidades de movimiento”¹¹.

4.2 ¿En qué contexto histórico surge la Improvisación de Contacto?

Durante la década que va de los años sesenta y setenta, Estados Unidos vive serias tensiones económicas, políticas, sociales y culturales. Esta crisis, trae consigo drásticas consecuencias, como el magnicidio del presidente J. F. Kennedy (1963), el asesinato del líder del movimiento antirracista, Martin Luther King (1968), la guerra de Vietnam y la renuncia del presidente Nixon, entre otras.

La herencia de estos diez años es un tanto contradictoria: si bien, de un lado, surgen movimientos antirraciales, estudiantiles, sindicales, pacifistas y feministas; de otro y con no menor intensidad, comienzan a reorganizarse los conservadores, preparando el caldo de cultivo que desembocará, una década después, en el neoconservadurismo y el neoliberalismo de Reagan y Thatcher¹².

Así y todo, es preciso tener en cuenta que, al terminar la II Guerra Mundial, Estados Unidos se vio inmerso en un importante proceso de igualación social; sin embargo, este no terminó de consumarse en todos los frentes atávicamente abiertos

¹¹ Forti, Simone, “Animate Dance. A Practice in Dance Improvisation”, *Taken by Surprise. A dance Improvisation Reader* (Edited by Ann Cooper Albright and David Gere), Wesleyan University Press, Middletown, 1994, p. 54.

¹² Harvey, David, *Breve historia del neoliberalismo*, Akal, Madrid, 2007.p.32

(racismo, machismo, etc.). Abundando en este sentido, merecen ser referidas las transformaciones que desencadenaron los medios de comunicación y el transporte, por no mencionar, en palabras de Umberto Eco, al gran alfabetizador de esa época: la televisión. Fue solo entonces, por ejemplo, cuando surgirían grupos de hombres blancos que comenzaron a dar apoyo al movimiento de los derechos civiles de los afroamericanos.

El movimiento por los derechos civiles trajo consigo violencia, hubo disturbios masivos en diversas ciudades y la represión fue indolente y vergonzosa. Además, existieron otros sectores sociales que expresaron su inconformidad con el *american way of life*, como los estudiantes y la nueva izquierda, quienes hacia finales de los sesenta se opusieron a la guerra de Vietnam, síntoma de todo lo anterior, creando movimientos pacifistas.

La falta de consenso político y desacuerdos en cuanto a los valores morales de esa época dividieron a la sociedad estadounidense, circunstancia que favoreció, por su parte, la reacción conservadora y la consecuente oposición a los derechos civiles, aborto, homosexuales y, en general, a todas las causas de los movimientos libertarios de los años sesenta.

A pesar de la oposición de los conservadores hacia los cambios, intelectuales como C. Wright Mills, H. Marcuse, Erich Fromm y Hannah Arendt, intentaban sentar las bases para una nueva forma de entender al mundo, pero realmente fue la contracultura emergente la que hizo una crítica masiva al modo de vida estadounidense, postulando nuevas formas de organización social basadas en la solidaridad, la libertad y el amor. En este contexto los “hippies” constituyen uno de los grupos importantes del momento¹³. Así como también el movimiento feminista de los setenta.

En estos tiempos convulsos, la igualdad de derechos entre los sexos fue la bandera de la segunda etapa del feminismo. No era suficiente el reconocimiento legal del derecho al voto, ni la igualdad política, sino también se presumía

¹³ Racionero, Luis, *El progreso decadente*, Espasa-Calpe, Madrid, 2000, p.46

irrenunciable la conquista de la igualdad sexual. De ahí las luchas encarnizadas en torno al aborto y la libre circulación de los métodos anticonceptivos. Como abanderados intelectuales de esta contienda destacaban Simone de Beauvoir, Kate Millet y Betty Friedman.

Al calor de lo anterior, surgen los Estudios de género, provocando rupturas en otras ciencias sociales, contribuyendo al desplazamiento del paradigma biológico y aflorando el papel relegado de la mujer en la sociedad. Es decir que, el rol de género ya no está ligado al sexo biológico sino a las conductas determinadas dentro de un contexto sociocultural específico. Desde esta perspectiva es como emerge el concepto de *gender*, que se construye desde lo cultural y no como una realidad natural, dando lugar los mandatos de sociales de la feminidad y la masculinidad, revelando actitudes, conductas, percepciones e incluso estereotipos que la sociedad ha impuesto a ambos sexos y, por la relación asimétrica, a la mujer.

A este respecto cabe mencionar que, el Feminismo es un movimiento social y político que se inicia formalmente a finales del siglo XVIII y presupone la toma de conciencia de las mujeres como colectivo humano, de la opresión, dominación y explotación de que han sido y son objeto por parte los hombres (varones) dentro del patriarcado, lo cual las mueve a la acción para conseguir su igualdad frente a los varones. Este movimiento tiene como finalidad la construcción de una sociedad en la que pueda ser superada la dicotomía entre hombre y mujer con un principio de la realidad distinto.

Pues bien, en el marco de estos movimientos contraculturales es cuando surge la Improvisación de contacto como práctica artística que expone una crítica a los presupuestos políticos y filosóficos que se hallan en la sociedad estadounidense en estos años. Mediante esta práctica se intenta materializar una manera distinta de relacionarse con otros y en donde lo más importante es que no cabe la jerarquía, la manipulación o la dominación. Antes, al contrario, promulga una experiencia basada en ideales igualitarios y democráticos. Dentro de la práctica de la improvisación de contacto, en resumen, el cuerpo, el género, la raza o la edad no son excluyentes para explorar movimiento. Es decir, cualquiera puede participar y

dentro del proceso encontrar su propuesta de movimiento sin tener que aprender un vocabulario específico.

4.3 ¿Por qué la improvisación de contacto cambia la perspectiva de la Danza Contemporánea?

Tres perspectivas de la Danza de Contacto e Improvisación (DCI).

La profesora Mónica Menacho, de la Universidad de la Plata, realizó un análisis de la DCI desde tres puntos de vista: el perceptual, el filosófico y el político.

Dentro del parámetro perceptual, esta profesora establece el sentido del tacto como esencial para llevar a cabo dicha práctica. Al respecto menciona:

Mientras que la tradición anterior estructura el movimiento a partir de parámetros visuales -en la medida en que los desplazamientos por el espacio son guiados por el sentido de la vista y el acento está puesto en el resultado visual del mismo- la técnica elaborada por la DCI descentraliza el papel de la mirada al proponer el sentido del tacto como parámetro sensitivo fundamental sobre el que se articula el movimiento¹⁴.

Sin embargo, el cuerpo siempre está conectado con el mundo que lo rodea mediante el sentido del tacto. Como ha señalado el filósofo Jean-Luc Nancy: “La piel es el envoltorio del cuerpo”.¹⁵

Algunas consideraciones resultarían oportunas para comprender la enfrentada interacción entre la vista y el tacto en nuestra particular tradición cultural. A este respecto, hay que reconocer que no es casual ni la hegemonía de la vista sobre el resto de los sentidos, ni la dificultad que ha presentado cualquier intento para desplazar su supuesta prioridad. Diversos trabajos han dado cuenta de esta antiquísima jerarquización de los sentidos. En este sentido, Carolyn Korsmeyer ha

¹⁴ Menacho, Mónica, *El potencial crítico de la danza de contacto en la construcción de subjetividad. Jornadas del cuerpo y cultura de la Universidad de la Plata*. Facultad de Humanidades y Ciencias. www.memoria.fahce.unlp.edu.ar

¹⁵ Nancy, Jean-Luc.(2007). *58 Indicios sobre el Cuerpo*. Extensión del alma. Buenos Aires: La Cebra.2007 (pp. 13-34)

señalado cómo, desde los griegos, se estableció una taxonomía que divide los sentidos en dos tipos: de un lado, tendríamos a la vista y al oído; de otro, al gusto, al olfato y al tacto. Mientras que los primeros serían sentidos distantes, intelectuales, estéticos y artísticos, los segundos serían inmediatos, corporales, no-estéticos y no-artísticos¹⁶. En este sentido, Juhani Pallasmaa, reconocido fenomenólogo y teórico de la arquitectura, asumiendo las tesis de Korsmeyer, ha desplegado importantes corolarios que pueden ser extrapolados al resto de las artes y, entre ellas, la danza. Así, señala al respecto:

En la cultura occidental, la vista ha sido considerada históricamente como el más noble de los sentidos y el propio pensamiento se ha considerado en términos visuales (...) El dominio del ojo y la eliminación del resto de los sentidos tienden a empujarnos hacia el distanciamiento, el aislamiento y la exterioridad. Sin duda, el arte del ojo ha producido edificios imponentes y dignos de reflexión, pero no ha facilitado el arraigo humano en el mundo¹⁷.

Volvamos al punto de antes. Al tener como base la improvisación y no estar definido el movimiento que realizarán los practicantes, el intercambio de peso, mediante los puntos de apoyo con el otro cuerpo son definidos mediante el tacto, ya que la vista no sería el referente adecuado para hacerlo; en cambio, el tacto sería ahora el que guía y orienta los movimientos dentro de este flujo, recuperando así el protagonismo. Sobre esta cuestión, Steve Paxton menciona en el video *Contact Improvisation 1972* que:

En la improvisación de contacto tanto el espacio como la orientación kinestésica se experimentan como una esfera, en donde la esfera es una imagen creada por una suma de imágenes recogidas mediante los sentidos, la visión entre ellos; sin embargo, parece que una superficie alrededor mía pudiera verlo todo porque es la piel que trabaja en todas las direcciones al mismo tiempo, es la mejor fuente para esta imagen, si nos quitáramos la piel de encima la apreciaríamos mucho más. La piel trabaja en piloto automático, pero cuando un estímulo que no pertenece a lo cotidiano la estimula, entonces lo hacemos consciente. En la improvisación de

¹⁶ Korsmeyer, Carolyn, *El sentido del gusto*, Paidós, Barcelona, 1992.

¹⁷ Pallasmaa, Juhani, *Los ojos de la piel*, Barcelona, Gustavo Gili, 2016, pp. 19 y 23.

contacto siento que literalmente cuelgo de mi piel, me resguardo, cuido y protejo de acuerdo con la información que recibo a través de ella. La información sobre la espacialidad, el tiempo, el impulso, *momentum* e impacto del otro cuerpo en movimiento son percibidas a través de la piel, es decir mediante el sentido del tacto¹⁸. (Traducción mía).

Por medio del sentido del tacto, el cuerpo entra en relación con lo externo y lo interno. Generalmente, en la danza nuestra creatividad, nuestras ideas y emociones son plasmadas en el espacio mediante el movimiento del cuerpo. Sin embargo, en la danza de contacto no sólo se plasma en el espacio sino también en el cuerpo de otra persona. ¿Cómo nos acercamos al otro para darle un impulso? ¿Cómo reacciona el otro frente al impulso recibido? En esta práctica, el tacto es indispensable para comunicarnos con el otro. El punto de apoyo (contacto) lleva consigo un impulso (fuerza) y una dirección, el sujeto que recibe este impulso entonces reacciona, generando un cambio de roles constantemente entre el que guía y el que es guiado, así como una construcción de lenguaje de movimiento con base en lo tangible. A través del tacto, podemos sentir el cambio de peso y con ello la presión, fuerza y dirección que ejerce el otro sobre nosotros y entonces responder a ese impulso, cediendo o acompañando al otro, utilizando precisamente las diferencias entre los cuerpos.

Dos cuerpos se comunican mediante el tacto, el intercambio de peso y el movimiento, dos sujetos se encuentran, habilitando la posibilidad de un lenguaje no verbal. Lo intangible se hace tangible y, como acertadamente señala Jean-Luc Nancy, es por ello que somos cuerpo. Respecto al tacto, este mismo autor considera en sus *58 indicios sobre el cuerpo* lo siguiente:

El cuerpo, la piel: todo el resto es literatura anatómica, fisiológica y médica (...) Más la verdad, es la piel. Está en la piel, hace piel: auténtica extensión expuesta, completamente orientada al afuera al mismo tiempo que envoltorio del adentro (...) La piel toca y se hace tocar. Es irritable y excitable. Toma el sol, el frío y el calor, el viento, la lluvia, inscribe marcas del adentro –arrugas, verrugas, granos,

¹⁸ Paxton, Steve. *Contact Improvisation 1972* en <https://www.youtube.com/watch?v=9FeSDsmleHA>

excoriaciones- y marcas del afuera, a veces las mismas o aun grietas, cicatrices quemaduras, cortes¹⁹.

Con esto Nancy le da gran importancia al sentido del tacto. Sin embargo, el tacto junto con los otros sentidos, integran nuestra fiscalidad y es a través de ella que nos relacionamos con todo. ¿Pero cómo nos relacionamos con nuestro cuerpo? La danza puede ser una manera de conocer nuestro cuerpo e inclusive de modificar los límites naturales del mismo. Es una forma de habitar nuestro cuerpo.

Tomando en cuenta esta definición, el tacto proporciona, a su vez, al ejecutante una mirada interna de su propio cuerpo, la captación de sensaciones internas y la relación que se establece con las fuerzas físicas que lo afectan. Así, el ejercicio de la “pequeña danza”, propuesto por Steve Paxton es una muestra de la escucha interna del propio cuerpo. Esto no significa que los demás sentidos queden anulados, sino más bien que el sentido del tacto es utilizado de una manera distinta dentro de esta danza, experimentando a su vez el movimiento desde el interior, percibiendo los microespacios internos del cuerpo y los sutiles cambios de peso, evitando ponerse en riesgo a sí mismo y a los demás.

Todas las superficies del cuerpo son utilizadas para apoyar el propio peso y el del compañero, los puntos de apoyo se van movilizandose secuencialmente y la atención del improvisador de contacto se centra en segmentar el cuerpo y darle dirección al movimiento sin preocuparse por la forma.

No es un objetivo de la DCI presentar formas diseñadas, sino servir de punto de encuentro para dar o recibir peso, donde la forma será resultado del diálogo entablado entre dos cuerpos. Según Novak:

considerados los cuerpos desde parámetros físicos como el peso y la masa –sujetos a la afección de fuerzas físicas como la inercia, la gravedad, la velocidad– aquellas partes del cuerpo, que usualmente están cargadas de un sentido social expresivo, como la cabeza, los brazos y las manos, son usados como palancas o como masa

¹⁹ Nancy, Jean-Luc. (2007). *58 indicios sobre el cuerpo. Extensión del alma* (pp. 13-34). Buenos Aires: La Cebra.2007.

física a ser soportada. De tal suerte que se produce un distanciamiento respecto de los significados emocionales o simbólicos con los que son tomados en otras formas la danza²⁰.

Mónica Menacho expone su segundo punto de vista sobre la Danza de Contacto: el filosófico. Propone que, en esta práctica, la dicotomía establecida entre mente y cuerpo se ve cuestionada, debido al desarrollo en la improvisación de movimiento. Así menciona:

La preeminencia de la mente sobre el cuerpo, en tanto reaseguro de la soberanía del sujeto sobre sí mismo se cristaliza en dichas tradiciones de diferentes formas: o bien el cuerpo y sus movimientos constituyen una materia y un medio para la narración de un contenido o idea, o bien son vistos como el vehículo de expresión de una emoción o sentimiento. Aun en los casos en el movimiento corporal es despojado de todo carácter representativo o desvinculado de toda suerte de matiz emocional y presentado como movimiento neutral, el intérprete conserva el centro de gravedad sobre sí mismo y aparece como la fuente de control y dirección de lo que siempre son sus movimientos. Estas diversas cristalizaciones de soberanía del sujeto, de la preeminencia de la dirección del movimiento por parte de una conciencia intencional son cuestionadas por la DCI en su concepción del movimiento en el contexto de la improvisación²¹.

La improvisación había sido utilizada como herramienta de búsqueda para el desarrollo de nuevos vocabularios de movimiento; sin embargo, la danza de contacto no incorpora la improvisación de la misma manera, sino como contexto en el cual se crea y lleva a cabo la danza, es decir, que los movimientos se producen en el aquí y ahora, se eligen a cada momento por el contacto sensible entre los cuerpos. Por ello, según Menacho, se produce en los bailarines un estado de suspensión de conciencia intencional respecto a sus movimientos, dándole cabida a la aparición de los movimientos reflejos. La naturaleza de la improvisación, lleva

²⁰ Novack, Cynthia: *Sharing the Dance, Contact Improvisation and Americana Culture*. University of Wisconsin Press, Wisconsin. 1990.

²¹ Mechado, M. "El potencial crítico de la danza de contacto en la construcción de subjetividad". *Jornadas del cuerpo y cultura de la Universidad de la Plata*. Facultad de Humanidades y Ciencias. www.memoria.fahce.unlp.edu.ar

al individuo a una experiencia diferente, en la que ya no es la mente la que conduce los movimientos elaborados a priori. Según Paxton, “una tercera fuerza” creada por la interacción entre los dos cuerpos, orienta al movimiento. En este concepto se involucran tanto elementos físicos, como corporales y psicológicos, haciendo referencia a la concepción del hombre y el universo proveniente de la filosofía Zen, la cual estuvo presente en los movimientos contraculturales de los sesenta y setenta. Dicha filosofía proviene del budismo y consiste en una enseñanza basada en la atención a cada momento, mediante la meditación y comprensión del presente, “el aquí y ahora”.

Respecto a esto, considero que la improvisación requiere un estado específico de concentración, en el cual la atención se encuentra tanto en el interior como el exterior. En la DCI el cuerpo entra en un estado de alerta de uno mismo y de los demás. Así mismo, creo que en la danza -aunque no sea de contacto- la dicotomía mente - cuerpo no existe, pues el movimiento implica la inseparable unión de ambos.

En una pauta de movimiento para improvisar, se recurre al imaginario, a “*lo invisible*” (como dice Merleau-Ponty en “*Sobre el cuerpo en el mundo como condición para el conocimiento*”), que a través del cuerpo se hace visible. En la práctica de danza, todos estamos en constante tránsito entre lo invisible y lo visible, según el mismo autor se complementan, lo cierto es que, el imaginario de cada quien es un mundo único y habrá tantos procesos creativos como participantes. En el mismo texto, Merleau - Ponty sostiene que el imaginario se encuentra en el cuerpo, en la carne; justifica esto en función de que la mente es parte de nosotros, por lo tanto, del cuerpo. Así mismo las experiencias, las sensaciones y emociones son adquiridas mediante el mismo, sin él no existiríamos, lo perceptivo y lo imaginario van de la mano. En la danza el imaginario ha de resolverse a través del cuerpo, de la forma y movimiento.

