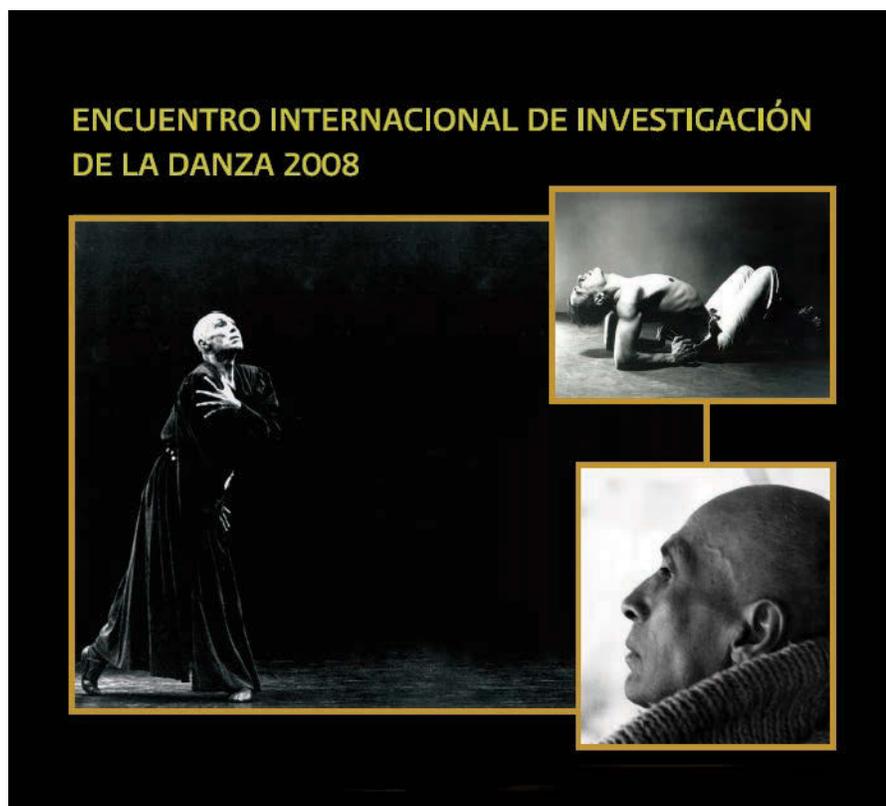


Repositorio de Investigación y Educación Artísticas del
Instituto Nacional de Bellas Artes



www.inbadigital.bellasartes.gob.mx

Formato digital para uso educativo sin fines de lucro.

VEA ESTA PUBLICACIÓN DIGITAL EN

http://www.cenididanza.bellasartes.gob.mx/PublicacionesBD/Enc_Int_2008/inicio.html

Cómo citar este documento: Adame, Alejandra et. al. *Encuentro Internacional de Investigación de la Danza 2008*. México, D.F.: CONACULTA/INBA/Cenidi Danza, 2009.

ISBN: 9786077622581

Descriptorios temáticos (palabras clave): Encuentros Académicos, Investigación de la danza, Academic encounters, Dance Research.

ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN DE LA DANZA 2008

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

RELATORÍA GENERAL

MESA 1. *La investigación como forma de creación*

Sergio Arturo Honey Escandón

Imagen, metáfora y tridimensionalidad. Un proceso creativo individual

Patricia Camacho Quintos

Danza, poesía e investigación

Anadel Lynton

1983-2008 / Frente al 25 Aniversario del Cenidi-Danza

Roxana Guadalupe Ramos Villalobos

El papel del investigador como creador de conceptos e ideas

Hilda Islas

Hacia el acompañamiento grupal en los procesos de investigación de la danza

Cristina Barragán

La indagación como forma creativa de construir la realidad

Silvio Lang

La imaginación coreográfica

Elia Espinosa

La investigación como creación en una historia del arte experimental

(Una Frida y una imagen del performance como filosofía práctica)

MESA 2. *Perspectivas teóricas fundamentales en la investigación de la danza en América Latina. Una manera de integrarse*

Alina Wong Carriera (Cuba)

Desarrollo humano en el arte danzario

Marcela Sánchez Mota
El cuerpo posmoderno

María José Cifuentes Miranda (Chile)
Procesos de asimilación cultural en la danza moderna de México y Chile: identidad, política y nacionalismo

Susana Tambutti (Argentina)
Corrientes vertebrales de la historia de la danza en Argentina

Javier Contreras Villaseñor
En torno a la poiesis dancística escénica contemporánea de América Latina

MESA 3. Reflexión sobre la recepción y el consumo en la danza

Evoé Sotelo
Reflexión sobre la recepción y el consumo en la danza

Alejandra Adame Romero
¿Hacia dónde moverse?

Andrés Grumann Sölter (Chile)
La subversión política
Ideario de lo político y niveles de participación en Carne de cañón, del Colectivo de Arte La Vitrina

Paloma Macías Guzmán
La educación dancística y la demanda de actividades dancísticas: el caso de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello

Anadel Lynton
Danza, creación y públicos

MESA 4. La investigación para la creación coreográfica y el uso de las nuevas tecnologías I

Zulai Macías Osorno
La danza contemporánea como fuga de imágenes

Marina Carleial (Brasil)
La importancia del vestuario para la danza

Gustavo Garcia da Palma (Brasil)
Estados alterados de conciencia en el trabajo del performer

Débora Ruiz-Tagle López (Chile)
María Eugenia Oliva Ramos (Chile)
Danza infantil y las nuevas tecnologías

Pilar Urreta
Reflexiones acerca del proceso creativo de la coreo-instalación Espejos Dialogantes
Búsqueda coreográfica para integrar al espectador al suceso escénico

MESA 5. La investigación para la creación coreográfica y el uso de las nuevas tecnologías II

Alejandra Medellín
Hactivismo copyleft: contextos emergentes para la libre circulación del conocimiento

Haydee Lachino
La danza y la tecnología en la invención de lo humano

César Delgado Martínez
De la danza contemporánea independiente en México a la danza posapocalíptica (1980-2007)

Nuria Carton de Grammont
Paradigmas del uso y la representación de las nuevas tecnologías en la danza contemporánea: "I" is memory, de Louise Lecavalier y el simulacro del cuerpo virtual

MESA 6. La educación dancística: procesos formativos

Jorge Chanona Burguete
En busca del Eros. Una propuesta para el reencuentro con el arte de la danza

Solange Lebourges
El bailarín y sus tiempos: madurez precoz, identidad precaria, una temporalidad a plazos

Mirta Blostein
Investigación y educación dancísticas. El cuerpo escénico y el entrenamiento emotivo muscular

Alejandra Ferreiro Pérez
Calidades diferenciales del vínculo en el proceso educativo dancístico profesional

María Eugenia Oliva Ramos (Chile)

Débora Ruiz-Tagle López (Chile)

Danzando aprendo a hablar

Método de danza para ser aplicado a niños con trastornos de lenguaje y aprendizaje

Anadel Lynton

Educación, creación e investigación, tres actividades que se unen para complementarse

Leticia Peñaloza Nyssen

Danza para Grupos con Habilidades Mixtas: implementación de una comunidad de práctica en la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello

MESA 7. Investigación y educación dancística en México

Miriam Huberman Muñiz

Tradición e innovación: la transformación de la educación en danza a partir de la investigación-acción

Ana González Portela

La investigación experimental en el campo de la danza

Margarita Tortajada Quiroz

Estudio comparativo. Voces de estudiantes y bailarines/las profesionales de México

Rosana Gabriela Padilla López

Procesos de transmisión de la danza contemporánea: una perspectiva psicoanalítica

Jenet Tame

Relación cuerpo-mente en el aprendizaje del movimiento y la importancia de las definiciones

Patricia Cardona / Silvia Durán

La poética de la didáctica de la enseñanza de la danza o el arte de formar artistas

MESA 8. La educación dancística. Su relación con las instituciones

Soledad Echevoyen Monroy

La investigación dentro de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello

Rocío del Carmen Rangel Cuenca

Un trabajador llamado maestro

Fabienne Lacheré

Realidad de un centro de formación dancística autónomo en México

Fernando Aragón Monroy

La danza y la Reforma de la Educación Secundaria 2006

Consuelo Sánchez Salas

Estancias académicas: una estrategia didáctica en la formación del docente-investigador

Rosa María Torres Hernández

La investigación-acción en la educación. La formación de profesionales de la danza

CONFERENCIAS MAGISTRALES

Martha Eddy (EUA)

Técnicas de observación e interactivas para el maestro de danza en la evaluación de posibles lesiones debidas a la danza: un paradigma holístico

Noel Bonilla Chongo (Cuba)

Coreografía y dramaturgia

(El proceso de creación o por una lectura dramaturgica de la danza)

Susan W. Stinson (EUA)

Investigación como práctica artística

Myriam Tremblay (Canadá)

La kinesfera y la dinamoefera como herramientas de interpretación en la danza contemporánea

Ann Vachon (EUA)

Humphrey y Limón; observaciones de primera mano

Martha Eddy (EUA)

Danza cuerpo-mente

OTRAS PONENCIAS*

Cibele Sastre (Brasil)

Misma Cosa: 1 motif=varias secuencias

Jennifer Mc Coll Crozier (Chile)

9 Evenings: Acercamientos al cuerpo, la danza y la tecnología

Simón Pérez Wilson (Chile)

Cuerpos híbridos / Cuerpos tecnológicos / Cuerpos naturales: Loïe Fuller-Isadora Duncan, aspectos y consideraciones de un campo

Andréia Maria Ferreira Reis (Brasil)

La interdisciplinariedad en la escena contemporánea: el cuerpo autor de sí mismo

Lígia Losada Tourinho (Brasil)

La dramaturgia de la danza como protocolo de creación

***En este apartado se incluyen los trabajos de especialistas que a pesar de no haber asistido al Encuentro nos hicieron llegar sus respectivas ponencias a fin de que se les diera difusión.**

ENCUENTRO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN DE LA DANZA 2008

PRESENTACIÓN

Elizabeth Cámara

Hubo que esperar alrededor de doce años para que el CENIDI-Danza José Limón convocara a la comunidad dancística a participar en algo que le es propio y realiza cotidianamente, la reflexión personal y simultáneamente compartida que requiere de cauces alternativos a lo que represente, por ejemplo, la publicación de resultados de sus investigadores, que al mismo tiempo resulte diálogo respetuoso y constructivo entre pares. Convocar a un *Encuentro Internacional* implicaba abrirse para pulsar cuáles son las inquietudes de quienes fuera y dentro de los márgenes institucionales del INBA se dedican a la labor de pensar la danza. Se trataba de una necesidad manifiesta a través de diversas formas y una obligación para con la propia comunidad dancística.

La feliz fortuna de que coincidiera el aniversario del centenario del natalicio de José Limón con el 25 aniversario de nuestro Centro de Investigación nos permitió festejarlo con una serie de actividades encabezadas, en su parte académica, por el *Encuentro Internacional de Investigación 2008*, llevado a cabo del 15 al 17 de enero, teniendo como sedes, en el Centro Nacional de las Artes, a la Escuela Superior de Música del INBA, y las propias instalaciones del CENIDI-Danza, sin contar las actividades artísticas realizadas del 14 al 20 de enero en el Teatro de las Artes, la Sala Manuel M. Ponce y el propio Palacio de Bellas Artes, que albergó la presentación de la Compañía José Limón, gracias a la respuesta al llamado hecho a la fundación creada por el propio Limón, a través de dos de sus figuras más visibles: Carla Maxwell y Ann Vachon, directora artística de la compañía y directora de la escuela, respectivamente, con quienes sumamos esfuerzos a fin de festejar al memorable bailarín y coreógrafo de origen mexicano de alcance internacional, no sólo en la ciudad de México, sino también en los Estados Unidos y en algunos países de Europa.

Uno de los objetivos del *Encuentro* era revisar cuáles han sido las nociones básicas que rigen la investigación dancística, intentando encaminarla hacia una reflexión vinculada indisolublemente con la práctica, vista, de manera casi obligada, desde una perspectiva

interdisciplinar con aspiraciones a crear una de carácter trasdisciplinar, entendiendo la primera como la conjugación de disciplinas a fin de analizar hechos y problemáticas concretas, y la segunda, como una manera de pensar la práctica dancística desde diversas disciplinas humanas, humanísticas y sociales, con los ojos del que practica la danza, esto es, verse a uno mismo, desde uno mismo, a través de las aportaciones de saber propuestas por otras disciplinas. Al mismo tiempo, el *Encuentro* deseaba dejar asentado que, como sujetos que pertenecemos a la comunidad artística, nuestra investigación debe plantearse la premisa de que investigar es también una forma de crear: preguntas, dudas, incertidumbres, certezas, métodos, sin olvidar que aún existen líneas de investigación por explorar. Creo pertinente aclarar que frente a la hegemonía de largo aliento, ejercida por una investigación de la Historia del Arte que mayormente se ha ocupado de aquellas manifestaciones artísticas que social y económicamente brindan tangibilidad objetual, en esta cultura occidental, patriarcal, dada nuestra corta vida en el mundo de la reflexión sistematizada, ha tenido, de manera incesante, que legitimar su derecho a ser y existir. Sirva este *Encuentro* para dar fe de sus significativos avances.

Otra intención fue que el autonombrarnos como *Encuentro Internacional* nos comprometía a vernos y ser vistos por maestros e investigadores procedentes de otras latitudes, lo que nos permitiría reconocer nuestras carencias, logros y aportaciones para proyectarnos como referente en nuestra América. Confrontar nuestros saberes con los de otros nos permitió, al espejarnos, medir y proponer líneas de acción que impulsen nuestra labor de investigación, lo mismo que la labor dancística práctica y su desarrollo en general.

El otro gran motor de este *Encuentro* fue la posibilidad de abrirnos frente a nuestros pares locales, maestros-investigadores nacionales que fuera del CENIDI-Danza ejercen la labor de reflexión en torno a su práctica dancística, en las aulas, la escena, la vida artística.

Hacer la presentación de este *Encuentro Internacional 2008* implica efectuar un balance cualitativo y cuantitativo. El primero referido a la calidad y contenidos de las ponencias, y el segundo, por qué no, en relación con la numeralia en cuanto a convocatoria, actividades y asistencia.

Hablando del balance cuantitativo es pertinente decir que hubo ocho mesas, tres de las cuales, dada la amplia respuesta a la convocatoria, estuvieron dedicadas a temas vinculados

con la educación dancística, a fin de atender todas las propuestas de los entusiastas ponentes, todas, por cierto, reveladoras e interesantes. Además de la nutrida asistencia a las mesas, contamos igualmente con un numeroso público, compuesto por otros investigadores, bailarines, maestros y alumnos procedentes de diversos espacios dedicados a la danza, con predominio del público asistente por parte del Sistema Educativo del INBA, que quedó invitado a continuar cuestionándose sobre los diversos temas expuestos.

En este volumen el lector encontrará, además de las ponencias ordenadas en mesas, los textos de los conferencistas magistrales: Martha Eddy, Sue Stinson y Ann Vachon (las tres norteamericanas) y Noel Bonilla Chongo (cubano), y de la charla teórico práctica de Myriam Tremblay (Canadá). Todos ellos, además de excelentes investigadores, valiosos seres humanos, radiantes a la par de sabiduría, humildad y riqueza espiritual, lo que parece confirmar que la danza es capaz de crear seres armoniosos y ricos, en la medida en que conjugan el saber con el pensar y el sentir.

En cuanto a las mesas de trabajo, debo hacer una obligada presentación de sus temas.

Mesa 1: La investigación como forma de creación. Moderada por Magdalena Mas y relatoría a cargo de Cristina Mendoza.

Mesa 2: Perspectivas teóricas fundamentales en la investigación de la danza en América Latina. Una manera de integrarse. Moderada por Elizabeth Cámara y relatoría a cargo de Alejandra Medellín.

Mesa 3: Reflexión sobre la recepción y el consumo en la danza. Moderada por Lucina Jiménez y relatoría a cargo de Enrique Jiménez.

Mesa 4: La investigación para la creación coreográfica y el uso de las nuevas tecnologías I. Moderada por Patricia Camacho y relatoría a cargo de Paola Ponce.

Mesa 5: La investigación para la creación coreográfica y el uso de las nuevas tecnologías II. Moderada por Patricia Cardona con relatoría a cargo de Patricia Camacho.

Mesa 6: La educación dancística: procesos formativos. Moderada por Margarita Tortajada y relatoría a cargo de Roxana Ramos.

Mesa 7: Investigación y educación dancística en México. Moderada por José Luis Hernández y relatoría a cargo de Javier Contreras.

Mesa 8: La educación dancística. Su relación con las instituciones. Moderada por Hilda Islas y relatoría a cargo de Rocío Hidalgo.

Reflexionar la danza se constituye como medio de construcción de su saber, que a mi juicio debe fluctuar entre la teorización abstracta y un lirismo vivencial lúdico. Por ello es doblemente satisfactorio ver que los esfuerzos de teóricos, prácticos y teórico-prácticos apuntan a un saber, que si bien reviste sus dificultades, exigencias y luchas, al mismo tiempo es experiencia de encuentros gozosos sobre lo que acontece en el terreno de la danza.

Intentando realizar un balance cualitativo, sin duplicar los objetivos de la relatoría, podría opinar que el *Encuentro* confirma la vocación del CENIDI-Danza de autoconcebirse como un espacio de trabajo interdisciplinar bajo perspectivas complejizantes, como postula Edgar Morin; a continuación se presentan los principales contenidos de las mesas consignadas en el índice, a fin de confirmar lo aquí dicho.

La primera mesa, *La investigación como forma de creación*, reunió personalidades y opiniones provenientes de la historia del arte, la pedagogía, el teatro y la danza misma, dedicados al tema de pensar el arte y la investigación artística. Así, **Sergio Honey (investigador del CITRU)**, de manera creativa equipara el cuerpo anatómico con el *corpus documental*, y en la investigación vivida desde el propio cuerpo ve a ese otro, “cadáver reciclable” que se revive con la intervención del que lo trabaja, cuerpo que concibe como domo geométrico que adquiere las diversas formas que marca el propio objeto de estudio. **Patricia Camacho (poeta e investigadora del CENIDI-Danza)** traza nexos entre danza, poesía e investigación al crear metáforas que comunican y conmueven. A la investigación la ve como fuerza femenina que, a diferencia de la danza y la poesía, usa secuencias lógicas de pensamiento. **Anadel Lynton (bailarina, antropóloga e investigadora del CENIDI-Danza doctorada en danza)** presenta en su exposición una síntesis de lo que el CENIDI ha desarrollado a lo largo de sus 25 años de existencia; destaca el doble perfil de sus investigadores, su lucha por legitimar sus estudios, propone profundizar la integración teoría y práctica a través de aplicar la investigación-acción al servicio de la educación, la creación y la difusión, y enumera la serie de proyectos emprendidos por el Centro tanto en el pasado como los actuales, sobre todo aquellos que implican propuestas creativas.

Roxana Ramos (pedagoga e investigadora del CENIDI-Danza) ve al investigador como creador de conceptos, ideas, y a la investigación como un “barco en alta mar que se mueve según los ritmos del oleaje”: Habla del momento liminal que vive quien investiga, cuando la interpretación da paso a la creación gracias a la toma de riesgos. **Hilda Islas (bailarina e investigadora del CENIDI-Danza, egresada de la maestría en psicología social de la UAM)** describe el Taller de Investigación que coordina dentro de nuestro Centro de Investigación y presenta su plataforma conceptual, taller que surgió, como ella misma dice, para atender “la necesidad de orientar a noveles investigadores”. Por tratarse de un trabajo que sintetiza el resultado de observar la tarea de investigación dentro del CENIDI-Danza y constituye su explicitación metodológica más acabada, en la cual de alguna u otra manera confluyen ideas y orientaciones de diversos investigadores del Centro, y sus respectivos trabajos, me tomaré la libertad de abundar en ella, pues además representa creativa salida a la suma de experiencias y reflexiones compartidas sobre lo que implica la investigación dancística.

Islas considera que la “construcción del campo del saber que ahora podemos llamar legítimamente INVESTIGACIÓN DE LA DANZA” se ha logrado a partir de establecer sus problemas o tareas particulares: definición de su objeto, delimitación de las fronteras respecto de lo que incluye y generación de estrategias propias de sistematización conceptual, tareas paulatinas, cruzadas por debates al interior y con el exterior del campo. Ni las metodologías procedentes de las ciencias sociales y humanísticas, ni aquellas que se ocupan de las artes plásticas o la música, afirma, son pertinentes para dar cuenta “de fenómeno tan volátil y pasional como la danza”. Apunta que estas tareas pueden visualizarse a través de tres etapas en las que confluyen focos de interés, zonas de debate y espacios de construcción teórica. La primera es el surgimiento de la especificidad de saberes que implica el saber práctico y el teórico (saberes dancísticos-metodologías, teorías y enfoques teóricos) puestos al servicio del conocimiento dancístico con enfoque interdisciplinario “no parcializado sino complejizante” a través de una batalla por legitimar el saber. La segunda es la conciliación de posturas encontradas “entre los sustentadores de la danza como pasión e intuición pura” frente a “los defensores de enfoques integradores que articulaban la acción y el pensamiento”. La tercera etapa es la de construcción de un

medio colectivo activo y propositivo, que permita la consolidación de las estrategias de nuestro campo de saber, como el que representa el taller en cuestión, que permite compartir dudas, angustias, dificultades propias de la investigación, y que al mismo tiempo permita y nos ponga en contacto con lo “inesperado, diferente, azaroso” y ello se haga a través de “encuentros gratos, productivos, apasionados”. El taller concebido y orientado por Islas funciona a partir de articular exposiciones individuales con comentario de textos de interés general, dando prioridad a lo que está anclado en los intereses existenciales y no a lo técnico o teórico. Así, el campo investigativo da lugar a tareas inéditas y creativas respetando los itinerarios personales, v.g. partir de un planteamiento teórico general y derivar a problemas particulares o partir de una pregunta muy puntual que posteriormente se enmarca en pensamientos generales, y de dispositivos de investigación contruidos por el propio investigador a fin de abordar su fenómeno de estudio. Afirma que hoy y ahí, la investigación dancística de manera simultánea ha “adquirido ya un carácter, paradójicamente, lúdico y sistemático”. **Cristina Barragán (pedagoga del CNART)**, por ejemplo, nos plantea cómo la duda o la curiosidad impulsa la indagación y a través de procesos abductivos el investigador se plantea hipótesis que en un primer momento provienen de la intuición, mediante la observación de huellas o indicios de lo no tangible o presente. Por su parte, **Silvio Lang (director de teatro)** nos habla de que la investigación coreográfica plantea que los signos de la obra coreográfica son hechos suyos por el intérprete, así se apropia del lenguaje de otro individuo. **Elia Espinosa (poeta, doctora en Historia del Arte e investigadora del IIE-UNAM)** postula que en la actualidad, la obra de arte abierta al infinito, desde el manejo performático-afectivo de la corporalidad, ha llevado al historiador del arte a abrir sus diques de lectura e interpretación. Al reubicar al historiador del arte en nuevas necesidades perceptivo-valorativas, también lo ha llevado a crear metodologías libres que incluyen múltiples cruces interdisciplinarios desde lo histórico a lo filosófico, desde lo analítico a la síntesis poética. Por mi parte concluyo que la investigación es sin duda una forma de creación de conceptos, metáforas, metodologías (epistemologías), e incluso conformación de su campo de saber, aportes del CENIDI-Danza a favor de la danza y el saber general en tanto cuestione, legitime y proponga

enfoques teórico- prácticos que concilien el hacer con el pensar, la investigación de gabinete con la práctica en el estudio, en el salón de clases o en la escena.

La segunda mesa, sobre *Perspectivas teóricas fundamentales en la investigación de la danza en América Latina. Una manera de integrarse*, reunió a bailarines y gente de danza de Latinoamérica como: **Alina Wong (cubana investigadora de la danza)**, quien nos habló de la investigación psicológica aplicada a la danza y de los procesos subjetivos de construcción y acercamiento epistémico que abren el diálogo en esa disciplina y lo que se hace en la Escuela Cubana de Ballet. **Marcela Sánchez (ex bailarina e investigadora independiente)**, por su parte, sitúa a Sasha Waltz en el centro de su reflexión sobre el uso del cuerpo en el arte, con referencias a la obra de Orlan y el cineasta Greenaway, entre otros. **María José Cifuentes (historiadora chilena)** propone el estudio comparativo de la danza nacionalista chilena y mexicana, como relato histórico interpretativo en el que se conjugan técnicas ajenas con estéticas locales a partir de la obra de dos grandes maestros, Patricio Bunster y Guillermina Bravo, respectivamente, productos nacionales como medio simbólico de sus mutuos Estados-nación. **Susana Tambutti (investigadora argentina)** cuestiona la necesidad de crear una “danza nacional argentina”, lo que dio origen a una serie de contradicciones entre las que se incluyen conceptos como el de identidad, lo propio, lo ajeno, el estilo. **Javier Contreras (literato e investigador de la danza)**, por su parte, nos invita a reflexionar sobre nuestra danza latinoamericana que, aunque comparte rasgos y problemáticas comunes, representa estéticas particulares que aspiran a la construcción de posibilidades de enunciación propia. Latinoamérica es una realidad geopolítica que, inserta en procesos históricos colonialistas, debe pretender hablar de una centralidad propia (Dusell) que permita contar con una investigación enmarcada en la “democracia cultural”, capaz de producir estéticas específicas desde la experiencia inmediata de la corporalidad. A través de esta mesa supimos cuáles son los temas que preocupan y ocupan a la danza de nuestra América, y cómo nuestros colegas los abordan a fin de lograr voz propia frente a las vicisitudes de carácter geopolítico, práctico e institucional.

Además de la mesa aquí presentada someramente, hubo una *Mesa de reflexión* con los visitantes de América Latina, en la que se habló de establecer una serie de redes y

enlaces que al vincular la danza de unos países con la de otros, permita la circulación de ideas respecto a las formas de pensar y hacer danza, a fin de retroalimentarse de forma solidaria.

En la mesa tres, que trató sobre la *Reflexión sobre la recepción y el consumo en la danza*, **Evoé Sotelo (coreógrafa mexicana)** habló de una sensibilidad estandarizada creada por el discurso mediático y masivo proveniente de la industria mundial del entretenimiento. En contraste, el arte, afirma, debe ser un espacio de construcción ético-estético, sin embargo, al carecer México de políticas y proyectos culturales institucionales, donde queda inmerso el sistema educativo nacional, la danza sufre una crisis de públicos. En contrapunto, **Alejandra Adame (funcionaria de la Coordinación Nacional de Danza)** se refirió en su intervención a la importancia de conocer el mercado de la danza, y que para ofrecer la danza como producto vendible debe haber visión de empresa, que las instituciones sean las que compren el producto escénico. **Andrés Grumann (chileno doctorante en estudios teatrales por la Universidad Libre de Berlín)**, como espectador de la obra chilena *Carne de cañón*, opina sobre la capacidad subversiva que la obra ejerce en el público, por tanto la escena es un espacio político, donde acortando distancias entre escenario y público se dan varios niveles de complicidad intérprete- espectador y entre ambos conforman un espacio ritual. **Paloma Macías (maestra de danza flamenca en la ENDNGC y matemática)** habla de la educación dancística y la escuela de danza como agente socializador en la formación de públicos. **Anadel Lynton (bailarina, antropóloga e investigadora del CENIDI-Danza doctorada en danza)**, por su parte, después de plantear diversas causas que originan la falta de públicos, desde diversos puntos de vista, se pronuncia a favor de un arte efectivo, creíble, directo, con un interlocutor previsto, y propone salir a buscar públicos, explorando distintas posibilidades o estrategias de montaje y que al hacerlo se haga con pasión. Aparentemente, no sólo por lo expuesto, sino por la paradójica ausencia de coreógrafos y público en general, esta mesa pareciera ser el *hoyo negro de la danza*, reto de programadores y coreógrafos con el público consumidor, tema que demanda de pronta atención a fin de establecer una sana relación entre producción, distribución y consumo de la danza. Por contraste, vemos que el público se ve estimulado,

como lo hace notar Andrés Grumann, en la medida en que es copartícipe de una ritualidad creada por el coreógrafo a partir de la intervención activa del público.

La cuarta mesa, *La investigación para la creación coreográfica y el uso de las nuevas tecnologías I*, dio pie para que **Zulai Macías (bailarina con estudios de posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM)** comentara sobre las nuevas dimensiones del movimiento en relación con el tiempo, el espacio y el discurso para dar paso a la trasgresión. **Marina Carleial (bailarina y diseñadora brasileña)** plantea la importancia del vestuario como parte de la obra, pues contribuye a construir la imagen del personaje, a la coherencia del tema y es “estructura de soporte”, vínculo entre representación y público. **Gustavo Garcia da Palma (actor brasileño, doctorante de la Universidad Católica de Sao Paulo)** trata los estados alterados de conciencia que experimenta el intérprete, y a partir de la noción de *cuerposintético* hace cinco consideraciones: 1. la mediación entre organismo y medio, 2. la tecnología como representación de la naturaleza, 3. la tecnología como elemento que afecta la sensibilidad, 4. el cuerpo como productor de imágenes del mundo tecnológico, y 5. construcción de sentidos no lineales que demandan lecturas transversales. Así, la relación cuerpo-máquina altera las acciones de percepción. Finalmente, **Ma. Eugenia Oliva y Débora Ruiz-Tagle (pedagogas chilenas con licenciatura en danza)** proponen el uso de las nuevas tecnologías para el aprendizaje transversal a fin de potencializar el desarrollo de la imaginación y la creatividad de los niños mediante puestas en escena. **Pilar Urreta (coreógrafa, maestra e investigadora)**, al hablarnos del proceso creativo de lo que denomina coreo-instalación, dice rebelarse en contra del estatismo de la butaca y los escenarios convencionales, para ir en busca de espacios alternativos y a favor del carácter ritual del fenómeno dancístico que le permite al espectador ser co-oficiante, con el actor, en la creación de la hierofanía, búsqueda que le ha llevado casi cuatro décadas partiendo de una idea filosófica: la pertenencia y unidad indivisible a partir de una actitud creativa entre los sujetos reunidos en el acto performático con sentido de comunidad.

En la quinta mesa, que llevara el mismo nombre de la mesa anterior, **Alejandra Medellín (actriz e investigadora del CENIDI-Danza)** plantea en su ponencia nuevas vías para la libre circulación del conocimiento, como el *copyleft* que, a diferencia del *copyright*,

permite el libre uso, distribución y modificación del texto, siempre y cuando se cite al autor; se trata de una nueva forma de propiedad intelectual que introduce la noción de “usuario activo” y se inclina por el uso de los nuevos medios para intensificar la distribución de los productos de investigación. **Haydee Lachino (periodista)** estima que las nuevas tecnologías usadas como accesorio en la puesta en escena enfatizan el divorcio entre razón (tecnología) y cuerpo (danza), además señala que el uso de nuevas tecnologías implica nuevas formas de corporeidad, entrenamiento y uso de otras estructuras coreográficas. **César Delgado (investigador del CENIDI-Danza)** presenta la manera en que la danza transcurrió por los años ochenta, con el surgimiento de grupos independientes de perfiles disímbolos, tanto en lo estético como en lo ideológico, y destaca la labor de DAMAC, que convoca a la danza callejera y, frente a la hegemonía de los grupos subsidiados, la creación de “la cortina de nopal”, cuyos integrantes rechazan las formas de entrenamiento y crean coreografías memorables para luego dar paso a la era del “trabajo por proyecto”, propia de los años noventa. **Nuria Carton de Grammont (doctorante en Historia del Arte)** analiza la obra “*I* is Memory, de Louise Lecavalier, pieza que califica de minimalista, la cual “orienta la redistribución de los flujos energéticos del cuerpo”, y con ello el cuerpo de la bailarina pareciera devenir en *cuerpo virtual*, pues la intérprete, que simula flotar en el espacio cibernético enmarcado en un cuadrángulo que hace las veces de pantalla de plasma, se vuelve materia abstracta, artificial. Para crear la ilusión deseada, la obra coreográfica requiere particulares destrezas corporales, se trata de un híbrido entre cuerpo y tecnología, sin intermediación del elemento digital, así la *techné* se vuelve elemento de representación y la obra, afirma, apunta hacia una nueva etapa a la que llama “metamodernidad”. Concluiría que la tecnología y/o la multimedia, como potenciadora de la creatividad, plantea pros y contras: maravilloso medio de distribución y divulgación del conocimiento, al mismo tiempo que inspiración o limitación de los mecanismos de la creación.

Llegamos a los temas relativos a la educación dancística a través de la mesa seis: *La educación dancística: procesos formativos*. En ella, **Jorge Chanona (maestro de danza)** habla de la creación de métodos de enseñanza que articulen aspectos corporales, mentales y espirituales, y presenta una propuesta surgida de su experiencia que consta de cuatro partes.

La primera, introductoria, hace uso de la respiración aunada a la reflexión corporal (eutonía), la segunda es la de acondicionamiento físico, la tercera hace uso de la biomecánica, y por último tenemos la utilización de la técnica Graham, usada como lo propusiera José Limón, a partir de los impulsos orgánicos reinventados en uno mismo. **Solange Lebourges (ex bailarina y maestra de danza)**, a través de un dramático texto habla del desarrollo profesional temprano del bailarín que lo obliga a experimentar una madurez precoz, sumada a una identidad frágil. La disciplina se apropia de todas las esferas de su vida y la fragilidad económica y la vulnerabilidad corporal lo colocan al borde del abismo al cumplir los cuarenta o cuarenta y cinco años, época de su retiro de los foros, momento en el que vive una “despersonificación”, una especie de muerte que lo aleja de la trascendencia. Paradójicamente, al mismo tiempo el bailar preservó la juventud física y mental, con una larga vida por delante sin proyectos, razón por la cual propone formar bailarines con dobles perfiles. **Mirta Blostein (maestra de danza)** nos presenta su método de improvisación que simultáneamente contempla cuerpos, además de entrenados, “dramáticos”, parte de la noción del registro consciente de la realidad en el interior de nuestro psiquismo. **Alejandra Ferreiro (investigadora del CENIDI-Danza doctorada en pedagogía)** señala dos vínculos en el proceso educativo dancístico profesional como antagónicos: la gregariedad y el aislamiento. El “ideal del yo” está depositado en un ideal técnico, asentado en la opinión del maestro, lo que vuelve al bailarín un sujeto profundamente frágil, al mismo tiempo la solidaridad ejercida por el maestro implica un don, donación, “condición de toda relación que pretende denominarse educativa”. **Ma. Eugenia Oliva y Débora Ruiz-Tagle (pedagogas chilenas licenciadas en danza)** nos refieren el método “Danzando aprendo a hablar”, desarrollado a partir de la práctica, para ser aplicado a niños con trastornos de lenguaje y aprendizaje a partir de la teoría de Vigotsky. Afirman que a través de las 178 estrategias de clase estimulan neurológicamente a niños que presentan estos trastornos, mediante la ubicación de conceptos como: motricidad, psicomotricidad, emotividad, percepción, atención, memoria, lateralidad, coordinación, respiración, kinestesia, espacio. **Anadel Lynton**, preocupada por promover una investigación que apoye la creación en la educación dancística, señala que a pesar de que resulta muy positiva la creación de licenciaturas, éstas deben someterse a una revisión

exhaustiva para saber qué y cómo se está enseñando. Inquieta por múltiples interrogantes, cuestiona qué se entiende por profesionalizar la danza. Opta por ver su campo de estudio como área de conocimiento y propone la formación de especialistas en *estudios de danza*, proyecto para el que el CENIDI-Danza ha preparado el terreno. **Leticia Peñaloza Nyssen (maestra de danza)** describe cómo en la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, a través de su carrera de *Profesional en educación dancística*, se ha visto en la necesidad de acercarse a metodologías que permitan atender a personas de la tercera edad, niños maltratados y personas con limitaciones físicas, por ejemplo; en este último caso han estudiado una metodología en particular, la de Alito Alessi y su DanceAbility, propuesta artística educativa que descubre nuevos campos de acción para la danza.

En la mesa siete, *Investigación y educación dancística en México*, participaron: **Miriam Huberman Muñiz (investigadora de la danza)**, quien propone la transformación de la educación a partir de la investigación-acción, corriente pedagógica donde teoría y práctica se conjugan. Así, el docente reflexiona sobre su práctica para modificarla, proceso dialéctico que fomenta la participación activa del educando, su reflexión y autoevaluación. **Ana González Portela (maestra de danza)** comenta que la enseñanza implica la naturaleza del movimiento y frente a la enseñanza de “estilos” propone la idea de trabajar a partir de principios de movimiento. **Margarita Tortajada Quiroz (investigadora del CENIDI-Danza doctorada en Ciencias Políticas)**, a partir del levantamiento de un censo a poblaciones de estudiantes y bailarines diversos, se propone encontrar rasgos colectivos, al igual que matices respecto a la incidencia de lesiones. Con su encuesta además indaga sobre posibles adicciones (droga, tabaco, café) y desórdenes alimenticios, por ejemplo. Asimismo se reportan motivaciones y expectativas, como las del placer que produce el movimiento y la sensación de libertad; así, afirma, puede hablarse de una subcultura de la danza. **Rosana Padilla (psicóloga)**, a través de la metodología de la Dra. Margarita Baz, que habla de los procesos de la subjetividad fundamentada en el psicoanálisis, se propone realizar una investigación sobre lo que sucede en la clase de danza y en el escenario a partir de la escucha psicoanalítica y nos remite a los procesos narcisistas previos a la palabra. **Jenet Tame (maestra de danza y terapeuta corporal)** plantea que la unidad cuerpo-mente abre la puerta al autoconocimiento, a través de las técnicas llamadas *somáticas*, que

dotan de fundamentos teóricos y herramientas para la investigación dancística. Toma como punto de partida la noción de *interocepción* o conciencia de nuestros órganos internos y la habilidad para sentirlos; *interocepción* y emoción están conectados a la región del cerebro (lado derecho) llamado *ínsula*. **Patricia Cardona (investigadora del CENIDI-Danza con amplia labor periodística) y Silvia Durán (filósofa)** exponen que frente al dilema de si las escuelas deben formar profesionales o artistas, postulan lo que denominan la *poética de la enseñanza* de la danza, la cual debe construirse a partir de la sabiduría producto de la experiencia de sus maestros.

La mesa ocho abordó el tema *La educación dancística. Su relación con las instituciones*. En ella, **Soledad Echegoyen Monroy (maestra de danza flamenca y maestra en medicina)** habla de la investigación que se realiza en la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello y considera que las escuelas son centro de producción continua de conocimientos, aunque esto no sea reconocido como tal. En la actualidad cita que en esa escuela existen siete proyectos, cuya finalidad es mejorar la calidad de la educación, por ello pugna por la creación de la figura del maestro-investigador, con sistemas de capacitación y creación de grados en danza (maestría y doctorado). **Rocío Rangel (psicóloga, maestra en la ENDNGC)** se refiere a un *laboratorio docente* que ponga a prueba la formación que se ofrece en la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, pues en ella se da la paradoja de que el alumno vive la seducción y el anhelo de convertirse en un intérprete, asunto que lo distrae del objetivo primordial de formarse como docente. **Fabienne Lacheré (maestra de danza y pedagoga)** relata el dilema que vive su escuela entre la aplicación de un currículum abierto y la exigencia de contar con certificación oficial de conocimientos. Así, sus egresados, que afirma poseen hábitos de reflexión y análisis, viven la paradoja de conciliar su currículum abierto con exigencias de un plan de estudios cerrado. **Fernando Aragón (maestro en pedagogía por la UNAM)** nos reseña su experiencia de trabajo en la SEP, donde se encargó de elaborar los programas de danza para la reforma de la educación secundaria del 2006. En ese proyecto se propone trabajar el uso sensible y creativo de la danza en cuatro ámbitos de conocimiento: el expresivo corporal, elementos de la danza, danza creativa y escenificación de la danza. **Consuelo Sánchez Salas (pedagoga)**, por su parte, propone el vínculo entre las Escuelas

profesionales de danza del INBA y el CENIDI-Danza para el asesoramiento de la titulación de los alumnos y cita experiencias previas afortunadas. **Rosa Ma. Torres (doctora en pedagogía de la UP)** toca el tema de la investigación-acción en la formación de profesionales en danza; se trata, dice, de una forma introspectiva de reflexión, colectiva en el indagar, pues se logra mediante la acción examinada críticamente para mejorar planes de estudio o temas como el de la enseñanza-aprendizaje o la evaluación, y en general permite descubrimientos a partir de situaciones concretas.

A manera de comentario general sobre estas tres últimas mesas que sumaron 20 ponentes, sin pretensión reduccionista, pero sí como ejercicio de síntesis, podríamos plantear que en ellas se abordan temas que hablan de los procesos formativos, sus vicios y aciertos, de las éticas y poéticas dancísticas en y para la educación. El modelo de investigación-acción pareciera ser el que se vislumbra como paradigma de cambio en las formas de enseñar la danza, amén de los procesos subjetivos e intersubjetivos que conlleva su enseñanza-aprendizaje. Además resulta una constante la idea del docente como investigador, aunado a la propuesta de la creación de la figura del investigador-docente. La salud y la duración de la vida profesional del bailarín es tema que se plantea como punto a resolver en el proceso educativo mismo y las construcciones curriculares como propuestas, práctica democrática al servicio de las necesidades presentes. Estas mesas no dejan de lado el problema de la enseñanza de la técnica, exponiendo visiones en torno a que la formación del nuevo bailarín debe prever la integración mente, cuerpo, espíritu a fin de lograr profesionales y artistas productivos que superen las escisiones provocadas por una educación desequilibrada, doliente.

A manera de síntesis general, lo que podría decirse respecto al resultado del trabajo de las mesas y sus ponentes, con la convicción del compromiso que asumen los actores del *Encuentro* para con la comunidad dancística, es que las observaciones, reflexiones, evaluaciones e ideas aquí vertidas marcan el pulso de lo que acontece en el hacer diario, se trata de un ejercicio diagnóstico, al tiempo que se trazan rutas para las acciones a emprender en el futuro; a fin de que este tipo de espacios permita el encuentro de cauce y cristalización a sus preceptos y afectos, dijera Gilles Deleuze, el CENIDI-Danza refrenda el compromiso de reflexionar y trabajar en ello.

Antes de terminar no quisiera dejar de mencionar que la organización del *Encuentro Internacional de Investigación 2008* estuvo a cargo de una comisión formada, además de por su servidora, por destacadas investigadoras del CENIDI-Danza, entre las que se cuenta a Hilda Islas, Roxana Ramos, Margarita Tortajada, el investigador invitado Javier Contreras y Lourdes Fernández (coordinadora de investigación), quienes contribuyeron con sus ideas y trabajo para que este *Encuentro* se realizara. Gracias a todos ellos, lo mismo que a todos los moderadores y relatores ya citados.

México, D. F., enero 2009

Encuentro Internacional de Investigación de la Danza 2008

Relatoría general

Margarita Tortajada Q. y Dolores Ponce G.

Para inaugurar el Encuentro, el 15 de enero Martha Eddy (Estados Unidos) dictó la conferencia “Técnicas de observación e interactivas para el maestro de danza en la evaluación de posibles lesiones debido a la danza: un paradigma holístico”. Hizo referencia al Análisis de Movimiento Laban (AML), que incluye los Fundamentos de Bartenieff^{mr} de Movimiento Corporal (FB), el Centramiento del Cuerpo-Mente^{mr} (CCM) y la Terapia Somática del Movimiento^{mr} (TSM) como instrumentos para evaluar lesiones ocasionadas por la danza e intervenir sobre ellas. La gran aportación de estos sistemas holísticos es que han sido creados y desarrollados por bailarines (Rudolf Laban, Irmgard Bartenieff y Bonnie Bainbridge Cohen, respectivamente), por lo que recuperan su experiencia y son portadores de una “lógica de bailarín”: es posible traducirlos al lenguaje y a las prácticas específicos de la danza.

Dicha “lógica” comprende movimiento, equilibrio, disciplina y creatividad. Las opciones presentadas en la danza son tridimensionales, vivas y, la mayoría de las veces, interactivas.

Estos enfoques holísticos se ocupan de la manera en que una acción se ejecuta en un área lesionada específica, y también observan con detalle cómo se realiza un movimiento en relación con pautas corporales mayores (alineación, hábitos, estilo y repertorio) y con el contexto vital.

Consideran la totalidad del cuerpo en relación con las partes lesionadas, así como correlativos emocionales y conductuales.

Para demostrar y compartir el CCM, el 14 de enero Martha Eddy impartió una clase magistral en la que los participantes comenzaron sintiendo y terminaron bailando. Tomaron conciencia de su colocación y relación con los demás; trabajaron lúdicamente guiados por las imágenes que proporcionaba Eddy; discutieron sobre hallazgos. Los abrazos y el encuentro visual fueron parte importante del desarrollo de la clase, y lograron bailar sin buscar la forma, experimentando el sentido del movimiento.

Los principales temas discutidos en las ocho mesas que formaron parte del Encuentro de Investigación de la Danza se comentan a continuación.

MESA 1. *La investigación como forma de creación*

Sergio Honey expuso “Imagen, metáfora y tridimensionalidad”, ejemplo vivo de creatividad al manejar de forma geométrica los conceptos, el pensamiento en general, la investigación, e incluso los documentos. El autor se refirió a los acervos –y por tanto a la documentación– como un órgano vivo. Para Honey, existe una zona liminal que es la creatividad de la metáfora, ésa que permite los desplazamientos. En síntesis, el proceso reflexivo es un proceso creativo ejercido desde la corporalidad.

En “Danza, poesía e investigación”, Patricia Camacho Quintos construyó una plataforma común para el ser de estas tres actividades. Convocó las afinidades musicales entre danza y poesía a través del ritmo, entendido como “resonancia del curso vital del creador”, y recuperó el cuerpo a través de la mente: ésa que se aloja en cada una de sus partes y no sólo en el cerebro.

Anadel Lynton hizo un recorrido histórico en “Frente al 25 aniversario del Cenidi Danza”, enfatizando la necesidad de vincular la investigación con “los investigados”. Para ello, propuso seguir los principios de la investigación-acción, cuya finalidad es el cambio en beneficio de una comunidad.

En “El oficio del investigador: trabajo, juego y creación”, Roxana Ramos efectuó un acercamiento a la tarea del investigador en los aspectos de formación, metodológicos y afectivos. Rescató experiencias cotidianas de esta labor que trabaja con conceptos e ideas de manera creativa y se enfrenta a una realidad compleja, en permanente cambio. La incertidumbre, afirmó, convierte al investigador en un ser nunca acabado, siempre en formación, y la investigación es un proceso creativo que implica riesgo, aventura y juego.

Hilda Islas abordó su experiencia como coordinadora del Taller de Investigación del Cenidi Danza en “Hacia el acompañamiento grupal en los procesos de investigación de la danza”. Rescató tres problemáticas principales: a) la relación disciplina-interdisciplina, en concreto, ¿cómo poner al servicio de la investigación de la danza otras metodologías?; b) la relación teoría y práctica; y c) el binomio individualidad-colectividad.

Cristina Barragán sostuvo, en “La acción-investigación como un proceso creativo”, que la acción creativa existe en los distintos ámbitos de la vida. La investigación (proceso autogestivo) implica permitir el surgimiento de dudas que dan origen a la construcción del conocimiento. Se refirió a dos formas de creatividad: a) abrirse a la abducción, como plantea Peirce, a partir de hipótesis y conjeturas desde la intuición (no desde la razón), para dislocar lo lógico; y b) confiarse al “paradigma indicial” (basado en indicios o huellas), que según Ginzburg resalta la capacidad conjetural y elabora un método interpretativo que permite reconstruir una realidad a la que no se tiene acceso directo.

Desde el universo semiótico, Silvio Lang ofreció un profundo acercamiento a la obra coreográfica en “La imaginación coreográfica”. Sostuvo que el sentido se construye en el cuerpo a través de la imaginación y la imagen coreográfica. La obra dancística es una hermenéutica, un diálogo, manifestación del ser, sentido. Analizó las piezas que componen la danza: el intérprete, la obra, el espectador, conjunto que es un fenómeno de intersubjetividad. Habló de la metáfora como medio para conformar apariciones que la razón no entiende; la coreografía, como metáfora, es la puesta en movimiento del

inconsciente. Moverse es cambiar de idea, de pensamiento. Bailar es un ausentarse, el bailarín es un ser que deviene.

Elia Espinosa señaló, en “La investigación como creación: a propósito de la historia del arte experimental”, que la investigación y la creación nacen de la vida cotidiana. Investigar es investir, dar sentido; creación viene de *creas-creator*: carne (crear, volver carne, dar presencia). Las metodologías del historiador son tan creativas como las del artista; ciencias y artes se unen en el pensamiento creativo.

MESA 2. *Perspectivas teóricas fundamentales en la investigación de la danza en América Latina. Una manera de integrarse*

Alina Wong (Cuba) participó con “Desarrollo humano en el arte danzario. Proyecto de investigación psicológica en la escuela cubana de ballet”, donde expuso su proyecto basado en el enfoque histórico-cultural de la psicología y habló acerca de su preocupación por el desarrollo humano de los sujetos danzantes. Wong planteó la necesidad de investigar la danza desde la psicología del arte y aplicar la transdisciplinariedad para la construcción de entramados conceptuales.

En “El cuerpo posmoderno”, Marcela Sánchez Mota (México) hizo referencia al cuerpo, incluidas las artes escénicas y las artes visuales. Para la autora, los movimientos artísticos de vanguardia que iniciaron la modernidad en la danza surgieron con Merce Cunningham, quien propuso descentralizar el escenario y desarticular y desasociar el cuerpo, apelando a la inteligencia del espectador. Su obra llegó a México veinte años tarde (en 1968) y no fue bien recibida en algunos ámbitos, debido al momento en que se encontraba la danza escénica local. Los grupos mexicanos de danza retomaron en los años noventa la discusión de los coreógrafos estadounidenses de los sesenta y setenta, y aún ahora no han discutido con detenimiento las tesis de los coreógrafos posmodernos y su concepto de cuerpo.

María José Cifuentes (Chile), en “Procesos de asimilación cultural en la danza moderna de México y Chile”, abordó la necesidad de trascender la visión positivista que ha tenido la

historia de la danza en nuestros países, para construir una visión interpretativa que considere a la danza como fuente para leer el pensamiento de una época. Señaló que la teoría ha sido relegada en la danza y se le ha dado prioridad al trabajo de formación de intérpretes. Expuso su reflexión en torno a un estudio comparativo de la danza nacionalista en México y en Chile, centrada en la interpretación de la obra de dos creadores – Guillermina Bravo y Patricio Bunster–, y con dos ejes de análisis: la incorporación que ambos hicieron de estéticas indígenas, y la integración del discurso social y político como herramienta identitaria.

Susana Tambutti (Argentina) partió de la problematización de las nociones utilizadas para estudiar la danza, y reconoció que historiar esta disciplina es complejo. Planteó que la danza en Argentina es derivativa, pues proviene del ballet (cuya cuna es Francia) y de la *modern dance* (originaria de Estados Unidos y Alemania). Propuso examinar categorías como “universalidad”, que consideró un arma colonialista que desconoce la pluralidad y tiene un trasfondo político. Para estudiar la danza en Argentina, su equipo de trabajo ha tomado como punto de partida una revisión genealógica y un proceso autorreflexivo. Consideró que es necesario diferenciar entre una danza argentina y una danza *en* Argentina; que la perspectiva de la identidad debe entenderse como un proceso en permanente construcción, producto de intercambios, proceso relacional: los fenómenos que tienen lugar cuando dos o más sistemas culturales entran en contacto producen cambios en función de los sistemas en juego, de una simple difusión, a la asimilación o a la combinación que produce algo nuevo.

En “Presentación de los trabajos del Seminario América Latina, nuestra danza”, Javier Contreras (México) formuló la pregunta central que motiva dicho seminario: ¿es posible hablar de una danza latinoamericana? Respondió afirmativamente, pero aún no se ha conocido y reconocido la riqueza de la producción dancística de la región, ni se han establecido las categorías para estudiar la autonomía de ese campo. Afirmó que el fundamento de la investigación es la noción de poética entendida como paradigma estético, producción simbólica afectiva del mundo, toma de posición ética. El seminario busca saber

qué desean, con qué dialogan y con qué se comprometen las producciones dancísticas de América.

Noel Bonilla Chongo (Cuba) dictó la conferencia magistral “Coreografía y dramaturgia (el proceso de creación o por una lectura dramática de la danza)”, en la que expuso que desde tiempo atrás el discurso coreográfico se enmaraña y el espectador procura desentrañarlo. Planteó que es necesario pensar en una lectura dramática de la composición coreográfica que sobrepase el plano textual y somático para invadir otros espacios. Es importante inquirir en las relaciones danza-imagen, danza-ritmo, danza-texto, pues son muchas y diferentes las correlaciones que se hacen cómplices en un cuerpo en juego y una corporalidad danzante para componer coreográficamente.

Para Bonilla, coreografía y dramaturgia abordan cuestiones relacionadas con la fabulación de discursos, que no pueden excluir al cuerpo en juego. A la pregunta: ¿qué necesita la coreografía para activar la percepción del espectador?, respondió que se requiere, en primer término, un cuerpo lo suficientemente listo para habitar una estructura sólida, concreta y sintética. Reconoció que es en la puesta en escena donde el coreógrafo pone a prueba su dominio y recualificación del lenguaje técnico de la danza, el dominio de la estructura dramática-coreográfica, el dominio de los niveles o planos dramáticos, y el dominio del ritmo, de la tensión, del tono, del espacio y de los resortes que conminan al espectador a prestar atención.

Bonilla entiende la dramaturgia dancística vinculada significativamente al proceso de investigación, creación y recepción de la puesta en escena, a la manera de organizar los signos en la representación, de construir y jerarquizar los significados. Una dramaturgia que reacomode los principios y presupuestos para su materialización espectacular: cuerpo, espacio, luz, color, energía, ritmo, etcétera.

Señaló que debe pensarse en la legalidad de una metodología que nazca de la propia autonomía de la danza. En la coreografía contemporánea, la estructura de la obra está

fundamentada en su dinámica; contrario al ballet académico más ortodoxo, parecería experimentar en cada obra un nuevo modelo de creación. Por ello el fabulador tiene que potenciar la acción danzaria precisa, o sea, la información contenida en el movimiento y que sitúe al danzante y al espectador. Acción en sentido transformativo, generativo, no simplemente como transcurrir o acontecer. Acción transformada en signos (exterioridad, liviandad, verticalidad, legibilidad, forma, vocabulario, modo de representación, estilo, sintaxis, etcétera) con idéntico carácter transformativo y generador.

En la composición el coreógrafo debe dejar surgir la evidencia, la necesidad interior, un espacio, un equilibrio que el creador encontró en él. La profunda investigación del material (corporal, sonoro, folclórico, etcétera) que se teatralizará se impone como lema, pues hay que conocer, manipular y dominar aquello que subirá al escenario. Buscará la puesta en escena una dramaturgia que denote, subraye, connote o, sencillamente, burle tanto los avatares posibles o asuntos sincréticos, y aun las ulteriores amplificaciones de nuestras manipulaciones.

MESA 3. Reflexión sobre la recepción y el consumo en la danza

Al abrir la mesa, la moderadora Lucina Jiménez enmarcó la sesión con algunas preguntas: ¿La danza se construye sólo en lo estético? ¿Las compañías de danza son entidades económicas? ¿Cuál es la relación entre la danza, los creadores y las instituciones? ¿Cuáles son los espacios de formación de los maestros? ¿Qué está haciendo la investigación al respecto?

En “Política cultural de Estado...” Evoé Sotelo expuso que es necesario cuestionarse el significado del arte, lo cual implica adentrarse en lo ético y lo estético de manera consciente o inconsciente. Señaló que el arte está relacionado con la identidad y que se requiere una revisión crítica en lo político y lo económico; además afirmó que el arte debe servir para crear sociedades habitadas por individuos integrales, en los que aflore lo mejor de sus potencialidades. En su opinión, en México, lo anteriormente mencionado suena a sentimentalismo, ya que el apoyo gubernamental a las artes, y en particular a la danza, se

archiva sexenalmente, y la educación, el arte y la cultura se relegan a categorías sin importancia. Para Sotelo, el escaso público en la danza se debe al atraso en el sistema educativo en nuestro país, y a la precaria situación de las instituciones culturales, que no realizan sus funciones adecuadamente ni tienen políticas claras y concretas. Comentó que el éxito de un proyecto radica en la capacidad de dialogar con el sistema sin permitir que la voz hegemónica del comercio cultural estandarice a los creadores. Criticó que las compañías de danza aborden los contenidos temáticos sin un compromiso con el ejercicio intelectual, y que su principal objetivo sea sólo ganar público.

En “¿Hacia dónde moverse”, Alejandra Adame aseveró que los cambios en la danza han sido influidos por los cambios políticos y económicos. Los creadores de danza se enfrentan a la globalización, al desinterés del público y a la falta de herramientas para poder insertarse en el mercado. Señaló que la danza no tiene un origen o una necesidad económica, sino una necesidad orgánica ligada al aspecto vital de cada ser humano, por lo que se preguntó cuál es el caso de hablar de *marketing*. En ese sentido destacó que la danza es una actividad que busca posicionarse en el mundo profesional, ya que no es un pasatiempo sino una forma de vida. Los coreógrafos no buscan solamente a bailarines prodigiosos, sino a seres humanos completos que aporten a la creación. De esta manera, la danza ha dejado de ser un hecho aislado y artesanal para tratar de potencializarse en las urbes, y así han comenzado a comercializarse los creadores.

Andrés Grumann aclaró en “La subversión política” los conceptos de *subversión* (dar vueltas, derribar, invertir un orden) y de *política/o* (ciudad, individuo que teoriza los asuntos de la ciudad). Habló sobre los diferentes niveles de participación en la puesta en escena *Carne de cañón*, del Colectivo de Arte La Vitrina, en donde se revolucionan los asuntos de la ciudad a partir de la comunicación. Analizó cuatro tipos de interacción/participación del espectador: a) el disidente (a-político), una política que no ofende a nadie y genera el olvido; b) el cómplice del desmembramiento de los prejuicios disciplinares, como el ego del artista; c) el ritual como fiesta, es decir, se ritualiza en el espacio que ocupa el colectivo: el público está en el espacio escénico y los intérpretes son

parte del público, se permite la transformación completa; d) el espectador político: el gesto de restaurar un espacio perdido es el momento propicio para que el espectador no olvide.

En “La educación dancística y la demanda de actividades dancísticas en el caso de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello”, Paloma Macías se preguntó qué determina la asistencia de espectadores a las prácticas escénicas de su escuela. Mostró gráficas comparativas entre el Distrito Federal y el Estado de México (lugares de influencia de la escuela), realizadas por el INEGI, que analizan la asistencia a espectáculos, el gasto mensual en alimentación y en esparcimiento, el nivel educativo y su vínculo con los gastos en esparcimiento, las funciones de prácticas escénicas y de difusión en la ENDNGC. Los datos arrojados: la asistencia a espectáculos en el ámbito nacional se concentra en el Distrito Federal; el nivel de ingreso es una variable poco explicativa del gasto mensual en esparcimiento; no hay correspondencia entre nivel educativo y demanda de esparcimiento. A partir de la presentación de las prácticas escénicas la autora hizo un estudio de caso, cuyo resultado le permite concluir que hay diferencia entre la demanda cultural en el Distrito Federal y el Estado de México, la relación entre la demanda cultural y la danza no está identificada, y la educación es importante para generar públicos y estudiantes, entre otros.

En “Danza, creación y públicos”, Anadel Lynton manifestó que para discutir sobre la falta de públicos en la danza deben plantearse las preguntas: ¿qué bailamos?, ¿cómo bailamos? y ¿para quiénes bailamos? Describió las actividades que coordina en “Diálogos de percepción”, donde creadores y públicos pueden hablar de manera respetuosa y crítica; en “Movimiento, expresión, comunicación”, proyecto de comunicación en plazas públicas; y en “Danza de comunidades”, donde a través del manejo de cierto movimiento corporal se puede comunicar algo. Es necesario encontrar públicos mediante la exploración de posibilidades, la innovación y la experimentación; deben revisarse las técnicas para interesar a los públicos y mostrar obras que la gente sienta propias. No sólo es un problema de difusión, sino de comunicación con públicos cercanos y, simultáneamente, debe evitarse mercantilizar a la danza.

MESA 4. *La investigación para la creación coreográfica y el uso de las nuevas tecnologías I*

Marina Carleial (Brasil) reflexionó sobre la importancia del vestuario en la danza en general. Para ella, el vestuario es un elemento más de la obra: tiende un vínculo entre el público y la interpretación, es la imagen palpable de una representación a partir de ropa, maquillaje, accesorios, etcétera, y contribuye a la construcción de un personaje. Clasificó el vestuario en histórico, futurista, contemporáneo y libre.

Gustavo García da Palma (Brasil) se refirió a los estados alterados de la conciencia. Señaló que el cuerpo sintético tiene comportamientos preestablecidos. Las personas sintetizan los comportamientos, por ejemplo, en ambientes mediáticos en los que hay mucha tecnología aplicada a la música y a las drogas sintéticas; con computadoras presentan “alucinaciones” que alteran el estado de conciencia. Para él, la relación tecnología-personas debe ser considerada como una modificación de ambiente y cuerpos, y la tecnología, un proceso de codificación entre medio y hombre. El arte media estimula la búsqueda de la ética y la estética. Se debe captar el ambiente con el tacto para hacerlo “compatible”.

Débora Ruiz y María Eugenia Oliva Ramos (Chile) se refirieron a la danza infantil y las nuevas tecnologías, y expusieron que éstas son beneficiosas para el aprendizaje, porque amplían las sensaciones de los estudiantes. Afirmaron que la danza trasciende al proceso educativo heterodoxo porque aporta flexibilidad, funcionalidad, multidimensionalidad, dinamismo e interactividad. La introducción de la tecnología en la danza es en pro de su aprendizaje; enriquece la mirada del pequeño espectador, por lo que debe incorporarse sin interferir con el uso de lo corporal.

Pilar Urreta (México) afirmó que es necesario recuperar el espacio de representación. No está de acuerdo con los espacios tradicionales, pues limitan la dinámica, esquematizan la experiencia corporal y estatizan la vivencia. Propone restablecer el vínculo original del arte escénico: la realidad tangible de la danza está en el cuerpo. Por ello, señaló que en la nueva obra que implica ese planteamiento el espectador puede circular por donde quiera, en el

momento en que lo desee, o sentarse a descansar sin mirar, o irse si lo prefiere; mientras, los intérpretes pueden empezar la coreografía en el espacio y en el momento en que lo quieran, moverse más o menos rápidamente, dar o no seguimiento a un orden no establecido. Los productos de esa nueva obra son el video, la animación y la obra misma, además de que los espacios alternativos donde se presenta dan la posibilidad de explorar otros caminos de relación con el espectador.

Zulai Macías Osorno (México) se refirió a la danza contemporánea como fuga de imágenes. Señaló que la danza, como el drama, crea un lenguaje para luego codificarlo. Todos los elementos que conforman una obra tienen su propio significado: música, movimientos, danza, vestuario.

Sobre el tema de si el cuerpo se está convirtiendo en un dispositivo tecnológico, los participantes de la mesa opinaron que obligadamente el uso de objetos sintéticos transforma al cuerpo, pero no debe sobrepasarlo sino apoyarlo en su representación; la danza tiene que revalorar la función del cuerpo, que se está transformando por medio de todas las tecnologías; en la educación, la tecnología sólo debe ser utilizada como un apoyo; la tecnología en escena se aplica desde la Grecia antigua, y la funcional está pensada para beneficio del arte; la tecnologización actual pretende estimular la creatividad y el proceso mental; al referirse a la tecnología se habla de metodologías; los cambios del cuerpo obedecen a las aportaciones tecnológicas, y debemos apropiarnos de la danza como una virtud (como el video danza, que amplía las posibilidades de creación).

En la reunión de reflexión “Perspectivas teóricas fundamentales en la investigación de la danza en América Latina. Una manera de integrarse” participaron Genoveva Mora (Venezuela), María José Cifuentes (Chile), Susana Tambutti (Argentina), David Ocanto (Venezuela), Félix Baptista (Venezuela), Noel Bonilla (Cuba), Andrés Grumann (Chile), Silvio Lang (Argentina) y el moderador Javier Contreras (México).

Los temas que se trataron en la reunión fueron: la vinculación de la Red Sudamericana de Danza; la elaboración de una historia compartida de la danza latinoamericana; el trabajo del Seminario de Danza en América Latina del Cenidi Danza, y la instrumentación de un posible posgrado latinoamericano en danza contemporánea.

Los participantes se refirieron al trabajo que desarrollan en sus países; a la carencia de una teoría de la danza y su presencia casi nula en los programas de formación profesional en el área; a la reflexión sobre la identidad y el nacionalismo; a la necesidad de la interdisciplina; al análisis de los paradigmas con los que se entiende y estudia la danza; al reconocimiento de influencias sobre la danza de la región. Se dieron ideas generales para intercambiar formulaciones teóricas; se acordó que es necesario reconocernos por nuestras diferencias y pensar modelos alternativos de seminario ampliado. Los temas centrales de interés: ¿Cómo pensar la danza? ¿Cómo historiar y estudiar la danza latinoamericana?

MESA 5. *La investigación para la creación coreográfica y el uso de las nuevas tecnologías II*

Participaron Haydee Lachino, Gabriel Arteaga, César Delgado, Alejandra Medellín, Mayte Málaga y Nuria Carton.

Las conclusiones a las que se llegó incluyen el reconocimiento de que la tecnología se aplica de acuerdo con los fines que se persiguen; existen contextos emergentes para la libre circulación del conocimiento; dentro de esos contextos es necesario circular el conocimiento a bajo costo y para ello en Internet hay todo un mundo que ayuda a la comunidad académica a dar a conocer su trabajo. Gracias a la dinámica autogestiva de la red se horizontaliza la libre circulación del conocimiento; al *copyright*, que significa “todos los derechos reservados”, hay que oponer el *copyleft*, que quiere decir “cópialo, reproducélo, distribúyelo, pero dame mis derechos de autor”; es necesario desacralizar el proceso de investigación, poner en la página web todos los libros publicados y compartir las investigaciones en proceso.

Los nuevos tiempos se caracterizan por la multiplicidad de poéticas en la danza; la danza y la tecnología siempre se han encontrado a lo largo de la historia y su evolución ha transformado las puestas en escena; a cada tecnología que aparece le corresponde una nueva manera de concebir los procesos artísticos; es necesario impulsar el conocimiento y manejo de las nuevas tecnologías en las escuelas profesionales de danza; las actuales formas en la danza requieren esquemas mentales frescos, novedosas formas escénicas y sintaxis discursivas que cuestionen la tecnología en su relación con lo humano.

Lo anterior tiene que ver con las formas de entrenamiento del bailarín y con la dramaturgia de cada obra, para que se posibilite un vínculo orgánico entre el cuerpo y su interacción con la tecnología. Ésta no es neutral, tiene fuertes componentes ideológicos y el resultado más devastador de su uso es que demerita el humanismo en el arte. Por ello, el arte tiene la función de develar el carácter mediatizador de la tecnología, para construir a través de su poética una vía de escape a la alienación. En América Latina se han sufrido los terribles efectos de la tecnología en la explotación de los recursos humanos y naturales, y el arte tiene mucho que aportar para subvertir esos usos.

MESA 6. *La educación dancística: procesos formativos*

El propósito fundamental fue reflexionar acerca de la vinculación de la investigación con la educación dancística en los marcos institucionales y fuera de ellos, y sobre algunas ideas pedagógicas actuales puestas al servicio de la educación en el campo de la danza.

Jorge Chanona, de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, señaló en “En busca del Eros. Una propuesta para el encuentro con el arte de la danza” que en la formación de bailarines no bastan la técnica y el entrenamiento corporal, sino que se debe integrar a esta formación cuerpo, mente y espíritu. Su propuesta para la enseñanza de la danza a alumnos que posteriormente se desempeñarán como docentes consta de cuatro etapas: a) Potencia y respeto de las capacidades del individuo. Se basa en la técnica Alexander y en la respiración. b) Entrenamiento corporal. Tomando en cuenta las

potencialidades del cuerpo y respetándolo. Se utiliza técnica Graham. c) Visualizar y comprender la biomecánica del movimiento corporal. d) Disfrute de la técnica dancística.

La bailarina y maestra Solange Lebourges (México), en “El bailarín y sus tiempos: madurez precoz, identidad precaria, una temporalidad a plazos” afirmó que la preparación de alto rendimiento para ser bailarín y el corto tiempo de la profesión hacen que su dinámica de vida sea muy particular. El bailarín trabaja al día pensando en la siguiente función y obra, no solventa sus necesidades básicas y se forma a través de la mirada de los otros. Experimenta dos muertes: cuando se retira del escenario y cuando pierde sus capacidades físicas. Vive y muere en cada función. Propuso que esta reflexión se incluya en las estrategias de formación del bailarín, y se dé una segunda opción de proyecto de vida al individuo (con becas, formación alterna, jubilación, etcétera) como reconocimiento al valor del oficio.

En “Educación, creación, investigación. Tres actividades que se unen”, Anadel Lynton, del Cenidi Danza, habló de la importancia de ese vínculo en la formación cotidiana del bailarín. Propuso acciones educativas que fomenten la investigación-acción, formal, informal y grupal; sugirió la reflexión sobre qué y cómo se enseña en las escuelas de danza, cuáles son los procesos de admisión, y los valores estéticos y corporales que fomentan. Propuso realizar acciones dancísticas con temas comunes, cercanos a los estudiantes, con los recursos con los que se cuenta; reciclar creativamente las acciones dancísticas, conservando la posibilidad de expresión, danzar en comunidad. Su propuesta está fundamentada en grupo operativo, la improvisación y trabajo colaborativo, entre otros.

Mirta Blostein, de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea, expuso en “El cuerpo escénico” la metodología de trabajo que ha desarrollado a partir de la improvisación, cuya base es la acción de danzar, diferenciando entre esta acción y la actoral. Subrayó la importancia de la tarea de interpretar, la cual requiere no sólo de un cuerpo entrenado, sino de un cuerpo dramático o escénico. El objetivo de su propuesta es llegar a desarrollar una interpretación orgánica, rica en matices y texturas, acorde con las

necesidades de diferentes tipos de obras. Dicha propuesta, que emerge de su práctica, está basada en estimular la investigación dando lugar a la reflexión y a la crítica.

Alejandra Ferreiro, del Cenidi Danza, trabajó la noción de *vínculo*, de Raymundo Mier, en “Calidades diferenciales del vínculo en el proceso educativo dancístico profesional”, y explicó cómo funciona en la enseñanza de la danza. Señaló que en el proceso enseñanza-aprendizaje, por un lado se encuentra la normatividad de la técnica, la institución; y por otro, una trama de significación que opera entre cuerpo y cuerpo, y cuya huella define las identidades de los futuros bailarines. En este vínculo existen tramas silenciosas. Hay estrategias en las que se desarrollan estos vínculos, entre ellas, la interacción, intercambio y solidaridad, formas diferenciales en las que se encuentra la norma social. En la danza existe el intercambio (cuando se reconoce la influencia de los maestros), pero también sucede cuando el maestro resulta beneficiado al dar, cuando esto lo incorpora a su bagaje experiencial.

Leticia Peñaloza Nyssen, en “Danza para Grupos con Habilidades Mixtas: implementación de una comunidad de práctica en la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello”, expuso la metodología desarrollada en dicha escuela, basada en el aprendizaje colaborativo, la cual consta de varias etapas: a) Curso de formación de instructores, b) Talleres de seguimiento de instructores, y c) Presentaciones públicas. Es una opción para que las personas con limitaciones físicas tengan acceso a la danza. Describió la experiencia vivida, las comunidades con las que han trabajado, las actividades, los problemas que enfrentan y los beneficios adquiridos. La evaluación se lleva a cabo por etapas, y los resultados del proceso de cambio se ven en la personalidad y el desarrollo psicomotor y emocional.

María Eugenia Oliva Ramos y Débora Ruiz también plantearon su propuesta en “Danzando aprendo a hablar (método de danza para mejorar los trastornos del lenguaje y aprendizaje)”. Este proyecto consiste en trabajar con niños de entre 2 y 6 años que presentan trastornos de lenguaje y aprendizaje, y se han obtenido resultados positivos. Se imparten clases de 45

minutos antes del horario escolar formal, y el trabajo dancístico está estrechamente relacionado con la terapia de lenguaje.

Una pregunta que surgió en la mesa fue cómo abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación que se imparte en las escuelas profesionales, tomando en cuenta que la situación institucional a veces se contrapone con la creatividad necesaria en el trabajo dancístico. Chanona consideró que debe revisarse el plan de estudios para que haya congruencia entre éste y cada una de las clases. Blostein señaló que es indispensable tomar en cuenta el currículum oculto de cada uno de los maestros, quienes pueden ser muy diferentes entre sí; en la medida en que hay libertad de cátedra es posible incorporar los cambios que se requieren. Lynton afirmó que las instituciones cambian lentamente pero se transforman, al igual que los mapas curriculares. Las influencias vienen de las necesidades del campo artístico, del avance en las técnicas y de los procesos de capacitación.

El 17 de enero, Susan W. Stinson (Estados Unidos) dictó la conferencia magistral “La investigación como práctica artística” y mencionó que comparte con otras investigadoras feministas que es importante revelar su propia subjetividad. Consideró que sus labores de docencia e investigación son una especie de práctica *artística*, además de una práctica *erudita*.

Los coreógrafos y los investigadores desempeñan tareas similares: seleccionan una idea o proceso que encuentran interesante; generan, coleccionan o crean palabras o movimiento para expandir y desarrollar su idea; ponen atención a ese material; eligen aquello que les parece significativo; perciben relaciones entre partes muy dispares; sopesan sus posibles significados; y logran confeccionar algo y encontrar un sentido como resultado de todo el proceso.

Stinson definió sus investigaciones como “interpretativas” o “cualitativas”, pues se han enfocado hacia el modo en que las personas dan sentido a sus propias experiencias al estudiar danza. Señaló que es importante escribir las reflexiones sobre experiencias personales, las cuales siempre tendrán un referente en el cuerpo; por ello, las reflexiones están llenas de imágenes somáticas. El uso que hace de la kinestesia va mucho más allá de su autobiografía, le

ayuda a conectar con otros en su trabajo como investigadora interpretativa. En sus conclusiones afirmó que bailar no es lo que hacemos sino *cómo* lo hacemos: se trata de un estado de conciencia aumentada del propio cuerpo y de los cuerpos de las personas con las que se interactúa. Al hacer coreografía se utilizan todos los sentidos, incluido el kinestético, y se toman decisiones estéticas. Ambos puntos son esenciales en el trabajo de educadora e investigadora.

Para finalizar planteó varias interrogantes: ¿qué pasaría si se enseñara danza a todo el mundo como una manera de facilitar la percepción sensorial y la comprensión vital del cuerpo y sus movimientos, dando tanta importancia a este aspecto como al entrenamiento para lograr ciertas proezas en movimiento? ¿Qué sucedería si en las escuelas de danza se enseñaran la percepción de sensaciones, el crear sentido y comprender las cosas, formar, y conectar con otros, como habilidades vitales, no sólo como habilidades dancísticas? ¿Qué pasaría si la investigación también se enseñara como una manera de percibir y de crear sentido, dando forma y conectando con otros? ¿Qué sucedería si fuera ampliamente conocido que la investigación involucra la pasión además del intelecto, el ser encarnado además de las convenciones académicas? ¿Qué pasaría si enseñáramos, en todas las clases, el tipo de valores que se requieren para comenzar un viaje sin saber cuál será el destino final, y aprender a hablar con nuestra propia voz?

MESA 7. Investigación y educación dancística en México

Margarita Tortajada, del Cenidi Danza, expuso algunos resultados de la investigación – fundamentalmente sustentada en metodologías cuantitativas– que realiza sobre ciertas problemáticas dominantes en el gremio de la danza. En “Estudio comparativo. Voces de estudiantes y bailarines/as profesionales de México” puso énfasis en las aprehensiones subjetivas de la experiencia dancística. El encuadre adoptado es un hito en la investigación sobre la danza en México, en la medida en que en nuestro medio predominan las orientaciones ensayísticas-especulativas.