Otro elemento que genera ruptura con las convenciones anteriores de la danza es la concepción del bailarín. En la DCI, el bailarín es concebido de manera distinta a la establecida anteriormente por la danza clásica o moderna; al estar

concentrado en el mismo y en el compañero, deja de tener la misma actitud que un bailarín de representación, quien se preocupa por el público. Así mismo, no utilizan vestuario sino ropa de trabajo e incluye acciones cotidianas en el movimiento, revelando su personalidad a través de éste. Cada bailarín es distinto, como cada persona, por lo tanto, en la DCI estas diferencias son aprovechadas al máximo, ya que cada sujeto brinda nuevas posibilidades de interacción.

En la danza de contacto se puede apreciar esta relación entre dos individuos, es decir me reconozco a través del otro o me veo en el otro; en dicha práctica al entrar en contacto con el otro siento y veo mi propio cuerpo, genero formas o doy impulsos a partir de la propuesta del otro, generando un ciclo en donde el rol de los participantes está en constante cambio, es reversible. A esta interacción de cuerpos Merleau-Ponty le da el nombre de “intercorporeidad”, como lo cita Michel Bernard. “El cuerpo está, así pues, inmediatamente abierto al cuerpo de los demás o, más exactamente, yo estoy instalado en el cuerpo del otro, así como el otro está instalado en el mío en virtud de nuestros sentidos, nuestra motricidad y nuestra expresión misma... Hay reversibilidad de su visión y de la mía, de su tacto y del mío... En suma, no hay aquí corporeidad simple, sino que hay intercorporeidad”²².

Esta premisa sobre las diferencias entre individuos y del bailarín como persona y no como intérprete, nos deja ver la gran influencia que tuvieron los movimientos contraculturales de esta época en la danza de contacto.

Esto nos lleva al tercer punto desde cual, Menacho analiza la DCI, el político. Según ella el surgimiento de esta nueva danza está relacionado con la crítica propuesta por H. Marcuse sobre la irracionalidad de nuestras sociedades, en donde los intereses de los individuos son producto de un proceso de organización política, en la que la subjetividad se encuentra tomada por el aparato y para romper con ello es necesario que los individuos rechacen su forma de vida. Así, considera que la DCI es una propuesta artística de oposición, ya que intenta materializar nuevas

²² Bernard, Michel. *El enfoque fenomenológico del cuerpo: mi cuerpo como estar-en-el-mundo*. En el cuerpo. (pp. 61-75). Barcelona: Paidós (Trad. Alberto Luis Bixio).2014.

formas de relacionarse con otros que no estén basadas en la jerarquía, la manipulación y dominación. Por ello, esta práctica de danza pretende establecerse como una práctica democrática e igualitaria, en la cual pueden participar tanto bailarines profesionales, como amateurs. Es una actividad abierta a todo tipo de participantes, sin distinción de edad, género, raza, peso o habilidades físicas; poniendo en duda la visión un “cuerpo apto” para el desempeño de la danza. El carácter inclusivo de la DCI fue no solo respecto a la moral y ética, sino a lo social.

Por lado otro, plantea una continuidad entre la vida cotidiana y la danza; además la cuestión del tacto rompe con las pautas proxémicas establecidas en la sociedad y permite acceder al espacio personal o íntimo mediante los diversos puntos de apoyo. (De acuerdo con el antropólogo Edward Hall en *“La dimensión oculta”* la proxémica es una disciplina que estudia la comunicación no verbal y la disposición de los cuerpos en el espacio).

La proxemia y el tacto están normadas dentro nuestra sociedad. En este sentido, el espacio de interacción se encuentra sometido a ciertas reglas; en algunas sociedades, por ejemplo, el tocar forma parte de un juego preciso en las relaciones individuales y sociales, pero en otras, sin embargo, el tocar está directamente relacionado con la tentación, el pecado, la represión o la vergüenza. Además, en las sociedades modernas y occidentales, el no tocar se ha revestido de una obsesión higiénica que no parece tener parangón.



Ensomía para docentes, ejercicio de Improvisación de Contacto, Centro de las Artes de Guanajuato 2015

Sin embargo, en este tipo de danza, la experiencia sensorial no tiene ningún valor sexual y, más allá de la distinción entre lo sensual y sexual, el valor de esta nueva danza radica en la experiencia que brinda tanto a los participantes, como observadores, en la manera de relacionarse con el otro.

Así también, la proxémica social se ha visto afectada por la tecnología, ya que los medios de comunicación actuales transforman la manera en que los seres interactúan, diluyendo, en su inexorable mediación virtual, cada vez más las

relaciones entre los seres humanos. Franco Berardi menciona en su *Fenomenología del Fin*: “Hoy en día la transición conectiva está transformando las condiciones de la proxémica social, es decir, la organización de los cuerpos en el espacio. A medida que los medios de comunicación transforman la manera en que las personas interactúan la disposición de los cuerpos en el paisaje humano cambian”²³. En un sentir análogo se pronuncia Paxton:

La práctica de DCI alienta a los individuos participantes a explorar, en las distintas sesiones de danza, en aquellas zonas límites en las que sus movimientos escaparon a la predeterminación de sus intenciones conscientes, bajo el supuesto de que si el individuo lograra permanecer en un estado de conciencia despierta y calma ante el surgimiento de lo desconocido, su propio comportamiento y la percepción del espacio y el tiempo se verían modificados y enriquecidos²⁴.(Traducción mía).

La integración del sentido del tacto en la danza, la mirada interna, la improvisación como base para la creación y presentación de movimiento, los principios democráticos e igualitarios, son elementos de la DCI que pueden ser utilizados para la educación, construir una nueva subjetividad colectiva y reconstruir el tejido social.

*Existe un vínculo entre la conectividad y la proxemia social, entre la conectividad y la pérdida de empatía y solidaridad, existe la conectividad y la precarización del trabajo. Entre la conectividad y el suicidio*²⁵.

4.4 El cuerpo en la DCI

Tomando en cuenta el recorrido avanzado, es posible proponer alguna suerte de recapitulación general. Parece evidente, por tanto, que esta metodología parte de un *a priori* inusual en la danza: contempla al cuerpo como sujeto y no como objeto. Esto es importante por varios motivos. Para empezar, porque habilita la oportunidad

²³ Berardi, Franco, *Fenomenología del Fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Caja Negra, Argentina, 2017, p. 71.

²⁴ “Facebook”, La videoteca de danza, Contact Improvisation 1972, 9 julio 2018. <https://es-la.facebook.com/videotecadanza/videos/486324158487800/>

²⁵ Berardi, Franco, *op. cit.*, p. 123.

de hacer del cuerpo un lugar de reflexión y de resistencia, capaz de incentivar tanto el entendimiento de uno mismo como el del mundo que nos rodea. En Occidente, el cuerpo se ha construido desde el dualismo metafísico: materia/espíritu, cuerpo/alma, etc., pese a lo anterior, el cuerpo pertenece por derecho propio a la identidad de la persona. En otras comunidades tradicionales, sin embargo, el cuerpo, la persona y la naturaleza se encuentran entrelazados. En este sentido, David Le Breton menciona:

Cada sociedad esboza, en el interior de su visión del mundo, un saber singular sobre el cuerpo: sus constituyentes, sus usos, sus correspondencias, etcétera. Le otorga sentido y valor. Las concepciones del cuerpo son tributarias de las concepciones de la persona. Así muchas sociedades no distinguen entre el hombre y el cuerpo como lo hace el modo dualista al que está acostumbrada la sociedad occidental. En las sociedades tradicionales el cuerpo no se distingue de la persona. Las materias primas que componen el espesor del hombre son las mismas que le dan consistencia al cosmos, a la naturaleza. Entre el hombre el mundo y los otros se teje un mismo paño, con motivos y colores diferentes que no modifican en nada la trama en común.²⁶

El cuerpo dentro de la modernidad se encuentra separado del sujeto mismo y de los otros, así como de su entorno; está fragmentado, por así decir, dentro de una estructura individualista y por esta razón el concepto del cuerpo se forja desde un lugar de propiedad: se trata, pues, de *poseer* un cuerpo y no de *ser* un cuerpo. Al margen de lo cual, cabría preguntarse: ¿qué imagen tenemos de nuestro propio cuerpo en nuestra sociedad? y ¿cómo esta imagen podría ser modificada a través de la práctica de la danza de contacto?

Un nuevo imaginario del cuerpo surgió durante los años sesenta. El cuerpo se convierte en objeto exacerbado de culto, influenciado directamente por los estereotipos divulgados por los medios de comunicación, y de esta manera se mercantiliza, como un objeto más. Sin embargo, la DCI, que surge en los mismos años, adopta por su parte un concepto del cuerpo más ligado a las culturas

²⁶ Le Breton. D, *Antropología del Cuerpo y Modernidad*, Nueva visión, buenos aires, p.9, 1990.

orientales y, sobre todo, a la filosofía Zen, como antídoto precisamente al carácter unidimensional que estaba propagando e implementando el capitalismo en todos los espacios de la vida real. A este respecto, no podemos dejar de lado la enorme influencia que tuvo en Steve Paxton el Aikido, un arte marcial donde, no por casualidad, el cuerpo se considera un todo junto con la mente y el mundo circundante. Sea como fuere, que ahora empezara contemplarse la posibilidad del fluir acontecimental (en la danza de contacto, aunque no solo), es fruto indudable de ese contacto con la filosofía Zen. Al respecto, Cynthia Novak menciona que:

La imagen del cuerpo en la improvisación de contacto combina los conceptos de la danza moderna de los sesenta en la que el cuerpo es sinónimo de la persona y el movimiento es como una experiencia sensorial, de acuerdo con la filosofía Zen, relacionada a un cuerpo responsivo e inteligente que actúa y reacciona con el mínimo de intención posible.²⁷ (Traducción mía).

El cuerpo reactivo es la capacidad de dar respuestas inmediatas desde el inconsciente, lo cual permite, a su vez, que el cuerpo reaccione desde lo instintivo dejando que el individuo fluya tal y como es, en suma, dejando salir su intuición. De esta manera, el cuerpo en la danza de contacto se convierte en el depositario de las respuestas inmediatas



Ensomía para docentes, en el Centro de las artes de Hidalgo 2015

revelando así la historia, personalidad e instintos de cada individuo. Así como se deja caer un libro (consciente o inconscientemente) y el libro sigue las leyes de la física, el concepto de cuerpo responsivo reacciona a los instintos en la caída, al ceder el peso a otro cuerpo o al sostener a otra persona, demostrando que la espontaneidad del cuerpo se organiza para la danza de contacto. Ya que durante la improvisación de contacto hay momentos de incertidumbre que solo al estar en el presente se resuelven.

²⁷ Novak, Cynthia. *Sharing the Dance*, Edición en Kindel.

Por todo lo anterior, el cuerpo es -para esta metodología- irreductible a la mera anatomía y, por ende, tiene un alcance bastante más complejo, extenso y rico que el de simple aparato locomotor. Podría decirse, para entender esto mejor, que el cuerpo no es un *medio* para, sino *fin* en sí mismo. Y esto tiene múltiples repercusiones y corolarios. Uno importante, aunque ni mucho menos el único, tiene que ver con el género.

Dentro de la práctica de improvisación de contacto, el movimiento surge de los impulsos más primitivos del cuerpo sin darle ninguna importancia a los roles de género, se diluye el papel masculino y femenino dentro de la danza, como por ejemplo, romper con la imagen del hombre fuerte e invulnerable, que carga a una mujer frágil, ligera y etérea, como se muestra en la danza clásica.

A tenor de los diferentes mandatos de género que vertebran nuestras sociedades machistas, es relativamente fácil aventurar las ventajas que este tipo de danza podría traer consigo. La socióloga Kathy Davis, en su libro *El cuerpo a la carta*, ha expuesto de manera breve pero iluminadora el telón de fondo de las diferentes fenomenologías corporales que nuestra sociedad se da en función del género:

Por un lado, una mujer es su propio cuerpo, el sujeto que realiza sus proyectos y objetivos a través de su cuerpo. Al igual que los hombres, las mujeres experimentan sus cuerpos como vehículos para realizar sus deseos y abrirse camino en el mundo. Por otro lado, las mujeres son cuerpos cosificados. En un orden social marcado por el género, son definidas socialmente a través de sus cuerpos. Bajo constante vigilancia crítica por parte de los demás, las mujeres empiezan a experimentar sus propios cuerpos con distancia de por medio. Se ven a sí mismas como los objetos de las intenciones y manipulaciones de otro. Dada esta tensión en la experiencia corporal de las mujeres, no es de sorprender que a muchas resulte difícil sentirse tranquilas, cómodas, dentro de sus cuerpos²⁸.

Pues bien, parafraseando a la propia autora, aunque ahora para nuestro propósito presente, podríamos decir que la danza de contacto podría desobjetificar

²⁸ Davis, Kathy. *El cuerpo a la carta*, La Cifra, México, 2007, pp. 109-110.

al cuerpo, y no solo al de las mujeres, sino también al de los hombres, ya que en algunos entrenamientos de danza o durante diversos procesos de formación e incluso de creación se ha tratado al cuerpo como un objeto. Además, también podemos percatarnos de que actualmente, el cuerpo constantemente se ve representado no solo en la publicidad y la moda sino también en el espacio público y, en consecuencia, se cosifica para venderse. Dentro de la improvisación de contacto, el cuerpo es la persona y no un objeto, así también se cargan entre hombres, entre mujeres y las mujeres también cargan a los hombres, es decir que el movimiento sucede según las posibilidades de cada persona.

Además, en esta metodología, *Ensomía*, se trata de reconocer las posibilidades propias en el otro, mediante la empatía producida a través el juego y el tacto. A modo de dispositivo, podría resultar un espacio ejemplar para la igualdad de género y de los cuerpos.

Por lo general en la enseñanza de la danza se tiene una preocupación por el dominio del cuerpo y de la técnica, olvidando de que el cuerpo es un sujeto y no un objeto, generando desde la infancia problemas de autoestima y lesiones físicas. Es decir, lastimamos al cuerpo, a la mente y a las emociones con tal de obtener la forma indicada por el vocabulario dancístico, ¿merece la pena para educar a los infantes? En el libro de la Fealdad de E. Henderson Turner se lee:

...debajo de las faldas, debajo de las medias bailan músculos deformados (...) bajo los músculos, los huesos están deformados ante ustedes baila un esqueleto deformado (...) mediante el vestido incorrecto y el movimiento incorrecto²⁹

²⁹ Gretchen E. Henderson. *Fealdad. Una historia cultural*. Turner. Madrid, 2018, p.187.



Ensomía para docentes, Centro Veracruzano de las Artes 2015.

Nos olvidamos en ocasiones de la satisfacción que se obtiene al expresar libremente a través del movimiento corporal nuestras emociones. Esta metodología de enseñanza justo propone encaminar a los seres humanos hacia este tipo de satisfacción validando su cuerpo, su persona, fortaleciendo tanto sus habilidades como debilidades, impulsando a crecer como seres humanos integrales, considerando al individuo una unidad indisoluble.

5. La importancia del juego en la enseñanza de la danza.

A pesar de que en la Danza de Contacto las emociones son neutras o al menos se intenta no dramatizar con el movimiento del cuerpo, para esta metodología a la cual doy el término de *Ensomía*, es importante darle cabida tanto las emociones como al juego como una herramienta pedagógica.

La clase que imparto a niños de preescolar en la escuela “Manuel Bartolomé Cossío”, se desarrolla a manera de juegos, dentro de los cuales, los niños van adquiriendo conciencia de su cuerpo, del espacio y del tiempo. En el *Homo Ludens*, de Huizinga, el juego forma parte esencial de la actividad humana; y en la educación de danza, sea profesional o no, el juego está presente de varias formas, no solo a manera de representación, sino en pautas para improvisar movimiento. Por ejemplo,

en mi clase, establecemos ciertas reglas: jugar a movernos “como si” fuéramos enanos, tuviéramos tres pies, en cámara lenta, los muñecos que cobran vida y guían a otro, etc. Lo cierto es que para jugar hay que proponer las reglas, que no son definitivamente las de la vida cotidiana. Esta idea resuena en esta metodología pues durante la clase los niños y yo comenzamos una dinámica distinta a la de la vida diaria; proponemos cosas irreales como esa de rodar como salchichas o jugar al museo de esculturas vivientes; creamos otro espacio y tiempo, con reglas específicas para llevar a cabo los ejercicios; sin embargo, considero que la enseñanza de la danza es parte de la vida real pero su estructura está relacionada al juego, por ello dentro de clase se desarrollan paralelamente aspectos de la vida ordinaria y del juego. Como ejemplo de esto, el compañerismo y el respeto son reglas tanto de la clase como de la vida cotidiana.

Huizinga propone dos tipos de juego: la lucha por algo y la representación. En la danza, teatro y música la representación es la base de su desarrollo por lo tanto su aprendizaje está íntimamente ligado al juego. No concibo un intérprete o un coreógrafo sin que haya transitado por el juego, así mismo la composición coreográfica, implica un juego ya sea con los cuerpos en el espacio, con el tiempo o la forma. Sin embargo, a nivel profesional el juego se vuelve algo serio. Lo mismo sucede con el intérprete, quien juega con sensaciones, emociones e imágenes para llevar a cabo su labor. El juego, la creatividad y el imaginario están íntimamente ligados y gracias a ellos los procesos creativos se llevan a cabo. En el juego estamos abiertos, es decir tenemos una disposición distinta a la de la vida cotidiana; podemos ganar o perder y nos permitimos equivocarnos. Esto es esencial en la exploración e investigación pues de otra manera, no podría llevarse a cabo.

En algunas ocasiones, dentro las formas tradicionales de enseñanza de la danza, se mantiene la idea de que las clases, ya sean de iniciación, recreativas, educativas o profesionales, deben ser tratadas de la misma manera, sin tomar en cuenta varias cuestiones, entre ellas mencionaré dos. Una las similitudes entre el aprendizaje que nos brinda la danza y las experiencias del juego, como son: el desarrollo de la creatividad, las habilidades motrices y la socialización entre otros; y

dos que el juego pertenece a la naturaleza del humano sobre todo en el período de la infancia. Sin embargo, si nos detenemos a reflexionar sobre la importancia de brindar una experiencia lúdico-pedagógica en la educación dancística podríamos observar que mediante un juego significativo el aprendizaje también será significativo.

En nuestra vida cotidiana el juego trasciende a la infancia y se expresa en forma de rituales, competencias o manifestaciones artísticas dentro de la cultura. Por lo tanto, la enseñanza de la danza infantil debería estar relacionada a los intereses del niño y uno de ellos es jugar. En la metodología de enseñanza que propongo, se plantea al juego como un dispositivo de acción dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Generalmente, asumimos que el juego es una actividad que pertenece a la infancia y que nos resulta muy eficaz cuando pretendemos hacer que el interés del niño despierte; sin embargo, el juego pertenece a la naturaleza biológica y psicológica del ser humano. “Según Ch. Bühler, el juego es una etapa de la evolución total del niño que se divide en períodos sucesivos. En efecto el juego se confunde con la actividad total del niño, en tanto que esta es espontánea y no toma sus objetos de las disciplinas educativas.”³⁰

Al respecto, creo que en la valoración que hacemos del juego en la infancia tendemos a contraponer lo que es juego y lo que es trabajo o aprendizaje. Es decir, que el juego constituye una actividad voluntaria y libre en oposición a un trabajo determinado y obligatorio. Mediante el juego aprendemos a socializar, a descubrir, a desarrollar la imaginación, creatividad y motricidad. Es una de las actividades más relevantes en el proceso de desarrollo de las personas, necesario para la adquisición de habilidades cognitivas, sociales, conductuales, etc. Los temas que se plantea el juego no deben tener razón de ser fuera de sí



Como si fuéramos transportes., Taller de Ensomía Escuela Manuel Bartolomé Cossío 2015.

³⁰ Wallon, Henri. *La evolución psicológica del niño*, Grijalbo, Barcelona, 1982. P.53

mismos. El juego en su fin propio no tiene metas u objetivos extrínsecos a no ser que se los demos, como en este caso a la educación no formal de la danza infantil.

En efecto, Huizinga indica, como uno de los rasgos principales, el carácter de alteridad del juego: el juego no es la vida corriente, ésta se halla suspendida mientras se juega. El juego es otra cosa. Ahondar en ello desencadena una serie de características que, explícita o implícitamente, surgen como elementos de contraposición entre la actividad lúdica y el discurrir cotidiano. El juego crea su propio mundo, donde existe otro orden, otro espacio, otro tiempo, un orden sin fin ni intención externa al propio juego, una actividad reversible, que puede volver a empezar siempre, eliminando los inevitables encadenamientos y consecuencias inexorables del sentido lineal y acumulativo de los actos; el juego separa, delimita territorializa; al otro lado queda el curso habitual de la vida...El juego moviliza, transforma, enfrenta y por ello reúne: inspira comunidad.³¹

Después de haber establecido lo anterior, considero que algunas características del juego para la investigación que me ocupa pueden ser:

- El juego es una actividad espontánea y libre, no es obligatorio.
- Es placentero.
- El juego no es una actividad de la vida corriente, sino que se constituye en un espacio paralelo.
- El juego está “encerrado en sí mismo”, es decir que se desarrolla en un espacio y tiempo propio.
- Dentro del juego existe un orden propio.
- El juego es expresivo, comunicativo, productivo, explorador y comparativo.

Debido a dichas características, se puede considerar al juego como un medio para el desarrollo humano integral (incluyendo las emociones a diferencia de la improvisación de contacto), así como también puede ser un recurso pedagógico dentro del campo educativo, en este caso específicamente de la enseñanza de la

³¹ Morillas, Gonzales C. Huizinga-Caillois: *Variaciones sobre una visión antropológica del juego*. 2016, p.12

danza infantil ya que a través del juego las niñas y niños comprenden el mundo que los rodea.

¿Cuándo un juego deja de ser juego para convertirse en una actividad “real”?

Si un juego presupone un fin en sí mismo, entonces qué sucede con el juego cuando le asignamos otro fin. En el momento en el que subordinamos el juego a una actividad práctica ¿pierde las características de juego?

En el texto de Henri Wallon sobre la evolución psicológica del niño se menciona que: “La oposición entre la actividad lúdica y la función de lo real puede mostrar en qué sentido la actividad del niño se asemeja al juego. Mediante la función de lo real los actos se integran en el conjunto de las circunstancias que los hacen eficaces: circunstancias externas que les permiten insertarse en el curso de los acontecimientos para modificarlo; circunstancias mentales que utilizan dichos actos para el logro de un objetivo, de una conducta y para la solución de un problema”³². Asimismo, la división entre lo real y lo lúdico es temporal, pues el escenario, los medios y el objetivo únicamente existen en el mundo exterior. Dentro de este marco es que el juego cabe como recurso pedagógico dentro de una metodología de enseñanza.

A diferencia de la práctica psicomotriz de Aucouturier, en donde el juego tiene otro encuadre y es utilizado para otros fines, en esta metodología de enseñanza el juego tiene un enfoque pedagógico debido a que los juegos realizados durante la clase tienen un objetivo específico: que los niños comprendan o experimenten algo concreto, como explorar movimiento en contacto físico con otro o descubrir movimientos expresivos. Entonces, el juego en esta metodología de enseñanza es utilizado a manera de dispositivo detonante, ya que mediante éste los alumnos son guiados para generar su propio vocabulario de movimiento; así como también proponer situaciones colaborativas e interactivas enfocadas a la exploración corporal expresiva. Si dentro de este espacio las experiencias lúdicas son significativas para los niños entonces el aprendizaje también lo será.

³² Wallon, Henri. *La evolución psicológica del niño*, Grijalbo, Barcelona, 1982. P.55.

En el texto de *Game Design and Meaningful Play* de Salem y Zimmerman, se establece que para que un juego sea significativo deben existir dos elementos: que perciban los resultados de las acciones; y que la relación entre acción y resultado afecte a un contexto más amplio del juego, en otras palabras, que el juego sea discernible e integrado. Si las acciones no se reflejan en los resultados entonces el juego no será significativo.

Por otro lado, según Dewey en *“Experiencia y Educación”*, una experiencia es significativa si aparecen los principios de interacción y continuidad. El principio de interacción está relacionado con el medio y las condiciones en las cuales se lleva a cabo la experiencia; y la continuidad se refiere a la posibilidad de enlazar la experiencia con otras experiencias, pasadas o futuras, trascendiendo también a un contexto más amplio.

En este sentido, la experiencia lúdica dentro de la clase puede trascender a la vida cotidiana de los alumnos. Es decir, que el contexto de los juegos está relacionado con un contexto más amplio: el educativo, pues mediante dicha experiencia se pretende que los niños más allá del juego, se acerquen a la comprensión, exploración y descubrimiento de su cuerpo en el espacio, así como a la comunicación no verbal.

Además, al explorar su expresividad corporal mediante juegos, aparece el juego simbólico, la representación de sí mismos y la identidad.

De acuerdo con Aucouturier “la expresividad motriz es la manera que cada niño tiene de manifestar el placer de ser el mismo, de construirse de manera autónoma y de manifestar el placer de descubrir y de conocer el mundo que lo rodea.³³”

³³ Aucouturier, Bernard, *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*, Garó, Barcelona, 2004, p. 130

En sentido opuesto a la improvisación de contacto, la *Ensomía*, le da mucha importancia a la exploración de movimientos expresivos mediante juegos o improvisaciones, pues a través de dichas experiencias el niño y la niña entran en contacto con su mundo interior y lo plasma en el exterior, reconociéndose a sí mismo y a los



Ensomía para docentes en el Centro de Formación y Producción Corográfico de Morelos.2015.

demás, construyendo tanto su identidad individual como colectiva. Por ello la necesidad de un nuevo término para dicha metodología, ya justo al reconocer sus emociones también en los demás se genera empatía mediante el lenguaje de movimiento corporal.

La clase que imparto se va desarrollando como un sistema propio, en donde un juego comienza a relacionarse con otro y la comprensión de un nuevo elemento abre paso a un nuevo juego o la creación de una nueva regla dentro del juego; se van conectando unos con otros a manera de red.

Respecto a la importancia del juego, cabe mencionar la clasificación de los juegos propuesta por Roger Callois, ya que distingue de acuerdo a los impulsos primarios entre: juegos de agón, alea, mimicry e ilix. Los juegos de agón, se refieren a juegos de competencia, los de alea a juegos relacionados al azar, los de mimicry a los juegos de imitación o interpretación y los del ilix a juegos de vértigo. Durante esta investigación se diseñaron diversos juegos como herramienta para impartir el taller, muchos de ellos tenían que ver con los juegos clasificados por Callois como mimicry. Cada vez que se dice dentro de la clase la frase “*como si...*” estamos ante este tipo de juego que se utiliza frecuentemente tanto en la disciplina teatral como en la danza es para explorar movimiento, voz o/y emociones. Así, en esta investigación específicamente puedo mencionar varios casos: muévete como si fueras una escultura, como si fueras un gigante, como barco, como rana, etc. De

manera similar, considero que los equilibrios que se realizaban durante la clase tienen que ver con juegos de vértigo, ilix, pues estar en la postura de yoga de árbol y sentir la resistencia del cuerpo a la gravedad nos remite a dicha sensación de vértigo. El azar o alea fue utilizado en muy pocas ocasiones dentro de la clase y el agón o de competencia trataba de evitarlo y al contrario de fomentarlo siempre subrayaba que no eran competencias, pues cada quien es diferente y no había competencia para hacer los ejercicios. Sin embargo, noté que los niños y niñas más mayores de preescolar (5 - 6 años) tienen la tendencia a competir, no obstante, yo trataba de evitarlo.

Una característica distintiva de los juegos dentro de este modo de enseñar danza es que dentro de ellos los alumnos/as eligen qué movimientos realizar, entonces crear sus propios movimientos es parte del sistema de juego. “Se trata de crear reglas que no impongan significados, sino que condicionen realidades. El material creativo se articula indirectamente. Como si fuera un inventor de jaulas, construyo todo aquello que condiciona el comportamiento de los actores y luego los dejo libres allí dentro”.³⁴ Así, dentro del taller con los niños/as se proponen ciertas reglas a seguir, pero al interior de ellas, eligen sus acciones obteniendo diferentes resultados. En este sistema ningún resultado será correcto o incorrecto debido a que la creatividad, expresividad y posibilidades motrices de cada niño/a se verán reflejadas de una manera individual, sin buscar resultados homogéneos. Al contrario, que un juego en donde aprietas un botón y un muñeco salta, en este sistema las dinámicas pueden arrojar diferentes resultados. En este sistema de interacción hay un rango amplio para actividades significantes, dando cabida a experiencias enriquecidas por las habilidades de todos los integrantes de la clase. Al respecto podemos citar a Garza Lau cuando dice: “el espacio placentero que

³⁴ Bernat, R. Las reglas de este juego, artea. 2006. www.arte-a.org

representa la experiencia lúdica es un punto conveniente hacia la integración de un equipo heterogéneo de trabajo.”³⁵

En esta metodología no se pretende homogenizar a los participantes dentro de un modelo ideal del cuerpo, sino aprovechar al máximo las diferentes habilidades motrices, creativas y expresivas para fomentar la empatía entre ellos/as.

Tanto el juego como la improvisación son herramientas utilizadas para que emerja el potencial creativo-expresivo de cada uno de los individuos que integran el proceso, propiciando una relación flexible con el entorno y con ellos mismos. “Uno de los elementos más importantes, es la improvisación. Esta es una cualidad propia sólo de los seres humanos, que puede complejizar el juego/ proceso de manera orgánica. Jugadores juegan con las reglas en vez de sólo seguirlas. Improvisar significa poder entender qué es lo que pasa con las otras piezas/participantes del juego, modificar los comportamientos, adaptarse y seguir funcionando como conjunto”.³⁶

La danza de contacto se trata de explorar movimiento corporal propio con base en las propuestas del otro generando todo tipo de encuentros entre sus integrantes. En los ejercicios de improvisación existen reglas móviles que permiten a los pequeños elegir sus acciones o movimientos, así como la relación que entablan con el espacio y el tiempo, representándose a sí mismos, compartiendo su mundo interior y construyendo la imagen de sí mismos mediante su percepción sensorial, incluyendo el tacto que nos ayuda a percibir al otro, al mismo tiempo que



Improvisación de movimiento en el taller de Ensomía. Escuela Manuel Bartolomé Cossío.2015

³⁵ Garza, Lau A. Sistemas lúdicos: el juego como detonante del proceso creativo. En Andión, E. (Coord.). *Dispositivos en Tránsito. Disposiciones y potencialidades en comunidades de creación*. México: CONACULTA,2018, p.68.

³⁶ Idem. P.72

a nosotros mismos. Es decir, mediante el sentido del tacto es imposible dejar de tomar en cuenta a los otros.

Generalmente, en la enseñanza tradicional de la danza, se pretende homogeneizar a los cuerpos copiando la imagen de un ideal, sin darle importancia ni cabida a la construcción de la identidad mediante el lenguaje corporal. Sin embargo, la conquista de la imagen de sí mismo debería ser un objetivo de la educación, más aún tratándose de nuestro cuerpo como identidad. Mediante la inclusión del sentido del tacto no solamente se tiene en cuenta al otro sino también a uno mismo, fomentando la construcción de la identidad propia, pero reconociendo la identidad de otros. Entonces, la identidad se puede construir a partir del reconocimiento de los otros o viceversa. Esto es fundamental para esta metodología de enseñanza, debido a que el auto reconocimiento como el reconocimiento del otro, es lo que posibilita los distintos encuentros.

El placer de ser uno mismo anima el sentimiento de libertad. Es decir, el poder llegar lo más lejos posible en la realización de sí mismo y sentirse bien con los demás, ya que la libertad y el bienestar se encuentran en el compartir. El infierno es el individualismo, el egoísmo, el replegarse sobre sí mismo y la soledad.³⁷

Además, desde la otredad, se puede potenciar las habilidades individuales para compartirlas con el colectivo y entablar una comunicación no verbal mediante el contacto físico. De esta manera se pueden realizar en clase juegos o improvisaciones que incluyen al contacto físico, como por ejemplo el juego de las sillas sin sillas. En esta dinámica podemos observar como el niño que busca la forma de silla, representa lo que para él o ella es una silla, es decir exterioriza su mundo; mientras que el otro, busca la manera de sentarse en esa silla, definiendo cómo acoplará su cuerpo a la forma brindada por el compañero. Asimismo, una vez que están en contacto deben sostenerse compartiendo el peso, el equilibrio y el punto

³⁷Aucouturier, Bernar. Los fantasmas de la acción y la práctica motriz, Garó, España, Barcelona, 2004.p. 130

de apoyo. La manera en que cada niño resuelve es distinta y válida; con esto quiero decir que dentro de dicha metodología de enseñanza hay un espacio para que el alumno se equivoque y no sólo desarrolle sus habilidades motrices logrando ciertos movimientos, sino que desarrolle su creatividad, su propio vocabulario de movimiento expresivo y aprenda a sociabilizar con los otros mediante un lenguaje no verbal.

Dentro de esta práctica, se han generado sistemas a partir de lo heterogéneo. Los juegos e improvisaciones que se han diseñado como dispositivos son abiertos, es decir pueden cambiar. Es importante observar que estas dinámicas sean placenteras para los niños ya que, si un juego se torna monótono y aburrido la experiencia del mismo, no será significativa perdiendo su alcance a nivel de desarrollo integral de los individuos. Por otro lado, si la experiencia de un juego es significativa, entonces esa dinámica podría ser repetida. Al respecto Aucouturier menciona: “La repetición con placer está siempre abierta a nuevas relaciones, a la comunicación y la creación personal y colectiva, mientras que una repetición falta de placer cierra la relación con el entorno.”³⁸

A pesar de que se repitan ciertas estrategias lúdicas exitosas, nunca serán de la misma manera, ya que al entablar contacto con cierta persona el encuentro es diferente que con otra, frente a un individuo suceden ciertas cosas que no sucederán con otro y así sucesivamente. Tampoco el tiempo será el mismo, ni quizás el estado de ánimo de los alumnos o su energía y atención. En cualquiera de los casos, la repetición no será igual a la anterior, pero nos da la oportunidad de profundizar en la exploración de movimiento corporal expresivo mediante el juego.

Entre las cuestiones más importantes de la psicología infantil y pedagogía figura la capacidad creadora en los niños, la del fomento de esta capacidad y su fomento para el desarrollo general y madurez del niño. Desde la temprana infancia encontramos procesos creadores que se aprecian, sobre todo, en sus juegos... No se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que reelaboran

³⁸ Ídem, p. 131

creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con las aficiones y necesidades del propio niño. El afán que sienten de fantasear las cosas es reflejo de su actividad imaginativa, como en los juegos.³⁹

También es importante observar la respuesta de los alumnos hacia las dinámicas propuestas o ser sensibles para cambiarlas, al contrario que en la enseñanza convencional de la danza, en donde se deben seguir ejercicios diseñados previamente, aquí se permite intervenir durante la clase para cambiarlos o inclusive aceptar propuestas de los mismos alumnos, ya que los parámetros de estos ejercicios no es que alcancen ciertas habilidades físicas sino que desarrollen el gusto por la danza, reconozcan sus posibilidades motrices, expresivas, creativas y sociales.

En esta metodología, el maestro no sólo está para dictar los ejercicios y corregir su ejecución, sino para guiar a los alumnos en el descubrimiento de su potencial creativo- expresivo y compartir también su creatividad.

Mediante este sistema abierto de diversas dinámicas contenidas dentro de ciertas condiciones establecidas, se puede modificar la enseñanza de la danza sobre todo a nivel de iniciación artística, en donde lo primordial sería que los practicantes ya sean niños, niñas, adolescentes o adultos encuentren el gusto por el movimiento y no el pánico al maestro.

La danza es una disciplina que se realiza con otros, por lo tanto, no debemos perder de vista la experiencia que nos brindamos a nosotros mismos al hacerla y a los demás, ya que dicha experiencia puede ir desde una clase hasta el escenario, en donde compartimos nuestro que hacer no sólo con los intérpretes sino con los espectadores.

³⁹ Vigotsky, Lev S. *La imaginación y el arte en la infancia*, Coyoacán, México, 2015, p. 15.

6. La utilización de imágenes y la improvisación.

Dentro de esta metodología de enseñanza la utilización de imágenes es primordial para la creación de movimiento. Mediante la mención de ellas, los niños reproducen corporalmente una postura, posición o movimiento intentando representar a dicha imagen.

Así mismo, la imagen, nos remite a la representación individual de las experiencias previas; por lo tanto, la interpretación de movimiento corporal se encuentra relacionada con la historia y vivencias de cada individuo abriendo las puertas a la expresión individual no verbal.

Las imágenes se han utilizado constantemente a lo largo de las sesiones en el taller de los niños y niñas, desde el calentamiento ya sea mediante improvisaciones o la práctica de posturas de yoga, las cuales no se utilizan para codificar un vocabulario de movimiento sino para generar juegos o movimientos expresivos a través de las imágenes de las posturas como por ejemplo: el árbol que es movido por el viento hasta caer, el guerrero que avanza con espadas apuntando al cielo, la tortuga que camina muy lento, la montaña que crece y se esconde, etc.

Asimismo, imágenes de ciertos pintores se han utilizado para llevar a cabo ejercicios de improvisación enfocados a la composición coreográfica, como por ejemplo “La Iglesia”, “Árbol” y “La recámara” de Van Gogh. Enseguida se muestra un video de este trabajo tanto con niños como con adultos.



Improvisación a partir de una pintura de Dali, Ensomía para docentes en centro Veracruzano de las Artes, 2015.