Miriam Huberman se centró en el examen de las relaciones problemáticas entre tradición e innovación en la enseñanza de la danza. Tomó su propia práctica docente como objeto de estudio, utilizando la metodología de la investigación-acción. Sustentada en una radical honestidad intelectual, determinó que de cara a tres modelos básicos de descripción de la enseñanza –1) el práctico artesanal, 2) el técnico-academicista y 3) el reflexivo hermenéutico–, la mayoría de los maestros de danza adoptan el primero, donde ellos se vuelven la figura protagónica del proceso educativo. Invitó a modificar esta situación.

Rosana Padilla habló de una investigación basada en una suerte de “etnología propia psicoanalítica”. Valiéndose de las categorías del psicoanálisis, la psicología social y la formulación de Margarita Baz acerca de las “metáforas del cuerpo”, examinó su propia experiencia como alumna de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello. Pretendía conocer lo que se juega en el terreno de la demanda subjetiva cuando se estudia danza. Partió de la hipótesis de que la práctica dancística encuentra uno de sus arraigos fundamentales en las fantasías narcisistas y en las experiencias primigenias hijo-madre que quedan engranadas en la corporeidad.

Ana González reflexionó sobre la relación entre la docencia como investigación y el surgimiento de diversos discursos artísticos. En este sentido no existe “pedagogía inocente”, lo que se enseña y la forma en que se enseña repercute en la elección de los estilos artísticos. Siguiendo a Umberto Eco y el “escepticismo metódico”, indagó sobre la materialidad orgánica del cuerpo que se mueve, sobre los porqués y, sobre todo, los por qué no. Esta actitud nos conduce a trascender los marcos del saber artístico legalizado. A la maestra le interesan un arte y una pedagogía arraigados en la experimentación.

Jenet Tame abordó la relación entre lo que se enseña y el arte que se posibilita. Sus consideraciones básicas son: 1) las escuelas de arte en general, y las de danza en particular, deben definir qué tipo de egresado desean formar (¿artistas dueños de un oficio? ¿seres humanos a través del arte?); y 2) cuerpo-mente y emoción son lo mismo (“A mayor conciencia visceral se está más entonado emocional e intelectualmente”). Lo dicho supone

asumir a cabalidad las implicaciones éticas del arte, su navegar a contracorriente y las posibilidades críticas de trascender el dualismo. Tame invitó a que los profesores reformulen actitudes y contenidos, aunque ello suponga perder reconocimiento social.

Patricia Cardona y Silvia Durán (Cenidi Danza) formularon el encuadre general que guía su trabajo: si la enseñanza de artistas es por sí misma un arte, entonces hay que reconstruir la poética de los docentes a partir de lo que ellos mismos dicen y analizan con respecto a su didáctica. Plantearon que su trabajo quiere provocar cambios en las prácticas docentes: incorporar la imaginación y la sorpresa, formar artistas imbuidos de humanismo, que se miren a sí mismos como individuos y no sólo como profesionales eficaces. Enunciaron una contradicción: confrontados con las exigencias de la profesionalización laboral, los artistas han asumido como propias algunas categorías del mundo institucional educativo que a lo mejor no les son del todo afines. Es necesario entonces, ubicando las poéticas de la enseñanza (entendida la poética como el estudio de los modos de hacer y crear artísticamente), distinguir esos principios, esos paradigmas realmente operantes en los quehaceres artísticos, de los que proviene su posibilidad de formular retos enriquecedores al todo social.

MESA 8. *La educación dancística. Su relación con las instituciones*

Se analizó la preocupación por la formación de docentes-investigadores y la vinculación de todas las instancias de enseñanza e investigación, no sólo del INBA, sino también de instituciones privadas, con el fin de intercambiar procesos de investigación y experiencias. Se expusieron trabajos de investigación encaminados al área docente y se habló de sus repercusiones, tanto en el ámbito propio como en el que se genera con su quehacer.

Fabienne Lacheré (Estudio FL Danse), en “Realidad de un centro de formación dancística autónomo en México”, propuso una educación más integral y menos especializada; dijo que en México están creando nuevas opciones la educación privada y la actualización de la estatal. En el Centro FL Danse se considera al estudiante como sujeto constructor y al maestro como facilitador que estimule al estudiante a involucrarse creativamente en el

proceso de enseñanza-aprendizaje; se busca relacionar al estudiante con la teoría-práctica, la crítica y su contexto social. Sugirió un plan de estudio de “currículo abierto” desde el enfoque del constructivismo y la metacognición, que permite una adaptación al contexto social, cultural y geográfico, lo que implica una significación de las metas, una aplicación del conocimiento autogestivo.

Fernando Aragón (ENDNGC), en “Programa de estudio de educación básica 2006 (programa de danza)”, comentó que la danza debe ser considerada como parte de las asignaturas de la educación básica oficial, pues aporta múltiples beneficios al aprendizaje. A partir del Programa 2006 de la SEP, en el nivel secundaria la danza se incorporó formalmente como una materia cuyos ejes de trabajo son: 1) expresión, uso sensible y creativo; 2) apreciación, acercamiento a expresiones estéticas, formación de espectadores; y 3) contextualización, concienciación de la dimensión cultural de la danza. No obstante, se requiere una adecuación de la enseñanza de la danza para el mencionado nivel, pues los medios materiales no son los idóneos.

En “La investigación-acción en la educación, la formación de los profesionales en la danza”, Rosa María Torres Hernández (UPN) planteó la perspectiva de investigación-acción para trabajar la teoría y la práctica desde la docencia, pues consideró que la práctica educativa es un hacer pensado. El diálogo con la situación proporciona una reflexión. Los ejes fundamentales son: 1) institucional y 2) situacional. En el primero, aspectos como el espacio son de vital importancia, por los usos que le da el propio campo, tanto en lo más pragmático como en los vínculos que se gestan en éste. Por lo que respecta al eje situacional, es preciso observar las actividades que están en juego en las interacciones verbales y no verbales en un sentido fenoménico; la relación con el yo y el otro, vínculos y rituales. Analizar, reflexionar y criticar los procesos de enseñanza a partir de la investigación-acción son una opción para investigar desde la experiencia del hacer docente.

Las intervenciones del público enfatizaron la necesidad de contar con un programa oficial de la enseñanza y apreciación del arte diseñado por profesionales, y se señaló que es

paulatina la incorporación de estas propuestas, pues se requiere convencer a autoridades y docentes.

Beatriz Santiago y Amabela Ramírez (Academia de la Danza Mexicana) expusieron, en “La antropometría y salud”, que se han dedicado a analizar las causas de lesiones en alumnos de su escuela (la lesión más recurrente fue la de cadera, por su rotación extrema). Desarrollaron un estudio para observar las características de los procesos de selección de los estudiantes; diseñaron una cédula antropométrica de acuerdo con las necesidades de la ADM; realizaron esta investigación de 2003 a 2006 con alumnos de 1° a 7° grado. Con este protocolo se definieron los parámetros para la selección de los aspirantes que poseyeran las mejores características físicas para asimilar las diferentes técnicas; se propuso el método para medición de la articulación coxofemoral; evaluaron resultados y convocaron a reuniones con los docentes, y se decidió hacer una separación de las áreas dancísticas, que hasta entonces se llevaban como plan integral.

Rocío del Carmen Rangel (ENDNGC) señaló, en “Un trabajador llamado maestro”, que en la propuesta curricular de su escuela se imparte una formación en la ejecución y la docencia para integrar la reflexión y la práctica continuas. Consideró que es preciso pensar la danza como una integración en varias dimensiones del sujeto, con poder de comunicación no verbal y elementos psicomotores importantes para los procesos mentales, lo que estimula el aprendizaje escolar general. Con esta idea se creó un laboratorio para analizar, desarrollar y evaluar propuestas de intervención psicopedagógica en diferentes escuelas, como la “Manuel M. Acosta”, para aplicar el programa y con éste formar en la propia práctica a estudiantes de danza para la docencia.

En “La investigación en la ENDNGC. La figura del investigador en las escuelas”, Soledad Echegoyen (ENDNGC) explicó que en 2002 se reestructuró la administración educativa para modificar las expectativas sociales, la profesionalización y la competencia. Propuso tipos de investigación que se pueden llevar a cabo en las escuelas: 1) educativa, 2) de difusión y gestión, 3) médica y/o psicológica, y 4) histórica. Informó que están inscritos

varios proyectos en las líneas 1 a 3, encaminados a mejoras en la calidad de la educación: “Seguimiento a egresados de la ENDNGC” (2001), “La aplicación de los principios de la descripción de motivo a la enseñanza de la danza española” (2002), “Las prácticas escénicas y la creación de públicos” (2004), “Cambios corporales con la práctica de la danza contemporánea” (2000), “Epistemología de las lesiones en tres tipos de danza: contemporánea, folclórica y española” (2003), y “Desarrollo de la fuerza muscular con el entrenamiento de diferentes técnicas dancísticas” (2003). Afirmó que falta apoyo a las escuelas para la investigación y que se carece de capacitación a los docentes para esta actividad; propuso que se creen posgrados en danza y se fomente la figura del docente-investigador.

Consuelo Sánchez (ENDNGC), en “Estancias académicas: una estrategia didáctica en la formación del docente-investigador”, destacó la importancia de establecer vínculos entre las escuelas y el Cenidi Danza. Para ello propuso: 1) adopción de un tutor por parte de los estudiantes y docentes para seguir el proceso de una investigación, 2) asesorías de tesis, 3) realización de actos académicos para intercambiar conocimientos y experiencias. El objetivo es formar a los estudiantes con un perfil amplio, que establezcan lazos de solidaridad y se generen trabajos colectivos. Mencionó que entre los proyectos inscritos al Seminario de titulación que imparte están: “Hasta que voces humanas nos despiertan” (que plantea la problemática de la creación de nuevos públicos), y otro enfocado a la nueva forma de producción de la danza contemporánea y el ballet en el Distrito Federal a partir de la introducción de industrias culturales.

La moderadora Hilda Islas propuso la generación de una red académica de investigadores para compartir estrategias de investigación, redes de comunicación y de trabajo. Amabela Ramírez subrayó las dificultades de la investigación en danza y el desconocimiento que se tiene sobre lo que hace cada escuela, por lo que el INBA debería ampliar su proyecto editorial.

El mismo 17 de enero, en la videoconferencia “Limón. Una vida más allá de las palabras” y la clase conferencia “Humphrey-Limón: observaciones de primera mano”, Ann Vachon recordó que José Limón se volvió estudiante y “seguidor” devoto de Doris Humphrey en 1929, y continuó trabajando con ella hasta su muerte treinta años después. Al indagar sobre la manera en que fue percibida la relación entre ambos por los individuos que formaron parte del proceso de trabajo de los artistas, Vachon se percató de que la memoria de los entrevistados está llena de agujeros, y sus opiniones han sido matizadas por sus sentimientos personales hacia Humphrey y Limón. Según sus propias palabras, Limón consideraba que Humphrey lo trató como igual, lo estimuló y reconoció su talento.

El testimonio de Dorothy Byrd muestra a Humphrey como generosa directora artística y colaboradora del trabajo de Limón, participando en forma activa y efectiva. Miriam Pandor señala que las intervenciones de Humphrey no siempre eran adecuadas, como en el caso de una obra ya terminada y estrenada. Betty Jones no recordó a Humphrey conduciendo ensayos de Limón, pero estuvo convencida de que era una excelente directora de ensayos de sus propias obras. Al Schulman sí recordó a Humphrey como directora artística. Barbara Pollack escribió que Limón mostraba sus obras a Humphrey hasta que el montaje estaba avanzado, y ésta hacía sugerencias que el coreógrafo discutía y aceptaba. Para Melisa Nicolaidis, la cortesía que mostraba Humphrey era superficial, y en su opinión Limón era un artista mucho más inspirado que su maestra; en cierta medida, el involucramiento de ésta confinaba y aun limitaba el desarrollo artístico de Limón. Marcia Siegel estuvo de acuerdo hasta cierto punto con lo anterior, pues escribió que las miras humanísticas de Limón eran superiores a las de Humphrey, y quizá sin su tutela él habría alcanzado un rango mayor como creador.

Myriam Tremblay (Quebec) dictó la conferencia-demostración “La kinesfera y dinamosfera como herramienta de interpretación en la danza contemporánea”, en donde aclaró que ambos conceptos están inspirados en las teorías del *Effort-Shape* y la Armonía del Espacio desarrolladas por Rudolf Laban.

Para la autora, la dinamoesfera manifiesta un tipo de presencia física que se percibe y se experimenta, precisamente a través de la expresividad y la vivencia emotiva, que son, en realidad, la esencia del espacio dinámico que ésta suscita. La kinesfera devela de manera más precisa la estructura de la danza para la proyección espacial de las líneas, de formas y trayectos, provocados para el despliegue kinestésico del cuerpo y sus miembros, apelando a un espacio geométrico y objetivo.

A través de su investigación pretendía entender y retrazar los *camino corporales* que le permitieran priorizar cada uno de los dos fenómenos, a fin de tener la posibilidad de reproducirlos en lo inmediato de la escena, siempre con la misma intensidad que la primera vez. Con el propósito de comprender y solidificar las diferentes aproximaciones del movimiento, interpretó dos veces su coreografía *Arlequín de Cayenne*, primero dando prioridad a la kinesfera, después a la dinamoesfera, y esto sin modificar el discurso coreográfico. El espectador fue testigo de las particularidades de aplicación de cada uno de los conceptos.

A continuación se llevó a cabo la Reunión de reflexión entre maestros de las escuelas de danza del INBA y Susan W. Stinson (Estados Unidos), titulada “La educación dancística”, en la cual se abordaron diversas técnicas de investigación que pueden utilizarse para estudiar la educación. El análisis de los datos en grupo es parte fundamental de estos procesos, así como promover que los alumnos hablen de sus experiencias y las compartan, además de escucharlos en el proceso de la investigación educativa. Stinson promovió el trabajo por equipos para intercambiar experiencias de los docentes participantes, y la reflexión sobre la pregunta ¿qué es lo que hace a la enseñanza poderosa? Se habló sobre el impacto emocional que tiene la enseñanza y los intercambios entre docente y estudiantes, así como de los factores institucionales y las políticas que influyen en la educación.

Stinson comentó que los alumnos seguirán los pasos que sus maestros dieron al enseñar, y que ella continuamente se pregunta si como docente tomó las decisiones correctas, pues siempre está tomando decisiones y analiza las respuestas.

Los asistentes puntualizaron la trascendencia de que los alumnos pongan atención a su cuerpo y a sus propias sensaciones, y que vean danza, pues son incentivos para estar alerta y no caer en la automatización. Hablaron además de asuntos vitales en la experiencia de la enseñanza-aprendizaje: el tono de voz, el diálogo con los alumnos, cuándo permitir al estudiante hacer trabajo de autoconocimiento, cómo tocarlo.

Stinson mencionó el trabajo de Karin Bond con sus planteamientos de esfuerzos y logros, que inculca en los docentes la necesidad de demostrar a los alumnos que el trabajo fuerte, la atención, el interés y la disciplina no son superfluos y que no existen trucos para obtener logros, sobre todo en cuanto a motivación se refiere.

Comentó que el proceso de investigación y análisis es largo, y consiste en profundizar el entendimiento, en tomar en cuenta lo que dicen los estudiantes, en reconocer que todos somos creadores de sentido y los bailarines necesitan hablar por sí mismos.

En la Sala Manuel M. Ponce del Palacio de Bellas Artes, el 18 de enero Carla Maxwell (Compañía de Danza Limón) impartió una clase magistral de técnica Limón y repertorio en la que mostró su musicalidad. La técnica se concentró en un calentamiento que utiliza la respiración rítmica y los cambios de dinámica en el centro, para luego pasar a los desplazamientos en diagonales, siempre cuidando la calidad del movimiento. Ahí introdujo elementos que fueron utilizados en el montaje de repertorio. Maxwell mostró gran minuciosidad en la reconstrucción de la obra *Misa Brevis* (1958) de José Limón; dio indicaciones sobre la forma y cualidad del movimiento en los coros, la musicalidad y el cuidado del espacio con cada grupo. Mostró un video para que los participantes reconocieran la sección del repertorio que ha compartido.

Allí mismo, Elizabeth Cámara, Ofelia Chávez y Dolores Ponce, moderadas por Patricia Cardona, presentaron la antología *José Limón. Antología de ensayos y fotografías. Visiones y momentos*. En este libro se ofrecen distintas visiones de lo que el bailarín y coreógrafo ha

significado para nuestro país. Margarita Tortajada relata la participación de José Limón en la danza moderna nacionalista de México, desde 1950 hasta una última visita en 1960. Patricia Cardona entrevista con la imaginación, en 1966, a José Limón. Patricia Camacho se pregunta, entre otras cuestiones, cómo emergió la idea de *Tonantzintla* (PBA, 1951), quiénes fueron sus intérpretes, cuál fue el método de montaje, qué peso tuvo Covarrubias como diseñador de vestuario y escenografía, y si se habrá perdido la obra en la memoria de la danza mexicana o sigue viva. Elizabeth Cámara, en una serie de entrevistas, recopila lo sucedido en nuestro país, a partir de los años ochenta, en el trabajo coreográfico y docente ligado a los principios del movimiento Limón. Se incluye también la reflexión de Evelia Kochen sobre la danza como experiencia de vida.

Sergio Arturo Honey Escandón

*Imagen, metáfora y tridimensionalidad. Un proceso creativo individual**

I. De la imagen

Acostado de espaldas, con las rodillas flexionadas y los brazos a los costados, mis párpados perciben la oscuridad del salón de ensayos, mientras mi compañera deposita las palmas de sus manos en mi vientre. Hay que imaginar que ella palpa un músculo intocable, inmerso detrás de las vísceras, que va desde la primera lumbar, última dorsal, hasta casi la cabeza del fémur, pasando por encima del hueso púbico. Pero la imagen es distinta. Desde el fondo de un barco miro hacia arriba y un tragaluz de dos aguas deja pasar una luz taciturna que ilumina un líquido viscoso con restos orgánicos que cubren todo ese espacio. Cuando mi compañera retira sus manos, la luz se apaga y hay oscuridad total. El llanto surge desde mi vientre hacia mis pulmones. Grito mientras vuelvo a nacer impulsándome con los pies, y el cuerpo gira en espiral. Un frío recorre mi abdomen y mi espalda baja: son restos de un vendaje que me apretaba asfixiando el cordón umbilical. Sigo moviéndome con una música al fondo y el llanto no para, pero disminuye con el traslado de mi cuerpo en el suelo buscando una salida a ese túnel. Extiendo los brazos buscando algo de qué asirme, hasta apoyar las manos en el suelo, y poco a poco me levanto para aprender nuevamente a caminar, trastabillando y con los párpados pugnando por abrirse...¹

La experiencia anterior, descrita aquí en un discurso narrativo, la viví durante un curso de técnica Topf impartido en 1999 por las maestras Hetti King y Helena Thevenot. A este curso de anatomía aplicada al movimiento, las maestras llevaron un esqueleto articulado e ilustraciones señalando el músculo *psaos* que trabajaríamos en esa sesión. Dijeron que todos poseíamos la misma anatomía, pero aclararon que las imágenes que evocáramos durante el movimiento serían producto de una experiencia individual, pues nuestro cuerpo recuerda, es memoria.

* Ponencia leída parcialmente el 15 de enero de 2008 en el salón 222 de la Escuela Superior de Música del INBA, Centro Nacional de las Artes.

¹ Texto elaborado en el taller Escribir desde el Cuerpo, impartido por Ángeles Suárez, en Río Abierto, Estado de México.

La imagen del barco fue una experiencia corporal en la que la imagen anatómica fue sustituida sensorialmente por una oquedad repleta de viscosidad, y donde las manos sobre mi vientre eran un tragaluz. El tacto y la voz del Otro, al entrar en mí, fueron catalizadores de sensación, imagen y movimiento, y activaron no sólo una memoria corporal, sino una imagen-metáfora interna. Del cuerpo anatómico al cuerpo metafórico hubo una reelaboración de la conciencia corporal que fue a su vez motor del movimiento, de reaprender a caminar.

Me libero de mi cuerpo de siempre para adentrarme en otro percibido como distinto, aun con su misma estructura anatómica. Hay una *apertura vivencial de mi conciencia corporal rememorando estadios de mi ser a partir de un contacto corporal ajeno*. Me concibo distinto a partir de una imagen de estructura diferente a la mía (la del interior de un barco). Percibo así la oquedad de mi cuerpo, la sensación de abandono, y alcanzo una toma de conciencia. Con respecto a la conciencia propia, la noción inicial de uno mismo, Batjín señala:

Todo lo que a mí concierne, llega a mi conciencia, comenzando por mi nombre, desde el mundo exterior a través de la palabra de los otros (la madre, etc.) con su entonación en su tonalidad emocional y valorativa. [...] Como el cuerpo se forma inicialmente dentro del seno materno (cuerpo), así la conciencia del hombre despierta envuelta en la conciencia ajena. Ya más tarde comienza la aplicación a sí mismo de las palabras y categorías neutras, es decir, la definición de uno mismo como persona sin relación con el *yo* ni con el *otro*.²

Esto es, la conformación de mi ser a través del otro se da mediante un útero-conciencia de palabras que me define, y desde ahí me relaciono con mi entorno. Hay un símil con la imagen-metáfora de mi cuerpo-barco, donde fui mi propio útero, mi propia conciencia ajena en la que nació un movimiento reaprendido. Así, me nombro distinto: soy vacío, oquedad. Mi cuerpo-útero contiene mi conciencia propia y está envuelta por mi piel o

² Mijail Bajtin, *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI Editores, 2003, pág. 360.

conciencia corporal anterior. Hay una *apertura nominal de mi vivencia corporal resignificando estadios de mi ser a partir de una lectura de un texto ajeno a mí.*

II. De la metáfora

La conciencia ajena, contenedora de mi propia conciencia, tiene una analogía en los mitos mesoamericanos sobre la creación del espacio-tiempo, del hombre, donde el Sol, como ser transformado y ajeno, delimita a los otros seres divinos, según narra López Austin:

El Sol es el rey de todos los dioses de este mundo. Como sus hermanos, se inmola en el mito para volver a nacer. El sol perece entre las llamas de una hoguera para convertirse en el luminoso cuerpo celeste. Son tantos su fuerza y su calor que empieza a secar a todos los seres aguados, blandos, amorfos; les da una consistencia, dureza; les da una cáscara que se llama *muerte*. Con la salida del Sol, cada uno de los dioses del mito se encascara; queda en su forma definitiva; ya no puede cambiar. [...] Éste es el tercer espacio-tiempo, que es el espacio-tiempo del hombre.³

Aquí hay un concepto de finitud a partir de un contenedor de la esencia divina denominada muerte, e implica ser precedero, tránsito temporal en el espacio-tiempo ordinario. Retomo esta idea de la impuesta cáscara externa para una envoltura que en este mundo contemporáneo me da nombre, existencia y finitud. Físicamente es un papel y sin él no existo o continúo vivo para el *otro* institucional: el acta de nacimiento y el acta de defunción –ésa que nunca veré– delimitan mi existencia. No basta con saberme finito desde mi cuerpo. Esta coraza documental que me envuelve en materia de lo legal es otro límite de lo dado, de lo hecho. La conciencia administrativa de otro sobre mi ser es un cuerpo de textos que coexiste con mi cuerpo orgánico. Mi piel tiene una mortaja de celulosa, un papeleo que absorbe tiempo cotidiano, muerte temporal de mi existencia. Este cuerpo de

³ Alfredo López Austin, *Una clasificación de la narrativa mítica*. Cuernavaca, CIDH del estado de Morelos, 1996, págs. 8-9.

textos administrativos es un *corpus documental* que coexiste como otro externo a mí y que envuelve mi cotidianidad en el inevitable proceso de trámites en cualquier institución.⁴

El cuerpo anatómico y el cuerpo documental son cuerpos metafóricos elaborados a partir de imágenes específicas que le dan nombre a mi corporalidad (vientre, barco, útero) y a mi entorno administrativo (coraza documental, mortaja de celulosa, *corpus documental*.) Así, a través de las imágenes y las metáforas que parten de mi cuerpo y del documento, y con nombres que se reelaboran con la lectura de textos, hay una *apertura conceptual de mi cuerpo y de la actividad administrativa redimensionando los límites de la relación cuerpo, conciencia y documento a partir de sensación, lectura y escritura*.

Esta transición de imágenes y metáforas, planteada en tres etapas: *apertura vivencial, apertura nominal y apertura conceptual*, parte de la noción orgánica de mi cuerpo como vivencia y de mi relación con el entorno. Este proceso interno-individual, al ser compartido con otros en espacios académicos, implica *abrir mi discurso* a lo externo-colectivo, permitiendo una retroalimentación que resulta en textos específicos.

Este contacto de lo interno-individual con lo externo-colectivo se dio gracias a espacios donde la investigación se vivió distinta: desde nuestro ser, desde nuestra experiencia. Éstos fueron el Taller de Iniciación a la Investigación, impartido por Hilda Islas y José Antonio Robles Cahero en 2003, y el Taller de Investigación, impartido por Hilda Islas en 2007.

En el primer taller hubo, entre otras cosas, la consigna de partir de nosotros mismos, además de tener una propuesta de tema de investigación. De esta manera, tuve oportunidad de exponer verbalmente un diccionario propio de imágenes escatológicas de mi niñez que relacionaba varias anatomías: un cabello trenzado, un intestino grueso y el producto orgánico en el interior del mismo antes de ser evacuado. Como experiencia, leí el escrito *Epitafio*, que habla de un libro imaginario, *Escatología y documentación*, citado para

⁴ De aquí la especialidad médica *traumatología de la tramitología* para detectar los síntomas corporales que se derivan en procesos burocráticos, los cuales van desde alteraciones del sueño, pasando por contracturas musculares en mandíbula, espalda y cuello, hasta gastritis y colitis no patógenas.

renegar de la palabra oral o escrita, del resguardo documental y de la especie humana. Lo escatológico y la ansiedad de la acumulación documental –expresada también en la pintura *Informations kills Information's King*, que elaboré en 2002– antecedieron a la ponencia “Escatología, tanatología y documentación. Un culto a los muertos”, presentada en el Encuentro Académico 2004 y que principalmente expone al *corpus documental* como un cadáver reciclable, un conjunto de desperdicios que sobrevive a nuestro cuerpo orgánico.

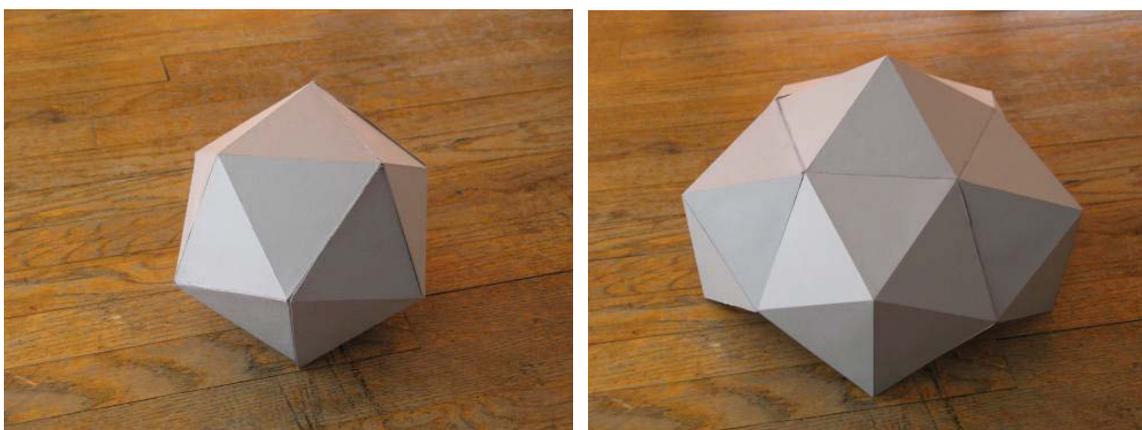
En el segundo taller, Hilda Islas propuso la elaboración de bitácoras donde las inquietudes conformarían ya fuera un proyecto o una continuidad con respecto a una investigación. En la primera bitácora consigné al olvido como forma de creación; es decir, imaginar una postura de la no existencia de un estadio de lo permanente, como lo es el documento, y vincular el vacío documental con el vacío creativo, el ser memoria. En conjunto, las bitácoras fueron finalmente el material para la ponencia “Cuerpo, arquitectura y sombra. Tres estadios del documento”, que presenté en el Encuentro Académico 2007.

En estos talleres, el despojarnos de la piel de la ortodoxia académica para iniciar o continuar un proceso de investigación desde un diccionario particular de vida y desde las bitácoras fue escuchar al otro desde su formación personal y profesional, sin desdén alguno de la experiencia de cada cual, ya que se vivía un proceso de creación *académica*. Esto significó para mí entrar en el cuerpo de la indagación, un *corpus* del investigador y documentalista en tanto individuo creador de metáforas que derivarán en textos o productos específicos de su quehacer cotidiano. Sin embargo, no me bastó con la imagen y la metáfora hechas texto; siempre me hizo falta un objeto tangible para el pensamiento: el cuerpo geométrico.

III. De la tridimensionalidad

Las aperturas vivencial, nominal y conceptual son un proceso de *verbalización* de imágenes y metáforas en relación con mi cuerpo, pues subsisten en la palabra trasladada a este texto. La *apertura* implica redimensionar la imagen y la palabra primeras hacia otros significados, extendiendo la palabra hacia la metáfora. Esta acción es representable

partiendo de un cuerpo geométrico, el icosaedro, considerando la palabra inicial como un concepto cerrado, dado, hecho, ya enseñado a mí por otros. Al abrirse el icosaedro en uno de sus vértices pierde su forma inicial, y es entonces la mitad de un dodecaedro estrellado por donde transpiran otros conceptos en él. Esto lo hará abrirse nuevamente adquiriendo una forma similar de dodecaedro estrellado donde sus caras internas miran hacia el exterior, de manera tal que se ven expuestas y son capaces de embonar en otras palabras-conceptos semejantes.



Icosaedro expansible a medio dodecaedro estrellado, realizado en 2007 como experimentación de formas geométricas. Fotografía, diseño y elaboración de maqueta de Sergio Honey.

Aquí hay un traslado de la idea de *apertura –vivencial, nominal y conceptual– a un objeto*. La idea, *eidolon* en griego,⁵ es *ob-jectum*, “arrojado adelante de mi mirada” y de “mi intelecto”.⁶ De tal forma, la idea subsiste delante de mí en un objeto específico *transformable* dada la naturaleza de *apertura*. La elaboración de este objeto permite comprender la acción de *apertura* y entrar en un proceso de desverbalización de la imagen, observar el objeto en sí y sugerir de este modo otros conceptos. Por ahora este útero es una piel que delimita un vacío creativo.

⁵ Pedro Azara, “La imagen y el olvido”. En *Glosario platónico de la imagen*. Madrid, Ediciones Siruela, 1995, pág.242.

⁶ Luis Alberto Ayala Blanco, *El silencio de los dioses*. México, Sexto Piso Editorial, 2004, pág. 33; y Luis Cencillo, *Mito. Semántica y realidad*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1970, págs. 21-22.

Este uso de cuerpos geométricos en mis trabajos anteriores se originó, por un lado, en el seminario Introducción a Mijail Batjin, impartido por Tatiana Bubnova en 2004 y en el que viví la teoría con un goce estético debido a las imágenes que me evocaron las lecturas de este pensador ruso.⁷ Las tríadas conceptuales yo-para-mí, yo-para-otro, otro-para-mí, lo dado-lo planteado-lo creado, los conceptos del cronotopo literario, el Gran Tiempo donde “no existe nada muerto de una manera absoluta: cada sentido tendrá su fiesta de resurrección”,⁸ cobraron un gran significado para mí como categoría de *lo abierto*, que sugiere un infinito de discursos posibles. Durante el seminario, al exponer el texto fragmentario de Batjin *Adiciones a Rabelais*, presenté los primeros contenedores de su pensamiento: el esquema de sus textos fragmentarios con *Adiciones a Rabelais* al centro, remitiendo así al concepto de irradiación del acto ético.⁹

El segundo contenedor lo elaboré a partir de las tríadas conceptuales. Cada tríada conforma un triángulo y en conjunto forma un octaedro, un prisma conceptual.

El otro motivo para el uso de cuerpos geométricos como contenedores de lo teórico fue la necesidad de visualizar geoméricamente los procesos de investigación en las artes escénicas, dada la sensación de labor infinita que es el inventario de acervos, uno de los cuales realizaba en 1999. Esto tuvo una forma definida en la conferencia “Hacia un modelo tridimensional de la investigación escénica”, que presenté para el coloquio interno del CITRU en 2006 y en la cual propongo tríadas conceptuales para la investigación del hecho escénico; éste es a su vez punto de partida de una génesis documental donde el hecho escénico es representado con un cubo truncado o “Teatro Arena Triangular”.

El cubo truncado o Teatro Arena Triangular surgió de una exploración de formas. En tiempos muertos de trabajo en una papelería durante 1995, de un bloc-esquela nacieron tres

⁷ Así escribí *...en busca del Gran Tiempo. Una mirada antropológica*, donde esbozo una comparación entre los tiempos míticos y el Gran Tiempo de Bajtin. Incluí en el apéndice de dicho libro tres cuentos breves intitulados *Bajtin para mí*.

⁸ Mijail Bajtin, *op. cit.*, pág. 393.

⁹ “Para mi conciencia, que actúa participativamente, el mundo se organiza como un todo arquitectónico en rededor mío, siendo yo el centro único de irradiación de mi acto: yo lo encuentro en la medida en que yo actúo éticamente a partir de mí mismo, mediante visión, pensamiento, acción”. Mijail Bajtin, *Hacia una filosofía del acto ético*. Barcelona, Editorial Anthropos, 1997, pág. 63.

barcos de papel, convertidos en ranas de lengua inversa que en un coloquio perenne dieron lugar a dos cubos fusionados. En 1999, la disección de esta figura dio tres volúmenes, de los cuales el primero fue *abierto* en tres de sus caras, dando paso a un Teatro Arena de superficie triangular. Este “teatro” coexistió en el taller de Hilda como mirar-desde-fuera un hecho escénico, en el seminario de Batjin como miradas antropológicas de la tríada *yo-para-mí, yo-para-otro, otro-para-mí*, y nombrado hecho escénico en *Hacia un modelo*. En este libro, en el apartado “Área de un pensamiento”, consideré las tríadas conceptuales de Batjin como fractales de su pensamiento, y al colocarlas en la periferia del Acto Ético dieron a éste y al Gran Tiempo la forma de icosaedro estrellado, una tridimensionalidad al esquema de los textos fragmentarios.

En *Cuerpo, arquitectura y sombra* recopilé las ideas principales de *Escatología* y *Hacia un modelo*, con base en el Fondo Documental Malkah Rabell. Así, el término “documento” lo presento en estadios corporal, arquitectónico y de la ausencia, resultando que todo documento es sombra de un acontecimiento. En el apartado “Arquitectura” propongo que las áreas documentales para la investigación escénica se visualicen en un domo geodésico, como una arquitectura virtual de documentos. Dicho planteamiento fue representado en una maqueta de papel sobre un espejo.

De la mierda a la sombra, la palabra “documento” tuvo una serie de resignificaciones en las ponencias para reflexionar sobre los procesos documentales y de investigación que vivimos cotidianamente en nuestros respectivos centros. Tal fue la tergiversación de las definiciones del proceso documental, que la investigadora Julieta Rivas Guerrero –licenciada por la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía– me ha nombrado “proxeneta de la teoría archivística”. Sus comentarios han sido un punto de referencia ante mis desmesuras teóricas, siendo ella némesis de los procesos creativos de mis escritos. Asimismo, de la exploración de formas a la geodésica, la figura geométrica del triángulo me ha permitido *palpar* en volumen los procesos mencionados¹⁰ y dimensionar conceptualmente a la

¹⁰ En sí, el triángulo crea la segunda dimensión y geoméricamente simboliza al tres, cifra de la tercera dimensión: largo, ancho y alto, “el símbolo del cubo”. Eulalio Ferrer, *El lenguaje de las trilogías*. México, FCE, 2005, pág. 188.

imagen y a la palabra del cuerpo y del documento que, en su *apertura vivencial, nominal y conceptual*, tuvo una *separación* de su estadio original, una *transición* reflexiva y una *incorporación* a otro texto o a un objeto expuesto en encuentros académicos y talleres donde la retroalimentación generará otra etapa de *separación-transición-incorporación* del *texto-objeto*. Menciono las fases del rito de Van Gepp¹¹ en un proceso creativo no para considerar a éste un proceso ritual, sino para hacer visible un constante transitar entre los procesos interior-individual y exterior-colectivo entre la labor de creación académica y artística y su difusión.

Dado que Van Gepp, según Turner,¹² llama también a la fase de transición “margen” o “limen”, lo que significa “umbral” en latín, ello abre una posibilidad topológica de la creatividad, de la metáfora, de las relaciones información-interpretación, interno-externo, abierto-cerrado, con dos modelos topológicos de una superficie: la banda de Moebius y la botella de Klein. En éstos se pasa del interior al exterior en una línea continua, por lo que los nombraría *topologías liminales*, concepto que será abordado en otra ocasión. Por lo pronto diré que la creatividad es subsistencia de una idea que transita por distintas esferas de las actividades humanas obteniendo una forma determinada. Dicho tránsito es un proceso liminal, un umbral de toda forma de creación, y en lo académico esto se vive desde y hacia la experiencia personal y corporal compartida. De esta manera, el título de la ponencia es ahora “Imagen, metáfora y tridimensionalidad. Un proceso creativo desde la otredad”.

¹¹ Van Gennep, *Rites of pasaje*. París, *apud*. Victor Turner, “Liminal to liminoid, in play, flow and ritual”. En *From ritual to theater: the human seriousness of play*. Nueva York, Performing Arts Journal Publications, 1908, pág. 24.

¹² *Ibíd.*

Bibliografía

- Ayala Blanco, Luis Alberto. *El silencio de los dioses*. México, Sexto Piso Editorial, 2004.
- Azara, Pedro. *La imagen y el olvido. El arte como engaño en la filosofía de Platón*. Madrid, Siruela, 1995. (La Biblioteca Azul. Serie Menor, núm. 8.)
- Batjín, Mijail. *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI, 2003.
- . *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona, Anthropos/Universidad de Puerto Rico, 1997. (Serie Pensamiento Crítico/Pensamiento Utópico, núm. 100.)
- Cencillo, Luis. *El mito. Semántica y realidad*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1970.
- Ferrer, Eulalio. *El lenguaje de las trilogías*. México, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Honey Escandón, Sergio Arturo. “...en busca del Gran Tiempo. Una mirada antropológica”. Inédito. México, 2004. Producto del seminario Introducción a Mijail Batjín, impartido por la doctora Tatiana Bubnova en 2004.
- . *Escatología, tanatología y documentación: un culto a los muertos*. En el CD ROM *Memoria del Encuentro Académico 2004*. México, INBA, Cenidi-Danza, 2006. (Biblioteca Digital.)
- . “Cuerpo, arquitectura y sombra. Tres estadios del documento”. Reestructuración de la ponencia “Arquitectura documental y memoria virtual”. Versión sin imágenes. Inédito. México, 2007. Texto leído en el Encuentro Académico 2007, Investigar para Documentar o Documentar para Investigar. La Construcción del Conocimiento Artístico Nacional.
- . “Hacia un modelo tridimensional de la investigación escénica: una visualización del proceso de investigación artística”. Conferencia dictada en el Coloquio Interno de Investigación Teatral del CITRU, efectuado en 2006. Inédito. México, D. F., INBA, Centro Nacional de las Artes.

–López Austin, Alfredo. *Una clasificación de la narrativa mítica*. Cuernavaca, Gobierno del Estado de Morelos, Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos, 1996.

–López Yepes, José y Juan Ros García. *¿Qué es documentación? Teoría e historia del concepto en España*. Madrid, Síntesis, 1993.

–Turner, Victor. “Liminal to liminoid in play, flow and ritual”. En *From ritual to theater: the human seriousness of play*. Nueva York, Performing Arts Journal Publications, págs. 20-59.

–Zavala, Iris M. (coord.) *Batjin y sus apócrifos*. Barcelona, Anthropos/Universidad de Puerto Rico, 1996. (Biblioteca A, núm. 24.)

Patricia Camacho Quintos*

Danza, poesía e investigación

Encuentro una gran afinidad entre la creación dancística, la producción poética literaria y la investigación de la danza. La danza implica un proceso de experimentación poética mediante el lenguaje del cuerpo y los demás elementos que constituyen una puesta en escena, y a la vez hay una danza turbulenta o apacible en el interior del escritor, así como en la seducción subyacente en el alma secreta de las palabras que urde la pluma del poeta.

La primera afinidad entre danza y poesía, quizá la más obvia, se refiere a la musicalidad, al ritmo. En la danza y en la poesía, la cadencia con la que se presentan los movimientos y las palabras es lo que da el flujo del conjunto de una coreografía o de un poema. Pero, como nos explica Octavio Paz en *El arco y la lira*, el ritmo en la poesía no es la rima ni la búsqueda de versos que terminen con cierta consonancia. Como tampoco lo es en la danza la búsqueda de un patrón que se repita constantemente para crear una reiteración.

El ritmo en la poesía, así como en la danza, es la resonancia del pulso vital del creador. Y si para la poesía el creador es el poeta, para la danza el creador es el coreógrafo, y también lo es el intérprete, en igualdad de potencia, de responsabilidad, de don de engendrar las imágenes, los planteamientos, las energías. En la reflexión sobre estos elementos, el creador es el investigador, subido en una cuerda de equilibrio para concatenar lógica y argumentativamente algo que no siempre es lógico y narrativo, que es poético y que afecta su subjetividad.

Pero, volviendo al ritmo, decía que el ritmo en la danza y en la poesía es la resonancia del pulso vital del creador. Se piensa que la primera música surgió de seguir el latido del

* Investigadora titular de tiempo completo del CENIDI-Danza José Limón (México).

corazón, percusión primigenia que invitó a musicalizar la vida de las tribus antiguas. Esa música es la que subyace en todo arte que requiere de un ritmo para expresarse.

El ritmo del poema se consigue a partir de una serie de versos; en la danza, mediante frases de movimiento en la página del escenario. Se trata de encontrar la palabra precisa para nombrar las cosas. El movimiento exacto que cifre una vivencia. El concepto que eslabone los datos que se cruzan para generar un nuevo saber. Cuadrar el torrente emocional, darle una dimensión semántica para comunicar lo que se quiere. E ir más allá de la comunicación de los signos y propiciar la elevación del espíritu a través de la metáfora. Tal es la hermandad en la construcción del ritmo entre la danza y la poesía, y que la investigación no puede ignorar convirtiéndose en un árido discurso acerca de otros lenguajes creativos.

Pero quiero detenerme en un señalamiento que hice antes: la elevación del espíritu a través de la metáfora. Dicho proceso es algo que no se puede medir ni graduar, pero que sin duda existe en una verdadera obra poética literaria o dancística, la cual tiene la capacidad no sólo de comunicar, sino también de conmover. Por ello, la investigación en torno suyo no puede ser un frío recuento de hechos. Ha de constituir, en cambio, un testimonio que toque las fibras sensibles del investigador, orillado éste a desplegar su propia poética acerca del hecho artístico.

La poesía no se construye por el encadenamiento de grafías, sino mediante el congelamiento de una revelación, aquella que a veces es resultado de una búsqueda pero que en ocasiones nos sorprende en un instante de iluminación y que se manifiesta cuando nos percatamos del ánimo que sobrevuela por encima o alrededor de las cosas, cuando develamos una vecindad entre los objetos que en la vida rutinaria no notamos y que se manifiesta como una suerte de sueño en vigilia. Dicho de otra manera, gracias a una ensoñación que eleva el rango de lo existente a una dimensión que nos lleva o nos acerca al éxtasis es que divinizamos el instante y les sacamos brillo a las cosas, y de los vocablos más opacos y aparentemente oscuros emanan destellos luminosos.

En *La poética de la ensoñación*, Gaston Bachelard nos dice que la poesía es esencialmente femenina. Esto no quiere decir que sea exclusiva de las mujeres. Lo que este autor declara es que en la naturaleza de todo el cosmos están las fuerzas femenina y masculina, no como dualidad sino como unidad. En cada ser, en cada cosa, en cada objeto, en cada elemento existen. Bachelard, asimismo, expresa que los elementos de fuerza y delicadeza de lo masculino y lo femenino, respectivamente, nos corresponden a todos. Así, a los objetos duros, medibles, sustantivables los ve como una fuerza masculina, y a la forma poética de nombrarlos y asociarlos, a la sutileza para decir las cosas, para elevarlas y también callarlas lo ve como su fuerza femenina.

Visto de esa manera, no es gratuito que danza y poesía sean dos vocablos femeninos. Y que la investigación de la danza también lo sea y exija esa fuerza femenina, ese don poético de pensamiento, para nombrarla. Así, el espacio del escenario y la página en blanco del poeta y del investigador de danza son una especie de úteros en espera de ser fecundados. Lo de menos es si esa fecundación es lograda por un hombre o por una mujer; lo que importa es que ese hombre o esa mujer son un creador, una fuerza fecundante, una especie de espíritu chocarrero que juega a ser un Dios para crear y reinventar el mundo a su manera.

Y es que ése es uno de los privilegios que otorga el arte: la facultad para jugar roles y concretar aspiraciones que en otros contextos es imposible o muy difícil obtener.

La poesía es la base de todas las artes. Si una danza no es poética, no es artística. Una investigación carente de poética puede ser una investigación sobre las artes, pero no una investigación artística.

En un creador y en un investigador-creador, la realidad es lo que el sujeto quiere que sea. En la mente de las personas está la fuerza que vuelve conciencia lo externo y lo interno, la voluntad, el impulso y la concreción de las acciones. Pero si es la mente donde se construye la realidad, hay que decir que la mente no es una masa encefálica resguardada en un cráneo. La mente es la capacidad de aprehender el mundo en todo el cuerpo. La mente está alojada

en la cabeza, en las uñas, en los pies, en las rodillas, en el cabello, en la espalda, en los tobillos, en los codos, en los hombros, en los glúteos, en las manos, en todo lo que nos conforma como individuos y como microsociedades portátiles. Y cuando esa mente, sin abandonar el lugar del cuerpo que habita, se eleva, intuye, nombra y da forma a los vínculos secretos entre las cosas, entonces entra en la dimensión poética de la realidad, en el trazo de las constelaciones invisibles que, llenas de sensibilidad e inteligencia, hacen que la vida humana sea realmente humana. E independientemente de la fe religiosa de las personas, de si se creen o no en Dios, se puede decir que en ese instante de elevación creativa en el cual, a través de la revelación, se construyen las metáforas, se entra en el mundo de lo sagrado, con una peculiaridad: el de la dimensión de lo bello. En ese estado sublime es en el que surge la experiencia estética, vocablo también, y nada casualmente, femenino.

Cito a Bachelard: “La ensoñación sacraliza su objeto. De lo familiar amado a lo sagrado personal no hay más que un paso. Muy pronto el objeto se convierte en un amuleto que nos ayuda y protege en la vida. Su ayuda es maternal y paternal. Todo amuleto es sexuado. El nombre de un amuleto no tiene derecho a equivocarse de género”.¹

Para muchos de nosotros, nuestras creaciones artísticas son en sí mismas nuestros amuletos, nuestras madres o nuestros padres protectores, la patita de conejo que llevamos en la memoria, tatuada en el cuerpo, y que afloran en el momento en que necesitamos de su presencia. Fuerza balsámica, herida y curación al mismo tiempo.

Cuando una obra de arte ha logrado ese rango es porque posee una elevación poética, entendida ésta no como la meliflua sonoridad de las palabras, sino como la captura del espíritu que levita por encima de lo pedestre, aun empleando las palabras más comunes, aun utilizando los movimientos más cotidianos, pero que en conjunto logra yuxtaponer al estado común de las cosas otro que es verdaderamente revelador.

¹ Gaston Bachelard, *La poética de la ensoñación*. México, Fondo de Cultura Económica, 2004, pág. 60.

En el momento en que el creador ha materializado su ensoñación logra una unidad de sí con el mundo. Es entonces femenino y masculino a la vez. Es individuo y es cosmos, porque es creador y el creador es surgido de sí mismo, en unidad y totalidad. Es sólido y frágil, donde todo se alcanza y en un instante se quiebra, para tornar a su alma nuevamente a la búsqueda de otra iluminación. Ése es el ciclo de la poética de la danza y la escritura. Tal es la suerte del creador que abreva en los hallazgos de cada revelación.

Sobre el vínculo metáfora-investigación, es preciso señalar que en toda investigación académica, no sólo de danza, es en la confrontación de datos empíricos y conceptos teóricos donde se tiene la posibilidad de hacer inferencias. Y es la construcción de las inferencias lo que le da la oportunidad al investigador de generar aportes al conocimiento. Estos aportes se presentan en momentos de epifanía racional y creativa. Son los instantes sublimes del trabajo intelectual, donde la revelación poética es formulada en enunciados con argumentos sólidos, no necesariamente metafóricos pero sí tan elevados como los momentos de elevación interior que proporciona la creación poética literaria y dancística.

La diferencia es que en el cuerpo narratológico del trabajo del investigador existe una secuencia lógica de los pensamientos de la que pueden prescindir la danza y la poesía literaria, las cuales evocan y hacen intuir más que describir las cosas, los pensamientos y los sentimientos (aunque esto depende de la corriente estética a la que se pertenezca, pues no es lo mismo el alto grado de abstracción de la poesía simbolista que el de la poesía concreta, o el de la danza abstracta frente a la coreografía descriptiva).

Otro punto de contacto: la investigación de la danza no sólo se centra en el pensamiento o en hechos aislados; los vincula a través de su carga histórica, social y emotiva. Con esta carga, el investigador se impacta; su sólido *iceberg* conceptual se precipita y estalla, y, en el mejor de los casos, condensa en su escritura razón, emoción y creatividad. De lo contrario, arroja productos áridos, estériles y cerrados en sí mismos. Para mí, el ideal de investigación dancística es el que invita a otros a crear a partir de los resultados que obtiene el trabajo investigativo.

Ensoñación, revelación, metáforas, niveles de abstracción e inferencias sobrevuelan los objetos para la creación dancística, literaria y de investigación. Pienso que lo primero que se necesita para encontrarse con ellos es entrenamiento, apertura de pensamiento y de espíritu... Quizá cuando nos instalemos en esa apertura hagamos de la vida intelectual una aventura poética y, por lo tanto, creativa.

Anadel Lynton*

1983-2008

Frente al 25 Aniversario del Cenidi-Danza

(Texto basado parcialmente en la ponencia presentada en la conferencia conjunta entre el Congress on Dance Research (CORD) y la Society of Dance History Scholars (SDHS), en París durante 2007, sobre el tema de teoría y práctica en la investigación de la danza.)

¿Hasta qué punto hemos logrado una interacción fructífera entre la investigación y las actividades del campo de la danza profesional y la danza como actividad de vida?

¿Cuáles son algunas dificultades y aciertos experimentados en el camino?

La investigación al servicio de los investigados y la auto-investigación, o sea, la investigación efectuada por los mismos interesados en conservar sus memorias y mejorar sus prácticas, así como la investigación-acción, realizada por los practicantes de un campo o los residentes de una localidad o los trabajadores de una organización para auto-observarse, autoevaluarse y experimentar cambios, son ideas relativamente nuevas en las ciencias sociales y humanísticas, ya que tradicionalmente los investigadores son unos –los que saben y juzgan–, y los sujetos investigados son “otros”, indios, pobres, colonizados, trabajadores, maestros, o artistas.

En las artes plásticas hay toda una tradición de sabios investigadores e historiadores de arte que nunca han utilizado un pincel, ni siquiera una lata de *spray*. Cuando se fundó el Cenidi-Danza, la gente de otros centros veía con extrañeza que todos éramos bailarines o lo habíamos sido. En el momento en que nos mudamos hacia el Centro Nacional de las Artes (CNA) no se entendía por qué insistíamos en contar con un salón de danza, como si no creyeran que el movimiento se estudia en el tiempo y en el espacio, y además con cuerpos. ¿Cuerpos? Pero ¿cómo? Suena un poco peligroso, y hasta subversivo o sensual.

* Investigadora del Cenidi-Danza, INBA.

Al feminismo y a los procesos revolucionarios se les acredita la actual importancia que tiene el hecho de quién mira y dónde se sitúa para mirar, opinar e investigar sobre “otras y otros”. Estos “otros” ahora tratan de examinar las cosas desde su propio punto de vista, desde dentro del grupo de los que investigan, exponiendo que la supuesta objetividad de las autoridades que indagaban en sus historias podía servir para justificar la exclusión. Observándose a sí mismos y a su propia gente recuperan su historia y su presente para sus propios fines, necesidades e intereses, no para servir al poder de los opresores o supuestos científicos o críticos “objetivos”, que por lo regular son blancos, de edad mayor y forman parte de las clases media y alta (además de ser en su mayoría hombres, sobre todo en historia del arte).

Afortunadamente, en los inicios del Centro de Investigación de la Danza (CID-Danza, que ahora es el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón, conocido como Cenidi-Danza) no tuvimos el problema de ser ajenos a lo que estudiamos, pero enfrentamos la dificultad de la legitimación de los “otros” –funcionarios y universitarios– y de nuestra auto-legitimación. Queríamos saberlo, entenderlo y remediarlo todo. Amábamos la danza –que es nuestra vida– y queríamos dignificar nuestra actividad y nuestro estatus en la sociedad. Aun ahora hay gente que nos cuestiona: ¿investigar la danza? ¿qué hay que investigar? La danza sigue considerándose como un hecho casi natural, como el cuerpo, como la mujer, como algo evidente. Creo que en esa época sí sabíamos lo que queríamos investigar, el qué, pero no estábamos seguros acerca del cómo, esto debido a la falta de experiencia.

Toda investigación –al igual que toda danza– requiere crear y recrear, ya que no existen fórmulas. Cada situación tiene sus variantes, y cada persona tiene diferentes opiniones e intereses. La labor de investigación, por lo tanto, exige creatividad para inventar, reconocer lo que no sabemos, recurrir a muchas otras disciplinas, abrirnos a otras danzas, leer la danza y las situaciones sociales que la rodean desde nuestro punto de vista sin dejar de lado el de los otros, y confiar en la intuición y la lectura desde el cuerpo (de todo esto nos habló nuestra invitada Susan Stinson en su conferencia y taller sobre la investigación como

creación). Comunicar y difundir lo que hemos observado, analizado y concluido, mediante publicaciones y en medios audiovisuales; con talleres, seminarios y experimentos, y ponerlo al alcance de los interesados como una herramienta para enriquecer sus prácticas, es otro reto que no excluye la comunicación también a través del movimiento.

Como investigadora fundadora del CID-Danza, ahora Cenidi-Danza, junto con Patricia Aulestia y Guillermo Arriaga (enero de 1983), participé en los esfuerzos para crear líneas de investigación al servicio de la práctica del gremio del que formábamos parte activa. Pronto llegaron otros colegas. Ninguno de nosotros tenía experiencia ni formación en investigación de la danza ni en tratar de conjuntar la teoría académica con nuestras prácticas. Reconocíamos los retos que enfrentábamos para investigar dentro de un campo que se organiza básicamente alrededor de la práctica y la constante actualización de lo efímero. Empezamos con una especie de diagnóstico empírico sobre las necesidades del gremio y a organizar eventos para examinarlas. El primero fue un multitudinario coloquio sobre danza y medicina. Después siguieron encuentros de investigación nacionales e internacionales que nos pusieron en contacto con bailarines y maestros del país y del extranjero; todos, tanto ellos como nosotros, ansiosos por comunicarnos y compartir nuestros hallazgos y obstáculos. Mi primera “ponencia” consistió en tres páginas de preguntas. Queríamos entender qué pasaba con la danza en México para luego explicar su situación y a partir de allí intentar “mejorarla”. Percibíamos emergentes sociales en el aire, como inquietudes que anunciaban cambios.

Organizamos cursos de actualización y capacitación de materias que todavía no se incluían en el currículo oficial (improvisación, concienciación corporal, análisis de movimiento Laban, métodos de investigación para danza de foro y tradicional, entre otras). A través del programa *Una vida en la danza* hicimos entrevistas, semblanzas y reconocimientos a muchos pioneros en nuestro campo. Publicamos un *Boletín* y los *Cuadernos de CID-Danza*. Estas tareas finalmente se suspendieron por “falta de fondos”, pero ya instalados en el Centro Nacional de las Artes reanudamos los diplomados sobre métodos de investigación, análisis de movimiento, escenificación de danza tradicional, educación para

la danza y otros temas; se establecieron los *Diálogos de percepciones* entre los creadores de las obras y sus públicos; se organizaron los Banquetes para intercambiar ideas entre escuelas e investigadores, además de tertulias y coloquios internos y con colegas, seminarios interdisciplinarios para jóvenes creadores, exposiciones, publicaciones, y muchas otras actividades, las cuales se enlistan en el programa de la celebración del 25 Aniversario.

Nos puede parecer que las condiciones de trabajo y la comunicación interna en nuestra disciplina siguen igual o peor que hace 25 años, y por lo tanto nuestras investigaciones y acciones no han servido de nada. La práctica de danza sigue transmitiéndose casi exclusivamente de persona a persona, lo cual reconozco como una virtud, pero también debe complementarse con un uso más sistemático de la lectura, los materiales audiovisuales y la discusión, elementos que resultan necesarios para el análisis crítico, el estudio histórico y la aplicación de la teoría. Muchos bailarines ignoran quiénes son sus maestros y a qué tradiciones apela su actividad. Aprenden por imitación y rara vez cuestionan la autoridad de los valores transmitidos.

Intentaré hacer un balance de los 25 años de actividades del Cenidi-Danza, rememorando algunas de las dificultades, incomprendiones y aprendizajes que surgieron sobre la marcha. A partir de estas experiencias propondré algunas acciones que me parecen indispensables para profundizar de manera más efectiva en la integración de la teoría y la práctica, la mirada interna y externa, y asumir de lleno la investigación-acción al servicio de la educación, la creación y la difusión de la danza mexicana.

Quizás lo más importante en este esfuerzo inicial fue promover el contacto y la comunicación, vencer el aislamiento tradicional de la danza dentro de su variedad de prácticas especializadas y conocer lo que se hacía fuera de la capital o en otros países.

Un área que nos parecía que requería urgentemente de más investigación era la relacionada con la salud, tanto de los practicantes de la danza como de las poblaciones que pudieron

beneficiarse con prácticas corporales y creativas vinculadas al movimiento y la expresión. El propósito era conectarnos con personas de las prácticas emergentes de la medicina del deporte y despertar el interés en una posible especialización en medicina de la danza, para lo cual se promovieron investigaciones sobre temas como características corporales y lesiones de bailarines de distintos géneros, o prácticas de danza en el fomento a la salud tratando de integrar estudios bio-psico-sociales. Otra área de nuestro interés eran las técnicas somáticas (desde yoga y tai chi hasta Alexander, Feldenkrais, Body Mind Centering, Pilates y muchas otras), que gozaban de una amplia aceptación en otros países pero estaban escasamente legitimadas en México en aquella época. Nuestro Coloquio sobre Danza y Medicina trató de empezar a llenar este hueco y obtuvo una gran acogida (1984).

Propiciar la comunicación entre bailarines, maestros y coreógrafos de los distintos géneros de danza de todo el país era otra meta urgente. Los Encuentros Nacionales de Investigación comenzaron en 1985 y se llevaron a cabo cada seis meses en distintas entidades (Jalisco, Guerrero, Morelos, Michoacán, Veracruz, San Luis Potosí y el Estado de México, entre otras). Con los maestros y bailarines de cada lugar como anfitriones, estos eventos sirvieron para conocernos y también para legitimar las actividades de danza ante las autoridades y las poblaciones locales, que con frecuencia las veían como algo frívolo y sin reconocimiento social. Así empezamos a adentrarnos en lo que sucedía con la danza en cada sitio, con sus aciertos y dificultades.

También deseábamos que especialistas en otros campos, como la historia, la antropología, la psicología, la sociología, la filosofía y las ciencias médicas se interesaran por la danza, pues estábamos seguros de que podrían contribuir a nuestras investigaciones desde sus disciplinas académicas. Establecer lazos con investigadores de otras artes dentro de nuestra propia institución (el Instituto Nacional de Bellas Artes) era otra meta que nos permitiría aprovechar sus experiencias sin sentirnos presionados a adaptar sus paradigmas y metodologías.

El siguiente paso fue ponernos en contacto con los investigadores de danza de otros países.

Algunos, inclusive estudiaban a la danza mexicana, sobre todo sus danzas tradicionales y populares. Sin embargo, rara vez nos enterábamos de lo que publicaban porque no se traducían al español ni circulaba en México. Con ese propósito inauguramos una serie de Encuentros Internacionales de Investigación de la Danza a los que asistieron algunas de las grandes figuras de la investigación dancística de otros lares, entre ellas Selma Jeanne Cohen. Aprendimos mucho, pero nos limitó el hecho de no contar con presupuesto para la publicación de todas las memorias, asunto imprescindible para acreditar académicamente las reuniones.

Dentro de estas actividades implicaba un gran esfuerzo tratar de abordar la danza desde la multi y transdisciplinariedad. A veces se dificultaba la comunicación entre practicantes de actividades dancísticas y académicas porque aparentemente eran tareas confrontadas y sujetas a valorizaciones jerárquicas que ensalzaban a unos y denigraban a otros como menos “artísticos”, o de plano deleznable. Con frecuencia, las autoridades del Instituto nos cuestionaban sobre el interés por promover actividades educativas o por utilizar salones para danza, al concebir nuestro trabajo como necesariamente de gabinete. A la vez, nuestro propio gremio tendía a vernos con recelo al sentirse juzgados.

El Cenidi-Danza en los próximos años. Algunos proyectos y propuestas

Por un lado, los investigadores del Cenidi nos hemos preparado con estudios y grados académicos en áreas como antropología, historia, pedagogía, filosofía, psicología, estudios de género y de historia del arte, entre otras. Esto empieza a transformar nuestras investigaciones, aunque hacemos esfuerzos para que la academización sea útil en el sentido de resolver las necesidades que percibimos en el gremio y no se convierta en una erudición aislada de la práctica. Por otro lado, cada vez hay más personas jóvenes con prácticas de danza y estudios o intereses académicos (un ejemplo es el grupo de Danza Teórica). Esto representa un progreso importante. Sin embargo, todavía detectamos algunos problemas dentro de los centros de formación y las compañías profesionales para integrar la teoría y la práctica. La educación dancística sigue siendo primordialmente estilo conservatorio (prepara bailarines y creadores para la escena, pero no para la reflexión crítica y la

contextualización histórica y social de su quehacer).

Las investigadoras del Cenidi Cristina Mendoza, Hilda Islas y Rocío Hidalgo, entre otras, han hecho estudios importantes de análisis de obras coreográficas, algo esencial ante la falta de parámetros de análisis por parte del público en general, pero también de los profesionales de la danza y de algunas de las pocas personas que escriben sobre danza en la prensa.

Reanudar las *Charlas de danza* y semblanzas de *Una vida en la danza*, reconstruir y analizar las obras de coreógrafos mexicanos, propiciar mayores relaciones con la danza latinoamericana, y proponer currículum para docentes/creadores/investigadores

Poco después de la fundación de CID-Danza, ahora Cenidi-Danza, propuse un ciclo de eventos que recopilara las vivencias y valorizaciones que organizaban la práctica de protagonistas de variados aspectos de la danza, todo ello por medio de entrevistas. La idea era incluir tanto a personas muy conocidas como desconocidas (estas últimas debido a que su labor se realizaba tras bambalinas, fuera de los centros metropolitanos o en géneros de danza menos difundidos, entre otras razones).

Se inició el proyecto *Una vida en la danza* con una serie de entrevistas públicas que fueron grabadas y transcritas para nutrir los archivos de nuestra institución, sucesora del Archivo Mexicano de la Danza, el cual había reunido –por medio de cuestionarios– datos sobre profesionales de la danza. Así, reconocíamos la labor de investigación empírica o de acción dentro de las prácticas docentes y creativas de muchos compañeros del gremio.

Al ingresar al Cenidi-Danza, el maestro Felipe Segura, quien ya tenía alguna experiencia en entrevistas para TV y una presencia reconocida después de haber sido director de la Compañía Nacional de Danza, se hizo cargo del arranque del proyecto *Una vida en la danza*, mismo que se difundió como programa radial con presencia de público y apoyo del ISSSTECultura, entre otras instituciones. Al cabo de un tiempo se dejó de transmitir, pero

las entrevistas se siguieron grabando dentro de la serie *Charlas de danza*, y actualmente forman una parte principal del *Archivo de la voz*. Muchas de estas entrevistas también se utilizaron para redactar las semblanzas publicadas en el *Homenaje a una vida en la danza*, evento que se convirtió en ceremonia importante para reconocer prestigios y contribuciones dentro de un gremio que cuenta con pocos estímulos (el Premio José Limón para trayectoria de vida, instituido por Héctor Chávez, con el patrocinio del estado de Sinaloa, es de los muy pocos; y el Premio Nacional de Coreografía INBA-UAM, otro de índole muy distinta, ya que reconoce obras de estreno o del año). La comunidad dancística tiene hambre de reconocimiento y requiere conservar su memoria. Sin embargo, la publicación de las semblanzas y la ceremonia de homenaje fueron suspendidas.

Se oye con frecuencia que las nuevas generaciones de bailarines no conocen bien ni valoran el pasado de la danza mexicana, el patrimonio cultural del que son herederos. Muchas veces ni siquiera están al tanto de la contribución que han hecho sus propios maestros a la danza mexicana. Se siguen practicando las técnicas dancísticas casi sin discusión ni análisis de sus orígenes e historias, y de sus principios filosóficos y concepciones estéticas y del movimiento.

Aunque existe una literatura extensa publicada por el Cenidi-Danza sobre el tema de la historia de la danza mexicana, considero que tendría un mayor impacto entre los estudiantes y el público en general una presentación viva y empática de la historia en voz de quienes la hayan vivido: ésta fue la idea original de *Una vida en la danza*.

Yo propongo reiniciar este esfuerzo bajo la modalidad de entrevistas públicas, empezando en las escuelas profesionales de danza. Estas entrevistas se llevarían a cabo siguiendo un guión bastante abierto, complementado con la proyección de algunas fotografías, documentos o videos del acervo de los protagonistas, cuyas vivencias y emociones motivarían el interés de los públicos. Después se abriría la participación de la audiencia con preguntas y comentarios. Posteriormente, un investigador podrá hacer una entrevista privada complementaria para llenar huecos en la información.

Ambas entrevistas, grabadas y transcritas, formarían parte del *Archivo de la palabra* del Cenidi-Danza, y por lo tanto estarían disponibles para investigadores y estudiosos, pero también servirían para despertar el interés y la discusión en las escuelas profesionales del INBA.

Se trataría de incluir tanto a las generaciones mayores (ya muchos de los entrevistados por Felipe Segura han fallecido) como a las generaciones más recientes. Este programa buscaría generar vocaciones de investigación e historia de la danza entre los estudiantes de las múltiples licenciaturas actuales en las escuelas del INBA y proporcionar materia prima para los investigadores en general.

A la larga podría ayudar en la revaloración de nuestra historia y en la conservación del patrimonio cultural que hemos construido. A través del diálogo con la palabra y la imagen gráfica quizás podemos lograr un diálogo con las obras mediante la reposición, reconstrucción o recreación de algunas piezas emblemáticas del pasado, para de esta manera ir formando repertorios como experiencias educativas para los estudiantes y para los públicos que no tuvieron oportunidad de conocer las mencionadas puestas en escena.

Nadie piensa en formar poetas, músicos o artistas plásticos que desconozcan la poesía o la música de su tradición, tanto de épocas pasadas como recientes. Sin embargo, muchos de nuestros bailarines, coreógrafos y maestros no han tenido la oportunidad de ver o participar en montajes de obras emblemáticas, históricas o recientes. El proyecto de llevar a las escuelas videos de la danza nacional e internacional, que coordinan actualmente Elizabeth Cámara, directora del Cenidi-Danza, y Lourdes Fernández, Coordinadora de Investigación, también va encaminado hacia este fin. Todos estos materiales serían parte de la materia prima para elaborar textos, videos, o programas de estudio con lectura, observaciones y experiencias directas en montajes de danzas; obras de divulgación de la historia de la danza mexicana para distintos públicos, desde niños, aficionados en general, estudiantes y profesionales de la danza, e investigadores y profesionales de otros campos académicos.

Otro proyecto importante y actual del Cenidi-Danza es auspiciado principalmente por Javier Contreras, quien es investigador, docente y creador multidisciplinario. Consiste en acercarse a la danza latinoamericana, actualizando y ampliando la investigación que inició Lydia Romero desde la UNAM y el INBA hace décadas, a través del intercambio de creadores. Es un hecho que conocemos mejor a los creadores y maestros de danza de Europa, Estados Unidos y Canadá, que a los de Nuestra América, como cita Javier al referirse al concepto de José Martí. Esto se debe a que los primeros cuentan con mayores recursos económicos para viajar, y también es resultado de actitudes neocoloniales que asumen, erróneamente, que lo que sucede en el llamado “Primer Mundo” es necesariamente más importante e innovador que lo que acontece al sur. La dinámica del mencionado proyecto sería el intercambio de textos y videos, así como de artistas y compañías, mediante la participación en la Red Latinoamericana de Artistas Escénicos.

Por último quiero mencionar que trabajamos en varios proyectos para la formación de docentes/investigadores y creadores/investigadores con educación presencial y a distancia, y a través de diplomados, especialidades, licenciaturas y posgrados. Por fin se aceptó el hecho de estudiar danza a nivel licenciatura, lo cual es excelente pero requiere de una preparación académica, capacitación o actualización considerable por parte de los docentes. El Cenidi-Danza está involucrado en varias propuestas al respecto.

Y así tenemos muchos otros proyectos en pie o para el futuro, y nos seguimos esforzando por combinar la teoría con la práctica, comprometidos con la investigación-acción, y entretejiendo la indagación con la creación y el pensamiento crítico.

Roxana Guadalupe Ramos Villalobos*

El papel del investigador como creador de conceptos e ideas

La presente exposición tiene como finalidad referirme al papel que desempeña el investigador como creador de conceptos e ideas, así como mostrar algunos de los procesos que es necesario vivir para acercarse a dicha creación. Se trata de una tarea que, cabe decir, en varios momentos sitúa al investigador en un punto liminal, en una encrucijada, en una línea fronteriza, la cual es tan sutil que en ocasiones es posible atravesarla, pero que, dada la incertidumbre y el riesgo que conlleva, en otras el estudioso opta por retroceder o permanecer al margen, constituyéndose en una figura pendular, no acabada. Es decir, en constante construcción.

Un punto liminal al que el investigador se enfrenta es cuando se sitúa entre el trabajo, tan necesario, de estudiar, leer, recabar información, documentar, analizar, traducir, asimilar, procesar y escribir los resultados obtenidos en una pesquisa, y/o cruzar esa línea imperceptible para proponer ideas y nociones surgidas del trabajo y la experiencia.

Cruzar ese margen, a algunos investigadores les ha llevado años; a otros, meses, y quizá para algunos más dicha frontera aún se divise muy lejana e incluso casi imposible de lograr. Es ésta una situación que de ninguna manera coloca al estudioso en un sitio ni más ni menos privilegiado: simple y sencillamente habla de procesos en los cuales están involucrados muchos factores.

Tales factores pueden ser, por ejemplo, la historia y la formación del investigador; su experiencia; el interés que exista por la construcción de nociones e ideas (ya que para algunos este propósito pudiera ser no relevante, y para otros de suma importancia); las necesidades específicas de cada problema de estudio; el avance que se haya logrado en el

* Doctora en pedagogía por la FFyL de la UNAM e investigadora del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón del INBA.

campo de trabajo; las facilidades que se otorguen institucionalmente; la vida académica que exista en el campo de estudio; el proceso mental del investigador (en virtud de que los tiempos de maduración de la información son más lentos y pausados para unos estudiosos que para otros). En fin, los motivos pueden ser multifactoriales.

Por otro lado, deseo enfatizar que no pretendo decir que si el investigador logró construir ideas o conceptos en una investigación, esto va a seguir sucediendo siempre, o que esté posicionado en otro sitio. No. Lo que me interesa manifestar es que el trabajo del investigador podemos verlo como un barco en alta mar, en constante movimiento, como un ir y venir, siempre en edificación. De ahí la necesidad de que el investigador esté alerta y en una búsqueda constante, de un modo semejante a la forma en que funciona el principio de recursividad enunciado por Morin, quien dice que “somos producto de un proceso de reproducción que es anterior a nosotros. Pero una vez que somos producidos, nos volvemos productores del proceso que va a continuar”.¹

Una vez aclarado lo anterior, pasaré a describir aquellos procesos que me parece imprescindible tomar en cuenta para la realización de una investigación y, como parte de ella, para la creación de conceptos e ideas, los cuales pueden traslaparse, presentarse en otro orden, omitirse o ser sustituidos.

En un primer término, el investigador se enfrenta a la elección del problema de estudio, lo cual debería conllevar una reflexión cabal y minuciosa, vinculada con la historia y formación del estudioso, con sus intereses, deseos y pasiones. Esto último es fundamental, ya que se convivirá con el tema en cuestión día y noche durante un largo periodo, trayecto durante el cual el objeto de estudio se encontrará en continua movilidad y cambio. Aquí cabe hacer la diferenciación, quizá, con aquellos trabajos realizados dentro de un horario definido, de los cuales, al término de la jornada, uno puede desligarse, en contraste con el trabajo de investigación que acompaña al investigador celosamente a cada momento, interceptándolo en medio del tránsito vehicular, en una plática, a la hora del café, en el

¹ Miguel Grinberg, *Edgar Morin y el pensamiento complejo*. Madrid, Campo de Ideas, 2002, pág. 113.

momento de la lectura, e incluso en los tiempos de aparente descanso, cual si hubiera una liga indisoluble entre ser humano e investigador.

Una vez que el investigador queda atrapado y encantado por un problema, es menester que proceda a elaborar el “estado de la cuestión”, es decir, indagar cuántas investigaciones se han realizado en los últimos años en relación con el problema de interés, desde qué perspectivas se han construido, en qué comunidades fueron gestadas... Ya que, si ignoráramos esta red de relaciones, se borrarían, como señala Michel de Certeau, “las huellas de la pertenencia de una investigación a una red de intercambio; se pasaría por alto el trabajo colectivo dentro del cual se inscribe, y se crearía la ficción de un sitio propio”.²

Una vez ubicada la red de relaciones, se empiezan a vislumbrar las posibles aportaciones del trabajo y a determinar la perspectiva con la cual uno va a trabajar para marcar los trazos que definan el camino que se va a recorrer.

Encontrar la perspectiva de estudio es una labor que, a su vez, demanda horas de lectura y dedicación, mismas que, en la mayoría de los casos, transcurren en soledad, aunque, en condiciones ideales, van acompañadas de colegas y cómplices de dudas y debates.

A la par de lo anterior y siguiendo a Immanuel Wallerstein, el investigador que pretenda trabajar desde una perspectiva social y cultural deberá abrirse a las ciencias sociales, enfrentarse a un horizonte unidisciplinar,³ permanecer receptivo desde el punto de vista epistemológico. Y ello lo coloca nuevamente en el filo, ya que esta ubicación le implica avanzar, regresar, esperar, conocer y aprovechar nociones, metodologías, herramientas de otros campos de las ciencias sociales. Esto es, tener la posibilidad de admitir préstamos e intercambios en este sentido, tarea que, cabe decir, implica, una vez más, conflicto e inseguridad, ya que se requiere de comprensión, análisis, estudio, asimilación y traslación

² Michel de Certeau, *La invención de lo cotidiano*. Volumen 1: *Artes de hacer*. México, UIA/Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente/Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, 1996, pág. 52.

³ Carlos Antonio Aguirre Rojas, *Immanuel Wallerstein. Crítica del sistema-mundo capitalista*. México, Era, 2003, pág. 337.

de nociones o herramientas del campo de origen para operarlas adecuadamente en el campo de estudio de procedencia. Dicho traslado, por otra parte, no puede llevarse a cabo de manera mecánica, pues demanda tiempos de reflexión y madurez.

En este momento, las categorías elegidas juegan un papel fundamental, ya que son las que permiten traducir, interpretar, analizar el trabajo que tenemos en las manos.