Como ejemplo podemos ver el ejercicio de este enlace <https://youtu.be/qA7jBgKIGT8>

La improvisación como la exploración de movimiento, representa la unificación de la inmaterialidad de la imagen y la materialización de la unión cuerpo-

mente. En una performance de improvisación se presenta el bailarín, creador y el espectador en la construcción de una experiencia en tiempo real. Rubidge, argumenta que la improvisación de la danza como la esencia natural de esta disciplina, es un enlace entre todas las posibilidades de formas, abierta a un momento de creación y performance. Por lo tanto, si la improvisación de movimiento es practicada desde la infancia, el individuo desarrolla herramientas para desenvolverse con mayor seguridad ante diversas circunstancias de vida que se le presenten, ya que durante la improvisación se pone en juego la capacidad de analizar el presente y tomar decisiones en un determinado tiempo y espacio.

A través de la improvisación de movimiento, se desarrolla el entendimiento de una situación mediante la experiencia, dejando ver esta experiencia en relación a otras cosas y personas. Durante esta práctica, entramos en contacto con nuestro cuerpo, emociones, intelecto, espacio y tiempo. Mientras más juguemos a situaciones humanas, mejor las entenderemos y las viviremos con mayor confianza.

Al respecto podemos citar a Hilda Islas: “A partir de una ocupación intensa del espacio, de la exploración de velocidades, y sobre todo de sentir el contraste de la distancia entre unos y otros, la visibilidad y la invisibilidad, una cohesión grupal, no puede dejar de surgir el tema del yo y de los otros...De hecho, la locomoción supone una distinción clara del yo respecto del otro: lejanía, cercanía, la operación de poner distancia entre yo y el otro habla de la alteridad”⁴⁰. Si agregamos las modificaciones de la distancia espacial con las velocidades y los cambios de sensación en el peso, es de pensar la gran variedad de significaciones internas posibles.

Dentro del marco de la improvisación el cuerpo cobra otro sentido ya que el potencial físico y semántico son puestos en juego, dejando salir la identidad de las personas que en diversas ocasiones se queda de lado por querer cumplir con los parámetros estéticos de cierto estilo de danza. Al realizarse movimiento espontáneo, la identidad del cuerpo puede construirse a partir de la práctica de

⁴⁰ Islas, Hilda. *Entrada a la escena de montaje y sus territorios existenciales*, Capítulo 5 de Esquizoanálisis de la Creación coreográfica. 2006. p.149

improvisación. Cuando no se pone como meta realizar cierto vocabulario de movimiento, entonces todo el movimiento se vuelve aceptable.

Un claro ejemplo de la enseñanza de la danza a niños mediante la improvisación es el caso de Anna Halprin quien ha ahondado en la exploración de improvisación desde los años sesenta y siempre se ha opuesto a la reproducción mecánica del movimiento e inclusive diseñó su propio Método Halprin de improvisación estructurada. En *Taken by Surprise* menciona que:

Mi concepto de trabajar con niños es apreciar su viveza” Halprin dijo en una entrevista: “yo quería darle a los niños la sensación de creer en sí mismos y que no estuvieran preocupados por estar en lo correcto o equivocarse. Toma mucho tiempo tener confianza en uno mismo como bailarín porque estás expuesto constantemente. Toma mucho valor realizar cualquier arte escénica y los niños deben crecer creyendo que están bien con lo que son, esto lo llevé a cabo a través de la improvisación porque mediante esta práctica no estás ni bien ni mal, sólo estás”.⁴¹ (Traducción mía).

Lo más destacado de la enseñanza de Halprin es que siempre mantuvo a los niños con la importancia que merecen como individuos, al respecto dice: “el objetivo de darle a la danza un enfoque creativo es darles a los niños un entrenamiento de danza que sea natural y placentero. El método para lograr esto es tratar a los niños en la totalidad del ser humano - mental, física y emocionalmente- estableciendo una integración y equilibrio de su personalidad. Entonces, la experiencia de la danza se vuelve parte del desarrollo del niño”⁴². (Traducción mía).

A pesar de que la improvisación no ha sido totalmente reconocida en la historia del arte y de la danza, supone una relación distinta con el espacio y el tiempo, la naturalidad de la improvisación responde a comportamientos no convencionales, sino que se abren diversas posibilidades de ser y estar en un determinado momento.

En la enseñanza de la danza el objeto de estudio es el movimiento corporal; pero además en esta propuesta metodológica de enseñanza, *Ensomía*, también es

⁴¹ Halprin, Anna. “As Child’s play”, *Taken by surprise and Improvisation*, 1994, p.45

⁴² Idem.

el desarrollo de la creatividad y expresividad corporal, así como la búsqueda de movimiento propio que permitan al individuo expresar sus ideas, emociones y sensaciones a través del cuerpo, por estos motivos dicha metodología debería integrarse en la enseñanza de la danza tanto a nivel de iniciación como amateur y profesional.

6. La postura del docente dentro de esta metodología.

Dentro de esta metodología de enseñanza es importante mencionar que la creatividad del alumno no es la única que se pone en juego sino también la del maestro. Para ello no debemos centrarnos en el binomio alumno-maestro como lo propone la enseñanza tradicional, sino desde un enfoque que nos permita entender el proceso de enseñanza-aprendizaje como un ciclo, en donde el alumno y el maestro aprenden uno del otro.

El docente debe arriesgarse a crear sus propios ejercicios de acuerdo al potencial de los alumnos y a resolver de la mejor manera posible ciertos eventos que suceden dentro de clase; por ello es preferible asumirse como un integrante del grupo y no como un elemento ajeno a éste. El profesor es un guía para llevar a cada alumno a descubrir su potencial creativo, motriz y expresivo sin tomar ninguna actitud de verticalidad. Como mencioné anteriormente, la danza de contacto nos propone el principio de igualdad, y en este aspecto también debe tomarse en cuenta, ya que una manera de generar empatía con los alumnos es caminar junto a ellos en el proceso de enseñanza aprendizaje y no encima de ellos. Al aprender una técnica de danza se entrelazan: gesto, palabra, ejemplo y explicación, y por lo general el maestro da una descripción de las sensaciones “correctas” de la postura, alineación e incluso de la expresión del movimiento; sin embargo, él mismo es el lugar de las experiencias que propone como modelo, dejando de lado, en algunas ocasiones, que no todos los estudiantes pueden entender o comprender su lenguaje. Para que un movimiento cobre forma es necesario que adquiera sentido. Como docentes debemos estar alertas y abiertos para poder ver y leer los cuerpos de los estudiantes que en diversas circunstancias no logran comprendernos. Por

esto en esta propuesta de enseñanza se requiere al docente como un acompañante de un proceso y no como un modelo a seguir.

Se puede guiar a los alumnos a través de preguntas con la finalidad de que ellos exploren, analicen y reflexionen sin que se les ofrezca de antemano un resultado respecto a la forma, el espacio y el tiempo. Con la finalidad de formar alumnos críticos, analíticos y reflexivos es importante que ellos mismos descubran nuevas posibilidades de movimiento o de resolver el movimiento corporal en un espacio y tiempo determinado. Mediante la experiencia y la toma de conciencia de nuevas posibilidades se van entrelazando el análisis, la reflexión, la creatividad, la síntesis y la satisfacción de haber llegado a un nuevo lugar, dejando una experiencia significativa en los practicantes. Simone Forti hace mención a la manera de enseñar de Anna Halprin diciendo lo siguiente:

Me sentí como en casa con la manera de enseñar de Anna, la cual era equiparable a mi experiencia en la escuela de arte. Era un proceso en el cual el maestro le daba al estudiante un punto de partida para explorar. En la escuela de arte podía ser la exploración del grueso de una línea en donde el maestro daba una instrucción sin definir la forma que se debería de alcanzar, sin embargo, se daba un foco para el cual cada estudiante encontraría su propia solución⁴³.

Algunos aspectos de la educación dancística han sido estigmatizados. Por ejemplo, la manera en que debe enseñarse el ballet clásico, la distinción y jerarquización entre los alumnos, la caravana o despedida, etc. ¿Por qué motivos la danza clásica debe de seguir enseñándose de ese modo?



Relación de igualdad con el docente, Centro de las Artes San Agustín Etlá 2015

¿Cómo incentivar la disciplina sin discriminar a los alumnos? De la misma manera

⁴³ Forti, S., "Animate Dancing. A Practice in Dance Improvisation", *Taken by Surprise*, Wesley University Press, Middletown, 1994. P. 54

que en ballet clásico, dentro de la clase de contemporáneo otras cosas suceden, lo mismo que en la de folclor. Por lo tanto, cada escenario tendrá sus propios problemas y dependiendo del escenario cada individuo elige posicionarse.

¿Como maestros de danza, qué rostro queremos elegir? ¿Hacia dónde pretendemos llevar la educación dancística? ¿Estamos conscientes de la importancia de nuestro rol?

En cuerpo sensible David Le Breton se refiere a la enseñanza de la danza como enseñar lo indecible y al respecto menciona:

El profesor de danza forma parte, a su manera, de una disciplina imposible de caracterizar en la medida en la que para muchos se relaciona con la gimnasia y, según otros, con un exigente trabajo interior. Cualesquiera que sean las modalidades de la enseñanza, ellas procuran siempre una orientación de sentido más o menos importante según el grado de integración de quienes las practican. En un grupo las disponibilidades no son las mismas, ni tampoco las exigencias, ni incluso la atención a la palabra y a las instrucciones del profesor. Difiere el nivel, las expectativas y el grado de compromiso. Algunos se entregan de cuerpo entero en búsqueda de una espiritualidad y una voluntad de transformación profunda, otros buscan sobre todo liberarse de las tensiones de la vida cotidiana o buscan los ejercicios físicos, o algunas simples técnicas para mejorar la salud, o incluso algo de relajación durante un par de horas por semana. Adentrarse en la filosofía y en las técnicas del cuerpo propias de la danza, en el deseo de creación y de originalidad, o en la pura repetición de un modelo, es algo que depende de la historia personal del individuo y de las circunstancias que lo han llevado a una iniciación.⁴⁴

Sobre este mismo tema, en el libro *El bailarín y la danza, conversaciones de Merce Cunningham con Jaqueline Lesschaeve*, a la pregunta: tú crees que los maestros de danza escasean, ¿qué hace que el maestro sea bueno?

⁴⁴ Le Breton, D., *Cuerpo Sensible*, ediciones/metales pesados, Santiago de Chile, p.33 2010.

Merce Cunningham contesta:

Un maestro malo se interpone en el camino del alumno, uno bueno no lo molesta. En un principio, se trata de desarrollar el talento físico del alumno y enseñarle como ejecutar una serie de pasos con cierta dificultad técnica. El maestro debería tener eso presente en todo momento, y además debiera encargarse a diario, constantemente, de que el alumno no se lesione, de que no se le deforme el cuerpo por haber exagerado el esfuerzo necesario para dominar esas técnicas. Yo confío en que cada alumno encontrará por sí mismo a través de la práctica diaria, cómo bailar. Es un proceso muy largo que requiere aprender cómo funciona el cuerpo, prestar la máxima atención a diario. Además, también tienes que asegurarte de que el alumno trabaja a solas y no se limita a seguir indicaciones. Desarrollas una especie de intuición que te indica lo que busca cada uno y dónde está ese día.⁴⁵

A pesar de que esta metodología no fue diseñada para el entrenamiento de bailarines profesionales, podría ser útil en su formación porque además de desarrollar un cuerpo inteligente, alerta y listo para resolver alguna dificultad mediante la improvisación, se lograrían lazos de empatía generando solidaridad entre ellos y los ambientes de competencia se transformarían en ambientes más amistosos. Por otro lado, en nuestra sociedad no hay suficientes apoyos económicos para desarrollar compañías de danza por lo tanto alguien que egresa de la carrera de danza en nuestro país, en algún momento de su vida tendrá que dar clases para mantenerse; por lo tanto, tener la experiencia de la *Ensomía* le dará herramientas para insertarse en alguna institución de enseñanza ya sea para bailarines profesionales o no. Podemos citar el testimonio de Cynthia Novak en *Sharing the Dance* cuando dice que:

“La experiencia de hacer prácticas de DCI cambió la manera en que bailaba e inclusive se transformó mi comprensión del movimiento. Aspectos de la DCI permearon mi propia danza y mi manera de enseñar, ahora las diferencias

⁴⁵ *El bailarín y la danza, Conversaciones con Merce Cunningham y Jaqueline Lesschave*, Trad. Helena Álvarez de la Miyar, Globalrythm, Barcelona, 2009, p.84

entre yo y otros se volvieron interesantes en vez de amenazadoras”.⁴⁶
(Traducción mía).

Al respecto, la *Ensomía* motiva a que cada quien, desde sus posibilidades motrices, desarrolle un lenguaje propio de movimiento como se muestra en el siguiente enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=0nkLqmEhZwQ>

7. La educación activa en la danza.

La educación en danza como una exploración activa, que relaciona la conciencia sobre el trabajo de improvisación y el quehacer artístico, dentro de un contexto histórico y cultural es el punto de partida para establecer un marco donde la educación de la danza pueda desenvolverse.

La visión de Paulo Freire sobre la educación implica una mirada del hombre no solamente como individuo, sino como partícipe de una sociedad. “El punto de partida de un análisis de este tipo debe ser una comprensión crítica del hombre en tanto ser que existe en y con el mundo”.⁴⁷

Es relevante fomentar una educación liberadora, en oposición a una educación opresora y domesticada. En este sentido, según Paulo Freire, un educador está comprometido con la acción cultural pues su rol consiste en despertar la conciencia de sus educandos. No únicamente en llenar de información a los alumnos sino en generar individuos reflexivos. La educación es un proceso dinámico que implica acción y reflexión en torno a la realidad. Freire propone dos maneras de percibir este proceso: la domesticación y la liberación.

En la domesticación los educandos se convierten en objetos pasivos, a los cuales los educadores deben rellenar con conocimientos, en un acto de

⁴⁶ Novak, Cynthia, *Sharing the Dance* p. 471 versión kindle (traducción mía)

⁴⁷ Freire, Paulo. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós, Ministerio de educación y ciencia de España, 1966. pp. 85-120.

transferencia. En cambio, en la segunda, el educador invita a los educandos a reconocer y descubrir críticamente la realidad. No existe dicotomía entre sujeto y objeto, sino un diálogo entre educador y educandos.

Así, la idea de una educación domesticadora impide el crecimiento de una conciencia crítica y se refuerza el analfabetismo político, sin poder transformar la realidad. Por ello la concienciación es de suma importancia, ya que implica un proceso por el cual los seres humanos participan en la transformación de la realidad, “la concienciación es provocar un reconocimiento del mundo, no como mundo dado, sino como mundo que está dinámicamente en proceso de creación.”⁴⁸

De acuerdo con estas ideas, formaremos gente con iniciativa, creativa y consciente, pero ¿cómo generar un método de enseñanza para la danza en el cual la participación activa del alumno encuentre lugar?

Para responder estas preguntas retomo mi propia experiencia de la educación primaria tipo Freinet y la comparo con la formación que recibí en danza. Considero que, para generar una educación activa en la danza, tanto la reflexión como la investigación deberían estar implicadas, así como motivar la curiosidad constantemente. En la formación de danza se debería de propiciar la reflexión crítica de los alumnos sobre su propia experiencia del movimiento, para comprender su danza desde la percepción de su propio ser, y replantear la enseñanza de la danza actual en nuestro país y en el mundo. De esta manera, las y los estudiantes, podrán posicionarse frente a la danza ya sea como intérpretes, coreógrafos o docentes. Es común encontrar dentro de la formación de danza, a nivel de ejecutantes, la preocupación por adquirir virtuosismo en la ejecución técnica. Ahora bien, de la misma manera, debería cobrar importancia la reflexión, el análisis y la crítica, pues generando este tipo de educación la danza puede encontrar nuevos caminos. Considero igualmente que la adquisición de técnica debería estar acompañada por una metodología como la *Ensomía*, ya que a través de ella se pueden generar ambientes armónicos que permitan además de llegar a la creación de lenguajes

⁴⁸ Op.cit. p.20

propios y a un mayor conocimiento de nuestro propio cuerpo y expresión, a formar redes de apoyo entre los y las estudiantes para su futuro profesional.

Quizás podría ser menos difícil comprender este concepto de la educación activa en la danza dentro una clase de coreografía, en donde los alumnos tienen que poner en riesgo constantemente tanto su creatividad como sus ideas, generando un lenguaje. En cualquier caso, sigue siendo importante propiciar una reflexión sobre su propio trabajo, los objetivos alcanzados y el papel creativo en la danza. La educación, debe estar basada en una formación crítica de los alumnos, sobre todo en la formación de los docentes de danza pues en ellos está la responsabilidad de formar no sólo bailarines y coreógrafos responsables, sino seres humanos integrales y conscientes.

Dentro de la práctica de Danza de Contacto podemos encontrar varios elementos para la educación activa de la danza. En primer lugar, al estar basada en la improvisación, le concede al alumno la libertad de elegir las acciones o movimientos a realizar a cada instante y ser responsable de las consecuencias de sus elecciones. Dentro del marco de la improvisación, todos los movimientos son válidos, fomentando la búsqueda de un lenguaje propio de movimiento a partir de considerarse seres únicos, es decir, aceptando que cada individuo es diferente. Además, entabla con el otro un vínculo de igualdad, pues los roles de guiar y ser guiado, se van intercambiando, sin establecer ningún tipo de jerarquía. Por último, la DCI posee un contenido social y político, implícito en su práctica por lo cual la subjetividad colectiva podría modificarse, creando seres responsables y conscientes de sus propios deseos.

8. La práctica de campo.

Esta investigación se desarrolló a manera de talleres libres dentro de la escuela “Manuel Bartolomé Cossío” una escuela de metodología Freinet. El taller

tenía una duración de una hora e incluyó niños/as de tres a seis años en un horario extra curricular, durante dos años continuos.



Taller de Ensomía en la Escuela Manuel Bartolomé Cossío.2015

A excepción de algunas pedagogías específicas, como la de Freinet, que promueve la comunicación, cooperación y solidaridad (mediante las asambleas y el texto libre), la escuela tradicional carece de espacios para que los niños expongan sus aspiraciones, problemas y se involucren activamente en la toma de decisiones. Esto es de suma importancia pues la experiencia que tengan los niños en la educación básica es indispensable para su formación como individuos. John Dewey, se pronunció de manera contundente a este respecto: “Cada experiencia es una fuerza en movimiento...es misión del educador ver en qué dirección marcha la experiencia”.⁴⁹

La pedagogía Freinet ofrece la oportunidad de que cada niño elija su experiencia, promueve la formación de niños capaces de tomar decisiones y asumir las consecuencias de sus acciones, dejando huella en los individuos de una manera real. Por ejemplo, ser criticado o felicitado en la asamblea deja una experiencia en

⁴⁹ Dewey, John. *La educación como experiencia*. Editorial Losada, Buenos Aires, Argentina, 1996.

el niño que lo hará consciente de sus propias acciones, inculcando la responsabilidad desde la infancia.