Sin embargo, la elección de nociones, conceptos y categorías es un reto vinculado con el proceso de creación. De ahí el título de este trabajo: “El papel del investigador como creador de conceptos e ideas”. Ante esta situación es necesario tener claros algunos aspectos. En primer término, la necesidad de mantener, como señala Julia Varela, una “vigilancia epistemológica relativa a nociones, lenguaje, modelos de formalización y técnicas”,⁴ a fin de que el investigador se pregunte sistemáticamente por el significado de los conceptos que utiliza, y esté consciente de que dichas nociones, a su vez, están condicionadas por varios factores, entre ellos los sistemas teóricos de los que forman parte, el tipo de epistema en el que se hallan inscritos, las condiciones sociohistóricas de las que proceden y las relaciones de poder específicas, lo cual, idealmente, tendría que llevarnos a comprender las limitaciones y ventajas de las categorías de conocimiento con las que trabajamos, evitando utilizar palabras gastadas por el uso intensivo que se les ha dado, o vacías de tanto que han sido nombradas.

Lo anterior ha impulsado a teóricos, filósofos e historiadores a la innovación teórica. Dos casos de relevancia son el del sociólogo alemán Norbert Elias (cuya necesidad lo llevó a proponer conceptos tales como “configuración”, “cambio del equilibrio del poder”, “implicación” y “desvinculación”, entre otros) y el del filósofo francés Michel Foucault, quien propuso algunas nociones, como “biopoder”, “técnicas y tecnologías de la gobernación”, “anatomía política del cuerpo”, “formas de subjetivación”, “régimenes de verdad”, “políticas de la verdad” y “gubernamentalización”.

⁴ Julia Varela, “Conocimiento, poder y subjetivación en las instituciones educativas. Sobre las potencialidades del método genealógico en el análisis de la educación formal e informal”. En *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. México, Pomares, 2003, pág. 129.

A la vez que se va revisando bibliografía, avanzando en la elaboración del estado de la cuestión, definiendo cómo el autor se acercará metodológicamente a su investigación, creando o eligiendo nociones, conceptos o ideas, es necesario ir seleccionando las fuentes a través de las cuales uno se allegará información.

En este punto, el estudioso que aborda el ámbito dancístico se topa con un mundo amplio, complejo y diverso, porque cuando se comienza a plantear nuevas cuestiones sobre el pasado, a elegir nuevos objetos de investigación, es necesario buscar nuevos tipos de fuentes que complementen los documentos oficiales. Entonces se recurre a la historia oral, a pruebas figurativas, a releer ciertos tipos de documentos oficiales de una manera nueva, lo cual conlleva nuevos problemas de interpretación y de traducción. Así, se torna preciso leer los documentos *entre líneas*, lo cual es perfectamente correcto, sobre todo cuando se intenta trabajar con la sutileza, como lo plantea Ginzburg en su *paradigma indiciario*.⁵ Y ello constituye un reto mayúsculo, pues para lograrlo es necesario tener afinados todos los sentidos, a fin de mirar, escuchar, oler, sentir y dialogar sensiblemente con las fuentes de información, para lo cual se requiere experiencia.

Cuando se tiene la información suficiente, ha llegado el tiempo de la renuncia, de discriminar, de apartar aquella información significativa de la que aparentemente ya no lo es, decisión que, cabe decir, es difícil de tomar.

A la par se empieza a escribir, tejiendo y destejiendo una y mil veces. En este proceso, el investigador se encuentra en una fase que debiera ser lúdica y satisfactoria desde el principio, pero que en ocasiones no lo es, ya que a medida que se avanza es que se aguza la mirada, se incrementa la capacidad de estar más horas frente a los libros, al diccionario y a la *lap top*, y no es hasta ese momento cuando la labor investigativa se empieza a deslizar ágilmente. Entonces es posible realizar hallazgos; hilvanar palabras, conceptos e ideas,

⁵ Carlo Ginzburg, "Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales". En *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Barcelona, Gedisa, 1989, págs. 138-206.

aunque todavía no sea tiempo de crearlos. Hacer un hallazgo, por pequeño que sea, es un placer. De ahí que se continúe en el camino. (Aunque en ocasiones el supuesto descubrimiento puede resultar para otros algo hartó conocido.)

Todos estos procesos no se suscitan uno tras otro: hay pendientes, planicies, relieves y llanuras, acompañados de tiempos de asimilación y elaboración personal.

Otro momento de dificultad que vuelve a colocar al investigador en un punto liminal es el de la interpretación, pues hay que resolver qué es lo que se debe hacer ante el cúmulo de información recabada. Entonces surge una gran interrogante: ¿hasta qué punto se registra, se interpreta, se traduce? En consecuencia, el investigador se ubica en un punto fronterizo que, como señala Wolfgang Iser, “demarca el límite entre el tema y el registro, y este límite no pertenece a ninguno de los primeros, sino que es producto de la interpretación”.⁶ Es un momento de elaboración que no termina ni siquiera cuando se ha puesto punto final al trabajo de investigación.

Independientemente de la utilización de nociones de otros campos de estudio, o de la necesidad de crear conceptos e ideas ex profeso para una investigación, me parece importante señalar, en primer término, que el oficio de investigador a menudo toca y penetra en el proceso creativo, lo que obliga a la realización de un nuevo texto o documento, y, en segundo lugar, que dicha labor está impregnada de riesgo, aventura y juego.

Riesgo, porque no podemos soslayar el hecho de que quien escribe, traduce, interpreta o representa lleva en la acción misma una responsabilidad, en virtud de que todo aquello que se escribe y se comparte contribuye, en pequeña o gran medida, a formar determinadas estructuras de pensamiento, competencias, mentalidades... Una forma de ver el mundo, de conocer el mundo y de estar en ese mundo.

⁶ Wolfgang Iser, texto introductorio del libro *Rutas de la interpretación*. México, Fondo de Cultura Económica, 2005, pág. 29.

Aventura, ya que escribir y estar en contacto con las palabras es una construcción mental, en la que evidentemente están involucrados el pensamiento, las sensaciones, las emociones, el cuerpo; un proceso que requiere de diálogo constante con los autores, con lo declarado por los informantes y con uno mismo.

Juego, porque brinda la posibilidad de hilar palabras, conceptos e ideas; trasponerlos, mezclarlos, crearlos para dar sentido y/o mostrar biografías, historias de vida, testimonios, propuestas teóricas, etcétera. Es decir, dar movimiento y vitalidad a todo aquello que se ha encontrado: elementos hasta entonces desconocidos, silencios, programas, gestualidades, proyectos, intereses, pasiones, rupturas, debates..., lo cual coloca al investigador en una compleja relación entre lenguaje, pensamiento y realidad.

Para cerrar esta participación, sólo deseo subrayar algo que me parece fundamental, y es que quizás el oficio del investigador pueda iniciarse en talleres o seminarios, pero en realidad sólo se adquiere en la práctica. Aún mejor: al lado de la gente que hace investigación, en confrontación constante con la realidad, se acuña con la experiencia vivida y se integra en lo cotidiano como un saber hacer. No se improvisa ni se mide a destajo, de ahí que pueda considerarse un saber artesanal no obstante el grado de complejidad que ha logrado hoy día. Consecuentemente, puede mirarse como un largo proceso que requiere tiempo, paciencia, pasión, maduración... Como todo aquello que se decanta.

Muchas gracias.

Hilda Islas

Hacia el acompañamiento grupal en los procesos de investigación de la danza

Esbozo histórico de la investigación de la danza

La investigación actual de la danza, extraño híbrido entre la pasión del movimiento y la sistematicidad de la razón, se ha movido ya de los antiguos debates polares (cuerpo-mente, academia-investigación, saber-acción, pasión-razón, etcétera) a un terreno mucho más complejo, rico y versátil. Los antiguos polos de debate se han ramificado, complejizado, y proliferan múltiples matices que hacen que la investigación de la danza haya adquirido ya un carácter, paradójicamente, lúdico y sistemático. Es época de reconocer las mutaciones multiformes operadas entre los dos campos que se decían separados: el cuerpo y la mente.

La investigación de las artes en general está cruzada por un componente *poiético* (productivo, creativo) y otro conceptual y analítico. La investigación de las artes supone un saber sobre un hacer puntual que es la producción artística, con sus convenciones histórico-culturales, sus procedimientos técnicos y la dimensión experiencial que propone su materialidad a los sujetos productores y espectadores (llámense espacio, tiempo y energía en la danza; palabra escrita o hablada en la literatura y el teatro; plano, línea y color en la pintura; materias diversas y volúmenes en la escultura; timbre y color en la música; mezclas diversas de estas materialidades en la instalación, el *performance* y otras manifestaciones contemporáneas, etcétera). Es evidente que las demandas conceptuales que hace cada arte a la reflexión sobre sí dependen en mucho del material productivo que la caracteriza y del papel social que este material ha jugado en términos de las redes sociales, culturales y económicas que se han producido en torno a él en diferentes épocas históricas.

Varias décadas han transcurrido desde que se empezaron a explicitar las características de la materialidad que sustenta la creación dancística: su dimensión kinética, y a explicarse a partir de ahí las vicisitudes de su abordaje metodológico y teórico. Buen tiempo nos ha llevado enfrentar la cruda realidad de que ni las metodologías procedentes de las ciencias

sociales, ni de las artes plásticas, ni de la música podían ofrecer modelos de comprensión racional que dieran cuenta de fenómeno tan volátil y pasional como la danza. En el caso de la investigación dancística, la dimensión kinética de su hacer (la volatilidad de la experiencia, la dificultad de su registro, la complejidad multifactorial del fenómeno del movimiento enraizado en la cultura y la psique simultáneamente) ha presentado problemas que han sido expuestos y analizados ya por algunos investigadores en el extranjero y en México. Es a partir del reconocimiento de la diferencia y especificidad de la actividad dancística respecto de otras disciplinas humanas y artísticas, y sus propios encuadres investigativos, que se han empezado a generar búsquedas estratégicas más pertinentes para abordar sistemáticamente dicha actividad dancística. Desde la explicitación de la diferencia hasta la búsqueda de estrategias de investigación pertinentes, se ha abierto una etapa de construcción del campo de saber que ahora podemos llamar legítimamente INVESTIGACIÓN DE LA DANZA, al cual considero asentado cabalmente en la medida en que ha logrado establecer sus problemas particulares:

–Plantear el problema de la definición de su objeto. Y no me refiero a una definición homogénea y compartida, sino al reconocimiento por parte de los interesados de su implicación en el mismo tipo de problemas, a los que quizá se les den diferentes respuestas. Por ejemplo, está el acuerdo –por resolver de diferentes maneras– de que la práctica “ciega” de la danza, sin reflexión y sin razón que alimente el proceso de movimiento, es algo capaz de cerrar y constreñir la riqueza experiencial y conceptual que puede contener la práctica dancística. Parece haber una idea compartida de que la danza suele incluir otros componentes y facultades, además del movimiento físicamente observable, que redefinen por completo los abordajes para su comprensión. No es lo mismo observar un evento que puede considerarse simplemente con una mayor o menor “carga estética”, que considerar todo el complejo psíquico-corporal y cultural que se manifiesta cada vez que uno contempla o ejecuta una pieza de danza.

–Delimitar las fronteras respecto de lo que no incluye este campo de saber de manera central. Aunque somos conscientes de las redes y vínculos de la danza con lo que no es

danza (con la historia, con otras artes, con otras disciplinas de conocimiento), ha sido necesario diseccionar y reconocer la especificidad de esta actividad en beneficio de su comprensión. Por ejemplo, durante mucho tiempo no se explicaba de ninguna manera la carencia de documentos sobre la danza. Parecía todo deberse a una carencia en sí, hasta que se detectaron las condiciones de producción de un imaginario grupal en torno a un saber cuya transmisión era fundamentalmente oral y corporal, lo cual da otro estatus al acto de la escritura, el registro y, consecuentemente, a la memoria. Esto permitió detectar y contextualizar la necesidad de registro y teorización de la actividad dancística predominantemente a partir de los años sesenta.

–La generación de estrategias propias de sistematización conceptual. Tales estrategias han cruzado por igual los espacios de la educación, la creación coreográfica y la investigación propiamente dicha, en que tanto creadores, maestros e investigadores se apoyan en múltiples fuentes teóricas, bibliográficas y prácticas para diseñar encuadres integrales de investigación, educación y creación. Por ejemplo, ahora se pueden percibir mejor las coincidencias y las diferencias entre investigar para crear una obra coreográfica e investigar para conocer un fenómeno dancístico, reconocer sus diferentes finalidades y compartir algunas estrategias de pensamiento y acción.

El abordaje de estas tres tareas ha sido paulatino y ha cruzado por debates en el interior y con el exterior del campo que desde mi punto de vista podrían visualizarse a través de ciertas etapas. Se trata de etapas en que han confluído focos de interés, zonas de debate y espacios de construcción teórica. Tales etapas, a mi modo de ver, serían tres:

1. El surgimiento de la especificidad, el contraste con campos de saber exteriores, la búsqueda de apoyo en los mismos y la necesidad de legitimar el campo de saber de la investigación de la danza como tal ante ellos. Entre las décadas de los ochenta y los noventa empezó a cobrar cada vez mayor importancia en México la existencia de perfiles dobles para la investigación de la danza: personas que además de tener una experiencia práctica en la danza tuvieran una formación universitaria en alguna

disciplina, generalmente en el campo de las ciencias sociales y las humanidades. Aquellos formados como historiadores, literatos, filósofos nos dábamos a la tarea de poner al servicio de los fenómenos dancísticos todas las metodologías, teorías y enfoques que nos permitieran descifrar lo que hasta entonces aparecía como fugaz e innombrable. Por una parte, esto condujo a la certeza de que un enfoque interdisciplinario no parcializado sino complejizante era el más adecuado para abordar el a su vez complejo fenómeno de la danza. Por otra parte, esto abrió un debate con los respectivos medios académicos ajenos a la danza al darnos cuenta de que la danza no era tomada como un objeto de conocimiento legítimo, “serio”, y que por supuesto la investigación sobre este objeto aparecía como prescindible, cuando no superflua. Empezó entonces una batalla colectiva por legitimar el saber y el hacer de la danza ante las otras áreas de la investigación y la producción artística y ante el ámbito universitario en el área de las humanidades y las ciencias sociales.

2. La polarización entre los sustentadores de la danza como pasión e intuición pura y los defensores de enfoques integradores que articulaban la acción y el pensamiento. El debate del enfrentamiento entre las corrientes más conservadoras que le asignaban a la danza un carácter práctico, el cual podía ser “contaminado” con la teoría, y las propuestas integradoras que buscaban una vinculación entre la teoría y la práctica.
3. De los debates con el exterior del campo de la investigación de la danza y con el interior al paso de la construcción de un medio colectivo activo y propositivo: el inicio de un ejercicio por expandirse, de un trabajo grupal que ya no busca simplemente conciliar polos, ni legitimar su objeto de interés, sino que se crea para mostrar y compartir diferencias en un ambiente lúdico e inclusivo. Creo que la tarea más reciente para la investigación de la danza es la de crear espacios de trabajo internos, aunque no cerrados al exterior, para consolidar las estrategias de un campo de saber que, lejos de querer ganar un lugar en el exterior, ahora se fortalece para, incluso, poder aportar a otros campos de saber. Considero al trabajo grupal como creador de nuevas formas de pensar e investigar, mismo que no se cierra sobre sí, sino que se abre a la entrada de nuevas diferencias y nuevos retos a la apertura del

pensamiento posible que incluyan otras áreas artísticas y diversos enfoques en torno a la danza.

El Taller de Investigación

El trabajo grupal en el que he tenido la oportunidad de participar no es algo que haya surgido como un dispositivo aislado, sino la consecuencia de una serie de problemas compartidos incluso por la investigación en otras áreas artísticas desde la fundación de los centros de investigación del INBA: es sabido que resultan fundamentales para el trabajo académico el trabajo colegiado, la discusión y la retroalimentación; pero todavía no se han logrado establecer de manera generalizada espacios comunes que permitan una comunicación permanente y fructífera en donde compartir las dificultades e incluso angustias que acompañan los procesos de investigación. Hemos padecido desafortunadamente un ambiente a veces tenso y propicio para el surgimiento de pugnas personales en lugar de discusiones académicas; el peso de la “legislación” del saber académico procedente de otras áreas, que ha probado ser poco adecuado para la naturaleza de la investigación de la artes, o, por el contrario, la cerrazón y el recelo de esta última para dotarse de elementos externos a una supuesta “pureza” intuitiva del saber sobre las artes.

Una iniciativa doméstica

La iniciativa de montar un Taller de Investigación de características flexibles en el Cenidi-Danza surgió por la necesidad de orientar a noveles investigadores que parecían tropezar varias veces con la misma piedra, tal como nos pasó a los investigadores con una supuesta mayor experiencia. La idea era evitar que lo hicieran en el abandono total, como ya nos había sucedido. En realidad descubrimos que el trabajo de investigación, por más publicaciones que un experimentado investigador haya logrado, puede ser más divertido, creativo y productivo con la ayuda de un grupo de discusión que en la soledad y con las limitaciones que implica estar solo frente a la labor investigativa y con únicamente una cabeza para pensar. Descubrimos que, sin importar la experiencia que se tenga en la investigación, la discusión grupal evita la esclerosis de la creatividad del pensamiento y nos mantiene alertas siempre ante la aparición de lo diferente, lo azaroso, lo impensado y lo

inesperado. Hemos encontrado indispensable la creación de espacios apropiables de trabajo académico. Y con *apropiables* quiero decir espacios que puedan ser usados por los participantes como espacios de trabajo real; que no sea el espacio del coordinador que organiza y de cuyos tiempos y contenidos dispone, sino que sea un espacio liberado que realmente pueda acoger el deseo y el interés de cada uno de los participantes. Sin duda, las ideas que aquí se exponen pueden extrapolarse a espacios académicos de otros campos de saber, ya que quizá no sólo beneficien a la investigación dancística sino sirvan como testimonio de lo que ocurre en nuestro centro de investigación, aunque con la participación de miembros procedentes de otras áreas artísticas, la manera en que hemos procedido en el Cenidi-Danza para lograr encuentros gratos, productivos, apasionantes y, lo mejor de todo, constantes.

En términos generales, el funcionamiento de una sesión del taller consiste en articular textos de interés general con exposiciones individuales de proyectos específicos. La frontera a veces no es tan visible, en la medida en que lo ideal es vincular los textos generales con los proyectos de investigación particulares y apoyar éstos con aquéllos.

El trabajo investigativo se enriquece con la confluencia de investigadores de los diversos centros de investigación y con la presencia de investigadores-creadores, coreógrafos y artistas plásticos en activo que evidencian los aspectos poéticos de la investigación de las artes, poniendo en el centro del debate las a veces sutiles diferencias entre la creación artística y la investigación de las artes.

Ciertos principios de trabajo

El Taller de Investigación ha tenido como punto de partida principios que privilegian la investigación como proceso más existencial que técnico o teórico:

1. Concebimos el problema de investigación como anclado en la historia de vida del investigador. Se trata de reconocer las pasiones, acciones y reacciones personales ante el problema de investigación; identificarlas y potenciarlas; llevarlas a otro nivel de reflexión y dejar de ser víctimas de

nuestras preferencias al disfrazarlas de verdad absoluta. En lugar de eso, se trata de aceptarlas en su carácter personal, relativizarlas y producir un conocimiento más honesto, quizá con menos pretensiones de verdad pero más aplicable, en el mejor de los casos, a la situación real y concreta que nos atañe. Al parecer, el proceso de investigación no inicia con el planteamiento del problema, sino que gran parte del camino por recorrer supone encontrar el arraigo existencial de las inquietudes difusas, la localización de los valores y puntos de vista implicados en la simple formulación de las preferencias, de manera que cuando uno ha podido dar una forma sistemática comunicable al problema de investigación es posible derivar los apoyos teóricos y los recursos metodológicos pertinentes de una manera fluida. Sin duda, la inversión de tiempo en el reconocimiento de los aspectos subjetivos en torno a la simple formulación de la pregunta redundan en una claridad teórica y metodológica que el grupo ayuda a discernir.

2. Dada la diversidad de perspectivas, creencias e intereses puestos en juego en cada pregunta de investigación, ha sido fundamental la empatía con las elecciones de cada investigador. La potencialidad del grupo es que obviamente varias cabezas piensan más que una. El punto es cómo lograr que lo que piensen las cabezas del grupo pueda ser realmente aprovechado por aquel participante que expone sus ideas. Así, una tarea grupal importante es tratar de empatizar con la inquietud primordial del expositor, a fin de proponerle algo pertinente. Lo que cada quien piensa con respecto a las ideas de un problema de investigación ajeno debe hacerse relativo al deseo del expositor. Una actitud de humildad por parte de todos los integrantes es deseable y productiva: nadie sabe más que el propio interesado sobre cómo puede desarrollarse de manera más adecuada el problema de investigación. Lo único que el grupo puede hacer es ayudar a pensar, proponer ideas, bibliografía o procedimientos, y será asunto del investigador que expone elegir, recuperar o desechar.

Un par de focos de creatividad investigativa

Consecuentemente, la capacidad de escucha que el grupo pueda lograr respecto de la diversidad de problemas de investigación posibles, sin prescripción de procedimientos, lleva a una flexibilización y ampliación del rango creativo de las opciones y procedimientos teóricos y estratégicos para cada investigación. En el proceso grupal salta a la vista la apertura del campo investigativo a tareas inéditas, creativas. En dos conceptos podríamos concentrar la creación más intensa:

–Itinerarios personales. Los puntos de partida y las diferentes paradas que hace cada investigador en el desarrollo del proceso son diversos, y es sumamente útil reconocer y nombrar las elecciones en este sentido: hay quien inicia con un planteamiento teórico muy general y tiene que trazar una ruta deductiva; hay quien empieza con una pregunta muy puntual sobre un fenómeno concreto y debe ir conectando esa concreción con sistemas de pensamiento más generales, a fin de darle orden y contextualización a lo particular.

–Dispositivos de investigación. En el transcurso del viaje investigativo es necesario diseñar apuntalamientos que permitan la construcción misma del camino y del objeto de investigación. Recurrir a ciertas teorías, ciertas estrategias o técnicas de investigación depende de una elección y un montaje que el investigador elabora a partir de múltiples dimensiones: observación, registro videográfico, ideas procedentes de la filosofía, la etnografía... requieren de una organización que se edifica a partir de las inquietudes y deseos del investigador; de los materiales disponibles; de la naturaleza del campo de investigación, y de muchas otras variables. En este sentido, el investigador construye un dispositivo, o conjunto de lentes, puentes de vinculación y estructuras de soporte, con el fin de cercar su fenómeno de estudio.

Nueva época

El trabajo de grupo ha presentado una plataforma para la identificación como sujetos investigadores que se dan el derecho de decir en un momento dado “ya no se cómo

continuar”, y, paradójicamente, para la diferenciación del propio perfil y de las propias iniciativas y elecciones. En relación con este trabajo interno, en el medio de la investigación dancística quizá cada vez importa menos legitimarse, lograr un reconocimiento ante otras disciplinas de que somos un “saber respetable”, porque nos estamos ocupando de diseñar, reformular y abordar de manera autónoma y activa nuestra tarea de conocimiento.

De paso, nos hemos dado cuenta de la rigidez con que pueden manejarse los procesos de investigación en otras áreas académicas, y no dudamos que la investigación dancística tenga mucho que sugerirles a ciertas metodologías de trabajo académico en cuanto a creatividad, flexibilidad y reconocimiento de la implicación del propio investigador con su objeto de estudio. Y es que el campo de la investigación dancística propone una frontera poco clara entre las lógicas conceptuales formales y las lógicas imaginarias y analógicas. Cabe aclarar que ni siquiera las ciencias duras están despojadas de los destellos de la intuición; pero en la investigación de la danza están modos de pensamiento que habitan en las acciones mismas incluso antes de que medien palabras y discursos racionales específicos.

Debate con los medios académicos

Los caminos actuales de la investigación de la danza son múltiples: la vinculación entre teoría y práctica, la práctica entendida, más allá de como experimentación, como experiencia.

Cercanía con las ciencias sociales y la investigación-acción

A veces, en el área de la danza, la experiencia no sólo es el medio para producir nuevos conocimientos, sino que estos nuevos conocimientos tienden a verterse en un nuevo tipo de experiencias corporales, entendidas éstas en sentido amplio.

Con el trabajo grupal, el esquema de los polos sufre una mutación y se transforma en estructura arbórea, estructura de múltiples ramas que se bifurcan a partir de un tronco común: la capacidad de compartir ideas, deseos y pasiones y de aceptar la diferencia.

Cristina Barragán

La indagación como forma creativa de construir la realidad

La idea que me gustaría compartir con ustedes en este espacio tiene que ver con la posibilidad de ser “creadores” (así, entre comillas), desde los diversos ámbitos en los que nos movemos y construimos el mundo. “Crear”, “creación”, “creatividad”, “producción”... Como quiera que concibamos la facultad de generar “algo”, lo podemos entender como el pequeño gran motor que hace posible que sigan funcionando todos los procesos que impulsan *lo vivo*. Dicha idea puede resultar obvia y rebasada ya en diferentes áreas. Sin embargo, en este caso me interesa mencionarla para refrescar el planteamiento en un espacio como éste, que está dedicado ex profeso a la investigación, en donde la producción de ideas, experiencia y memoria forman parte de su misión primordial.

En este sentido, partamos del supuesto de que todos contamos con esta capacidad creadora, la cual para algunos fue considerada una suerte de monopolio de “los artistas” –idea que por cierto ha dado pie a múltiples debates, algunos muy sesudos, clarificadores, y otros muy infértiles–. Pero hagámoslo sin meternos en este pantano de “qué es la creatividad y quiénes son los creadores”. Ubiquemos, para el efecto de este planteamiento, que la *acción creadora*, en sentido amplio, es viable desde diversos ámbitos de la vida.

Para completar la idea, me gustaría que observáramos a la investigación, o mejor dicho (y propongo que así la denominemos) a la *acción investigadora*, como el proceso que hace posible la creación misma. De tal suerte que el camino para llegar a la creación o el develamiento de “algo” surge si asumimos como vía de acceso una actitud basada en la indagación o acción investigadora.

Aclaro que no nos estamos refiriendo, ni mucho menos descartándolos, a los cuerpos teóricos y protocolos sistematizados y paradigmáticos que han dado pie a las tareas de investigación en todas las áreas del conocimiento. Nuestra reflexión se refiere más a una

cuestión de actitud que se hace presente de manera intuitiva, casi instintiva, en nosotros, y que se manifiesta primordialmente cuando surge una *duda*. Es decir, cuando el enfrentamiento con la realidad nos demanda una explicación de lo incomprensible, y esto no sucede de manera inmediata porque con lo estructurado en nuestro pensamiento hasta ese momento no alcanzamos a respondernos el enigma que tenemos enfrente.

Al respecto, Martinello y Cook (23, 25) mencionan lo siguiente:

Examinar, explorar, ahondar, inquirir, averiguar, preguntar, sondear, investigar, escudriñar, buscar, escrutar, interrogar y estudiar. Todas estas palabras son sinónimos del acto de indagar. Aunque se refieren a un proceso con atributos comunes, cada término señala rasgos peculiares de una actividad que se define como “la búsqueda de información, conocimiento y verdad”.

La indagación es la fuente de todo conocimiento nuevo. Desarrollar la capacidad de indagar es de fundamental importancia para la formación de quienes dedicarán su vida a explicar los misterios de la naturaleza tras acceder a ellos mediante los lenguajes y paradigmas de las ciencias, las matemáticas, las humanidades y las artes. Pero la indagación no es solamente terreno de los eruditos; es también lo que la gente común hace para aprender y para agregar sentido a su vida.

De tal suerte que es la duda, la incógnita, el cuestionamiento, la incomprensión lo que da origen a la construcción del pensamiento, vía la acción investigadora, en la medida que nos exige plantearnos preguntas sobre el mundo que nos rodea, y hacer las búsquedas necesarias para construirnos las respuestas correspondientes: “Los estudiosos de las ciencias naturales afirman con frecuencia que sus investigaciones comienzan a partir de un enigma. [...] A los científicos les fascina lo desconocido y no explicado. Más que el humano deseo de reconocimiento y recompensa material, lo que estimula su investigación es la curiosidad”.

Sin embargo, y aunque parece sumamente sencillo el proceso, en este momento es casi una virtud lograr potenciar esta actitud y acción investigadora, ante un mundo que ha construido un pensamiento rígido y simplificante que continuamente elude el reto de plantearse preguntas. En términos de Edgar Morin,¹ diríamos que hemos construido un *inteligencia*

¹ Se recomienda de este autor *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa, 1990.

ciega, la cual se ha caracterizado por ser reductiva, minimizante y simplificadora del mundo; de tal manera que el plantearse cuestionamientos respecto del mismo ha sido un ejercicio del pensamiento que no sólo no se ha promovido, sino que se ha visto coartado en todos los ámbitos de la vida, incluso, paradójicamente, en el educativo. Nos hemos acostumbrado, habituado, al mundo que nos rodea, y pocas preguntas nos fisuran el pensamiento como para ocuparnos de ellas.

Así, consideramos importante plantearnos nuevamente las siguientes preguntas, no sólo a los que hacemos investigación en términos formales, sino a todos los que participamos en la creación del mundo: ¿en qué medida promovemos la inquietud refrescante de preguntarnos cosas nuevas sobre el mundo que cotidianamente habitamos?, ¿nos dejamos sorprender por lo que aparece ante nosotros?, ¿es posible mirar con ojos nuevos algo que “ya sabemos”?, ¿somos capaces de ver lo obvio y más allá de esto?

Lo central en este planteamiento es ubicar las posibilidades que tenemos de ser *cocreadores* del mundo a partir de una acción investigadora constante, que nos permita promover y reconocer la duda y la sorpresa que nos provoca el devenir cotidiano, para estar en condiciones de construir respuestas al respecto. Lo cual en el fondo nos está exigiendo un proceso autónomo de conocimiento, es decir, que seamos epistemológicamente autogestivos.

El problema no es para nada trivial ni mucho menos sencillo. Incluso es (aunque sólo sea en alguna medida) punto de discusión de políticas educativas en todos los niveles, pues implica nuestras habilidades para contactarnos de manera creativa con la realidad y potenciar nuestra capacidad de producir conocimiento sobre la misma. El trabajo abre muchas tareas y líneas de reflexión; pero para este espacio sólo me interesa abonar el terreno recuperando dos planteamientos:

1. Reconocer la importancia de nuestra capacidad creativa-abductiva (*abducción* como noción peirciana).

2. Recuperar el paradigma indiciario en el trabajo de investigación (planteamiento de Ginzburg).

La *abducción* nos plantea de manera muy general, según Peirce, un

...singular instinto de conjeturar, o la inclinación a abrigar una hipótesis [...] cuyos principales ingredientes son la falta de fundamento, su omnipresencia y su valiosa confianza. [...]

El conocimiento no puede dar ni el más pequeño paso adelante con sólo la observación; debe hacer a cada momento abducciones. [...]

Así, cualquier nuevo conocimiento depende de la formación de una hipótesis; sin duda alguna, al principio no parece haber, en absoluto, espacio para la cuestión que le da soporte, puesto que de un hecho actual sólo se infiere un *puede-ser* (puede-ser y puede-no ser). Pero existe una tendencia hacia el lado afirmativo, y la frecuencia con que esto deja de ser un hecho actual es la más sorprendente, casi, de las maravillas del universo. (Sebeok, 29-30)

La abducción, o mejor dicho el pensamiento abductivo, nos permite construir hipótesis o conjeturas en primera instancia desde la intuición, no desde la razón. Hipótesis que sirven de respuesta a lo incomprensible o incógnito, y las cuales pueden ser lo suficientemente pertinentes como para resultar plausibles. La abducción, entonces, se ubica en el terreno de la creación en la medida en que da origen a la construcción de lo “nuevo”, de nuevas ideas, experiencias y sentidos sobre el mundo que nos rodea y nos atraviesa.

Cultivar un pensamiento abductivo, es decir, creativo, que parta de la intuición y dé paso a la construcción de “ideas novedosas y refrescantes” sobre el mundo, requiere de hacer constantes dislocaciones en el pensamiento lógico-racional; exige procurar la construcción de nuevas relaciones entre los lazos que unen las ideas en el pensamiento; implica desplazar la lógica con la cual ejecutamos el pensamiento de manera habitual y automática; precisa de hacer movimientos *trans*, es decir, que atraviesen y reconfiguren el orden establecido de las cosas; nos demanda una mirada curiosa e inquisitiva, capaz de abrir paso a la imaginación y a la percepción amplificadas desde nuestro campo sensorial.

En este sentido, al pensamiento abductivo le vendría bien hacerse acompañar por un estrategia de indagación que se origine en la intuición y en la capacidad de observación;

observar con ojo escudriñador aquello que en primera instancia no parece llamar la atención, ya sea por su exceso de obviedad, o bien, por su aparente insignificancia. Es aquí donde nos parece pertinente recuperar el *paradigma indiciario* como una estrategia de trabajo que en términos metodológicos nos alerte sobre aquello que es importante en la tarea de investigación y construcción de conocimiento.

El planteamiento de Carlo Ginzburg² –que en términos metodológicos nos aporta elementos muy enriquecedores para el trabajo de investigación– sugiere, a través de su *paradigma indiciario*, uno de los métodos epistemológicos (opuesto al de la física galileana adoptado por la ciencia clásica) que nos permiten construir información desde nuestra capacidad conjetural y las prácticas de lo singular que den respuesta a lo enigmático de nuestra realidad.

En este sentido, Fabian Campagne menciona en su artículo “El oficio del historiador: entre Sherlock Holmes y Sigmund Freud” la relevancia que este planteamiento ha tenido en diferentes campos del conocimiento:

En este artículo clave, “Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales”, de la cuarta parte del siglo XX, Ginzburg llama la atención sobre la existencia de un milenario paradigma de lo individual, de lo único; de un antiquísimo método de construcción de conocimiento capaz de obtener notables resultados concretos sin recurrir a la formulación de leyes, generalizaciones, predicciones o mediciones exactas: se trata del atávico “paradigma de los indicios” o “paradigma indiciario”, al que los cazadores y rastreadores primitivos han recurrido desde la noche de los tiempos.

Ginzburg llama la atención, entre otras cosas, sobre la necesidad de observar tan cuidadosamente que se pueda ser capaz de detectar aquello que aparentemente no tiene relevancia. Pero no sólo lo que está ahí físicamente, sino también identificar las “huellas” de lo que estuvo ahí, o bien, ocurrió ahí, de tal suerte que podamos hallar los indicios que nos den cuenta de la existencia u ocurrencia de “algo”, como hace la historia en su trabajo de reconstruir los acontecimientos pasados. Michel de Certeau, en su libro *La escritura de*

² El historiador italiano Carlo Ginzburg publicó en Turín en 1979 su ensayo sobre el paradigma indiciario, el cual fue rápidamente traducido a varios idiomas, incluido el español.

la historia (1993), diría que “se trata de revivir al muerto”. Al respecto, Ginzburg (citado por Campagne) menciona:

Al igual que los cazadores, el historiador no tiene contacto con su objeto de estudio. El rastreador debe, por lo tanto, utilizar los menores indicios dejados por la presa durante su huida –una rama rota, una huella en el lodo, la corteza de un árbol desgarrada– para reconstruir una realidad de la que no fue testigo. Los resultados concretos suelen ser sorprendentes: los más hábiles cazadores son capaces de rastrear el paso de su víctima aun en ámbitos en los cuales la mayoría de los mortales serían incapaces de percibir algo fuera de lo común.

Pero este antiguo paradigma de lo único –en tanto único e irrepetible son la huida y los rastros de cada presa– fue ya recuperado a fines del siglo XIX por tres disciplinas cuyo objeto de estudio, al igual que la historia, son los fenómenos individuales: me refiero a la historia del arte, a la criminología y al psicoanálisis.

Morelli y Freud –como antes Sherlock Holmes y el rastreador primitivo– tienen en común un mismo paradigma: la postulación de un método interpretativo basado en lo secundario, en los datos marginales considerados reveladores, que permiten reconstruir con un elevado grado de plausibilidad una realidad a la que el investigador no tiene acceso directo.

En ninguno de estos casos se ha recurrido al paradigma científico-matemático de las ciencias duras. En ninguno de estos casos se trata de predecir con eficacia absoluta, de formular leyes, de detectar generalidades y repeticiones, o medir con precisión. El paradigma indiciario no es un paradigma de lo particular.

El historiador que, como el criminólogo, el psicoanalista, el crítico del arte y el rastreador primitivo, reúne indicios de una realidad a la que no tiene ni tendrá acceso directo –el pasado del hombre–, tiene entonces más en común con Sherlock Holmes y Sigmund Freud que con Galileo Galilei o Isaac Newton.

La importancia radica en saber observar los detalles menos evidentes. Como en *La carta robada*, de Edgar Allan Poe, se trata de poner en marcha el aparato perceptual de manera muy sensible y con suma flexibilidad, basados en una actitud abierta a la sorpresa, seducidos por la duda y la emoción que conlleva escudriñar algo. Es así como se logran observar los menores indicios, aquellos que permanecen invisibles para la mayoría de las miradas inexpertas y a partir de los cuales es posible reconstruir una realidad a la que el investigador no había tenido acceso de manera directa.

¿Qué necesita el observador para poder mirar más allá de lo que está acostumbrado? Es un proceso complejo que implica en cierta medida la ductilidad del pensamiento y esa capacidad de flexibilizar nuestras estructuras de percepción y de conocimiento, en donde la intuición juega un papel primordial.

Bernard Lonergan nos dice que el acto de intelección tiene cinco características: 1) constituye un momento en el que se libera la tensión generada por la indagación, 2) adviene súbita e inesperadamente, 3) no ocurre en función de circunstancias externas, sino de condiciones internas, 4) gira entre lo concreto y lo abstracto, y 5) pasa a formar parte del talante habitual de nuestra mente.

A manera de conclusión diremos que sería recomendable, eventualmente, desplazar nuestras nociones y formas de aproximarnos a la realidad a fin de poder concebir como posible nuestra propia aportación al mundo de las ideas que se producen sobre dicha realidad, y para que, cuando hablemos de investigación, a la par que se nos presenta súbitamente la figura del método científico y de los protocolos, que tanto en las ciencias llamadas *duras* como en las ciencias sociales son pertinentes para el encuentro con la realidad, podamos también pensar que investigar está asociado primigeniamente a la noción de indagación como la forma curiosa en la que se impulsa, a partir de una duda o un cuestionamiento, la necesidad de buscar indicios que nos expliquen de alguna manera el mundo en el que participamos como coconstructores.

En suma, sería recomendable dejarnos tocar por el placer y a veces por la angustia que nos provocan la duda, la pregunta, el cuestionamiento, procurando una mirada “virgen” que nos ayude a construir respuestas al mundo que nos toca eventualmente con sus enigmas.

Bibliografía

- Lonergan, Bernard. *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca, Ediciones Sígueme/Universidad Iberoamericana, 1992.
- Martinello, Marian L. y Gillian E. Cook. *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, Gedisa, 2000.
- Sebeok, Thomas y Jean Umiker-Sebeok. *Sherlock Holmes y Charles S. Peirce. El método de la investigación*. Barcelona, Paidós, 1987.
- Campagne, Fabian A. *El oficio del historiador: entre Sherlock Holmes y Sigmund Freud*. Archivos curriculares. Ciencias sociales e historia. En:
<http://www.nuevaalejandria.com/archivos-curriculares/sociales/nota-016.htm>

Silvio Lang

La imaginación coreográfica

Etimológicamente, “coreografía” designa la grafía, es decir, el signo gráfico o la instancia de la letra que escribe la danza. “Movimiento dibujado”, nos dice el saber etimológico sobre la coreografía. Movimiento de valor no tanto pictórico, sino más bien figurado: las imágenes en la danza no han de retenerse si no es por su valor de significante, bajo el cual se deslizan incesantemente significados. Las coreografías pueden deletrearse al pie de la letra como todo enigma de lo que es. La pregunta por los modos de ser es una acción implícita o explícita en todo encuentro con el otro o con toda obra de arte. El cómo es, la interpretación que se da en este encuentro y que acontece en el interior de un lenguaje, es decir, de una comunidad de significado, es un límite y no agota el ser que llega a ser en su representarse. Todo aquello que podemos comprender es lo que se ha manifestado. Comprender es comprender el “tú”: ¿qué es aquello verdadero que quiere manifestar ese “tú”? La comprensión, desde el punto de vista hermenéutico, es entrar a un diálogo. Dialogar es entrar con alguien a algo que no sabemos cómo va a terminar; allí la verdad sale a nuestro encuentro. Que la coreografía sea una puesta en escena “muda” no quiere decir que nada tenga que ver con la vida de la comprensión, con el lenguaje en general y con el lenguaje natural del hombre. Nuestro encuentro con la obra de danza o la relación de sus creadores con los objetos que la crean son un momento significativo. Vemos al objeto que la obra crea en tanto afectado de un significado, y allí, en esa “actitud teórica” –como la llama Heidegger–, convertimos a la obra en realidad en tanto asumimos una perspectiva desde la cual la consideramos. La obra deja de ser mera cosa y se convierte en objeto de conocimiento. No hay en el mundo objetos neutros: todo significa por todas partes para el hombre; las cosas tienen una relación valorativa con él. La danza como objeto en el mundo es un asunto de escritura y no de pantomima; es decir, un asunto de semántica, de significados y valores. El significado se las ve con el orden, y valor es el reino de la diferencia. Susan Sontag concibe la obra de arte como un paradigma: suministra una forma para *saber* algo. La obra de arte sería una epistemología pero también una “norma de

decoro”, es decir, un juicio sobre el comportamiento humano. La obra hace sus énfasis sobre lo que se puede o no se puede decir y pensar. Una obra de danza, como obra de arte, no sólo puede ampliar el campo de lo que se puede pensar, por ejemplo, acerca del contacto y nuestras fobias, sino que, como eslabón de una cadena comunicativa histórica, afirma o subvierte las reglas coreográficas que han sido absorbidas y dictadas por el saber y hacer dancísticos. La obra de danza como enunciado (recuperando perspectivas de la teoría de la enunciación de Bajtin) es una respuesta no sólo a otras obras de danza anteriores, sino también a las que están por venir en tanto todo enunciado puede ser contestado y ya en su construcción se imagina al destinatario. No hay enunciado que no sea dirigido: no hay un Yo sin un Tú.

Introduciéndonos en el habla de la creación coreográfica observamos —es una evidencia sesgada históricamente— que no sólo el coreógrafo ha hablado y habla en la actualidad de los signos de la puesta en escena, sino que el intérprete como individuo y artista posee un habla interna que ha actuado en los ensayos y actúa en la ejecución del texto¹ coreográfico. En el mejor de los casos, esa habla interna es externalizada en la intersubjetividad de los que hacen la obra. Allí, el intérprete habla los recorridos en el lugar del movimiento que ha producido y el coreógrafo escucha su idioma; el “*lexicón privado*” (Steiner, 2001) que mueve al intérprete. Cómo se habla es cómo se mueve, y como habla con el otro es cómo podrá moverse. La apropiación de la lengua de un Yo que implanta a un Tú es la apropiación del destino en tanto el tiempo no existe sino que es una construcción formal, una cuestión de relación de significantes. La experiencia artística propia y ajena demuestra que el idioma que se habla en los ensayos trasvasa la obra. Dime qué se dijo y qué no, cómo se dijo y cómo no, y te diré qué obra has hecho. Aunque sea improbable, la obra de danza se hace con palabras; pero, más aún, se hace en un diálogo entre los interlocutores presentes y los ausentes (pasados y futuros). Las más de las veces, probablemente porque no se asume lo antes expuesto, hay diálogos funestos: malos encuentros. Negarle el habla interna al intérprete es suprimirlo como individuo y por lo tanto como artista, fabricante de

¹ El “texto” entendido en su etimología de “tejido”; entramado de signos desde la perspectiva semiológica y, al mismo tiempo, como soporte de cualquier sistema de escritura.

significados y valores. El intérprete se habla, y de su resonancia interna algo más o menos repercute en nosotros, espectadores. ¿Con qué palabras se habla; de qué “cadena significante” es siervo el intérprete? Vale decir que la lengua no es de nadie, por lo que toda palabra o significante es común a otros individuos. Que el intérprete pueda apropiarse de la lengua y convertirla en discurso, como cualquier individuo, es de lo que la danza generada en el seno de las comunidades nada quiere saber. Tal cuestión es la que aquí intentaremos desanudar. Pero antes es imprescindible introducirnos en lo que atañe a la noción de corporeidad. Entenderemos aquí la *corporeidad* como discurso del cuerpo que expresa y afirma una subjetividad en la apropiación del movimiento. El movimiento no es de nadie; el cuerpo sí. El cuerpo es siempre de un sujeto producido por un “régimen de verdad” (Foucault), o, en el mejor de los casos, autodeterminado o con “regimiento de la propia vida” (Heller) que percibe, experimenta e imagina el cuerpo de un modo determinado. La puesta en movimiento de modos de existencia es la tarea de la *praxis* coreográfica. Esos modos de existencia o corporeidades son al mismo tiempo visiones del mundo (para que no se diga que la danza nada tiene que ver con la ideología en general y con las ideologías a través de la historia).

Partiremos del presupuesto de que es el lenguaje natural del hombre lo que permite la invención de los lenguajes artificiales (científicos, artísticos). La “desobra” (Blanchot) que es toda obra, ese desposeimiento por el cual la obra se constituye, organiza la experiencia de la escritura. La escritura de la obra es una “distancia íntima” (Blanchot), una forma del pensamiento como potencia que nace de un afuera. La *poiesis* (creación) es una creación de un espacio exterior. El arte se ocupa de lo que tiene génesis; de lo que podría no haber sido, de lo no natural, de lo no necesario o de lo no científico. Crear es un objetivar que implica un renunciamiento de las preocupaciones inmediatas del Yo. Esa “exigencia impersonal de la obra” (Blanchot) supone un idioma propio; lo que los lingüistas llaman *idiolecto*: formas lingüísticas propias de un universo poético. Es la invención del *idiolecto* en la intersubjetividad del coreógrafo y el intérprete lo que construye la corporeidad de la obra y

sus corporeidades derivadas. La corporeidad se manifiesta en sus categorías,² las cuales se establecen en la experiencia y el lenguaje verbal. La corporeidad como principio de determinación de la existencia es por su movilidad, a saber, el accionar del cuerpo donde el conocimiento ha dado con su acto, o, para decirlo aristotélicamente, la forma que determina la materia. La corporeidad es por su fisicalidad, o sea, su potencialidad inagotable e incognoscible como la materia, y es determinada por el acto o movilidad. Finalmente, la corporeidad es por su espacialidad y temporalidad, esto es, en la encarnación de un espacio y una duración determinados. Todo cuerpo humano es en acto y en potencia a la vez que es *con* y no *en* un espacio-tiempo. Como organismo vivo, está dotado de emoción – movimiento de lo vivo–; como conciencia, ha sido atravesado por el lenguaje – manifestación de lo que es–. Dos modos del ser del cuerpo en imantación permanente.

Si vamos a la etimología de *palabra*, nos encontramos que originariamente significa *parábola*: arrojar un “balón” que regresa a nosotros para proveer una definición más contemporánea. Descubrimos que la palabra es un trayecto: “trayecto mental que va desde una cierta vivencia hacia su imagen verbal” (Bordelois) o cadena sonora que designa esa vivencia. Las palabras derivan de nuestros sentidos y sensaciones primitivas. Cada movimiento es una sinestesia que reúne sensaciones distintas; una expresión sintética irradiante de un centro semántico que agrupa realidades en común. La poesía y la danza son las lenguas que preservan este primitivismo del lenguaje. Ya lo dijo Nietzsche (*Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*): la naturaleza del lenguaje es metafórica. Pero hay que entender la metáfora no tanto como una mera sustitución de términos, sino como apariciones donde se aglutinan experiencias que la razón no entiende. La metáfora, desde el punto de vista de los lingüistas cognitivistas, tiene precisamente una función cognitiva; es decir, la metaforización es una operación conceptual corriente que nos permite entender aquellos fenómenos difíciles de comprender: el tiempo, por ejemplo, sólo lo conocemos a través de metáforas. La metáfora, etimológicamente, se define en términos de movimiento; *phora* es un término de la física que designa una modalidad del cambio de lugar; desplazamiento de un lugar a otro. Habría una imantación entre la idea de movimiento y la

² Categorías en el sentido aristotélico: los distintos modos en que podemos decir que algo es.

idea de préstamo: en una y otra algo viene de otra parte. ¿De dónde viene ese “paso” coreográfico? ¿Qué hubo antes? “Donde eso fue debe el Yo llegar a ser”, nos dice Freud (*Más allá del principio del placer*). “Donde estuvo eso, tengo que advenir”, podría decirse a sí mismo el intérprete en “la investigación como forma de creación”. Para la teoría psicoanalítica, el Inconsciente será aquello de lo cual el sujeto debe tomar posesión. La coreografía como puesta en movimiento del Inconsciente no se hace esperar.

La danza como arte y acción humana percibe, toma algo como algo; imagina, cambia imágenes; conoce, engendra la dimensión de la verdad; crea, produce lo real. Cuando decimos danza decimos intérprete, coreógrafo y espectador. Tres sujetos dialogantes perceptivos, imaginantes, pensadores y creadores. Este diálogo como tal es un encuentro, es lenguaje. Esto es, la emanación de una realidad que la interpretación jamás podría agotar: en la interpretación la realidad no se clausura. La danza es lenguaje, sí: algo se manifiesta allí. La imagen que emana de la danza como arte se comunica con la lengua del hombre, que es una lengua verbal. Negarle la categoría de lenguaje a la danza es negar la diferencia. “El ser que puede ser comprendido es lenguaje”, nos dice Gadamer (*Verdad y método*). ¿Qué realidad nombrada e innombrable me mueve en mi coreografía? Más allá del “paso”, ¿con qué se las ve el intérprete?: ¿con el aire, con el ser? Antes de avanzar, es necesario entender el fenómeno de la interpretación como “comprensión en acción”, como “inmediatez de la traducción”; “comprensión analítica y crítica al mismo tiempo” (Gadamer, 1993). La ejecución es una crítica, un acto de respuesta que hace sensible el sentido; es decir, realiza las potencialidades de significado. El ejecutante invierte su ser en el proceso de interpretación. Ése es su riesgo, su respuesta, donde la imaginación tiene una función de ligazón, de tejido del trayecto de lo real a lo imaginario. Bachelard lo entendería como el *cógito* dinámico: pensamiento-en-movimiento. Pensemos el movimiento, en sentido aristotélico, como cambio. El *cógito* dinámico supone un saber del cambio de imágenes; su mérito de originalidad lo tendrá la imagen literaria en su naturaleza de innovadora del lenguaje. El ser que baila oye el verbo moviente, y en la escucha del movimiento escribe el movimiento: “ser movido y moviente” (*El aire y los sueños*). El intérprete de danza como masa imaginaria y crítica *es* en el movimiento. La identidad del

bailarán, escribe Paul Valéry (*El alma y la danza*), es una cosa sin cuerpo. Bailar es un ausentarse como uno se ausenta en el pensar y el imaginar. En esos claros del Inconsciente se comunica el ser que deviene. Sólo en su devenir es posible dar con el ser, nos dice Heidegger. Por el movimiento del intérprete habla el ser; no necesariamente el ser del individuo que baila, sino ese núcleo duro que es el sentido de la obra que se ejecuta. Pero es el mismo intérprete quien produce el lugar del movimiento, como los amantes producen el lugar del deseo. Ese lugar es un campo magnético o vórtice significativa donde no podemos mantenernos en pie: ni el intérprete, ni el coreógrafo, ni el espectador. Eso no quiere decir que no pueda lograrse un equilibrio, por fuerza inestable; un orden o sentido subversivo y reversible.

Ahora bien, cuando decimos “imaginación coreográfica”, decimos imaginación dinámica. La imaginación es la facultad de cambiar –mover– las imágenes. En la escritura de la danza el movimiento habla y la palabra se mueve. La imagen poética, en su innovación lingüística como escritura del movimiento, es la escritura del ser, en tanto éste es percibido en su automovimiento de ocultación y desocultación. El ser acontece en su movilidad. La danza como género del movimiento es una retaguardia del ser que deviene, y el intérprete es su vigía. ¿Qué es coreografiar?: escribir el movimiento con el cuerpo y escribir el cuerpo en el movimiento. Pero es el movimiento el que transforma al ser que se corporiza en la danza. La danza, mediante la *praxis* coreográfica, corporiza lo que no se puede ver: el ser. La coreografía es una escritura de lo invisible y lo refulgente. El ser del *Eros*, por ejemplo, como en la obra de la coreógrafa chilena Paulina Mellado; el ser del proceso identitario, como en la obra de la coreógrafa argentina Lucia Russo. Desde Aristóteles sabemos que el ser es polisémico: se dice de muchas maneras. Es más, Gadamer nos va a decir en el siglo XX, invirtiendo la metáfora del espejo de la mimesis platónica, que sólo a través de esas maneras, sólo a través de sus representantes –las obras de danza en nuestro caso–, conocemos al representado: conocemos al ser. Aquí ya estamos a un paso entre la danza y la *episteme*, aunque ya la Antigüedad griega definía la sabiduría (*sophía*) como la acción de alcanzar el movimiento. Retomando la cuestión de la acción imaginante, en la imaginación coreográfica donde sus seres imaginantes producen el movimiento, las imágenes, más tarde

o más temprano, se vectorizan; es decir, se escriben en alguna parte, y el sentido como vector o deseo hace su aparición. Lo que Lacan denomina “punto de acolchado” (*Lectura estructuralista de Freud*). En la *poiesis*, el sentido se entrevé en su momento más trémulo. Con la obra de danza se habla un *idiolecto* y se vive una corporeidad. En la escucha de sus significantes, uno a otro enlazados, el sentido viene a ser un orden que surge; en él una vida insiste en entrar. Esta escucha es creación; creación del sentido como posibilidad de verdad; creación del relato como sentido creado del mundo. Se trata de una escucha que sondea la intimidad de la obra, el secreto de su corazón. “El sentido de la obra no lo brinda sino el deseo”, escribe Gustavo Emilio Rosales (*Atopía*). El deseo, que es innombrable, es lo que nos arroja fuera del Yo. En el deseo somos alcanzados por una palabra que viene de fuera; nos atraviesa y nos realiza al tiempo que se desliza en nosotros. El deseo, al ser nombrado, hace surgir una nueva presencia en el mundo; en los artistas, sus objetivaciones, sus obras de arte.

“La investigación como forma de creación” reconstruye lo que se encuentra en el origen del deseo de la obra; una vía que va de la *doxa* a la *episteme*. En la vía del arte, la verdad de la obra de danza es una apuesta, un postulado. El sentido perdido en los significantes de la imaginación coreográfica será siempre una certeza incierta.

Bibliografía

- Althusser, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1988.
- Aristóteles. *Analíticos segundos*. Volumen II. Madrid, Gredos, 1988.
- . *Metafísica*. Buenos Aires, Sudamericana, 1978.
- Bachelard, Gaston. *El aire y los sueños*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Bajtín, Mijail. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1985.
- Blanchot, Maurice. *El espacio literario*. Barcelona, Paidós, 1992.
- Barthes, Roland. *La aventura semiológica*. Barcelona, Paidós, 1990.
- . *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona, Paidós, 1995.
- Benjamin, Walter. *Ángelus Novus*. Barcelona, Edhasa, 1971.
- Benveniste, Émile. *Problemas de lingüística general*. Volumen II. Madrid, Siglo XXI, 1997.
- Bergson, Henri. *Introducción a la metafísica*. México, Centro de Estudios Filosóficos, 1960.
- Bordelois, Ivonne. *Etimología de las pasiones*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.
- Di Stefano, Mariana (coord.), et al. *Metáforas en uso*. Buenos Aires, Biblos, 2006.
- Foucault, Michel. *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 1980.
- Freud, Sigmund. *La interpretación de los sueños*. Primera parte. Buenos Aires, Amorrortu, 1986.
- . *Más allá del principio del placer*. Buenos Aires, Amorrortu, 1986.
- Gadamer, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*. Barcelona, Paidós, 1999.
- . *Los caminos de Heidegger*. Barcelona, Herder, 2002.
- . *Verdad y método*. Salamanca, Ediciones Sígueme, 2006.
- Heidegger, Martin. *Arte y poesía*. México, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Heller, Agnes. *Historia y vida cotidiana*. México, Enlace/Grijalbo, 1985.
- Lacan, Jacques. *La ética del psicoanálisis*. Buenos Aires, Paidós, 2005.
- . *Los cuatro conceptos del psicoanálisis*. Buenos Aires, Paidós, 1991.

- . *Lectura estructuralista de Freud*. México, Siglo XXI, 1971.
- Nietzsche, Friederich. *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid, Tecnos, 1998.
- Pavis, Patrice. *El análisis de los espectáculos*. Barcelona, Paidós, 2000.
- Platón. *La república*. Madrid, Gredos, 1986.
- Rosales, Gustavo Emilio. *Atopía*. México, Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, 2007.
- Sontag, Susan. *Estilos radicales*. Madrid, Taurus, 1985.
- Steiner, George. *Presencias reales*. Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1993.
- . *Sobre la dificultad*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Valéry, Paul. *El alma y la danza/Eupalinos o el arquitecto*. Buenos Aires, Losada, 1944.
- . *Teoría poética y estética*. Barcelona, Visor, 1990.

Elia Espinosa

La investigación como creación en una historia del arte experimental

(Una Frida y una imagen del performance como filosofía práctica)

Quiero una imprevisible historia como lo
es el curso de nuestras mortales vidas, [...]
tejida de sucesos que así como acontecieron
pudieron no acontecer [...]

Edmundo O’Gorman

*Fantasma en la narrativa
historiográfica*

I

En esta hora de los sistemas sociales en los que transcurren nuestra existencia y el pensamiento con el cual nos comunicamos, la historia del arte es una epistemología experimental que figura entre las más abiertas y dinámicas que existen, pues al haber desbordado hace tiempo la investigación artística propiamente dicha, así como los autoritarismos de museos, galerías, colecciones particulares, y diseminado su potencial en la vida comunicacional cotidiana y tecnológico-prospectiva, nos ha orillado a dar un giro muy amplio en nuestros modos de pensar y llevar a cabo el cometido interpretativo, crítico y narrativo, medios de trabajo entre los más antiguos e infaltables del historiador, aunque no se dedique al arte.

No todas las mentes historiográficas y la comunidad artística aceptan que la investigación, y menos la que es oficio de la historia del arte, sea pensada y sentida como “una creación”. Aún se fruncen ceños al hablar de la investigación “como creación” (literaria, conceptual, poética, narrativa, etcétera), gestos de desaprobación que tienen origen en la relación que de ella hemos hecho con movimientos artísticos del pasado, en los cuales la balanza de la relación sujeto-objeto/subjetividad-objetividad se inclina más hacia el sujeto como

dimensión de misterio, inefabilidad, habitante de la psique, los románticos “abismos del ser”. Soy consciente de que el concepto de “investigación como creación” se compara solamente –desde luego parcializando su compleja significación– con un “desbordamiento lírico” trágico o gozoso, y desde una idea del mundo como paraje indescifrable por ser develado, privilegio de un sujeto que trabaja en construcciones de sensaciones y sentimientos, o hasta sentimentalismos, menospreciando el papel “superior” de la razón. Semejantes confusiones están vivas en una memoria colectiva y fluyen no sólo en las mentes investigadoras en las humanidades y en las ciencias historiográficas del arte, sino también en los propios artistas y en los públicos de ambos.

Hoy se “estudian” y se seguirán estudiando un cuadro, una obra de teatro, una coreografía, un poema o un *performance*, o casos de artistas que oscilan entre la práctica de varias artes, pero con la maravillosa toma de conciencia, proveniente de la experiencia de que, por un lado, las metodologías, instrumentación y resultados histórico-artísticos que el historiador urde, genera, vuelca, son tan “creativos” como los del arte, así sus fines y enfrentamiento al mundo sean diferentes, y de que, por otro lado, nuestro cuerpo, imaginación y necesidad, cual si fuese el caso del *performer*, el bailarín o la proyección diagramático-esquemática de un pintor, un coreógrafo o un escultor, contribuye, redondeando sensitiva y potencialmente (esfuerzo) el asombro del *descubrimiento de una relación de elementos, un objeto, una idea, un problema...*

Ante esas circunstancias y el número infinito de modos en que se presentan las metodologías artísticas, formas de operar que por siglos fueron vistas como las únicas propiamente creativas y absolutas por su involucramiento dialógico y afirmativo de la corporalidad, la imaginación y un querer ser asertivo, bases, entre otras, del arte y el contra-arte que hoy se produce, el historiador se sitúa en el desafío de dar sentido, pensar y construir variadamente lo que yo llamaría su *objeto de estudio en tránsito*, por la naturaleza nómada espléndida de una conceptualización y metaforización que siempre buscan y encuentran nuevas y viejas pistas. Es decir, es imprescindible rejuvenecer incesantemente los maravillosos instrumentos de seguimiento y conceptualización que la tradición

histórica, filosófica y artística nos ha legado: el poder de síntesis de la tesis, la sala de máquinas de la hipótesis, la plenitud orgánica del concepto –uno de los productos más plenos del pensamiento– y la empresa, yo diría *brujesco*, porque se desborda más allá de sí misma, de la revelación-interpretación.

Sean cuales fueren los fines de un ensayo en el que se hable del tema central consignado en el título propuesto, lo importante es saber que sin una conciencia del potencial de la imaginación, la necesidad, la sensación del presente, lo actual, lo remoto, lo experimental y *el umbral de lo posible*, no tiene sentido meditar sobre los nexos cercanos y la irremediable separación entre la investigación y la creación, según se enfoquen y apliquen los recursos que tengamos a mano.

Nuestras primeras nociones sobre ambas acciones nacen de la experiencia de la vida cotidiana, del rol social que jugamos en el sistema y de cómo enfrentamos los embates de ese cúmulo existencial, *intrínquilis* que mucho tiene que ver con la historicidad y su toma de pulso a la vida social. Así, la naturaleza de la investigación en la historia del arte contemporáneo y actual viene como anillo al dedo para defender la idea de que ese tipo de búsqueda es una creación. Ciertamente que toda historia del arte puede tener esa investidura y que, además, existen variaciones creativas al infinito, mas el propósito de este texto es apuntar a la presentación, conceptualización y necesaria metaforización de los terrenos de una y otra en relación con la imagen, la forma y lo que no es decible.¹

¹ Cf. Ludwig Wittgenstein, *El tractatus logico-philosophicus*, traducción e introducción de Jacobo Muñoz e Isidoro Reguera. Madrid, Alianza Editorial, 1995, 215 págs., pág. 183. (Alianza Universidad, núm. 50.) Advierto al lector que cada vez que hago referencia en el texto a lo “indecible”, estoy pensando en las ideas de Ludwig Wittgenstein sobre esa dimensión que también ha trabajado el arte y sus historiadores y críticos. Hacia el final de su obra se lleva a cabo una suerte de trastocamiento del sentido lógico férreo, que caracteriza a esa obra en general, a una franca apertura que acepta tanto la imposibilidad de definir el sentido de la vida, como el hecho de que el silencio es el recurso contundente capaz de presentar lo indecible. En la última página de esa obra se lee: ...“La solución del problema de la vida se nota en la desaparición de ese problema. (¿No es ésta la razón por la que personas que tras largas dudas llegaron a ver claro el sentido de la vida no pudieran decir, entonces, en qué consistía tal sentido?) “Lo inexpresable, ciertamente, existe. Se *muestra*, es lo místico. [...] De lo que no se puede hablar hay que callar.” Estas proposiciones, configuraciones finales de una de las obras más sesudas de la filosofía occidental, nos llevan a una posible hipótesis que defiende el papel del arte como la dimensión que mejor nos concreta, acerca, nos *muestra*, finalmente, lo “inexpresable” en sus múltiples especificidades materiales, técnicas, metodológicas y conceptuales.

Independientemente de la historicidad y usos sociales, privados y públicos a los que aludimos, un primer avance que alumbró desde el pasado remoto la discusión sobre las afinidades y distancias que marcan la relación entre las palabras *investigación* y *creación* proviene de la etimología de ambas. Esto ofrece un punto de partida antiguo que nos liga tanto con el mito como con la representación de un *anhelo de verdad* que nos permite fluir hacia la ilusión de una meta que, aun representada en los espacios de la mente, es desconocida. No se olvide que la naturaleza del nombrar griego y latino ya contiene un *margin cualitativo, cuantificador y descriptivo* que preña, de siglos atrás, nuestro lenguaje y nuestras maneras de seguir nombrando al mundo.

La palabra “investigación” viene del latín *investire*, *invertir*, *dar sentido*, construir caminos hacia el descubrimiento de una realidad, proceso que pide, a su vez, una *operatividad* que funcione hacia la construcción o construcción-destrucción de un objeto real o virtual (por “objeto” entiendo, aquí, el hito construido o destruido en donde cuajan los resultados de esa sucesión de momentos). En su concienzudo y, a la vez, ágil libro *Introducción a la metodología de la investigación*, dedicado al estudiantado, si bien los científicos y/o humanistas con experiencia encontramos aún en sus páginas zonas interesantes, el colega sociólogo y economista Santiago Zorrilla,² define con sencillez la tarea de investigar y afirma que

“la investigación surge cuando se tiene conciencia de un problema cuya solución o crecimiento agregará algo a los conocimientos que el investigador posee y a los que la ciencia o una disciplina humanística tiene consignados hasta ese momento. También es el descubrimiento de principios, de constantes –lo que en la ciencia se formula en leyes– y contribuye a nutrir los cuadros teóricos de las ciencias sociales e históricas”.³

La palabra “creación”, una de las palabras más extrañas y, sin embargo, familiares y atrayentes que existen, viene del griego *creas*, *creatos*: carne. Por lo tanto, en su etimología, “crear” es la acción metafórica de “volver carne algo”, “encarnarlo”, volverlo

² Santiago Zorrilla Arena, *Introducción a la metodología de la investigación*. Con ilustraciones. México, Aguilar León y Cal Editores, 2000, 372 págs. ils.

³ *Ibíd.*, págs. 40-44.

real;⁴ diríamos, darle presencia. Y cuanto más si lo asemejamos al esplendor de la materia y al potencial del cuerpo y el crecimiento del cúmulo de sensaciones y emociones que van conduciendo esa combinatoria. Por otro lado, no hay una forma distinta de “dar presencia real” a algo que asemejándolo a la contundencia de una corporeidad, de carne o no; a una forma que podamos tener “entre manos” y/o en la claridad de la imaginación, con toda la conciencia o preconciencia emocionadas de quien está en el trabajo de “encarnar”, corporeizar, sin descuido de la comunicación y comunión con el potencial en movimiento de lo corporeizado. Tal proceso no puede no extender un llamado a los modos múltiples de acción (práctica y teórica) de que es capaz nuestro cuerpo embarcado en una *poiesis*, valiéndose de todos los recursos y figuras metafóricas para esa creación; hacer todo tan real y vivo como la fuerza de la naturaleza pero, al mismo tiempo, tan lejos de ella y también, por extensión, tan corporal. O ¿no es cierto que cuando, convertidos en un mazo de sensaciones, imaginamos hechos, conjuntos de imágenes hacia una idea que al mismo tiempo se va convirtiendo en concepto o metáfora, sentimos, hasta en leve erotismo, una energía que nos levanta del escritorio, con los brazos en alto, o, si vamos por la calle, nos detiene a anotar ideas-centellas, continuando el camino con mayor brío?

El que la historia del arte que hoy se configura en la práctica reflexiva y narrativa de los historiadores dé cuenta de la producción artística que se genera desde hace más o menos veinticinco años a la actualidad, se dedique a los no-objetualismos, enfoque sus esfuerzos historiantes y teóricos a la auscultación de una vida y sus procesos psíquico-artísticos o revise y cree discurso a partir de esculturas, grabados, pinturas, dibujos o edificaciones y monumentos, no quiere decir que esté lejos de ser una *creación*. Pero lo es mitad asertiva, mostrativa y explicativa, y mitad invención libre que busca siempre un equilibrio entre límite e infinito. La historia del arte es una disciplina que –siguiendo la acepción etimológica griega antes citada– “vuelve carne” desde la más evanescente ocurrencia hasta la teoría más elaborada desde los documentos, la existencia y la imaginación del historiador en su presente, con el compromiso de *traducir a una tangibilidad textual o verbal* sus

⁴ Entiéndase aquí por “real” aquello que extiende una viabilidad eficiente para que el pensamiento accione en y con el mundo; reciba sus mensajes, informaciones complejas o simples, con la correspondiente transfiguración y reciclaje de su vastedad material y de las ideas que surgen ante la potencia de dicha materialidad.

modestos descubrimientos de la estructura, los componentes, los sentidos y procesos íntimos de las obras en sí mismas, hacia sí mismas, y *en lo que sea o haya podido ser* su enlace con su respuesta social a su momento histórico, sea actual o pertenezca a otra época. Tal planteamiento revive desde el viejo debate realismo *versus* abstracción, mimesis-informalismo “no representativismo-sobrevivencia-de-la-representación”, “expresionismo-subjetivismo/conceptualismo-objetivismo”, y suma y sigue.

Antes de tomar al toro por los cuernos, exponiendo brevemente cómo procedí metodológica, técnica y sensiblemente en dos trabajos míos recientes que respaldan lo hasta aquí sustentado, afirmo, desde mi ejercicio, que *en el historiador del arte se lleva a cabo una apertura teórico-poética al movimiento de la naturaleza y el ritmo sereno o violento de la imaginación y el pensamiento*, especie de transustanciaciones que asimilan a su objeto de estudio. Este proceso no implica tratar de “saber”, a ultranza, el significado de la imagen, sino formular preguntas como ¿qué quiso o qué pretendió esa imagen?, ¿para qué fue hecha?, ¿hasta dónde se desarrolló, se dirigió y se dirige? Así lo pide la inserción o hasta inmersión en el arte contemporáneo y actual, forma y no forma en vértigo, en que la objetualidad es virtual y la creación culturalmente admitida como “artística” es conceptual y poética, nunca proclive a resolver los problemas que le plantea su objeto de estudio por vía de un racionalismo obcecado.

Los vasos comunicantes entre la corporalidad, la imaginación, la capacidad simbólica y sensitiva, la convicción y el compromiso ético-estético y los enfoques en que se insertan son los que convierten a la investigación en la historia del arte en una creación de narrativas, una aventura cuya naturaleza presentativa (teórica y cuestionadora) atiende, al mismo tiempo, a la especificidad de la aventura de la imagen visible o invisible, virtual o real; es una creación con dos fines primordiales: 1) presentar el despliegue vital y el uso práctico e ideológico de una imagen (sea una idea, un movimiento colectivo, un personaje, una obra, el conjunto de una producción, 2) dar cuenta de lo inexpresable que determina la relación entre el historiador y su objeto, sensible y visible en sus textos.

He tratado de habitar la imagen, no enfrentarla y utilizarla con la falsa seguridad y arrogancia de quien cree que va a develar la “significación verdadera” o los “fines últimos” de un universo cuya complejidad permanecerá, en un grado más, un grado menos, en su propia autotelia⁵ y que, en cuanto a la imagen artística, adquiere múltiples variaciones, tales como ser un indicio, un signo o un símbolo. Ese deseo de habitarla va creciendo al paso de los años de trabajo, al estar en contacto constante con el misterio y el poder de aparecer de aquello que se presenta con una evidencia contundente, al mismo tiempo que se complejiza cuanto más y más auscultamos su integridad, creando la ilusión de aprehenderla, aunque sea un poco.⁶

II

Tomar al toro por los cuernos o “cómo le hice...”

Algunos de los trabajos más recientes que he escrito versan sobre el *performance*, Frida Kahlo y Robert Motherwell, tres universos disímbolos entre sí, distantes y al mismo tiempo tan cercanos si se les enfoca con una apertura que venera el posible rigor y el misterio del enfrentamiento con la imagen. El primero se titula “El *performance* como una filosofía práctica. Tres ejemplos mexicanos”;⁷ el segundo, “Una Frida y su Casa Azul”;⁸ y el

⁵ La *autotelia* es la capacidad evidente del pensamiento de ir lejos hacia sí y en sí mismo. La teoría del arte ha utilizado el término para aludir a la autorreferencia o especie de introyección de las que toda obra de arte se alimenta. Mas téngase en cuenta que dichos conceptos surgieron al pensar en el vínculo que surge entre la percepción y la obra tradicional representativa o mimética –las producciones “realistas”– en el acto mismo de percibir.

⁶ Georges Didi-Hubermann, uno de los historiadores franceses contemporáneos del arte, sustenta varias tesis formidables sobre el tiempo y nuestro enfrentamiento con la imagen. En su creativa y sugerente obra *Devant le temps. Histoire de l'art et anachronisme des images* (París, Minuit, 2000, 286 págs. ils. Colección Critique, s/n) establece diferentes tesis donde el tiempo y sus variedades, superposiciones y prospectivas, son el eje principal de la propuesta. Más que ponernos en problemas por su figura, su forma o su “plante” sobre la superficie, una imagen nos enfrenta al tiempo como dificultad mayor e incitante misterio: “Ante la imagen, siempre estamos frente al tiempo [...] como ante el marco de una puerta abierta. No nos esconde nada; si entrásemos, su luz nos enceguecería casi, no queda más que respetarla... mirarla es desear, esperar, estar frente al tiempo [...] Frente a la imagen –por antigua que sea–, el presente no cesa de reconfigurarse, aunque la desposesión de la mirada haya cedido un poco el lugar a la costumbre infatuada del ‘especialista’. Frente a la imagen –por reciente, contemporánea que sea–, el pasado no cesa de reconfigurarse, ya que esta imagen sólo es pensable en una construcción de la memoria, si no es que del acoso. Frente a una imagen, finalmente, tenemos que reconocer que probablemente nos sobrevivirá, que frente a ella somos el elemento frágil, de paso; que ante nosotros ella es el elemento del futuro, de la duración. La imagen tiene más memoria y porvenir que el *ser siendo* que la mira”. (Págs.9-10. Traducción de Elia Espinosa.)

⁷ “El *performance* como una filosofía práctica. Indicio metodológico a propósito de tres ejemplos mexicanos”. En *El arte mexicano en el imaginario americano. 52º Congreso Internacional de Americanistas. Sevilla-2006*. México, UNAM, Facultad de Arquitectura, 2007, ils., págs. 35-41.

⁸ “Una Frida y su Casa Azul”. En *La Casa Azul de Frida*. México, Banco de México, 2007, ils., págs. 115 a 158.

tercero, “La pasión del proceso relacional, clave metodológica en el trabajo de Robert Motherwell”.⁹ Estos trabajos encarnan las dinámicas hasta aquí esbozadas. Advierto que me ocuparé únicamente de los dos primeros.

Una Frida...

Cuando el comitente del ensayo sobre Frida me llamó para redactar un texto con el tema “Frida y la Casa Azul” me entusiasmé, pero al mismo tiempo sentí el tamaño del desafío que implicaba construir un discurso que rebasara la simple liga Frida-Casa Azul. No deseaba ofrecer un cuento melodramático sobre la Frida enferma, quejándose en puntos favoritos de la casa, al mismo tiempo autora de una obra hartamente interesante que alberga momentos de su vida desde niña en esa casa varias veces transformada. Porque se puede caer fácilmente en la elaboración de un texto descriptivo, por el obligado juego de imágenes que provino de la “fridomanía” desatada por el mercado del arte en los ochenta o, asimismo, en la confección del relato novelado, que admiro muchísimo, pero que no compete directamente a la historia del arte y no está en las capacidades de todo historiador.

Al mismo tiempo, flotaban entre mis fantasmas previos a la investigación sobre la mujer de Diego la figura del ser especialmente afectado de los huesos de la cadera y la columna vertebral, además de cómo tales afecciones determinaron y desarrollaron en ella un temple y una gracia conjugados con eso que llamamos “neurosis”, amén del desfile bibliográfico que existe sobre la artista y la famosa casa-museo.

En el momento del encargo (abril de 2007) estaba aún reciente el descubrimiento de unas cajas que Diego encargó a la coleccionista Dolores Olmedo hace cincuenta años, para ser abiertas mucho tiempo después de la muerte del pintor. Contenían fotografías desconocidas de la casa de Frida y de sus amigos, sus mascotas, objetos que ella misma fotografió, vestidos, artículos de periódico, libros de anatomía y de patología de los huesos espinales y de la cadera, más sus poemarios favoritos y textos de teoría marxista de la filosofía y de la

⁹ “La pasión del proceso relacional, clave metodológica en el trabajo de Robert Motherwell”. En *Motherwell*. México, Museo Dolores Olmedo, 2008, ils.

historia. Tocó a Pablo Ortiz Monasterio idear y montar una exposición de los hallazgos que, en complemento con la colección permanente, siempre admirable en el Museo Casa Azul, en Coyoacán, me trazó horizontes de lectura que sentí, de alguna manera, “nuevos”.