Si en la escuela se les enseña a obedecer incondicionalmente, pierden su personalidad, convirtiéndose en seres pasivos o domesticados, según el concepto de Freire. En contraposición a la domesticación, Freinet propone favorecer la expresión libre de los niños, el trabajo creativo, la cooperación y democratización mediante la toma de decisiones colectivas. Dicho autor y pedagogo, considera la práctica democrática como la formación medular del ciudadano, es decir que la base de la educación moral y cívica es la democracia. Por este motivo, dentro de esta pedagogía se llevan a cabo las asambleas, lugar para analizar, resolver o reconocer los problemas o mejoras de la escuela.

La educación de hoy está centrada en el qué se debe enseñar (contenidos y programas) y no en el cómo (metodologías). Siguiendo la premisa de Dewey esto debería ser fundamental, pues en este modelo la experiencia es lo que va a impactar en la formación del individuo. Si el enfoque de la educación es buscar resultados y no se le da importancia a los procesos, entonces seguiremos domesticando personas. Se requiere un cambio de enfoque, ya que la experiencia que tengan los alumnos en su educación es definitiva para su formación como individuos.

Mediante la integración de las artes en el sistema educativo se pretende formar individuos integrales, sensibles y conscientes pero, ¿qué sucede si las artes son enseñadas de una manera “rígida” en donde solo priman los resultados? Por ejemplo, si al enseñar danza tradicional mexicana, la experiencia que viven los niños es desagradable, entonces el gusto por la danza se habrá perdido y lo importante se limitará a participar en dicho proceso para no reprobar. Esto es uno de los motivos por los cuales, Freinet propone que las calificaciones sean eliminadas, con la finalidad de promover la motivación y el interés en los niños desde su curiosidad, sin que intervenga la necesidad de alcanzar una determinada calificación.

Desafortunadamente, dentro del campo de la danza sucede lo mismo, sobre todo en la educación formal de la danza cuando el maestro quiere obtener resultados y los procesos dejan de ser lo primordial. De la misma manera que en

la educación básica ¿qué experiencia queremos transmitir a los niños que tienen interés en la danza? En la iniciación a la danza, debería ser esencial la metodología de enseñanza y revisar con precisión el contenido del programa, debido a que en esta etapa el niño puede adquirir o no el gusto por la danza.

Dentro de esta metodología de enseñanza de danza, se propone actuar con el practicante, niño o adulto, partir de lo que es, dándole cabida a sus propuestas e intereses mediante juegos e imágenes, así como respetar las diferencias sin juzgarlos y guiándolos para que logren expresarse corporalmente. En la improvisación el maestro no juega un rol autoritario, sino de guía, al igual que en la pedagogía Freinet, en donde el maestro renuncia a la verticalidad promoviendo la importancia de los procesos, reflexión y análisis.

En casi todas las clases de danza, el maestro tiene la autoridad y es la única fuente de conocimiento, la mayoría de las ocasiones los alumnos están frente a él, la voz del maestro es la única que puede ser escuchada. El maestro dice y muestra a los estudiantes qué hacer y cómo hacerlo. De este modo los alumnos intentan duplicar el movimiento que hizo el maestro, quien da correcciones verbalmente para que lo repitan los alumnos correctamente. El modelo tradicional de la enseñanza de la danza consiste en aprender a seguir instrucciones por parte del maestro y seguirlas al pie de la letra, de manera vertical y autoritaria, en el que las reglas están dadas por los adultos o profesores. El entrenamiento en la danza también ha enseñado a los niños y mujeres a guardar silencio y a comportarse como las normas de la sociedad lo establecen, generalmente los bailarines están entrenados para hacer lo que se les dice y no para criticar ni crear. En varias formas, el modelo de enseñanza tradicional de la danza contiene valores relacionados con una cultura machista empezando por la estética de los cuerpos, los roles de género que hay dentro de algunas danzas, la jerarquía del profesor sobre los estudiantes, entre otras cosas.

A diferencia de este modelo de enseñanza tradicional de la educación de la danza, aquí se propone una metodología en la que tanto hombres, mujeres, adolescentes, niños y niñas tengan la posibilidad de plasmar su individualidad

mediante su cuerpo en movimiento y que a través del mismo descubran su lugar en la sociedad y los valores a los cuales son afines. Se trata de una pedagogía crítica como alternativa a un entrenamiento autoritario, basada en los principios de equidad en los que se sostiene la danza de contacto.

Se trata pues, de establecer equidad entre los cuerpos-sujetos sin tratar de alcanzar parámetros estéticos de la danza, sin distinguir entre: cuerpos normales y anormales, cuerpos marginados o rechazados, restringidos para bailar. Dentro de esta propuesta todos pueden bailar.



Taller de Ensomía, Escuela Manuel Bartolomé Cossío. 2015

8.1. La estructura de la Clase.

La clase estuvo estructurada de la siguiente manera:

- Calentamiento.
- Traslados.
- Contacto.
- Improvisación.
- Mostrar propuestas frente al grupo.

1. El calentamiento.

Esta parte de la clase es el inicio de la sesión por lo tanto es importante enfocarse en captar la atención de los alumnos. Generalmente, se entiende que el calentamiento es únicamente para evitar lesiones y preparar el cuerpo para ejecutar esfuerzos mayores; sin embargo, es preciso mencionar que la mente es parte del cuerpo y que si desde el inicio de la clase logramos captar la atención de los alumnos, entonces evitaremos en gran medida que ocurran lesiones, además de preparar las articulaciones y músculos para ejecutar movimiento.

Así, los objetivos planteados en la primera parte de la clase son: situarnos en el momento presente; soltar tensiones y preocupaciones; captar la atención de los alumnos/as; reconocer las partes del cuerpo y poco a poco establecer relaciones con el espacio, el tiempo y las demás personas del grupo.

A manera de juego y recurriendo a diversas imágenes, dentro de esta parte de la clase he integrado varias posturas de yoga, de tal forma que los alumnos vayan situándose en el aquí y ahora, tanto en su propio cuerpo como en el entorno. Es importante soltar las preocupaciones de cada participante para que su atención es mejor durante la clase por lo tanto jugar a estas posturas los hace reír y comenzar a enfocarse en la clase, propiciando un ambiente de confianza sin que estén preocupados por hacerlo bien. Así mismo, al trabajar con dichas posturas se van desarrollando imágenes para ir encaminando la exploración de movimiento hacia principios de la improvisación de contacto como son puntos de apoyo, transferencia del peso, equilibrios (suspensión) y caídas, con la intención de que esto sea desarrollado más adelante con un compañero dentro de la improvisación de contacto. Un ejemplo de cómo se desarrolla esto durante el calentamiento es, cuando están en postura de gato (sobre manos y rodillas) y les pregunto: ¿Cuántos puntos de apoyo tienen en esa posición? Y contestan: 4. ¿Qué sucede si saludan con una mano al sol? (Sienten el equilibrio y transfieren peso). ¿Cuántos puntos de apoyo quedarían ahora? Y contestan: 3. Otro ejemplo es cuando están en la postura del primer guerrero con dos puntos de apoyo (un pie adelante y otro atrás, a manera

de desplante) y pasan al tercer guerrero, sobre un solo apoyo (trasladan todo el peso al pie de enfrente y su torso queda en horizontal, como letra T). Ellos/as se ríen y sienten el vértigo por estar en equilibrio, después caen y cada quien decide cómo salir de esa postura o caer al suelo, explorando así su propia manera de resolver algo.

Además, cabe mencionar que para esta parte de la clase comenzamos en el suelo. El uso de suelo es primordial, pues al contacto con éste ellos van descubriendo las partes y posibilidades de movimiento de su cuerpo. Esto se desarrolla más adelante por el trabajo de contacto con un compañero/a, explorando diversos puntos de apoyo y equilibrio con otro cuerpo. Al respecto hace referencia Hilda Islas en *Esquizoanálisis de la creación coreográfica* al mencionar lo que dicen Lapierre y Acouturier:

La relación con el suelo, dicen, es ambivalente, ya que podría decirse que el suelo es un “objeto” con el que uno puede ponerse en contacto, con el que los contactos pueden adquirir una tonalidad afectiva: sensual, emocional, incluso erótica, podría considerarse al suelo como un objeto sustitutivo, como un “otro”. El suelo puede ser una metáfora, un “como si...” el otro estuviera ahí tocando el propio cuerpo. La transposición reemplaza al “otro” por un objeto, una cosa. El suelo es un objeto particular en el sentido de que su presencia es constante y su atracción permanente. El ser humano vive en relación continua con el suelo para tomar apoyos o para distanciarse respecto de los apoyos. La vida empieza al ras del suelo y toda la historia del hombre, tanto en el plano filogenético como ontogenético, es una larga lucha contra la gravedad...De ahí el simbolismo de arriba y abajo transpuesto hasta los valores intelectuales, morales y sociales. Entonces se trata de “subir”, de “ascender” ...aunque también hay que “mantener los pies en el suelo”, tener “bases sólidas”, “estar equilibrado”. (Acouturier y Lapierre. 1998: 116).⁵⁰

⁵⁰ Islas Hilda, “Entrada a la escena de montaje y sus territorios existenciales”, Capítulo 5 de *Esquizoanálisis de la Creación coreográfica*. 2006, p.149.

2. Traslados.

Los objetivos de esta segunda parte de la clase son: el desarrollo de la coordinación, explorar la relación con el espacio, el tiempo del movimiento, experimentar de diversas calidades de movimiento y reconocer emociones ligadas al movimiento.

En esta etapa de la clase se realizan ciertos traslados en los que yo sí participo como ejecutora de los movimientos, poniendo en juego su coordinación, fuerza, ritmo y espacialidad a través de la utilización de imágenes o juegos de imitación, (según la clasificación de R. Caillois).

Los traslados se realizaban en un principio cruzando el espacio de manera horizontal; sin embargo, después de un tiempo empezamos a relacionarnos con el espacio en diagonal, lo cual ha sido un gran reto para niños/as de tres años pero que al finalizar el taller podían relacionarse de esquina a esquina del espacio sin problemas. Esto lo logramos porque utilicé puntos de partida y de llegada jugando a nombrar los puntos como si viajaran de una ciudad a otra. Es importante recordar que, a esta edad y de acuerdo con su etapa de desarrollo, les gusta imitar tanto a otros niños y niñas, como a los adultos. Considero que imitar el movimiento que yo proponía los motivaba para hacerlo de la misma manera que el hecho de estar ahí junto a ellos/as rodando, saltando y moviéndome a la par que todos los niños y niñas, cosa que los adultos por lo general no hacen.

A pesar de que yo les voy poniendo ejercicios de coordinación, los cuales se van dificultando conforme los logran realizar, cabe mencionar que no se presiona a los niños para que ejecuten dichos movimientos, pues cada uno tiene tanto sus características individuales, así como su tiempo de comprensión y no se pretende que vayan al mismo paso ni que representen lo que yo les muestro de la misma forma, sino que lo importante es desde donde los practicantes hacen suya la propuesta y se adueñan de la misma pasando siempre por un proceso que va de lo abstracto a lo concreto. Ejemplos de esta parte de la clase son: rodar como libro (partiendo de posición fetal, abre primero la mitad del cuerpo conectando codo/rodilla y luego cierra la siguiente mitad), avanzar como ranitas primero con las

manos y después con los pies, brincar charcos, dar pasos con abrazos, etc. Y se pueden ver en este video.

<https://youtu.be/9zBPSxkYw10>

Dentro de esta fase de la clase repentinamente alguno de los participantes proponía algún movimiento y también lo copiábamos, así como también en ocasiones se utilizaron diversos juegos para copiar propuestas de movimiento hechas por ellos mismos/as.

Otro objetivo de copiar traslados además de desarrollar su motricidad, mejorar su conciencia corporal y su relación con el espacio, con la finalidad de que posteriormente el niño pueda guiar mejor a su compañero y estar más alerta de lo que sucede a su alrededor, también es el de darles seguridad y confianza en ellos mismos.

3. Improvisación de movimiento.

Esta sección de la clase tiene como principal objetivo que los alumnos exploren su propio movimiento expresivo, además de que sean analíticos y reflexivos, ya que al estar improvisando se experimenta la toma de decisiones en el presente respecto al movimiento corporal, los otros, el espacio y el tiempo. Durante la improvisación, los alumnos, entran en contacto consigo mismos y con el exterior, sin que se tengan que mover de una forma determinada, por lo tanto, esta práctica favorece a la construcción de su identidad, seguridad, autoestima y confianza.

Esta parte de la clase se ha basado mayormente en el juego, ya que para realizar la improvisación se proponen ciertas reglas o pautas bajo las cuales se lleva a cabo la exploración de movimiento. Por ejemplo, en el ejercicio de congelados, que consistía en moverse libremente cuando hubiera música y después quedar “congelados” (sin moverse) en la pausa de la música. Sin embargo, este ejercicio lo realizamos de manera opuesta, entonces debían moverse libremente en silencio (sin música) y congelarse con la música. Uno de los objetivos de este ejercicio es que no se acostumbren siempre a moverse al ritmo de la música, sino que sientan

el ritmo generado por el propio movimiento corporal. Más adelante este mismo ejercicio se desarrolló para explorar los niveles en el espacio. Al realizarse de manera grupal y a pesar de cada quien elige sus propios movimientos, se sienten acompañados y a la vez aprenden a moverse junto con otros cuerpos, a tomar distancia, no chocar y a estar alertas.

https://youtu.be/wQZyT1dl_JU

“Los contrastes ponen en marcha los procesos mentales de la distinción y la separación de objetos personas o actos. Veamos el mecanismo más cerca según la explicación de Lapierre: el mundo propone estímulos múltiples, un mar de sensaciones en las que estamos envueltos. El contraste permite diferenciar, en principio, dos polos de ese vasto universo. “La polarización de la atención permite, por tanto, a partir de una apercepción global, diferenciar uno de los elementos de dicha percepción.” (1985:31) Las oposiciones rotundas entre dos polos (grande-pequeño, frío-calor, delante-detrás, contracción-relajación),



Juego de Congelados en el taller de Ensomía en la Escuela Manuel Bartolomé Cossío. 2015

permiten en la infancia nociones fundamentales que involucran el yo. De hecho, los estímulos sobre diferencias sensoriales: vista, oído, olfato, gusto, tacto o kinestesia, pueden repercutir en el cuerpo antes de llegar al cortex o a la conciencia, y pueden quedar en la inconciencia pese a que puedan provocar respuestas motrices adaptativas. Con ellas tienden a formarse estructuras de pensamiento amplias que permiten la adaptación continua a diferentes realidades. El trabajo con los contrastes nos ha permitido constatar de qué manera la inteligencia y la afectividad

dependen íntimamente de la vivencia corporal y motriz, y en qué forma está el cuerpo implicado en todo el proceso llamado intelectual". (Lapierre, 1985:2).⁵¹

4. Contacto.

El objetivo de estos ejercicios es que los niños exploren posibilidades de movimiento de su propio cuerpo a partir de estar en contacto físico con un compañero/a. Estos ejercicios fueron en algunas ocasiones dirigidos y en otras se realizaron bajo pautas de improvisación de movimiento, es decir, mediante juegos que ponen reglas para moverse o imágenes para imitar.

Los ejercicios dirigidos se realizaron al principio de la práctica con la finalidad de que experimentaran el peso de otro cuerpo sobre el suyo; sin embargo, a partir de estos ejercicios ellos comenzaron a crear diversas maneras de guiar o transportar a un compañero. Es decir que los primeros ejercicios fueron utilizados como detonantes para que ellos generaran su propio movimiento.



Ejercicio de Esculturas, taller Ensomía, Escuela Manuel Bartolomé Cossío.

⁵¹ Islas Hilda, "Entrada a la escena de montaje y sus territorios existenciales", Capítulo 5 de Esquizoanálisis de la Creación coreográfica.p.159.

El ejercicio de crear una escultura fue un dispositivo para el desarrollo del contacto. El objetivo de este ejercicio fue, principalmente, que el escultor por medio del tacto construyera a su escultura. Que comenzaran a identificar puntos de apoyo en el compañero y además le dieran a un segmento de ese cuerpo una forma.

Después cambian de roles, de tal forma que los dos participantes juegan a ser escultores y esculturas.



Esculturas en el taller de Ensomía Escuela Manuel Bartolomé Cossío 2015

A partir de este dispositivo, se fue modulando la fuerza y esclareciendo la espacialidad. En un primer momento quizás el niño sólo define la parte del cuerpo del compañero que quiere modificar, pero para ello debe decidir hacia dónde; más adelante esto se convierte en la guía del compañero y define varios elementos: con qué parte de su cuerpo mueve al compañero, de qué parte lo mueve y hacia dónde lo lleva. Estas acciones que parecen tan simples son muy complejas ya que el niño al hacerlo explora su cuerpo frente al del compañero en un espacio y tiempo determinado, un aprendizaje que implica toma de decisiones junto con sus consecuencias, movilizándolo no únicamente el cuerpo de los niños sino su conciencia, análisis y reflexión.

A través de dicho dispositivo se lograron resultados inesperados, sobre todo en composición utilizando el contacto. Un ejemplo es la propuesta hecha por ellos mismos de realizar esculturas de transportes. Con base en ello viajaban por el espacio a puntos específicos (previamente establecidos), jugando a que cada punto correspondía a un país distinto al cual llegaban en diferentes transportes.

<https://youtu.be/JafPOwtDrVY>

Este ejercicio de las esculturas también se complejizó cuando tuvieron que hacer varias esculturas de unas pinturas de Van Gogh, Miró, Dalí que les mostré. Durante este proceso pasaron por varias etapas como abstraer, representar y proponer en el espacio las esculturas referentes a las imágenes con los cuerpos en contacto, logrando pasar de una a la otra varias veces, con la intención de que se fuera generando una secuencia de movimiento.

5. Mostrar la propuesta frente al grupo.

Para finalizar la sesión la mayoría de las veces hacemos un círculo para mostrar el trabajo realizado por parejas o por equipo, además también les preguntó: ¿Qué ejercicio de la clase les gustó más y por qué? ¿Algún ejercicio no te gustó?