Ante ese material majestuoso para la historia de la artista y de su fortachón esposo, y con el deseo de los comitentes, poseedores del fideicomiso, de que el texto versara sobre la casa-museo y Frida misma en sus estancias, anfitriona de seres queridos próximos y no tan próximos, o llorando a veces de dolor en su taller o en su recámara, fui sintiendo a fondo el surgimiento de las materias que me darían el despunte del hilo de la investigación en sí, como búsqueda y encuentro de elementos documentales y conceptuales, y como la secuencia de certidumbres, no obstante ambivalentes, aleatorias que, por momentos, nos conduce durante la escritura de un texto.

Recorrí la casa-museo varias veces, observando al mismo tiempo las fotografías en blanco y negro de su antigua versión arquitectónica, la primera que mandó construir Guillermo Kahlo, edificación que no tenía el complemento del jardín que luciría desde que fue propiedad y hábitat de Diego y Frida. Nada que ver el aspecto aséptico y frío que hoy tiene, con aquella casa de breve patio y un pasillo vadeado por macetas, que unía por fuera todas las habitaciones, ámbito en donde vivió una joven Frida con sus hermanas y sus padres. Estuve en la otrora cálida cocina y en la pequeña recámara de Diego, contiguas una de la otra; observé los objetos en el taller-biblioteca; visité la oscura recámara llena de vitrinas con muñecos, trastecitos y mueblecitos de los que ella se acompañaba después de estar durante la mañana en el cuarto diminuto que sirve de enlace entre el taller-biblioteca y la recámara. En ese cuartito pasó largas horas acostada pintando, rodeada de Mao, Marx, Engels y Stalin. Se trata de un espacio brevísimo, con tres puertas, una de las cuales da al jardín en donde está la fuente que Frida escuchaba mientras trabajaba boca arriba o veía las frondas de los árboles y oía los trinos de los pájaros.

En ese “puente” de enlace decidí comenzar trazando el ámbito de fondo de mi ensayo: concebir la casa como el *hábitat* orgánico, máquina de rutinas y sorpresas que es toda casa

cuando la viven seres humanos, con sus espacios delimitados; un todo que puede formar o deformar, desarrollar o bloquear la intimidad de una psique, una sensibilidad, un cuerpo, según la especificidad de las vidas individuales y de la vida en conjunto que ahí se geste, procesos tan activos y/o vegetativos como los de las abejas en el panal.

En algunos cuadros la casa está claramente dibujada o simbolizada por secciones de azul cobalto o cielos y suelos contruidos de manera que más parecen tierra cuarteada, de tan seca, que un cielo con nubes o terrenos fértiles. De una u otra forma siempre surge, metáfora, símbolo, indicio, en las pinturas de Frida y, por supuesto, a fuer de verla en los lienzos y de caminar innúmeras veces por el jardín y los pasillos de la construcción, no escapé a la idea de que, obviamente, estirando la metáfora, toda su obra y vida son la extensión metafísica de la casa, convicción implícita en mi escrito.

En ese momento privilegiado que surge cuando estamos misteriosamente sumergidos en el amasijo de sensaciones, ideas, documentos escritos, fotografías, objetos, y en que hemos descubierto las materias que construirán el sentido que va llevando el hilo del discurso que nace –a todo lo cual aludí en la primera parte–, decidí complejizar, sin forzar las cosas, esa primera parte de la disertación sobre la naturaleza sensible de una *casa-de-toda-la-vida*. Eché mano, entonces, de las *Fridas cinematográficas* en el apartado “Frida-Ofelia-Salma”, lo cual abriría el espectro de valoración e intensificación tanto de la intimidad de la Frida trágica, yacente gran parte su existencia en ese par de recámaras de la Casa Azul, y de Frida en general. Logré a la Frida dolorosa a través de Ofelia Medina en la película *Frida, naturaleza viva*, de Paul Leduc, de 1984, y el caso total de Frida, desde que es niña en su casa de Coyoacán, con la actuación de Salma Hayek en la película *Frida*, de July Taymor, del 2002. Ciertamente que esta última ofrece una visión más lineal, por momentos carente de un rastreo metafísico y estético más sustancial de la vida de la artista, pero la estética de esa película puede ser un despunte inspirador para quien está meditando y preguntándose cosas sobre la pintora.

El papel y la interpretación logrados por las actrices, la imagen en movimiento y la temporalidad visual propias del cine en lo que atañe a lo psíquico-amoroso en la pintora, fueron una suerte de manantial de posibilidades analógicas, comparativas y creativas en mis manos; la gran sensibilidad y fuerza de Ofelia Medina se confabuló naturalmente con las ideas, hipótesis y sensaciones ya amasadas por mí, preparando todo para el análisis de los cuadros. Al decidirse por un recurso de tal naturaleza, un acto de traducción se lleva a cabo: lo que las actrices nos ofrecen al ámbito de la memoria, lo sensible y el raciocinio, pleno de imágenes representativas de Frida que ya poseemos, se superpone, se confunde, se separa y ocupa últimos o primeros planos entre el pensamiento y la imaginación en movimiento de búsqueda y concreción de operaciones sensibles, metodológicas y epistemológicas. Dicho de otro modo: acuerdos de significación y configuración de un discurso unen arte con arte en confabulaciones insospechadas.

Las anteriores operaciones, la lectura del diario de Frida, fuente expresiva de sentido poético, claves, dibujitos, rayones y vuelcos de euforia vital, dolor y desesperanza, y el recorrido de la entrañable exposición de objetos ignotos que llevara a cabo Ortiz Monasterio culminaron en intuiciones y concretaron las propias sospechas sobre el valor y la lucidez existencial de la pintora. Así, se abrió paso el surgimiento de una trilogía conceptual, hipótesis de trabajo que en todo momento orientó la redacción misma y todo lo que, cual un río, siguió asomando al pensamiento hasta terminar el ensayo. La hipótesis es esta: por su naturaleza fortísima y su enfermedad ósea causada por el choque del camión en donde viajaba en 1925, la intensidad artístico existencial de Frida puede sintetizarse en la trilogía Frida deseante-Frida ósea-Frida pictórica, *concepto a cuerda triple* que, cual vapor previo al fuego de un volcán que va a nacer, se esparció con énfasis en la voluntad de comprensión, análisis, sentimiento y escritura que me determinaron frente a tal empresa.

Una imagen del *performance* como filosofía práctica (historia del arte experimental y necesidad conceptualizadora)

Los hechos pertenecen todos sólo a la tarea, no a la solución.

Lo inexpresable, ciertamente existe. *Se muestra*, es lo místico.
 El método correcto de la filosofía sería... no decir nada
 más que lo que se puede decir. Este método resultaría
 insatisfactorio... pero sería el único estrictamente correcto.

Wittgenstein

Tratado lógico-filosófico

Si en el caso del estudio de la relación entre terruño, hábitat, alma y transformación artística en la vida de Frida –asunto al que me referí en el apartado anterior– es necesario crear categorías, propiciar la interconexión y hasta comunión de disciplinas y la inventiva al rojo vivo, ¿cuánto de constante experimentación y creación de sentido y conceptual no exige la aproximación histórica, ética y estética al *performance*?

Como *arte creador de presentatividad* en que el *performer* y su cuerpo dependen de una sucesión de acciones que logran una especie de gerundización del espacio, involucrando objetos, sesgos, que resignifican nuestras formas de vida y comunicación sociales cual si fuese el Primer Día, el *performance* demanda una carnal conceptualización constante de su naturaleza ético-estética y su sitio en la historia del arte y en el compromiso social que ésta tiene. Como vimos en el caso de Frida y la Casa Azul, crea ámbitos, atmósferas en las que entran y salen ocurrencias, trazos, esbozos de umbrales que tan sólo nos permitan, siquiera, presentir algo.

En el ensayo “El *performance* como una filosofía práctica. Indicio metodológico y analítico a propósito de tres ejemplos mexicanos”, escrito para el Congreso de Americanistas del 2006, me lancé a la aproximación entre ciertos puntos de la filosofía de Gilles Deleuze y Félix Guattari, filósofo francés del siglo XX, y de Baruj Spinoza, el filósofo holandés del siglo XVII, con el universo motor y afectivo, primero, del cuerpo como unidad sinérgica y, segundo, del cuerpo del *performer* en especial. En una palabra, *mi eje de trabajo fue la intensidad de la acción*, y la clave que armó el sentido fue el concepto de filosofía y de

concepto mismo, que trabajan Deleuze y Guattari en *¿Qué es la filosofía?*,¹⁰ síntesis de años de meditaciones a dúo sobre el cometido de una filosofía de la inmanencia y sus nexos con la literatura y algunas artes, incluida su crítica a la filosofía de la trascendencia y el esencialismo que se ha dado en muchos momentos de la historia de Occidente.

Después de vivir con fruición por largo tiempo, como espectadora, la obra de *performers* como Elvira Santamaría, Víctor Sulser, Katnira Bello, Lorena Wolffer, Víctor Muñoz, Rosemberg Sandoval y otros, incluyendo mi experiencia con el grupo Semefo, hoy disuelto, advertí que el *performance* en su contundente corporalidad es un arte finamente conceptual, aunque trabaje con animales muertos, bolsas de sangre, orina, semen, heces lanzados a los espectadores, o con una multitud de burbujas en el aire o emanaciones de vapor provenientes del agua de un *lavatio corporis* (en el caso de algunas obras de Teresa Margolles). En el libro mencionado, Deleuze y Guattari sostienen:

No hay concepto simple. Todo concepto tiene componentes y se define por ellos [...los] totaliza [...] Las relaciones en el concepto [...] son procesuales [...] El concepto de un pájaro no reside en su género o en su especie, sino en la comprensión de sus poses, de su colorido y de sus trinos: algo indiscernible, más sineidesia que sinestesia [...] El concepto expresa el acontecimiento, no la esencia o la cosa. Es un Acontecimiento puro [...] se define por la inseparabilidad de sus componentes heterogéneos recorridos por un punto en sobrevuelo absoluto, a velocidad infinita.¹¹

En una filosofía a su vez performativa, que no concibe la vida desde esencias inamovibles, sino desde un enfoque *inmanentista*, y al concepto como un discurso-acción (parecido al enfoque de tantos lenguajes artísticos del siglo XX), “performativizan”, por decir así, el pensamiento, la palabra, el *corpus* textual filosófico. Por lo tanto, sustentó la tesis de que *el performance es una filosofía práctica*, generada y “escrita” por el artista de acción con su cuerpo que construye, sólo siendo y sin narrar nada, espacios en constante resignificación de la vida social e individual.

¹⁰ Gilles Deleuze y Félix Guattari, *¿Qué es la filosofía?* Madrid, Anagrama, 220 págs. ils.

¹¹ *Ibíd.*, págs. 21 y 26.

En similares vías de sensibilidad conceptual respecto del cuerpo y la capacidad de ser afectado y afectar –capacidad propia, igualmente, del arte de acción–, Baruj Spinoza escribió en su *Ética*:¹² “Por afecto, entiendo las afecciones del cuerpo, con las que se aumenta o disminuye, ayuda o estorba la potencia de actuar del mismo cuerpo, y al mismo tiempo, las ideas de estas afecciones. Así, pues, si pudiésemos ser causa adecuada de alguna de estas afecciones, *entonces por afecto entiendo una acción*; y en otro caso, una pasión”.¹³ Estas definiciones se tamizan vivazmente en la ética como disciplina y práctica cotidiana, pues Spinoza la concibe como un modo de vivir y pensar la vida en tanto que cúmulo de diferencias de rapidez y lentitud determinantes de las proximidades y distancias entre los seres y las cosas. Tal forma de concebir la ética y el movimiento de la vida goza de un poder de generalización conceptual que incluye al pensamiento y a una especie de “conducta universal” de seres humanos y de sus productos, así como de la naturaleza toda, con sus “reinos”, y viene como anillo al dedo para argumentar la relación cuerpo-movimiento-reciclaje-renovación de los códigos de comunicación con los que creamos los nexos de distancia y cercanía en la sociedad, materia fundamental de trabajo del *performance*, pero también del arte en general.

Los conceptos de Deleuze-Guattari y de Spinoza fortalecieron mi visión del trabajo performático de Elvira Santamaría, Katnira Bello y Víctor Sulser, artistas de acción de gran capacidad experimental y de renovación notable, verdaderos “filósofos prácticos”, productores de sistemas de signos y señales en movimiento, en donde aun los más complejos cambian incesantemente de sentido.

En *Exploratorio crítico*, obra del grupo Performa 100505, entran en y salen del espacio, aparecen y desaparecen, llegando a un nivel de secuencialidad y conceptualidad “básicas y primarias”, en una rítmica que produce un puenteo entre intervalos y un accionismo que no

¹² Baruj Spinoza, *Ética demostrada según el orden geométrico*. Edición y traducción de Atilano Domínguez. Madrid, Trotta, 2005, 301 págs. (Clásicos de la Cultura, núm. 13.)

¹³ *Ibíd.*, págs. 126-127.

debe ser sometido, así fuese como recurso para “entender” lo que pasa, a la modulación de una partitura, según afirma Sulser.¹⁴

Katnira trabaja la aleatoriedad como método para cuestionar desde el cuerpo-significante en acción primaria, lo que podríamos llamar una “metafísica de la burocracia”; el peso de las ideas y el acto de mecanografiar lo inmecanografiable y el fenómeno de la gravedad, emulando el caer de la vida en gotas de tedio o peligro de no ser. En el *performance* de Katnira, una línea de fuga diseminadora de las ideas es disparada hacia otra posibilidad de ser en el vacío.

Por intermedio y pasión de la filosofía y por el *performance* como filosofía práctica, la historia y la crítica del arte tienden hoy a vislumbrar al arte de acción como campo de movimiento corporal velocísimo que conceptúa en su ser siendo, adentrándonos en alumbrados o sombríos terrenos en donde contundentes, significativos y significantes guiños o acompasados o bruscos gestos siempre abiertos, jamás podrán suplir a ciertos objetos que se puedan exponer al abrigo de la dignidad, a veces estacionada y vetusta, de un museo.

Finalmente, Deleuze-Guattari y Spinoza abrieron a mi necesidad investigadora y creadora un campo de vectores vivísimos en sus definiciones-presentaciones de problemas referentes a su visión de la filosofía, claro está, pero que, yendo mucho más allá de sus propósitos, pertenecen, más bien, a la relatividad del movimiento de la vida en sus infinitas diferencias, que se expresan en la organización material de la Naturaleza y en la organización material humana, que siempre ha opuesto, o hecho coincidir, sus acciones y productos con aquélla. Así, todo un campo analógico entre los conceptos de esos autores y mis propias configuraciones de conceptos y metáforas creó el momento lúcido en que todo se comienza a trazar en la escritura.

III

¹⁴ Ideas de Víctor Sulser enviadas por Internet o, a veces, repartidas antes o después de llevar a cabo un *performance*.

Conclusiones

No queda de otra a la historia del arte y a sus historiadores y críticos que generar conceptos y metáforas que vivan con el desbordamiento y completitud dinámicas de la naturaleza y la aventura de la experimentación en sus textos, conceptos e instrumentos, ojalá rizomáticos, anclados siempre en *lo posible*, como el devenir, en vuelo y fuga, diría Deleuze, de un pájaro.

La investigación como creación en la historia del arte es real a todas luces, mas se trata de una creación que, a pesar de venir del espacio subjetivo que trabaja en nosotros entre la emoción, las sensaciones, los conceptos –el espacio dialógico–, está obligada a “encarnar” o a “corporeizar” –cual reza la etimología del verbo *crear*– el sinfín de recursos sintácticos y de contenido que arman una narrativa problemática, discursiva y afirmativa; también deberá insertar nueva información e ideas, realizar otras lecturas de los hechos y, si es el caso, nutrir la necesaria destreza del historiador, cualidad que filtrará en sus escritos o alocuciones su pasión por la vida, por sus objetos de estudio y su potencial de objetivación de fuerzas sociales, por no decir vitales.

Ojalá el historiador o la historiadora del arte prodiguen una coherencia que nos reporte tanto su capacidad de expresión como el manejo de lo inexpresable entre el conjunto de información, documentos materiales, y otros. Esperemos que, igualmente, dejen presentir su potencial de generadores de discursos en una dinámica estructural-corporal, imaginativa, simbólica e intertextual conceptualizadora y explicadora con los pies en la tierra, y en el sueño de lograr la equidad ética con su trabajo.

Trátese de la vida de una pintora en su pintura y en una casa legendaria, o del trabajo sin principio ni fin que implica la labor de un *performer*, dependiente del cuerpo en acontecimiento presentativo, tan próximo y diferente de la acción corporal de un pintor, un escultor o un dibujante, y hasta de un actor, la creación y la creatividad del historiador están en movimiento y transformación constante, buscando el material más intenso que configure el concepto más hermoso en donde la forma (o la no forma), la misteriosa imagen, el

sentido, *sean experimentales y hasta naufragantes*. Una especie de generación y autogeneración metodológica que nos guíen hacia certezas momentáneas, aleatorias, ética y estéticamente más reales que nunca.

El compromiso consigo mismo, con su comunidad y la sociedad en la que vive son, entre otros elementos, los que condicionan la objetivación del mundo que logra un historiador del arte. Aunque no dance o haga *performance*, y sí medite en una banca en un parque, defienda en una plaza pública sus ideales, o pase el día en la quietud viva de su estudio, sintiendo el desplazamiento acompasado y asombroso de las ocurrencias en la imaginación y el pensamiento, la investigación que realiza es una creación.

Un historiador o historiadora del arte aman la forma y con frecuencia se ven presos de la experiencia estética y el “deber” de auscultar un universo con contradicciones y hasta convulsiones propias, ya que esa súbita invasión de formas y significaciones los mantiene, a veces, en una especie de nirvana. Esto se relaciona íntimamente con la voluntad de ser objetivos, postura que produce la adicción de involucrarse con lo ignoto y con el esplendor de crear conceptos.

No olvidemos las palabras del epígrafe inicial de este ensayo. En absoluta coincidencia con los puntos de vista ahí expresados, testimonio del genial historiador Edmundo O’Gorman, escritor preciso que configuró una compleja y deslumbrante imagen de la historia de México y de América durante el descubrimiento: “Quiero [...] una historia susceptible de sorpresas y accidentes, de venturas y desventuras [...] tejida de sucesos que así como acontecieron pudieron no acontecer; [...] inteligible con [...] la luz de la imaginación; *una historia-arte* [...] de atrevidos vuelos y siempre en vilo como nuestros amores...”.¹⁵

¹⁵ Edmundo O’Gorman, *Fantasmas en la narrativa historiográfica*. México, Universidad Iberoamericana/Centro de Estudios de Historia de México (Conдумex), 1992, 28 págs., pág. 28. Las cursivas son mías.

Alina Wong Carriera (Cuba)*

Desarrollo humano en el arte danzario**

La reorganización del cuadro de los saberes que el hombre ha construido es tópico de debates frecuentes en la actualidad. Múltiples voces, desde una pluralidad de argumentos epistemológicos, teórico-metodológicos, axiológicos y éticos, reclaman la revisión de los fragmentos en que habitualmente ha quedado escindido el conocimiento humano. Mientras, como alternativa para el desarrollo, apuestan por la configuración de nuevos campos, emergentes, transversales, para la integración de saberes diversos. Tal vez la investigación de la danza, su oportunidad de hacer confluír miradas creadoras de las ciencias y el arte, devenga un holograma intenso de semejante contexto epocal, una síntesis particular del espíritu de esta época.

Ése es el sentido en que transcurre el Movimiento Internacional de Investigaciones Multi e Interdisciplinarias sobre Danza, coordinado y promovido por el Consejo Internacional de la Danza de la UNESCO. También es el sentido de los esfuerzos por conformar un acercamiento latinoamericano al espacio multi e interdisciplinar de los estudios sobre danza. Aproximación nuestra, legítima: que haya en México un escenario propicio, en el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón una institución de referencia, y en la Universidad Nacional Autónoma de México un aliado estratégico.¹

* Licenciada en Psicología y maestra en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de La Habana. Colaboradora de la Escuela Nacional de Ballet y del Departamento de Ballet del Instituto Superior de Arte de Cuba.

** Proyecto de investigación psicológica en la Escuela Cubana de Ballet.

¹ En un evento reciente celebrado en la Universidad Nacional Autónoma de México (12-14 de septiembre de 2007), con el patrocinio de su Instituto de Investigaciones Interdisciplinarias, se expusieron y debatieron las experiencias de un grupo de estudiosos. Éstos mostraron parte del abanico de indagaciones posibles sobre la danza en América. En “Mirar adentro y afuera de la danza. Aproximaciones contemporáneas a las manifestaciones dancísticas” confluyeron la filosofía fenomenológica-existencialista; la teoría crítica; el deconstructivismo posmoderno; el psicoanálisis lacaniano; la antropología cultural; la historia del arte; la estética teatral; el estudio arquitectónico sobre el uso dinámico de los espacios públicos; el enfoque histórico-cultural de la psicología; la pedagogía del arte; y el cuestionamiento de las políticas culturales.

En estas circunstancias, presentar un proyecto de investigación psicológica en la Escuela Cubana de Ballet (ECB) supone un triple posicionamiento:

Posicionarse en un área de producción de conocimiento psicológico, marginal en función del lugar que ocupa en el devenir de esta disciplina, mas esencial de cara a la naturaleza de la subjetividad en tanto objeto al que la psicología, en general, se dedica. Posicionarse en el estudio, dentro de esa área “marginal-esencial” de la danza como espacio problémico de generación de subjetividad, escasamente abordado en comparación con otras modalidades creativas. Posicionarse, para todo ello, en la actualidad de practicar acercamientos epistémicos que, aun reconociendo sus bases en alguna tradición científico-disciplinar, se abran al diálogo con otros saberes que trasciendan los límites de las propias tradiciones de partida.

Investigar en psicología del arte

La pretensión de investigar lo danzario se ubica, para la psicología científica, en una de sus vertientes menos extendidas. Dentro del cuadro de los saberes científicos, la psicología tiene su espacio propio desde 1879. Este hecho representó el comienzo de los intentos por definir los sistemas teórico-metodológicos que servirían de referentes científicos para las prácticas psicológicas profesionales.

A partir de ahí, la psicología se ha diversificado internamente. En la contemporaneidad, ciertos dominios de la psicología cuentan con acervos amplios y sistematizados de experiencias investigativas e interventivas, mientras otros siguen cursos de más lenta y difusa construcción. La psicología del arte es un ejemplo ilustrativo del segundo grupo.

La *psicología del arte* se compromete con indagar la participación de los procesos subjetivos en la producción, comunicación y consumo del arte en sus diversas manifestaciones (plásticas, literarias, musicales, teatrales, audiovisuales). Le concierne profundizar el conocimiento sobre los múltiples actores que forman parte de la dinámica del campo artístico (creadores, intérpretes, espectadores, etcétera), en su condición de

sujetos psicológicos. La estructura y la dinámica abiertas de las obras de arte, en tanto resultados de la actividad humana y significantes que ofrecen oportunidades para el ejercicio hermenéutico, se integran a sus intereses. Enfoca, además, el análisis de las interacciones humanas o los vínculos interpersonales que se desencadenan entre los actores del campo artístico a propósito de la generación, circulación y comprensión de las obras (A. Álvarez, 1974; R. Arnheim, 1980, 1989 y 1999; G. Marty, 2000).²

Para varios fundadores de corrientes y escuelas psicológicas que gozan de plena vigencia, el arte representó un verdadero interés. La génesis del *enfoque histórico-cultural* de la psicología así lo ilustra. Debido a dicha coincidencia de interés en el arte (literatura, plástica, teatro) y su vitalidad actual, es ésa la plataforma teórico-metodológica que se asume para este proyecto de investigación psicológica en la Escuela Cubana de Ballet. De su patrimonio interesan, fundamentalmente, algunos planteamientos hechos por su ideólogo fundador. Pensando en lo que a inicios del siglo XX se avizoraba como posible futuro de la investigación psicológica sobre el arte, L. S. Vygotsky (1987) argumentó lo siguiente:

- Las experiencias de creación de una obra artística y de su comprensión por el público comparten una fenomenología paradójica: las vivencias subjetivas a través de las cuales transcurren resultan altamente contradictorias. El carácter conflictual es el rasgo crítico de los procesos subjetivos e intersubjetivos que estructuran la comunicación auténticamente artística.
- La expresión personal imaginativa por medio de sistemas simbólicos alternativos, distintos de los del uso cotidiano o realista del lenguaje verbal (dibujo, gestualidad expresiva, etcétera), es un proceso cultural que se desencadena desde las primeras etapas de la vida. Sufre modificaciones durante el curso del desarrollo psicológico y

² Esta delimitación del área temática que aborda la psicología del arte resulta adecuada a los efectos del presente proyecto. Mas, según esa tendencia predominante en toda la geografía de la psicología científica, no constituye la única definición. Si bien la investigación que aquí se presenta dirige su interés hacia el campo del arte profesional o “arte de alto rendimiento”, no se olvidan los profundos y sólo parcialmente indagados lazos que pueden existir entre éste y otros niveles de creación artística, como el arte lúdico infantil, el de los enfermos mentales, los discapacitados y el arte popular tradicional.

cumple funciones diversas de cara a ese desarrollo, según la fase del mismo en que se encuentre el sujeto. Su potencialidad para la innovación en el uso de tales sistemas simbólicos tiende a crecer de manera directamente proporcional al enriquecimiento del acervo subjetivo de experiencias sociales del individuo. Un lugar especial entre las actividades culturales que estimulan tal uso de sistemas simbólicos alternativos lo ocupa el teatro, debido a su naturaleza ecuménica, integradora y primigenia en las perspectivas ontogenética y filogenética (Vygostky, 1982).

- En el terreno particular de la artes escénicas, la investigación psicológica requiere del avance en los estudios sobre las normas sociológicas y estéticas que condicionan los procesos creativos. Una comprensión explicativa profunda de la dinámica ideacional del artista de teatro, en lo tocante a la especificidad de su trabajo creativo, será asequible para una psicología que reconozca la complejidad del funcionamiento subjetivo integrado en el nivel personológico de éste, situándolo en el contexto antropológico singular de su arte y vinculándolo con el mismo (Vygostky, 2007).

Investigar la danza

Ni los fundadores del enfoque histórico-cultural de la psicología, ni algunos de sus continuadores en funciones que trabajan el arte han constituido su *episteme* focalizando la cultura danzaria y a sus protagonistas. No obstante, parte del legado original y ciertas investigaciones en curso autorizan a creer en la potencialidad heurística de esta plataforma teórico-metodológica para la investigación de la danza.

En particular, para este proyecto de investigación, partir del enfoque histórico-cultural de la psicología implica comenzar reconociendo cómo la ECB es una verdadera comunidad de práctica y aprendizaje. La escuela discurre simultáneamente en tres dimensiones. Cuenta con una historia propia de creación e innovación artísticas. Opera como un verdadero paradigma estético para la producción escénica de nivel global. Y apoya su vigencia y sostenibilidad futura en el accionar sistémico de una tríada de compañías profesionales, más una red nacional de academias para la educación de nuevas generaciones de bailarines, maestros y coreógrafos.

La ECB es historia cultural, paradigma teatral y sistema socio-institucional que forman a sus propios creadores. Aquí las miradas psicológica e histórico-cultural se agudizan, al acentuar la condición de estos creadores en formación como sujetos en desarrollo. La atención al *desarrollo humano* de los sujetos danzantes que se educan en la ECB es la vía elegida para investigar la danza desde el enfoque histórico-cultural de la psicología.

En coherencia con esta asunción, investigar la danza significa:

- Valorar la contextualización antropológica del desarrollo humano de los sujetos danzantes, sus instancias de condicionamiento socio-cultural: jerarquías axiológicas de la comunidad de práctica, sistemas simbólicos en uso, configuraciones de significados compartidos, prácticas comunicativas vigentes (mitos, ritos, reglas y relaciones).
- Comprender el aprendizaje danzario como el proceso desencadenante clave del desarrollo humano de los sujetos danzantes.
- Analizar críticamente la educación danzaria como el principal sistema de influencias propiciatorias de ese aprendizaje.
- Dilucidar la complejidad específica del desarrollo humano de los sujetos danzantes: sus circuitos dialécticos de paradojas vivenciales o márgenes de desequilibrio potencial; sus dinámicas intersubjetivas conformadoras; sus periodos críticos como umbrales de bifurcación; su periodicidad relativa y la borrosidad de las fronteras entre sus etapas.

Tales lineamientos se complementan con una exigencia latente en el enfoque histórico-cultural de la psicología que rebasa y a la vez dimensiona el plano estrictamente teórico-metodológico. Se trata de ensayar el tejido de niveles de conocimiento sobre el desarrollo humano de los sujetos danzantes mediante la apropiación crítica, creativa, de constructos y reflexiones de diferente origen conceptual y metódico dentro de la psicología e, incluso, con diferente linaje disciplinar.

Investigar la danza hoy

Pretender investigar el desarrollo humano de los sujetos danzantes que se educan en la ECB, hoy, no podría realizarse histórico-culturalmente sino admitiendo la localización de tal empeño en el marco del *diálogo de saberes* (Morin, 1999, 2006; Houtart, 2006). Acaso las historias de la psicología y de la danza lo reclamen *per se*, pues danza y psicología nacieron del entrelazamiento de componentes que hacia ellas emigraron, para fundirse en las mismas generando síntesis particulares con derecho a desarrollos autoorganizados. Las preocupaciones sobre asuntos biológicos, sociales e histórico-filosóficos que alimentan la psicología. Las innovaciones en códigos literarios, plásticos y musicales que se aúnan en la danza.

Si algunas pistas para la construcción de conocimiento mediante el diálogo de saberes guían este proyecto son las siguientes:

- Entre los saberes científico-sociales (incluidas las ciencias “exactas” y naturales) acontecen migraciones de información, conceptos, esquemas, hipótesis, recursos metódicos. Esos viajes o desplazamientos verifican capítulos de fecundaciones recíprocas.
- Dialogando en diferentes niveles de implicación y efectividad es posible transitar de la disciplinariedad restringida a la interdisciplinariedad como proceso y estilo que focaliza la interacción creativa. Se prevé la futura construcción de espacios transdisciplinares en los que entramados conceptuales multiniveles den cuerpo a miradas teorizantes globales, holísticas, fundacionales.
- La aplicación radical de la transdisciplinariedad conllevaría el intercambio horizontal de experiencias, creencias y procedimientos entre los saberes científicos y los filosóficos, tecnológicos, artístico-estéticos, religiosos, mediáticos, tácito-cotidianos o de sentido común. Para la ciencia es deseable la liberación de su impronta colonizadora y hegemónica.

- Conocer es un desempeño axiológico. Los valores son constituyentes legítimos del hacer científico. Los saberes sobre el sujeto danzante, sobre el hombre como totalidad reflexiva, resultan siempre compromisos (epistémicos, éticos, ideopolíticos) con su destino, con su proyección de ideales y sus esfuerzos por aproximárseles. Las ciencias sociales devienen instrumentos de racionalidad utópica con los cuales trabajar, en la comprensión tanto de lo histórico como del presente, por la emancipación de las potencialidades humanas para la autoorganización.
- La ciencia (los saberes científico-sociales dentro de ella) no consiste de entelequias que naveguen más allá del bien o del mal. Este proyecto se adscribe al ideal de ciencia como empresa cultural abierta, dialogante, incompleta, conflictuada, constructora de su propia historia mediante sus nexos simultáneos múltiples con otros espacios de creación humana, igualmente veraces en su otredad. De modo que los dispositivos de conocimiento científico forman parte de los escenarios socio-culturales en los que intervienen, entre ellos los de la danza.

Parfraseando a Foucault (1994) puede concluirse que, con estas indicaciones estratégicas, el proyecto quiere encauzar el deseo de saber qué lo sustenta hacia ese punto en el que la práctica artística del hombre encuentra su propia contradicción.

Bibliografía

- Álvarez, A. *Psicología del arte*. Madrid, Biblioteca Nueva, 1974.
- Arnheim, R. *Hacia una psicología del arte. Arte y entropía*. Madrid, Alianza, 1980.
- . *Nuevos ensayos sobre psicología del arte*. Madrid, Alianza, 1989.
- . *Arte y percepción visual: psicología del ojo creador*. Madrid, Alianza, 1999.
- Foucault, Michel. *La psicología de 1850 a 1950*. La Habana, Universidad de La Habana, Facultad de Psicología, 1994. (Biblioteca Virtual.)
- Houtart, F. *La ética de la incertidumbre en las ciencias sociales*. La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 2006.
- Marty, G. “Los problemas de una psicología del arte”. En *Arte, Individuo y Sociedad*, núm. 12, 2000, págs. 61-66. Publicada por la Universidad Complutense de Madrid.
- Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París, UNESCO, 1999.
- . Conferencia magistral, III Seminario Bienal Internacional acerca de las Implicaciones Filosóficas, Epistemológicas y Metodológicas de la Teoría de la Complejidad. Inédito, 2006.
- Vygotsky, L. S. *Psicología del arte*. La Habana, Pueblo y Educación, 1987.
- . *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, Akal, 1982.
- . “On the Problem of the Psychology of the Actor’s Creative Work”, 2007. En la página electrónica <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1932/actors-creativity.htm>.

Marcela Sánchez Mota

El cuerpo posmoderno

Los movimientos artísticos de vanguardia aparecen en el mundo desde principios del siglo XX, marcando el inicio de la modernidad. Kandinski y Picasso, por ejemplo, plantearon el uso de la abstracción en las artes plásticas. La danza, en cambio, no vino a romper con las estructuras dramáticas tradicionales sino hasta mediados de siglo, con las propuestas de Merce Cunningham, el primero en desechar de la coreografía los elementos característicos de las piezas dramáticas. Para este notable coreógrafo, el movimiento corporal tenía que hablar por sí mismo. Cunningham se propuso también liberar a la coreografía del dominio de las estructuras musicales, al tiempo que incorporó el azar y la improvisación en sus trabajos.

La innovación de Cunningham tuvo un sentido muy distinto a las aportaciones de sus antecesores (Nijinski, Isadora Duncan y Martha Graham), quienes se habían propuesto romper con los códigos corporales del ballet clásico. Cunningham se alejó de la organicidad y la pesadez de la técnica moderna, codificada por su maestra Martha Graham, para nuevamente echar mano de la ligereza de que es capaz el cuerpo humano. Para él, el movimiento corporal debe ser un acto inteligente antes que intuitivo o natural, y la libertad del mismo debe surgir de la exploración del propio movimiento aislando las distintas partes de la anatomía humana. Desde muy temprano, comprendió que los hábitos perceptivos de la sociedad moderna estaban condicionados por la publicidad y los medios masivos de comunicación. Por lo tanto, para él la idea de “la totalidad” era sólo una peligrosa quimera. Desde su perspectiva, la percepción totalizadora del arte que proponía Wagner acabaría por hipnotizar y adormecer los sentidos de la sociedad de consumo. De este modo, Cunningham propone “descentralizar” el escenario. Con él, los distintos espacios escénicos adquieren la misma importancia. Asimismo, plantea que desde la desarticulación y la disociación del cuerpo el arte hablará por sí mismo. La libertad para Cunningham implica una “completa conciencia del mundo y, al mismo tiempo, un distanciamiento de él”. Este

coreógrafo desconfiaba del arte “natural”. Para él, los impulsos y los deseos que la sociedad moderna le impone al hombre están condicionados por necesidades creadas y no naturales. El ser humano moderno –sostiene– ya no es capaz de discernir entre su instinto natural y el condicionamiento creado.

El trabajo de Cunningham se convirtió así en un llamado a la inteligencia del espectador. Esta idea lo acercaba a la propuesta que Marcel Duchamp había lanzado en el terreno de las artes plásticas. Para Cunningham, lo importante de la obra de arte era modificar las formas convencionales de la percepción. Por encima del ver y el oír en sí mismos, debía estar la manera en que nuestros sentidos perciben lo que nos es dado para ver y oír.

Como solía suceder en nuestro medio artístico, los planteamientos de Cunningham llegaron a México con veinte años de retraso. Ello ocurrió en 1968, año en que el coreógrafo visitó nuestro país. Sus propuestas no fueron del todo comprendidas ni apreciadas. Las razones podrían encontrarse en la incipiente solidez teórica y propositiva de la danza moderna mexicana.

El proceso histórico de la danza en México posee características muy peculiares. La conformación de este arte en nuestro país estuvo signada por dos elementos: la persistencia de las danzas autóctonas precortesianas, que tenían como fin el ritual religioso, y la llegada de danzas populares europeas durante la Colonia. El mestizaje de las danzas indígenas con las europeas generó una tercera vertiente, misma que coexistió con las dos manifestaciones que le dieron origen. En el siglo XIX, el minuet, la contradanza y la *allemanda* conviven con la jarana, el jarabe y los sonecitos mexicanos. No fue sino hasta 1919 cuando el público de la ciudad de México tuvo el primer contacto con el ballet clásico, durante la visita de Anna Pávlova a suelo mexicano. Curiosamente, la repercusión de la Pávlova no se observó en un primer momento sino en los teatros de revista populares, el cabaret y el bataclán, donde se popularizó el uso de las puntas de ballet mucho antes de que la danza clásica lograra desarrollarse entre nosotros.

Mientras, en Europa, el bailarín clásico Nijinski se convertía en uno de los primeros en romper con las rígidas estructuras del ballet. En 1913, dos piezas creadas e interpretadas por él, *La tarde de un fauno* y *La consagración de la primavera*, provocaron el rechazo de los conservadores y la bienvenida de los vanguardistas de París. Al mismo tiempo, en los Estados Unidos emergía la figura de Isadora Duncan, quien rompió de manera tajante con los cánones del ballet clásico al desechar de sus trabajos el código corporal de la técnica, el uso de las puntas de ballet y el tradicional vestuario de mallas y tutús.

Ese mismo año de 1913, el público de México aplaudía entusiasmado a los grupos europeos que llegaban al país. Sin embargo, la idea de profesionalizar la danza no surgió sino hasta 1931, con la creación de la Escuela de Danza del entonces Departamento de Bellas Artes. Era la época en que el Estado mexicano se empeñaba en la creación de una cultura capaz de consolidar la identidad nacional. La polémica establecida desde los años de la Independencia –“¿somos indígenas o somos mestizos?”– comenzaba a disfrazarse o a negarse tanto en el ámbito oficial como entre la clase dominante y los estratos sociales medios.

Algo muy distinto sucedía entre los artistas. Éramos revolucionarios y éramos luchadores sociales de un México mestizo. Así lo asumió la gran mayoría. El sentido nacionalista y revolucionario rigió las propuestas artísticas en todas las ramas de la cultura. Los bailes folclóricos se estilizaron con la técnica clásica. En 1947 apareció la Academia de la Danza Mexicana. Varias figuras del extranjero se apasionaron por lo mexicano; muchos acudieron a colaborar, y algunos se quedaron entre nosotros.

El sentimiento revolucionario dominó los temas de la danza. Surgió así el llamado Movimiento Mexicano de la Danza Moderna, cuya actividad abarcó dos décadas. Escritores, pintores y músicos participaron entusiasmados en este movimiento. La técnica de ballet clásico proveniente de Europa y la técnica moderna de Martha Graham fueron acogidas por la mayoría de los exponentes de la danza, tanto clásica como moderna, en esos años iniciales. Y perduraría por mucho tiempo. En los años sesenta se habían consolidado

las primeras compañías de danza moderna, las cuales continúan hasta nuestros días: el Ballet Nacional de México y el Ballet Independiente, seguidas del Ballet Teatro del Espacio. La técnica de Martha Graham fue recibida con tal fervor que, en algunos casos, se llegó a rechazar cualquier otra forma de entrenamiento que no fuera el de esta importante coreógrafa.

En la década de los setenta surgieron otras nuevas compañías: el Ballet Contemporáneo, Expansión 7, el Taller Coreográfico de la UNAM y Danza Libre Universitaria, entre las más reconocidas. En esos años, para bien de la mayoría de los creadores, se mezclaron las técnicas dancísticas modernas. Clásica, Graham, Limón y Humphrey conviven con pasos tomados de las danzas indígenas y folclóricas mexicanas. En otros casos se importan estilos neoclásicos, como el de George Balanchine, un estilo que logra sobreponerse a “lo mexicano” sin intervenir demasiado en las formas. Los mexicanos lo acogen con entusiasmo.

La entrada de otros estilos extranjeros en los años setenta viene a enriquecer el panorama de la danza mexicana, pero sin que los creadores abandonen del todo su excesivo respeto hacia la forma aprendida. El grupo de creadores que formaron la compañía Forion Ensemble representa un caso especial. Sin desechar las técnicas ya aprendidas, estos artistas incorporaron a su trabajo nuevas técnicas, como la de Alwin Nikolais, Louis Falcó y Merce Cunningham.

La importancia de este nuevo grupo radica en su voluntad de experimentar nuevas formas de expresión corporal y de creación. Conformado por Eva Zapfe, Jorge Domínguez, Rosa Romero y Lydia Romero, Forion Ensemble vino a darle un giro renovador a la danza mexicana. En 1983, sus integrantes refundaron el grupo bajo el nombre de El Cuerpo Mutable. La década de los ochenta atestigua la consolidación de varios grupos experimentales de danza moderna, así como la aparición de nuevas propuestas, al iniciarse el movimiento de danza-teatro. La mayoría de dichos grupos lograron sobrevivir a la constante crisis de la economía mexicana. Cabe mencionar entre ellos a Teatro del Cuerpo,

Utopía Danza-Teatro, Contradanza, Contempodanza, U. X. Onodanza y Antares. Muchos de ellos han logrado alcanzar el fin del milenio, al tiempo que han visto surgir a nuevas agrupaciones, como Aksentis, Quiatora Monorriel, Delfos, Tabula Rasa y Onírico. Algunos de los creadores de estas nuevas compañías son Raúl Parrao, Adriana Castaños, Alicia Sánchez, Jaime Camarena, José Rivera, Juan Manuel Ramos, Pilar Gallegos, Evoé Sotelo, Benito González, Gerardo Delgado, Manuel Stephens, Magdaleno Brezzo, Mauricio Nava, Gilberto González y Gabriela Medina.

Retomando las posturas surgidas en los Estados Unidos en los años sesenta y setenta, los integrantes de la generación llamada “posmoderna” se empeñaban en definir qué era danza y qué no era danza. Entre sus integrantes, seguidores todos ellos de Merce Cunningham, destacan Lucinda Childs, Steve Paxton, Trisha Brown e Ivonne Rainer. La discusión planteada por estos artistas “posmodernos” tardó en llegar a México, pero se ha prolongado hasta la actualidad.

Lo que aquellos coreógrafos-bailarines estadounidenses hicieron fue radicalizar el concepto de “lo dancístico” al concebir cualquier movimiento, por simple que fuera, como danza. Lo importante, desde su perspectiva, estaba en el hecho de que el movimiento fuera realizado para un espectador. Algo similar llegó a plantear el movimiento expresionista alemán, encabezado por Pina Bausch, sólo que su propuesta incluyó una carga política, social y emotiva mucho más contundente. En el medio mexicano estas tesis no se han discutido con la profundidad necesaria. A pesar de ello, ha habido coreógrafos arriesgados que se han lanzado a explorar más allá de los códigos establecidos, algunas veces de manera intuitiva. La discusión –hay que decirlo– no propone desdeñar la técnica, sino utilizarla para crear nuevas propuestas.

La danza mexicana de hoy plantea una gran variedad de trabajos, la mayoría ceñidos a los estilos o las técnicas aprendidas. Es difícil hablar de una generación unida por un movimiento temático o estilístico específico. Los jóvenes creadores han abordado todos los temas posibles. Sin embargo, las más de las veces lo han hecho con poca investigación, y

sobre todo con poca investigación intelectual que derive en lo corporal, en la creación de códigos de movimiento propios. Para que estos jóvenes puedan plantearse las preguntas esenciales (por qué, para qué y cómo hay que moverse) es necesario que tengan en mente los radicales cambios de percepción en torno al cuerpo humano que han traído consigo la cibernética, la inminente clonación de seres humanos y la realidad virtual.

El cuerpo humano aparece alienado, separado del pensamiento y de las emociones. El mensaje heredado afirma que el cuerpo es tan sólo un receptor: las sensaciones y los pensamientos se generan en la mente. (¡Como si la mente no fuera parte del cuerpo!) La necesidad que nuestros antepasados tuvieron de reflexionar acerca del cuerpo y lo divino se pierde en la historia. La herencia occidental que concibe al cuerpo como la cárcel de nuestro espíritu parece persistir, sólo que ahora ese cuerpo aparece desprovisto de un sentido sagrado. Vivimos el olvido del cuerpo como si éste no fuera más que un recipiente que nos lleva y nos trae por el mundo. O nos empeñamos en cultivarlo como materia que existe más allá de nuestro ser, un algo que es preciso alimentar y cuidar como a una mascota.

En cualquier caso, la ficticia brecha entre mente y cuerpo parece ensancharse cada vez más. En el terreno de la danza, esta tendencia se refleja en la constante recurrencia a un virtuosismo cada vez más cercano a lo acrobático. Desde luego, este virtuosismo no es desdeñable; el problema sobreviene cuando se convierte en el fin último, cuando se olvida lo que se intenta transmitir.

Hay que decir aquí, sin embargo, que indudablemente la inclusión de las novísimas tecnologías es parte ineludible de nuestro entorno. Se trata de un aspecto de la realidad que resulta innegable, y en cierta medida incluso es necesario incorporarlo a la creación artística.

En los terrenos de la literatura, así como de las artes plásticas y visuales, es posible rastrear a lo largo de la historia una abierta discusión sobre el cuerpo humano y las distintas

maneras de entenderlo. En ese sentido, el trabajo de la coreógrafa alemana Sasha Waltz parece colocarse en el centro de la discusión. A manera de ejemplo, cabe mencionar la coreografía *Körper*, una obra en la que Waltz incursiona más allá de los límites corporales. En ella los intérpretes exploran mutuamente la piel de sus cuerpos y se someten a todo tipo de minuciosas revisiones y manipulaciones corporales: unos a otros se retuercen los pezones, y analizan sus tatuajes, cabelleras, lunares y erupciones cutáneas. Asimismo, Sasha Waltz utiliza la alteridad de los cuerpos para confrontarnos con nuestra condición humana. Así, hace aparecer en escena un cuerpo con dos cabezas, un cuerpo con dos torsos, el reflejo femenino de un cuerpo masculino... En *S*, Waltz propone su noción del paraíso, dominada por una mirada plástica que busca reflexionar acerca del erotismo. *NoBody*, por su parte, propone la desaparición del cuerpo como metáfora de la muerte y como parte inexorable de la condición humana. La creadora alemana se pregunta: “¿Cómo es que la carne, esa materia que nos constituye, es al mismo tiempo la potencia matriz de las fuerzas inmateriales?”. Y reflexiona: “La epidermis es la superficie de un abismo donde bullen los fantasmas de la memoria, donde se transforman las energías y los miedos, y donde se cultivan las visiones del sueño”. Esta singular artista es considerada como la sucesora de Pina Bausch, aunque ella misma asume una mayor influencia del mundo coreográfico estadounidense, en especial de la escuela de Merce Cunningham y Trisha Brown. Sasha Waltz ha sido invitada a presentar su trabajo en el New Wave Festival, de Brooklyn, así como en el Teatro de la Ville, de París, y al lado del Sankai Juku, grupo japonés de danza *butoh* que dirige Ushio Amagatsu, y de la coreógrafa y cantante Meredith Monk, quien, junto con Ann Hamilton, ha propuesto un trabajo de experimentación del cuerpo a través de la voz y el movimiento.

Si la danza moderna de Isadora Duncan, cercana al espíritu del movimiento socialista, exigía una libertad alcanzable sólo mediante el retorno a la naturaleza, la danza de Merce Cunningham reflejaba la nueva relación del ser humano con un mundo que comenzaba a ser regido por la incertidumbre, el azar o la indeterminación. En resumen, Waltz se propuso incursionar en el mundo que los científicos definen como “la probabilidad de posibilidades”. Su trabajo fue el producto del intercambio conceptual e intelectual con otros

artistas de su tiempo, como John Cage, Marcel Duchamp, Robert Rauschenberg y Jasper Johns.

Los genios artísticos del siglo XX lo fueron gracias a que la reflexión y el cuestionamiento sobre el papel del arte y del artista los llevó a la innovación de las formas de arte. De esta manera lograron persistir, sobrevivir y trascender la brutal y tentadora realidad que les tocó vivir.

o o o o o

La necesidad de elementos teóricos en el terreno de la danza mexicana es evidente. La intuición, la exploración, la ciencia, la literatura y las imágenes deberían coexistir en la mente de los coreógrafos, e incluso en la de los intérpretes, pues también ellos conforman el acto creativo. Unos y otros deberían reflexionar sobre las implicaciones que conlleva su principal materia de trabajo, el cuerpo humano; tendrían que investigar sobre las profundas e ilimitadas dimensiones que representa el generador fundamental de toda vida humana.

Hoy sería interesante retomar la discusión planteada por Merce Cunningham en torno a dejar en el espectador la libertad ante la obra coreográfica, discusión que apareció más tarde en el terreno de la teoría literaria deconstructiva, propuesta por Roland Barthes, Gilles Deleuze y Jacques Derrida.

Algunos críticos equiparan la desestructuración del movimiento escénico de Cunningham, que da al espectador la libertad de decidir qué mirar y cómo mirarlo, con la noción del texto abierto de Roland Barthes, en donde el lector deja de ser un consumidor pasivo para convertirse en un productor del texto.

Sería enriquecedor abordar la discusión en torno al cuerpo humano desde todos los puntos de vista posibles, incluida la forma en que lo percibimos en la vida cotidiana. ¿Cómo afectan a nuestros sueños los sonidos o los silencios, nuestra memoria de la vigilia o la

memoria infantil que en la actividad onírica suelen aparecer de forma simultánea? ¿Cómo es el cuerpo por dentro, qué produce, qué olvida, qué percibe, dónde termina? Las ideas, la energía, el alma, lo inasible, los sentimientos son producidos por el cuerpo; por lo tanto, son parte de él.

Valdría la pena, también, retomar la discusión puesta sobre la mesa por todos aquellos artistas plásticos que han incluido sus propios cuerpos en sus propuestas, como en el caso del *performance* o del *body-art*. Revisar lo sucedido en las artes visuales; la irrupción del arte conceptual que trastoca el referente directo de la imagen.

En la búsqueda por rechazar el objeto artístico como una mercancía, los artistas han propuesto como arte la inmaterialidad de las ideas, las sensaciones que se instalan entre el ojo y lo visto por el ojo, en un espacio vacío que tiene que ser creado por el espectador. Al arte conceptual se le ha ubicado de manera fundamental en el terreno de la teoría o de la palabra escrita para ser comprendido; sin embargo, sus propuestas han tenido impacto en todos los géneros de las artes visuales. Por ejemplo, el *performance* –una más de las propuestas artísticas derivadas del arte conceptual– ha colocado al cuerpo humano en el centro de la exploración visual, para convertirlo en el elemento efímero de la imagen. El resultado final ha sido el llamado *body-art*.

¿Qué nos dice Orlan, la artista francesa, quien declara haber donado su cuerpo al arte y se somete a intervenciones quirúrgicas ante el espectador con objeto de alcanzar su máximo ideal de belleza? Orlan es una suerte de Frankenstein femenino: su cara es un pastiche de la frente de la Mona Lisa, la nariz de una representación de la diosa Diana, el mentón de la Venus de Botticelli, la boca de un cuadro de Boucher y los ojos de una pintura de Gérôme. ¿Qué reflexiones nos propone el artista australiano Stelarc? Desde los años setenta, Stelarc experimenta sobre la percepción alterada de la realidad a partir de cambios en las estructuras corporales, como coserse los párpados y la boca con el cuerpo situado entre dos tablas colgantes. Sus investigaciones y espectáculos están encaminados a constatar lo

obsoleto y lo vacío del cuerpo moderno. Para él, el cuerpo es virtual: “una estructura por controlar y modificar”.

Otros artistas, como Chris Burden, han visto en el *performance* la exploración del cuerpo ante el extremo dolor. Como ejemplo está la “creación” de una escultura por medio de un disparo en su brazo a corta distancia. Terry Fox, por su parte, ha incursionado en representaciones en las que el cuerpo es llevado hasta el agotamiento. Habría que analizar las fotografías de artistas como Joel Peter Witkin; pensar de qué manera su trabajo nos habla de sexualidad y de muerte. Asimismo, detenernos a reflexionar en torno a las propuestas cinematográficas de David Lynch, David Cronenberg, Peter Greenaway y Nagisha Oshima; discutir las ideas sobre el cuerpo en la ciberficción que el crítico Toshiya Ueno llama *techno-orientalism* y que nos señala la crisis de identidad que sufre la sociedad japonesa ante el avance tecnológico...

La visión poshumanista sobre el destino del cuerpo humano como un elemento desechable y obsoleto sería importante en la medida en que actuara como una vacuna higiénica contra el aparente deseo de destrucción del cuerpo. La cibercultura ha traído a flote la antigua dicotomía cuerpo/espíritu y se ha colocado en una suerte de postura visionaria en donde el futuro que se depara a la humanidad es la liberación de la mente inmaterial, la cual podría sobrevivir separada del organismo que le ha dado albergue y vida. Desde este punto de vista, el cuerpo humano es visto como una cárcel o como un infierno de putrefacción y muerte que es necesario desechar. Frente a esa postura, ¿no sería interesante explorar sobre el misterio de la conciencia, sobre la infinitud interna del cuerpo humano, sobre la memoria, sobre el abismo que representa la existencia humana, sobre lo inefable? ¿O tendremos que esperar a que nuestra mente vague solitaria por el espacio, sin un cuerpo que le dé voz o sensaciones? ¿No sería interesante indagar si las funciones reguladoras del cerebro abarcan cada una de nuestras células, si todas ellas en conjunto y como parte de un todo conforman nuestra mente, nuestra conciencia o lo que muchos llaman *espíritu* y cuyas funciones no podemos desligar del cuerpo? En fin, la tarea es ardua: reflexión, cuestionamiento y crítica sobre la percepción de nuestro cuerpo.

Bibliografía

- Baril, Jacques. *La danza moderna*. Barcelona, Paidós, 1977.
- Baudrillard, Jean, *et al.* *La posmodernidad*. Barcelona, 1985.
- Celant, Germano, David Vaughan, *et al.* *Merce Cunningham*. Milán, Fundación Tapièès/Fundación de Serralves/Museo Rívoli-Torino/Ediciones Charta Milano, 1999.
- Conaculta, INBA. *Danza contemporánea en México*. México, 1993.
- Conaculta, INBA/Escenología. *La danza en México*. Vols. I y II. México, 2002.
- Dallal, Alberto. *La danza en México en el siglo XX*. México, Conaculta, 1998.
- Dery, Mark. *Velocidad del escape*. Madrid, Siruela, 1998.
- Duchamp, Marcel. *Apuntes para el montaje y desmontaje de Étant donnés*. Filadelfia, Museum of Art, 2005.
- Feher, Michel, *et al.* *Fragmentos para una historia del cuerpo humano*. Vols. I, II y III. Madrid, Taurus, 1992.
- Livet, Ann. *Contemporary Dance*. Nueva York, Abbeville Press, 1978.
- Mirzoeff, Nicholas. *Visual Culture*. Londres-Nueva York, Routledge, 1999.
- Ocampo, Carlos. *Cuerpos en vilo*. México, Conaculta, 2001.
- Paz, Octavio. *Apariencia desnuda. La obra de Marcel Duchamp*. México, Era, 1973.

María José Cifuentes Miranda (Chile)

Procesos de asimilación cultural en la danza moderna de México y Chile: identidad, política y nacionalismo

Los estudios historiográficos en torno a la danza en nuestro territorio se han encargado de elaborar, en una primera instancia, una serie de catastros informativos en los cuales se han rescatado los hechos más importantes que componen la historia local. Dicho trabajo se ha centrado en el desarrollo de un relato que se funda en el binomio causa-efecto, y en éste la catalogación de los hechos y los estilos dancísticos se ha basado en el elemental y limitado mecanismo deductivo conocido como “eliminación” (“lo que no es clásico es moderno”, y así sucesivamente). De esta forma, se ha procedido a diferenciar de manera automática obras clásicas, modernas y posmodernas, narrando los hechos desde los personajes que constituyen su historia, y considerando principalmente sus biografías y la nómina de sus obras.

Este modo de construir la historia nace principalmente de la necesidad de recuperar la memoria reconstruyendo nuestro pasado. Ello, sin duda, resulta indispensable para entender la realidad de nuestro presente; sin embargo, dicha formula aún remite al método positivista de hacer la historia usando pala y retroexcavadora, pensando los hechos siempre desde un punto de vista lineal, y dejando fuera los discursos que se desarrollan desde la propia realidad histórica de sus protagonistas y de sus obras.

La disciplina histórica considera hoy distintas aristas en su forma de construir el relato, tomando en cuenta principalmente las dimensiones espacial, temporal y social. Tal modo de proceder otorga la posibilidad de relacionar la realidad histórica con la dinámica social, más allá de las líneas militares y políticas que había establecido la tradición historicista.

Al llevar estas ideas a la construcción de la historia de la danza, podemos considerar la posibilidad de enfocar su relato desde una historia social –entendida como aquella que

centra su investigación en la sociedad como conjunto—, situando a la danza como una fuente histórica que nos permite leer las ideas o inquietudes de una época mediante el movimiento.

La historia de la danza latinoamericana, hoy, no debe ser asumida meramente como un gran rompecabezas. Las investigaciones históricas frente a nuestra danza deben ser capaces de construir una visión interpretativa; de realizar un ejercicio donde la danza pueda enfrentarse a una historicidad propia en la que se integre no sólo la imagen de una gran línea de tiempo, sino que, además, se puedan desprender de ella una serie de posibilidades de análisis, considerando tanto el contexto histórico que permite la creación de sus obras, como el discurso coyuntural que la sostiene. Actualmente contamos con un gran número de fuentes para realizar un nuevo estudio sobre nuestra danza, centrada en la interpretación y no únicamente en la reconstrucción. Desde la década de los noventa hasta nuestros días, han aumentado las publicaciones y las investigaciones en torno a la danza latinoamericana; se han hecho esfuerzos por rescatar los testimonios de sus personajes, e incluso se ha iniciado la construcción de archivos que cuentan con registros de las obras y con material en relación con las técnicas y las temáticas que ha trabajado la danza hasta nuestros días. No obstante, aún nos encontramos en un nivel muy precario con respecto a otras áreas de estudio. Muchos de los países de América Latina se encuentran recién en la primera etapa de reconstrucción, ya que, por muchos años, la danza no fue considerada un objeto de estudio para las ciencias sociales y humanas, y muchas veces la teoría dancística fue relegada a un plano inferior con respecto a las enseñanzas prácticas propias de las necesidades de formación de los bailarines, realidad que todavía hoy puede observarse en la mayoría de las universidades e instituciones en las cuales se imparte su enseñanza, y donde, muchas veces, la historia y la teoría se ven reducidas a pequeños cursos optativos, manteniéndose una idea del intérprete como aquel que destaca sólo por su virtuosismo escénico y no también por sus conocimientos.

Particularmente en Chile y en Argentina, apenas se está entrando a la primera fase de catastro, debido a la inexistencia de textos históricos que recojan la memoria de la danza de

esos países. En tanto, en México ya se han realizado trabajos de reconstrucción histórica e investigación, entre los que destaca la creación de un centro de investigación: precisamente el que hoy nos convoca a este encuentro internacional.

A pesar de la diferencia que existe en cuanto al nivel de investigación entre estos países (Chile, Argentina y México), debe decirse que los tres han logrado desarrollar, de manera paralela, un mayor trabajo de análisis teórico y crítico, desde planteamientos estéticos y filosóficos que han enriquecido la forma de pensar la danza en la escena local. Lamentablemente, la historia como disciplina aún se encuentra mucho más atrasada en este campo. Quienes se han encargado de rescatar la memoria de la danza han sido principalmente bailarines: los historiadores todavía miran con recelo la posibilidad de considerar a la danza como un objeto de estudio; existen muchos prejuicios frente a su naturaleza como fuente histórica, dada la complejidad de su lectura y la abstracción de sus conceptos. Todavía se espera que la historia salga de su línea política y económica e integre en su visión la posibilidad de incluir a la danza como una fuente histórica. De ser así, son muchos los aportes que se pueden recoger desde esta ciencia, principalmente porque la historia permite integrar modelos de interpretación que ayudan a la comprensión de los hechos desde la visión general de los procesos y que otorgan las herramientas para generar periodizaciones, etapas y clasificaciones que superan las existentes, ampliando así las posibilidades y rompiendo con los conceptos que nacen hoy desde la negación de los estilos.

La siguiente ponencia se presenta como una propuesta investigativa a modo de ensayo que busca establecer una nueva conexión entre danza e historia. Con tal propósito, toma como objeto de estudio la danza moderna desarrollada en México y en Chile durante la segunda mitad del siglo XX. Adopta para ello un enfoque comparativo, cuyo objetivo principal es dilucidar la existencia de una danza nacional poseedora de elementos identitarios propios a partir del proceso de asimilación cultural que asumen nuestras expresiones dancísticas – mismas que conjugan los lenguajes extranjeros con la realidad cultural de cada país–, realizando un ejercicio interpretativo desde el discurso de sus respectivas creaciones.

La intención principal es conjugar ciertos modelos creativos que se manifiestan en ambos países tras la incorporación de las técnicas y estéticas europeas y estadounidenses, las cuales coexisten con un contenido discursivo latino que las creaciones dancísticas chilenas y mexicanas incorporan en busca de ciertos fines políticos y sociales. Para lograr la referida conjugación de modelos, en el presente trabajo se tensan las ideas de identidad y se observan las creaciones de nuestros primeros profesionales desde una panorámica distinta, donde se consideran sus obras no como un hecho creativo aislado, sino más bien como parte del razonamiento social y cultural de una época determinada.

El concepto de asimilación cultural al que apela esta ponencia se define como la adaptación de las fórmulas artísticas de raíz europea y estadounidense a los elementos nacionales.

Tras la llegada de los lenguajes extranjeros –y del aprendizaje de sus metodologías y estructuras en las primeras escuelas de arte profesional de México y Chile–, se buscó llevar estas formas foráneas a modelos propios, con la intención de promover una creación artística nacional, fenómeno que se observó marcadamente en la danza moderna tanto mexicana como chilena de 1940 en adelante.

Gracias a la reconstrucción de la historia de la danza de ambas naciones, es posible realizar un análisis comparativo de la producción nacional, para luego, desde ahí, establecer puntos de conexión e interpretación de los discursos de sus obras y de las relaciones entre un país y otro.

Los ejes de esta investigación están centrados en el trabajo de dos figuras fundamentales de la danza moderna de ambos países: Guillermina Bravo, como representante de México, y Patricio Bunster, como ejemplo chileno. Ambos maestros, sin duda, marcaron un precedente en la construcción de una danza moderna nacionalista, lo que nos permite efectuar una comparación. Tanto Guillermina como Patricio fueron incorporando

paulatinamente en sus obras un discurso nacional o latinoamericano que fue perfilando la idea de una danza identitaria.

En el caso particular de esta investigación, es fundamental hacer una advertencia sobre el concepto de identidad que se utiliza. En primer lugar, la intención del presente ensayo no es definir la idiosincrasia de cada uno de estos países, ni tampoco establecer el sentido de una identificación territorial. La búsqueda se inicia considerando que las ideas homogenizadoras que nos han llevado a construir una imagen patria se fundamentan en la autoridad: son los gobiernos en turno los que han establecido los símbolos patrios, con la intención de crear una cierta uniformidad que les permita llevar a cabo su plan político, lo cual convierte a nuestra identidad en una construcción desde las esferas de poder. Por lo tanto, la idea de una equivalencia nacional no existe estrictamente hablando.

Sin embargo, cuando se investiga sobre el arte latinoamericano se descubre que dentro de sus primeros discursos como productos nacionales existe una etapa marcada por una necesidad de diferenciación de sus creaciones en relación con las obras extranjeras. Y dicho fenómeno responde igualmente a una necesidad política de utilizar al arte como un medio simbólico de los ideales subsidiarios del nacionalismo propios de los gobiernos populistas que se establecieron en nuestros territorios en la década de los cuarenta.

Así, uno de los objetivos principales de esta ponencia es demostrar cómo aquellos componentes de la danza que a simple vista nos parecen propios, dentro de un discurso latinoamericano, aún siguen siendo influencias directas de las enseñanzas foráneas, no sólo por sus estructuras estéticas sino también por sus discursos. Junto con ello, se busca aquí identificar la ruta del correspondiente proceso de asimilación.

Influencia de la danza moderna en la construcción de una danza nacional

Desde la histórica y única gira que realizó Ana Pávlova por América Latina, en la mayoría de nuestros países se inició un proceso de creación y enseñanza de la danza como disciplina artística. Sin embargo, no fue hasta la llegada de la danza moderna cuando aparecieron en

la escena los primeros cuerpos profesionales que se identificaron como nacionales. Tal es el caso del Ballet Nacional de México (1948) y del Ballet Nacional Chileno (1945).

¿A qué responde este fenómeno? ¿De qué manera se relaciona la existencia de estos conjuntos con la llegada de la danza moderna a suelo latinoamericano? Dichas interrogantes nos llevan de cierta manera a buscar un sentido nacionalista dentro de la danza moderna.

En primer lugar, para adentrarnos en este tema debemos considerar quiénes son los personajes que van a influir en la escena local. La visita de Waldeen y, posteriormente, la llegada de Sókolov a México marcan un primer referente. Ambas estadounidenses dieron énfasis a la construcción de una danza con contenido. Inspiradas en los ideales de la danza expresionista alemana y estadounidense, desarrollaron algunas temáticas relacionadas con la cultura mexicana, trabajo creativo que influyó en las primeras generaciones de profesionales de la danza formadas en México. Si se consideran particularmente algunas líneas de pensamiento de la danza moderna estadounidense –específicamente las que visualizamos en la obra de Ted Shawn y Martha Graham– encontramos una fuerte preocupación por el hombre y su origen, sobre todo un discurso en relación con las culturas originarias estadounidenses. Esto puede leerse como una búsqueda de ciertos ideales de identificación, los cuales pueden ser considerados, en cierto modo, como un manifiesto nacionalista. En el caso de Chile, es fundamental la visita del Ballet Jooss. *La mesa verde* se establece como un paradigma de la realidad social y política alemana frente a la coyuntura bélica a la que se somete dicho país tras la Primera Guerra Mundial. Si bien con el tiempo Jooss negó todo discurso político en su obra, es claro que posee una influencia ideológica propia de su maestro Rudolf Laban, quien, junto con una serie de intelectuales, construyó en el Monte Verità una nueva filosofía de pensamiento basada en la construcción de una nueva raza, ideales que posteriormente fueron retomados por el nazismo dentro de su discurso nacionalista.

Podría decirse que la presencia alemana y estadounidense en ambos países afectó la realidad cultural de los mismos, de modo tal que motivó el regreso al origen y a las ideas sociales y políticas. Y esto, a su vez, se conjugó para generar una especie de herramienta útil a los propios ideales que propugnaban en ese momento los gobiernos de cada país, los cuales utilizaron a la danza como un símbolo de sus ideologías políticas.

Claramente, lo que se expone en este trabajo es una interpretación de los hechos; pero ello no descarta la existencia de otros factores que hayan generado la creación de una danza nacional tanto en Chile como en México. Por lo pronto, la intención aquí es rescatar ciertas fórmulas de la danza moderna alemana y estadounidense que fueron repetidas en ambos países con fines nacionalistas. Se puede decir entonces que en las obras modernas mexicanas y chilenas existe una fuerte preocupación por tomar a las culturas originarias como un manifiesto de identidad, y al mismo tiempo se observa un marcado propósito de construir un ideal de sociedad influido por las ideologías políticas de la época, fenómeno que se aprecia principalmente en la obra de Guillermina Bravo y Patricio Bunster.

Siguiendo lo anterior, se plantean dos ejes de análisis en torno a esta temática:

I. Incorporación de estéticas indígenas en la obra de Guillermina Bravo y Patricio Bunster

Este fenómeno responde a la influencia generada por la exploración de lo originario, así como a la asunción de las ideologías naturalistas, propias de la danza moderna, que buscaban la imagen de un cuerpo no tecnificado, en oposición a los cánones de la danza clásica y a la visión industrializada del cuerpo, producto de la Revolución Industrial.

Guillermina Bravo integra en sus obras la visión mágico-ritual de las comunidades indígenas bajo las formas de la danza moderna. Algunos ejemplos de ello son *Los danzantes*, de 1959, y *Danzas de hechicerías*, de 1961, entre muchas otras más. Casi de manera contemporánea, Patricio Bunster crea en 1959 *Calaucan*, obra que recoge la imagen del indígena latinoamericano frente a la conquista española.

Se cree que la motivación central de Guillermina Bravo y Patricio Bunster para incorporar formas y temáticas indígenas a sus creaciones radicaba principalmente en la necesidad de otorgar un discurso identitario que diferenciara sus obras de la producción occidental, suscribiendo también –en el caso particular de Bunster– el ideal americanista enarbolado por Pablo Neruda en su visión del hombre latinoamericano. No obstante, lo que aparenta ser nuestro no es en realidad más que una incorporación de modelos ya utilizados por los estadounidenses desde los inicios de la Denishaw school. Por otra parte, las figuras precolombinas utilizadas en las obras de ambos coreógrafos aparecen como una especie de paralelo de las figuras grecorromanas, representando una imagen mítica de nuestros antepasados, hecho que nos convierte en una especie de símil de la cultura occidental. Así, emerge en las coreografías de Guillermina Bravo y Patricio Bunster un imaginario indígena ficticio que se asemeja más a una creación de élite que a la realidad precolombina. Imagen indígena exaltada a su vez por los ideales políticos que rescataban la figura heroica de los antepasados como un estandarte de raza.

Sin embargo, pese a esta suerte de simbiosis cultural, puede decirse que sí existió en ambos creadores el fenómeno de asimilación antes planteado, pues, aunque los dos incorporan a sus obras formas extranjeras, lo hacen a través de discursos propios, los cuales, si bien son construcciones de un imaginario cultural determinado, corresponden a los ideales nacionales de esa realidad histórica, lo cual vuelve a sus producciones artísticas parte de lo que puede llamarse una danza nacional, en el caso de Bravo, o americanista, en el de Bunster.

II. El discurso social y político como herramienta identitaria en la danza moderna mexicana y chilena

Con el tiempo, el arte latinoamericano dejó de definir sus cánones a partir de figuras indígenas. La atención se centró entonces en la imagen de los herederos de aquellas culturas, legatarios también de la Revolución en el caso particular de México. De este modo, se retomaron las imágenes de personajes de una condición social baja, marginados,

principalmente campesinos, que guardaban en sus rituales la riqueza de las culturas originarias. La mirada de los artistas, pues, se volcó hacia “lo popular”, fenómeno correspondiente a estructuras políticas que tendían al populismo y que posibilitaba a los gobernantes e ideólogos la homogenización de los ideales nacionales, tomando como referente de lucha el mundo popular para poner en práctica sus ideologías políticas.

La danza no quedó al margen de este fenómeno, y comenzó a integrar un discurso social en el que se reivindicaba la imagen de los más marginados. Según Alberto Dallal, a lo largo de la década de los cincuenta se dio una fuerte inclinación temática nacionalista en la obra de Guillermina Bravo. En sus creaciones, la artista enfatizaba la realidad social y reflexionaba en torno al poder político, con la Revolución como imagen central. Tal es el caso de la obra *Recuerdo a Zapata*, de 1951, una vía para recordar a los herederos de la gesta revolucionaria el sentido que había tenido ésta. Lo anterior, justo en el momento en que una nueva clase de dirigentes jóvenes, que no habían participado en la lucha militar, entraban a formar parte del gobierno de Miguel Alemán.

En México, los años cincuenta son, en general, una época de poca popularidad para el gobierno. La división entre las “familias revolucionarias” desata una importante crisis política, en medio de la cual la danza se ve conminada a emitir sus propios juicios ideológicos.

En el caso de Chile, la identificación con el mundo popular es posterior. En los años sesenta se plantea una nueva definición de *cultura* (entendida hasta entonces como sinónimo de educación). A partir de ese momento, *cultura* se define como “el conjunto de rasgos comunes de una población”. Partiendo de esta noción surge la posibilidad de construir referentes heroicos provenientes del propio pueblo y que ayudan a identificar el discurso social con una figura paradigmática: el obrero, el cual se asoma como una figura marginal dentro del contexto social.

En su obra *La silla vacía*, de 1968, Patricio Bunster retrata la matanza de miembros del Partido Comunista perpetrada veinte años atrás. En su mayoría, las víctimas de esta masacre habían sido obreros, y en su coreografía Bunster eleva la imagen de estos seres marginados idealizando su figura heroica en aras de una ideología política de la cual el propio coreógrafo era militante. *La silla vacía* surge en un momento histórico en el que se busca reivindicar la lucha de la Unidad Popular, cimiento del efímero gobierno socialista de Salvador Allende.

Tanto Bravo como Bunster, pues, llevan a la danza sus ideologías políticas y sociales, y apuntalan en sus obras una imagen nacional acorde con los principios políticos que profesan.

Sin embargo –una vez más–, esta idea de utilizar a la danza como herramienta ideológica no es propia del ámbito dancístico latinoamericano: se trata, nuevamente, de un patrón importado de la danza estadounidense y alemana.

Los precursores de la danza moderna occidental mantuvieron siempre una conexión con el sentido social. En sus obras, Martha Graham, por ejemplo, manifestó de manera constante una marcada preocupación por la sociedad de su país, e incluso llevó a la escena sus propias ideologías feministas, sobre todo en aquellas piezas en las que rescata la figura de la heroína griega para, mediante la metáfora, hacer patentes sus propios ideales. Igualmente, podríamos mencionar al respecto la idea de un gesto social en la metodología compositiva de Doris Humphrey o la fuerte denuncia de José Limón frente a la Guerra Civil española. En cuanto a Alemania –tal como se ha dicho–, la influencia de Kurt Jooss y su obra más difundida internacionalmente, *La mesa verde*, abrió la posibilidad de hacer una danza con contenido social que retratará la realidad de una época.

Sin negar tales influencias externas hay que subrayar, sin embargo, que la riqueza del discurso dancístico de Guillermina Bravo y Patricio Bunster radica en la forma en la que digieren estas fórmulas y las convierten finalmente en obras que logran que el espectador se

sienta identificado, más allá de las estructuras de poder que existen en ese imaginario. Y ello hace posible que sus obras cumplan el objetivo de homogenizar la imagen de país que estos creadores latinoamericanos buscan establecer a partir de las ideologías que suscriben.

Reflexiones finales

La identidad, la búsqueda de una idiosincrasia, no puede concebirse como un fenómeno “purista”. Si bien la danza de América Latina ha logrado generar una producción que puede ser considerada nacional, dicho proceso no debe ser visto como un proceso aislado. Es necesario tener claro que nuestra danza se nutrió de todas las influencias extranjeras, y que, a partir de la asimilación o la absorción de estas estructuras, pudo crear una danza propia que se identificara con su cultura. Hay que decir, sin embargo, que este hecho pudo concretarse sólo en el plano de las temáticas, ya que las técnicas –e incluso las estéticas– siguieron manteniendo un referente extranjero.

Es importante recalcar que la danza moderna, de alguna forma, posee ciertas líneas en su discurso que pudieron ser un detonante fundamental para la construcción de una danza nacionalista. A ello se suma claramente la influencia política de los gobiernos en turno, que lograron establecer un vínculo entre arte y política utilizando a la danza como una herramienta homogenizadora de sus propios ideales.

Sin duda, Guillermina Bravo y Patricio Bunster son, respectivamente, los exponentes más importantes de la danza moderna de México y Chile. Si bien este análisis comparativo se enfocó más bien en sus similitudes, será de suma importancia efectuar posteriormente el ejercicio contrario.

Para concluir, podemos decir que lo fundamental de abordar la obra y la personalidad de estos personajes es poder leer a través de su obra todo un discurso social y político acorde con la realidad histórica que les tocó vivir, discurso que constituye una invaluable fuente para conocer la historia de nuestra danza y arrojar luz sobre ella.

Susana Tambutti (Argentina)*

Corrientes vertebrales de la historia de la danza en Argentina

Danza en Argentina: pensando en un “nosotros”...¹

El primer problema que aparece al pretender levantar un horizonte de unidad donde se pudieran inscribir categorías distintivas de una danza argentina es la definición del área cultural: Buenos Aires fue el área espacial donde se desarrollaron los rasgos culturales del ballet y de la danza moderna y contemporánea, donde se realizaron los intercambios y donde se produjeron todos los movimientos concernientes a esta disciplina, situación que continúa hasta el momento actual. A partir de aquí habría que diferenciar dos procesos que operan al mismo tiempo: uno entre Buenos Aires y las demás metrópolis, y otro entre Buenos Aires y el interior de nuestro país.

Por este motivo, vamos a partir de las transformaciones ocurridas en la capital de Argentina en las últimas décadas del siglo XIX, momento en el que se inicia el proceso de modernización.

La oligarquía liberal argentina estaba conformada por espíritus cultivados, nutridos en las corrientes positivistas y científicas que en su tiempo predominaban en Europa y que aspiraban a poner al país en el camino del desarrollo europeo. El objetivo era lograr que Buenos Aires se pareciera a París; por lo tanto, aquella oligarquía procuró que en sus salones brillara la elegancia francesa mediante el consumo cultural de todo aquello que llevara la marca de la cultura europea. Esta mirada hacia Europa, específicamente hacia Francia, se transformó en la piedra angular de la historia cultural del país.

* Susana Tambutti es arquitecta. Actualmente se desempeña como coreógrafa e investigadora-docente de la Universidad de Buenos Aires y como directora del Instituto de Investigación del Departamento de Artes del Movimiento del Instituto Universitario Nacional de Arte (IUNA). Junto con la licenciada María Martha Gigena dirige un proyecto de investigación sobre este tema. El presente trabajo forma parte de esa investigación.

¹ Tomamos el concepto del libro de Arturo Andrés Roig *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, pág. II: “La historia del ‘nosotros’ y de lo ‘nuestro’”. México, Fondo de Cultura Económica, 1981.

La danza escénica formó parte de esa mirada. Obedeciendo a expresiones como “modernizar”, “civilizar”, “ilustrar”, “europeizar” –conceptos que aparecían en los escritos y discursos políticos del momento desde mediados del siglo XIX–, fueron llegando a nuestro país, de manera más o menos continua, diversas compañías de origen europeo, especialmente españolas y francesas, que llevaban con ellas óperas, así como danzas populares e incluso algunos espectáculos de ballet, expresiones disfrutadas por un selecto grupo que, poco a poco, fue conformando un público local.

La paulatina aparición de expresiones artísticas provenientes de Europa estaba vinculada con la idea de traer al continente americano la “alta cultura”. Dentro de este contexto, en 1913 debutaba en el Teatro Colón de Buenos Aires la compañía dirigida por el empresario ruso Serge Diaguilev, los Ballets Russes, con sede en París. A partir de este acontecimiento comenzó a proyectarse la existencia de una compañía de ballet en Argentina, y en 1924 se fundaba el Conservatorio Nacional de Música y Arte Escénico del Teatro Colón.

En 1941, con la llegada a Buenos Aires de la bailarina y coreógrafa estadounidense Miriam Winslow con su *partenaire*, Foster Fitzsimmon –ambos provenientes de la compañía creada por Ruth Saint-Dennis y Ted Sahwn–, se instituía la primera piedra miliar de la danza moderna. Tres años más tarde, Miriam se radicó en el país y formó el Ballet Winslow, primera compañía argentina de danza moderna,² integrada únicamente por mujeres.

En 1934, Renate Schottelius, formada en Alemania con discípulos de Mary Wigman, había puesto pie en Buenos Aires, y fue quien marcó las décadas siguientes como maestra de varias generaciones de bailarines y coreógrafos. Asimismo, en este periodo fue significativa la llegada de Clotilde von der Planitz, nacida en Berlín, y Alejandro Sajarov, oriundo de Mariupol, Rusia, quienes en la década de los cuarenta –ya casados– fundaron su propia compañía.

² Pese a que el nombre del grupo haría pensar de manera obvia en una compañía de danza clásica.

La danza escénica creada a partir del arribo de los Ballets Russes daba comienzo a una tradición, a la que se sumaron diferentes intercambios con otras tradiciones. Las distintas capas geológicas que, apoyándose unas sobre otras, fueron conformando nuestra historia, no constituyeron una simple secuencia lineal de hechos, sino un tejido en el que se entrecruzaron diversas influencias. Y es sólo con base en el conocimiento de las elaboraciones que se hicieron a partir de las mismas como puede entenderse la historicidad de nuestras formas escénicas. Dicha historicidad se fundó en el conjunto de configuraciones objetivas y subjetivas heredadas y en su continuo proceso de transformación. Dadas estas cuestiones, referirse a la danza-espectáculo en Argentina supone inscribirla dentro de un complejo sistema de relaciones en el cual se halla inserta.

La sola descripción de hechos, o la mera enumeración de maestros, obras, grupos e intercambios, no logran explicar totalmente el condicionamiento de la danza-espectáculo tal como hoy aparece. Para ello resulta indispensable tomar en cuenta la importancia de la acción de las estructuras sociales tanto externas como internalizadas.

Tales sucesos indicaban que ya había un público suficientemente apto como para apreciar este arte y acceder a manifestaciones que habían incorporado innovaciones coreográficas significativas.

Al no existir el problema del idioma, como sucedía con el teatro, no había límite para que ingresara a suelo argentino cualquier tipo de danza, específicamente la que se consideraba la más avanzada en Europa y en Estados Unidos.

Llegados a este punto, podría decirse que la danza-espectáculo en Argentina es deudora de los movimientos que se desarrollaron en Francia y en Estados Unidos. ¿Debemos entonces considerar el europeísmo y el “estadunidismo” impresos en el acta de nacimiento de nuestra danza-espectáculo como un pecado original? ¿Debemos hablar de imitación de modelos a partir de esta doctrina de importación? Cabría cuestionarse si nos ha pasado lo que decía Todorov, quien planteaba que “durante casi trescientos años, Europa occidental se ha

esforzado por asimilar al otro, por hacer desaparecer su alteridad exterior, y en gran medida lo ha logrado. Su modo de vida y sus valores se han extendido al mundo entero; como quería Colón, los colonizados adoptaron nuestras costumbres y se vistieron”.³

A partir del ingreso tanto de la *modern dance* estadounidense como del ballet, se inauguraba una forma artística signada desde sus comienzos por un espíritu falsamente universalista⁴ que, si bien favorecía la construcción de un *campo* artístico, al mismo tiempo definía una danza determinada por “modelos”.

Como muestra de la fuerza de esta búsqueda de “modelos”, citaremos un curioso comentario de Cesar Jaimes en el que se pone en evidencia la valoración del *ballet clásico europeo*, tanto por su propuesta estética como por su procedencia:

Es alrededor de mil novecientos veintitantos cuando comienzan, balbuceantes, los primeros intentos por darle forma a esa idea que bullía en la mente y el corazón de muchos creadores. Entre éstos, los había ubicados en distintas zonas culturales y artísticas. Unos frecuentaban o participaban de los grandes espectáculos de ballet clásico europeo y soñaban con las posibilidades de llevar a ese plano las expresiones nuestras.⁵

Paradójicamente, Jaimes proyectaba el supuesto universalismo del ballet sobre el vocablo *folklore*, sin tener en cuenta que lo folclórico está caracterizado por su relatividad cultural.

Hasta casi mediados del siglo XX, el *campo intelectual*⁶ que había comenzado a formarse, en principio, con la creación del Conservatorio y que muy posteriormente se vio

³ Tzvetan Todorov. “La conquista de América. La cuestión del otro”. En Beatriz Seibel, *Historia del teatro argentino. Desde los rituales hasta 1930*. Buenos Aires, Corregidor, 2002.

⁴ No puede dejar de señalarse que, aunque pretendidamente universalista, la cuna del ballet fue la corte francesa de Luis XIV. Por su parte, la *danza moderna* y la *danza contemporánea* (ambas procedentes de Estados Unidos) se fijan históricamente, una a principios del siglo XX y la otra a mediados del mismo siglo, mientras lo que dio en llamarse *danza de expresión* o *Ausdruckstanz* tuvo como área de desarrollo Europa Central. A partir de ubicarlas históricamente y localizarlas en un área específica, estas formas artísticas se tornan particulares e históricas. Toda danza que se inscriba dentro de estos márgenes estéticos es más o menos derivativa, es decir, proveniente de estos centros de divulgación.

⁵ César Jaimes, *Noticia sobre el ballet folklórico argentino*. *Lyra*, año XVIII, núms. 177-179, primer ejemplar de 1960.

⁶ La teoría de los campos es el esquema ordenador que propone la sociología de Bourdieu para resignificar el materialismo histórico y reincorporar al análisis aquellos sectores de la actividad humana que el marxismo más

enriquecido con la creación del Ballet Winslow, estaba dominado, básicamente, por la presencia de artistas europeos que enseñoreaban este espacio social. Bastaría nombrar, dentro del área del ballet, a coreógrafos como Bronislava Nijinska, quien dirigió durante varios años el Cuerpo de Baile del Colón; Michel Fokin; Boris Romanov; Michel Borovsky... Bailarinas como Luzmila Schollar, Anatole Wilzak, Helene Smirnova, Anatole Obujov,⁷ Ekaterina de Galantha, Olga Spessivtzeva, Keith Lester, Igor Schwetzov, Paul Petroff y Margarita Wallman (de nacionalidad argentina pero formada en Europa), entre muchos otros nombres.

Este panorama se fue enriqueciendo con la llegada de nuevos coreógrafos, algunos de ellos estadounidenses. Pero fundamentalmente, hasta mediados de siglo la danza estuvo dominada por la disciplina del ballet. Desde este punto de partida se impulsó la progresiva formación de bailarines y coreógrafos argentinos, y se fomentó la aparición de un público propio pero formado sobre todo dentro de la apreciación del ballet. De igual modo, se dieron el surgimiento de una crítica especializada y, muy especialmente, la construcción de instituciones educativas y asociaciones artísticas que fueron confiriendo a este nuevo espacio leyes y legitimidades⁸ específicas.

Por lo expuesto hasta aquí, podría decirse que la forma en que se construyeron los primeros lineamientos estéticos dejaba una marca, fundamentalmente europea, indeleble y perdurable en el desarrollo de la danza escénica en Argentina, la cual nunca constituyó una unidad homogénea por haber sido –lo cual sigue siendo hasta hoy– un objeto signado por la diversidad de encuentros con expresiones dancísticas de distinta procedencia.

economicista dejaba afuera, como lo cultural y lo simbólico. El campo es definido con un término propio de la física, esto es, como un “campo magnético”, un sistema de fuerzas que se agregan y se oponen. Dichas fuerzas, a su vez, se explican como relaciones de competencia y complementariedad. Pierre Bourdieu, *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires, Montesor, 2002.

⁷ U Obukhov, según la grafía inglesa.

⁸ “La existencia de lo que se llama legitimidad cultural consiste en que todo individuo, lo quiera o no, lo admita o no, es y se sabe colocado en el campo de aplicación de un sistema de reglas que permiten calificar y jerarquizar su comportamiento bajo la relación de la cultura”. Pierre Bourdieu, *Campo intelectual y proyecto creador*. En *Problemas del estructuralismo*. México, Siglo XXI, 1983.

Sobre esos aportes se han ido construyendo particularidades que difícilmente podrían reunirse en una sola perspectiva. Y ello queda en evidencia al revisar el proceso de constitución y autonomización de este espacio social, y al rastrear cómo fueron interactuando los artistas extranjeros con los nacionales; cómo se fueron articulando las concepciones sobre lo que sería una danza artística; cómo funcionaron los mecanismos de producción y recepción artísticas; cómo se crearon las instancias de legitimación y cuáles fueron los criterios valorativos que primaron a través del tiempo.

A partir de ese inicio, el término “identidad” fue continuamente objeto de preocupación y de distorsiones. Las deformaciones más comunes fueron aquellas que, basándose en un hipotético “mito de los orígenes” imaginariamente puros, se dirigieron a la búsqueda de un imposible *esencialismo*. Y decimos imposible porque, en el caso de Argentina, estamos ante una nación *pluriétnica* cuyo modelo de integración nacional se produjo a partir de la formación de comunidades étnicas particulares.

Pensar la historia de la danza escénica en Argentina nos pone frente a la dinámica de las relaciones entre qué sería lo *propio* y qué sería lo *ajeno*. En esta dinámica aparece un desafío que deriva en un intento forzado de construir un *nosotros* en la danza cuyo resultado es, a veces, una búsqueda desesperada de rasgos distintivos; de algún tipo de diferencia cultural de *origen* que se manifieste como algo dado y que, hipotéticamente, produzca en nuestros artistas una manera particular de expresión que pueda identificarse con elementos culturales originarios considerados como propios y que indiquen alguna huella genética que nos conduzca a *nuestras* supuestas raíces dancísticas.

Esta postura *esencialista* estaría concediendo un gran peso axiológico a la supuesta existencia de elementos culturales preexistentes enraizados en danzas pertenecientes a tradiciones de algún *grupo original*. Llevando esta concepción al extremo, se llegaría a la conclusión de que la *identidad* de nuestra danza debería estar inscrita en el patrimonio genético. Por ejemplo, cuando se ve el *tango* con rasgos distintivos que lo ubican como

manifestación propia de *danza argentina*,⁹ se establece, muchas veces, una relación simplista según la cual este tipo de danza se relacionaría con un “temperamento pasional sinónimo de latinidad”, de lo cual podría concluirse, peligrosamente, que una danza que pueda identificarse como *argentina* debería mostrar esa vehemencia, intensidad o apasionamiento. Pensada así, la *identidad* de nuestra danza espectáculo no dejaría espacio para la intervención del artista, bailarín o coreógrafo, ya que éste supuestamente nacería con los elementos constitutivos de aquella identidad étnica y cultural, entre ellos ciertas características que traen aparejadas necesariamente cualidades psicológicas.

En la década de 1930, esta búsqueda *esencialista* se manifestó a través de un sincretismo coreográfico que tomó temas provenientes de las tradiciones criollas rurales, sólo adoptadas tras su europeización para, de ese modo, poder ser incluidas dentro de diseños claramente neoclasicistas. En esta línea se ubicaron obras coreográficas que intentaban desplegar las posibilidades ofrecidas por las danzas folclóricas y la temática autóctona, siguiendo la tendencia indigenista que se había apropiado de una parte de la intelectualidad latinoamericana. Lo que resulta llamativo es que los coreógrafos encargados de la creación de estas obras coreográficas, supuestamente relacionadas con temáticas nacionales, eran extranjeros con muy poco contacto con las danzas autóctonas o con las historias en las que se basaban esas obras. Así, Boris Romanov creó *El cometa* (1932), mimodrama en el que se contrastaban los ambientes gitanos y criollos en la pampa argentina; Ricardo Nemanov hizo *Uirapurú* (leyenda del pájaro encantado, 1935); Paul Petrov estrenó *Amancaes* (1937), y Vania Psota realizó la coreografía de *El malón* (1943).

De este modo, se legitimaban temas y danzas mediante los recursos artísticos de la danza “cultura” europea, inscribiéndolas dentro de un proceso de civilización y de educación “del buen gusto”, en donde la inclusión de figuras populares, como el compadrito, el gaucho o el paisaje campestre, resumía el intento de establecer una relación entre *lo ajeno* y *lo propio*, exponiéndose una profunda contradicción.

⁹ Recordemos que se gesta en ambos márgenes del Río de la Plata entre 1850 y 1890, y, aunque vinculado con la danza argentina, es exclusivamente “porteño”, esto es, perteneciente a la ciudad de Buenos Aires.

Sólo para establecer un breve paralelo con lo que sucedía en las artes plásticas, citamos un documento de la época referido a la inclusión de las temáticas “nacionales” y a la ejemplaridad del arte europeo. En 1923, Alberto Candiotti escribía en su manifiesto *Tengamos nuestro arte*:

...Es necesario que la juventud advierta que nuestra raza y nuestro continente deben tener una idealidad artística diferente a la europea, y que ya es hora que abandone su inconsciente manía imitativa y se inspire en su propia tierra. Hasta ahora, no existe en ningún país latinoamericano arte nacional. No se hace arte nacional pintando gauchos en la Argentina, palmeras en el Brasil, rotos en Chile, cholos en Perú, llaneros en Colombia y en Venezuela [...] para hacer arte nacional es preciso algo más que un modelo: es preciso estilo propio.¹⁰

En este testimonio aparecía claramente la necesidad de encontrar “una idealidad artística diferente a la europea”. Necesidad que en la danza nunca fue abiertamente planteada; por el contrario, ante la ausencia de debates que en otras artes comenzaban a ser habituales, las diferentes formas artísticas de la danza fueron adoptadas como formas pensadas como válidas para todo tiempo y lugar, más allá de las fronteras y de las situaciones que les habían dado origen.

Entender el problema de un *nosotros* en la danza implica reflexionar acerca de la posibilidad de una *transformación* o de una *recreación* de los insumos tomados, ya que, en muchos casos, las producciones artísticas no originaron ni un nuevo producto cultural ni una fusión, recíprocamente reinterpretada, resultante del encuentro de diferentes culturas.

Por la brevedad de esta ponencia, no se incluye aquí el proceso histórico de la danza a partir de la segunda mitad del siglo XX, momento en el que se afirma este campo artístico; sólo se hizo referencia a sus bases fundacionales. Hoy, a partir de la existencia de un campo

¹⁰ Alberto Candiotti, “Tengamos nuestro arte”. En Rafael Cippolini, *Manifiestos argentinos. Políticas de lo visual, 1900-2000*. Adriana Hidalgo, ed., 2003, pág. 113.

artístico relativamente sólido, podría plantearse la posibilidad de un intercambio en el que cada artista produzca sus propias identificaciones y síntesis.

Podríamos decir que el concepto “identidad en la danza” es hoy un proceso *en construcción, variable y constante*, el cual depende del tipo de relación que se establece entre los grupos en contacto. Lo que importa no es hacer un inventario de una serie de rasgos supuestamente *nuestros*, sino reflexionar sobre el *proceso de recepción y elaboración* de los insumos tomados y observar aquellos elementos que fueron incorporados y que actúan afirmando una distinción cultural.

Existe hoy una mirada bifronte que, por un lado, pone su atención –aunque no se reconozca abiertamente– en el desarrollo de la danza europea y en las posibilidades que ofrecen los festivales de ese continente, y, por otro lado, continúa el debate sobre la compleja relación entre lo ajeno y lo propio. El interés por lo europeo se observa en las solicitudes de becas, en la invitación a maestros y coreógrafos europeos, en el proyecto pedagógico de las instituciones y en los programas artísticos de las diferentes compañías. Todo ello se cumple simultáneamente con un creciente interés por la investigación teórica e histórica acerca del papel jugado por las diversas influencias culturales y su forma de asimilación.

A dicha problemática se suma hoy un nuevo desafío, surgido éste del fenómeno de la globalización, el cual impide la existencia de compartimentos culturalmente estancos. Mientras que en la relación anterior los impactos e influencias eran radiales, o sea, partían de un centro hacia una periferia, ahora estaríamos en presencia de una manifestación que tiende a ser *interactiva*. Es decir, existe un funcionamiento en red, donde todos tienden a influir sobre todos, influencias que no son homogéneas ni simétricas.

Los debates propios de finales del siglo XX, ante una globalización selectiva que no nos incluye a todos por igual, comprenden otros problemas en donde la idea de un “nosotros” se transfigura a partir de un mundo ya colocado bajo el signo del nomadismo artístico.

Bibliografía

- Aínsa, Fernando. *Identidad cultural de Iberoamérica en su narrativa*. Madrid, Gredos D. L., 1986.
- Bertoni, Lilia Ana. *Patriotas, nacionalistas y cosmopolitas. La construcción de la nacionalidad a fines del siglo XIX*. México, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Bourdieu, Pierre. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama, 1997.
- Caamaño, Roberto. *La historia del Teatro Colón. 1908-1968*. Tomo I. Buenos Aires, Cinetea, 1974.
- Chiaramonte, José Carlos. *La crítica ilustrada de la realidad. Economía y sociedad en el pensamiento argentino e iberoamericano del siglo XVIII*. Buenos Aires, Centro Editor América Latina, 1994.
- Cippolini, Rafael. *Manifiestos argentinos. Políticas de lo visual, 1900-2000*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo, ed., 2003.
- Malinow, Inés. *Desarrollo del ballet en la Argentina*. Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas, 1962.
- Malosetti Costa, Laura. *Los primeros modernos. Arte y sociedad en Buenos Aires a fines del siglo XIX*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Molinari, Ricardo Luis. *Buenos Aires. 4 siglos*. Buenos Aires, Tipográfica Editora Argentina.
- Romero, José Luis. *Latinoamérica, las ciudades y las ideas*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1976.
- . *Las ideas en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires, Biblioteca Actual, 1987.
- Roig, Arturo Andrés. *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. Edición digital a cargo de Marisa Muñoz, con la colaboración de Pablo E. Boggia, a partir de la primera edición del libro impreso (México, Fondo de Cultura Económica, 1981), enero de 2004. Actualizada por el autor.
- Seibel, Beatriz. *Historia del teatro argentino. Desde los rituales hasta 1930*. Buenos Aires, Corregidor, 2002.

Javier Contreras Villaseñor

En torno a la poiesis dancística escénica contemporánea de América Latina

El presente texto es sólo una presentación bosquejada de los trabajos del Seminario sobre la Danza Contemporánea en América Latina del Cenidi-Danza. Labores que arraigan sus empeños en la siguiente pregunta: ¿es posible hablar de una danza contemporánea latinoamericana, o de la América Nuestra, como –en términos martianos– sería mejor formularlo? En la mayoría de las universidades del continente americano, desde hace una buena cantidad de lustros, la producción literaria de nuestros países es estudiada como una sola expresión común. ¿Puede plantearse algo similar para el caso de la danza escénica contemporánea? Creemos que debemos intentarlo, porque partimos de compartidas problemáticas, comunes paradigmas estéticos y conceptuales, similares audacias, goces, triunfos y, también, por desgracia, coincidentes infortunios. Sin embargo, a pesar de esta comunidad, y de una muy amplia y disfrutable riqueza artística, nuestras danzas se ignoran, repitiendo quizá la situación de nuestras literaturas antes del movimiento modernista (con cuya irrupción suele fecharse la autonomía compartida de enunciación de nuestras discursividades literarias).

Es verdad que no ha nacido en la danza contemporánea de nuestros países una corriente estética común que logre la independencia “definitiva” de la enunciación simbólica para la danza, como ocurrió en el caso de la citada escuela literaria, y posiblemente –ésta es nuestra opinión– dicha ausencia sea una situación afortunada, porque autonomía de enunciación no tiene por qué ir aparejada con unanimidad estética. Avanzando un poco más, quizá pueda decirse que esta autonomía dancística no existe del todo, o mejor, que en virtud de nuestras dependencias críticas con respecto de los cánones conceptuales dominantes en Europa y Estados Unidos, no hemos tenido la paciencia y la sagacidad necesarias para reconocer y recorrer dicha producción autónoma en toda su riqueza, contradicciones y multiplicidad. En consecuencia, el propósito fundamental que guía los trabajos de nuestro seminario es

precisamente la descripción –y explicitación de sus condiciones de formulación– de las estéticas particulares de las danzas escénicas contemporáneas de la América Nuestra.

Ahora bien, fundamentamos nuestra investigación en la siguiente urdimbre de consideraciones:

- 1) La noción de poética como paradigma estético específico –estructurado con base en principios, lógicas, presupuestos, prejuicios y procedimientos de composición artística– que posibilita una modelización ética-estética del mundo.
- 2) Modelización que no es sólo representación, sino, sobre todo, producción simbólica-afectiva-intelectual del mundo; interpretación, toma de posición ética, formulación actuante de dolores y deseos.
- 3) En consecuencia, en el concepto de poética articulamos al mismo tiempo nociones de Yuri Lotman (modelización), Barthes (escritura entendida como ética de la forma), Negri (producción “inmaterial” afectiva), Marcuse (la dimensión estética) y Bloch (el principio esperanza, la razón utópica).
- 4) Nociones que queremos emplear como herramientas teóricas para indagar la variada producción escénica dancística contemporánea de una región geopolítica y cultural concreta: Nuestra América (Dussel).
- 5) Ahora bien, ¿tiene sentido hablar de la América Nuestra o se trata de una formulación voluntarista, artificial? Para quienes participamos en el seminario, obvio es decirlo, la categoría nos parece pertinente. Para asumirla, partimos, como ya se apuntó, de formularla como realidad geopolítica, es decir, como una muy compleja articulación de prácticas sociales (simbólicas, políticas, tecnológicas, etcétera) determinadas por los esfuerzos de conseguir –construir– autonomía en el marco de una situación colonial de distribución desigual e injusta del poder (entendido como capacidad para asumir los proyectos propios de producción, reproducción, enriquecimiento y dignificación de la vida).
- 6) Esfuerzos que incluyen, por supuesto, los destinados a ganar el derecho a la propia representación (*cfr.* Jean Franco, 1994), a la propia enunciación, trascendiendo la habitual formulación centro-periferia, pues, efectivamente, estamos en condición

periférica, somos occidentales y no occidentales de América, situados geopolíticamente en la periferia del sistema-mundo, pero la tarea fundamental es no sólo reconocer esta condición, sino modificarla, ganando para nosotros nuestra centralidad (valgan las redundancias). Es decir, se trata de lograr la propia enunciación como una tarea política dignificante, que enriquezca y ennoblezca al mundo en la medida en que multiplique el número de quienes, siendo diversos y diversas, se relacionan en condición de iguales, como nos lo han enseñado –para poner algunos ejemplos– el movimiento feminista y el zapatismo.

- 7) Por supuesto que estos esfuerzos de ganar la propia enunciación no han sido ni son tersos, ni excluyen los debates y las disputas. Encuentros y desencuentros que no son abstractos, sino que ocurren en específicas y dinámicas circunstancias sociales, y que están ligados a los debates entre los diferentes proyectos de organización del mundo común (la dimensión política entendida como categoría amplia). Esta situación nos remite a la necesidad de asumir para nuestra investigación una perspectiva histórica y a relacionar el concepto de “propia enunciación” con el de “democracia cultural”.
- 8) Pero, ¿en dónde arraiga su enunciación la danza escénica? En principio, en la densidad histórica, social, afectiva y, al mismo tiempo, ineludiblemente personal de la condición encarnada. La danza implica en su práctica, a partir de su asunción de esta condición encarnada, varios retos, varios desafíos de diversa índole: a) el dualismo occidental, b) de carácter epistemológico, en la medida en que supone una ampliación del concepto de intelección (entendida como problematización crítica de lo real), pues moverse es ya una manera de interrogarse y de interrogar el mundo, c) de naturaleza ético-afectiva, en cuanto su práctica devela la importancia de la situación fundacional de la constitución del sujeto como ente sostenido corporal-afectiva-éticamente por un otro. La danza nos permite experimentar la dilogía primordial buberiana “yo-tú” y nos invita, en consecuencia, a hacernos responsables de la demanda del otro (la vida encarnada del otro), en el sentido de Levinas y Dussel. La danza nos invita a hacernos responsables de una persona pletórica de posibilidades, proyectos y fragilidad.

- 9) Pero la danza es también un reto ético-político en tanto que experiencia de felicidad. Si la danza es, entre otras cosas, corporeidad dinámica que experimenta el tiempo y el espacio a través de la intensidad, el juego, la demanda, la escucha y el sentido, ¿no es una experiencia de cabalidad? Integración de lo disperso que produce felicidad. Alegría del ser experimentada en la sonrisa del cuerpo. Cuando los cuerpos se mueven, sonríen... ¿Y no es ante esta sonrisa que debería jugarse la ética, es decir, la política? Alegría posible que exige la construcción de condiciones sociales de justicia, respeto y equidad para todos y todas en tanto que proyectos encarnados. En este sentido, la revuelta de la danza escénica contemporánea latinoamericana es radical, profunda: revuelta por conseguir la dignidad de una corporeidad construida por el poder colonial como axiológica y ópticamente deficitaria. Se trata de recuperar la dignidad desde la experiencia inmediata de la corporeidad.
- 10) Ahora bien, para hablar de las poéticas dancísticas es preciso atender a sus características particulares de enunciación. La discursividad dancística es un fenómeno complejo en virtud de sus específicas operaciones semióticas, las cuales articulan, al mismo tiempo, procesos de producción de sentido que suelen presentarse por separado. Por ejemplo, el lenguaje coreográfico imbrica en un mismo haz la lógica asociativa-poética y la lógica narrativo-dramática. Esto es, opera con base en síntesis metafóricas (cuya tendencia es “fijarse” en imágenes precisas) que, a la vez, se despliegan en el tiempo de acuerdo con las determinaciones de la progresión y con la lógica de la causalidad dramática. En este sentido, la danza nos invita a tomar en cuenta, por ejemplo, tanto a la *Poética* de Aristóteles, como a *La interpretación de los sueños* de Freud (libro este último en el que se describen los procedimientos retóricos del pensamiento asociativo).
- 11) A lo dicho hay que agregar que la danza pertenece al conjunto de expresiones semióticas susceptibles de ser denominadas “sismográficas”, en oposición a las que pueden nombrarse como “fccionales”. Las primeras se arraigan en la lógica propia de los índices, esas manifestaciones que nos informan de la existencia de un fenómeno sin que medie una intención expresiva (el humo informa del fuego, por

ejemplo), en tanto que las segundas encuentran su fundamento en la definición del signo y su irreductible carácter de mediación: objeto que sustituye a otro objeto. Desde nuestra perspectiva, existen ciertos procedimientos de composición artística – los “sismográficos”– que encuentran su fundamento en la denominada “puesta en sensación”, vale decir, en la expresión de la experiencia de lo que se juega y se teje en la urdimbre del afecto y la piel. Experiencia vivida más en el ámbito de las calidades de movimiento, de flujo de energías, de texturas en devenir, que como signos reconocibles con referentes precisos. De ahí también que su modo de comunicación sea más la empatía que la interpretación. Por otra parte, los procedimientos de composición “ficcionalizantes” requieren de la construcción de mundos simbólicos susceptibles de ser experimentados como dotados de autonomía, y a través de los cuales se habla y se escudriña la realidad no diegética, referencial. En este caso –en el que se encontrarían incluidas todas las amplísimas formas de lo narrativo–, el medio de construcción de sentido básico sería la interpretación. Es de cara a esta especificidad problemática y rica del lenguaje coreográfico como deben hacerse las descripciones de las diversas poéticas dancísticas operantes en las obras concretas, procurando trascender esa suerte de colonización de la danza por parte de las categorías analíticas estrictamente teatrales (necesarias y pertinentes, pero que no agotan las implicaciones específicas del lenguaje dancístico), para arribar, si es posible, a nuevas categorías de intelección del hecho dancístico.

- 12) A lo anterior debe agregarse que la danza dialoga (refuta, reformula y/o debate) con el imaginario colectivo en general y con las implicaciones simbólicas y éticas de las culturas corporales –tanto las compartidas por el conjunto de los ciudadanos, como por las específicamente dancísticas– en lo particular. El análisis de las poéticas coreográficas debe asimismo tomar en cuenta este diálogo con el imaginario social (la compleja dimensión de las imágenes, relatos, arquetipos, que vehicula los debates axiológicos y afectivos fundamentales de una sociedad).

Si bien todo lo anotado en los apartados anteriores bosqueja la complejidad y amplitud de los retos implicados en el estudio de las poéticas danzarias, no se nos oculta que nuestras

indagaciones más bien se abocarán al análisis de los discursos reflexivos sobre las mencionadas poéticas, en la medida en que no nos es posible ser “testigos de vista” de la mayoría de las producciones coreográficas contemporáneas latinoamericanas concretas. En sentido estricto, nuestros objetos de estudio serán fundamentalmente los discursos verbales que hablan sobre las poéticas dancísticas. Discursos que surgen de dos fuentes: 1) la de los teóricos y los críticos, y 2) la de los propios hacedores coreográficos. De los primeros pretendemos recopilar y analizar sus textos ya publicados o en red; de los segundos estudiaremos tanto sus respuestas a un cuestionario que les enviaremos, como sus propios y diversos tipos de textos. Por supuesto que aspiramos a confrontar esta información y estos análisis con la producción coreográfica concreta (observada *in situ* o por vía videográfica).

Conviene mencionar aquí que, en virtud de las condiciones arriba descritas, hemos establecido un corte temporal (de los años noventa al presente), así como una delimitación estética: la “danza contemporánea”. Utilizaremos esta noción como una categoría amplia, en la que quedarán subsumidos los debates que la atraviesan en cada circunstancia nacional particular (por ejemplo: “danza posmoderna” vs. “danza moderna”; “danza moderna” vs. “danza contemporánea”, etcétera). Ahora bien, el mencionado corte temporal no nos llevará a hurtar los antecedentes históricos a los que tengamos acceso y que juzguemos pertinentes.

Cabe señalar que originalmente el seminario pretendía sólo ubicar y analizar los paradigmas teóricos con los que se está construyendo la danza contemporánea de nuestros países como objeto de estudio. Se trataba de determinar cómo estamos pensando a la danza escénica contemporánea, y cómo estas reflexiones se articulan con los amplios debates latinoamericanos sobre nuestras problemáticas culturales y políticas. Sin embargo, al avanzar en el trabajo nos percatamos de la importancia de considerar no sólo la dimensión “cognoscitiva”, sino también la poiética, articulación que nos permite tomar en cuenta tanto a los investigadores de la danza como a los productores coreográficos directos.

Estamos claros de que nuestro trabajo es sólo una introducción a una labor amplia, colectiva y compartida. No obstante, en este momento en el que voluntades poderosas se

empeñan en separar a nuestros países, consideramos que estos empeños en algo pueden contribuir –desde la modestia de nuestros alcances– a contrarrestar las intenciones colonizadoras de la derecha. Asumimos la orientación latinoamericanista y crítica de nuestro trabajo como nuestra responsabilidad, nuestra pasión y nuestra manera de contribuir a ganar una compartida y plural autonomía.

Bibliografía

- Babel, Martín. *Yo y tú*. Madrid, Caparrós, 2000.
- Dussel, Enrique. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid, Trotta, 2002.
- Franco, Jean. *La cultura moderna en América Latina*. México, Grijalbo, 1985.
- . *Las conspiradoras*. México, Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Levinas, Emmanuel. *La huella del otro*. México, Taurus, 2000.
- Rama, Ángel. *Transculturación narrativa en América Latina*. México, Siglo XXI, 1974.

Evoé Sotelo

Reflexión sobre la recepción y el consumo en la danza

Política cultural de Estado y efectos del discurso mediático y masivo de las grandes industrias mundiales del entretenimiento, en la construcción de una sensibilidad artística estandarizada en términos de producción y consumo

Iniciaré esta participación planteando dos preguntas, ¿qué atributos hacen a una expresión humana “artística”? y ¿cuál es la función del arte dentro de nuestro ámbito social actual?

Considero que eso que convenimos en denominar “arte” supone una mirada particular con respecto al mundo, incluso en aquellos casos en los que el concepto de “autor” queda al margen del análisis de la obra artística, como lo fue en el arte generado a lo largo de toda la historia humana hasta finales del siglo XVIII con el surgimiento del Romanticismo, del “Yo” como entidad autónoma y de la “originalidad” frente a la “tradicición”; o bien, como en el caso de una parte importante del arte contemporáneo, que precisamente cuestiona la aplicación del término “arte” a aquellas formas de expresión o producción de discursos estéticos que se formulan desde nuevos enfoques éticos y filosóficos, que debaten principalmente con los conceptos de “autor”, “creación” y “obra”, entendidos desde la lógica hegemónica del imaginario cultural y político mundial actual.

Tomando en cuenta las anteriores consideraciones, eso que nos permitimos denominar “arte” hoy en día, en todos los casos implica un ejercicio ético y estético –consciente o inconsciente– de la expresión humana impactada y comprometida “con” y “por” su tiempo. En este sentido, la obra artística deviene cabalmente mirada crítica y postura ética que se reflejan plenamente a través de su discurso.

Por otra parte, al ser el arte una vía de expresión de la sensibilidad y el intelecto de los hombres y las mujeres de un tiempo específico, resulta también un inmenso espejo en el cual se reflejan (en literalidad o a contrapunto) con sus conflictos, deseos e imaginarios, la

pluralidad y diversidad de las miradas de todos aquellos individuos que conforman una sociedad.

Acorde con ello, la importancia del arte dentro de la dinámica social está directamente relacionada, entre otras cosas, con la construcción identitaria de los individuos y las colectividades conformadas en torno a una comunidad específica, así como con el fortalecimiento de una visión crítica con respecto al contexto social, político, económico, etcétera, en el cual existen. Esto supone la edificación de hombres y mujeres con una perspectiva compleja y abarcadora del mundo –de su propio mundo y del de los otros–. En otras palabras, supone, idealmente, la construcción de sociedades habitadas por individuos integrales, que han tenido la oportunidad de desarrollarse intelectual y sensiblemente, potenciando sus capacidades y abriendo paso a la expresión libre de su más esencial sentido humano.

Visto de esta manera, lo anterior suena, en el contexto del México actual, a demacrado sentimentalismo, cuando, desde la perspectiva de la UNESCO, todo lo mencionado y mucho más son aspectos fundamentales para “asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales que sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del Mundo”.

En contraste, en nuestro país, a sesenta y dos años de distancia de dicha declaración universal (la Constitución de la UNESCO entró en vigor el 4 noviembre de 1946), el derecho ciudadano y la responsabilidad del gobierno mexicano en lo que respecta al arte y la cultura siguen siendo asuntos plagados de pendientes archivados.

Hoy el país exhibe el alto costo de un desamparo social extremo, resultado de la mezquindad de un sistema sexenal que (sin distinción de posturas ideológicas y políticas en alternancia) ha optado sin tregua por eludir laboriosamente su responsabilidad en lo que concierne a implementar un proyecto responsable y equitativo de desarrollo humano

intelectual y sensible a largo plazo; relegando la educación, la cultura y el arte a categorías inferiores dentro de la agenda nacional, y aniquilando, con el peso de esta decisión, el proceso y el derecho de conformación y consolidación de una identidad social nacional, fundada en el derecho universal al desarrollo intelectual, al goce y el ejercicio de una sensibilidad artística, y a la expresión auténtica y libre de la voz de individuos críticos, productivos y solidarios, con capacidad de experimentar su humanidad íntegra, creativa y plenamente.

La problemática –cada vez más inquietante– en torno a los escasos receptores de danza en los teatros y espacios públicos especializados para la difusión de la obra coreográfica contemporánea en México tiene un origen simple de identificar y complejo de resolver, directamente relacionado con lo expuesto anteriormente: el preocupante atraso en el sistema educativo en México.

Todos sabemos de sobra que nuestro país enarbola una de las más elevadas banderas en honor a la ignorancia. Año con año podemos sentirnos orgullosos de obtener los primeros sitios dentro del *ranking* mundial de promedios más bajos en lo que respecta a educación básica y media básica, primordialmente.

La capacitación del profesorado es igualmente deficiente e incierta, sus sueldos raquíticos y los espacios públicos destinados a la realización del desarrollo académico, en la mayoría de los casos presentan grandes deficiencias en múltiples sentidos en lo que atañe a las zonas urbanas, y el problema multiplica su gravedad exponencialmente en lo que respecta a las zonas rurales, que tienen el privilegio de contar con una escuela o un aula escasamente acondicionada para aprender –lo que es posible– en tales condiciones de pobreza, marginación e inequidad.

Los estragos que produce dentro de la sociedad un sistema educativo francamente decadente como el nuestro, son a su vez eco y reflejo de muchos otros aspectos no resueltos en lo económico, en lo político, en lo social y en lo cultural, donde la práctica histórica para

mantener a flote la nave nacional funda su eficacia en la lógica sexenal del “borrón y cuenta nueva”, que no es otra ni mayor que la lógica subrepticia de la irresponsabilidad, el encubrimiento y, en muchos casos (por trillado e inoportuno que esto suene), de la corrupción y la transa; mecanismos afinadísimos y verdaderos cimientos de la estructura concreta y simbólica de México.

La educación, la cultura y el arte nacionales, lamentablemente, no están a salvo de ser continuamente vapuleados por estos objetables refinamientos, puesto que dichas actividades existen y se desarrollan, básicamente, al amparo de contextos institucionales del Estado, dentro de los cuales consolidar logros y avances resulta labor titánica porque, sexenio a sexenio –como pesadilla recurrente–, largos periodos de indefinición, retraso e ineficiencia en la actividad política, económica y cultural nacional devienen como resultado de la temida marea de la “rendición de cuentas”, que con sus aguas enfurecidas alcanza a instituciones, funcionarios, políticos, etcétera, quienes se vuelcan afanosamente en labores de albañilería por meses enteros, enfocando sus esfuerzos en tapar y resanar las evidencias de lo hecho y lo no hecho, porque –dentro del universo del defecto– tanto una como la otra situación son, frecuentemente, motivo de imputación y riesgo.

Con instituciones culturales precarias, donde escasean las áreas con proyectos consistentes de trabajo a corto, mediano y largo plazos, poco o nada se puede lograr para atacar el grave problema del exiguo público para la danza.

Por otro lado, la mayor parte del sector ciudadano no sabe siquiera qué es la danza escénica en términos generales, y mucho menos cuáles son cada unas de sus opciones en tanto géneros dancísticos. No conoce los sitios que ofrecen tales ofertas y tampoco está enterado de costos, descuentos y posibilidades de acceso gratuito a gran parte de estos eventos. Esto supone, en un sentido claro (la experiencia de 15 años dentro de la producción dancística me lo confirma), que las instituciones dedicadas a la promoción y difusión de la danza no realizan sus funciones adecuadamente, porque, aun teniendo la infraestructura necesaria para hacerlo, sus estrategias revelan fuertes deficiencias provenientes de la falta de un

proyecto de desarrollo claro en este sentido, con una visión analítica sobre sus metas presentes y futuras.

A últimas fechas, evadiendo su responsabilidad, dichas instancias han optado por trasladar esta tarea a los propios artistas de la danza, obligándonos a resolver un asunto que, en términos responsables y justos, no es de nuestra competencia, en tanto que las instituciones culturales del Estado existen para dar impulso al desarrollo cultural del país, atendiendo al derecho ciudadano de acceso al arte y la cultura.

Por otra parte, en lo que respecta al contexto social, todavía prevalece dentro del imaginario colectivo del mexicano la acendrada noción de que el acceso al arte es privilegio exclusivo de los económicamente poderosos. Herencia histórica no resuelta, que habría que considerar como un alto costo social de un sistema político que no ha sabido promover y desarrollar el sentido de equidad y dignidad entre sus ciudadanos.

Sin educación dignificable, sin políticos responsables, sin proyectos institucionales serios y comprometidos con un plan de continuidad y desarrollo integral a corto, mediano y largo plazos, resulta prácticamente imposible hablar de recepción y consumo en la danza sin dejar de sentir que lo que haremos hoy es muy probablemente regodearnos en el análisis abstracto de estos conceptos, y en suposiciones teóricas que poco –o más bien nada– aplican dentro del contexto de la realidad social y cultural en México.

Actualmente, los artistas de la danza asumimos sin remedio un costo extra: el de producir un trabajo que, cada día más, resulta infructuoso, oneroso y desalentador en la medida en que el resultado final de la compleja y prolongada labor de la creación dancística no tiene oportunidad de cumplir cabalmente su propósito artístico y económico.

En relación con esto último resulta importante destacar que, ahora más que nunca, el artista de la danza debe hacerse consciente de la importancia de lograr una vida digna en lo

económico, producto de su actividad profesional, de la calidad de su trabajo artístico y de la convicción y el compromiso ético con que asume el ejercicio dancístico que desarrolla.

Pensar que dedicarse profesionalmente a la danza implica, necesariamente, asumir una vida de infortunios emocionales y económicos que se emancipan con el acto de bailar, coreografiar, enseñar, etcétera, es también –una vez más– un pensamiento heredado de nuestros antecesores, que suena a filosofía fosilizada y que, desde mi particular punto de vista, es urgente erradicar de nuestro “Imaginario fantástico de posibilidades para vivir feliz haciendo danza”.

Insertos (los que a la actividad dancística escénica nos dedicamos profesionalmente) dentro de un contexto que mucho se acerca a lo descrito anteriormente, los caminos para el éxito de un proyecto artístico en este sentido son pocos y casi todos se determinan por la capacidad o incapacidad de dialogar con un sistema cultural nacional e internacional regido –cada vez con mayor énfasis– por fórmulas simplistas de costo-beneficio, aplicadas desde la lógica del más esquemático razonamiento del mercado.

En este sentido, la producción dancística contemporánea en las últimas décadas ha perfilado paulatinamente su principal “misión” (para decirlo en términos actuales de mercado) hacia el posicionamiento de su discurso dentro de aquellos parámetros de validación artística planteados desde la mirada –en muchos sentidos ajena– de la hegemonía cultural global, regida primordialmente por preceptos reductivos que tienden a homogeneizar las miradas en torno al arte, universalizando (en el más superficial de los sentidos) lenguajes, estilos y discursos alrededor del cuerpo, y agilizando así el flujo comercial de una sensibilidad estética predeterminada y accesible, signada por el valor de lo común, lo ordinario y lo digerible –intereses todos ellos indispensables– desde la perspectiva estratégica de aquello que mundialmente se denomina hoy en día “mercado de las artes”.

Desde esta lógica se supone que al homogeneizar criterios en torno al arte se homogeneizan mercados y consumidores, lo cual, bajo el más barato sentido común, redundará en seguidores de la danza que buscarán satisfacer su sensibilidad artística estandarizada consumiendo el producto que reconocen y catalogan como confiable en términos de “calidad” y “universalidad”, condiciones que, dentro del contexto neoliberal, resultan de un poder irrefutable, porque inciden en la construcción y el fortalecimiento de una identidad global conveniente dentro del juego propuesto, pero –desde una perspectiva crítica– en muchos sentidos, vulnerable.

Lo anterior da lugar al fortalecimiento de una organización universal de relaciones sociales y de mercado frecuentemente fundadas en posiciones de franca desventaja, que se traducen con frecuencia en situaciones de sometimiento –implícito o explícito– de individuos y sociedades menos desarrolladas en relación con las potencias económicas mundiales. De esta forma, el deseo auténtico de participar de los beneficios de un sistema universal abierto como nunca antes, por el estallido de los avances en los terrenos de la tecnología y la comunicación, resulta, en un momento dado, el principal motor para hacer funcionar la maquinaria planetaria del mercado real y simbólico.

Así, este sistema global se ve fortalecido por el impacto que los medios de comunicación masiva ejercen sobre el imaginario social. Un ejemplo claro de ello es el *Cirque du Soleil*, cuyos exitosos espectáculos circenses (sustentados esencialmente en las mismas suertes añejas de toda carpa en cualquier lugar del planeta) lograron penetrar profundamente dentro del imaginario colectivo mundial en torno al espectáculo, avalados por un gran soporte económico enfocado a la producción, promoción y difusión masiva del espectáculo. Seguramente la mayoría de nosotros habíamos visto peripecias similares en un circo antes de conocer al *Cirque du Soleil*, pero fue hasta que la televisión, los mercados y la red de Internet bombardearon nuestros cerebros con imágenes de “este” circo en particular, que estos antiguos (y en otros tiempos incluso despreciados) recursos técnicos y corporales fueron asimilados de forma inmediata dentro de las propuestas de innumerables compañías dancísticas en México y el mundo. Así, en un punto extremo de esta inercia, podemos ahora

observar que para múltiples compañías y artistas de la danza resulta imperativo implementar rutinas con aros, telas, arneses, fuego, etcétera, para expandir rápidamente sus opciones de trabajo, entre las más conocidas: comerciales de televisión, eventos especiales para empresas de todo tipo, funciones de danza auspiciadas por las instituciones culturales del Estado y la iniciativa privada, giras artísticas nacionales (y, por supuesto, internacionales), etcétera.

Lo mismo aplica a otros tantos recursos y lenguajes corporales, tecnológicos, etcétera, que han sido difundidos ampliamente a través de los medios de comunicación masiva por personajes populares de la música y el espectáculo, a través de los cuales se va perfilando todo un sistema de apreciación estética homogéneo, difícil de modificar sin un soporte que pueda competir con la contundencia que la comunicación masiva ejerce dentro del imaginario social mundial.

Así las cosas, durante los últimos años el campo dancístico contemporáneo de México se ha visto cada vez más constreñido a las lógicas del mercado internacional de las artes, el cual a su vez ha cobrado relevancia mediante la conformación de redes y circuitos nacionales e internacionales que promueven y distribuyen propuestas dancísticas actuales, fuertemente signadas por la estandarización de sus lenguajes estilísticos y estéticos.

Las obras que circulan con mayor impacto dentro de estas redes de promoción se caracterizan por abordar contenidos temáticos y estilísticos accesibles, susceptibles de ser asimilados por un público amplio que busca –en la mayoría de los casos– una forma de relación específica con el suceso escénico, similar a la que establece con las opciones de entretenimiento que le ofrecen los medios de comunicación masiva actualmente, la cual está determinada, entre otras cosas, por el no compromiso con el ejercicio intelectual y sensible, profundo y complejo.

Atendiendo a esta tendencia, una parte importante de la producción contemporánea de la danza mexicana ha volcado sus principales intereses hacia la consolidación de agrupaciones

o compañías dancísticas con mayores capacidades de producción, circulación y comercialización de sus productos, intercambiando en muchos casos, dramáticamente, el ejercicio y el desarrollo de una identidad creativa auténtica y la mirada particular e intransferible con respecto al mundo, por un relativo poder de convocatoria y comercialización de sus productos que poco o nada dicen de un ejercicio artístico crítico y consistente sobre nuestro tiempo.

Lo anterior ha provocado que, bajo la voz hegemónica del comercio cultural global, el coreógrafo actual privilegie frecuentemente el asumir una postura de simple imitador y reproductor de los lenguajes que generan consenso, tanto desde una perspectiva de rentabilidad y comercialización eficaz, como desde la óptica de la demanda del público o consumidor del producto artístico, quien a su vez, dentro del aparato económico neoliberal, ha sido consistentemente conducido en el desarrollo de una sensibilidad estética también estandarizada, estimulada –como lo mencioné anteriormente– por el discurso mediático y masivo de las grandes industrias mundiales del entretenimiento.

Quizá en mi perspectiva sobre el arte y su función social actual se revela la obstinación de una mirada que observa el mundo más como el lugar paradigmático al que quisiera llegar y no como el lugar gravemente objetable que hoy habita. Es decir que los atributos primordiales del arte dentro de nuestro contexto social actual son para mí materia aún no resuelta del deseo y del anhelo, antes que realidades consumadas. La incertidumbre sobre el valor actual del arte como expresión que aspira a ser compartida para estar completa, prevalecerá en tanto una obra no logre difundirse en salas y espacios públicos colmados de individuos que acudan a la danza para experimentarse a sí mismos, para completarse y expandirse en la complejidad de la vivencia del cuerpo, la sensibilidad y el pensamiento libres.

Sin embargo, porque el arte no es otra cosa que la construcción de una realidad ficticia que hace verosímil existir en la posibilidad de un “algo” tal vez imposible, es que creo

decididamente en la transformación de la naturaleza de las cosas, producto de la creatividad, la inteligencia y la conciencia humanas.

Para transformar de forma luminosa esta historia real de rezagos, irresponsabilidades, inequidad e ignorancia (que históricamente ha prevalecido sobre aquellos esfuerzos auténticos y comprometidos de desarrollo) faltaría hacer de lo ahora inaccesible, algo irremediable y justamente posible.

La responsabilidad del profesional de la danza escénica es producir discursos dancísticos o escénicos comprometidos con su perspectiva ética y artística; avalados por procesos intelectuales, técnicos y expresivos, profundos y contundentes, sin desviarse de dicho compromiso por presiones externas de otro tipo. De la misma manera, son primordialmente el gobierno y sus instituciones quienes deben implantar los mecanismos para asegurar que los espacios públicos para la expresión de la danza escénica estén continuamente llenos.

Cada uno debe asumir cabalmente la tarea que le toca realizar dentro de este engranaje; no es posible madurar como individuos, como sociedad, como gobierno y como país si insistimos en evadir nuestras responsabilidades históricas traspasando las deudas propias a terceros.

Alejandra Adame Romero

¿Hacia dónde moverse?

Depositar en cada hombre toda la obra
humana que le ha antecedido es hacer a
cada hombre resumen del mundo viviente,
hasta el día en que vive; es ponerlo a
nivel de su tiempo para que flote sobre él y
no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que
podrá salir a flote. Es preparar al hombre
para la vida.

José Martí

El universo y todo lo existente en él están en constante movimiento, y gracias a ese movimiento es que persiste el cosmos. El ser humano, como parte del universo, está inmerso en esta acción. Es más, a lo largo de su historia, los seres humanos han dejado ejemplos vastos de la importancia que le han dado a la experiencia de moverse. Han buscado, ante todo, codificar sus movimientos en lo que conocemos como lenguaje corporal.

Como compañero inseparable a lo largo de nuestra existencia, se ha dicho que el movimiento es la experiencia de vida inicial. Desde las primeras etapas de desarrollo del hombre, el movimiento, o expresión corporal, ha tenido un sentido de culto. Y es ahí donde se dan las primeras bases de la codificación del lenguaje corporal, adquiriendo éste cada vez más un sentido estético encaminado a lo que hoy conocemos como danza. Ésta, a su vez, ha tenido en su desarrollo una importancia trascendental en la historia de la humanidad.

Las revoluciones, los cambios económicos y políticos en el mundo han utilizado a las artes, entre ellas la danza, para generar en el ser humano un espíritu de unidad y alegría en un mundo contradictorio.

Claro ejemplo de lo anterior se dio en uno de los principales momentos de la evolución de la danza, durante la Revolución Industrial, lapso durante el cual dicha disciplina artística creó un lenguaje codificado muy acorde con los sucesos históricos de la época. Como se sabe, el bagaje filosófico de ese periodo promovía primordialmente la sustitución de la mano de obra del hombre por la intervención de las máquinas. Y tal filosofía fue aplicada a la danza, privilegiando en su práctica la mecanicidad en el cuerpo mediante el uso de las conocidas zapatillas de punta, instrumento básico para la realización de los más virtuosos giros que crearan la sensación de ver en escena una “máquina humana”, capaz de girar más de treinta veces sobre su propio eje en unos cuantos segundos.

Este ejemplo no es aislado, ya que las más importantes modificaciones en el desarrollo de la danza se han visto altamente influidas por los cambios políticos, económicos y sociales – lo mismo de carácter local que internacionales– ocurridos durante las diferentes etapas de la historia.

Durante el reinado de Luis XV, la danza era uno de los acontecimientos sociales más importantes, y quienes formaban parte de ella pertenecían a una esfera social privilegiada que sostenía y fortalecía este arte, del que el rey era uno de los principales promotores. Hasta la aparición de la danza “moderna”, la disciplina dancística siguió teniendo como principales benefactores a la clase alta y a los aparatos burocráticos cupulares.

En la actualidad, la situación de la danza y su panorama internacional distan mucho de las ideas románticas del pasado al que nos hemos referido. Hoy, los creadores de la danza se enfrentan, en el día a día, a la apabullante globalización, los actuales aparatos burocráticos, el desinterés del público y la falta de herramientas para que en este mundo globalizado puedan insertarse en el mercado. No es difícil encontrarse foros vacíos, bailarines con falta de recursos, exceso de becas y aparatos burocráticos incapaces de atender las demandas de una comunidad dancística en crecimiento, en un mundo donde todo parece estar regido por las leyes de la oferta y la demanda y el *marketing* de los servicios, seguido por creaciones

muchas veces incipientes y sin el agrado de un público que poco entiende del lenguaje corporal.

Todos sabemos que la razón de la danza no comienza como una necesidad económica, y mucho menos como necesidad para satisfacer al otro (principio básico del mercado). Es, en esencia, una necesidad orgánica y una forma de expresión ligada íntimamente al aspecto vital de cada individuo. Entonces, ¿por qué hablar de *marketing*?, ¿por qué no hacerlo sobre aspectos filosóficos y emotividades en torno a la vida y nuestra forma de verla?

Porque –como ha venido diciéndolo– la danza ya no es más un producto o servicio artesanal o artístico que nos lleva a la introspección (si es que ésta es vista como una profesión que remunera a quien la practica). Conscientes estamos de que, en este momento, la danza es una actividad que busca su posicionamiento en el mundo profesional. Quienes se dedican o quienes nos dedicamos a ella pretendemos que deje de ser un mero pasatiempo y se convierta en una forma de vida, en una actividad profesional. Ya no hay más unas cuantas figuras emblemáticas; ahora se dan por cientos. Es decir, la producción de danza, de bailarines, es cada vez mayor y mejor.

Los coreógrafos ya no buscan sólo a bailarines prodigiosos (técnicamente hablando): buscan seres humanos completos con ideas propias que enriquezcan la creación. En términos mercadológicos, se dice que el comercio comienza en cuanto aparece una persona que produce más de lo que desea, o desea más de lo que produce, justo lo que, a mi parecer, le sucede a la danza.

Ya hemos hablado, aunque en términos muy generales, de una de las épocas de mayor auge de la danza: la Revolución Industrial, momento clave también para el desarrollo del comercio en general. Es en esta etapa cuando se dan el crecimiento de los centros urbanos y el descenso de las poblaciones rurales. La artesanía familiar se transforma en fábricas y la gente pasa del campo a la ciudad buscando trabajo. ¿Y qué tiene que ver esto con la danza? Pues, para mi punto de vista, mucho, ya que a la danza, como fenómeno económico,

político y social, le ha sucedido algo similar: ha dejado de ser un hecho aislado y de manufactura artesanal, y ha buscado potencializarse en las grandes urbes.

Actualmente, los coreógrafos y los bailarines de provincia enfocan su crecimiento en las grandes ciudades, buscando un mejor entrenamiento que los ubique en el contexto de la danza mundial y les permita vivir dignamente de esta profesión. Esto es, está en ciernes una *comercialización* de creadores de la danza. Coreógrafos, bailarines y maestros viajan de un lado a otro en busca de mejores oportunidades de empleo, o con el propósito de que sus obras (productos) sean compradas. Es decir, la tónica es, ahora, *comercializar*. Simple y llanamente.

¿Y qué con el *marketing* del que he hecho énfasis y que constituye el corazón de cualquier actividad comercial?

Esta palabra –ajena a los ya tan conocidos “un, dos, tres, plié, alarga y estira”, pero tan repetida como las anteriores– comienza a utilizarse en los años cincuenta del siglo pasado con el objetivo de orientar los productos (llámense en nuestro caso “bailarines”, “coreógrafos” u “obras coreográficas”) a grupos de compradores (“mercado meta”) que los iban a consumir o a utilizar. Y, junto con ello, se desarrollan las técnicas de promoción comercial vía campañas dirigidas a los grandes conglomerados humanos (más *marketing*) a través de los medios masivos de comunicación que en ese momento comenzaban a surgir (TV, radio, cine..., ahora plenamente desarrollados pero de difícil acceso para nuestros “productos” –la danza–, asunto que merece una reflexión aparte).

En los noventa, ya refinado todo lo anterior, se comienzan a crear productos y servicios orientados a personas en particular, con la utilización de complejos sistemas informáticos capaces de identificar clientes específicos y sus necesidades concretas, hasta llegar a los “grupos meta” altamente determinados, casi personas concretas con nombre y apellido.

Hoy en día no hay excepción: toda actividad comercial, industrial o de servicios –por grande o pequeña que sea– requiere de “mercadear” sus productos o servicios (y recuérdese lo que significa esta palabra: “preocupación por vender y obtener utilidades”). Claro está que todo en su justa medida, pues no es lo mismo vender Coca-Cola que un servicio cultural como la danza. Pero en lo que sí debemos coincidir es en que toda empresa –y digo *toda*– necesita tener presente que para el éxito de sus productos debe conocer y entender el mercado, es decir, cómo son las personas que van a utilizar el producto; cuáles son sus necesidades, gustos, preferencias o costumbres; dónde viven y cuánto ganan, y cómo es el mercado local, regional, nacional o internacional. Además de que es indispensable saber lo que necesitan, y que lo que se les ofrezca sea de calidad, tomando en cuenta que la calidad es una de las cualidades que más valora el mercado. En el caso de la danza, tal mercado lo conforman los espectadores y/o las instituciones. Porque, contrario a lo que se piense, las instituciones no son parte del producto, sino *parte del mercado*.

Otro factor decisivo para la empresa de la danza es la previsión del futuro. Y no hay mejor manera de hacerlo que mantenerse informado, fomentar hábitos de lectura y de interés por todo lo que suceda en el mercado (espectador y/o instituciones), pero también en la economía y, en general, por lo que acontece en el país y en el resto del mundo.

Finalmente, considero que es primordial saber qué es lo que nuestra danza vende. Y no me refiero a cuestiones técnicas; me refiero a que todo producto vende a satisfacción de los clientes: si las bebidas alcohólicas “venden” alegría, diversión, los mercados “venden” marca, exclusividad, estatus o diseño, o los cosméticos venden seguridad, confianza y felicidad.

Entonces, ¿qué vende nuestra danza?

Ya vimos la necesidad imperativa de que la danza tenga visión de empresa para poder seguir su proceso natural de desarrollo, así que no podemos olvidar que, a fin de que toda la

teoría aquí vertida tenga eficacia, la *empresa de la danza* debe contar con personal capacitado para llevar a cabo todas sus funciones.

Obviamente, es indispensable que, para poder tener éxito, bailarines y coreógrafos (la materia prima de la danza) se dediquen a la tarea del entrenamiento, entendido éste ya no más como el desarrollo de habilidades sólo físicas, sino también emocionales y de interacción con el mundo que los rodea.

Pero igualmente imprescindible resulta dejar de pensar en lo que yo denomino *todología*.

En un sistema cultural, todas sus partes –la danza como una de ellas– son necesarias para su funcionamiento, y en un mundo globalizado no es posible evitar la interdependencia.

Es indispensable una inversión que permita hacerse de aliados de la danza, *contratando* especialistas en materias específicas, como mercadólogos, expertos en *marketing*, administradores, iluminadores, escenógrafos, etcétera, que enriquezcan la visión de la empresa de la danza y que nos apoyen en el entendimiento, desde otras trincheras, de qué es el arte de la danza o qué necesitamos para poder comercializarlo, ya que corremos el riesgo de quedar en el conformismo; de seguir viendo salas vacías, apoyos nulos a las producciones... En síntesis: ver a la danza morir en el intento.

Entonces... ¿hacia dónde *moverse*? No más hacia el “intento” –palabra que lleva por añadidura la posibilidad de pérdida o fracaso–; no más hacia exclusivamente la búsqueda – genuina pero individual y aislada– en nuestro interior para hallar el potencial y la riqueza del mismo. No. Se trata ahora de hacer que la danza tenga nuevas coordenadas, dirigidas no sólo por sus propias mentes creativas, sino también por aquellos con visión de enriquecerla; pero, sobre todo, atendiendo las demandas de la sociedad en la que vivimos, capaces de marcar lo que desean del arte, su visión... Porque finalmente son el penúltimo peldaño de la creación, porque el último es y seguirá siendo la necesidad imperante de moverse... ¡la necesidad de bailar de cada mente creativa!

Por último, y como análisis de mis propias palabras, debo decir que entiendo que nadie puede pretender una respuesta indiscutible y unívoca ante las múltiples preguntas que se le presentan a quien estudia el fenómeno cultural. Toda interpretación expresa mi punto de vista personal, y está sujeta a la crítica, el rechazo o la aceptación parcial o total de mis ideas, pues mi deseo con este trabajo es permitirme expresar mi aspiración de que la danza siga siendo vital –como lo es el movimiento en suma– para todo ser humano.

Andrés Grumann Sölter* (Chile)

La subversión política

Ideario de lo político y niveles de participación en Carne de cañón, del Colectivo de Arte La Vitrina

Los nadie y los ninguno, los ninguneados [...] que son aunque sean: los nadie.

Y terminó empujándome desde la silla para hacerme partícipe del bailongo cumbianchero. Ése fue el último gesto al cual tuvo que recurrir una de las intérpretes de *Carne de cañón* para que me uniera a la fiesta, para que me *experimentara* como siendo *Carne de cañón*, y de este modo pudiera no solamente romper el límite entre el espacio del público y el escenario –ese espacio es roto calculadamente por *Carne de cañón*–, sino romper también el delgado, complejo y molesto límite entre lo “políticamente correcto” y lo *auténticamente político*. Aunque Paulina Vielma casi lo logra, logré aferrarme a la silla y mantener esa paradójica posición de espectador semipasivo, posición del que quiero llamar un *espectador distante, disidente* o simplemente *espectador apolítico*. En un primer momento, toda la situación me desagradó un poco. Me sentí incómodo y algo irritado. Posteriormente comprendí que un número de transformaciones estaban siendo experimentadas por mi percepción en escena. Se trataba de transformaciones que subvertían lo político en escena a favor de un ritual.

Dado el poco tiempo del que dispongo aquí, he realizado un drástico recorte a mi texto original. Lo primero que debo decir es qué entiendo por subversión. Si revisamos la definición que nos entrega un diccionario etimológico, nos encontramos con que la palabra “subversión” es un adjetivo que proviene de la raíz latina *vertere* y que tiene al menos tres acepciones. 1) la raíz *vertere* implicaba la acción de dar vueltas, girar; 2) algo es subversivo

* Miembro del *Centro de Investigación y Memoria de las artes escénicas* (CIMae). Becario del DAAD y candidato a Doctor en estudios teatrales de la Universidad Libre de Berlín, bajo la dirección de la Prof. Dr. Dr. H. c. Erika Fischer-Lichte.

cuando tiene la capacidad de derribar o echar abajo; 3) también del latín, la palabra *subvertere* denota la capacidad tanto de invertir un orden establecido como de trastornarlo o revolucionarlo.

Lo segundo: qué entiendo por política/o. Seguramente la palabra “política/o” nos es más cercana y tenemos una idea de lo que implica en nuestro diario vivir. Sin embargo, escribo enseguida algunas palabras para aclarar el concepto. “Político” proviene del griego *πολις* (*polis*), que significa “ciudad”. Deriva de la *politeia* griega, esto es, la teorización que los griegos llevaban a cabo con respecto a los asuntos de la ciudad. Un político es aquel individuo que teoriza los asuntos de la ciudad y de todos aquellos que la componen. La política, en este sentido más particular, denota el *πολιτικός*, es decir, el ciudadano, el civil relativo a los asuntos de la ciudad. Si ahora realizamos el gesto de reunir al individuo político con los ciudadanos afectos a la *polis*, podríamos decir que “política” va a ser la comunicación que surge de estas relaciones de poder.

1. Ideario de lo político en el contexto teatral

En este contexto, nos interesa abordar esa concreta capacidad de *Carne de cañón* para –en su dar vueltas– derribar y, por lo tanto, revolucionar los asuntos de la ciudad a través de una comunicación que involucra participativamente a los ciudadanos en la puesta en escena. La comunicación *co-forma* un grupo homogéneo entre aquellos que alguna vez ostentaban el poder y los pasivos ciudadanos que ahora participan activamente de aquella comunidad. El *dar vueltas* al cual hace alusión el vocablo *vertere* remite a una acción, que en el caso del trabajo escénico del Colectivo de Arte La Vitrina es la puesta en escena de *Carne de cañón*.

Al tratar de desprender un ideario de lo político de este contexto escénico, parto de la hipótesis general de que la formación de esa comunidad política implica un permanente proceso de retroalimentación (*Feedback-Schleife*, al decir de Erika Fischer-Lichte, 2004), el cual, a su vez, produce una gran cantidad de relaciones entre los que participan del evento. De este modo, lo que podríamos denominar el “carácter ritual” de una puesta en escena forma una comunidad de múltiples relaciones de retroalimentación entre los participantes

de la misma. Esta retroalimentación está compuesta por los cambios de rol y de lugar y por los distintos roces que surgen de la *co-presencia* corporal entre actores/intérpretes y espectadores, como se puede desprender de este pequeño relato de una de mis experiencias con la puesta en escena de *Carne de cañón*. De este modo, nos planteamos la discusión desde las variadas transformaciones a las que está expuesta la percepción de los espectadores durante la puesta en escena, y nos situamos en el terreno de la experiencia estética que aparece de la comunicación sensitiva entre actores/intérpretes y espectadores.

Si nos detenemos nuevamente en el concepto de lo político que estamos manejando aquí, nos podremos dar cuenta de que la definición de este concepto va a depender de cuál sea el *ideario de lo político* que se tome como base y de su relación directa con los fenómenos escénicos. Desde esta perspectiva general, queremos comprender lo político desde al menos dos perspectivas distintas,¹ pero íntimamente relacionadas con la puesta en escena: 1) en primer lugar, lo escénico puede definirse como político debido a que las puestas en escena se presentan con un carácter abierto en donde se juntan y se relacionan dos grupos de personas: los actores/intérpretes y los espectadores; 2) en segundo lugar, lo escénico puede ser político cuando tiene por objeto un conjunto de fenómenos sociales (por ejemplo, la formación de una sociedad, la guerra o la globalización), el recuerdo de eventos históricos (como los golpes militares), o conflictos políticos actuales (el problema limítrofe entre Colombia y Perú o la derogación de la ley de divorcio, por ejemplo); 3) en tercer lugar, puede definirse como política una puesta en escena cuando está dirigida a una específica *estética* que obligue al espectador a reflexionar sobre su propio lugar político en y fuera de ella. Una estética que persigue un particular gesto político en el espectador.

Al observar las temáticas que se representan en *Carne de cañón*, deberíamos percatarnos de que éstas se adhieren indistintamente al ideario de lo político que hemos esbozado antes. La escenificación del colectivo nos recuerda eventos históricos como movimientos sociales y conflictos políticos. *Carne de cañón*, más que representar una situación y personajes

¹ Estas perspectivas provienen del *Diccionario Metzler de teoría teatral*, editado en 2006 por Erika Fischer-Lichte, Doris Kolesch y Mathias Warstat. Versión española del original en alemán *Metzler Lexikon Theatertheorie*. J. B. Metzler Verlag, Stuttgart-Weimar, pág. 242.

históricamente definidos, plantea la situación y las experiencias del ciudadano común y corriente: del pueblo durante los tiempos que cruzan la revolución social llevada a cabo por la Unidad Popular, y la persecución política en tiempos de dictadura militar. Así, se presenta un *gesto político* de democratización del espacio que traspasa el carácter meramente escénico y penetra en la memoria de cada uno de los participantes. Éstos se transforman en cómplices de la puesta en escena; pero también devienen cómplices de su propia puesta en escena, cómplices de la memoria histórica, de su propia memoria. *Carne de cañón* posee un carácter eminentemente participativo que, en general, recorre todas las investigaciones del colectivo.

En el caso del Colectivo de Arte La Vitrina, no se trata solamente de democratizar el espacio, de situarse en un lugar y transformarlo en su hogar. O de ocuparlo transformándolo como propio. Tampoco se trata únicamente de responder de un modo crítico a una dictadura, al vacío y el terror que dejó la huella de la violencia, de la destrucción y la muerte tanto del espacio público como del espacio corporal. También persiste, en el gesto productivo del grupo (he aquí el gesto político), una tendencia a replantearse la recuperación del espacio del espectador en el juego con la puesta en escena a través de lo que quisiera denominar la recuperación de un *cuerpo político*. Cuerpo que se materializa escénicamente en la apertura de los límites, tanto del espacio de escenificación como de los alcances discursivos que alimentan la puesta en escena. El nivel semántico es reciclado a favor de una pragmática de la puesta en escena que se sitúa en la acción sensual y perceptiva del y con el espectador en una *co-participación* entre actores/intérpretes y espectadores. Los roles (actores o espectadores), si los hay, desaparecen en este evento único e irrepetible de la puesta en escena. Cuerpo político, en fin, porque democratiza la escena (de la danza) y permite la entrada de múltiples lenguajes en su espacio de creación escénica.

De las intenciones críticas que se desprenden teóricamente de *Carne de cañón* pueden experimentarse varios niveles de complicidad entre los intérpretes, el público y el espacio en común. Público que se hace parte de un proceso ritual que en apariencia tiene una

duración de hora y media, pero que, sin embargo, no termina nunca... *Carne de cañón* no dice algo: lo hace... lo lleva a cabo. La puesta en escena del colectivo nos replantea un número elevado de problemáticas que pueden situarse entre el (des)orden espacial y las continuas y diferentes relaciones entre actores/intérpretes y espectadores. Nuestra pregunta principal sería: ¿cuáles son los niveles de participación que surgen del (des)orden espacial de la puesta en escena de *Carne de cañón*?

2. Niveles de participación y tipos de espectador

Los niveles de participación en una puesta en escena están estrechamente vinculados con el doble tipo de *autenticidad* escénica con el que se presenta la creación de que se trate. En primer lugar, nos encontramos con el tipo de *autotematización*/presentación del actor/intérprete, y, en segundo, con las formas de *interacción* que la puesta en escena tiene con los espectadores. De este doble juego de autenticidades surgen las posibilidades de participación escénica entre actores y espectadores, y se establece un marco de análisis de la puesta en escena, el cual remite a una esfera de complicidades que el actor/intérprete y el espectador comparten.

Según Annemarie Matzke,² las interacciones de la escenificación con el espectador se pueden llevar a cabo de cuatro maneras distintas:

1) Mediante un diálogo directo con el espectador. Se trata de un diálogo transversal entre individuos que comparten un mismo estatus experiencial como *co-sujetos* de la misma experiencia. 2) En una interacción en la que el espectador participa activamente de la acción escénica; comparte con el actor/intérprete el espacio escénico y realizan juntos numerosas interacciones que cambiarán dependiendo de la posición que cada individuo ocupe en el espacio. 3) También existen interacciones que se presentan como un problema de escenificación calculado con anterioridad a la puesta en escena. A diferencia de los

² Annemarie Matzke, "Von echten Menschen und wahren Performern". En Erika Fischer-Lichte, Barbara Gronau, Sabine Schouten y Christel Weiler, ed., *Wege der Wahrnehmung. Authentizität, Reflexivität und Aufmerksamkeit in zeitgenössischen Theater*. Berlín, Theater der Zeit Recherche 33, 2006, págs. 39-47.

happenings y del *performance art* de la década de los sesenta, los grupos artísticos incorporan de antemano ciertas estructuras que permiten, como un elemento más de sus puestas en escena, las distintas interacciones entre actores/intérpretes y espectadores. (O sea, de antemano se ha pensado cómo provocar al espectador). 4) A través de interacciones que establecen una calculada dialéctica entre el deseo vanguardista de superar las distinciones escenario-espacio destinado al público y el fracaso latente de tal intento de transgresión. De hecho, ambas situaciones se viven simultáneamente en la puesta en escena *contingente*. (Esto es, aunque calculada, en última instancia se deja al azar la posible superación del espacio escénico por el espacio ritual.) Este tipo de interacción permite generar un punto de vista por parte del espectador.

Tipos de interacción/participación del espectador en *Carne de cañón*

1. El espectador distante/disidente (*a-político*). La morbosidad del olvido que impera en nuestra sociedad. La disidencia teórica y la experiencia distante del espectador respecto de lo escénico y lo cotidiano. Alienación socioeconómica. Lo “políticamente correcto” como aquello acorde con un pensamiento único expresado a través de eufemismos y de una “política de los acuerdos” para no ofender a nadie, que genera vacuidad y el olvido de las diferencias.

He aquí el ejercicio al que nos invita a participar la obra *Carne de cañón: mover a* –más allá de *con-mo(ver)*– todos los participantes de la puesta en escena vía un gesto de involucramiento social en busca tanto de un cuestionamiento y recuperación de la memoria histórica, como la correspondiente a la compleja situación a la que se ven expuestas miles de personas: los nadie, los ninguneados.

2. El espectador cómplice. Un cómplice es aquel que comparte un secreto con otro y al ser descubierto es condenado por su participación en un ilícito. En *Carne de cañón* uno se transforma en cómplice de la puesta en escena. Uno se transforma en cómplice del desmembramiento de los *pre-juicios* disciplinares, como el ego del artista, la representación escénica, el virtuosismo técnico, etcétera, para dar cabida al *co-juego* que impera en nuestra

esfera social. Somos cómplices cuando por simple omisión nos transformamos en sujetos de discriminación y apropiación política: la escena de Cerda y Campos ('20); “La historia es nuestra y la hacen los pueblos” (Allende); “¡Viva Chile, mierda!” (régimen militar) (30:18). Cómplices somos también en la medida en la que compartimos nuestras biografías e historias como un secreto que se traspasa de voz en voz a través de los intérpretes para realizar el cuestionamiento de preguntas tipo concurso de televisión *Quién quiere ser millonario*, pero que penetra en la identidad del encuestado. La complicidad es complementada por las experiencias tanto de cada uno de los intérpretes como de cada uno de los espectadores; el orden del espacio; las experiencias autobiográficas y el cuerpo político como *co-participación* absoluta (de la fiesta ritual), y las distintas relaciones que surgen entre intérpretes y espectadores.