El objetivo de esto es aprender a observar, reflexionar y analizar la propuesta presentada con la premisa de respetar y compartir el trabajo sin calificarlo con juicios (bonito, feo, correcto o incorrecto), sino de aprender a darle cabida a lo que percibimos distinguiendo que cada persona puede apreciar algo único de lo percibe o que existen muchas posibilidades de resolver un planteamiento específico. Por ejemplo, al pedirles que transformen la pintura *“el grito”* de Munch a una escultura, cada equipo define cómo lo presenta, haciendo varias versiones del mismo motivo de creación. Este cierre es importante para mí porque al presentar su trabajo ante los demás, se fomenta la seguridad, confianza y aceptación. Los que observan, además de respetar el trabajo ajeno, aprenden a observar a escuchar y a prestar atención e inclusive crean nuevas ideas sobre lo que ven. También, se dan cuenta de que existen otras posibilidades sobre el mismo ejercicio, muchas maneras de

representar lo que vemos, escuchamos, sentimos, etc. Así mismo, cuando les pregunto cuál ejercicio les gustó más o no les gusto y por qué, están hablando sobre la experiencia estética que tuvieron de esta pequeña presentación. A pesar de que a esta edad es difícil hacer una reflexión profunda sobre lo experimentado, mediante preguntas guía van desentrañando lo que perciben (¿en qué nivel del espacio se desarrolló lo que vimos? ¿se movían o estaban quietos? ¿lo hacían rápido o lento?) y esto es suficiente para que poco a poco vayan construyendo una mentalidad crítica y mediante el lenguaje oral expresan algo de su experiencia corporal dentro de la clase. En este sentido, cada individuo nos habla desde su interior, conectándose con el resto del grupo mediante la palabra, fomentando un espacio seguro para expresarse.

8.2 Algunas observaciones y objetivos alcanzados durante la práctica.

Después de dos años de enseñar danza de contacto e improvisación a niños de preescolar puedo mencionar algunos objetivos alcanzados.

El principal objetivo que me propuse al realizar este proyecto era que los alumnos lograran entablar una comunicación no verbal mediante juegos en los que se explore el movimiento corporal y el contacto físico, desarrollando empatía y solidaridad entre ellos. Este objetivo ha sido logrado pues como se muestra en el video anexo, en la última sesión que fue una clase abierta, los niños ponen en juego su creatividad, su capacidad de negociación y su potencial expresivo corporal para desarrollar todos los ejercicios.

Los niños han logrado desarrollar su creatividad y expresividad, además de su psicomotricidad y sociabilidad. El grupo del taller se integró de tal forma que mediante el trabajo por parejas y en equipo todos los participantes lograron establecer relaciones con todos los compañeros, a pesar de que no pertenecían al mismo grado escolar, dejando de lado cualquier etiqueta o estereotipo para interactuar con respeto en la clase.

Por otro lado, también es notable cómo la relación con su propio cuerpo, con el espacio y el tiempo ha mejorado, pues niños que no entendían algunos

movimientos o que les costaba trabajo la lateralidad, ahora los comprenden y realizan al igual que ellos demás los ejercicios; algunos que no comprendían los traslados hacia el lado izquierdo ni ciertas direcciones en el espacio como la diagonal, ahora también lo hacen. Es decir, se van posicionando de manera distinta (más segura) frente a ellos mismos, al grupo y hacia su entorno. Puede notar en varios casos como las niñas o niños que al principio estaban tímidos y retraídos fueron empoderándose, adquiriendo mayor seguridad y confianza. Esto se nota en toda la expresión de su cuerpo, movimiento, mirada y sonrisa.

Mediante el trabajo de contacto han logrado percibir su cuerpo desde un punto de vista interno pues logran complejizar sus propuestas cuando son la guía de algún compañero, al distinguir diversos puntos de apoyo, tanto de su propio cuerpo como en el cuerpo del otro han generado conciencia sobre sí mismos logrando modular su fuerza y estableciendo direcciones nuevas para poder guiar al compañero sin lastimarlo o jalarlo. Comprendieron ciertos mecanismos de palanca con su cuerpo, para poder trasladar al otro mediante diferentes partes del cuerpo descubriendo en algunas ocasiones lo imposible, como por ejemplo que el codo y rodilla se articulan en una sola dirección. Así mismo, es notable como al entablar contacto físico con otro compañero, lo realizan con mayor respeto y precaución.

El manejo del peso en los equilibrios fue difícil, sin embargo, para el final del curso ha sido un logro. Por ejemplo, la postura de yoga del árbol o del tercer guerrero o la de estrella sobre una pierna, la han podido realizar todos los niños brindándoles mayor seguridad y confianza en sí mismos. Considero que estos ejercicios son importantes pues además del manejo del peso del cuerpo, los niños experimentan una percepción interna de su cuerpo para estar en equilibrio.

<https://youtu.be/M7K2xe8LnEE>

Encontrar la dinámica para los traslados fue difícil pues los niños que esperan en la fila se distraen. Al principio sucedieron a partir de estar formados en tres filas para trasladarse horizontalmente pero cuando la dinámica quedó establecida

entonces complejicé los traslados con la finalidad de desarrollar su coordinación y motricidad, así como la comprensión del espacio. Algunos de estos ejercicios fueron: rodadas de “salchicha”, rodadas de “libro”, guerrero que avanza, rana que salta poniendo primero las manos después los pies, la plancha que avanza abriendo y cerrando brazos y piernas, saltos de conejo, caminando de puntitas, caminando en la tormenta, niño feliz, triste y enojado.

<https://youtu.be/UCtStoJ6k88>

Dicho esto, una vez que tuvieron claros los ejercicios a realizar en ambos lados, cambié los traslados hacia las diagonales. Esto tomó tiempo, pero lograron entender en qué dirección debían trasladarse si les pedía diagonal.

A pesar de que comenzamos el taller en forma de círculo poco a poco intenté colocarlos en un lugar para trabajar en diferentes frentes; fue difícil colocarlos en un lugar sin que se estorbaran unos a otros ya que los niños no están quietos y en ocasiones es imposible que conserven un lugar. En estas ocasiones era mejor ocupar el espacio para moverse en vez de intentar que conservaran su sitio.

Durante la clase hay que estar atentos al ritmo de los ejercicios y de la atención de los alumnos para darnos cuenta cuándo es el momento de cambiar el ejercicio o hasta el rumbo de la clase.

<https://youtu.be/A6GQBXJmvq8>



*Ejercicio Transportar escultura,
taller de Ensomía en la Escuela
Manuel Bartolomé Cossío 2015*

9. La importancia de capacitar docentes de iniciación a la danza con esta metodología de enseñanza.

A partir de mi experiencia frente a los niños y niñas de preescolar desarrollando la *Ensomía* (una metodología de enseñanza de danza que requería de un nuevo término debido a que su principal objetivo es generar empatía mediante el lenguaje del movimiento corporal), basada en improvisación de contacto, el juego y la utilización de imágenes, me surge la preocupación porque aquellos que se encuentran frente a los grupos de iniciación artística (tanto de niños/as como de adultos), tengan la oportunidad de experimentar una alternativa de relacionarse con la enseñanza de la danza, en la cual el potencial expresivo, creativo, social y afectivo de los individuos se vea reflejado.

Podríamos hacer una analogía y decir que si en la enseñanza tradicional de la danza el proceso de aprendizaje se basa en observar, entender y ejecutar; aquí el proceso sería explorar, crear y reflexionar sobre la experiencia del movimiento.

Uno de los objetivos principales de esta propuesta de enseñanza de la danza es que no sólo copien vocabularios de movimiento predeterminados, sino que los niños desarrollen su potencial creativo - expresivo mediante la exploración de la forma, el espacio, el tiempo y el contacto físico con los otros; pero, ¿qué sucede si los docentes de iniciación a la danza repiten la misma metodología que experimentaron al ser estudiantes de danza?

La réplica y recreación de la *Ensomía* puede ser de gran importancia para que los paradigmas tanto de la educación dancística como del cuerpo y el contacto con otros sean transformados. La capacitación de maestros de iniciación a la danza en esta metodología podría aportar beneficios en el aprendizaje de danza, dándole a cada sujeto la posibilidad de descubrir su identidad mediante la exploración de su propio movimiento. Además, también puede ser utilizada para capacitar docentes de educación preescolar y básica, quienes estando frente a grupo pueden integrar al cuerpo dentro de sus actividades, brindar a sus alumnos herramientas de

comunicación no verbal, de colaboración y respeto, naturalizando al cuerpo en vez de estigmatizarlo. Los problemas de acoso escolar y abuso de poder dentro de la escuela podrían disminuir si los docentes integraran dentro de su práctica al cuerpo como herramienta de trabajo ya que, al naturalizar al cuerpo, en vez de tornarlo tabú, y ponerse en el lugar del otro-cuerpo fomenta relaciones de empatía en vez de relaciones de competencia. Sin embargo, para que el docente tome conciencia de la importancia de esto, debe experimentar la metodología, es decir, que sólo mediante la experiencia podrá comprender sus verdaderos alcances. Aquí se anexa un video en el que se muestra la reflexión que lograron hacer al finalizar el curso, maestros de educación artística y educación básica en Morelos.

<https://youtu.be/L6Oxk-txNSI>

Si dentro de la enseñanza de la danza se deja un espacio para la creatividad, irán surgiendo nuevas ideas no sólo de los propios alumnos sino de los que estamos al frente del grupo, y de esta forma nuevas técnicas o metodologías de enseñanza irán aflorando de acuerdo a las necesidades del entorno. Considero que, como docentes, debemos observar, analizar y reflexionar sobre el entorno social, para poder aportar a los alumnos/as mejores herramientas para su desarrollo integral y estar abiertos y alertas al cambio y a la incertidumbre, pues son parte de los procesos de aprendizaje y de nuestro propio crecimiento como educadores. La educación debería de reconocer la relación que existe entre los valores de nuestra sociedad y lo que estamos enseñando.

Dentro de la enseñanza de la danza, solemos caer en patrones, códigos y convenciones que condicionan nuestro cuerpo de tal forma que en ocasiones puede ser difícil encontrar la libertad para explorar, descubrir, crear nuevas maneras de moverse y expresarse. Esta codificación puede sustanciarse en fórmulas que repetimos para transmitir el aprendizaje y, a pesar de que cada docente posee una formación distinta, es una constante la concepción de la enseñanza de la danza que no permite la integración de nuevos elementos y que únicamente tiene como objetivo la reproducción de vocabularios previamente codificados.

Considero relevante que dichos maestros tengan la experiencia de este curso de capacitación pues mediante la experiencia del juego, la exploración, el contacto, la reflexión y el análisis se obtuvieron buenos resultados, ya que los maestros a partir del curso, comenzaron a reflexionar sobre el papel que juegan dentro de la educación y de cómo la experiencia que transmiten a los alumnos puede ser determinante para su desarrollo. Finalmente, cuando estamos frente a un grupo nuestra historia se muestra y nuestro trabajo como docentes está permeado por quienes somos: “los métodos que el docente aplica tienen que ver con su vida misma, es decir, la subjetividad del docente está puesta en juego, siempre involucrada. De este modo, hay cosas que al maestro le agradan y cosas que le desagradan, su universo todo, afectivo-intelectual, permea las clases”.⁵²

Si todos los que estamos frente a un grupo estuviéramos conscientes de ello, entonces se podría evitar un mal manejo del modelo de enseñanza dentro de la educación dancística a nivel de iniciación muchos pequeños se alejan de la danza para siempre sin que necesariamente tuvieran que profesionalizarse en esta disciplina. Entonces me pregunto varias cosas: ¿Qué tipo de maestros somos o queremos ser? ¿Queremos alejar de la danza a nuestros alumnos? ¿Debemos enseñar con una visión adulto-centrista?

Sería importante que los docentes de iniciación a la danza, sin importar su especialidad, tuvieran claro el objetivo de su clase: brindar las primeras experiencias de danza a quienes tienen enfrente, sobre todo cuando se trata de niños y niñas.



Taller de Ensomía. Centro de las Artes San Agustín Etla, 2015

⁵² Lourdes Fernández y Javier Contreras (relatores) – *Bitácora del Ciclo de Coreógrafos INBA 2012: El proceso de enseñanza-aprendizaje en materias enfocadas a la creación de obra para Prácticas escénicas de bailarines en formación*. Material de trabajo CENIDI Danza, 2010. p.20



Taller de Ensomía, ejercicio en parvada. Centro de las Artes de San Agustín Etla, 201

La experiencia de estar frente a docentes hizo que yo misma abriera un nuevo camino para estar en el rol de docente, confirmando que dentro de esta metodología el docente ocupa una posición horizontal o de guía. De esta manera se genera un ambiente de confianza y seguridad en donde los

individuos se permiten explorar tanto su creatividad como expresividad.

Por último, cabe mencionar que esta metodología se pudo aplicar a los docentes en diversos Estados de la República, gracias al apoyo por parte del Programa de Docencia, Investigación y Difusión Artística (PADID) del Centro Nacional de las Artes, durante tres emisiones 2014, 2015 y 2018. Así también, impartí en 2016 dos cursos de capacitación para docentes uno en la Escuela de iniciación de la Ollin Yoliztly y otro en una escuela preescolar de la SEP en el centro de Tlalpan, con el apoyo de Cultura comunitaria para de la Ciudad de México. Y, por último, en 2019 impartí dos cursos de actualización docente con esta metodología para las escuelas de danza del INBAL y finalmente logré llevar la metodología hacia otra área que no está en el campo de las artes y se aplicó al personal (área de cuidadores y área pedagógica) de las casas hogar del Sistema Nacional para el Desarrollo integral de la Familia (SNDIF) dentro de un taller de autocuidado impartido por mí con base en la Ensomía.

<https://youtu.be/GG1FkVoZlwl>

<https://youtu.be/uVZyUJ3MqFM>



Taller de Ensomía, trabajadoras del SNDIF, 2019

10. Descripción, objetivos y observaciones de los ejercicios más relevantes de la investigación de campo.

Calentamiento			
Ejercicio	Descripción	Objetivos	Observaciones
Estrella y bebé	<p>Posición de estrella, acostados sobre el piso viendo al techo con piernas y brazos abiertos en estrella o letra "X". Pedir a los alumnos observen qué partes del cuerpo no tocan el piso y cuales si lo tocan.</p> <p>Se duerme la estrella como bebé y pasa a posición fetal y después se despierta abriéndose como estrella. Repetir al otro lado.</p> <p>Variar el tiempo.</p>	<p>Descubrir que partes del cuerpo tocan o no el piso al estar acostados, notando las curvaturas del cuerpo.</p> <p>Desarrollo de conciencia corporal, distinguiendo la lateralidad.</p> <p>Explorar el tiempo del movimiento corporal y las diversas sensaciones al cambiarlo.</p> <p>Preguntar a los alumnos sobre su experiencia al modificar el tiempo.</p>	<p>Cuando comienzan las variaciones en el tiempo ellos se concentran más. Se ponen en estado de alerta.</p>
Gato	<p>Apoyarse sobre las rodillas y las manos a manera de gato.</p> <p>Gato que dice que si con cabeza, con cola; dice que no con cabeza ¿cómo diría</p>	<p>Desarrollo de la fuerza, coordinación, cambios de peso y expresividad.</p> <p>Comenzar a descubrir y observar diversas partes del cuerpo y la manera en las</p>	<p>Cuando iniciamos la postura de gato inmediatamente empiezan a hacer sonidos de gato.</p> <p>Entonces les digo que este gato va a poner atención en su cuerpo y empiezo a dar</p>

	<p>que no con cola? Observar en cuantos puntos está apoyado el cuerpo en esta posición. Saluda con una mano ¿en cuantos puntos se queda apoyado? Saluda con pie, Saluda con pie y mano ¿cuantos puntos de apoyo tiene ahora?</p>	<p>que pueden apoyarse.</p>	<p>instrucciones para realizar el ejercicio.</p>
<p>Perro</p>	<p>Se estira como perro queda apoyado sobre manos y pies. Observar puntos de apoyo y comenzar a saludar con diferentes partes del cuerpo para quedar sobre menos puntos de apoyo.</p>	<p>Desarrollo de la fuerza, coordinación, cambios de peso, equilibrio y expresividad. Observar y explorar diversas partes del cuerpo en las que pueden apoyarse.</p>	<p>Cuando sacan una mano o un pie para saludar experimentan la sensación de vértigo sin embargo lo disfrutan.</p>
<p>Cangrejo https://youtu.be/M_nt67wHg8M</p>	<p>Se colocan manos y pies en el suelo con el abdomen viendo hacia arriba. Cangrejo que baja la pelvis y la sube cuando viene la ola. Saluda con</p>	<p>Desarrollo de la fuerza, coordinación, cambios de peso y expresividad. Comenzar a observar diversas partes del cuerpo en</p>	<p>Les gusta este ejercicio y la sensación de equilibrio. Les cuesta trabajo sacar uno de ellos puntos de apoyo, pero lo logran.</p>

	diversas partes hasta saludar con manos y pies quedando apoyado solo sobre pelvis.	las que pueden apoyarse.	
Cunita https://youtu.be/eWwXlau0kKs	Apoyados sobre el abdomen flexionado rodillas y tomándose los tobillos con las manos. Intentar mecerse y también caer para un lado y para el otro sin soltar tobillos.	Observar cual es el punto de apoyo principal ¿cómo cambia si caemos hacia un lado?	La posición les cuesta trabajo a algunos/as Pero cuando logran agarrarse los tobillos gozan por hacerlo.
Barcos https://youtu.be/bts5Ck6ZiJk	Sentados sobre los isquiones con plantas de los pies juntos, levantan un brazo y comienzan a balancearse de un isquion a otro. Al cruzar ocho olas el barco se voltea. Reanudan con la otra vela, o sea el brazo, al cruzar ocho olas caen hacia el otro lado. Reanudan con dos brazos.	Desarrollo de coordinación, ritmo y control de peso para caídas.	Les gusta la pequeña caída que hace el barco, la sensación de caer la disfrutan.
Bicicletas https://youtu.be/0Xr3Ex1Fyik	De espaldas en el piso bicicletas	Explorar el tiempo y la sensación que	Les gusta, están alertas al

	rápidas y lentas. Subiendo y bajando la montaña.	se experimenta al modificarlo.	cambio de velocidad.
Semillita que crece https://youtu.be/Rc5sMQI8hCk	En la postura del niño, hincados con los isquiones en los talones y agachados sobre rodillas, ir desarrollando la columna vertebral como si creciera una planta. Después de varias repeticiones saca una raíz, colocando un pie en el piso al frente y después saca el otro hasta que logra ponerse de pie.	Desarrollo de la coordinación y relación espacio-temporal subiendo y bajando de nivel.	Conforme se repite más el ejercicio, logran comprender mejor el movimiento de desenvolver la espalda en curva.
Estrella arriba y semilla abajo	Parados en posición de estrella que se esconde y vuelve a la posición de semillita y cuando crece sale en forma de estrella.	Desarrollo de la coordinación y relación espacio-temporal subiendo y bajando de nivel.	Las primeras veces les cuesta trabajo regresar a la postura inicial, al guardar otra vez las extremidades. Sin embargo, logran organizar su cuerpo.
Mecedoras https://youtu.be/x20Gh0Gu_c0	Colocarse sobre los isquiones y	Autoconocimiento , adquirir conciencia	Al caer para atrás les da risa y parece

	caer hacia atrás sobre espalda, jugando a que la mecedora se cae. Balanceándose e de atrás a adelante, hasta intentar ponerse de pie.	corporal de la espalda. Conocer la sensación de equilibrio y caída.	que disfrutaran esta pequeña caída.
Montaña/flechas	Pies juntos y brazos hacia el cielo con flechas, juntando palmas, intentar subir sobre puntas.	Explorar los distintos niveles en el espacio, así como la energía y la velocidad.	Les gusta hacerlo pues el equilibrio es un reto y cuando lo logran se ve que lo disfrutaran.
Ranita que lee libro y lo avienta como flecha	En cuclillas metiendo brazos entre las rodillas y junta manos y abre manos. La ranita abre libro, lo cierra y al final salta.	Explorar niveles en el espacio.	Este ejercicio les gusta mucho lo disfrutaran sobre todo por la idea de saltar.
Árbol	Postura del árbol. Sobre una pierna la otra pierna flexionada y rotada se apoya con la planta del pie sobre el interior de la pierna base. El árbol se mueve con el viento hasta caer. Otro lado.	Coordinación y desarrollo del equilibrio. Reconocer diversas sensaciones al estar en equilibrio.	Les causa risa estar en equilibrio y les encanta oscilar para caer.