3. El ritual como fiesta. *Carne de cañón* es una experiencia que se ritualiza en el espacio que ocupa el colectivo, que se vivencia como umbral de múltiples transformaciones y traspasos colectivos: el público está en el espacio escénico y los intérpretes son parte del público. No existe la clásica división teatral entre escenario y sala. Se trata de un continuo juego, una experiencia de vaivén en donde los espectadores pasan a ser intérpretes y los intérpretes pasan a ser espectadores: se podría pensar que la preparación del charquicán, con toda su oloricidad, pertenece al rito de participación que presenta *Carne de cañón*. El olor proveniente de la cocina en una de las esquinas de la escena se hace presente desde el comienzo de la puesta en escena y penetra por nuestros sentidos. Al final –si algo así existe en *Carne de cañón*–, se cierra el círculo y nos comemos el charquicán (el ritual es recordado a través de la música al comienzo del bailongo). La fiesta suele comprenderse como aquel espacio de reencuentro; el instante de la celebración que permite, a cada uno de los participantes de la acción ritual, la transformación definitiva. La fiesta en *Carne de cañón* puede encontrarse tanto en un nivel particular como en un nivel total. Este último nivel se observa en toda la experiencia que involucra la puesta en escena de *Carne de cañón*. Particularmente se expresa con toda su fuerza escénica cuando celebramos el bailongo cumbianchero (31:10).

5. El espectador político (auténtico). La actitud evidente y doblemente política de *Carne de cañón* invita a comprender su puesta en escena como el gesto de restaurar un espacio perdido. El espacio de la reflexión como autorreflexión, como escenificación de uno mismo. Político porque presenta en escena la cosa política (*res-pública*, la cosa de todos), los hechos que millones de familias vivieron durante la dictadura militar. La romería, la purificación de los dolores del alma. Pero simultáneamente político porque los intérpretes no sólo representan roles predeterminados (para sugerir en escena la presencia de ciertos héroes), sino que en la experiencia biográfica de los intérpretes se reencuentran los conflictos dramáticos escondidos en la memoria de los ninguneados, los nadie (si surgen roles, éstos se hallan al servicio de una reflexión de la propia situación de vida). A esto lo llamo “el intérprete/espectador auténtico”. Auténtico en la medida en que durante el transcurrir de la puesta en escena se experimentan los trazos de la experiencia autobiográfica de los intérpretes para “concluir” con el rompimiento de autenticidades por parte de los espectadores, quienes terminan por liberar su propia memoria histórica (el caso de la señora que se liberó tomando de la mano a Magnus en Villa Grimaldi). *Carne de cañón* se lleva a cabo en *el hasta dónde las experiencias biográficas de los intérpretes se reencuentran con los conflictos de la memoria histórica*. Y estos múltiples gestos crean el espacio propicio para la autenticidad del espectador. *Carne de cañón* no es un tipo teatro autobiográfico, sino que presenta las escenificaciones del *sí-mismo*, que son el reconocimiento de “conflictos con formas de escenificación sociales”.³ He aquí la estrategia básica de complicidad con el espectador, quien autentifica su presencia *co-jugando* en la puesta en escena y propiciando el conflicto de su problemática real con la memoria. *Carne de cañón* nos permite experimentar con un diálogo de *co-juegos* a través del cual tanto los intérpretes como los espectadores se experimentan como cuerpos políticos que rompen con la representación escénica espectacular e insisten en la auténtica corporalidad y en la efectividad política del gesto escénico.

La puesta en escena del Colectivo de Arte La Vitrina presenta una interesante dialéctica que involucra el doble gesto de un espectador cómplice (político) con lo auténticamente

³ *Ibíd.*, pág. 41.

político. En definitiva, podemos inferir que el gesto auténticamente político en *Carne de cañón* es el descubrimiento de un espectador cómplice que se presenta como cuerpo político. Cuerpo que definitivamente no es concluyente (por eso es político). Está aquí y está allá y en todos nosotros, tal como la *escenificación de autenticidad* que es *Carne de cañón*: está aquí, allá y en todos nosotros.

Paloma Macías Guzmán

La educación dancística y la demanda de actividades dancísticas: el caso de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello

1. Antecedentes

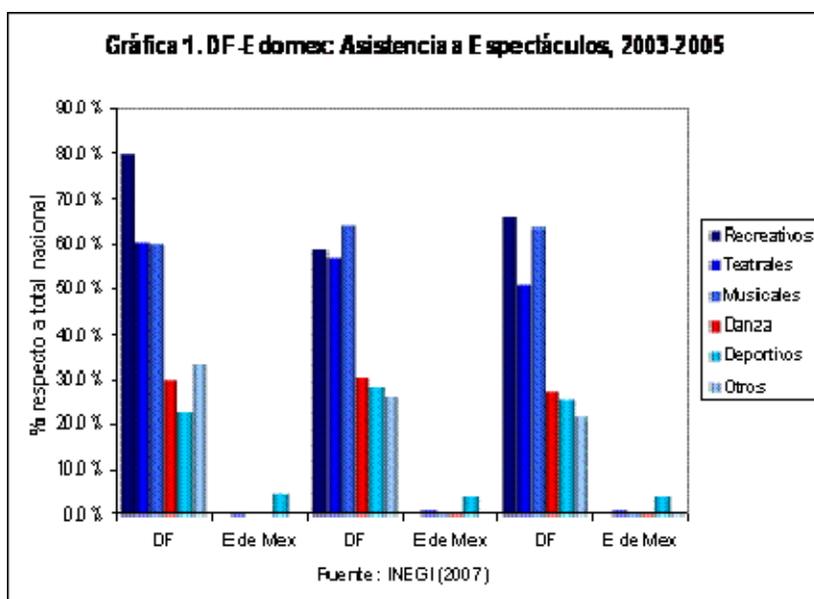
La Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ENDNGC) fue fundada en 1932 con el objetivo de preparar en ella a profesores de danza, cumpliendo así con los lineamientos de política cultural tendientes a extender los beneficios de la danza a toda la sociedad. Actualmente, la misión de la escuela es formar profesores críticos y reflexivos, y se inserta en lo que debería conformarse como un objetivo prioritario de política cultural: la socialización de las artes en general y de la danza en particular. Este objetivo superior es congruente con la idea de fomentar el desarrollo interno de la población a través de la danza, ya que en la medida en que un individuo logre su autoaceptación en los planos tanto físico como mental podrá ser capaz de interactuar de mejor forma con su entorno.

La contribución social de la escuela se da a través de varias vertientes, entre ellas la labor que los egresados tienen como profesores de danza en niveles no formales y los talleres sabatinos de danza, en donde los alumnos realizan sus prácticas educativas. Estos talleres se han establecido para lograr que los estudiantes se adentren directamente en la labor docente impartiendo clases durante un año a grupos no formales.

En lo referente a las prácticas escénicas y a la creación de públicos, en la ENDNGC hay indicios de un efecto positivo de estas actividades en la formación de públicos provenientes principalmente del núcleo familiar de los alumnos (Macías, 2004). También se detectaron claras diferencias en los comportamientos de los públicos según cada una de las tres especialidades que imparte la escuela: danza folclórica, danza española y danza contemporánea.

De esta forma, la ENDNGC contribuye al fomento de la danza entre la población y a la formación de públicos; sin embargo, los factores que favorecen ese papel de la ENDNGC aún no han sido abordados formalmente. Este trabajo realiza un primer acercamiento al análisis de los factores que inciden favorablemente en el impacto de la ENDNGC como agente socializador de la danza, a través de la formación de públicos y practicantes de danza por las actividades de prácticas escénicas y talleres sabatinos.

2. ¿Nivel económico o educativo? Determinantes de la demanda cultural y dancística



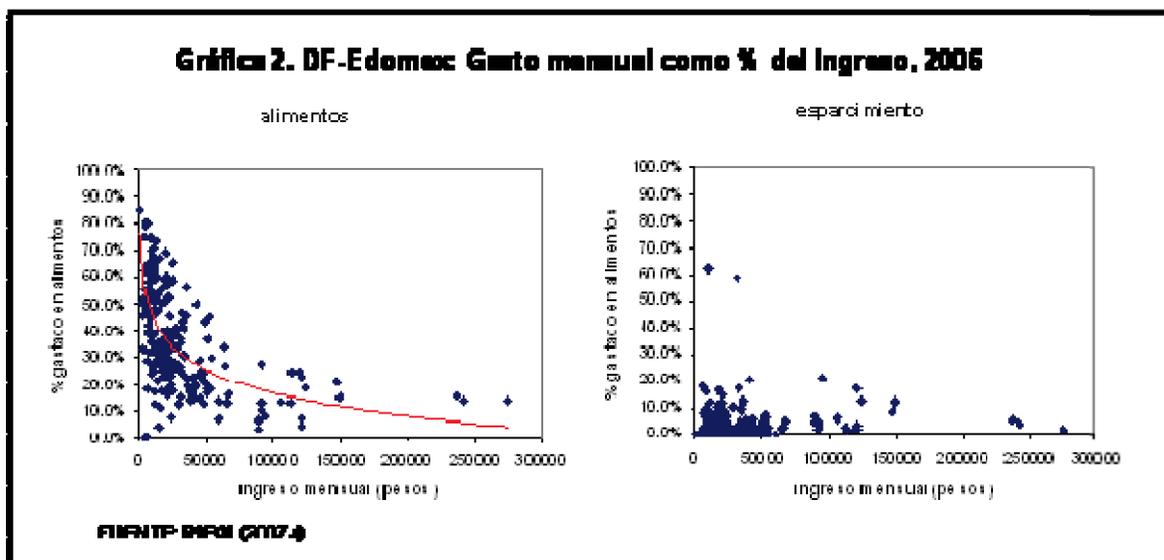
En 1974, la Fundación Ford analizó la relación entre el ingreso y el nivel educativo respecto a la asistencia a espectáculos de ballet¹ en los Estados Unidos, señalando que la apreciación de este tipo de representaciones dependía más del grado educativo que del nivel de ingresos, aun cuando

no se determinó cuál es la naturaleza del vínculo entre educación y asistencia a espectáculos de ballet. (Heilbrun y Gray, 2001).

Debido a la falta de estudios de este tipo en México, se realizó una primera aproximación recurriendo a la información disponible en el INEGI. Se delimitó el área de estudio al D. F. y el Estado de México, ya que son éstas las principales áreas de influencia de la ENDNGC. Como puede observarse en la gráfica 1, la asistencia a espectáculos en el ámbito nacional se

¹ El análisis consistió en la comparación del tiempo de exposición a espectáculos de ballet entre cuatro grupos: 1) ingreso alto-nivel educativo alto; 2) ingreso alto-nivel educativo bajo; 3) ingreso bajo-nivel educativo alto, y 4) ingreso bajo-nivel educativo bajo.

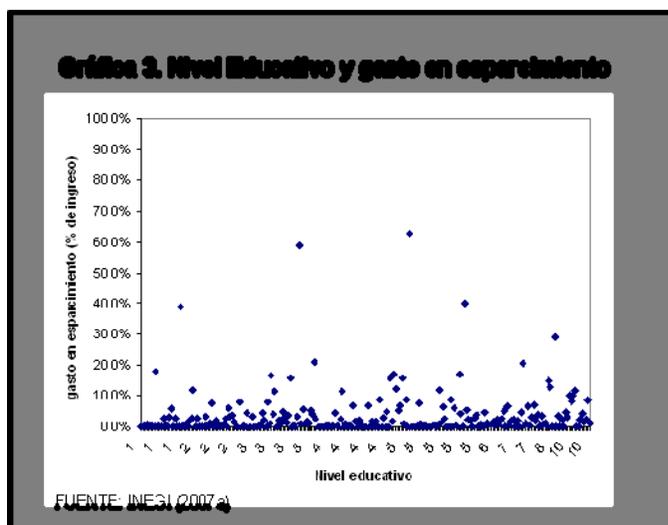
concentra principalmente en el D. F., mientras que el Estado de México tiene una participación muy poco significativa, a excepción de la asistencia a espectáculos deportivos. En cuanto a la asistencia a espectáculos de danza, el D. F. contribuye con menos de la tercera parte de la asistencia nacional, en tanto que en el Estado de México esta contribución es inferior al 1%. (INEGI, 2007).



Si bien una de las explicaciones de esta acentuada diferencia entre ambas entidades puede ser el nivel de ingreso, la gráfica 2 muestra que, al contrario del gasto en productos básicos como los alimentos, el nivel de ingreso es una variable poco explicativa del gasto mensual en esparcimiento,² lo que sugiere que el gasto en esparcimiento es poco elástico respecto al ingreso. Por su parte, la asociación entre el nivel de educación formal del jefe del hogar³ y el gasto en esparcimiento tampoco arrojó resultados indicativos, ya que no se apreció un patrón claro de comportamiento, como lo muestra la gráfica 3.

² Dentro de este rubro se incluye el gasto en cines, teatros y conciertos, centros nocturnos, espectáculos deportivos, lotería y juegos de azar, cuotas a centros sociales, asociaciones, clubes, etcétera, servicios de televisión, renta de casetes para videojuegos, discos compactos y videocasetes y otros gastos, como museos, ferias, juegos mecánicos, balnearios, etcétera. (INEGI, 2007).

³ Los niveles de educación formal van desde ninguno a preescolar, primaria, secundaria, preparatoria o bachillerato, normal, carrera técnica o comercial, profesional, maestría y doctorado. (INEGI, 2007).



Este análisis evidencia que la información disponible actualmente no es suficiente para determinar los niveles de gasto en esparcimiento, y específicamente en danza, por lo que será necesario realizar estudios dedicados de manera concreta a este tema en el futuro. Por otra parte, la información proveniente del INEGI puede tener un fuerte sesgo, al

considerar únicamente la asistencia a espectáculos pagados, ajenos a los ámbitos educativos y a los circuitos culturales no formales, por lo que las cifras pueden estar subestimadas. Asimismo, queda la interrogante sobre el papel de la educación artística en la demanda de espectáculos culturales: ¿si el nivel de ingresos y de educación formal no son determinantes en la demanda de espectáculos dancísticos, esta demanda es entonces el producto de un proceso de años determinado por el contacto con manifestaciones culturales, o está en función de otros factores? La siguiente sección expondrá un primer acercamiento a esta cuestión en el caso de la ENDNGC.

3. La ENDNGC: un vector generador de demanda dancística

Aun cuando la ENDNGC tiene como objetivo la formación de profesores de danza folclórica, contemporánea o española, algunas de sus actividades son un elemento favorable para la creación de públicos de danza. Se analizarán dos de ellos: las prácticas escénicas de los alumnos y las prácticas educativas.

3.1. Las prácticas escénicas

Las prácticas escénicas se realizan por lo general dos veces al año con formatos y estándares técnicos de nivel profesional. La utilización de teatros como el Raúl Flores Canelo y el Teatro de la Danza –de gran aforo y con acceso gratuito a las funciones– representa una excelente oportunidad para difundir los montajes entre un número significativo de espectadores. Junto con esto, se realizan funciones de difusión en diversos foros. Los indicadores de ambos tipos de funciones en los últimos años se muestran en el cuadro 1:

Cuadro 1. Funciones de prácticas escénicas y de difusión en la ENDNGC (2002-2006)

	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Prácticas escénicas	35	34	37	34
Funciones	33	35	29	29
Espectadores	13300	9722	10270	7675
E/F	380	286	278	226
Difusión	N.D.	7840	7600	8535
Espectadores	N.D.	238	217	294
Total	N.D.	67	72	63
Espectadores	N.D.	17562	17870	16210
E/F	N.D.	262	248	257

N. D.: No disponible.

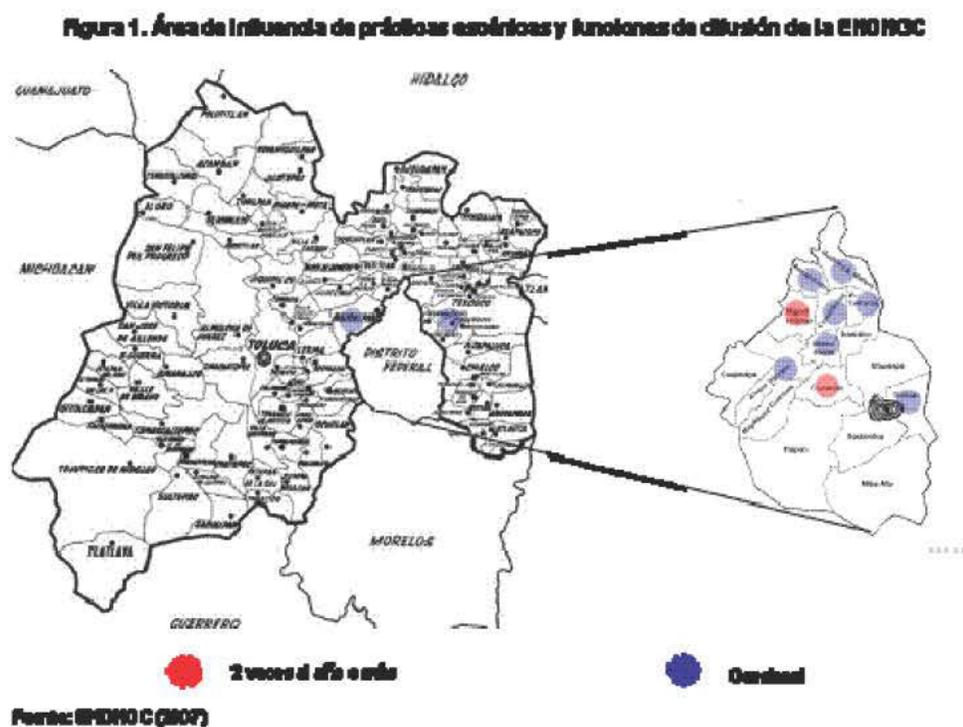
Fuente: Echegoyen (2007).

Hasta el ciclo 2004-2005, las funciones de prácticas escénicas convocaron a más público que las de difusión; sin embargo, para el último ciclo la relación se invirtió a favor de las funciones de difusión, tanto en número de espectadores como en el promedio de espectadores por función.

En la figura 1 se observa que el área de influencia de las funciones de la ENDNGC entre 1995 y 2006 se concentra en las zonas norte y centro del D. F. y en dos municipios conurbados del Estado de México.

Asimismo, las presentaciones periódicas (correspondientes a funciones de prácticas escénicas, graduación y muestras de danza), que tienen un público cautivo, se concentran en las delegaciones de Coyoacán y Benito Juárez, mientras que las funciones ocasionales tienen mayor dispersión y públicos diversos. A primera vista, esta concentración de las funciones podría constituir una limitación para la formación de públicos de áreas con poca

afluencia a espectáculos de danza; sin embargo, este aspecto debe analizarse con más detalle.

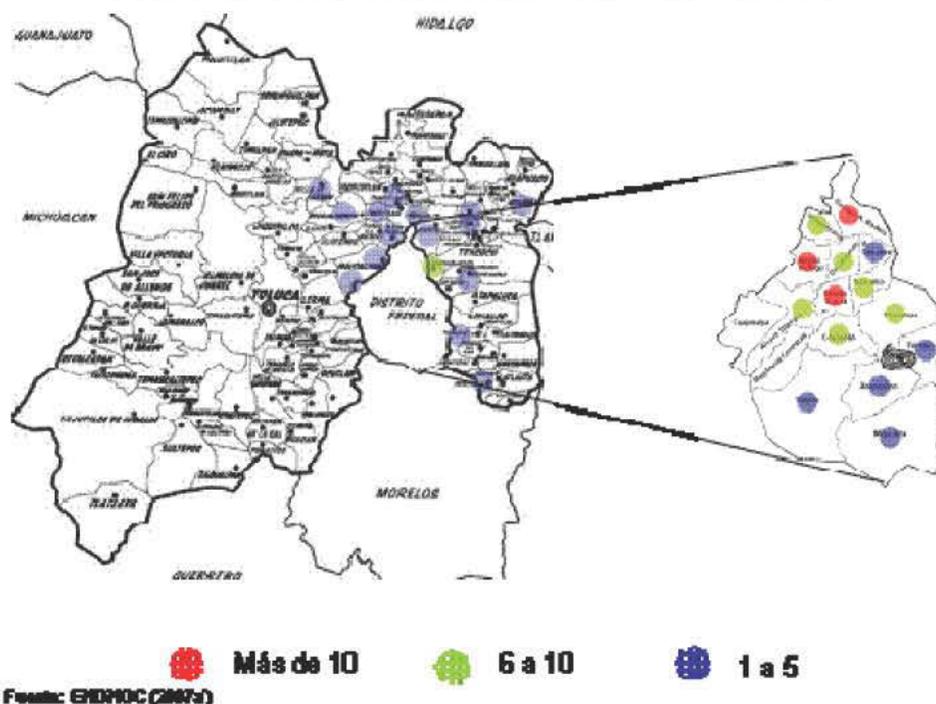


La figura 2 muestra el origen de los egresados de las generaciones 1995 a 2000 de la ENDNGC. El 65% de ellos proviene del centro y el norte del D. F., concentrándose específicamente en las delegaciones Benito Juárez, Miguel Hidalgo y Gustavo A. Madero. El resto de los egresados (equivalentes al 35%) proviene de la zona este del Estado de

México y muestra una gran dispersión territorial. En una investigación anterior (Macías, 2004) se observó que la asistencia de familiares a las funciones de prácticas escénicas es predominantemente de 1 a 5 personas en las especialidades de contemporáneo y folclor, y de 6 a 10 personas en la especialidad de español. Esta situación, aunada al carácter cautivo de los públicos de las prácticas escénicas implica que el contacto de los familiares de los

alumn
os con
evento
s
dancíst
icos se
da
regular
mente
y por
lo
menos
dos
veces
al año.

Figura 2. Origen de los egresados de la ENDNGC, generaciones 1985-2000



Esta investigación también reveló que la mayoría de los familiares de los alumnos asisten con mayor frecuencia a espectáculos de danza a partir del ingreso de éstos a la ENDNGC. Por tal razón, puede suponerse que la concentración espacial de las funciones de prácticas escénicas se compensa con la dispersión espacial de los públicos del Estado de México, en tanto que las funciones de difusión –de mayor dispersión espacial– atraen a públicos diversos, ajenos al núcleo familiar de los alumnos.

3.2. Las prácticas educativas

Durante los últimos seis ciclos escolares, las prácticas educativas de los alumnos de cuarto año de la ENDNGC cubrieron diversas poblaciones, totalizando entre 367 y 603 alumnos

(cuadro 2). Aun cuando se ha atendido a grupos de la tercera edad, la cobertura se ha centrado en los últimos años en la atención de niños, adolescentes y adultos. Si bien no se cuenta hasta el momento con información detallada sobre el origen de los alumnos de las prácticas educativas, sí puede decirse con certeza que una parte significativa de ellos proviene de la zona norte del Distrito Federal, así como del Estado de México.

Cuadro 2. Población atendida en prácticas educativas (2000-2006)

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Niños	55	N.D.	N.D.	N.D.	133	118
Adolescentes y jóvenes	46	110	N.D.	N.D.	161	266
Adultos	33	30	N.D.	N.D.	117	109
Tercera edad	13	17	N.D.	N.D.	0	0
Total	367	477	489	603	411	493

N. D.: No disponible.

Fuente: Echegoyen (2007).

Al final de cada ciclo escolar se realizan funciones en las que se presenta un montaje coreográfico por cada grupo y a las que acuden principalmente los familiares y allegados de los alumnos, que totalizaron alrededor de 2 mil personas durante los últimos tres ciclos escolares.

Cuadro 3. Funciones de prácticas educativas (2003-2006)

	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Funciones	4	3	4
Participantes	408	441	482
Espectadores	2100	1733	2100

Fuente: Echegoyen (2007).

La amplia demanda que tienen los cursos anuales impartidos por los alumnos es un indicador de la necesidad de un sector de la población de acceder a la danza y a sus eventos

asociados, por lo que el potencial de formación de públicos de estas prácticas educativas es muy alto.

4. Conclusiones

Es claro que existe una amplia diferencia entre la demanda cultural en el D. F. y en el Estado de México –entidades que engloban la esfera de influencia de la ENDNGC–, pero no se cuenta con información detallada al respecto. La relación entre demanda cultural y de danza y otras variables socioeconómicas no está bien identificada. Sin embargo, los elementos analizados en el caso de la ENDNGC indican que la educación dancística es un factor importante para generar una demanda de esta actividad, lo mismo en cuanto a públicos que en lo referente a estudiantes de danza en ámbitos no formales. No obstante, se requiere realizar investigaciones más específicas que posibiliten una mejor aproximación a este aspecto.

Bibliografía

- Echegoyen, Soledad. “Informe de gestión”. Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello. México, D. F., 2007.
- ENDNGC. “Bitácora de actividades 1995-2005”. Coordinación de Carreras, Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello. México, D. F., 2007.
- . “Cédulas de identificación de egresados. Unidad de Investigación Educativa”. Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello. México, D. F., 2007.
- Heilbrun, James y Charles M. Gray. *The Economics of Art and Culture*. 2a edición. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- INEGI. Estadísticas de cultura, 2007. <http://www.inegi.gob.mx>
- . Encuesta Nacional Ingreso-Gasto de los Hogares, 2006. Concentrado de resultados, archivo en Excel, 2007. <http://www.inegi.gob.mx>
- . Encuesta Nacional Ingreso-Gasto de los Hogares, 2006. Cuestionario básico, México, 2007. <http://www.inegi.gob.mx>
- Macías, Paloma. “Las prácticas escénicas y la formación de públicos. Un análisis cuantitativo”. Ponencia. Coloquio Danza: Miradas y Saberes. Conaculta-INBA, agosto de 2004.

Anadel Lynton

Danza, creación y públicos

Constantemente oigo los lamentos de los bailarines profesionales de danza contemporánea mexicana (uso la palabra “contemporánea” no para referirme a un género específico sino a la danza escénica producida actualmente) sobre la falta de públicos y de apoyo para sobrevivir (¿somos una especie en extinción?). Según algunos, falta promoción. Según otros, el problema estriba en las obras, que son aburridas o incomprensibles o demasiado abstractas o demasiado simples o demasiado vanguardistas o simplemente malas imitaciones de las modas de otras partes. Para algunos más, el meollo del asunto tiene que ver con los pocos lugares donde la danza escénica se hace presente (por lo general, teatros especializados en danza ubicados en ciudades principales). En cambio, la danza social, participativa, religiosa, tradicional o de cortejo se encuentra en todas partes.

Como remedios para encontrar públicos, algunos dicen que hay que bailar en las plazas para la gente común y corriente, donde es posible encontrarse con la danza de manera inesperada, ya que las mayorías no acuden al teatro, o por lo menos a los teatros donde se presenta la danza. Algunos piensan que esto se debe a que los teatros dedicados a la danza se asocian con una pequeña élite de especialistas o con lugares a los que asiste gente “cult”, perteneciente a las clases media y alta urbanas, o aficionados que se conocen y hacen sentir “fuera de lugar” a las personas que no son espectadoras asiduas y reconocidas como “conocedoras”.

Otros dicen que será necesario abordar temas que le interesen al público mexicano o usar vocabularios de movimiento y música que apelen a nuestra identidad. Otros más insisten en que el problema se deriva del “atraso” estético en relación con los grandes centros de reconocimiento de valores artísticos. Hay otros que incluso consideran que la búsqueda de espectadores de cuerpo presente es una lucha perdida, ya que en la época actual la gente sólo sale de su casa para asistir a eventos extraordinarios o de socialización personal, y

cualquier otra cosa la ve por la tele o no le interesa.

En un reciente homenaje a Maurice Bejart, el coreógrafo Michel Descombey aseveró que ningún coreógrafo, antes o después de Bejart, ha logrado tanto público para la danza contemporánea. Descombey considera que Bejart pudo cautivar a su audiencia porque sus obras tienen sensualidad y emoción, mientras que la mayoría de las producciones contemporáneas carecen de estos elementos esenciales para el arte del movimiento humano.

La problemática de las relaciones entre expresión, creación, comunicación y recepción, o sea, entre qué bailamos, cómo bailamos, y para quiénes bailamos es candente, de vida o muerte para nuestra actividad y nuestro gremio. No se puede abordar desde un solo punto de vista sino que tiene múltiples aspectos interrelacionados. Es un problema complejo. Quizás requiere tomar como punto de partida la teoría de la complejidad, y agregarle una mezcla de semiótica y postestructuralismo para plantear la intertextualidad de los discursos; pero yo no voy a examinar el asunto desde ahí sino a partir de lo que percibo en mi práctica y lo que observo en otras. Reconozco la necesidad de analizar la situación desde diversas ópticas y emprender una diversidad de acciones. Hay que hacer un esfuerzo por repensar nuestro campo y sus procesos y obras en los contextos disciplinarios y sociales donde realizamos la danza mexicana en el siglo XXI.

Hace veintidós años, en el Primer Encuentro Nacional de Investigación de la Danza, presenté mi primera ponencia como investigadora, que consistió en tres páginas de preguntas sobre cosas que quería saber pero no sabía cómo indagar. Voy a leer algunas.

¿Cuál es el lenguaje coreográfico que estamos usando?

¿En qué tradiciones nos apoyamos?

¿De qué manera estamos haciendo danza latinoamericana?

¿Cómo hemos asimilado o transformado las influencias y los aportes del exterior?

¿Debemos o podemos crear una técnica o un estilo específico, un estilo mexicano, un estilo latinoamericano?

¿De qué forma hemos asimilado, deformado o transformado la danza popular mexicana?

Además de la obra, ¿qué nos comunica el contexto de nuestras presentaciones? (Me refiero a cosas tales como el tamaño, equipamiento, localización y prestigio del teatro; el estilo, cantidad y localización de la publicidad, de los programas de mano; los patrocinios, el precio de los boletos, el tipo de público, comentarios periodísticos y críticos, entre otros factores que influyen en los significados y valores atribuidos a las obras.)

¿Cómo se relaciona la danza con el gesto cotidiano y con los movimientos de trabajo?

¿Cómo reflejamos la realidad a través de nuestros trabajos?

¿El artista se hace o nace?

¿Existe una danza pura?

¿Cómo se relaciona nuestro lenguaje y nuestra temática con el contexto de la presentación?

¿De qué manera nuestra producción refleja una posición de clase y/o una subcultura de aficionados a la danza?

¿Queremos llegar a un público masivo? ¿Podemos llegar a un público masivo?

¿Cómo podemos analizar la danza como un proceso de producción, distribución y consumo o recepción dentro de una sociedad de mercado como es la nuestra?

¿De qué forma podemos conservar una obra de danza?

¿Cómo se transforma una obra de danza cuando son diferentes los intérpretes, cuando se presenta en una época distinta, con bailarines formados de distinta manera a cuando se presentó hace veinte, treinta o cincuenta años? (o dos o cinco).

¿En qué radica la esencia de la transformación de una coreografía?

¿Se puede repetir exactamente? Hay gente que considera que una coreografía no se puede repetir porque cada vez que se presenta es algo que tiene trazos parecidos y el mismo nombre, pero es diferente.

¿De qué manera crea o recrea el intérprete la obra del coreógrafo?

¿Hemos formado un movimiento de danza, o podemos formarlo?

¿Necesitamos definir qué es danza y qué no es danza?

¿Cómo podemos comunicarnos, unirnos e integrarnos a la sociedad, reflejarla, cuestionarla y transformarla?

¿Cómo podemos asumir un papel activo, positivo, crítico, de servicio a la sociedad?

¿Cómo podemos organizarnos artística, política, o sindicalmente, como gente de danza?

Veinte años después todavía no encuentro las respuestas, aunque pienso en algunas posibilidades parciales que aún necesitan reflexión. Las posibilidades que estoy explorando incluyen las conversaciones de los *Diálogos de Percepciones* que propuse y coordiné para el Cenidi-Danza; los talleres de Movimiento-Expresión-Comunicación; *Danzando en Comunidad*, que imparto en distintos lugares; al igual que las acciones danzadas en las calles o los campos, como Romerías, Romerías Tours y Ciclos, entre otros, o la mezcla de géneros de danza con otros lenguajes de comunicación, que puede producir una gran fusión o una gran confusión.

Yo siempre me opongo a la idea de que el gran arte es universal y atemporal. Siento que lo más efectivo, creíble y directo sale de la experiencia histórica, del aquí y ahora, del yo y nosotros en este momento. Los creadores y los receptores no pueden prever, y mucho menos calcular, si sus obras tendrán algo que decir en otro lugar y momento. El o la artista se dirige a interlocutores a veces difíciles de definir pero que puede imaginar como sus semejantes y escuchas ideales. La teoría crítica dice que el autor siempre construye un lector imaginario, consciente o inconscientemente. El interlocutor, a su vez, aborda la obra desde un horizonte de expectativas, partiendo de sus propias experiencias. Podemos apreciar, gozar, sorprendernos y conmovernos con creaciones de otros tiempos y espacios porque a partir de ellos construimos el sentido que nos corresponde ahora.

Raúl Flores Canelo, fundador del Ballet Independiente (con quien colaboré desde la fundación de la compañía en 1966), solía decir que cuando hacía sus obras pensaba en su tía de Monclova, Coahuila, como su posible público, junto con otras personas comunes y corrientes como ella. Eso le ayudaba a expresar sus ideas con claridad y a no tratar de

dirigirse a públicos o críticos “universales” que él desconocía.

A raíz de un diálogo sobre la vigencia de las obras e ideas de José Limón, pensé en consultar nuevamente algunos escritos de este abuelo nuestro. Encontré luces para la reflexión en varios de sus textos. A continuación resumo y traduzco algunas citas de Limón que aparecen en un libro de June Dunbar, o fueron recopilados por Patricia Aulestia y Margarita Tortajada en los *Cuadernos* 3 y 28 del Cenidi-Danza.

Es importante preservar lo tradicional como parte de nuestra herencia... pero los lenguajes modernos impulsan a la aventura y al experimento. Necesitamos la madurez cultural para ser independientes de las artes de Europa, confianza en nosotros mismos para arriesgar, no mantenernos dóciles y provincianos. Es necesario encontrar un lenguaje que exprese a América (a las Américas). Este idioma es esencialmente no académico, es experimental y ecléctico y puede enriquecer al mundo. (Traducción y síntesis de versiones en inglés del texto de *Cuadernos* 28, págs. 25 y 26).

Busco crear un arte capaz de expresar la tragedia sublime y el éxtasis dionisiaco, escarbar debajo de los formalismos caducos, de los desplantes del virtuosismo técnico, de las superficies muy pulidas, quiero captar la humanidad del hombre entre demonios, mártires, santos, apóstatas y locos. Las visiones apasionadas con su grandeza y vicios. (Traducción y síntesis de versiones en inglés del texto de *Cuadernos* 28, págs. 25 y 26).

La danza es poderío. Puede poner coto a la putrefacción y descomposición que muerde las entrañas mismas del valor humano, para combatir la idea del fatalismo y la derrota, para llevar un rayo de luz a los oscuros rincones del alma que requiere desesperadamente esta confirmación. Jamás las artes han sido tan necesarias ni tan asediadas como en esta época. (Dunbar, pág. 125).

Limón se refirió a los años cincuenta, la era de la persecución de Nixon y McCarthy. Desgraciadamente estas palabras resuenan también en nuestro presente.

Hay que buscar públicos fuera de los pequeños circuitos de temporadas de tres o cuatro días en teatros semivacíos, donde nuestros excelentes bailarines no nos sorprenden ni nos conmueven. Encontrar soluciones para la falta actual de públicos en algunas de nuestras ciudades, pueblos y campos no es sólo cuestión de cursillos de gestión o “elevación de calidad” (como si hubiera acuerdos universales sobre qué es el gran arte, cómo se propicia su producción y cómo se logra que los públicos lo aprecien), sino de explorar una gran variedad de posibilidades y, sobre todo, observar, experimentar e innovar, partiendo de lo que nos rodea. Tenemos que escucharnos a nosotros mismos, a nuestros vecinos y a nuestros barrios, campos y ciudades, y dirigirnos a la gente que sí es capaz de entender y apreciar la danza cuando realmente le dice algo que viene del alma y que le toca.

Afirmarnos con algo propio que comunicar a otros no se logra por decreto, pero se puede facilitar al fomentar la escucha hacia lo que nos rodea, abriéndonos a las energías de los jóvenes y la experiencia de los mayores, observando y aceptando con generosidad la mezcla de formas y géneros que son parte de la cultura de hoy. Para dialogar con nuestros vecinos –los primeros públicos son casi siempre locales– necesitamos conocer y valorar la cultura propia para comprender el mundo en que vivimos. Necesitamos comunicarnos con urgencia y pasión mientras tratamos también de romper con la conformidad y las fórmulas fáciles del virtuosismo físico. Encontrar interlocutores que sentimos cercanos (pero que no se limitan a amigos, familiares y colegas, ni a funcionarios y periodistas a quienes necesitamos complacer para seguir teniendo acceso a teatros y becas), usando el cuerpo para hablar desde el corazón (quizás el requisito principal), es meta a construir.

Quizás nos puede ayudar recordar las palabras y las obras de algunas de nuestras abuelas y abuelos sabios, como José Limón, cuyo centenario estamos celebrando en estos días, reinterpretándolas de acuerdo con nuestras percepciones de las circunstancias actuales.

Bibliografía

- Dunbar, Jane. *José Limón An artist re-viewed*. Sidney, Australia, Harwood Press, 2000.
- Limón, José. *José Limón An unfinished memoir*. Middletown, Connecticut, Wesleyan University Press, 2001.

Hemerografía

- Aulestia, Patricia, editora. *Cuadernos de Cenidi-Danza*, número 3. México, Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Tortajada, Margarita, editora. *Cuadernos de Cenidi-Danza*, número 28. México, Instituto Nacional de Bellas Artes.

Zulai Macías Osorno

(Facultad de Filosofía y Letras, UNAM)

La danza contemporánea como fuga de imágenes

El cuerpo inmerso cotidianamente en relaciones de poder es mirado como objeto de ciertos discursos y prácticas corporales, por lo que acontece limitado y como consenso. La búsqueda de nuevos medios de expresión que establecen un distanciamiento del poder ha sido impulsada desde las artes, renovando el acontecer al que reaccionan. (En el mejor de los casos, al que *accionan*, si es que mantenemos la afirmación de que el arte parte de la acción y no de un discurso solamente reactivo.)

Así, la danza escénica, lejana a la palabra como código cerrado y corta ante la realidad que intenta nombrar, ha sufrido una serie de transformaciones hasta llegar al momento actual, en el que es difícil hablar de la danza sin referirse a otras artes.

Nacida silenciosa –a diferencia del teatro, que ha recorrido un largo camino para eliminar o resignificar su palabra, la cual desde la obra literaria ha sido su cimiento–, la danza siempre ha tenido en la mira al cuerpo como su mayor potencial expresivo: como acción, gesto y movimiento. Y sin embargo ha transitado un camino muy a la par del teatro, en donde la historia y su linealidad causal han tenido primacía sobre las posibles imágenes destellantes que del movimiento surgen. Esta dependencia de lo escénico a lo literario como representación (entendida como la adecuación del concepto a su objeto) se vislumbra como la herencia que el romanticismo ha dejado a las artes.

El romanticismo irrumpe como respuesta a la Ilustración y su gran carga de racionalidad; trae consigo la noche y lo infinito, yendo de lo luminoso a las pasiones ocultas. Se crea una nueva mitología, basada en lo fantasioso y lejana a los conceptos del entendimiento, que

mira al artista como redentor y figura de mediación.¹ La tarea del arte era la apropiación cognoscitiva del mundo para representarlo de forma inmediata desde la sensación.

Negando esta tarea que el romanticismo le había asignado al arte, las vanguardias buscan regresarla a su matriz en la fiesta, en la sensualidad, en la bohemia, reconquistando la vida sin tener que limitarse a efectuar representaciones. El movimiento moderno de arte –que, paradójicamente, va contra la modernidad– trae ese regreso a lo más esencial de la vida. En el caso de la danza se crea un nuevo lenguaje corporal y coreográfico para responder a las formas clásicas del ballet.

Desde este movimiento se da la búsqueda de la identidad en la propia cultura, formando un lenguaje corporal que traduce a danza las emociones sensitivas y psicológicas, fueran éstas las más terroríficas, temerosas o fuertes. Entonces, tenemos al cuerpo como el encuentro que trasciende lo orgánico y se vuelve caja de resonancia de lo espiritual. Con la exploración de las posibilidades de la iluminación dada desde finales del siglo XIX, “rompe las formas cerradas de lo real y recupera el flujo ininterrumpido de la vida y del espíritu”.²

Tenemos como ejemplo a Mary Wigman, parte del movimiento del expresionismo alemán surgido a principios del siglo antepasado frente a la mimesis a la que el arte respondía. Esta bailarina y coreógrafa busca reivindicar a la danza con estructura propia, ya no equivalente a contar una historia, hacer pantomima, movimientos esculturales, virtuosismo acrobático o ilustrar la música: es la danza sola, como arte autónomo, que convierte al cuerpo en danza sin pretensiones cognoscentes. Así, el bailarín crea un espacio que le pertenece, un espacio que no es tangible, limitado y limitante de la realidad concreta, sino un espacio imaginario, que extingue la frontera de la corporalidad y convierte la acción en una imagen que expresa intensamente por medio del movimiento del cuerpo en la emotividad a través del gesto.³ Se apropia del cuerpo expresivo, libre, y ya no como objeto de disciplina, desarrollando el

¹ Cfr. José Antonio Sánchez, pág. 26.

² *Ibid.*, pág. 32.

³ Cfr. J. Casals, pág. 130.

equilibrio en un hombre integral, donde la conexión del cuerpo y el inconsciente se hace consciente.⁴

El ritmo fundamental era el emocional, que nace de la pasión domada por la civilización occidental y que motiva al gesto a arrancarse de esta realidad exterior asfixiante de entreguerras. La emancipación del cuerpo de la sociedad industrial lleva a dramatizar las experiencias del cuerpo en la vida moderna, dejando atrás las fantasías del ballet, con su ligereza y brillantez, para hablar de humanos concretos que miran trágicamente la inseguridad de un futuro imprevisible.

Pero éste apenas es el paso pionero. El siguiente momento será dejar de mirar lo abstracto de lo espiritual para pasar a lo concreto. Cada vez se ven menos anotaciones psicológicas y orgánicas, para centrarse en materiales carentes de vida, en donde la reconstrucción de vivencias es suplantada por la construcción de imágenes, figuras o atmósfera escénica.⁵ Así, del movimiento natural a su abstracción encontramos el paso a la danza contemporánea, que busca desacralizar la danza virtuosa, abriéndose una gran gama de posibilidades.

El drama definido como dialógico, absoluto (sin autor ni espectador, limitado por la llamada “cuarta pared”) y justificado (la acción se justifica por el drama),⁶ con Martha Graham y sus coreografías emergidas del mundo interior respondiendo la danza como drama era definida. Si el drama surge del cuerpo está directamente relacionado con la acción, así que hay que escribir directamente sobre la escena, crear un lenguaje para luego codificarlo, sin anteponerle una técnica ajena. Tenemos, entonces, un cuerpo portador de metáforas, poético, que habla más allá de lo individual.**

⁴ Cfr. I. Brugger.

⁵ Cfr. J. A. Sánchez, pág. 45.

⁶ *Ibíd.*, pág. 21.

** Y es así que se abre el espacio político de la danza, en donde pareciera que hay una disolución de los límites entre escena y sala, buscando la participación y la embriaguez; y, sin embargo, siempre cabe la pregunta de si en verdad la irrupción a lo público traspasó o diluyó el límite de lo privado.

Sin embargo, con las vanguardias y la destrucción de los convencionalismos espacio-temporales, causales, irremediamente este acercamiento psicológico parece quedar corto para mirar “la iluminación, el ritmo de los volúmenes, la abstracción compositiva, la desnaturalización y despsicologización del movimiento”;⁷ la construcción artística de la escenografía y el vestuario, la música, la composición en general. Se deja de lado la causalidad de las historias contadas para dar paso al cuerpo como ritmo, con capacidad de múltiples climas, generándose ritmos y atmósferas sonoras y visuales: “No queda rastro de romanticismo o espiritualismo; la luz no era expresión de ningún ritmo interno, sino evidencia de su propia energía, cualquier nexo orgánico había sido cancelado”.⁸ Los efectos sensibles ya no importan; importa la energía, la fuerza materializada en la escena concreta.

Pero ya desde finales del siglo XIX los decorados han cedido “su lugar al de ambientación, y éste será producido recurriendo a las potencialidades significantes de los materiales en sí mismos y de las formas, ayudadas por el juego lumínico”,⁹ apareciendo la experimentación en la puesta de escena. Con Loïe Fuller y su propuesta de manipular grandes cantidades de seda y poner juegos de luces sobre ellas, el movimiento ya no parece emerger solamente de un cuerpo, sino que tiene una autonomía y posibilidades abiertas para ser llevado a cabo. El drama brota de la luz, del movimiento, de la música, del cuerpo, y ya no solamente de una historia.

Desde ese momento tenemos un indicio del trayecto de la relación entre danza y tecnología, a la manera de un lenguaje que se muestra como conectivo e híbrido, técnico y abstracto; que no sólo puede ser presentado de una manera unívoca, sino que más bien es parte de un proceso de constitución, un proceso que puede mostrarse como producto de diversos cruces. Los meros ejecutantes virtuosos son cosa del pasado.

⁷ *Ibíd.*, pág. 46.

⁸ *Ibíd.*, pág. 71.

⁹ *Ibíd.*, pág. 32.

Y es así como, a mediados del siglo XX, Merce Cunningham, como parteaguas del movimiento dancístico, elabora una serie de propuestas coreográficas que carecerán de unidad estilística y estética, dando pie a lenguajes y tendencias individuales que, desde sus comienzos, sufren una multitud de cambios y rupturas, evitando cristalizar o aprisionar su danza en patrones establecidos:

Las ideas de la danza proceden del movimiento y, a la vez, están en el movimiento. No tienen ninguna otra referencia. Una determinada danza no se origina en un pensamiento mío sobre una historia, un estado de ánimo o expresión; las proporciones de la danza proceden de la actividad en sí. Cualquier idea respecto a estados de ánimo, historia o expresión considerada por el espectador es producto de su mente, de sus sentimientos.¹⁰

Así, nada es hostil, ni la edad ni la tecnología, siempre y cuando exista la posibilidad de moverse para explicar la ampliación del universo de la danza, sea desde juegos, consignas o improvisaciones.

Lejana a las formas narrativas, la danza es reducida a su esencia, que ya no es la humana sino el puro movimiento, sin emoción o sentimiento, dejando totalmente atrás la psicología de la obra y muchos de los elementos escenográficos.¹¹ Se renuncia a la afirmación ideal de los movimientos y gestos, de las secuencias y ritmos. Música, vestuario, escenografía, iluminación y coreografía tienen su propia identidad y su propia lógica cada uno por separado y sin ningún orden jerárquico, de modo que el valor de los signos particulares no depende de lo exterior, sino de su dimensión intrínseca.

La perspectiva del cuerpo ya no es la de un sujeto emocional; se logra avanzar en el estudio de la desestructuración de los gestos y de los movimientos, como si el bailarín pudiera volverse una tercera persona. El gesto queda como imagen, se vuelve un encuentro con la superficie, ya no con lo interior, y el bailarín comienza a verse como elemento plástico, conjugándose con los elementos móviles y la luz, recreando un ambiente dinámico

¹⁰ Merce Cunningham, *apud* Germano Celant, pág. 34.

¹¹ *Cfr.* J. A. Sánchez, pág. 113.

continuo: “Al carecer de pausa y énfasis, la danza hacía desaparecer al espectador la percepción del peso, del tiempo y del espacio, quedando como único objeto de atención el fluir mismo del movimiento”.¹² Se ha dejado de usar la fuerza para utilizar el movimiento como desplazamiento de cuerpos.

Las improvisaciones derivadas de textos fragmentarios, abiertos, alegóricos, subversión de los límites, ya no dialogan, sin implicar ello un monólogo; ahora es la fluidez de imágenes con potencia, con tiempos y espacios que no transmiten un mensaje, que son “espacios de significación abierta”.¹³ No buscan una interpretación, porque valen por sí mismas; no ilustran ni hablan de un conflicto, porque buscan una comprensión multilateral. Describirlas es empobrecerlas, apuntándose al abandono total de la idea de representación y la interpretación del bailarín en escena.

El espacio es utilizado como una vía natural de expresión a través de cada gesto y del dinamismo del movimiento, por lo que se elimina la perspectiva unidimensional en provecho de un espacio abierto, ampliado desde movimientos contrapuntísticos, repetitivos, cuadros que no tienen una relación lógica secuencial, que dicen un espacio significativo que ni la música ni la plástica alcanzan a decir. Así, ha dejado de haber un centro único: el espacio se vive y se recrea constantemente.

Para ello se apela al tacto y al eco entre cuerpos, eliminando las fronteras de cada cuerpo individual, logrando una potencialidad que despliega energía, líneas de tensión, campos de fuerza, zonas de riesgo sin significación directa, que desde el presente cuerpo idealmente se fugan hasta el espectador, desplazando imágenes y sus asociaciones al despertar un nuevo estado en el mundo, en donde el público es quien resuelve. Esta ruptura de la representación y los unívocos hacen entrever esas fuerzas de movimientos sin mediación

¹² *Ibíd.*, pág. 120.

¹³ *Ibíd.*, pág. 165.

psicológica, sin adecuación ni nada figurativo: tenemos, ahora, la subordinación del sujeto-tema a la intensidad o al afecto.¹⁴

La imagen, como lo presente en escena, es un dispositivo y no una recepción que se congela. Impacta, yendo del poder a las potencialidades, poniendo en movimiento a la vida y provocando tensiones nuevas.

Brota, entonces, esa danza heterogénea con potencia interna, que hace posible lo múltiple, efervescente, vital, en continuo movimiento lleno de intercepciones, como corriente abierta, como una realidad poética y ya no como un arte representativo, sino exigiendo al espectador arriesgar la vida al ser impactado por imágenes y sus fugas, invadiéndolos, perturbándolos con imágenes que harán de su presencia en el teatro un momento de conmoción. Así, la danza se desvía de la palabra por el silencio que deviene en movimiento, como un otro mundo posible, apareciendo la imagen con límites inmanentes que no cesan de desplazarse, de componerse y descomponerse.¹⁵

Los ritmos, dinámicas y desplazamientos potencian la aprehensión del sentido por la experiencia y no sólo por la representación. Así, la danza debe proponerse llegar a una realización tan extrema que resulte inalcanzable, con la esperanza de poder descubrir nuevas dimensiones del movimiento libre de tiempo, espacio y del lenguaje de la danza hecho código. Habría que volver a mirarla no como un medio de comunicación, sino como una no-comunicación que escapa del control, que no puede asirse ni limitarse a la articulación de palabras, que es silencio y se vive directamente como una concreción no verbal dentro de un espacio-tiempo singular. El bailarín no condicionado por la técnica, potenciando el silencio desde el cuerpo, da prioridad al gesto y al movimiento, al espacio, al sonido... aunque una palabra puede irrumpir, evocando movimientos.

¹⁴ Cfr. Gilles Deleuze, *Superposiciones*, pág. 93.

¹⁵ Cfr. Gilles Deleuze, "El agotado". En *El Vampiro Pasivo*.

El cuerpo en el escenario, presente, concreto, fuerte, creativo, ha escapado del discurso a fin de abrir el espacio para la transgresión, al presentar un cuerpo dotado de momentos fugaces de expresión. Tenemos, ahora, la “concepción del cuerpo no como instrumento de la expresión sino más bien del pensamiento”.¹⁶

Bibliografía

- Brugger, I. *Teatro alemán expresionista*. Argentina, La Mandrágora, 1959.
- Casals, J. *El expresionismo*. Madrid, Montesinos, 1988.
- Celant, G. (ed.) *Merce Cunningham*. Milán, Charta/Fundació Antoni Tàpies, 1999.
- Deleuze, Gilles. *Superposiciones*. Buenos Aires, Ediciones Artes del Sur, 2003.
- . “El agotado”. En *El Vampiro Pasivo* (Santiago de Cali, Colombia), núm. 18, febrero-marzo de 1997.
- Sánchez, José A. *Dramaturgias de la imagen*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 2002.

¹⁶ Cfr., J. A. Sánchez, pág. 193.

Marina Carleial* (Brasil)

La importancia del vestuario para la danza

El vestuario para las artes escénicas es un tema muy pertinente pero poco discutido e investigado. En Brasil, el vestuario carece de investigaciones científicas y, en su mayoría, los profesionales de esta actividad no tienen una formación académica específica.

Brasil posee una escena de danza que produce muchos coreógrafos, artistas independientes, bailarines y obras coreográficas. Por eso es necesario profundizar en los conocimientos respectivos y valorar las profesiones de este ámbito, tales como la del diseñador de vestuario, que debe ser respetado en la medida en que su trabajo es determinante para el quehacer coreográfico.

El vestuario, la escenografía, la música, la iluminación, la estructura coreográfica, los bailarines son distintas e importantes piezas de una obra dancística que expresan la complejidad y la coherencia del trabajo del coreógrafo y del director coreográfico.

Cuando se habla de la importancia que el vestuario reviste para la danza, se hace necesario discutir algunos puntos específicos que nos permitan fundamentar nuestras ideas de manera que podamos aportar nuevas reflexiones sobre el tema. Con tal propósito, dividiremos nuestras consideraciones en tres breves partes: concepto, tipología y una discusión acerca de la importancia del vestuario en la danza, con el diseñador profesional como figura relevante.

Cabe aclarar aquí que no se trata de poner en tela de juicio si el vestuario es importante o no para la danza, sino de reflexionar sobre el porqué de su trascendencia y en torno a cómo puede apoyar la producción coreográfica y su puesta en escena.

* Bailarina y coreógrafa brasileña formada en el Colegio de Danza del Ceará, y diseñadora de modas (*fashion designer*) egresada de la Universidad Federal de la misma región.

Concepto de vestuario

En toda coreografía siempre existe y existirá un vestuario, aun si los bailarines aparecen desnudos. Es algo que sabemos de antemano; pero casi siempre postergamos su elección, y cuando ya no tenemos otra opción lo escogemos arbitrariamente. ¿Por qué hacemos eso? ¿Por qué no calculamos los efectos del vestuario igual que calculamos la precisión de los pasos? Quizá sea porque seguimos una tradición o una costumbre de reproducir los vestuarios de las grandes compañías o las ropas que están de moda para cierto estilo coreográfico, por ejemplo. Desafortunadamente, esa costumbre no nos ayuda a cuestionar ni a crear.

Las ideas, en general, sobre lo que sería un vestuario son muy subjetivas y no expresan una elaboración teórica cuidadosa; sin embargo nos hablan de una concepción sensorial, emotiva, práctica de ese conocimiento. Así, es común escuchar la idea de que el vestuario es “como la piel del personaje”, o “un significativo elemento en contacto directo con el actor y con la imagen de su otro yo”.

Nos apoyamos en Muniz (2004) cuando dice que el vestuario debe ser uno de los vínculos entre la representación y el público,¹ y que por lo tanto debe crear una cadena de comunicación entre ambos.

Según Ratto (2000), el vestuario es exactamente una imagen impalpable de *algo que puede suceder*.² En este punto podemos equiparar al vestuario con la imagen de un personaje, construida a partir no sólo de su ropa, sino también de sus accesorios, maquillaje, peinado, expresión corporal, movimientos y todos los otros elementos que le ayuden a transformarse durante la representación. Porque, al transformarse, el bailarín, más allá de llenar el espacio, lo transforma, según apunta Dallal (1988).³

¹ Rosane Muniz, *Vestindo os nus: o figurino em cena*. Río de Janeiro, Senac Río, 2004, pág. 21.

² Gianni Ratto, *Antitratado de cenografía*. São Paulo, Senac, 2000, pág. 76.

³ Alberto Dallal, *Cómo acercarse a la danza*. México, Plaza y Valdés, 1988, pág. 25.

Con el propósito de sistematizar las diversas nociones acerca del vestuario, sintetizaremos el concepto del mismo en el siguiente enunciado: representación en imagen impalpable de un personaje, en donde, a partir de las ropas, el maquillaje, el cabello o el peinado, los accesorios (o la ausencia de ellos), es construida una estructura de soporte para el desarrollo del trabajo escénico del intérprete, proporcionando elementos de información que contribuyen a la interacción con el público, y generando un sentido estético, así como sensaciones, sentimientos y emociones, tanto en el intérprete como en el público, a través de esa propuesta visual llamada vestuario.

Tipología del vestuario

Una vez conceptualizada la noción de vestuario, se hace necesario establecer algunas clasificaciones de sus diferentes tipos, organizándolos y separándolos en función de sus relaciones con las motivaciones del creador y de su vinculación con la imagen transmitida al público por el diseñador. Propongo clasificar los vestuarios en los siguientes grupos: a) histórico, b) futurista, c) fantástico, d) contemporáneo y e) libre.

a) Vestuarios históricos

Son aquellos que retratan una determinada época, un tiempo pasado: sus costumbres, hábitos y relaciones, que han quedado atrás y que son rescatados en el presente en forma de espectáculo. Para crear este tipo de vestuario, el diseñador trabaja como un investigador histórico, y trata de reconstruir la atmósfera de la época en cuestión reproduciendo con la mayor fidelidad posible las ropas, sus telas, sus colores y sus efectos.

En la danza, ese tipo de vestuario es característico de las obras del repertorio clásico. Como ejemplos citemos a *Giselle*, presentada por el English National Ballet Mary Skeepings en 2005, y a *Romeo y Julieta*, en un montaje de 1965. Esos vestuarios trataban de representar a personas. En el caso de *Giselle* –ballet estrenado en la primera mitad del siglo XIX–, el personaje central –que da título a la obra– es una campesina, por ello viste falda, delantal y un corpiño ajustado. Si comparamos este vestuario con una foto de una indumentaria labriega del siglo XVIII, apreciaremos claramente que se trata de una reproducción fiel de

las ropas auténticas, pero ya con estilizaciones que responden al paso del tiempo y a los propósitos escénicos.

Lo mismo pasa con *Romeo y Julieta*, un ballet de principios del siglo XX, en cuyo vestuario también podemos encontrar semejanzas con prendas del siglo XV, según testimonia la investigación de la historia del traje efectuada por Carl Köhler.⁴ El estilo de los vestidos utilizados en la escena del baile es muy semejante a la de los trajes reales, con mangas largas, telas con motivos arabescos y peinados de una gran elaboración en los que se utilizaban listones y telas para lograr un marcado volumen.

El vestuario histórico es, entonces, el conjunto de ropas, accesorios, maquillaje, peinados y demás elementos plásticos que visten al personaje, representando –ya sea con absoluta fidelidad o estilizadamente– el tiempo, el entorno y las costumbres del lugar al que se alude en el espectáculo.

b) Vestuarios futuristas

La idea de “futurista” está vinculada con el movimiento artístico propuesto por el italiano Filippo Tommaso Marinetti en 1909 y al que se le llamó, justamente, futurismo. Según Rye (1972), Marinetti y sus seguidores estaban “intoxicados” por la velocidad, la violencia, el ruido y demás circunstancias de la vida citadina moderna, lo que los llevó a emprender una revuelta contra el pasado.⁵ Y es en los principios de dicho movimiento en los que se inspiran estos vestuarios, confeccionados con materiales y diseños que buscan un efecto y un impacto tales que remitan al espectador a un tiempo desconocido y aún por venir.

Pese a que la creación inicial de tales vestuarios data de hace ya casi un siglo, éstos conservan todavía sus características originales. Los diseñadores que realizan este tipo de trabajo emplean nuevas tecnologías, descubrimientos científicos recientes y nuevos

⁴ *História do vestuário*. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

⁵ Jane Rye, *Futurism*. Londres, Studio Vista, 1972, pág. 11.

materiales susceptibles de utilizarse en la confección de prendas de vestir que den la idea de un tiempo futuro.

Claros ejemplos de vestuario futurista en el cine los encontramos en las películas *Star wars*, del director George Lucas, y *Matrix*, dirigida por Larry y Andy Wachowski. En lo que se refiere a la danza podemos citar como ejemplo el vestuario utilizado en *Edipo rey* –obra llevada a escena en 2003 por el Balé Stagium, de Brasil–, con diseños de Jacqueline Terpins y Marco Lima. Otro buen ejemplo es *Imperfecto*, de la Compañía de Danza Cena 11 (Brasil), que se estrenó en 1997 y cuyo vestuario fue diseñado por Andreson Gonçalves, quien en sus trabajos incorpora prótesis para dar una mayor extensión a los cuerpos de los bailarines, más allá de las ropas convencionales que destacan la plasticidad corporal.

En este tipo de vestuario se aprovechan los recursos que proporcionan los avances tecnológicos a fin de crear ropa y accesorios que modifican el cuerpo del bailarín, determinando así sus movimientos y creando tal relación de dependencia que la falta de alguno de los elementos que constituyen el vestuario imposibilita la creación del personaje.

En resumen, podemos señalar que los vestuarios futuristas se caracterizan por un conjunto de elementos que representan –“modernamente”– una idea relacionada con la era industrial, con la era de las máquinas. Utilizan sobre todo nuevos materiales y nuevas tecnologías encarnados generalmente en piezas versátiles, es decir, que pueden transformarse en otras a lo largo del espectáculo.

c) *Vestuarios fantásticos*

Es un tipo de vestuario que se desarrolla con base en el imaginario colectivo a partir de imágenes de leyendas, de cuentos, que, aun sin ser reales, expresan un saber intuitivo ubicado en el campo de la fantasía. Muchas veces esta indumentaria se inspira en mundos inventados o sobrenaturales, sin equivalencia con la realidad.

En ese caso, el diseñador ejerce su capacidad inventiva de representar lo fantástico. Busca elementos de encantamiento para la composición visual de las vestimentas y los accesorios. Así, puede usar lo mismo brillos que transparencias o metales no convencionales para expresar lo ilusorio, lo irreal, lo increíble.

En la danza, ese tipo de vestuario es común en los llamados “ballets blancos”. Tal es el caso de las Willis de *Giselle* –pieza ya mencionada–, así como de los personajes de *El lago de los cisnes*, montada –entre otras compañías– por el Australian Ballet en 1991. En ambas obras cabe destacar el empleo de tutús, tanto clásicos como románticos.

En suma, esta clase de vestuarios se caracterizan por un conjunto de elementos que representan lo imaginario, la fantasía y el encantamiento.

d) Vestuarios contemporáneos

Estas indumentarias se vinculan con las vestimentas cotidianas comunes, pero adaptadas a la idea del espectáculo. Aquí la moda tiene un papel fundamental, pues proporciona elementos de distinción entre periodos próximos en el tiempo y establece la contemporaneidad del vestuario, y, por tanto, los modelos, las formas y los materiales que han de utilizarse en su elaboración, tales como el vinilo, las mallas, etcétera, todos basados en los conceptos de la moda del momento.

En este tipo de vestuario, el diseñador se apoya en los elementos de la moda para caracterizar a los intérpretes y para posicionar el espectáculo en el espacio y en el tiempo vigentes. Así, elige la manera más interesante –a su juicio– de vestir los cuerpos para representar “lo real”, con las ropas de las calles y de las vitrinas, llevándolas a la escena. Podemos poner como ejemplos de ello el musical estadounidense de la década de los sesenta, *West Side Story* –representada en 2006 por la Escuela de Comedia Musical en Montevideo–, así como *Steak House*, de Giles Jobin, coreógrafo francés, puesta en escena en 2005.

e) Vestuarios libres

Este tipo de vestuario no se limita a ninguna forma convencional; es, literalmente, libre para desarrollarse. Puede tener o no vínculos con el tiempo y con el espacio, y permite al diseñador ejecutar su creatividad a sus anchas, para ir más allá de lo ya inventado. Sin embargo, el profesional realiza investigaciones para su elaboración y retoma elementos de uno o más tipos de vestuarios, aunque sin constreñirse a ninguno de ellos en particular.

Se trata de un trabajo poético y que deja marcas estéticas. Son ideas y creaciones que construyen un estilo propio, inventivo y original. Claros ejemplos de los vestuarios libres son los utilizados en *Santagustin* (2002), del grupo brasileño Corpo (Brasil), y *Nó* (2005), de la Compañía Deborah Colker, también de Brasil.

Son vestuarios típicamente inventivos que se valen de las múltiples posibilidades que ofrecen los distintos colores y materiales. Igualmente inventiva resulta la estructura de las piezas que los componen. Por no tener ningún parámetro o modelo predeterminado, constituyen todo un reto para el diseñador profesional.

Conclusiones

Con esta exposición buscamos aproximarnos a una definición del concepto de vestuario y analizar sus diversos tipos para facilitar el dominio del tema propuesto. Observemos aquí que la tipología presentada permite interpretaciones complejas, ya que no reduce el estudio de los vestuarios a simples encuadramientos, toda vez que dichas indumentarias no se agotan en sí mismas. Por el contrario, en ocasiones, cuando es menester, estos vestuarios aparecen mezclados, como en la versión de *Giselle* antes citada, en cuyo primer acto se emplea vestuario histórico, mientras en el segundo los personajes aparecen ataviados con vestuario fantástico.

Sabiendo cómo son y cómo pueden ser los distintos tipos de vestuario nos resultará más fácil comprender la importancia que revisten para la danza. Tal relevancia –hay que decirlo– va más allá de “sentirse bonito” para aparecer frente a los espectadores, y también

trasciende la mera reproducción de indumentaria utilizada anteriormente por los grandes coreógrafos.

Dice Stanislavski (2000)⁶ que no se trata de pavonearse ante al público, y sí, en cambio, de que los artistas seamos creadores de imágenes y las utilicemos para caracterizar los roles específicos de la obra. Para la creación de tales imágenes es fundamental la elección de los elementos que han de conformar el vestuario, de modo que podamos dar forma a la personalidad de cada personaje a partir de sus expresiones, sus gustos, sus preferencias, manteniendo siempre la idea de “hombre entero” de la que habla Corey (1968).⁷

De esta manera, creemos que se trata de reflexionar acerca de la imagen que queremos transmitir al público en el momento de la interpretación, y de dar la importancia y la consistencia debida a un trabajo determinante para la labor coreográfica. Porque, finalmente, la importancia del vestuario consiste en contribuir a la idea del director y en aportar nuevos datos sobre la obra en cuestión, apoyando la interacción con el público y facilitando la caracterización del personaje.

La ropa ejerce, por lo tanto, un poder de transformación que incide en el intérprete facilitando su incorporación, completando el ambiente de la escena y estimulando la imaginación y los sentidos en el público. El diseñador, pues, está allí para hacerlo posible.

⁶ Constantin Stanislavski, *A construção do personagem*. Río de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000, pág. 47.

⁷ Irene Corey, *The mask of reality. An approach to design for theatre*. Nueva Orleáns, Anchorage Press, 1968, pág. 65.

Bibliografía

- Corey, Irene. *The mask of reality. An approach to design for theatre*. Nueva Orleáns, Anchorage Press, 1968.
- Dallal, Alberto. *Cómo acercarse a la danza*. México, Plaza y Valdés, 1988.
- Köhler, Carl. *História do vestuário*. São Paulo, Martins Fontes, 1993.
- Muniz, Rosane. *Vestindo os nus: o figurino em cena*. Río de Janeiro, Senac Río, 2004.
- Ratto, Gianni. *Antitratado de cenografía*. São Paulo, Senac, 2000.
- Rye, Jane. *Futurism*. Londres, Studio Vista, 1972.
- Stanislavski, Constantin. *A construção do personagem*. Río de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000.

Gustavo Garcia da Palma* (Brasil)

Estados alterados de conciencia en el trabajo del performer

Saber que una pasión es material,
que se halla sujeta a las fluctuaciones de la materia,
otorga un poder que potencia la soberanía propia.
Darse a las pasiones por la vía de sus fuerzas internas
y no sólo a través de su contemplación como meras abstracciones
confiere al actor un dominio que lo torna en un auténtico sanador.

Antonin Artaud, *El teatro y su doble*

Cuerposintético

El presente trabajo versa sobre la investigación “Estados alterados de conciencia en el arte multimedia: el papel del cuerpo en el trabajo del actor”, que será presentada a manera de disertación con miras a obtener la maestría del Programa de Estudios de Posgrado en Comunicación y Semiótica de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC/SP).

La referida investigación cuenta con la asesoría de la doctora Helena Katz y el patrocinio de CAPES a través de una beca, y consiste en obtener y analizar información de experiencias teórico/prácticas de creación y entrenamiento corporal que comprenden diversos lenguajes, desde el cinematográfico hasta el dancístico.

Cuerposintético es un término metafórico y un parámetro metodológico necesario para el estudio de la alteración de la conciencia (Almeida y Lotufo Neto, 2003). Se refiere a cuerpos cuya conciencia concentra su atención en comportamientos preestablecidos, sin percibir la información en tiempo real que fluye cuando observamos un trabajo escénico.

*Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC/SP). Programa de Estudios de Posgrado en Comunicación y Semiótica.

La idea de que las personas sintetizan comportamientos adquiridos de otras personas deriva de una observación de campo efectuada durante una fiesta *rave*. Estas fiestas –hay que decir– constituyen ambientes a los que podemos llamar “mediáticos” debido a su intenso uso de tecnologías: en ellas se proyectan videos, se utilizan reflectores computarizados y poderosos equipos de sonido, y... se consume una gran cantidad de anfetaminas, LSD y éxtasis, drogas, todas ellas, creadas en laboratorio, es decir: sintéticas. Asimismo, en estas fiestas las computadoras proyectan imágenes de diversos productos de consumo que evocan todo un imaginario del cuerpo como máquina, o del cuerpo como híbrido con la máquina. Lo anterior, en ambientes propicios para la alucinación.

Para entender mejor nuestro objeto de estudio debemos tomar en cuenta varios aspectos de estos correlatos.

El primero de ellos es considerar a la tecnología como una mediación entre organismos y naturaleza en el continuo proceso de *coadaptación* de unos y otra, y no sólo como algo característico de los siglos XX y XXI o exclusivo del género humano. Desde este punto de vista, el nido de un pájaro, por ejemplo, es también un tipo de tecnología, al igual que lo fueron en su momento las piedras utilizadas para construir armas. Estas situaciones tienen lugar en la mutua modificación de ambiente y cuerpos que aprenden a usar la tecnología creada por ellos mismos (Araújo, 2005).

Un segundo aspecto es concebir a las pinturas rupestres con escenas de cacería como una tecnología empleada para describir a la naturaleza mediante la representación de los objetos del entorno. Es lo que Flusser denomina *Technobilder* o “imágenes tecnicistas”, es decir, tecnología *como proceso* (Flusser, 1998, *apud* Araújo, 2005).

Cuando –en el campo de la investigación científica– se alude a las “diferencias económicas”, se está hablando de gráficas y datos que posibilitan un acercamiento científico al objeto. La elaboración de gráficas o su uso en otro tipo de investigación se refiere a nuestra habilidad para asociar *imágenes tecnicistas* (imágenes que muestran un

intercambio entre el cuerpo y el entorno natural). En este sentido, los actos rituales pueden considerarse una contracción de procesos cognitivos de varias imágenes tecnicistas inspiradas por el caminar de un animal o por historias de caza, por ejemplo. Así, los *Technobilders* constituyen el lenguaje de nuestra imaginación como representación de la naturaleza. Es decir, son signos cuya constitución implica una contracción de la cosa en sí misma (Santaella, 2004; Araújo, 2005; Guinsburg, 2003).

Tal consideración nos remite directamente a la definición de McLuhan sobre la experiencia mítica en ámbitos mediáticos: “El mito es la contracción o la implosión de cualquier proceso, y el desplazamiento instantáneo de la electricidad confiere dimensiones míticas a las acciones que tienen lugar en la industria y en la sociedad, dimensiones comunes hoy en día” (1969).

Esto ocurre debido a que ciertas combinaciones de luz y sonido son capaces de modificar la frecuencia cardíaca y la presión arterial, alterando con ello la percepción del tiempo y el espacio al revelar significados que se derivan del principio peirciano. Lo anterior, mediante intensas activaciones del sistema háptico** del organismo humano. Dicho sistema está constituido por regiones del sistema sensoriomotor, el cual se encarga de la regulación homeostática del cuerpo.

“Los efectos de la tecnología no se dan en los niveles de la opinión o los conceptos, sino que alteran los grados de sensibilidad o las formas de percepción muy rápidamente y casi sin resistencias [...] con una capacidad envolvente en un nivel profundo”. (McLuhan, 1969 y 1972).

El recién enunciado es el tercer aspecto que debemos considerar.

Aún debe tomarse en cuenta un cuarto aspecto: que el cuerpo produce por sí mismo imágenes del mundo a través de su percepción sensorial. De acuerdo con Araújo, los

** Relativo al sentido del tacto.

estudios sobre el comportamiento del organismo humano en ambientes interactivos señalan que dichas imágenes pueden ser consideradas tecnologías, con interfaces cada vez más “transparentes” que disipan paulatinamente el límite entre el *fuera* y el *dentro* del cuerpo disolviendo el principio de localización, “dada la indistinción que es tan propia de esa experiencia [en ámbitos mediatizados] y que abstrae la noción cartesiana de espacio real” (Araújo, 2005).

Por otra parte, “resulta relevante el hecho de que [...] lejos de incidir únicamente en la superficie de los cuerpos, las tecnologías –entendidas como las hemos definido antes– están permeando el más profundo estrato molecular de lo vivo” (Santaella, 2004). Y lo están haciendo al grado de que son capaces de restaurar, en un cuerpo enfermo, las condiciones consideradas como *naturales* (en el sentido de “sanas”). Pero no sólo eso, sino que pueden incluso potenciar las capacidades perceptivas del cuerpo, transformarlas y hasta generar nuevas funciones corporales.

Así es que debemos concebir a las tecnologías como procesos de condensación de experiencias y posibles conexiones entre el ser humano y su entorno, procesos que desde los años setenta han sido resumidos en un concepto: el *arte mediático*.

De acuerdo con Arlindo Machado (2002), “[el arte mediático] consiste en formas de expresión artística que asimilan los recursos tecnológicos propios de los medios audiovisuales electrónicos, tales como los empleados por la industria del entretenimiento –o que intervienen en los canales de difusión de dicha industria–, a fin de proponer alternativas cualitativas”.

El arte mediático subvierte la lógica de la eficiencia inherente a la producción industrial, y alienta la “búsqueda de una ética y una estética que correspondan a la era de lo electrónico” a través de “planteamientos más acordes con la nueva sensibilidad emergente” (Machado, 2002). Cuando esta intersección tiene lugar en el cuerpo escénico, nos encontramos ante lenguajes “performativos” cuyos recursos tecnológicos son comúnmente tomados como

puntos de contacto entre diferentes ambientes *sígnicos*. Tal uso genera la construcción de sentidos no lineales motivados por flujos de información provenientes del ambiente físico de la puesta en escena o de la instalación, sentidos que demandan, desde el punto de vista de la comunicación, una “lectura transversal” (Demarcy, *apud* Guinsburg, 2003). Este tipo de lectura, como lo sugiere Demarcy, significa exactamente una asociación no jerárquica de *Technobilders*: el cuerpo escenificado en apego a las relaciones de la representación en tiempo real. *Performer* es quien ejecuta la acción escénica poniendo en juego una habilidad común a todos nosotros: la de percibir:

La actitud del cuerpo del *performer* en el acto de *leer* está determinada en gran medida por la búsqueda de una máxima capacidad de percepción. Al margen de lo que se lea o de la actitud que se adopte, dicha búsqueda afectará el ritmo del fluido sanguíneo. ¡Y si se empieza a bailar desde la lectura en la alcoba, esta danza será el resultado normal de la escucha poética! (Zumthor, 2000).

La “búsqueda de la máxima capacidad de percepción” a la que Zumthor se refiere es la concentración de los sentidos en un esfuerzo por captar el ambiente con el tacto para transformarlo en imágenes y, de esta manera, tornarlo cognoscible y compartible.