1er Guerrero	Un pierna adelante flexionando rodilla y la otra hacia atrás estirada, a manera de desplante. Dos brazos hacia arriba estirados alargando sus espadas como guerreros. Cambiar de lado. Ir cambiando de lado hasta aumentar velocidad para que salten.	Coordinación y desarrollo del equilibrio. Reconocer diversas sensaciones al estar en equilibrio.	Es divertido, pero al tratar de mantener el equilibrio se ríen y empieza a generarse desorden por eso hay que tener cuidado en la distribución del espacio.
3er Guerrero	Del desplante paso sobre un apierna haciendo el torso hacia adelante y subiendo la pierna de atrás.	Enriquecer la sensación de estar en equilibrio. Control de peso, fuerza y energía.	Les da risa cuando están en equilibrio, me parece que esta asociado a la sensación de vértigo, de la cual gozan.
Estrella que salta y gira.	Piernas y brazos separados como la letra "X". Saltar para cerrar y abrir estrella. Integrar medio giro al abrir.	Trabajar la forma y el espacio.	Este ejercicio sirve para que estén atentos ya que el cambio de dirección los pone en estado de alerta.

Se puede implementar la relación espacial practicando estos u otros ejercicios una vez que se familiaricen con las posturas, trabajando en cuatro frentes. Gato en una dirección, perro en otra, cangrejo en otra y cunita en otra.

Traslados.			
Ejercicio	Descripción	Objetivos	Observaciones.
Ranitas	En cuclillas avanzar apoyando primero las manos y luego alcanzan pies. De frente, de lado y atrás.	Desarrollar la coordinación, conciencia corporal y espacial.	Al principio no pueden disociar las manos de los pies. Conforme lo practican logran hacerlo con agilidad y goce.
La plancha de lado	Avanzar de manera lateral sobre brazos estirados y metatarsos	Desarrollar la coordinación.	Al inicio este ejercicio les cuesta mucho trabajo por los movimientos laterales pero al final logran realizarlo con agilidad y lo disfrutaban.
Rodar como troncos	Avanzar de manera lateral rodando como troncos.	Desarrollar la coordinación, conciencia corporal y espacial, el contacto con el piso.	Este ejercicio siempre lo disfrutaban.
Rodar como libro	Avanzar de manera lateral rodando como libro. Abre a la vez pierna brazo y se cierra por el peso del cuerpo.	Desarrollar la coordinación.	Algunos les cuesta trabajo acabar de la rodada sobre sus rodillas ya que les cuesta trabajo el cambio del peso.
Limpiar ventana	Sobre rodillas con el torso hacia abajo y cabeza cerca de rodillas. Sale un brazo en círculo al elevarse el torso, a su vez rueda avanzando sobre la pelvis hasta quedar otra vez en la posición inicial y así sucesivamente.	Desarrollo de coordinación.	Al principio fue difícil realizar la figura de círculo con los brazos para limpiar la ventana sin embargo, al poco tiempo y después de hacerlo más lento pudieron realizarlo.
Avanzar paso y abrazo.	Al dar un paso abro brazos y al juntar pies darse un abrazo, comenzar	Desarrollar coordinación.	Este ejercicio fue difícil de realizar pues implicaba la

	con el siguiente pie dando otro paso y al cerrar pies abrazarse.		coordinación de brazos y piernas.
Avanzar como niño feliz, triste, enojado.	Indicar que avancen como lo haría cuando están felices, tristes o enojados, etc. Sin calificar símil hacen bien o mal.	Desarrollo de la expresión corporal.	Cada persona elige cómo darles cabida a las emociones de la manera en que cada quien considere. Como guías no debemos opinar sobre la forma en que ellos representan los estados emotivos.

Contacto en grupos.			
Ejercicio	Descripción	Objetivos	Observaciones
Rocas. https://youtu.be/CVUpc8YiwDI	Todos en rocas y pasar por arriba de la espalda. Se necesita que dos personas lo ayuden a sostenerse de los brazos.	Explorar diversas maneras de soportar el peso de otro cuerpo. Trabajo en equipo.	Es necesario ayudar a los niños con su peso para que puedan sostenerse arriba. Les da miedo al principio. Sentir el pie apoyado en espalda.
Surfing https://youtu.be/qB_Em-HIqzY	Acostados boca arriba uno junto a otro y alguien se acuesta sobre ellos de manera transversal. Al rodar los de abajo el de arriba	Explorar el peso del otro. Trabajo en equipo.	Se divierten sienten peso del otro. Algunos tratan de moverse por si mismos en vez de esperar a que la mecánica del ejercicio los traslade como

	será transportado hasta caer al suelo.		si fueran arriba a de la ola.
Túnel https://youtu.be/R8DGdhBTPqs	Todos en posición de yoga de perro mirando hacia abajo uno junto a otro hacen un túnel para que alguno pase por abajo, al salir de túnel se pone como túnel y pasa el siguiente.	Trabajo en equipo y respeto. Explorar el espacio negativo y positivo.	Al principio se cansaban de sostenerse en brazos, pero al final ya aguantaban.
Cebollitas https://youtu.be/R8DGdhBTPqs	Sentados con piernas estiradas se van sentando uno atrás del otro, abrazan a al de enfrente y avanzan en equipo tratando de pensar en sus isquiones.	Autoconocimiento, dinámica que permite trabajo en equipo, respeto, equidad y solidaridad.	Se les complica ser conscientes de sus isquiones y al pedirles que avancen con ellos empiezan a empujarse. Sin embargo, después de practicarlo lo logran.

Contacto por parejas			
Ejercicio	Descripción	Obejtivo	Observaciones.
Gato que transporta a otro	Sobre la espalda el gato lleva a un compañero. Espalda con abdomen	Desarrollo de empatía. Explorar diversas formas de guiar a otra persona.	Debemos cuidar que se coloquen de manera segura sin que puedan lastimar al que queda abajo y sin que se puedan caer.
Cangrejo que transporta a otro	Sobre el abdomen el cangrejo lleva a un compañero. Abdomen con abdomen.	Desarrollar empatía. Explorar diversos puntos de apoyo para guiar a otra persona.	Al empezar a trasladarse debemos tener cuidado para que no choquen ya que ellos empiezan a moverse en todas direcciones.

Ejercicios de Contacto y composición			
Ejercicio.	Descripción.	Objetivos.	Observaciones.
Esculturas I https://youtu.be/v8TfynhmDhE	Esta dinámica se realiza por parejas, en donde un niño juega a ser el escultor que construye su escultura con el cuerpo del otro niño, y viceversa. Observar que parte del cuerpo quieren movilizar y cómo lo hacen (sin brusquedad). Hacer referencia a que se comuniquen sin utilizar palabras sino que mediante el	Comenzar a trabajar el contacto y a guiar al compañero mediante puntos de apoyo; así como aprender a recibir la información mediante un lenguaje no verbal.	Cada niño comienza un poco tímido a poner sus ideas sobre la escultura (niño/a) pero conforme avanza el ejercicio van desarrollando más ideas. Probablemente por la confianza en si mismos y con su compañero/a. Al ver lo que hacen los demás compañeros/as también se nota que

	<p>tacto indiquen al compañero la posición en que lo quieren colocar. Una vez establecidas las esculturas cada escultor elige nombre a su escultura.</p>		<p>adquieren más ideas.</p>
Esculturas II	<p>Una vez que construyeron su escultura pedir a los escultores se coloquen en el espacio creado con el cuerpo de su escultura para una foto.</p>	<p>Guiar al compañero mediante puntos de apoyo determinando el impulso y dirección. Utilización del espacio positivo y negativo. Iniciar a la composición coreográfica.</p>	<p>Cuando descubren una nueva parte de su cuerpo para guiar al compañero les da risa, se ponen nerviosos o emocionados. También al observar lo que hacen los demás compañeros/as van desarrollando más formas de guiar al compañero/a.</p>
Esculturas III	<p>Una vez que han construido su escultura, eligen la manera de transportarla. Para ello deben explorar cómo apoyarse en la escultura para poder moverla.</p>	<p>Explorar puntos de apoyo sobre el compañero con la finalidad de trasladarlo.</p>	<p>Este ejercicio les daba risa y durante el traslado se van alternando la guía sin que se les haya dado esa indicación ya que para ellos es importante acompañarse, no soltarse en el camino.</p>

El ejercicio de esculturas ha sido un dispositivo de esta metodología de enseñanza pues mediante este se han ido complejizando los ejercicios de composición utilizando el contacto.

Improvisación.			
Ejercicios	Descripción	Objetivos.	Observaciones
Congelados	Moverse con la música y quedar en pausa al igual que la música o viceversa.	Desarrollar expresividad, creatividad y compañerismo.	Les gusta este juego y puede ser utilizado con el objetivo de captar su atención.
Muñecos de cuerda.	La maestra va dando cuerda para que los muñecos se despierten a bailar. Cuando el muñeco (niño/a) cobra vida se mueve libremente por el espacio.	Desarrollar la expresividad, creatividad y motricidad.	Por lo general escogen un muñeco e imitan el movimiento de otros. Sin embargo, considero que al hacerlo se generan lazos de empatía y después de algunas veces ellos pueden sugerir que cambien de muñeco para que logren explorar diversas formas de moverse.

10.2. Ejercicios más relevantes implementados en el segundo año.

Calentamiento			
Ejercicio	Descripción	Objetivos	Observaciones
Juego de congelados	Moverse de manera libre cuando empiece la música y quedar congelados al cesar la música y viceversa.	Coordinación audiokinética. Moverse con la música y sin la música para percibir que el movimiento tiene un ritmo.	Se han acostumbrado a moverse con música y cuando cambiamos la dinámica es un poco difícil romper con este hábito sin embargo en poco tiempo logran entender que el movimiento también puede hacerse independiente a la música.
Congelados con niveles	Moverse de manera libre con la música en el nivel indicado por el guía, al cesar la música quedar congelados e indicar en qué nivel se moverán al retomar la música.	Explorar diversas maneras de moverse de acuerdo al nivel espacial indicado.	
Juego de 'Alto' (stop) https://youtu.be/KXzJNQjt_g	Colocarse en el centro todos juntos poniendo un pie dentro del círculo. Un niño dice su nombre seguido de la persona a la que convoca. Por	Explorar diversas formas de moverse. Hacer contacto visual con los compañeros y generar empatía al copiar el movimiento	Con este ejercicio es fácil iniciar la clase porque se ponen en estado de alerta y atentos/as.

	<p>déjelo: Andrés llama a Sebastián. El niño llamado se coloca en el centro mientras los demás se desplazan corriendo hasta que grita alto todos quedan congelados, entonces propone el movimiento con el que todos deben regresar al círculo inicial. El niño que fue llamado, llama al siguiente y así sucesivamente.</p>	<p>propuesto por un niño.</p>	
<p>Juego de las sillas sin sillas https://youtu.be/L5lyUUTOqRo</p>	<p>Ponerse en hilera como si fueran a jugar a las sillas pero sin sillas. Comenzar a correr alrededor de las sillas imaginarias cuando se escucha música, al detenerse la música sentarse en una silla imaginaria. Una vez entendida esta dinámica indicarles que al detenerse la música un compañero será silla y otro debe sentarse encima.</p>	<p>Comenzar el contacto con otro compañero a partir de jugar a ser sillas. Desarrollo de la motricidad, creatividad y sociabilidad.</p>	<p>Al principio de la clase es bueno este ejercicio para captar la atención de todos/as. Conforme va avanzando la dinámica hay que estar alertas para que no se lastimen al sentarse en otro compañero/a.</p>

<p>Interpretación de la improvisación oral con las manos y con dos compañeros.</p> <p>https://youtu.be/1uU1LYo39Hg</p>	<p>Un compañero se para atrás de otro. El que se encuentra enfrente mete sus manos atrás de su espalda, las escinde y el que está atrás pasa sus brazos por el espacio de los codos que brinda el compañero. El que está enfrente contará una historia de manera verbal, mientras que el de atrás la contará con las manos y dos compañeros la interpretan con movimiento corporal.</p>	<p>Explorar diversas maneras de interpretar lo que un compañero está narrando. Desarrollo de la expresividad corporal, creatividad y sociabilidad.</p>	<p>Al principio fue un poco difícil porque les cuesta trabajo a algunos/as hablar sobre lo que hicieron, pero una vez que lo logran empiezan a soltarse diciendo más cosas e inclusive inventando historias.</p>
---	---	--	--

Ejercicios de Improvisación y Contacto.			
Ejercicio	Descripción	Objetivos	Observaciones
<p>Explorar diversas formas de apoyar el cuerpo en el suelo.</p>	<p>Trasladarse por el espacio buscando apoyar diversas partes del cuerpo. Es importante notar que el traslado se debe a que se apoya un nuevo segmento del cuerpo.</p>	<p>Conciencia del mismo cuerpo y sus diversas articulaciones, segmentos en los que se puede doblar el cuerpo. Explorar puntos de apoyo del propio cuerpo, descubrir partes del propio cuerpo al contacto con la superficie del suelo. Colocación del peso de acuerdo a</p>	<p>En ocasiones se trasladan arrastrándose o caminando y enseguida regresan a la pauta de moverse buscando diversos apoyos. Es importante que se desglose el cuerpo por segmentos</p>

		<p>estos puntos de apoyo. Autoconocimiento, sensorialidad y espacialidad.</p>	<p>para que los alumnos reflexionen, analicen y elijan la parte del cuerpo que deciden mover. Esto les dará más consciencia y control sobre su propio cuerpo.</p>
<p>Explorar puntos de apoyo entre dos cuerpos.</p>	<p>Trasladarse con un compañero en puntos de apoyo compartiendo el espacio que dibuja el otro cuerpo.</p>	<p>Explorar puntos de apoyo del cuerpo y el espacio que dibuja el otro. Entablar una comunicación no verbal. Explorar el espacio positivo y negativo.</p>	<p>Se van generando patrones de pasar por ciertos "huecos" o espacios generados por el otro cuerpo, sin explorar nuevas posibilidades tanto en el espacio como en la forma diseñada por el cuerpo.</p>
<p>Explorar puntos de apoyo sobre el cuerpo de un compañero.</p>	<p>Indicar que un niño o niña se coloque en una forma utilizando puntos de apoyo, entonces el otro compañero busca la manera de apoyar diferentes partes del cuerpo sobre</p>	<p>Autoconciencia, descubrir y explorar diversas superficies del propio cuerpo mediante el contacto con en el otro compañero. Control de fuerza, energía y direccionalidad, desarrollo de la creatividad, sensorialidad y sociabilidad.</p>	<p>Por lo general comienzan apoyando las extremidades y se quedan en ciertos puntos sin poder explorar nuevas opciones para hacer contacto. Es importante que cuando notemos esto los guemos</p>

	<p>la primera persona. Mientras lo hacen indicarles que observen qué parte apoyo y cómo la apoyo. Tratando de no lastimar su propio cuerpo ni el del otro.</p>		<p>haciendo preguntas como: ¿qué parte de tu cuerpo nunca apoyas? ¿Ya apoyaste la cabeza, la espalda, el hombro?</p>
<p>Muñecos de cuerda que guían a otro muñeco.</p> <p>https://youtu.be/nKS3-8l3tnl</p>	<p>Comienzan dos compañeros a bailar como decidan por el espacio mientras los demás muñecos duermen. Eligen darle cuerda a dos muñecos, uno cada quien y comienzan a guiarlo por el espacio utilizando varias partes del cuerpo, hasta que eligen un lugar, donde a ellos se les acaba la cuerda y los dos elegidos ahora dan cuerda a otros dos para ahora ser guías de ellos.</p>	<p>Utilizar el contacto como punto de comunicación entre dos personas. Explorar diversas maneras de guiar a un compañero utilizando diversas partes del cuerpo y entablar una comunicación no verbal. Desarrollo de la creatividad, expresividad y sociabilidad.</p>	<p>Cuando observemos que siguen con el mismo punto de apoyo después de un rato podemos preguntarles ¿de qué otras partes del cuerpo podemos tomar al compañero para guiarlo?</p>
<p>Esculturas de Transportes.</p>	<p>Crear por equipos de 4 ó</p>	<p>Trabajo en equipo, desarrollando la</p>	<p>En este ejercicio</p>

<p>https://youtu.be/TJ6_j3P9hpU</p>	<p>5 a manera de esculturas tres transportes que viajaran de un país a otro definiendo el espacio al que debe llegar cada transporte, asignando el nombre de un país a cada punto.</p>	<p>creatividad respeto y solidaridad. Generar mediante el contacto diversas formas de entablar comunicación no verbal así como empatía con varios compañeros/as explorando diversas formas de trasladarse sin perder la escultura creada. Desarrollo de la creatividad, expresividad, sociabilidad, fuerza, coordinación y relación espacial.</p>	<p>podemos observar como los alumnos conjugaron la experiencia anterior, integrando puntos de apoyo tanto en el suelo como sobre otro compañero/a, asimismo trabajan la espacialidad dirigiéndose a un punto específico. Es decir, notamos el avance en un ejercicio complejo. A veces es difícil que recuerden la composición que hicieron para el transporte.</p>
--	--	---	---



Taller Ensomía, Escuela Manuel Bartolomé Cossío 2015

11. Conclusiones

Considero que no debemos pensar en la enseñanza de la danza como un “traspaso de vocabularios predeterminados” sino como una herramienta pedagógica humanizadora y como una fuente enriquecedora de lenguajes expresivos, en donde se puedan forjar individuos integrales y fomentar relaciones intersubjetivas fortaleciendo las relaciones sociales desde la empatía. Lo anterior posibilita que esta metodología de enseñanza de la danza amerite un nuevo término: *Ensomía* (empatía a través del cuerpo). Como puede observarse en las tablas de los ejercicios realizados en la práctica de campo, los objetivos no sólo se enfocan a la motricidad de los niños/as para que adquieran habilidades kinestésicas, sino que también se toman en cuenta aspectos emocionales, psicológicos y sociales que se pueden desarrollar, de igual modo, mediante la propuesta de la *Ensomía*.

Las condiciones económicas, políticas y socioculturales de nuestro país, muchas de las veces, no nos permiten desempeñarnos como artistas, bailarines/as, coreógrafos/as o docentes de danza, y desafortunadamente esta circunstancia ha generado que, dentro de algunas escuelas de iniciación a la danza, haya maestros ocupando plazas por el mero hecho de tener una manutención asegurada, sin priorizar la calidad de la docencia que brindan a los alumnos. A lo anterior, cabe añadir que en bastantes instituciones o escuelas no se le presta la suficiente importancia a los primeros encuentros con las artes, al priorizar el nivel de profesionalización; y aunque esto no debería suceder, termina sucediendo: si dichas experiencias no se tornan significativas (Dewey) no hay manera de incentivar el gusto por la disciplina artística en turno. Por lo tanto, la iniciación a la danza debería ser impartida por maestros con experiencia que demuestren su compromiso con la educación, ya que es en esta etapa donde los niños definen sus gustos y eligen acercarse o alejarse de cualquier disciplina artística.

Así mismo, los maestros debemos estar en constante transformación e inclusive, dentro de la disciplina dancística, los que no se dedican a coreografía, podrían poner en constante reto su creatividad evitando caer en fórmulas o recetas de enseñanza, manteniendo el interés propio y el de sus alumnos/as. Lo ideal, en

este sentido, sería estar abierto a explorar, descubrir y alcanzar nuevas posibilidades de movimiento, fomentando el análisis, la reflexión y la crítica constructiva dentro de la enseñanza de la danza.

En diversos niveles de la educación dancística encontramos estigmas referentes al cuerpo y a su estética, etiquetando a las personas con adjetivos absurdos y provocando, a veces sin quererlo, daños psicológicos o emocionales irreversibles. Ante estos hechos, ¿qué papel podría desempeñar la danza?

Los paradigmas educativos dentro de la enseñanza de la danza podrían modificarse implantando esta metodología de enseñanza en todos los niveles ya que mediante la experiencia del juego y la improvisación de contacto, los individuos logran establecer un vínculo entre su cuerpo, el movimiento y su identidad, generando su propia danza y fortaleciendo las relaciones humanas desde la equidad e inclusión dentro de su ambiente. Al ver alguno de los ejercicios de contacto en los videos anexos se puede comprobar que ninguno de los participantes establece un rol de género⁵³, sino que el movimiento se explora sin encontrarse previamente determinado por alguna forma por un vocabulario de movimiento acorde a un género concreto. Es por ello que prácticas como estas desde los tres años de edad logran que los niños y niñas se muevan libremente sin plegarse a normas de género, permitiendo, de esta manera, aflorar sus emociones e ideas mediante el movimiento corporal, así como descubriendo y construyendo su identidad. Además, a través de esta experiencia, los niños y niñas también pueden comprender que tienen derecho a expresarse no sólo mediante el lenguaje oral sino también a través del movimiento corporal.

Respecto a este tema, y después de dar varios talleres a docentes, me queda claro que es muy importante sensibilizar a los docentes que se encuentran frente a grupo pues, generalmente, son los adultos/as quienes etiquetan los movimientos de acuerdo al género (“las niñas no se sientan así”, “no te sientes en el piso”, etc.) y,

⁵³ El rol de género alude al conjunto de normas sociales y comportamentales generalmente percibidas como apropiadas para los hombres y las mujeres en un grupo o sistema social dado en función de la construcción social que se tiene de la masculinidad y femineidad.

de la misma manera, son nuevamente ellos mismos quienes emiten juicios de valor sobre el movimiento etiquetándolo muchas veces de bonito y feo, correcto e incorrecto, etc.



Ejercicio de improvisación en parvada, taller de Ensomía para docentes en Centro de las artes de San Agustín Etlá, 2015.

Al trabajar con los docentes logré detectar la resistencia que por lo común muestran al juego: les cuesta más trabajo, por ejemplo, explorar el movimiento; es evidente, en efecto, que no tienen naturalizado el cuerpo y menos el movimiento, sin embargo, su apertura para recibir el curso fue buena y, una vez que lograron deshacerse de ciertos prejuicios, lograron experimentar la *Ensomía*. Al igual que con los preescolares, hay que verbalizar con los docentes la experiencia y llevarlos hacia su propio análisis y reflexión, pues solo así son capaces de derivar conclusiones sobre la importancia de esta práctica y de aplicarla a los pequeños/as. Asimismo, pude notar en todo momento la incertidumbre con la que se dirigían y, como consecuencia, la necesidad recurrente de mi aprobación para proseguir con los ejercicios (muchas veces tuve que aclarar: “nada está bien o mal, sólo estamos jugando”). Esto revela la verticalidad, y la pasividad, que hemos internalizado en los procesos de enseñanza.

Dentro del taller con docentes es importante notar que a través del juego se genera una integración del grupo muy favorable para el trabajo de contacto ya que mediante este se ríen, relajan, se hacen cómplices, se genera empatía y un ambiente armónico. Todos estos elementos son importantes para ir poco a poco atravesando la distancia física, mental y emocional, entre los integrantes y, de esta manera, generar ejercicios de contacto. En comparación, cuando estuve frente a los menores, ellos entran en el juego mucho más rápido sin preguntar, ni siquiera si está bien o mal, simplemente se involucran con naturalidad y confianza. Esto nos muestra una vez más que somos los adultos, los que educamos, los mismos que limitamos las capacidades creativas y expresivas de los infantes.

Respecto a la posición que juega el docente en esta metodología, pude notar que, en los talleres con los maestros, fue muy enriquecedor entablar un diálogo con ellos como pares respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, haciéndoles notar siempre que yo también formaba parte del grupo. Más que una profesora, fungía como una guía. Considero que, al establecer cierta relación de igual a igual, con los alumnos y sentirme parte del grupo, es posible generar un ambiente de confianza en donde ellos pueden relajarse, moverse, preguntar y opinar. Asimismo, pude notar en los maestros que pertenecen a una institución pública cierta preocupación por llevar a las aulas una práctica de esta índole. En primera instancia por no salirse de los programas educativos determinados por la SEP; en segundo lugar, la preocupación de que el espacio sea propicio o no para desarrollar la *Ensomía*; y en tercer lugar, el rol del maestro de mediador entre padres de familia y las autoridades de la escuela. Integrar una práctica de esta índole incluye modificar cierto tipo de pensamientos, sin embargo, considero que es posible hacerlo. Los maestros que asistieron a los cursos hablaron sobre maneras de acomodar ciertas dinámicas dentro del aula, ya que el nuevo modelo educativo lo permite al integrar nuevos conceptos como el desarrollo socio emotivo de los infantes; respecto a los espacios inadecuados para realizar prácticas de expresión corporal quedó claro que

en ocasiones los docentes debemos crear con lo que se nos presenta y adecuar nuestra práctica al espacio sin obstaculizarla.

Además, se llegó a la conclusión dentro del taller, de que los docentes somos los que vinculamos diversos factores que coexisten en la educación, y si tenemos más herramientas para explicar el porqué de las modificaciones, podremos ir cambiando los paradigmas educativos para que tanto padres de familia como autoridades, comprendan la importancia de integrar dichas prácticas en la educación.

Parte importante de esta metodología reside que es muy abierta y permite el cruce con otras disciplinas, aunque estas otras no sean artísticas. Por ejemplo, un ejercicio de matemáticas puede relacionarse con los ejercicios de puntos de apoyo, en donde a través del cuerpo se comprende la suma y la resta. De esta manera la danza funge como una herramienta pedagógica que podría ser incorporada dentro del aula de la educación preescolar y básica. Esto resolvería una preocupación especial que existe por parte de los docentes referente al cierre de ciclo, en donde se ven obligados a montar coreografías específicas sin tomar en cuenta los intereses de los niños y niñas. Mediante esta metodología, que plantea cierta horizontalidad por parte del maestro, podría dársele cabida a montajes distintos para fin de ciclo, en donde las propuestas de los alumnos/as tanto de movimiento como de temáticas fueran tomadas en consideración, entonces los niños y niñas estarían más satisfechos de realizar ese trabajo, se fortalecería su autoestima, creatividad y quedaría asentado el derecho a la expresión.

Mediante la *Ensomía*, el sentido del tacto, que tantas veces ha sido estigmatizado, funciona como un vehículo para entablar una comunicación no verbal, por medio de la cual aprenden a regular su fuerza para guiar al otro, entonces dicho sentido adquiere, por defecto, una forma de cuidado y respeto hacia otro.

Por otro lado, de acuerdo con esta metodología, la danza contemporánea podría enseñarse desde la edad preescolar sin que necesariamente el primer contacto con la danza contemporánea sea en la adolescencia mediante técnica Graham, como consuetudinariamente se hace. Podrían llevarse a cabo ciertas

prácticas que no tengan que ver con la formación formal de bailarines/as, dándole apertura a la danza contemporánea como herramienta pedagógica humanizadora. Sin embargo, para la formación de bailarines/as profesionales también podría utilizarse la metodología aquí mencionada. Podemos apreciar lo que dice Merce Cunningham respecto a la enseñanza de los menores, en una entrevista con J. Lesschaeve, ha realizado algunas observaciones interesantes:

Nos gustaría empezar con gente más joven, con niños, pero eso requeriría una escuela mucho más compleja y yo personalmente no podría encargarme, pero si alguien lo hiciera entonces sí sería posible. El otro problema es que además la enseñanza no debe deformar el cuerpo de los niños⁵⁴.

Dentro de esta metodología no se espera obtener resultados de una estética del cuerpo o del movimiento preestablecida, sino que la estética se genera a partir de la heterogeneidad de los practicantes y su potencial expresivo-creativo a nivel de movimiento corporal. Debido a esto no es una metodología excluyente que privilegia ciertas fisonomías corporales sobre otras, sino que propone una enseñanza incluyente basada en la igualdad de los cuerpos y en las diferentes capacidades de los individuos, reconociendo en cada cuerpo a un sujeto distinto. Se trata de fomentar una pedagogía de la danza que potencialice al individuo y no que lo disminuya.



Escultura grupal, Ensomía para docentes en Centro Veracruzano de las Artes, 2015

⁵⁴ *The Dancer and the dance: Merce Cunningham in conversation with Jaqueline Lesschaeve*, Global Rythm Press S.L. Barcelona, 2009, p.84.

Por lo tanto, si se logran cambiar estos paradigmas, podemos decir que se ha generado un dispositivo de intervención social en el campo de la educación dancística. La educación de la danza podría ser un lugar en donde los estudiantes puedan conectar su vida personal y social; desarrollar sus habilidades de percepción, imaginación y sensorialidad, encontrando su propia voz; y validar sus emociones y reafirmar su capacidad de ser creadores de su propio mundo.

Las necesidades de la sociedad pueden ser transformadas mediante la danza porque la danza incluye el cuerpo y el cuerpo incluye a quien somos.

Observamos qué está pasando, cuáles son los conflictos en las relaciones humanas y cómo poder cambiarlos desde el arte. La danza como dispositivo de intervención social en la educación, dicho con las certeras palabras de Le Breton:

El cuerpo es la materia prima que hay que transmutar para generar un conocimiento sobre sí mismo capaz de cambiar la vida. Con el correr del tiempo se opera el desplazamiento, y las posturas se hacen evidentes: la reflexividad se confunde con el acto, sin que se pueda percibir ninguna distancia, y la danza, por ejemplo, entra ahora en medio de la vida cotidiana como una herramienta que alimenta una conciencia de sí y una distancia propicia con el mundo.⁵⁵



Taller de Ensomía, ejercicio de contacto en Centro de las Artes de San Agustín Etna 2015.

⁵⁵ Le Breton, D., *Cuerpo Sensible*, Ediciones/metales pesados, Santiago de Chile, 2010, p. 35.

Para finalizar quisiera dejar el enlace del video con el cierre del taller de *Ensomía* en la Escuela Manuel Bartolomé Cossío, al cuál asistieron los padres y madres de familia de las niñas y niños que asistieron al taller durante dos años, con la finalidad de compartir los resultados alcanzados en este proceso de investigación de enseñanza-aprendizaje.

<https://youtu.be/oShQO8x3ZaM>



Ensomía en la Casa Hogar para Niñas del SNDIF, 2018

BIBLOGRAFÍA.

Amoros, Celia. *Historia de la teoría feminista. De la ilustración a la globalización*. ed. Minerva, Madrid, 2005.

Banes, Sally. *Democracy's Body: Judson Dance Theatre: 1962-1964*. Durham.

Bernard, Michel. (1985). *El enfoque fenomenológico del cuerpo: mi cuerpo como estar-en-el-mundo*, en *El cuerpo*. Paidós (Trad. Alberto Luis Bixio). Barcelona, 1994.

Berardi, Franco, *Fenomenología del Fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Caja Negra, Argentina, 2017.

Bernat, R. *Las reglas de este juego*, artea.2006. www.arte-a.org

Bourdieu, Pierre. *El amor al arte los museos europeos y su público*, Prometeo libros, Buenos Aires, 2012.

Chul Han, Byung, *En el enjambre*, Herder, Barcelona, 2014.

Costa, Malena. *La propuesta de Merleau-Ponty y el dualismo mente/cuerpo en la tradición filosófica*. En *A Parte Rei*. Revista de Filosofía (47), 2006 en: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/malena47.pdf>

Contact Quarterly, Source book. Collected writings and graphics from Contact Queterly dance jornal, 1975-1992.

Davis, Kathy. *El cuerpo a la carta, estudios culturales sobre cirugía cosmética, la cifra*, (trad. Ingrid Ebergenyi Salinas), México, 2007.

Dewey, John. *La educación como experiencia*. Editorial Losada, Buenos Aires, Argentina, 1996.

D. Pennac, *Mal de escuela*, Barcelona, DeBolsillo, 2008.

El bailarín y la danza, Conversaciones con Merce Cunningham y Jaqueline Lesschave, Trad. Helena Álvarez de la Miyar, Globalrythm, Barcelona, 2009.

Fernández, Lourdes. *Texto sobre la danza contemporánea marginal en Argentina vista por una bailarina mexicana*. Documento de trabajo, 2008.

Fernández, Lourdes y Javier Contreras (relatores) – *Bitácora del Ciclo de Coreógrafos INBA 2012: El proceso de enseñanza-aprendizaje en materias*

enfocadas a la creación de obra para Prácticas escénicas de bailarines en formación. Material de trabajo CENIDI Danza, 2010.

Freire, Paulo. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.* Paidós, Ministerio de educación y ciencia de España, 1966.

Freinet, Celestin. *Por una escuela del Pueblo.* Fontamara 11, Editorial Laia, México, 1984.

Freinet, Celestin. *El texto Libre.* Editorial Laia, Barcelona. 1973.

Garza Lau, A. Sistemas lúdicos: el juego como detonante del proceso creativo. En Andión, E. (Coord.). *Dispositivos en Tránsito. Disposiciones y potencialidades en comunidades de creación.* México: CONACULTA. 2014

Goffman E; *Ritual de la interacción,* Tiempo contemporáneo, Buenos Aires, 2003.

Harvey, David, *Breve historia del neoliberalismo,* Akal, Madrid, 2007.

Hodgson, John and Richard, Ernesto. *Improvisation,* Grove Pres Inc., New York, 1994.

Islas, H. Procesos metabólicos del músculo, la acción y las representaciones mentales. Entre la psicomotricidad y el psicoanálisis. En *Esquizoanálisis de la creación coreográfica. Experiencia y subjetividad en el montaje de las nuevas criaturas.* México: CONACULTA/INBA/Cenidi Danza/CENART/Biblioteca Digital Cenidi Danza. 2006.

Le Breton, David, *Cuerpo Sensible,* ediciones metales /pesados, Santiago de Chile, 2010.

Lynton, Anadel, La Enseñanza de la Danza Contemporánea, una investigación Colectiva. *La Danza Enseñanza, repetición, creatividad e investigación, o ¿se puede enseñar la Danza como arte de investigación creativa?* Universidad Autónoma Metropolitana, México, Colección al Margen 2007.

Merleau-Ponty. "Sobre el cuerpo en el mundo como condición para el conocimiento"
https://issuu.com/interdanza/docs/revista_n_m_46

Maurice Merleau-Ponty. (1957) Prólogo. En *Fenomenología de la percepción,* México: FCE. Trad. Emilio Uranga).

Morillas, González, C. *Huizinga-Caillois: variaciones sobre una visión antropológica del juego*. Enrahonar 16, 1990.

Nancy, Jean-Luc. 58 indicios sobre el cuerpo. En *58 indicios sobre el cuerpo. Extensión del alma*. Buenos Aires: La Cebra. 2007.

Novak, Cynthia. *Sharing the Dance. Contact Improvisation and American Culture*. The University of Wisconsin Press, 1990.

Nussbaum, Martha. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Katz, Trad. María Victoria Rodil, 2010.

Pallant, Cheryl. *Contact Improvisation. An Introduction to a Vitalizing Dance Form*. McFarland & Company Inc. Publishers. North Carolina, 2006.

Paxton, Steve, (1975): *Contact Improvisación. The Drama Review: TDR*, vol.19, num. 1, 1975.

Paxton, Steve, *Dance Contact Improvisation 1972*. <http://youtube/XrUeYbUmhQA>

Racionero, Luis, *El progreso decadente*, Espasa-Calpe, Madrid, 2000.

Sánchez Cervantes, Alberto, *La asamblea escolar*, Movimiento mexicano por la escuela moderna A.C., 2014.

Salen, K. y Zimmerman, E. (2006). Game Design and Meaningful Play. En *The Game Design Reader: A Rules of Play Anthology*. Massachusetts. Mit Press.

The Dancer and the dance: Merce Cunningham in conversation with Jaqueline Lesschaeve, Global Rythm Press S.L. Barcelona.

Vigotsky, Lev S. *La imaginación y el arte en la infancia*, Coyoacán, México, 2015.

<http://www.mujiresenred.net/spip.php?article1308>

<https://thespaceintherelationship.files.wordpress.com/2013/05/kinespehere-1.jpg>

www.revistasociologica.com.mx *Los movimientos sociales de los años sesentas en Estados Unidos un legado contradictorio*.