Del cuerpo-máquina al *cuerpomutable*

Común en ámbitos mediáticos y en investigaciones sobre la inducción de estados de trance para la creación corporal, la metáfora del cuerpo-máquina concibe las imágenes respectivas como signos de una mente que gobierna al cuerpo, tal como sucede en el vínculo *software-hardware* (Nogueira, 2006; Katz, 1994). El cuerpo es abordado como una máquina ocupada por una mente y que trabaja de acuerdo con información que entra en ella, se procesa y se exterioriza o sale de ella (sistema *input-output*).

En la actualidad, muchas investigaciones que utilizan técnicas menos invasivas permiten concebir al cuerpo como una gama de modalidades de conexión (Katz, 1994; Katz y Greiner, 2005). Tales estudios plantean que los organismos codifican la información del

entorno y crean redes nerviosas que son percibidas en forma de imágenes a las que Antônio Damásio (1999) denomina “imágenes mentales” o “patrones mentales”. La teoría del *cuerpomediativo* (Katz y Greiner, 2005) entiende la relación entre organismo y ambiente como un flujo continuo de estados perceptuales. Tal proceso de creación de imágenes –el cual involucra diversos niveles de funcionamiento orgánico– es lo que Damásio llama *conciencia*. Cada modalidad de conexión ambiente/cuerpo crea redes neuronales específicas. Dichas redes funcionan de manera integrada y nos permiten conocer –ya sea consciente o inconscientemente– el mundo en el que interactuamos, más allá de estas acciones y conexiones. Así, podemos definir a la conciencia como un permanente proceso conectivo enmarcado por una constante modificación de los estados mentales.

Las continuas activaciones de dichas redes mediante el reciclaje de información –activaciones superiores a determinadas intensidades de integración del sistema cognitivo– hacen estos procesos más estables y vuelven más certera nuestra percepción de información específica. Un movimiento coreográfico limpio establece una conexión precisa entre el cuerpo y el entorno, de tal manera que puede realizarse con un mínimo gasto de energía. Los entrenamientos que buscan movimientos más limpios constituyen resúmenes sistemáticos de los procesos que estabilizan los estados perceptuales del cuerpo transformándolos en códigos lingüísticos, por ejemplo, el lenguaje de los *Technobilders*. En tanto “procesos de contracción”, éstos se relacionan directamente con las “experiencias míticas” a las que se refiere McLuhan.

Sin embargo, la observación de campo hace evidente que la percepción consciente del *performer* en la escena –en la medida en que es utilizada para economizar energía– se encamina hacia los *Technobilders* construidos durante los ensayos, lo cual resulta una paradoja para nuestro mundo de creadores corporales. Una vez que se ha ensayado arduamente para realizar una representación, ¿cómo darse por vencidos ante lo que *debe* realizarse en escena? El *cuerposintético* se halla atrapado en esta paradoja, la cual lo determina debido a que aquél se empeña en resolverla. Así, en vez de crear conexiones terminamos sintetizando acciones vía los *Technobilders*. El *cuerposintético* está inmerso en

la búsqueda de los movimientos “correctos”, como en el caso de los hábitos perceptuales. De este modo, la superficie del *cuerposintético* se vuelve impenetrable para los flujos de información correspondientes al tiempo real de la ejecución.

Seremos capaces de salvar este escollo sólo cuando remontemos la distancia entre la percepción y la acción. La percepción es en sí misma una acción: la acción de escudriñar palmo a palmo el espacio con los sentidos; y la conciencia es el estado al que accede el cuerpo cuando se conecta con el mundo.

Jerzy Grotovski (1933-1999), actor, director e investigador polaco, buscó siempre un lenguaje teatral que prescindiera de las tecnologías y creara significados en escena mediante radicales transformaciones del cuerpo valiéndose únicamente de impulsos físicos. Grotovski demandaba largos periodos de ejercicios de acrobacia, danza y cantos rituales para eliminar lo que llamaba “el intelecto consciente del individuo”, utilizando para ello una técnica denominada “de trance” (1971). Para él, el cuerpo era arquitecto y constructor de todo *Technobilder*: “...los gestos del actor hacen que el suelo se haga mar, una mesa un confesionario; que un pedazo de hierro se vuelva un ser animado...” (1971).

Entonces, ¿cómo concebir la tecnología como una extensión de lo humano –incluidas las imágenes que genera el mismo cuerpo– y al mismo tiempo imaginarnos un entorno donde exista la acción humana carente de tecnología? ¿Cómo concebir una noción de *trance* con esta falta de correspondencia conceptual?

El entrenamiento de Grotovski aspira justamente a una radical profundización de las redes neuronales, reduciendo lo que en el ámbito mediático de interacción a través de videocámaras se llama “retraso” (*delay*), esto es, la laguna temporal que existe entre la conducción de la imagen y la recepción de ésta entre los interlocutores (Araújo, 2005). O, en palabras de Grotovski, entre la percepción y la acción.

Para nosotros, el acto de estar en escena puede concebirse como una construcción cognitiva, es decir, conocimiento que nace de la acción (Varela, *apud* Meyer, 1999). Ello implica ser sujeto de las innumerables alteraciones del sistema cuerpo/mente que emergen de las permanentes conexiones de dicho sistema con el medio. “Estados alterados de conciencia” significa alteración de los mecanismos perceptuales, lo que, paradójicamente, es el estado normal de un cuerpo vivo.

Los conceptos de tecnología y mente pueden unirse mediante imágenes cerebrales –a la manera de interfases transparentes–, al igual que con imágenes de los *Technobilders*, determinando al *cuerposintético* en una especie de cortocircuito en el que las acciones son motivadas por la eficiencia. Si el arte mediático implica subvertir la noción de eficiencia, creando una nueva percepción estética, el cuerpo dejará de sintetizarse a sí mismo cuando renuncie a la intención de “hacer lo correcto” y, en vez de ello, ponga atención, por ejemplo, a la habilidad que posee para alterar sus propios estados mediante la conexión al infinito flujo de información que existe cuando se halla en escena.

Bibliografía

- Araújo, Yara Rondon Guasque. *Telepresença: interação e interfaces*. São Paulo, EDUC/FAPESP, 2005.
- Cohen, Renato. *Work in progress na cena contemporânea*. São Paulo, Perspectiva, 2003.
 _____. *Performance como linguagem*. São Paulo, Perspectiva, 2004.
- Damásio, António. *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.
 _____. *Em busca de Spinoza: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.
 _____. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.
- Greiner, Christine. *O corpo. Pistas para estudos interdisciplinares*. São Paulo, Annablume, 2005.
- Grotovski, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1971.
- Guinsburg, J. Teixeira Coelho Netto, e Reni Chaves Cardoso (coord.). *Semiologia do teatro*. São Paulo, Perspectiva, 2003.
 _____. *O Teatro Laboratório de Eugênio Barba, 1959-1969. Textos e materiais de Jerzy Grotovski e Ludvik Flazen*. São Paulo, Perspectiva/SESC, 2007.
- Katz, Helena. *Um, dois, três. A dança é o pensamento do corpo*. São Paulo, PUC-SP, 1994.
- Marín, Ronaldo. *As bases fisiológicas da estrutura triádica da semiótica: análise dos processos perceptivos e cognitivos da criação artística*. São Paulo, UNICAMP, 2005.
- McLuhan, Marshall. *O meio são as massa-gens*. Rio de Janeiro, Distribuidora Record de Serviços, 1969.
 _____. *A galáxia de Gutenberg. A fabricação homem tipográfico*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1972.
- Nogueira, Ana Flávia. *Festivais psicodélicos na era planetária*. São Paulo, PUC, 2006.

- Santaella, Lúcia. *Corpo e comunicação: sintomas da cultura*. São Paulo, Paulus, 2004.
- Santana, Ivani. *Corpo aberto: Cunningham, dança e novas tecnologias*. São Paulo, EDUC, 2002.

Hemerografía

- Almeida, Alexander Moreira de, y Francisco Lotufo Neto. “Diretrizes metodológicas para investigar estados alterados de consciência e experiências anômalas”. *Revista de Psiquiatria Clínica*, núm. 1, 2003. (São Paulo, Brasil.)
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832003000100003&lng=pt&nrm=iso
- Machado, Arlindo. “Arte e mídia: aproximações e distinções”. *Galáxia. Revista Interdisciplinar de Comunicação e Semiótica e Cultura*, núm. 4, 2002. (São Paulo, Brasil. Pontificia Universidad Católica, Programa de Posgrado en Comunicación y Semiótica.)
- Meyer, Sandra. “O corpo que pensa: o treinamento corporal na formação do ator (Stanislavski. Artaud. Grotovski. Barba. Antunes Filho)”, 1999. (São Paulo, Brasil. Pontificia Universidad Católica.)

Débora Ruiz-Tagle López (Chile)

María Eugenia Oliva Ramos (Chile)

Danza infantil y las nuevas tecnologías

Las nuevas tecnologías en la danza (NT) abren el juego a novedosos elementos de lenguaje escénico que interactúan sobre el cuerpo y el espacio y descubren otros campos de generación de movimiento, dando como resultado innovadores diseños corporales, espaciales, coreográficos y escénicos. Asimismo, dichas tecnologías definen nuevos modos de experiencia del cuerpo promovidos por los sistemas de captación de movimiento corporal (sensores de captación) en tiempo real, lo cual innova en la mediatez público-espectáculo.

Con las NT, creemos, se explora más allá del propósito estético del consumo visual de lo escénico, y las mismas permiten la experimentación entre lenguajes y medios, promoviendo formatos originales de exhibición.¹ En el caso de la danza creada para público infantil, constituyen un material didáctico y de apoyo para introducir a los pequeños espectadores en un mundo de fantasía. Las NT abren la puerta a la percepción personal de cada infante y al reconocimiento posterior de las emociones que desarrollan los intérpretes en escena por medio del movimiento.

En México, el uso de estas tecnologías en el arte, y sobre todo en el campo de la danza, es escaso. Su utilización sólo se da en pequeños momentos durante una instalación o un montaje coreográfico. En el caso de la danza infantil, no existen montajes coreográficos para este grupo etéreo, y tampoco se da el uso de las nuevas tecnologías en la danza dirigida a los infantes.

Para nuestra compañía, el uso de nuevas tecnologías tiene como principal objetivo un aprendizaje transversal en relación con la puesta en escena, ya que, a través del movimiento

¹ Alejandra Ceriani. Coreógrafa, intérprete y profesora de comunicación audiovisual del grupo Tecno-Escena 2005.

corporal, no sólo se activan campos neurológicos al entrecruzarse información, sino que los niños se mantienen en todo momento del espectáculo expectantes y concentrados en lo que observan. Y ello resulta significativo tomando en cuenta el tramo de edades para el que se trabaja.

La aplicación de tecnologías en la danza infantil amplía de una forma trascendente este tipo de público, pues se trabaja a partir de las distintas áreas del aprendizaje. Por tal razón, se considera el uso de dichas tecnologías como una herramienta para todo tipo de niños, incluidos aquellos que presentan algún trastorno o discapacidad.

La importancia de masificar la danza infantil por medio de las nuevas tecnologías radica en que, además de que su uso posibilitaría la creación de un público a futuro, las NT nos brindarían la posibilidad de una interacción *in situ* entre los pequeños espectadores y los intérpretes, amén de estimular el imaginario de ambas partes.

En este sentido, la obra *Corazón de Jaivito* ha sido pensada y diseñada especialmente en cada uno de sus aspectos: la imagen en tercera dimensión, la cámara negra, la máquina de humo y burbujas... son elementos que se entremezclan de una forma armónica y lúdica para lograr una comprensión integral del montaje por parte de los niños.

De igual modo, un lenguaje corporal sencillo –junto con la utilización de los elementos tecnológicos antes referidos– hace de *Corazón de Jaivito* una puesta en escena absolutamente comprensible para el público infantil.

La implantación en la sociedad de las denominadas nuevas tecnologías está produciendo cambios insospechados con respecto a los que originaron en su momento otras innovaciones tecnológicas. Por otra parte, los efectos y alcances de las NT no se sitúan sólo en el terreno de la información y la comunicación, sino que lo sobrepasan para llegar a provocar y proponer cambios en la estructura social.

Es por ello que el arte –especialmente la danza– no puede permanecer ajeno a estos cambios que se dan en el mundo globalizado de nuestros días. Sin lugar a dudas, las denominadas nuevas tecnologías crean entornos diferentes –tanto humanos como artificiales– de comunicación, no conocidos hasta la actualidad. Asimismo, establecen nuevas formas de interacción de los usuarios con las máquinas –y en este caso también con los intérpretes–, en las que uno y otro desempeñan roles distintos de los clásicos de receptor y transmisor de información, y el conocimiento contextualizado de acuerdo a la edad cuyo imaginario se pretende captar.

Las posibilidades del movimiento, el desarrollo y la evolución de las potencialidades motrices humanas han resultado imprescindibles para variadas disciplinas, y han sido objeto de especial atención en el desarrollo de las mismas, cuyo objetivo es el conocimiento. Y para esto, el uso de las nuevas tecnologías apoya de una forma más dinámica el trabajo de la danza dirigida a un público infantil.

México no está ajeno a esta concepción mundial con respecto al uso de tecnologías aplicadas a la danza; sin embargo, en la práctica dicha circunstancia no se ha manifestado en la descentralización del trabajo dancístico destinado a este sutil grupo. La danza creada para infantes, junto con el empleo de las nuevas tecnologías desde las primeras edades, puede contribuir notablemente al desarrollo creativo y al imaginario de los niños gracias a los diversos estímulos que se proponen en aquellas para ejercer influencias en el infante sin peligro de cometer errores en el proceso de enseñanza.

Nuestra teoría señala que el niño, durante el transcurso de su vida, irá formando, desarrollando, readecuando e interaccionando permanentemente sus diversas estructuras cognitivas, afectivas y físicas, las cuales se han establecido y se han visto influidas por factores tanto genéticos como ambientales. Todo ello encaminado al descubrimiento, desarrollo y operatividad de los siguientes conceptos: comunicación, creación, formación del pensamiento operatorio, procesos que resultarán claves para ampliar los aspectos cognitivos, sensoriales, afectivos, motrices y espirituales de nuestros pequeños. Por tales

motivos, nuestra compañía es consciente de los cambios que se necesitan, tanto en el área artística como en la educativa.

Así pues, el desafío para el arte mexicano –tanto en el plano nacional como en el internacional– es la incorporación de una forma didáctica de estos nuevos medios que incentivan a creer nuevamente en la fantasía. En este mundo globalizado, nuestros niños se hacen adultos muy rápidamente, y no se debe olvidar que los niños son justamente eso: niños.

Para los pequeños el arte es un medio de expresión, y mediante la expresión son capaces de reflejar sus sentimientos, su capacidad intelectual, su desarrollo físico, su actitud perceptiva... La importancia del desarrollo artístico del niño como un proceso de organización del pensamiento y de representación del medio permite comprender su desarrollo mental. Es por eso que desarrollar obras dancísticas para este grupo, aplicando nuevas tecnologías desde una etapa temprana, puede servir para la transformación de la postura del infante frente al aprendizaje.

Agradecimientos especiales

Deseamos expresar nuestra especial gratitud a las siguientes personas e instituciones:

Presidenta de la República de Chile, señora Michelle Bachelet.

Colegio de Pedagogos en Danza Vínculos en Movimiento.

Productor audiovisual Alberto A. Oliva Ramos.

Renato Zapata Diez.

Carlos Cocha (CRT Computación).

A nuestras familias.

Y a todas las personas que han confiado en este proyecto.

Pilar Urreta

***Reflexiones acerca del proceso creativo de la coreo-instalación Espejos Dialogantes
Búsqueda coreográfica para integrar al espectador al suceso escénico***

Para el Congreso celebrando el Centenario del nacimiento de José Limón

Me pregunto si entre nuestros colegas coreógrafos, bailarines, actores, en México o en otros países, habrá quienes hayan experimentado un cierto sentimiento de insatisfacción respecto a los espacios teatrales convencionales; si no quisieran a veces transgredir la distancia impuesta a esta relación por el edificio, por la arquitectura, por la tradición.

Me pregunto si los espectadores no han querido alguna vez rebelarse contra el estatismo al que los obliga la butaca. Si el protocolo de la convivencia al interior de un teatro no nos ha distanciado; si la necesidad de descubrirnos uno en el otro como razón de ser y fundamento de la experiencia escénica habrá comenzado a desaparecer, dejando apenas el rastro de lo que alguna vez ha sido este acercamiento, que se redefine ahora desde la micro-caja que es la pantalla del computador. Me preocupa la posibilidad de que la danza escénica haya ingresado al catálogo de distracciones enajenantes, donde el diálogo íntimo se ha roto dando paso a la morbosidad.

Como coreógrafa, conforme pasan años y obras me veo cada vez más en la necesidad de explorar espacios alternativos; cada vez me aparto más de los espacios escénicos tradicionales porque no me gusta la imposición que genera este tipo de espacio sobre la coreografía, sobre las decisiones de movimiento, de dirección, de perspectiva; me molesta la limitante del espacio con un frente o cuando mucho dos, como si se tratara de una pantalla. El foro mismo bidimensionaliza el movimiento y por lo tanto esquematiza la experiencia perceptual. El espectador se confunde y cree que lo que hace el suceso escénico es el edificio, que es el foro lo que produce la energía envolvente del momento luminoso. Y ya sabemos que el propósito constructivo del foro, así pensado, es dirigir la atención del

espectador, delimitar nuestro foco para que la mente no se fugue. Pero una de las consecuencias de esta predeterminación espacial es que ejerce una influencia semejante sobre la vivencia estética. Al encuadrarla, estatiza la experiencia.

Creo que es necesario, para integrar las nuevas tecnologías, restablecer primero el vínculo, el sentido, el propósito del arte escénico. Solamente restableciendo la raíz y la fuente de la vivencia lograremos que las tecnologías constituyan rutas doblemente enriquecedoras para la comunicación íntima con el otro, con el espectador.

Para la danza la realidad está en el cuerpo, la experiencia tangible es lo que habita al cuerpo, todo el conjunto de memorias, de experiencias, de sensaciones, que son los puntales de la expresión de la danza.

Pensando en la escena contemporánea de la danza y el teatro se entiende que hay muchas formas de conceptualizar esta relación. En el teatro de construcción tradicional (a la italiana, isabelino, etcétera) el espectador tiene un espacio para sí mismo, su butaca es su isla, su lugar privado y protegido por la semi-oscuridad, donde toma decisiones sensoriales, emocionales, intelectuales, y se permite –o no– ser tocado y conmovido por lo que ve. Sin embargo, estos espacios que son de privilegio para él también establecen una distancia que produce una frontera que lo separa del otro, de los otros. En esta semi-oscuridad, mientras observa, empara lo que ve con sus experiencias, con sus memorias, se mete a sí mismo, mientras que el otro se desvanece, o se constituye en un estímulo impersonal del yo imaginario del espectador. Cuando decimos que “yo soy tú” o que “nos vemos en el otro”, las más de las veces no estamos realmente viendo al otro sino a nosotros mismos. El otro se convierte en una función del acto de observar para mirarnos a nosotros mismos de otro modo. Hasta aquí parece que el proceso es nutritivo, pero en realidad esta estructura perceptiva produce un engaño trascendental: no vemos al otro; ¿dónde queda el otro? Ante la pregunta sincera: ¿Quién es ese otro individuo? ¿Me importa la existencia de ese otro que no soy yo?, emerge una respuesta desasosegada, inquietante cuando menos: excluyo al

otro, lo desaparezco. Incluso la pregunta se exilia de nuestro pensamiento; y pasa algo más: nos exilia del otro.

Una de las rutas que más he explorado en muchas de mis obras es el carácter ritual del fenómeno dancístico. Esta atracción hacia la ritualidad no es resultado de un romanticismo *new age* ni de un enamoramiento de los aspectos que se entienden como formas espirituales de vivir la realidad. Lo que me ha apasionado de la ritualidad es la entrega participativa del individuo que elige no ser espectador sino oficiante, que se asume como integrador indispensable del suceso.

El ritual se materializa desde una estructura en la que el danzante no se piensa a sí mismo como punto cúspide de la acción, y el individuo que recibe la danza está ofreciendo su presencia activamente, su energía, todo su ser volcado en ese instante de comunicación trans-corporal. El danzante no es protagonista y el espectador no es receptor. Pero además, ambos integrantes comprenden que la vida del ritual depende de los dos, actores corresponsables en la creación de la hierofanía.

El poder de la ritualidad reside, entonces, en la unidad jerárquica existente entre el danzante y la comunidad para quien danza; los dos son oficiantes de igual trascendencia, si bien con tareas rituales distintas.

La ritualidad no es una ruta que propongo como camino preferible para la coreografía ni mucho menos; menciono sus puntos clave para poder reconocer las funciones de los participantes. Tampoco estoy proponiendo que dejemos los teatros, que abandonemos los foros convencionales. Lo que busco es un territorio donde el espectador se incluya en la danza, no a la manera del *happening*, sino como una relación donde él también sea copartícipe activo.

Esta perspectiva se enfrenta aún hoy a dificultades diversas, suscritas, por un lado, en la tradición escénica del siglo XIX, con la carga simbólica y social que tiene un teatro como

sello de reconocimiento público, y por el otro la vaga y sin embargo insidiosa idea de que lo que se hace fuera de un escenario tradicional no es serio, no es profesional, no es de valor ni tiene significación estética alguna.

Entonces, la obra coreográfica como suceso más allá de lo escénico (yo quisiera llamarlo fenómeno trans-escénico) se enfrenta a limitaciones sustantivas heredadas por la convención. El concepto arquitectónico en sí, aun del tipo modular, como son los teatros *transformers* del siglo XX, produce en el coreógrafo toda una filosofía y postura social frente a su labor, a su comunidad y a sí mismo.

Para ejemplificar y concluir mi participación, quiero mencionar brevemente algunos aspectos de mi búsqueda coreográfica, que va en el sentido de lo que he expuesto; *Espejos Dialogantes*, que estrené en marzo de 2007, fue ideada como coreo-instalación y estructurada para *performers* y espectadores. Esta obra da continuidad a una búsqueda de casi cuatro décadas que me ha llevado por rutas diversas. En mi obra *El Mundo, arcano mayor XXI del tarot*, coreografía sonora, como la bauticé, de 1983, los espectadores participaron creando la sonoridad musical que acompañaba el suceso dancístico.

A los espectadores se les daba una “partitura” según la sección de las butacas que le correspondiera a cada uno, con las instrucciones para intervenir en momentos específicos señalados por los movimientos de los bailarines en escena, haciendo sonidos diversos con la voz o con el cuerpo. Esta obra no era un *happening*; recordemos que el *happening*, para serlo, requiere del concurso del azar, la no-predeterminación es uno de sus elementos estructurales. En *El Mundo. . .*, tanto la coreografía como los planos sonoros producidos por los espectadores, divididos en cuatro coros, habían sido todos predeterminados; lo que proponía era la inclusión de los espectadores como parte activa y creativa de la obra. Por lo tanto el enfoque en cuanto al papel del espectador era, para esos tiempos, un procedimiento vanguardista, y aun lo habría sido en otros países. (No conozco ninguna otra obra coreográfica con características semejantes, ni siquiera vagamente semejantes, ni entonces ni ahora.)

El Mundo. . ., Espejos Dialogantes y otras obras mías (*Los cinco despertares* –2003–, *La Mulata de Córdoba* –1989–, *Campo Abierto, los itinerarios de la fugacidad* –2005–, etcétera) forman parte de esta búsqueda, se sustentan en una idea filosófica que he perseguido a lo largo de mi trabajo creativo: el espectador y el *performer* (como prefiero llamarlo en vez de *intérprete*, por la limitación intrínseca de la palabra) se pertenecen y son indivisibles, sí, pero tendrían que estar unidos por algo más que el ejercicio de observar y ser observado. No es el acto de compartir un mismo tiempo y espacio lo que los integra, como si se tratara de un transeúnte que se cruza con otro. La unidad indivisible se da a partir de una actitud creativa que tienen los dos en ese mismo instante: la creación comunitaria de una realidad que les es significativa para la vida de los dos en ese momento. Pero además, la acción creativa del espectador tendría que generarse desde su libre albedrío y asimilarse a la naturaleza de la obra. A partir de esta premisa emerge el problema principal: ¿cómo integrar al espectador de manera directa, desde una experiencia exenta en lo posible de artificio alguno? Éste es el corazón de *Espejos Dialogantes*.

Considero que los espacios alternativos permiten experimentar con la relación entre el espectador y el *performer*, resignificando el acto escénico en sí. Está de más decir que para ser alternativo no es suficiente el hecho de no ser un foro; su carácter “alternativo” está en la multiplicidad arquitectónica y social, habitable por el ser humano para múltiples usos, y especialmente para actividades que provocan una visión creativa de la experiencia social. Las nuevas tecnologías están requiriendo el diseño de espacios escénicos más dinámicos, una suerte de realidad performática que incida en la percepción de la realidad cotidiana y la transforme en una nueva –o renovada, pensando en el ritual– experiencia de orden social y estético.

La casa del alma es el cuerpo, y la casa de la danza no es el teatro, es el espacio sensible que los seres humanos creamos y nutrimos cuando asumimos plenamente nuestro sentido de comunidad.

Alejandra Medellín*

Hactivismo copyleft: contextos emergentes para la libre circulación del conocimiento

Los universos paralelos existen. Mientras fui responsable del proyecto editorial del Cenidi-Danza José Limón escuchaba todos los días el discurso de la escasez. Dentro de este universo, lograr que el conocimiento circule cuesta dinero, y como el dinero es cada vez más escaso disminuyen también nuestras posibilidades de publicar y de tener impacto académico en nuestras comunidades. Cuando uno está inmerso en la lógica institucional, este argumento tiene sentido.

Sin embargo, éste no es el único mundo posible. Tras cientos de horas de navegación en Internet –y sin miedo a confesar que quizá me estoy volviendo adicta– puedo afirmar que existe un universo paralelo en el que publicar no cuesta dinero. En este mundo alternativo las ideas circulan sin necesidad de tener un soporte físico. Podemos compartirlas con personas situadas a miles de kilómetros de distancia sin que medie un plazo significativo, apenas los segundos que tarda el código binario en pasar de una red a otra. Movemos a través de este universo de ciencia ficción dinero, conceptos, arte, afectos, identidades.

De manera silenciosa y autogestiva (sin la intervención de autoridades o instituciones), ha empezado a gestarse en Internet todo un movimiento que cuestiona algunos de los paradigmas sobre los que se apoyan muchas de nuestras prácticas artísticas y académicas. Este movimiento se basa en dos principios:

- La convicción de que el conocimiento debe circular libremente sin estar sujeto a leyes que restrinjan y penalicen el derecho a usarlo, copiarlo, modificarlo y distribuirlo.
- La idea (tal vez utópica, aunque esperanzadora) de que las redes están transformando la manera en que nos relacionamos, y poco a poco minarán los cimientos de nuestras viejas instituciones para sustituirlas por un mundo menos rígido, con menos jerarquías,

* Investigadora del Cenidi-Danza José Limón.

menos control y menos privatización. Según esta hipótesis, gracias a la dinámica autogestiva de la red, se hará cada vez más evidente la emergencia de una inteligencia colectiva. Las relaciones piramidales a las que estamos acostumbrados, donde unos cuantos acumulan poder, dinero e información a costa de los otros, serán sustituidas por redes horizontales de colaboración.¹

El Movimiento por la Libre Circulación del Conocimiento (del que forman parte artistas, académicos e instituciones de muchos países) tiene su antecedente más importante en el Movimiento por el *Software* Libre, que inició en 1985, cuando Richard Stallman, programador estadounidense, publicó el *Manifiesto GNU*, en el cual declaraba sus intenciones de crear una alternativa libre al sistema operativo Unix. Este sistema estaba siendo desarrollado por una empresa que insistía en que el *software*, hasta ese momento libre, debía privatizarse, e incluso obligaba a sus empleados a firmar un acuerdo de no divulgación (*non-disclosure agreement*). Después de publicar su manifiesto, Stallman se incorporó a la organización no lucrativa Free Software Foundation para desarrollar un marco de referencia moral, política y legal que diera sustento al Movimiento por el *Software* Libre.

Software libre es la denominación del *software* que garantiza las siguientes libertades:

Libertad 0: usar el programa con cualquier propósito.

Libertad 1: estudiar el funcionamiento del programa y adaptarlo a las necesidades propias.

Libertad 2: distribuir copias.

Libertad 3: mejorar el programa y hacer públicas las mejoras, de modo que toda la comunidad se beneficie.

¹ Jean-François Noubel, *Inteligencia colectiva. La revolución invisible*. Versión en español de José Luis Redón <http://adin.iespana.es/Intelco.pdf>, copyleft 2004, pág. 20.

Para poder ejercer las libertades 1 y 3, los programadores están obligados a dejar abierto el código fuente (ese entramado de operaciones informáticas que hacen que un programa funcione, y que Bill Gates y sus amigos se empeñan en cifrar cada vez más para que nadie pueda “abrirlo”).

El *software* libre suele estar disponible gratuitamente. Sin embargo, no es obligatorio que sea así, por lo que no hay que identificar *software* libre con *software* gratuito, pues, aun conservando su carácter de “libre”, éste puede ser distribuido comercialmente.

En 1989 Stallman inventó el concepto *copyleft*, un denso juego de palabras difícil de traducir que se creó en oposición directa al *copyright*. Si *copyright* es sinónimo de “todos los derechos reservados; prohibido copiar esta información por cualquier medio”, *copyleft* significa: “usa este trabajo, cópialo, distribúyelo, modifícalo, siempre y cuando me des mi crédito como autor”. Stallman utilizó una licencia *copyleft* para garantizar que el *software* que él creaba y que otros mejoraban y distribuían siguiera siendo libre. Wu Ming afirma al respecto:

...si el *software* libre hubiera sido simplemente de dominio público, antes o después habría caído bajo el control de los buitres de la industria. La solución fue revertir el *copyright* como si de un calcetín se tratase, haciendo que pasara de ser un obstáculo a la libre reproducción a ser la garantía suprema de esta última.²

Lo interesante es que el movimiento que inició con la finalidad de que el *software* pudiera circular libremente pronto empezó a impactar otras áreas de la cultura. El día de hoy, *copyleft* o *copia permitida* –*left*, participio de *leave*, “permitir”; *granted*, “admitido”, “concedido”– describe un grupo de derechos aplicados a una diversidad de trabajos, como programas informáticos, obras artísticas y publicaciones académicas, en disciplinas tanto humanísticas como científicas. Sus partidarios lo proponen como alternativa a las

² Wu Ming 1, “Copyright y maremoto”. En *Copyleft: una apuesta por la libre circulación de las ideas*. (Dossier crítico sobre *copyright*, *patentes*, *propiedad intelectual* y *modelos de gestión del conocimiento*), versión 0.1 sindominio.net/afe/dos_copyleft/copyleft.pdf

restricciones de derechos que impone el *copyright* a la hora de hacer y redistribuir copias de una obra determinada. Se pretende garantizar así una mayor libertad para usar, modificar y redistribuir tanto el trabajo propio como el ajeno.³

Algunos defensores de la propiedad privada afirman despectivamente que las licencias *copyleft* son un “virus”, porque –argumentan– si uno utiliza una obra previa registrada con *copyleft* está obligado a registrar el propio trabajo bajo esta licencia a fin de que otros puedan utilizarlo.

“*Copyleft*, todos los derechos al revés” puede parecer un juego de palabras; pero se trata de mucho más: todo un ideario cultural que propone una alternativa a la forma actual de organizar la propiedad intelectual de nuestra época, y, por extensión, de la cultura. Uno de sus elementos básicos y no declarados es su concepción del individuo como un usuario activo de la cultura y no como un simple consumidor pasivo de ésta. Ser un usuario activo implica tener la capacidad para usar las creaciones culturales de forma amplia. Frente al planteamiento de la industria de producción cultural que sólo considera los intereses del autor y de las empresas, el ideario del *copyleft* pretende restituir a los usuarios una posición central de nuestra cultura. Pueden encontrarse ejemplos de todo tipo de instituciones e iniciativas –con ánimo de lucro o sin él– que han comenzado a usar este tipo de licencias. Desde el proyecto del MIT (Massachusetts Institute of Technology), que pretende publicar con licencias estilo *copyleft* los materiales de cientos de cursos allí impartidos, hasta el sello de Internet Magnatune, en el que los músicos venden sus obras usando licencias *copyleft*.⁴

Es importante recalcar que si utilizamos una licencia *copyleft* no estamos renunciando a nuestro derecho de autor; simplemente estamos flexibilizando los usos que pueden darse a nuestra obra.

³ http://es.wikipedia.org/wiki/Richard_Stallman#V.C3.A9ase_tambi.C3.A9n

⁴ Adolfo Estalella, *Copyleft o una nueva conciencia para el ecosistema cultural: sindominio.net/afe/dos_copyleft/ecosistema.pdf* Para información sobre Creative Commons (organización sin fines de lucro que distribuye licencias *copyleft*), véase: <http://creativecommons.org/>

Hay muchas instituciones académicas (sobre todo universidades) que ya están publicando con licencias *copyleft* resultados de investigaciones, tesis, materiales didácticos, etcétera. Existen también editoriales que utilizan este tipo de licencias para publicar libros en formato tanto electrónico como impreso. Una de ellas es la editorial española Traficantes de Sueños (www.traficantes.net), que combina la edición digital con las tradicionales ediciones impresas. Si uno lo desea, puede descargar gratuitamente sus libros en formato electrónico; pero si prefiere tener el objeto físico, es posible comprar por Internet el libro impreso. Los editores de Traficantes de Sueños afirman que distribuir libros gratuitamente no los ha hecho perder ganancias económicas. Por el contrario –señalan–, los libros que más se bajan de manera gratuita son al mismo tiempo los más vendidos. Parecería, pues, que a mayor circulación mayor demanda.

Mientras tanto, en el otro extremo de la galaxia...

Al discurso que circula en Internet se contraponen el que se escucha cada vez que hablamos de publicaciones académicas en el INBA.

Por lo general, en los centros de investigación del INBA pasan años para que un manuscrito sea debidamente dictaminado, corregido y, si corre con suerte, publicado. Hay textos que se quedan para siempre en la tierra de Nunca Jamás (sí, la de Peter Pan, esa isla divertida y rodeada de piratas en la que, sin embargo, no se puede llegar nunca a la mayoría de edad). El hecho de que muchos textos se queden sin publicar no responde a la mala voluntad, sino a dos factores:

- La falta de espacios de interlocución académica, lo cual a menudo genera que textos susceptibles de lograr su madurez gracias a la escucha y la retroalimentación de los otros se queden en un estado embrionario, y
- Los continuos recortes al presupuesto institucional.

Los libros que llegan a publicarse rara vez superan los mil ejemplares y, una vez editados, hay que pagar por su distribución. En este punto del proceso suelen suceder dos cosas: o los

libros se quedan “guardados” en las bodegas de las librerías del Conaculta o, si se distribuyen, se agotan rápidamente porque, aunque la comunidad de lectores a la que se dirigen es pequeña, por lo visto la demanda supera a la oferta y no suelen efectuarse reimpressiones.

A lo anterior habría que sumar el hecho de que, a lo largo de su historia, el personal de los centros de investigación fue aumentando pero el presupuesto operativo no creció en la misma proporción. Hace unos años, el pedagogo Omar Chanona, subdirector general de Educación e Investigación Artísticas del INBA, utilizó la metáfora del embudo para referirse a este problema: la institución paga los salarios de treinta o cuarenta investigadores en cada centro, pero sólo tiene dinero para editar tres o cuatro libros al año. A los investigadores se les paga por producir conocimiento, pero este conocimiento no puede circular por falta de recursos. Tenemos un excedente de producción intelectual que no logramos materializar en productos que circulen en nuestras comunidades.

Es evidente que los centros de investigación del INBA fueron concebidos de acuerdo con un paradigma de creación y circulación de los bienes culturales que, a estas alturas, es como un gran barco que hace agua por todos lados y que a duras penas logra mantenerse a flote. La realidad ha cambiado considerablemente pero nosotros seguimos aferrados a nuestro viejo paradigma. Parece que no nos damos cuenta de que mientras navegamos en nuestro pesado barco miles de embarcaciones ligeras surcan las olas a nuestro alrededor con una rapidez envidiable. Del mástil de nuestra embarcación cuelgan algunas banderas: “El conocimiento es mío y no lo comparto”, “Acceder a la información cuesta dinero”, “Los recursos para publicar son escasos”, “Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción por cualquier medio”, y un largo etcétera. ¿Estamos condenados a seguir dentro del barco mientras vemos cómo sube el nivel del agua y nos vamos acostumbrando a la idea de morir de asfixia?

¿Hay vida más allá del dogma? Stevan Harnad y la “postguttenberg galaxy”

Stevan Harnad, doctor en ciencias cognitivas que fundó *Psycology*,⁵ la primera revista científica en Internet, ha estado trabajando desde los años ochenta para lograr que la investigación académica y científica sea de acceso abierto (*open access*). El propósito de Harnad es que toda la literatura académica y científica esté “referenciada” en Internet y se pueda leer gratuitamente. Harnad considera que hay cuatro cuestiones fundamentales para comprender su propuesta:

Distinguir la literatura con fines de lucro de la literatura sin fines de lucro. A diferencia de los escritores de ficción y otros géneros, los investigadores no publican para ganar dinero con sus escritos; de hecho, no reciben regalías.

Distinguir “ganancia económica” de “impacto académico”. A diferencia de otros autores, los investigadores no obtienen ganancias de la venta de sus reportes de investigación, sino del impacto académico de sus hallazgos: con qué frecuencia son leídos, citados y utilizados como base para trabajos posteriores en su disciplina. Lo que un investigador necesita es que su trabajo se conozca en el ámbito académico al que pertenece, no que se venda.

Distinguir entre protección contra robo de autoría (plagio) y protección contra robo de texto (piratería). Éstos son dos aspectos muy distintos del *copyright* que siempre se han confundido porque el modelo para las leyes han sido, hasta ahora, las publicaciones con fines de lucro. La protección de autoría es esencial para todo tipo de publicaciones, pero la protección contra la piratería es algo que los autores de publicaciones sin fines de lucro no necesitan. Uno puede proteger sus derechos de autor sin tener que protegerse de la piratería.

Distinguir entre autopublicación (*self-publishing*) y libre distribución de investigación previamente publicada y dictaminada (*self-archiving*). En este punto, la propuesta de Harnad se aleja de otras propuestas que pretenden que todos publiquemos cualquier cosa en Internet. Para Harnad, esta posibilidad no es compatible con el rigor científico y académico. Lo que propone es que los textos ya dictaminados por una institución sean archivados en un

⁵ <http://psycprints.ecs.soton.ac.uk/>

programa que permita su consulta abierta. Cada investigador puede archivar sus libros o artículos, siempre y cuando exista una “revisión entre pares” que garantice la calidad de los mismos.⁶

Harnad y otros científicos han logrado que las publicaciones en Internet tengan el mismo valor académico que las publicaciones impresas, tarea todavía pendiente para quienes nos dedicamos a las humanidades. Me gustaría dejar claro que si los científicos han logrado este reconocimiento es porque tanto sus publicaciones impresas como sus publicaciones en Internet cuentan con comités dictaminadores que son los encargados de validar la información. Lo que le da validez a la publicación no es el medio, sino el proceso de dictaminación.

Harnad creó en Internet el servicio Eprints,⁷ sitio que permite que cualquier institución se afilie para que sus académicos puedan subir su material. Muchas instituciones ya están utilizándolo. La mayoría de ellas son anglófonas, sin embargo también hay algunas en español. Entre los ejemplos que encontré de estas últimas destaca la Universidad Complutense de Madrid, la cual, de esta forma, permite el acceso abierto a libros, artículos y tesis.

“Acelerar potencialmente la acumulación, autocorrección y colaboración en una escala global ayudará a incrementar nuestra productividad científica y académica”.⁸

Conclusiones

Es necesario dejar atrás el discurso de la escasez que nos convierte en víctimas de la falta de recursos y atrevernos a concebir otras maneras de crear y compartir conocimiento. Algunas de las opciones que tenemos son:

⁶ Stevan Harnad, *For whom the gate tolls?*, 2001-2003 (la traducción al español es mía): <http://www.ecs.soton.ac.uk/~harnad/Ip/resolution.htm>
<http://cogprints.soton.ac.uk/documents/disk0/00/00/16/39/>

⁷ <http://www.eprints.org/>

⁸ Stevan Harnad, *op. cit.*

- Registrar con licencias *copyleft* nuestros trabajos. Una manera sencilla de hacerlo es descargar las licencias que ofrece Creative Commons (creativecommons.org).
- Convertirnos en nuestros propios editores. Subir productos parciales y finales de investigación a la red para que sean conocidos, comentados y utilizados. No se necesita de un diseñador gráfico o un programador para subir a Internet un texto en *Word* o en PDF. Tenemos las herramientas para no depender de los demás. Lo importante es transmitir ideas, no crear envoltorios llamativos (que pueden ser un plus pero no sustituyen el contenido). De lo que no podemos prescindir es de la revisión entre colegas.
- Poner a disposición de los usuarios de la página web del Cenidi todos nuestros libros ya publicados, particularmente los que están agotados.
- Subir a la página web del Cenidi los títulos de la Biblioteca Digital.
- Subir nuestros textos ya publicados a la página de Stevan Harnad (<http://www.eprints.org/>)
- Utilizar los servicios de edición de libros en Internet (como www.lulu.com). Estos servicios ofrecen un programa que forma automáticamente el libro cuando uno tiene un documento de texto en *Word* o en PDF. Este “libro” ya formado se archiva y cuando alguien quiere adquirirlo paga para obtener el libro impreso. Un libro de cien cuartillas en tamaño media carta cuesta alrededor de 6 dólares. A este sistema se le llama POD (*Print On Demand*), lo cual significa que sólo se imprimen las copias que alguien solicita y éstas no le cuestan al autor sino al consumidor. De esta forma podríamos evitar el tener que guardar los productos finales de nuestras investigaciones en un cajón hasta que el INBA tenga dinero para pagar una edición de mil ejemplares. También evitaríamos tener ediciones agotadas.
- Desacralizar el proceso de investigación. Atrevernos a “abrir el código fuente”, es decir, a compartir investigaciones en proceso en vez de esperar a tener resultados finales. El conocimiento es como el dinero: beneficia a los demás siempre y cuando circule:

...las nuevas tecnologías no sólo han permitido el surgimiento de nuevos espacios comunicativos y sociales, sino que se han convertido también en metáforas de pensamiento, organización y acción política. Así, la red no sólo supone un nuevo entorno sino también una forma de pensar, de pensarnos y de actuar como red, en y desde la red.⁹

Copyright © 2007 Alejandra Medellín

Eres libre para copiar, distribuir y/o modificar este documento bajo los términos de la Licencia de Documentación Libre GNU, versión 1.2 o cualquier otra versión posterior publicada por la Free Software Foundation. Una copia de la licencia completa puede encontrarse en <http://www.gnu.org/licenses/fdl.html>

El uso estratégico de la legislación de *copyright* para darle la vuelta y permitir la libre circulación de conocimiento, técnicas y cultura de ningún modo significa que acepte esta legislación o que esté de acuerdo con ella.

⁹ Teresa Malina Torrent, *Activismo copyleft. Liberar los códigos de la producción tecnopolítica*: http://www.sindominio.net/~xabier/textos/activismo_copyleft/activismo_copyleft_v_1_0.pdf

Haydee Lachino

La danza y la tecnología en la invención de lo humano

La historia de la humanidad es la historia de la herramienta, del aparato, que es en sí mismo una doble acción: el deseo interno por aprehender el mundo y la acción externa que nos ha permitido comprender mejor al universo circundante para modificarlo, acciones que a su vez trastocan las nociones íntimas que sobre su estar en el mundo elabora la humanidad y por lo tanto afectan su práctica artística.

La danza y la tecnología siempre se han encontrado a lo largo de la historia. Los escenarios giratorios, la construcción de teatros con toda la maquinaria para subir y bajar telones, la invención de la luz eléctrica, son algunos pocos ejemplos de cómo la concepción de puesta en escena se fue enriqueciendo y transformando. El actual vínculo de las artes escénicas con la tecnología digital es, pues, el resultado de un proceso natural de evolución científica y cultural, mediante el cual la humanidad se apropia de su realidad y la mediatiza.

El fin último de cada nueva apropiación que hacen el teatro, la danza y el arte en general de las nuevas tecnologías es la búsqueda por ahondar en la construcción de nuevos sentidos que expliquen la experiencia humana de frente a contextos históricos emergentes. Una cosa es cierta: a cada nueva tecnología que aparece le corresponde un cambio en nuestra manera de concebir y percibir los productos artísticos. En este sentido, José Luis Brea nos dice: “No todo desarrollo técnico [...] da lugar a una forma artística. Pero toda forma artística nace irreversiblemente ligada a un desarrollo de lo técnico, a un estado epocal del mundo”.¹

La tecnología nunca ha sido un elemento decorativo y divorciado de la construcción de los sentidos y significados que la danza o el teatro se proponen; por el contrario, ha pasado a formar parte fundamental, como lenguaje, de la puesta en escena. Sin embargo, las

¹ Tekhné 1.0, *Arte, pensamiento y tecnología*. Antología. Ensayo “Artefacto 01”. México, Conaculta/Cenart, 2004, pág. 129. (Col. Teoría y Práctica del Arte. Subserie Arte y Medios.)

recientes intersecciones entre danza y tecnología digital son asumidas en general como el *favor* que la técnica le hace a la danza para tornarla *más interesante*, sin reconocer que existe tanta tecnología –por citar un ejemplo– en los sensores de movimiento con los que en la actualidad se experimenta como en una zapatilla de ballet. Ambos corresponden a dos estados epocales del mundo y a dos nociones diferentes de lo humano. Si en la época actual lo humano es reconocido como un permanente diálogo entre lo biológico y lo digital, la zapatilla es la síntesis de toda una concepción cristiana de la vida según la cual el cuerpo debía renunciar a los afectos terrenales para merecer el mundo celestial.

Este malentendido que ve el vínculo danza-ciencia-tecnología como algo inédito ha generado diversos equívocos. En primer lugar, muchos coreógrafos que han recurrido a las nuevas herramientas digitales para sus puestas en escena, en general las viven como un adorno que ocurre de manera independiente a la danza misma, actitud que enfatiza el divorcio entre la razón (la tecnología) y el cuerpo (la danza). Abordan las nuevas tecnologías en su carácter estrictamente instrumental, como si éstas no tuvieran fuertes contenidos ideológicos, y las conciben más bien como un añadido a la puesta en escena y un signo irrefutable de la *vigencia* de su autor; pero en contadas ocasiones las consideran un elemento que modifica el cómo y el qué hacer, y que abre preguntas sobre la humanidad de nuestros tiempos. Sin embargo hay algo incuestionable: las nuevas formas en la danza requieren nuevos esquemas mentales; los viejos modelos que contenían a las formas artísticas ya no pueden expresar la realidad de hoy en día.

Las nuevas tecnologías digitales son entonces la posibilidad de construir otras formas escénicas a través de las cuales interrogar a la existencia, de inventar sintaxis discursivas y de cuestionar seriamente los usos de la técnica y su relación con lo humano. Porque, independientemente del momento histórico que se revise, siempre cuerpo y tecnología se han significado mutuamente: “...sin acción corporal, un sistema tecnológico es

simplemente acero, plástico, silicio. Sin la tecnología [...] el cuerpo es sólo carne, sangre, huesos, cabellos...”²

Si la danza es un acontecer del cuerpo y las nuevas tecnologías dan forma a nuevas corporeidades, ¿cuál es la danza de nuestros tiempos? ¿Cuál es ese cuerpo contemporáneo que se mueve para establecer un diálogo con el tiempo presente en el afán de cuestionarlo? La respuesta a estas preguntas tiene su primera consecuencia en la forma de entrenamiento del bailarín y también en la necesaria construcción de otras estructuras dramáticas que dialoguen de manera efectiva con sus posibles espectadores. Ante esta realidad, la poética de Aristóteles tiene muy poco que aportar.

En las obras contemporáneas lo real y lo virtual cohabitan; nos relacionamos con la tecnología a partir de la acción del cuerpo. Incluso sentados frente a una computadora, es nuestro cuerpo lo que le da sentido a la herramienta. Hoy, como nunca antes, otras disciplinas artísticas están reflexionando sobre el cuerpo, lo cual les resulta imprescindible, como ocurre con la interactividad o las instalaciones: en todas ellas, el cuerpo real es un puente que permite el diálogo y significa lo virtual.

En la actualidad no sólo se experimenta desde el cuerpo: el cuerpo mismo es el experimento y se investiga a sí mismo. El bailarín conectado a sensores puede revelarnos una realidad oculta (el cuerpo con prótesis como expresión del *cyborg*). Y también está el bailarín sin piernas de Lloyd Newson, que ya no necesita interpretar la mutilación y la indefensión porque él mismo lo es. O el caso de Orlán, artista francocanadiense que altera su cuerpo sometándose a cirugías estéticas para modificarlo... Posibilidades todas de colocar al cuerpo como obra artística.

Con lo digital, una nueva corporeidad ha surgido frente a nosotros; no obstante la danza –al menos en nuestro país– sigue anclada a un tiempo que ya no es, intentando dialogar con una realidad que se ha transformado.

² Teckné 1.0, *op. cit.*, pág. 46.

Mas hoy en día, al abordar la técnica instrumentalmente, como si ésta fuera neutral, el arte ha sufrido graves modificaciones. El resultado más devastador es el de haber perdido su lugar como conciencia colectiva, como evocadora de religiosidad, como experiencia sublime de la existencia, para tornarse, al igual que cualquier programa de televisión, en pura exposición carente de profundidad. La danza de la era digital en múltiples vertientes expone al cuerpo al peligro, al virtuosismo, al vacío en donde la nada es un sendero hartamente transitado.

“El individuo que hoy somos es un sujeto sin historia, que vive su presente inmediato sin sentir nostalgia del pasado y, lamentablemente, sin sentir envidia del futuro”.³ En la actualidad la técnica es usada para estetizar el horror: la guerra en Medio Oriente; la transmisión televisiva del crimen, de la devastación... Poco a poco los televidentes van siendo anestesiados y acostumbrados a los excesos del poder. El arte tiene una función fundamental al revelar los usos de la técnica como alienante y mediatizadora: llevar lo tecnológico hasta sus últimas consecuencias para evidenciar los usos que se hacen de ello.

El uso del artefacto (cámara de cine, cámara de video, Internet y celular) supone una manera personal de apropiarse de la realidad. Entonces el cuerpo también podría ser una conquista personal.

Esta apropiación se expresa de manera contundente en las estrategias personales para construir ese cuerpo cultural, estrategias que a su vez toman forma en técnicas personales de entrenar el cuerpo del bailarín, en maneras de abordar el arte coreográfico tan múltiples como artistas existentes. Es en esta diversidad de poéticas en donde se habrá de construir una posible vía de escape a tanta alineación. Como nunca en su historia, la danza de nuestro tiempo, al alcanzar su madurez como praxis, nos habrá de permitir oponer a ese cuerpo sin historia el cuerpo como conquista personal, como identidad autoconstruida, como afirmación de una humanidad en rebelión contra los usos destructivos de la tecnología.

³ *Ibíd.*, pág. 35.

Liliana Quintero nos dice: “La técnica es, en todos los casos, un proyecto histórico-social en el que se manifiesta lo que una comunidad y los intereses en ella prevalecientes se proponen hacer con los hombres y las cosas”.⁴ El arte es la posibilidad de reorientar el uso de la tecnología, reconocer su origen no neutral. (A pesar de Marx, el trabajo en la fábrica es tan alienante en el Londres del siglo XIX como en la Unión Soviética de Gorbachov.) Ejemplos de nuevas orientaciones de la técnica los encontramos en el *slow motion*, que fue diseñado para hacer pruebas de balística y para observar los mecanismos de seguridad de los automóviles cuando éstos chocaban, y hoy es usado por coreógrafos para experimentar de otra manera con el movimiento al permitir la referida técnica ver a detalle cada mínimo gesto de una secuencia.

Entendemos al cuerpo no como el organismo biológico que también somos, sino como esa construcción cultural que determina nuestro ser psíquico, social e histórico. Este diálogo que va de lo biológico a lo tecnológico ha generado un cuerpo nuevo para la danza, con un énfasis en la desarticulación corporal, en la entrega frenética a la velocidad, y anclado en el goce hedonista inspirado en esa humana necesidad de vivir a plenitud la vida pero desconectada de su acontecer espacial. Porque hoy la danza ocurre en espacios antes no imaginados: en un celular, en la red, en un disco; incluso en el espacio. Al perder este referente espacial, la danza y su cuerpo danzante requieren construir también su nueva identidad, que no necesariamente está determinada por nacionalismos.

Las nuevas tecnologías nos han revelado otras posibilidades del movimiento, y al hacerlo han transformado definitivamente nuestras propias nociones de la danza y del arte coreográfico. La cámara redimensionó el gesto mínimo como posibilidad para la construcción de un discurso artístico; fragmentó el cuerpo del bailarín en sus detalles, lo liberó de las leyes físicas del mundo real. Con ello, la danza ha tenido que repensar las nociones de espacio, tiempo y movimiento. Hoy en día los discursos kinéticos de una coreografía no son propiedad exclusiva del cuerpo humano; las nuevas tecnologías, en sus diversas plataformas, contribuyen también a generar esta kinesis. Tal es el caso de la

⁴ *Ibíd.*, pág. 16.

videodanza, en donde la cámara o los procesos de edición aportan movimiento al concepto coreográfico a partir de elementos de lenguaje como los emplazamientos y movimientos de la cámara o el ritmo de edición, o al utilizar los lenguajes ya conocidos de la iluminación no solamente para ver los sucesos de la escena, sino también como parte del movimiento. Así ocurre en las obras de autores como Emio Grecco o en la pieza de Trisha Brown *How long does the subject linger on the edge of the volume...*, en la cual formas abstractas y lineales generadas desde una computadora y proyectadas sobre una pantalla transparente frente a los bailarines conviven con el cuerpo vivo de los intérpretes.

Realidad y virtualidad se integran para danzar. Es decir, el cuerpo humano dejó de ser el único sujeto del acontecer dancístico para que el universo todo dance. Si la tecnología de Occidente ha destruido al hombre (Hiroshima y Nagasaki) y pone hoy en día la vida toda del planeta en peligro, el arte se propone otra forma de utilizar esa misma tecnología al humanizar el ecosistema todo, o más bien darle valores éticos a todo lo existente. Así, la videodanza *Birds*, al usar los bailes rituales de diversas aves y prescindir, para la construcción coreográfica, del cuerpo humano, en realidad está reflexionando sobre la propia existencia de hombres y mujeres en su anhelo por la armonía, la belleza y el encuentro. El error de muchos críticos de danza que cuestionan los valores coreográficos de esta obra por no presentar bailarines es suponer que el pájaro virtual de esta pieza es el mismo que el pájaro real que vemos en los parques. No: aquél es profundamente humano; es artefacto. Por lo tanto, danza. Algo similar ocurre con las piezas del coreógrafo y artista visual Jean Fabré –hijo del famoso entomólogo francés Jean-Henri Fabré–, para quien el mundo de los insectos es la posibilidad de aproximarse a la experiencia corporal humana desde otra óptica y así redescubrirlo.

Si el cuerpo tiene que ser redescubierto a través de un largo periplo que cruza otras disciplinas, el espectador contemporáneo gusta de participar en ello. Desecha las obras cerradas, el punto de vista único. El discurso escénico de nuestros días tiende a ser policéntrico; la mirada del autor se ha vuelto compleja y múltiple. De manera simultánea, el espectador puede ver el todo y los detalles desde otros ángulos, como en las obras

multimedia, en donde la percepción de quien asiste al hecho artístico es estimulada con imágenes, sonidos y movimiento. Los nuevos lenguajes han afectado de muchas maneras la construcción de las piezas coreográficas: o se trata de obras que usan implementos tecnológicos para generar espacios lumínicos o sonoros, o bien son obras de gran dinamismo y síntesis (emulando quizás el flujo de datos en un ordenador). También existen aquellas en las que un instante es prolongado con objeto de hacer patente al espectador la posibilidad de que el presente también es historia, incluso en cada uno de sus segundos.

Con las nuevas tecnologías, ingresa al terreno del arte la noción de la complejidad. Es decir, discursos múltiples y significaciones variadas que conviven en una misma obra; conceptos e ideas que se superponen una a otra. Complejidad, por otra parte, a la que el espectador está por demás acostumbrado, mucho de ello debido a las hipertextualidades del discurso televisivo (aunque es verdad que éste se caracteriza por una aparente complejidad que en el fondo es una mera acumulación de datos informativos que no conforman conocimientos ni generan una actitud crítica ante el mundo). Esta nueva condición del público modifica sustancialmente los conceptos de estructura que hasta ahora teníamos como paradigmas para la escena. Otras lógicas entran en acción. Hoy en día las barreras entre las diferentes disciplinas artísticas tienden a borrarse; unas a otras se *contaminan* en la búsqueda que el artista hace por tener un punto de vista original que pueda transmitir de mejor manera su opinión personal sobre el mundo y el arte. La complejidad supone también un vasto conocimiento de otras artes e incluso de la ciencia. Muchos artistas visuales son también matemáticos, físicos o astrónomos, y están surgiendo coreógrafos con intereses centrados en las interfaces, en la programación, en los lenguajes audiovisuales, pero también en ciencias como la entomología o la etología. ¿Están nuestras escuelas preparadas para formar a los artistas del futuro, para abordar la enseñanza en los nuevos terrenos de la danza? La respuesta es no.

Evidentemente, la modernidad y la posmodernidad no significan lo mismo visto desde nuestros países. Nosotros hemos llevado la peor parte. La devastación y el aniquilamiento humano lo hemos sufrido sobre todo nosotros. Si se requiere un ejemplo del carácter no

instrumental (no neutral) de la tecnología, nuestras historias están llenas de ellos. Por eso, pensar en el cuerpo contemporáneo, en el uso de las nuevas tecnologías en cualquier disciplina artística, no es un esfuerzo estéril; muy al contrario, es nuestra posibilidad de denunciar lo que nos han hecho y al mismo tiempo de volver a soñar el futuro.

Las escuelas de nuestras latitudes que forman a nuestros bailarines y coreógrafos requieren con urgencia abrir espacios para pensar la posible danza del presente; plantear frente a estos jóvenes en formación las múltiples posibilidades que se abren con un pensamiento complejo. En caso contrario, la danza seguirá dialogando con el vacío.

César Delgado Martínez

De la danza contemporánea independiente en México a la danza posapocalíptica (1980-2007)

En México, la danza contemporánea conocida como “independiente” llegó a su fin en el decenio de los noventa del siglo pasado para dar paso a otra etapa en el desarrollo dancístico nacional que estamos viviendo en los albores del siglo XXI.

En los ochenta, la danza contemporánea en México se vio fortalecida con la presencia de grupos de formato pequeño, que dieron en llamarse “independientes”.

La constitución de estos grupos no sólo giraba alrededor de un líder artístico, en el cual creían a pies juntillas sus integrantes, sino que respondía al momento histórico que les tocó vivir.

Un caso, para ilustrar estas ideas. Barro Rojo se fundó en 1982 en el seno de la Universidad Autónoma de Guerrero, en el sureste mexicano, dentro de un proyecto que buscaba unir las acciones universitarias a los movimientos sociales.

Pasados unos años, Barro Rojo cambió su sede a la ciudad de México porque las condiciones en la Universidad Autónoma de Guerrero no permitieron que siguiera su desarrollo. La agrupación dancística en ese momento ya contaba con un aval. Había ganado el Premio Nacional de Danza (1982) con *El camino*, de Arturo Garrido.

Una danza desgarradora que se iniciaba con un bailarín –Arturo Garrido– solo en el foro, iluminado con un cenital. Poco a poco se iba desprendiendo del piso, para crecer como un gigante, mientras en los altavoces se escuchaban los testimonios de las masacres perpetradas por el ejército contra la población civil en la guerra de El Salvador.

El coro, integrado por el pueblo, se distinguía por el uso de calzones de manta los varones y las mujeres faldas floreadas. Los solos, duetos y tríos se sucedían en una danza vertiginosa de giros y saltos. El puño siempre en alto en señal de victoria. Victoria que, por supuesto, nunca llegó para el pueblo salvadoreño.

El infante Barro Rojo sustentaba una danza que se puede catalogar como neonacionalista, con una fuerte raigambre en las problemáticas de América Latina. En esa época el grupo, desde luego, estuvo en Nicaragua.

La otra cara de la moneda. Se trata de El Cuerpo Mutable, fundado en 1983 por Lydia Romero, Mabel Diana y Hermina Grootember.

En un primer momento, este grupo “independiente” se caracterizó por la construcción de una danza exquisita, fortalecida por la experimentación cotidiana, que llevó a las tres creadoras-intérpretes al logro de metáforas que trascendían la obviedad y la linealidad de una historia.

Con el paso de los años el grupo se transformó. Casi al final de la década de los ochenta, en 1989, Jorge Domínguez estrenó con esta agrupación dancística la pieza titulada *Volando hacia atrás entre líneas paralelas (con la nube bajas sobre el horizonte)*.

Al decir de Carlos Ocampo –quien realizó un estudio exhaustivo sobre el fin de la danza “independiente”–, en esta obra coreográfica Jorge Domínguez

...apuesta a la androginia. Jamás despoja a su elenco del vestuario que los uniforma. Juega al equívoco y se regodea en la distorsión de los tiempos habituales para desplazarse; en consecuencia, quienes bailan recrean la ilusión del vuelo [...] A ratos inmersa en vaivén colectivo, a ratos permitiendo que sus integrantes se ensimismen en sus propias ejecuciones, la compañía consigue un espectáculo homogéneo regido por la voluntad de la

ligereza y la decisión de transmutar los cuerpos en porosas entidades que planean en los linderos del plenilunio.¹

Aprendizaje en la desgracia

Los grupos “independientes” de danza contemporánea en México, a pesar de las divergencias en sus discursos dancísticos, mantuvieron ciertas coincidencias. Una de sus características fundamentales, en términos generales, fue el compromiso con los movimientos sociales, así como la unión y la solidaridad gremial de los bailarines.

Esto permitió la fundación de Danza Mexicana, A. C. (DAMAC), la cual fortaleció un movimiento que fue más allá de los espacios donde tradicionalmente se realiza el hecho dancístico, como son los teatros.

El 19 de septiembre de 1985, a las 7:19 horas, la ciudad de México fue sacudida por un sismo de alta intensidad. El Centro Histórico, la colonia Roma y la Unidad Habitacional Tlatelolco quedaron devastados. El gobierno federal, encabezado por Miguel de la Madrid, demostró su inutilidad para responder a las demandas de los damnificados. La sociedad civil rebasó a las instancias gubernamentales en la organización de la ayuda que se requería.

Algunos grupos dancísticos, como Barro Rojo, Contradanza y Utopía, se unieron a las cruzadas que procuraron brindar esparcimiento en los campamentos de damnificados.

Al año siguiente, del 20 al 24 de noviembre, DAMAC, junto con la Comisión Cultural de la Unión de Vecinos y Damnificados 19 de Septiembre de la Colonia Roma, organizó el Primer Encuentro Callejero de Danza Contemporánea en cuatro puntos de la urbe de concreto: la Plaza de las Tres Culturas, en Tlatelolco; el Templo Mayor, en el Centro Histórico; la Peña Morelos, en la colonia del mismo nombre, y UVyD-19, con la

¹ Carlos Ocampo, *Cuerpos en vilo*. México, Conaculta, 2001, pág. 82. (Colección de Periodismo Cultural.)

participación de trece grupos del Distrito Federal, Oaxaca, Guanajuato, Xalapa, Hermosillo y San Salvador, la capital salvadoreña.

Los Encuentros Callejeros se realizaron durante seis años, todos en la ciudad de México, con la excepción del quinto, que se efectuó en San Luis Potosí. A las funciones dancísticas se unieron diversas actividades, entre ellas exposiciones fotográficas. Se publicó la Memoria del Primer Encuentro y se realizaron diversas mesas redondas, en las que se analizaron diferentes tópicos, como el papel de las escuelas profesionales estatales en la formación de los bailarines y el análisis de las obras presentadas.

En ese sentido, el Encuentro Callejero tomó por sorpresa a los grupos “independientes”, que no tenían obras coreográficas para presentar en espacios abiertos como las calles.

Lo que tuvieron que aprender en la desgracia fue que no todo lo que se ejecutaba en el foro teatral podía bailarse en las calles. En los primeros encuentros se veía a grupos como Contradanza y Barro Rojo improvisando las salidas y las entradas al foro imaginario entre el público. “A un lado, a un lado, que estamos trabajando...”. En los apuntes manuscritos de Tania Álvarez, presidenta de DAMAC, aparece una hoja con el título de “Balance del Primer Encuentro Callejero”: “Elaborar obras específicamente para la calle”.²

La respuesta del público –que seguramente jamás había presenciado una pieza de danza contemporánea– era diversa. Los ciudadanos eran atrapados por los bailarines y las bailarinas, quienes jugaban de una manera gozosa con los espectadores, como en la obra *¿Sansangartabateandochivatito?... Ucu chivateando*, de Raúl Parrao, con U, X. Onodanza, o los retorcimientos en el piso de grupos como Contradanza.

Con el propósito de subsanar, aunque fuera en parte, la falta de producción de piezas dancísticas para las calles, DAMAC y la UVyD-19 decidieron, a partir del Segundo Encuentro Callejero, apoyar mediante un concurso a algunos grupos “independientes”,

² Tania Álvarez, Expediente del Primer Encuentro Callejero de Danza Contemporánea. México, DAMAC, 1986.

como U, X. Onodanza, que estrenó, de Raúl Parrao, la pieza *Un extraño en tierra extraña*, y Asalto Diario, que presentó en el cruce de unas calles cercanas a la Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco la obra *Suite semafórica*.

En 1998, la UVyD-19 fijó en un boletín de prensa su postura sobre los Encuentros Callejeros de Danza Contemporánea:

Desde la realización del Primer Encuentro supimos que valía la pena el esfuerzo de insistir en su continuidad; la danza contemporánea en la calle ha contribuido no sólo a impulsar el desarrollo de los grupos de danza, sino también al surgimiento de un público más amplio para el consumo de este tipo de eventos, tradicionalmente confinados a espacios cerrados. Es falso que haya arte elitista; el arte es en esencia universal. Lo que hay son instituciones culturales ineptas que impiden el desarrollo estético de las mayorías.³

Efectivamente, en ese momento se vivía una situación crítica en la difusión cultural que afectaba a los grupos “independientes” de danza contemporánea. No tenían espacios para ensayar ni para realizar las funciones. El Teatro de la Danza del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) les ofrecía temporadas de tres o cuatro presentaciones que no eran pagadas. Se les daba el cincuenta por ciento de lo que entraba a la taquilla, lo que equivalía a una irrisoria cantidad de dinero y un apoyo mínimo para la sobrevivencia de los bailarines.

¿De qué vivían esos héroes que se empeñaban en construir un sólido movimiento de danza contemporánea en México, que renegaban de la oficialidad dancística manifestada a través de las tres grandes compañías subsidiadas por el INBA (Ballet Nacional de México, de Guillermina Bravo; Ballet Independiente, de Raúl Flores Canelo, y Ballet Teatro del Espacio, de Michel Descombey y Gladiola Orozco)?

³ UVyD-19, boletín de prensa. México, 1988.

La mayoría de los bailarines no vivían de bailar, como debería haber sido. Trabajaban en otras actividades que no tenían nada que ver con el arte de Terpsícore o de plano los mantenían en sus casas como hijos de familia.

La cortina de nopal

Otra característica de la danza contemporánea mexicana “independiente” era que los grupos aborrecían la técnica Graham, impulsada por Guillermina Bravo con el Ballet Nacional, así como al ballet clásico.

Le tenían pavor a la contracción. Las escuelas profesionales de danza del Estado se habían casado con la técnica Graham y no había para ellas otra ruta hacia la formación de bailarines.

Pero también le hacían el fuchi a ponerse zapatillas. Ellos nacieron descalzos, como los pioneros de la danza moderna mexicana a finales de los cuarenta, antecedente directo de lo que hoy conocemos como danza contemporánea y que se comenzó a construir en el país a principios de la década de los sesenta del siglo pasado.

La organización del trabajo –no precisamente artístico–, los grupos “independientes” la realizaron a través del colectivo. En algunos de ellos se discutían hasta los más mínimos detalles. Además se dio la unión y la solidaridad entre las diversas agrupaciones dancísticas para formar un frente y arrancarles a las instituciones algunos beneficios.

En las décadas de los ochenta y los noventa del siglo pasado se dio la producción de piezas memorables. Algunas de ellas: *En el nido de la serpiente*, de Cecilia Appleton, con Contradanza; *Siete serpiente*, con Rosa Romero y Jorge Domínguez; *En el umbral*, de Cecilia Lugo, con Contempodanza; *Todo aquel sorprendido, todo aquel consignado*, de Luis Enrique Mueckay, con Contradanza; *Campeones*, de Marco Antonio Silva, con Utopía; *Electrayentando* (véase *S. O. S. al universo*, de Raúl Parrao), con U, X. Onodanza,

y *Tierno abril nocturno*, de la mancuerna Laura Rocha-Francisco Illescas, con Barro Rojo, entre otras.

Y renegaron de todo lo que pudieron renegar

Después vino la desbandada. Los llamados grupos “independientes” se olvidaron de los principios que les dieron vida. Algunos de sus líderes artísticos incursionaron en los puestos burocráticos y otros más se convirtieron en los maestros de las escuelas profesionales de danza del Estado.

Carlos Ocampo describe así el fin de la “danza independiente”:

Y perdieron a su público.
 Y aprendieron a recuperarlo sólo muy de poco en poco.
 Y riñeron entre sí.
 Y abominaron a sus críticos (cuando los leían o aun sin leerlos).
 Y se confrontaron con los funcionarios.
 Y renegaron de los medios de comunicación.
 Y, veleidosos, se valieron de ellos cuando pudieron.
 E intentaron adoptar las dinámicas del mercado libre.
 Y algunos vendieron bien su trabajo. Aunque otros no.
 Y se empeñaron en seguir bailando.
 Quién sabe si vivieron siempre felices. Los más necios, sin embargo, vivieron siempre en los confines territoriales de la danza.⁴

A los “grupos independientes” no les quedó otra más que bailar al son que les tocaban las instituciones oficiales. La mayoría se transformaron en función de las nuevas necesidades. El colectivo de danza quedó atrás. Sólo algunos pudieron resistir cohesionados como pequeños feudos, pero siempre bajo la protección monetaria del Estado mexicano.

⁴ Carlos Ocampo, *op. cit.*, pág.18.

La solidaridad y la unión con los movimientos sociales devinieron asunto del pasado. Los bailarines en México a finales del siglo XX y principios del XXI, en términos generales, ya no pertenecen más a una agrupación dancística. Ahora se trabaja por proyectos. Y no es raro ver a un intérprete bailar hoy en una pieza y al siguiente día en otra.

Produzco, luego existo

Los creadores de la danza “escriben”, en la hoja blanca que es el foro, de diversas maneras. Hay quienes lo hacen desde la necesidad imperiosa de expresar algo y quienes lo realizan más por pose, por vedetismo o por una necesidad externa para justificar su permanencia en el Sistema Nacional de Creadores de Arte. “Pienso –dice Susana Reyes, coreógrafa y bailarina ecuatoriana– que mientras el corazón, honesta, digna y amorosamente tenga cosas que decir, habrá un universo que crear y recrear”.

La falta de rigor en los montajes afecta de una manera considerable a la danza contemporánea mexicana. Presionados por las fechas de estreno que se establecen en un convenio de apoyo firmado con el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, varios creadores muestran en el foro un trabajo crudo, al que le falta, como es esperable, el acabado que es necesario imprimirle. Pareciera que la frase que define esta situación es: produzco, luego existo.

Las políticas culturales que tienen que ver con la producción y la distribución de la obra dancística imponen un criterio de lo desechable.

Globa, globa, globalización

La globalización ha llegado a la danza contemporánea mexicana con tal fuerza que se borran las fronteras culturales para propiciar la creación despersonalizada y sustentada en los movimientos de moda.

Las imposiciones de las corrientes dancísticas, con unas cuantas excepciones, circulan del primer mundo a los países subdesarrollados.

No es ninguna novedad decir esto. Waldeen (1913-1993) lo expresó en varias ocasiones hace algunos años. Una de las pioneras de la danza moderna mexicana hablaba de los países satélites que en la danza era el eje Nueva York-Alemania-Japón.

Pocos la quisieron escuchar.

Pareciera ser esto un callejón sin salida. La luz de la puerta del laberinto la tendrán que encontrar los propios creadores, sobre todo los jóvenes. El rumbo que cada uno tome es su responsabilidad, depende de sus objetivos y de su visión del mundo y de la vida.

Nuria Carton de Grammont

*Paradigmas del uso y la representación de las nuevas tecnologías en la danza contemporánea: “I” is memory, de Louise Lecavalier, y el simulacro del cuerpo virtual**

Sobre el fondo oscuro de la escena se percibe una silueta antropomorfa evacuada de su volumen, de su peso, de su cuerpo. Una silueta que yace moldeada por un conjunto de ropa deportiva estilo *hip-hop* acomodada cuidadosamente sobre una silla, como si alguien la hubiese colocado así después de desvestirse. O, mejor dicho, como si instantes antes hubiera habido ahí una persona sentada que se hubiese desvanecido, esfumado, dejando como constancia de su presencia la última expresión de su cuerpo, el último gesto trazado sobre la silla delineado por su ropa inhabitada: una sudadera con gorro y unos pants en tonos amarillos y morados estilo Adidas; en el suelo, unos tenis colocados justo debajo de los tobillos del pantalón. Momentos después vemos el perfil de una sombra, una figura negra que se desliza lentamente sobre la silla y se entalla pausadamente las partes del conjunto deportivo. Una acción ordinaria que deviene una empresa interminable debido a la cadencia del movimiento acompasado y espacioso, que evoca la plasticidad de un caucho en constante estiramiento. Los minutos que siguen serán los de una re-apropiación de ese espacio antes evacuado, la transfiguración de ese volumen desocupado, la re-materialización de ese cuerpo evaporado.

Es la primera escena de *“I” is memory*, la última coreografía de la renombrada bailarina Louise Lecavalier, conocida por ser la musa de Eduard Lock y por haber aportado, con sus movimientos acrobáticos y sus piruetas imposibles, durante los años ochenta y noventa, un lenguaje propio a la compañía La La La Human Steps, *l'enfant terrible* de la danza contemporánea canadiense. En esta puesta en escena, rubricada por el coreógrafo Benoît Lachambre, Lecavalier deja atrás el estilo que la caracterizó durante años por su afición extrema, casi suicida, y se apropia de una estética minimalista del movimiento, orientada a

* Esta ponencia constituye un estudio de caso y es el inicio de un proyecto de investigación más amplio sobre la historia de la danza y las nuevas tecnologías.

la redistribución de los flujos energéticos del cuerpo, en la búsqueda de la inercia kinestésica de cada gesto. Cubierta de pies a cabeza por el conjunto deportivo inspiración de la moda urbana graffitera –que oculta su rostro, su piel, la carnosidad de todo su cuerpo–, Lecavalier deviene un ser andrógino que disimula su sexo, su género; en el que desaparecen los rasgos que determinan su identidad. El traje inhabitado ha sido ocupado por una sustancia etérea que se mueve a partir de acciones básicas depuradas de excesos y de maniobras decorativas, despojadas de movimientos altamente codificados y de un lenguaje narrativo formal. En esta danza somnífera, casi meditativa, el personaje incorpóreo se torna en un cuerpo virtual que flota en un espacio cibernético evocado por una atmósfera vaporosa y artificial, en la que la cuadrícula de luces proyectada sobre el suelo y la cadencia de los movimientos suspendidos parecen desdibujar los parámetros del piso, del techo, de la profundidad de campo. La escena deviene una pantalla gigantesca; el cuerpo está inmerso en un plasma y se desplaza en un espacio viscoso que simula la realidad virtual.

En la actualidad, la existencia del cuerpo virtual es una fantasía que ha marcado la cultura de masas. Para ello no hay más que constatar el éxito de las películas de ciencia ficción como *Matrix*. La fascinación por la fusión del hombre y la máquina, del cuerpo orgánico y el artificial, es una constante de nuestro imaginario contemporáneo. Las utopías modernas ya no emprenden la búsqueda de territorios lejanos, de paraísos perdidos, sino que están orientadas hacia el futuro que demarca la geografía del cuerpo, hacia la evolución genética del ser humano. El cuerpo se convierte en un territorio por explorar, por estudiar, por conquistar a través de las nuevas herramientas de persuasión, como la medicina, la ciencia y la tecnología. El cuerpo ya no es materia sólo física, sino también abstracta. Ya no es más materia únicamente biológica, sino asimismo artificial que convive en esas dos dimensiones para que el hombre pueda revelar las incógnitas y los misterios que todavía esconde. A finales del siglo XX el ser humano se convierte en un *cyborg*, es decir, un organismo cibernético, un híbrido de máquina y organismo, una criatura de realidad social y también de ficción. Donna Haraway, en su "Manifiesto para *cyborgs*: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX", alega que el *cyborg* es una ficción que abarca

nuestra realidad social y corporal; una imagen condensada de imaginación y realidad material que determinan todas las posibilidades de transformación histórica. De esta manera, las fronteras entre ciencia ficción y realidad social pasan a ser una mera ilusión óptica.

La época moderna fue la verdadera inventora de esta profecía poblada de mecanismos hechos de pistones, tornillos, cadenas, palancas y ruedas; de los primeros hombres-máquina, autómatas y androides reales o imaginarios: desde el precursor “león mecánico” de Leonardo da Vinci en el siglo XV, o la supuesta hija autómatas de René Descartes en el siglo XVII, hasta la “Eva futura” de Villiers en *L’Isle Adam* en el siglo XIX, o María, el robot antropomorfo de la película *Metrópolis* de Fritz Lang a principios del siglo XX, todas son criaturas que habrán de constituir los antecesores de los *cyborgs* contemporáneos. La modernidad está colonizada por estos seres híbridos que conjugan la fuerza de la máquina y la inteligencia del humano, y que comenzaron a multiplicarse desde que, en la Revolución Industrial, el modo de producción capitalista sustituyó el trabajo manual por la industrialización y mecanización de la fuerza de trabajo, estableciendo una “economía del gesto”. En esa época, las innovaciones tecnológicas –como la máquina de vapor y aquellas relacionadas con la industria textil– favorecieron enormes incrementos en la capacidad de producción, instaurando un modelo económico basado en la eficacia y el progreso tecnológico. Dicho fenómeno fomentó diversas transformaciones socioeconómicas, pero también culturales. A partir de ello, la antropomorfización de las máquinas engendraría este universo de seres de la mitología moderna en los que habría de proyectarse el futuro de la humanidad.

El campo artístico no fue ajeno a estos cambios. La historia del arte de la modernidad se caracteriza por una tendencia generalizada a poner en duda los parámetros estéticos tradicionales, basados en los criterios de la figuración: en las artes visuales, la pintura deja de ser un referente estable; en la danza, el ballet se deconstruye, trastocando sus formas originales. Es una época marcada por el alejamiento de la representación objetiva en aras de

privilegiar la expresividad personal del artista y en la que la naturaleza experimental de las artes comienza a incluir las nuevas tecnologías mecánicas.

La danza se apropió de estos medios para potenciar las capacidades de la escena; para incrementar las posibilidades coreográficas de un movimiento en el que confluyeran la destreza orgánica y la ilusión del artificio. La bailarina americana Loïe Fuller, a fines del siglo XIX, es el icono de esta modernización de la escena dancística, con sus danzas serpentinas de velos interminables y sus insólitos efectos luminosos. La “Salomé eléctrica”, inmortalizada por artistas plásticos como Toulouse-Lautrec, es el hito de una nueva intuición creativa que conjuga el cuerpo, la imagen y la tecnología. En sus espectáculos, esta diva del espejismo manipulaba toda clase de artilugios para crear impresiones cinemáticas que hipnotizaban a su público. Utilizaba escenografías y vestuarios elaborados, armonizados con unos sofisticados juegos de luces y sombras que producían sorprendentes efectos visuales. Sabía combinar magistralmente el arte y la industria. Su multifacético interés por la innovación científica y sus experimentos con diversos químicos, como el radio, la convirtieron en una verdadera ingeniera de la instalación escenográfica en pleno auge de la era mecánica. A partir de ese momento, la presencia tras bambalinas de *techné* – es decir, de la innovación tecnológica– será un medio incontestable en la investigación para la creación coreográfica.

Este vínculo entre la tecnología y el arte será un factor que caracterizará a las vanguardias del siglo XX. Así, la danza incorpora al *performance* en vivo las primeras imágenes mediáticas, pero a su vez influye en la experiencia cinematográfica. La dinámica del movimiento es acogida lo mismo por los cuerpos dancísticos que por el filme. Felicia McCarren, en su libro *Dancing Machines: Choreographies of the Age of Mechanical Reproduction*, explica que, por un lado, la danza incluye tecnologías innovadoras para explorar nuevos paradigmas del cuerpo kinestésico, mientras, por el otro, medios tecnológicos como el cine retoman de la danza su expresividad motriz. De ese modo surgen los llamados “ballets mecánicos”, montajes coreográficos que sustituyen la presencia del cuerpo humano por el cuerpo de las máquinas, originando una fantasía industrial de

aparatos danzantes. La película *Mechanical Principles* (1930), de Ralph Steiner, muestra una serie de imágenes en donde mecanismos de pistones transforman el movimiento vertical hacia direcciones rotativas a través de complejos engranajes, creando una composición lírica del funcionamiento mecánico. Acompañada por una música de fondo, esta animación expone la tecnofilia coreográfica de la modernidad. La danza se vuelve cómplice de esta utopía moderna en la que nuevas tecnologías, como el cine, se convierten en una herramienta fundamental para el registro de la memoria dancística, pero, más allá de ello, expanden la esfera de posibilidades para la experimentación coreográfica.

De esta manera, la revolución mecánica transforma la noción teatral clásica de la escena, en la cual la narrativa de la obra solía construirse en un espacio físico concreto. Si la modernidad dancística representa un cisma que trastocó irreversiblemente los parámetros conservadores de la escena para dirigirse hacia una dimensión ilusionista de la ficción, la posmodernidad está determinada por la revolución de las tecnologías mediáticas, que potencian las capacidades del movimiento, las alteraciones en el uso del tiempo y del espacio, y las posibles mutaciones del cuerpo en las que convergen lo orgánico y lo artificial. Además de los elementos arquetípicos que forman parte de la escenografía –como el vestuario y la decoración–, el uso de proyecciones y videoinstalaciones, articulados con montajes luminosos y sonoros, ha hecho que el espacio escénico deje de ser una realidad concreta, única e indivisible. En la actualidad, la escena se caracteriza por ser un espacio fragmentado en el que coexisten simultáneamente diversas dimensiones, temporalidades y cadencias de movimiento. Para ello, el montaje coreográfico se ha convertido en un sistema sofisticado que requiere de una alianza entre diversas disciplinas, como las artes visuales, numéricas y sonoras, a fin de darle coherencia y síntesis a esta multiplicidad experimental.

Así pues, la presencia de los medios electrónicos en la danza posibilita la existencia de dimensiones sincrónicas reales, visuales y virtuales en las que el cuerpo deviene un flujo que transita entre tales atmósferas. En esta nueva realidad, *techné* deja de ser un mecanismo oculto detrás de la escena que no debe jamás develar el secreto de sus maniobras internas para preservar el esplendor de la magia y el hipnotismo coreográficos. Por el contrario, en

la nueva era electrónica el mecanismo se expone, se evidencia: la seducción coreográfica reside justamente en el develamiento del dispositivo que la produce. En la posmodernidad, *techné* está presente en la escena y se convierte en un sujeto de representación.

De este modo, al ámbito de los efectos visuales inventados por Loïe Fuller en la modernidad se suma el espacio virtual, que representa una nueva extensión en el terreno coreográfico. A través de su interfase se crea una nueva síntesis entre elementos humanos y cualidades tecnológicas donde el hombre se convierte en un cuerpo digitalizado, en una simulación de su contraparte real. Pat Cadigan, reconocida escritora de la ficción *cyberpunk*, describe dos dimensiones de la realidad virtual: una que aspira a abandonar el cuerpo para viajar en el espacio digital a través de la computadora, y otra que deriva de la experiencia física para crear nuevas realidades y espacios creativos a través del arte. De ahí surge la noción del *expanded body*, que excede los límites del cuerpo desafiando nuestros sentidos para revelar un estado del cuerpo antes desconocido y con ello otros horizontes de la expresividad humana. En ese sentido, Benjamin Woolley –autor de diversos ensayos sobre la historia de la ciencia hasta el origen de la realidad virtual– propone en su libro *El Universo virtual* que este ámbito tecnocientífico provee un nuevo sentido de la fisicalidad; es decir, un nuevo materialismo, otro tipo de realismo, más que una celebración de lo inmaterial.

“*I*” *is memory* evoca justamente el imaginario de la hibridación entre el cuerpo y la tecnología. La controversia radica en que lo hace sin la intermediación del dominio digital. El cuerpo andrógino de Louise Lecavalier se transmuta fusionándose con el espacio, inventando una cadencia que simula la transferencia mediática del video. La escena deviene un enorme *dataspace* que proyecta la simetría, el orden minimalista y el fluido del espacio virtual. En esta coreografía ya no es el cuerpo el que se vuelve virtual, el que es simulado por la transferencia de algún medio: en ella el propio medio tecnológico es el que resulta “virtualizado” por el cuerpo de la artista, demostrando las capacidades kinestésicas del hombre frente a las proezas tecnológicas. Aquí *techné* es parte de la escena, pero no como un medio técnico que permite la existencia de dimensiones paralelas, sino como un

elemento coreográfico en sí mismo, esto es, como parte de la *poiesis* de la obra. Con esta puesta en escena, Louise Lecavalier marca otro hito en la historia del uso de las tecnologías en la creación coreográfica, donde el cuerpo trasciende la mediación tecnológica al momento de simular su alcance, sus efectos y sus consecuencias. Nunca antes había estado tan presente la percepción mediática sin estar palpablemente en la escena. En este contexto, la primera acción de la obra –aquella donde Lecavalier se pone el conjunto deportivo inerte acomodado sobre la silla– deviene una reapropiación, una recolonización de este territorio artificial, donde el cuerpo es el que materializa el mundo virtual. En ese sentido, “*I* is *memory*” marca el inicio de una nueva etapa coreográfica, tal vez meramente accidental, a la que podríamos llamar “metamodernidad”, pues en ella el cuerpo va más allá del uso de lo mecánico, lo informático o lo digital. Es esta fase coreográfica la que adquiere sentido en la trascendencia del estado físico. No del cuerpo humano como tal, sino del cuerpo tecnológico que ha caracterizado la historia de la modernidad.

Bibliografía

- Haraway, Donna. “Manifiesto para *cyborgs*: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX”. En *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra, 1991.
- Lovejoy, Margot. *Digital Currents: Art in the Electronic Age*. Londres, Routledge, 2004.
- McCarren, Felicia. *Dancing Machines. Choreographies of the Age of Mechanical Reproduction*. Stanford, Stanford University Press, 2003.
- Sultan, Josette y Jean-Christophe Vilatte. “Ce corps incertain de l’image Art/Technologies”. *Champs Visuels. Revue Interdisciplinaire de Recherche sur l’Image*, núm. 10, junio de 1998. (París, L’Harmattan.)
- Woolley, Benjamín. *El Universo virtual*. Traducción de Rodolfo Fernández González. Madrid, Acento Editorial, 1994.

Jorge Chanona Burguete

En busca del Eros. Una propuesta para el reencuentro con el arte de la danza

¿Qué nos une... y qué nos re-une? Creo que nos une el deseo de saber, de descifrar..., y nos re-une el deseo de compartir.

Considero que la danza, como lenguaje artístico, se encuentra en un proceso de búsqueda importante y fundamental: vivir, “revivir” o morir parece ser la urgencia que nos convoca. Observar y preguntarnos en dónde se encuentra la danza reviste una gran trascendencia. ¿Qué ha sucedido con ella que ha ido perdiendo su convocatoria social? ¿Qué la ha distanciado de la mística? ¿Qué ha sucedido con su mística? ¿Se ha transformado, dormido o perdido? ¿En dónde podemos encontrar la fractura?

Amén de las muchas respuestas que de aquí surjan, en lo personal percibo que el punto nodal se encuentra en el proceso enseñanza-aprendizaje. ¿Por qué? Porque es ahí en donde se genera el vínculo del ser social con el ser artista, con el ser sensible, con el Ser. Es ahí donde se siembra la semilla o no. Por lo tanto, realizar una revisión del propio proyecto educativo es prioritario. Un autoanálisis de lo que estamos ofreciendo, y determinar qué es lo que hace falta para satisfacer tanto el quehacer dancístico como la demanda social, que requiere de nuestra aportación en este intenso proceso de transformación tanto individual como social.

Debemos observar también que en el empleo y la transmisión de conocimientos adquiridos hemos traspasado fronteras insospechables, transformando inicialmente nuestra propia vida, y buscando ahora con mayor convicción la transformación y perspectiva que de la danza se tiene. En primer lugar, es importante eliminar el constante pleito de ser los únicos depositarios de la verdad absoluta, cuando en realidad la danza esconde muchos secretos todavía. Asimismo, la forma de transmitirla debe convertirse en una exploración

permanente. Creo que el cambio real se dará cuando realicemos un recuento de lo mucho que nos ha ocurrido y transformado esta maravillosa actividad, este exquisito arte.

Entendedores de este secreto, es importante reflexionar que “hay un mundo que no hemos sido entrenados a ver. Todo lo que miramos es menos de la mitad de lo que realmente existe. Y mucho de eso es invisible, pero sensible. Y es lo que radica en nuestro interior. Paradójicamente esto es lo que desarrolla o debería desarrollar la Educación Artística”. (Patricia Cardona, *El poder de la Educación Artística*.)

Por lo tanto, ¿qué hacer o cómo hacer para derribar estos velos que nos impiden guiar a nuestros alumnos o a la sociedad a un encuentro con el propio Ser a través de la danza?

La enseñanza-aprendizaje se ha centrado principalmente en el entrenamiento corporal-dancístico para la ejecución y la interpretación, y por tal motivo –justificadamente– cada grupo o compañía entrena y prepara los cuerpos para ejecutar las obras de su repertorio, “desarrollando ejecutantes para un estilo y lenguaje dancístico específico”. Ello es correcto y entra dentro de las necesidades fundamentales de la formación de bailarines. Sin embargo, lo anterior no quiere decir que, al adquirir dichos conocimientos, el alumno o el bailarín se estén formando de manera integral, y, por lo tanto, adquiriendo las herramientas pedagógicas que, al paso del tiempo y en muchas ocasiones en lo inmediato, requerirá para desempeñarse como docente, ampliando y previendo lo que en un futuro dará continuidad a su quehacer dentro del mundo dancístico.

Es por eso que debe encontrarse un método para preparar a un cuerpo en el lenguaje corporal-dancístico que considere y englobe todos los aspectos que nutren al individuo: mente, cuerpo y espíritu, propiciando un mayor compromiso y enamoramiento de este arte. Esto no significa, en absoluto, que ninguno de los entrenamientos para ser ejecutante posea estas características; sin embargo, sí puedo decir, por experiencia, que en la mayoría de los casos dichos entrenamientos carecen de este cuidado del Ser. Por lo tanto, es fundamental rebasar el estancamiento en donde se ha instalado “aparentemente” la técnica al darle

prioridad al trabajo del *deber hacer*, perdiendo o haciendo a un lado el objetivo principal y fundamental con que surgieron las técnicas dancísticas: explotar las cualidades y potencialidades del individuo. De ahí se desprende uno de los temas principales de la presente ponencia: ¿cómo lograr la comprensión plena del concepto *educar* en el sentido de “sacar lo mejor del individuo” al ayudarlo a conocer, comprender y respetar las propias capacidades y cualidades?

Creo que toda formación artística requiere delicadeza y sensibilidad, porque no sólo estamos formando gente para la danza. Estamos formando individuos que se integran a una sociedad que requiere cambios importantes para su desarrollo y evolución; seres comprometidos principalmente con el quehacer elegido para desarrollarse y evolucionar en lo individual, y posteriormente seres comprometidos con el cuidado de su entorno social.

Motivado por esta búsqueda, encontré en el libro *Pensar el cuerpo* (de Sigifredo E. Marín) una cita que simplifica y enmarca el sentido de la presente ponencia y que deseo compartir:

Érase una vez el alma en el mundo de las ideas. Luego el alma despertó en la habitación del cuerpo humano y se fue olvidando de las ideas perfectas. Con el tacto y contacto con las cosas, el ser humano vislumbró un vago recuerdo en su alma; desde entonces se despierta con la añoranza de regresar a la verdadera morada del alma. A esta añoranza Platón la llama Eros. El alma siente una “añoranza amorosa” por su verdadero origen. Desde entonces, se vive en el cuerpo y se padece lo sensible como imperfecto; pero algún día, sobre las olas del amor, el alma emprenderá el vuelo a casa, al mundo de las ideas, donde será liberada de la “cárcel del cuerpo”; y será por siempre inmortal.

Desde la Antigüedad, la división del trabajo corporal y el intelectual no sólo mutiló la relación mente-cuerpo, sino también al cuerpo mismo, que fue despojado de su sensibilidad.

Kavafis nos pide: “Cuando emprendas el viaje hacia Ítaca ruega que el camino sea largo, lleno de aventuras, lleno de descubrimientos”. Y precisamente porque el alma no es

material puede ver el mundo de las ideas. Y aquellos que se permitieron vivir en el mundo de las ideas y rompieron con las cadenas que obstruían el camino hacia la propia liberación del Ser, hacia el diálogo directo con su espíritu rebelde, elaboraron técnicas de movimiento que hasta la fecha nutren sustancialmente el quehacer dancístico contemporáneo. Sin embargo, hemos visto surgir otros métodos que parten de la brújula del cuerpo, surcando senderos únicos e irrepetibles.

Así pues, el gran maestro es y seguirá siendo el propio cuerpo, ya que es de él y a partir de él de donde se desprenden y se crean nuevas formas de dialogarlo. El objetivo fundamental que nutre a toda técnica, método o estilo dancístico proviene de la necesidad de elevar el espíritu del hombre hasta contemplarlo como un ser integrado, propositivo y creativo.

La presente propuesta surge de una necesidad añeja de buscar una sistematización en la educación y formación dancística que permita preparar al individuo que se acerca y adopta a la danza como forma de su quehacer en la vida, generándole los conocimientos necesarios en su desarrollo como bailarín ejecutante, al mismo tiempo que se le transmiten las herramientas pedagógicas y didácticas que requiere para desarrollarse, paralela o posteriormente, como maestro.

La sistematización que actualmente estoy elaborando consta hasta el momento de cuatro segmentos. El primero de ellos es introductorio, y se refiere al desarrollo y potenciación de la asimilación personal. El segundo es preparatorio del acondicionamiento físico, y gira en torno a la potenciación de los segmentos musculares que entrarán en actividad o que llevarán la carga de trabajo más pesada (esto en el terreno óseo-muscular-articular). El tercer segmento propone visualizar el manejo y descubrimiento de las biomecánicas o lógicas del movimiento (impulsos motores), guiados por los principios del *release*. El cuarto y último consiste en el enlace y preparación de los cuerpos para entrar al manejo y disfrute de la técnica dancística propiamente dicha.

Lo primero es introducir al individuo a la concienciación corporal a través del trabajo de la respiración: reflexión corporal, y reflexión del tono muscular y la respiración como sustento del movimiento, siguiendo los principios de la *eutonía* de Gerda Alexander, “la cual busca conocer qué mecanismos causan el tono muscular y cómo influir sobre ellos a través de estímulos que lo hagan adecuado a la vida cotidiana y la expresión artística”. Gerda Alexander trabaja fundamentalmente sobre ejercicios que van dirigidos a la transformación del tono muscular mediante la respiración. En dichos ejercicios se han ido revelando los siguientes principios: respetar al propio cuerpo sabiéndolo escuchar, sin violentarlo; conocerse profundamente a sí mismo; tomar conciencia de la respiración como sustento regulador del flujo de la energía y potencia del movimiento corporal; buscar un desarrollo general de la sensibilidad y, por ende, el aumento de la percepción propioceptiva y exteroceptiva; propiciar el desarrollo de la confianza en uno mismo y de la confianza en las propias percepciones; aceptarse a sí mismo y a su realidad personal; trabajar de manera consciente en los opuestos complementarios (tensión-distensión, placer-displacer), reflexionando sobre la complementariedad de éstos en la construcción del tono muscular. Estos principios son fundamentales en la formación del individuo debido a los conceptos que analiza Bernard Aucouturier, quien ha trabajado, entre muchos otros factores, en el principio, procedencia y formación del tono muscular.

El segundo segmento está en proceso de desarrollo y análisis, ya que es el que involucra y posee mayor cuidado en el trato y preparación anatómica del individuo, pues lo que se busca en él es el fortalecimiento y la concienciación de las partes anatómicas óseo-muscular-articulares que entran en acción y llevan la mayor carga de trabajo.

El tercer segmento explora ejercicios en la horizontal sobre el piso, recurriendo a la lógica del movimiento y el empleo de impulsos coherentes a través de la biomecánica corporal que conducirá al cuerpo a la vertical y a la exploración del espacio en sus diversos niveles y direcciones (*release*).

Finalmente, trabajo en la barra a partir de los principios de la técnica de la danza contemporánea, principalmente la técnica Graham, para posteriormente trabajarla directamente, cuando el cuerpo posea ya las aptitudes y cualidades adecuadas para una buena captación de sus principios, bases y desarrollo.

Según Martha Graham, “el cuerpo debe ser apoyado, respetado, comprendido, disciplinado; no debe abusarse del cuerpo”. Los ejercicios no son sino la extensión de las capacidades físicas innatas. Por esta razón, se requieren muchos años de trabajo diario para desarrollar el cuerpo del futuro docente y/o bailarín en función del momento adecuado y natural del crecimiento físico.

La técnica Graham propone como objetivo principal la coordinación y unidad del cuerpo mediante un equilibrio físico y emocional (y espiritual, agregaría yo) resultante del entrenamiento de todas sus partes: piernas, brazos, cabeza, torso, etcétera, hasta homologarlas en importancia y eficacia, con lo cual se logra un estado de relatividad de los miembros utilizados y se genera un movimiento fluido.

Dichos principios, en general, tratan de cuestiones básicas sobre posturas que magnifican la energía y permiten su reconocimiento y manejo aprendiendo a dosificarla de manera consciente. Se busca que, a través de la respiración, se diluyan tensiones y se libere el movimiento, ampliando el rango motriz de las zonas articulares a través de una mayor flexibilidad y elasticidad. De igual modo, se potencia la fuerza (tono) muscular, sobre todo en el manejo del torso, proporcionando una mayor conciencia corporal y potencia muscular en el trabajo del tronco como motor y sustentador en el manejo de brazos y piernas; liberando el movimiento, y manejando diferentes direcciones y niveles de manera natural.

Con esta sistematización y mediante diversos ejercicios vivenciales, busco que “el alumno no aprenda formas, sino contenidos mentales que le permitan dirigir el movimiento de su

cuerpo”,¹ es decir –como se mencionó anteriormente–, que el alumno, a través de reconocer y aplicar los principios y las bases de la sistematización propuesta, comprenda y proceda a analizar qué es y cómo se aplica la biomecánica del movimiento (los motores que lo detonan y lo controlan), reconozca las fuerzas opuestas-complementarias que le permiten un mayor control, y obtenga un mejor manejo y dominio de la energía que emplea para el desarrollo del movimiento corporal. Con tal propósito, es importante que el docente posea los conocimientos necesarios sobre anatomía corporal, a fin de conducirlo a visualizar a través de imágenes lo que sucede anatómicamente en el interior de su propio cuerpo.

Ramiro Guerra insiste en la importancia del trabajo mental para lograr el aprendizaje analítico que plantea. En su propuesta, el bailarín coordina intelectualmente cada movimiento con tiempos y acentos establecidos, y separa o une –cuando así se requiere– los pequeños movimientos que componen una acción compleja. El trabajo mental permite, entonces, la ejecución y la comprensión de las acciones físicas. Por ello la mente del alumno es la principal aliada para que éste, por vía de la comprobación física mentalmente controlada, adquiera conciencia de sí mismo.

Este proceso educativo va de la formulación general de las “leyes de movimiento” a la experimentación particular del cuerpo, mediando para ello un proceso acumulativo en el que cada nuevo conocimiento debe irse enlazando con los anteriores, en un proceso de complejización del aprendizaje. Así, dicho proceso aporta la lógica de que cada conocimiento, del más simple al más complejo, debe poder analizarse y luego recomponerse para su total comprensión.²

Esto exige que el maestro desarrolle creativamente secuencias de movimiento en las que estén implícitos estos principios, otorgándole al alumno herramientas de acción en lugar de secuencias estereotipadas. Esta manera de abordar el trabajo potencia lo que es una

¹ Ramiro Guerra, *Modos de aprendizaje y transmisión del movimiento corporal*. Compilación y prólogo de Hilda Islas. Capítulo “De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza. Elementos metodológicos para la investigación histórica de la danza”. México, Teoría y Práctica del Arte, 2001, págs. 33-34.

² *Loc. cit.*

prioridad en la enseñanza: desarrollar las cualidades y habilidades del alumno llevándolo a respetar y admirar su propio cuerpo, incluso sorprendiéndolo. El alumno descubre que tiene potencialidades desconocidas anteriormente, pues la rigidez de la didáctica de la enseñanza de la técnica mantiene oculto o sepultado este hecho. Lo importante, entonces, es que el alumno maneje su cuerpo, no sólo la técnica.

Ramiro Guerra enuncia un conjunto de principios generales que constituyen las columnas del hábito de la técnica, se convierten en consignas verbales por parte del maestro, y pasan a la mente del alumno y de ahí a su cuerpo. Se trata de cuestiones básicas sobre posturas que magnifican la energía: se legisla sobre las condiciones ideales de ubicación del peso y las tensiones en ciertas partes del cuerpo, así como sobre centros motores en los cuales se genera el movimiento.³

En el aula debe darse un proceso de investigación y comprobación científica en el que las consignas del maestro, conocedor de los principios educativos generales, funcionen como las hipótesis que cada alumno debe experimentar y comprobar en su propio cuerpo de manera racional y práctica. Ello, a fin de que en su momento no transmita sus aprendizajes de manera literal, que es donde radica el conflicto de toda enseñanza: se absorbe con defectos y se transmite con defectos sin haber sido analizada debidamente.⁴

Para finalizar, citaré a José Limón, quien se refería al método de la siguiente manera:

Creo que un método es un conjunto de impulsos orgánicos que tienen que ser encontrados –o reinventados– en nosotros mismos. Cada uno de nosotros inventa o reinventa el camino para llegar al Ser [...] todo camino es un proceso. Son las experiencias individuales y los conocimientos adquiridos que trazan una línea de trabajo donde sigue habiendo una gran pregunta medular, algo irresuelto. Puede transmitirse a través de un largo recorrido, hecho de contradicciones y aparentes traiciones para lograr un mínimo de claridad.

³ *Loc. cit.*

⁴ *Loc. cit.*

Concluyo con una reflexión: pensar el cuerpo es siempre pensar a partir del cuerpo. El cuerpo sigue siendo “un enigma y un territorio por descubrir, un tabú a descifrar por lo mucho que nos oculta, por lo demasiado que nos muestra y más aún por lo que todavía debe de revelar” (Ginés Navarro, *El cuerpo y la mirada*).

Solange Lebourges

El bailarín y sus tiempos: madurez precoz, identidad precaria, una temporalidad a plazos

El bailarín –en general– recorre la vida en sentido contrario a la mayoría de la gente. Su relación con el tiempo y las etapas del desarrollo del hombre es peculiar, y le ocasiona numerosos retos y dificultades en cada edad por la que atraviesa. En primer lugar, al descubrir su pasión o vocación, en la niñez o la adolescencia, se enfrenta a un desarrollo profesional acelerado que lo obliga a una madurez precoz. Pero en numerosas ocasiones esta fortaleza descansa en la construcción de una identidad frágil. (Más adelante veremos por qué.) En fin, el bailarín aprehende la temporalidad de manera peculiar, tanto en el tránsito de su vida profesional como durante el momento escénico. Buscaremos identificar estas peculiaridades y tomar conciencia de ellas, de sus causas y consecuencias, y plantear perspectivas de formación o evolución a lo largo de la carrera del bailarín.

En primer lugar, destacaremos que el bailarín adquiere muy temprano un sentido de responsabilidad ante su desarrollo profesional, ante las elecciones y exigencias que implica un oficio tan omnipresente, frente a los retos cotidianos que implica llegar a ser un profesionalista de la danza. Como los atletas de alto rendimiento, ha forjado su instrumento muy joven, y entre más joven mejor (aun cuando existen excepciones, José Limón entre otros). La disciplina ha invadido las esferas de su vida: entrenamiento, estudios, diversiones, comida, sueño, vida social y familiar, y lo ha aislado de manera relativa. Por lo general su proyecto cristaliza luego, en la adolescencia, con la idea lejana y poco consciente de que difícilmente se puede bailar más allá de los cuarenta o cuarenta y cinco años. Por lo mismo, el aprendiz de bailarín tiene que consolidar una madurez precoz ante las tentaciones o descubrimientos de la vida del joven, los éxitos o las decepciones, y también las frustraciones de un compromiso profesional; una madurez ante el hecho de ganarse la vida a los dieciséis, diecisiete años: entre más temprano mejor. Va de hecho a contracorriente de muchos jóvenes a quienes se les pide estudiar más antes de trabajar. Pero como en muchos casos el ingreso es insuficiente, este ganarse mal la vida lo mantiene en una situación de

dependencia en relación con la familia. Para el común de la gente, el proyecto profesional se extiende en el tiempo con vistas a una progresiva estabilidad y a un nivel profesional que se irá consolidando. La madurez y los empleos de gran responsabilidad e ingreso holgado pueden llegar a los treinta o cuarenta años, e incluso después de los cincuenta. En cambio, el bailarín ve reducirse la piel de zapa de su horizonte de trabajo en unos cuantos años. Poco después de los cuarenta, el retiro voluntario o forzoso deviene una obligación. Y a menos que labore en una de las escasas instituciones de nivel mundial que garantizan una jubilación a los cuarenta años (la Ópera de París, por ejemplo), se encuentra en una edad activa y productiva con la obligación de formarse de nuevo, de reconstruirse, de crear otro proyecto personal, laboral, social, económico.

Esta fragilidad económica es precisamente una de las razones de la precariedad de la vida del bailarín durante su carrera. Dicha situación lo mantiene en muchas ocasiones al borde del abismo, inventando cómo sobrevivir y seguir bailando, y sin poder reivindicar su oficio como solvente. Por otra parte, detrás de la fortaleza de carácter, de la templanza del bailarín, suele esconderse una identidad también precaria. Ello se debe a dos razones esenciales:

1. La identidad de los bailarines se va forjando desde la niñez o la juventud a través de múltiples espejos: los padres, los maestros, los directores, los coreógrafos, el espejo mismo, los compañeros de trabajo y, finalmente, el público, quienes son los reflejos y jueces de su trabajo, y ratifican o no su capacidad de ser bailarín. Sin una respuesta (o sea, un comentario, un papel importante, un contrato, una crítica favorable) de todos ellos, el bailarín no existe más que para él mismo.

El bailarín puede dejarse tentar a veces por el narcisismo o la depresión. Trabaja, forja su herramienta, persigue un ideal. Sin embargo, siendo a la vez el instrumento y el instrumentista, muchas veces duda, necesita reafirmaciones, retroalimentaciones en cuanto a su talento, a su condición física o al eco de su presencia en el foro. Por tal motivo se vuelve vulnerable y puede ser destruido. Al

respecto, el libro de Gelsey Kirkland y Greg Lawrence, *La forma del amor*,¹ es muy revelador:

Desde el espejo, las voces de una estética afligen a la niña. No son anónimas. “La estética de Balanchine”, como se le llamó, desarrollada para el fin muy específico de acomodarse a la cada vez mayor velocidad exigida por su fundador, era la de una imagen larga, extremadamente delgada, de caballo de carreras. El cuerpo debía reducirse casi a un esqueleto para acentuar las clavículas y la largura del cuello. “Estética de campo de concentración”, la llama Gelsey [...] Gelsey llevó la delgadez a dimensiones mortales. Y es que Balanchine no decía simplemente “come menos”; decía reiteradamente “no comas nada”. Era él quien hablaba desde el espejo...

La construcción de una identidad sólida y perenne representa, pues, uno de los retos más arduos para un bailarín.

2. En segundo lugar, la precariedad identificativa del bailarín obedece a que su identidad se resume y se confunde con su hacer y su quehacer. Se es bailarín bailando y a través de una práctica cotidiana reiterada. Y esta práctica es un estado efímero que depende de un instrumento inestable, el cuerpo, pronto a deshacerse, aun cuando en el aspecto interpretativo la madurez, efectivamente, llega con el tiempo. Una contradicción difícil de vivir y de admitir. Así como se nombra años-luz al tiempo que nos separa de las estrellas, se podría llamar años-cuerpo al tiempo de vida útil de un bailarín (incluida la pesadilla de lastimaduras y accidentes propios del oficio, que dan un testimonio más de la precariedad en la que vive el bailarín). Así, esta identidad tiene que refrendarse cada día. Y dado que la profesión dura tan poco como la de un deportista o un atleta de alto rendimiento, la referida identidad no puede construirse en función del largo plazo, ni a partir de un desarrollo profesional calculado con base en las distintas edades de los seres humanos comunes y corrientes, madurez y vejez incluidas.

¹ Gelsey Kirkland y Greg Lawrence, *La forma del amor*. México, Conaculta/INBA/Tecnológico de Monterrey, pág. 93.

La identidad del bailarín se fractura entre los cuarenta y los cincuenta años de edad. A veces antes. Es una identidad que no se afianza con el tiempo, al contrario de lo que ocurre con otros oficios. Más bien se va escapando. Y cuando llega el momento del adiós al escenario, se vive una suerte de pequeña muerte, de despersonificación. Cito a Martha Graham,² en su libro autobiográfico, *Mémoire de la danse*: “Eran los años setenta cuando dejé de bailar. Había perdido el gusto de vivir. Me quedaba sola en mi casa, comía poco, bebía demasiado, veía todo negro. Finalmente troné”. Y más adelante: “Más que cualquier otro ser humano, un bailarín muere dos muertes: la primera, física, cuando el cuerpo poderosamente entrenado ya no responde como uno lo desea”. Al no bailar, ya no se *es*. Podemos añadir que el bailarín, quien se ha dedicado en cuerpo y alma a su pasión, pocas veces tiene la preparación intelectual para otra carrera u oficio. Y se encuentra inútil, inadaptado y sin respaldo económico al momento de tener que dejar el escenario. Posee una sabiduría corpórea; un conocimiento íntimo de las fibras musculares, nerviosas, emocionales y energéticas, pero sus capacidades y conocimientos son difíciles de adaptar a otro oficio, y tampoco ha buscado las palabras que expresen su ciencia.

Por otra parte, la proyección del bailarín sobre el tiempo, su visión de la temporalidad, es muy peculiar. Desde que empieza a bailar, se le dice siempre: “La función de hoy es la última. Aquí se detiene tu vida”. Emocionalmente, el bailarín fabrica para cada función una cúspide que alcanzar, pasando sobre dolores, penas o incomodidades: éste es el último momento de su vida para morir en la función y renacer. Estos altibajos emocionales, estas descargas de adrenalina, lo tienen en apnea hasta que baja el telón. Y además le causan adicción. Luego vive una cruda caída. Y así juega al fénix durante toda su carrera. Y si no es una función es una creación, una audición. Se propone siempre vivir en puntos suspensivos. Vuelve a entregarse, deseando superar cada vez la función de ayer; vuelve a esperar, a creer que la próxima vez será la buena, o que el éxito se va a repetir. De tal suerte

² Martha Graham, *Mémoire de la danse*. París, Actes Sud, 1992. Traducción al francés de Christine Le Bœuf. (La traducción de estas líneas al español es de S. Lebourges.)

que se produce un tiempo que no avanza y no se proyecta lejos, sino hasta el próximo reto, la próxima meta. El largo plazo es el enemigo, es el tiempo de su desaparición. Así que, de función en función, de temporada en temporada, trata de mantener la juventud y el tiempo inmóviles, *ad vitam aeternam*, contra cualquier probabilidad y a costa de mucha angustia. De hecho –hay que reconocerlo–, bailar preserva una suerte de juventud mental y física; permite una permanencia voluntaria de un cuerpo fresco, delgado. Es una especie de negación del tiempo. Mas también representa una lucha contra la muerte, contra la decrepitud de la edad. Y los bailarines viven con particular dificultad y pena el desmoronamiento de su cuerpo-obra.

Pero consideremos igualmente el punto nodal de la búsqueda del artista de la danza, el porqué de su vida, la función y la temporalidad única que representa el momento escénico. ¿No será que el regalo de cada función bien merece una vida tan peculiar? En efecto, el tiempo de la función no transcurre como el tiempo normal; constituye, más bien, una posibilidad única de abstraerse de pasado y futuro para experimentar un presente, “una intemporalidad de mutación perpetua”.³ Escribe Raymundo Mier,⁴ citando a Paul Valéry: “...quien danza se sumerge, de alguna manera, en una duración que ella misma engendra, una duración hecha por completo de una energía momentánea, de un agolpamiento del impulso, de una energía que impregna enteramente lo que no puede durar”. Y agrega: “...El tiempo en la danza adquiere una naturaleza que le es propia...”. Desde luego, es un privilegio para el bailarín poder entrar en esta dimensión. Su cuerpo y su mente abandonan hábitos y rutina para “entregarse a la celebración del instante”.⁵ Además, no es el tiempo de un individuo particular.⁶ En ese momento, el bailarín abandona todo lo que le caracteriza

³ Raymundo Mier, “El tiempo de la danza: duración, finitud y gratuidad”. *DCO*, núm. 1, septiembre-octubre de 2004.

⁴ *Loc. cit.*

⁵ *Loc. cit.*

⁶ Rossana Filomarino, “El intérprete y el tiempo”. *DCO*, núm. 1, septiembre-octubre de 2004: “El *performer* no intenta controlar el tiempo, vive el tiempo y encuentra en él una multiplicidad de presencias y de acontecimientos que tienen que ver con su propia experiencia de vida, pero también con la de los demás. Es un tiempo poblado de recuerdos, de vivencias y, sobre todo, de esencias. Él mismo entonces se vuelve este tiempo: la noción del yo se diluye, se pierde a veces, y aflora un nosotros, afloran otros que existen con distintos contenidos en un cuerpo y una mente, aflora El Hombre. Se entra en comunión con las fuerzas primarias de la vida, de la vida que es vida y muerte, o de la muerte que es vida. Por esta razón, este tiempo que no avanza, que sólo existe, este cuerpo cargado de memorias ancestrales, este tiempo que es el tiempo de lo esencial del hombre, este tiempo que es vida o muerte, este tiempo de creación, este tiempo de sobrevivencia, es también el tiempo de la más honda soledad y del vacío”.

familiar o socialmente, como individuo particular contingente en algún momento de su vida. Esa posibilidad de acercamiento a una trascendencia es un privilegio y un goce. Nos permite entender también por qué es tan difícil renunciar a la experimentación de tal vivencia.

Tenemos entonces a nuestro(a) bailarín(a) tratando de conservar y prolongar una juventud de salud, vigor y energía más allá de lo comúnmente posible, cual un Fausto con o sin zapatillas, frenando el paso del tiempo sin querer saber qué puede ocurrir después; afilando cuerpo y mente como lo ha hecho desde la juventud; dispuesto a vivir un momento escénico privilegiado, a procurar crear una parcela de eternidad que encuentre la presencia abierta de un espectador. Precaria es su situación económica, precaria su identidad y su seguridad emocional, incierto su futuro. ¿Cómo transitar hacia la “post-danza”? ¿Cómo prevenir la ineludible transición o permitir una reconversión? ¿Cómo pensar el largo plazo a la vez que intenta detener el tiempo?

En primer lugar tenemos que resistir a la idea errónea –pero común– de que un bailarín es de oficio un coreógrafo. No. Son dos profesiones muy distintas. Tampoco es evidente que un bailarín sea un maestro. Claro que es posible, mas no obligado. Como lo hemos dicho antes, no hay en la vida de trabajo del artista de la danza mucho tiempo para estudiar, así que la mayoría de las veces se encuentra desprovisto de un bagaje académico. De tal suerte que, llegado el momento, inventa sobre la marcha la solución menos mala o más accesible para seguir subsistiendo.

Una perspectiva hacia una vida completa que incluya la madurez y la vejez puede proyectarse desde la formación del bailarín, de manera paralela o integrada al aprendizaje de la danza. Puede ser una especialización en alguna de las profesiones que rodean y participan al espectáculo y participan en él: fotografía, iluminación, vestuario, escenografía, dirección de ensayos, apreciación dancística, historia del arte, o, en función de su interés, docencia o coreografía. Podríamos considerar –puesto que las escuelas oficiales y universidades darán de aquí en adelante una formación de licenciatura en danza– que cada

una de las licenciaturas incluya una formación obligatoria y a profundidad en alguna otra materia. Pero si no ha sido el caso, sería importante darle al bailarín en algún momento de su carrera la posibilidad de una segunda formación; una oportunidad de reconversión, de reorientación, incluso de reconstrucción cabal. Lo ideal, por supuesto, sería una jubilación que reconociera las peculiaridades de este oficio. Pero por lo menos quizá se podría pensar en becas de apoyo a la transición laboral, a una formación alterna después de una carrera comprobada de veinticinco o treinta años, por ejemplo. Considero que esta ayuda implicaría un reconocimiento al valor del oficio, a su aportación social, a la dignidad de esta profesión, limitada en el tiempo, como se sabe, pero que deja al artista en una época todavía plena de futuro y energía.

De parte del bailarín existe un pasaje obligado por una etapa de duelo, dolorosa y angustiante, de vacío existencial y de tentativas por encontrar otro camino. Renunciar a la vivencia del escenario es ciertamente una amputación, un anuncio de la muerte. Sin embargo, el hecho de desarrollar otros intereses ayuda, aun cuando no reemplaza.

Se le pide al bailarín, entonces, que se atreva a hablar, a decir su pérdida. Que empiece a buscar más vida y que reivindique su labor y su arte.

Bibliografía y hemerografía

- DCO, núm. 1, septiembre-octubre de 2004: “Tiempo”.
- Graham, Martha. *Mémoire de la danse*. Traducido del inglés por Christine Le Boeuf. París, Actes Sud, 1992.
- Hidalgo, Manuel. “El bailarín y el tiempo”. *Danza en Escena*, núm. 14, octubre-noviembre-diciembre de 2006.
- Kirkland, Gelsey y Lawrence Greg. *La forma del amor*. Traducción, notas y estudio preliminar de Dolores Ponce. México, Conaculta/INBA/Tecnológico de Monterrey, 2004.
- Pujade-Renaud, Claude. *La danse océane*. París, Actes Sud, 1996.

Mirta Blostein

Investigación y educación dancísticas. El cuerpo escénico y el entrenamiento emotivo muscular

Mi campo de investigación echa raíces en la improvisación que permite la vivencia y por medio de ella el desarrollo del lenguaje expresivo del cuerpo: el movimiento. Mi sublime obsesión radica en la búsqueda constante de elementos que posibiliten que el cuerpo-sujeto se manifieste con total plenitud desde su propio lenguaje expresivo y junto con ello llegar al campo teórico. En el quehacer integro movimiento y pensamiento.

Con el correr del tiempo desarrollé una metodología de improvisación con bases sólidas pero de carácter abierto, pues, como toda metodología, está en constante crecimiento y cambio. En los últimos años, me encuentro en la tarea de investigar y desarrollar lo que he dado en llamar *el cuerpo escénico*, que se acompaña con un entrenamiento emotivo muscular. Esta inquietud tomó vida al hacer conciencia de que, en la formación, no existe el espacio que otorgue un lugar para trabajar este aspecto fundamental del bailarín. Se deposita esta tarea en la cátedra de teatro, pero la experiencia y la práctica me demostraron que no es suficiente. Suceden diferentes cosas en la acción actoral y en la acción de danzar.

La vida de un(a) bailarín(a) acontece en el foro; por lo tanto, en el proceso de su formación es importante proveer las herramientas necesarias para tal actividad. Y estas herramientas no sólo se encuentran en el campo técnico.

La tarea de interpretar se realiza a partir no sólo de un cuerpo entrenado, sino de un cuerpo dramático o escénico. Para llegar al mismo, he encontrado que el conocimiento de medios que parten de la *sensopercepción* y de los elementos inherentes al movimiento (tiempo, espacio, forma, peso, volumen) otorga bases, sostenes para desarrollar interpretaciones orgánicas, ricas en matices y texturas, acordes con las necesidades de las diferentes obras.

La teoría emerge de mi propia práctica, siendo mi cuerpo el laboratorio y el objeto de estudio donde se ancla la investigación. En mi entrenamiento cotidiano realizo un entrelazamiento entre la vivencia del movimiento y el pensamiento que por momentos emerge en el accionar. Este quehacer se completa con la tarea que realizo en los grupos que coordino, donde vierto, por medio de contenidos precisos y diferentes motivaciones, cada experiencia vivida y reflexionada, las cuales se acrecientan y multiplican dado que la riqueza que guarda cada cuerpo-sujeto es inmensa.

Las improvisaciones permiten la emergencia de escenas desde la presencia de un complejo entretrejimiento de secuencias de movimientos cargados de emociones, mismas que comunican el entramado interior de cada sujeto. (Recordemos que el movimiento está estrechamente ligado a la emoción y viceversa.)

La ruta que posibilita el encuentro

En la soledad de mi estudio, con el nacer del día me encuentro con mi esqueleto. Una música elegida. Por ejemplo, *Las horas*, de Philip Glass. El caminar desde la primera cerrada me permite ese encuentro. Un caminar que rápidamente se convierte en extracotidiano al hacerse presente la emoción. En la acción realizo un inventario de hueso a piel. En el segundo *track*, es la caminata que parte de la primera abierta. Se hace presente la articulación coxofemoral; la emoción cambia. Presencia de las partes anterior, posterior y laterales del cuerpo. Fuerte acción de la columna vertebral y la cintura escapular y pélvica. Clara presencia corpórea.

En cada uno de los *tracks* ordeno cuidadosamente, desde la emoción y la sensopercepción, secuencias cuya base son los elementos de la técnica de la danza clásica y de la danza contemporánea. Así, mi trabajo –desde la primera posición hasta la quinta– consiste en los diferentes pasos introyectados en mi cuerpo a lo largo de los estudios que llevé a cabo con mis maestros queridos, de los cuales aprehendí todo lo que tengo. Lo interesante e importante es la manera en que surgen y se organizan las secuencias, las cuales contienen coordinaciones diferentes cuya complejidad abre posibilidades de movimientos cambiantes

que liberan a este trabajo del estereotipo. Siempre está presente la emoción y la acción es continua. Finalizo con una improvisación que puede partir de lo que emergió del entrenamiento o bien de los contenidos de la obra que me encuentro montando en ese momento.

Este tipo de entrenamiento, acompañado de las exploraciones por medio de improvisaciones, otorga bases para el encuentro del cuerpo escénico.

Las preguntas

¿Cómo desarrollar la capacidad expresiva y la presencia escénica? ¿Cómo llegar al cuerpo dramático? ¿De qué manera alejarse del estereotipo? Lo anterior, teniendo en cuenta que en el momento de estar en el foro se debe ser consciente de la fuerza de la gravedad y descargar su peso a tierra permitiendo que el cuerpo se alargue en el plano vertical y perciba los planos horizontal y sagital mediante la utilización de las fuerzas opuestas. Se tiene que ser consciente de la relación del cuerpo con el espacio y proyectar los movimientos con relación al mismo como si fuera denso, con la intención de penetrarlo, dibujarlo. Sería como dejar la huella, si eso fuera posible. Se tiene que ser consciente del uso del tiempo y estar en contacto con las emociones, mismas que permiten las diferencias de calidades de movimiento, dando lugar al flujo de la comunicación.

Esta realidad involucra un esfuerzo diferente, ya que va más allá del esfuerzo muscular acostumbrado, que en ocasiones da lugar a interpretaciones tensas, acartonadas. Siendo así, es importante dotar al futuro bailarín de conocimientos vivenciales que lo ayuden a habitar su cuerpo. (En la enseñanza convencional se atiende a la formación esquelético-muscular del bailarín y se olvida que el ser humano es mucho más que un manajo de articulaciones y músculos.)

Como dije anteriormente, los caminos para desarrollar procesos en el campo de la improvisación y reconceptualizarlos a fin de arribar al cuerpo escénico son la sensopercepción y la exploración de los elementos inherentes al movimiento: tiempo,

espacio, forma, peso y volumen, todo ello aderezado con los elementos que aportan las motivaciones dramáticas.

A efecto de que se comprendan la importancia y la profundidad a las que se pretende llegar, es imprescindible establecer cuál es la noción de *sensopercepción*, uno de los elementos básicos para lograr el objetivo que aquí se plantea:

Sensopercepción es un término empleado por una corriente de la neurofisiología. Define el “registro consciente de la realidad tal cual se presenta ante nuestros sentidos, en el interior de nuestro psiquismo”.

Es resultado de la apropiación de la realidad a través de los sentidos, tiene su origen en contactos corporales, y constituye el primer momento en el proceso de tomar conciencia y apropiarse de la realidad. Ello dará lugar a la elaboración de imágenes.

Para configurar imágenes de diferente tipo, la sensopercepción tiene que llenarse de contenidos, asociarse a la memoria, acudir a conceptos, llenarse de afectividad y de emoción. La imagen sensoperceptiva será la base de todas las demás: la fantasía, por más alejada que parezca estar de la realidad, está basada originariamente en imágenes sensoperceptivas.*

La sensopercepción nos permite ponernos en contacto con el cuerpo que somos, desde el sentir y percibir de la estructura ósea a la piel, abriendo los sentidos y, al mismo tiempo, encontrando esas rutas internas de cuyos espacios emergen las incontables cadenas de emociones y sentimientos, mismos que colmarán al movimiento otorgándole una particular expresión.

Al explorar cada uno de los elementos inherentes al movimiento se puede observar que éste cobra una dimensión diferente, en la que se hacen presentes su densidad y su peso. Entonces surgen secuencias de calidades que se expresan con formas diferentes, las cuales rompen la codificación de esas formas que fueron introyectadas por medio de las incontables rutinas realizadas a lo largo de los entrenamientos. Secuencias de movimientos

* Patricia Stokoe. Texto inédito. **OJO: ¿Dónde se localiza?**

que, probablemente, fueron realizadas en un espacio y en un tiempo utilizados sin conciencia de los mismos. Cuando el cuerpo-sujeto danza en el espacio sintiéndolo –esto es, con la conciencia de que lo penetra, lo acaricia, lo seduce, lo dibuja, visualizando la estela que va quedando en él, y junto con él se percibe la presencia del tiempo, el cual va transcurriendo como un velo invisible–, se vive una nueva transformación interpretativa.

El hecho escénico es un fenómeno muy complejo donde el ser humano se involucra de una manera pasional.

Difícil es determinar qué sucede exactamente en el momento de estar frente al público. En general, el artista no es consciente, totalmente, de su accionar en el foro. El pánico escénico, la exposición, la responsabilidad, las dificultades técnicas, el monto de emoción ponen en juego toda la existencia misma del intérprete. Si a ello le agregamos la presencia del inconsciente –parte presente en el existir del ser humano–, estaremos de acuerdo en que es una situación de un alto grado de riesgo y de estrés.

En el momento de danzar, en una presentación, es imposible atender a todo el fenómeno emocional y sentimental que sucede. Siendo así, se hace necesario que el (la) bailarín(a) cuente con un profundo conocimiento de elementos que le den las herramientas necesarias para que sus interpretaciones se realicen desde un saber vivencial; que lo acompañen y pueda resolver con ellas, de una manera orgánica, su accionar.

Es importante darse cuenta, en la medida de lo posible, qué es lo que le sucedió al bailarín o a la bailarina en cada presentación de una manera amable, amorosa, sin destruirse, o bien, sin montarse en el engolosinamiento de que siempre es genial (porque se apoya en el hecho de que el foro es mágico y por ello todo sale bien), pues esto lo encerraría dentro de interpretaciones estereotipadas, cerrándose las puertas a su crecimiento.

El momento escénico es fugaz, dure lo que dure la obra. El intérprete pone en juego todo su ser dando vida a cada movimiento, a cada secuencia. Es, en sí mismo, un momento

privilegiado, pues se pone en juego la comunicación desde el silencio de la palabra, donde la subjetividad se hace presente por medio de las incontables imágenes que surgen de la corporeidad, poniendo en escena lo que no se puede decir. Discurso exquisito, ya que en muchos momentos alcanza lo sublime.

Alejandra Ferreiro Pérez

Calidades diferenciales del vínculo en el proceso educativo dancístico profesional

En la indagación de los procesos sociales, la reflexión acerca de los vínculos ayuda a comprender la fuerza de la experiencia y de la acción en la creación de las identidades sociales.

Como ya Kant había sugerido, el vínculo está constituido por dos impulsos antagónicos: el gregarismo y el aislamiento, mismos que darán fuerza al deseo, la energía motora del vínculo. De ahí que Mier (2004) considere que la noción de vínculo permite explorar dos enigmas: las condiciones cognitivas de la acción, a la vez que los regímenes de la afección involucrados en el vínculo colectivo y los apegos a un orden colectivo, sus índices y sus símbolos.

Uno de estos regímenes de la afección es el silencio. Según Mier, los vínculos humanos no se crean ni se preservan gracias a estructuras simbólicas unívocas, ni se sostienen por regulaciones homogéneas, ni tampoco a partir de marcos normativos explícitos y uniformes. Al lado del conjunto de leyes, normas y reglas sociales, inciden sobre la acción social múltiples tramas y regímenes apenas reconocibles en trazas, huellas y evocaciones calladas de alianzas o memorias mutuas. Si bien el vínculo está sometido a la norma y desde ahí modela los cuerpos y los hábitos de forma invisible, intangible, ajeno a la reflexividad, existen vastas tramas normativas que imperan en el silencio y operan bajo una eficacia tácita que logra asumir una apariencia de naturalidad. En los vínculos humanos coexisten, entonces, lo tangible, lo normado, y lo inadvertido y silencioso de las alianzas y complicidades apenas reconocibles. Pero el silencio no sólo refiere lo tácito; también interviene lo ausente: “lo que se funda y eclipsa en la síntesis y en las invenciones de la memoria”. Estos múltiples silencios, desde su condición limítrofe, inciden sobre el vínculo, le dan sentido a la experiencia, y conforman los relieves significativos y afectivos del entorno.

En los vínculos educativos es observable esta doble condición. De un lado, la normatividad de la técnica, del género de danza y de su enseñanza, de la institución educativa y de su proyecto; y, del otro, una producción incesante de tramas de significación silenciosas que operan cuerpo a cuerpo, entre miradas, gestos y contactos, entre acciones e interacciones mudas, cuya huella define las identidades de los futuros bailarines. En efecto, en la educación dancística hay una preeminencia del orden semiótico de la corporalidad que da lugar a una compleja comunicación no verbal, en la cual los sentidos y los afectos tienen una amplia participación.

De ahí mi interés por estudiar esas tramas inadvertidas, silenciosas, que dejan marcas indelebles en los cuerpos y en la memoria, donde tal vez sea posible leer la fuerza de las alianzas y de las exclusiones que imperan en el medio educativo dancístico profesional. En especial me interesa indagar sobre la eficacia de algunas estrategias gracias a las cuales se crean vínculos y alianzas que se expresan en corrientes educativas y artísticas que parecen excluirse unas a otras.

Para ello considero necesario iniciar una exploración de tres modalidades de existencia del vínculo social propuestas por Raymundo Mier: interacción, intercambio y solidaridad. Se trata de formas diferenciales en las que se expresan la obligatoriedad de la norma social, la experiencia de totalidad y su fuerza de significación. Pero en las que se expresan también las figuras negativas de la normatividad: la transgresión, la extrañeza, la diferencia, la supremacía, el sometimiento (Mier, 2004:129).

1. La interacción educativa: la deferencia y el proceder

La interacción es un vínculo que se aprehende a partir de las regulaciones. En la interacción, el diálogo entre acción y reacción está orientado por convenciones e identidades normadas. No obstante, pese a su carácter previsible, el proceso de interacción mismo engendra una tensión que abre la significación a la potencia e interpretación de lo

significado. En la interacción siempre es posible iluminar otros matices de la identidad de los sujetos y dar una nueva significación a la experiencia recíproca.

Erwing Goffman pensó la interacción referida como una escenificación: los actores sociales se preparan detrás de un escenario para desempeñar roles específicos; utilizan máscaras para confrontar a otros, e interpretan rutinas aprendidas en las que usan cierta escenografía, cierto vestuario y parafernalia, como en una actuación formal.

Este sociólogo estadounidense señaló que en la interacción cotidiana se constituye el yo: en cada relación interpersonal el sujeto pone en juego la imagen que ha construido de sí mismo y de los demás, la cual se reafirma o se devalúa de acuerdo con el éxito o fracaso de los vínculos que establece (Goffman, 1967:176). Por ello, el mencionado estudioso caracteriza la interacción como una “cosa sagrada” digna de un tratamiento ritual. Este proceso se compone de un conjunto de acciones cuyo elemento simbólico permite a las personas mostrar y exigir el nivel de respetabilidad que ellas o los otros participantes de la interacción merecen. El ritual de interacción entrena, entonces, una serie de reglas de conducta que guían la acción para que ésta resulte adecuada. Tales reglas establecen el tipo de comportamiento al que está comprometida la persona en una relación interpersonal (obligaciones), pero también definen la manera como otras personas deben comportarse al relacionarse con ella (expectativas). Para estudiar estos rituales, Goffman propuso dos conceptos: la deferencia y el proceder.

La noción de *deferencia* permite analizar las conductas que muestran la apreciación de una persona hacia otra: saludos, cumplidos y disculpas. Al estudiar la deferencia, Goffman advierte una tendencia errónea a considerarla como “una acción de autosubordinación a una autoridad”. Esto en virtud, primero, de que hay una gran cantidad de formas equivalentes en las cuales existe un deber social igual entre uno y otro (subordinado-superior), y, segundo, de la posibilidad de que una persona exprese otra clase de consideración, como confianza, capacidad de estima, cariño y sentimiento de pertenencia (Goffman, 1967:59).

Esta advertencia permite entender gestos deferenciales muy comunes en la educación dancística, como la *révérence*, con la cual los estudiantes muestran su respeto y agradecimiento al maestro por la clase impartida. Dicho gesto puede constituir una ceremonia congelada e impuesta si la clase es monótona y aburrida; pero si produce disfrute y gozo en el alumno puede convertirse en un momento de comunicación plena entre discípulo y maestro.

Por otro lado, el concepto de *proceder* agrupa las conductas ceremoniales que se demuestran a través del porte, la vestimenta y las “maneras” con las cuales se expresa, ante la presencia inmediata, que la persona posee ciertas cualidades deseables o indeseables con respecto a los hábitos comunitarios. Las formas de *proceder* son evaluadas continuamente por los miembros del grupo, pues definen el nivel de eficiencia con el que una persona establece relaciones sociales, al tiempo que alude a su propia valía. Mediante su proceder una persona hace visible los atributos que desea que otros le asignen: crea una imagen pública. Aunque en estricto sentido esta imagen que erige de sí no está destinada a la autoevaluación, sino a la valoración de otros, como de ello depende su identidad social estos juicios repercuten en la propia estima, por lo que el proceder permite también inferir el valor de sí de una persona.

Esta dependencia de la interpretación de los otros para la construcción de la propia imagen se exagera en la danza. Desde muy pequeño, el estudiante de danza deposita lo que Freud denomina “ideal del yo” en la adecuación de su formación corporal a un ideal técnico presente, aunque con variantes, en todos los géneros dancísticos. Este proceso de adecuación se realiza frente a la mirada escrutadora del maestro, quien confirma o no su ajuste. Ello genera una intensa dependencia del alumno en la construcción de su imagen de bailarín que lo vuelve profundamente frágil y sensible. Más aún, durante los primeros años de formación, su aprendizaje y su desarrollo corporales están enteramente asentados en la opinión del maestro, puesto que algunas partes de su cuerpo le son inaccesibles a la percepción, de modo que las correcciones del maestro le resultan imprescindibles para hacer conciencia al respecto. De ahí que en su proceder el alumno no refiere sólo las

relaciones sociales que entabla, sino también sus posibilidades de desarrollo técnico y corporal.

Si bien la noción de *interacción* permite entender el vínculo en un entorno institucional, no revela las formas singulares que asume la experiencia de la obligatoriedad; no genera pautas de comprensión de la constelación y las composiciones de afectos en situaciones inéditas, ni de las interpretaciones y desplazamientos de la significación en los espacios colectivos. La interacción sólo sustenta una ética de la acción institucionalizada, lo que hace necesario comprender e identificar otras calidades en el vínculo educativo.

2. El intercambio educativo: dar, recibir y devolver

“En el marco mismo de los procesos de interacción, se engendra a su vez un juego de intercambio: vínculo duradero, secuencia alternada de prestaciones obligatorias, incesantes, invención de identidades y paridades, engendramiento de estratos, diferencias, desigualdades, formas asimétricas del reconocimiento” (Mier, 2004:144).

El *intercambio* es una noción proveniente de los estudios de Marcel Mauss acerca del don, la cual permite entender el orden jurídico del cual se desprende la fuerza imperativa de la reciprocidad: dar, recibir y devolver. Esta estructura de donación revela “fuerzas creadoras, imperativas, conjuntivas y diferenciadoras del vínculo” (Mier, 2004:144). En el don se atestiguan la creación y la ratificación simultáneas de atributos de identidad y de prestigio; del don surgen relaciones jurídicas antes inexistentes que crean una red de obligaciones y de efectos agonísticos; el don subraya la firmeza de los compromisos, de ahí que ratifique y consolide los lazos afectivos y exija afeción recíproca. De esta exigencia de reciprocidad surge “un vínculo singular, creador de obligatoriedad moral, de imperativos jurídicos, de fisonomías de identidad, de esferas de valor, de metáforas cosmogónicas, de conjugación de afectos, pero también de asimetrías, de tensiones, de jerarquías, de sometimientos, de exclusiones engendradas por la creación del vínculo” (Mier, 2004:145).

El intercambio se estructura en torno al orden jurídico del don (dar, recibir y devolver), por lo que define identidades: “quien da y quien recibe, quien habla y quien escucha, quien actúa y quien reacciona, quien solicita y quien responde” (Mier, 2004:145). Pero también define valores, jerarquías y criterios de diferenciación de los linderos y las exclusiones. De ahí que el intercambio y la interacción se conjuguen y por momentos se confundan. Pero también se confrontan; incluso se excluyen o se cancelan. Sin embargo, la peculiaridad del intercambio radica en que hace posible la experiencia de significación común, compartida, de las cosas y de los otros.

La interacción educativa transformada cualitativamente en intercambio, en donación, supone la prolongación de los ideales educativos a otros espacios: se da y se recibe para devolver a la sociedad. El aprendizaje adquiere un sentido, una orientación, que trasciende el aula. Y, como sugiere Godelier, la donación instituye simultáneamente una doble relación entre el que dona y el que recibe (1998:25). El maestro, al donar sus conocimientos, propone una *relación de solidaridad*, pero a la vez establece una *relación de superioridad*, porque el que recibe, el alumno, contrae una deuda por la cual será sometido, al menos hasta que no devuelva lo donado, generalmente en prestigio para el maestro. Es claro que cuando se produce una interacción educativa fallida el intercambio se interrumpe y emerge su faceta oscura de conflicto, de exclusiones y ruptura de los lazos afectivos.

En el caso de la danza, su enseñanza profesional siempre aspira al intercambio. El aprendizaje no puede circunscribirse al aula; debe trascender al escenario, a la creación artística, o bien, prolongarse en la enseñanza misma. Esta relación de intercambio la podemos observar en algunos maestros que han desarrollado sus estrategias educativas reconociendo en ellas la influencia de sus maestros. Lo donado por sus mentores permitió su desarrollo como bailarines, coreógrafos y docentes, y han pagado la deuda contraída al generar procedimientos educativos que continúan su legado.

Pero el tipo de intercambio que más alimenta es el de la donación recíproca, en la que no sólo el alumno aprende, sino que también el maestro es transformado durante el proceso. La reciprocidad es condición obligada del don: sin reciprocidad no hay intercambio. Y ésta es inherente al proceso educativo dancístico. El maestro, al donar, recibe, pues los logros del alumno –particularmente de los que se inician– están en relación directa con sus capacidades clínicas; y si bien cuando el maestro ayuda a un alumno a apropiarse de su cuerpo él obtiene un beneficio tangible, también el maestro resulta favorecido, beneficiado, al integrar a su bagaje experiencial otra situación resuelta. Así, el maestro que dona su experiencia clínica y se empeña en adaptar la técnica a las necesidades únicas de los cuerpos de sus alumnos obtiene el beneficio de la experiencia.

3. La solidaridad: el vínculo como experiencia de potencia colectiva de acción. La preeminencia de la gratuidad

La idea de solidaridad –como ha señalado Duvignaud– puede ser comprendida de diversas formas, pero además vivida en forma diferenciada. No es lo mismo el vínculo de sangre que el vínculo de nacionalidad, o bien, el vínculo de amistad que el amoroso. Lo cierto es que la solidaridad entraña una de las condiciones radicales de la comprensión del vínculo y de la constitución de lo social. Como en el caso del intercambio, podemos pensar en la solidaridad como un vínculo que surge del don, pero del cual no se espera nada, pues es desinteresado: hay gratuidad, generosidad. Así la juridicidad del vínculo se enrarece: ya no hay espera, devolución; sólo donación.

La experiencia de la solidaridad –según Mier– está enteramente apuntalada sobre otra experiencia: la que surge de la invención dialógica de sus propios vínculos (2004:147). La solidaridad es sólo un momento en el proceso de recreación incesante de los vínculos, pues su fragilidad, surgida de la experiencia humana de la finitud, reclama las afecciones de la presencia, o bien, la refundación o reinvenición de la memoria.

La experiencia de la solidaridad –afirma Mier– es al mismo tiempo comunitaria, singular e incalculable: opaca, reticente a la autorreflexión, pero a la vez y paradójicamente

“sustentada en un proceso simbólico, autorreflexivo, radicalmente autónomo, plenamente comunicable” (2004:148). Sólo que esta comunicabilidad, esta comprensión común, mutua, emerge de la fuerza ritual, de la confirmación y el arraigo de los mitos; de las narrativas comunes construidas en diálogos fácticos; de las identificaciones corporales y las concordias disciplinarias.

Mas no hay trascendencia de la solidaridad; sólo, acaso, de su memoria: no hay otro imperativo de solidaridad que la del deseo de preservación surgido del vínculo mismo. La experiencia de la solidaridad crea comunidad, comunión con los otros. En efecto, una comunidad emerge de la fuerza del vínculo solidario, el que se expresa radicalmente ante la muerte: una comunidad no sirve para nada, sino para que el prójimo no se pierda solitariamente, para que no se halle suplido (Blanchot, 1999:36).

Las relaciones educativo-dancísticas parecen desprovistas de vínculos solidarios; el alto nivel de competencia y estratificación del medio dancístico parece aniquilar los vínculos. No obstante, hay momentos y circunstancias en las que ha prevalecido un alto sentido de comunidad, proyectos individuales o institucionales que logran un alto sentido de cohesión grupal. Baste recordar la fuerza de los coros de movimiento de Laban y sus experiencias grupales en Monte Verità, o las experiencias de Isadora Duncan en su escuela al aire libre.

Pero también la solidaridad se expresa en acciones concretas del docente. En otro lugar he señalado que la práctica educativa no puede calificarse como tal si no promueve un proceso de autoconstrucción del individuo que potencie su capacidad de acción, amplíe su horizonte significativo y le permita constituirse en un individuo libre y autónomo, lo que supone la habilidad y sensibilidad del educador para crear las condiciones en las cuales se produzcan experiencias significativas que conecten al individuo con el mundo y con la vida. De ahí que la solidaridad –entendida como creación de vínculos que potencian la capacidad de acción de los sujetos– sea una condición de toda relación que pretenda denominarse educativa.

Las redes de solidaridad que se han construido en el medio educativo son un ámbito poco estudiado del que pueden obtenerse elementos para comprender no sólo cómo operan los grupos de maestros, sino particularmente en qué principios y experiencias sustentan sus acciones educativas.

María Eugenia Oliva Ramos (Chile)

Débora Ruiz-Tagle López (Chile)

Danzando aprendo a hablar

Método de danza para ser aplicado a niños con trastornos de lenguaje y aprendizaje

El análisis y el ordenamiento de los significantes corporales no agotan el estudio de la comunicación no verbal, que también abarca la función y el significado de los mensajes emitidos, su recepción y su comprensión. Este enfoque que presta particular atención a las relaciones de un emisor y un receptor responde, según los casos, a un análisis de las correlaciones entre expresión y mensaje, a una observación sociocultural, a un proceso interpretativo o a un estudio de las relaciones entre expresión verbal y expresión corporal. En esta investigación se tomó como referencia la teoría de Vigotsky por factores fundamentales como: la integración de la cultura en el desarrollo del infante y la educación en que se crea el método de enseñanza-aprendizaje. Vigotsky pone énfasis en el desarrollo del lenguaje en el niño(a) a partir del entorno social y cultural que lo rodean. Basándonos en esta teoría relacionamos cómo la danza, que es comunicación no verbal, también es cultura y enfrenta diversas realidades sociales a través de la expresión. La danza ayuda eficazmente al desarrollo del lenguaje; si está bien focalizada a las terminologías que el desarrollo del ser humano necesita, la danza es un estímulo sensitivo que se transforma en beneficio del lenguaje oral.

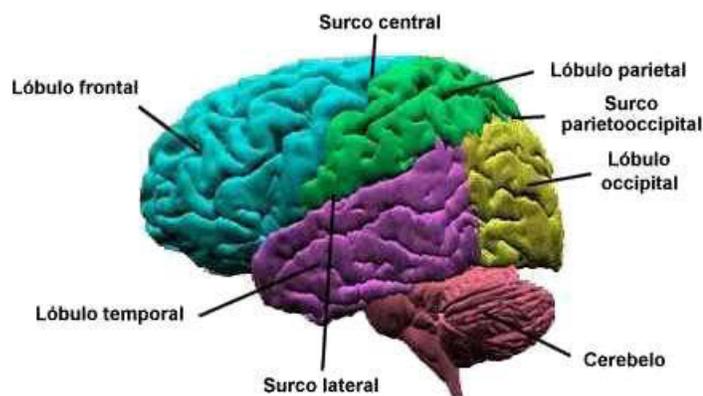
Los niños que presentan trastornos de lenguaje y aprendizaje realizan un proceso en el que a través de instrumentos transforman su medio, en este caso la danza es el instrumento y el estímulo para que el infante se desarrolle integralmente. Por otra parte, *la mediación* es un término acuñado por la educación, el cual indica que todos somos parte de la formación y el desarrollo lingüístico del niño. Como profesores de danza, nos convertimos en el ente mediador que posibilita al pequeño encontrarse a sí mismo y conectarse con sus pares, formando un entorno social adecuado para su desarrollo integral e insertándose en su medio de manera óptima. Esta situación lo lleva a sensibilizar la recepción de estímulos internos-

externos y a abrir canales corporales bloqueados en cada trastorno de lenguaje, los cuales se determinan por los aspectos selectivos en su lenguaje nativo de manera lenta, limitada, o desviada, y su origen no radica en causas físicas graves o neurológicas demostrables, problemas de audición o retraso mental. Por otra parte, los trastornos del aprendizaje son neurobiológicos, pues queda de manifiesto que el cerebro del ser humano funciona o está estructurado de una forma diferente. Estas diferencias interfieren con la capacidad de pensar y recordar, y también pueden afectar la habilidad de la persona para hablar, escuchar, leer, escribir, deletrear, razonar, organizar información o aprender matemáticas. La danza como ente mediador nos ayuda a desarrollar las inteligencias múltiples, pero debemos realizarla en edades tempranas y conocer el perfil neurológico que acepta este método.

Al hablar del perfil neurológico es necesario remitirse a una parte de la medicina que se ocupa del sistema nervioso, en especial del cerebro en sus aspectos anatómico, fisiológico y patológico.¹ Las funciones del cerebro son tan admirables como misteriosas. En este órgano se producen el pensamiento, las creencias, los recuerdos, el comportamiento y el estado de ánimo. Es la sede de la inteligencia y el centro de control del organismo, coordina las facultades del movimiento, el tacto, el olfato, el oído y la vista. Permite la formación del lenguaje, entender y realizar operaciones numéricas, componer y apreciar la música, visualizar las formas geométricas y comunicarnos con los demás. Esta área del cuerpo revisa todos los estímulos, tanto si proceden de los órganos internos como de la superficie corporal, la respuesta a ciertos sentidos, corrige la postura corporal, el movimiento de las extremidades y la frecuencia del funcionamiento de los órganos internos.

Simplificación del cerebro:

¹ Seminario de Neuropsicología de los trastornos de lenguaje en niños y adultos. Universidad de Chile, 2004.



2

1. Lóbulo frontal: Controla la actividad motora aprendida, como la articulación del lenguaje, el estado de ánimo, el pensamiento y la planificación del futuro; el lóbulo frontal izquierdo controla el centro del lenguaje.
2. Lóbulo parietal: Interpreta las sensaciones que recibe del resto del cuerpo y controla el movimiento corporal.
3. Lóbulo occipital: Se encarga de tener óptima visión.
4. Lóbulos temporales: Responsables de la memoria y las emociones, permiten la identificación de objetos y personas, a través de estos lóbulos se procesan y recuerdan sucesos pasados y se inician las comunicaciones y las acciones.

Bajo el cerebro existe una serie de células nerviosas dispuestas de forma estructurada, llamadas ganglios basales, que colaboran en la coordinación de movimientos; el tálamo, que organiza la transmisión y recepción de la información sensorial; y el hipotálamo, que se encarga de las actividades más automáticas del organismo, como el sueño y la vigilia, además de regular el equilibrio del agua y la temperatura corporal.

La danza estimula cada uno de los factores neurológicos por medio de diversos conceptos que se aplican para mejorar las condiciones de niños(as) con trastornos de lenguaje y aprendizaje.

² www.recursos.cnice.mec.es

La danza recoge los elementos plásticos de los movimientos utilitarios de los seres humanos y los combina en una composición coherente y dinámica animada por el espíritu. Para llevar a cabo este método de danza no nos podemos limitar a un estilo en particular, lo deseable es abarcar los siguientes determinantes para un realizar un trabajo efectivo:

- El conocimiento de sus medios de expresión: el cuerpo y las técnicas existentes que lo modelan hasta lo abstracto.
- Saber escoger, entre la infinidad de movimientos posibles, los mejores mensajeros del pensamiento, la emoción o el concepto a desarrollar.
- Efectuar las actividades con metáforas y sus significados reales.
- Abrir una puerta a la fantasía, a los sueños y al mundo.

En la actualidad las corrientes son infinitas y las debemos clasificar teniendo conciencia de cuáles son los problemas que podemos atacar por medio de la danza. Éstos son algunos de los conceptos que trabajamos en el método y que reportan una mejoría en los infantes con problemas de lenguaje y aprendizaje:

1. MOTRICIDAD
2. PSICOMOTRICIDAD
3. EMOTIVIDAD
4. PERCEPCIÓN
5. ATENCIÓN
6. MEMORIA
7. LATERALIDAD
8. COORDINACIÓN
9. RESPIRACIÓN
10. KINESTESIA (sentido del movimiento), donde hablamos de:
 - ESQUEMA CORPORAL
 - RELAJACIÓN

- EQUILIBRIO
- ACTITUD POSTURAL

11. ESPACIO: el que dividimos de la siguiente forma:

- NOCIÓN ESPACIAL
- ESPACIO PERSONAL
- ESPACIO GENERAL
- ESTRUCTURACIÓN ESPACIAL

En el primer ciclo es importante conocer tanto el propio cuerpo como el de los pares. Así, muchas de las actividades efectuadas para la danza en este método se centran en explorar las posibilidades y limitaciones del propio movimiento, con una guía presencial para el desarrollo de los conceptos mencionados con anterioridad.

“El juego es intrínsecamente esencial para la creatividad... una persona que no sabe jugar está privada al mismo tiempo de la alegría de hacer y seguramente está mutilada en su capacidad de sentirse viva”. (Rosemary Gordon)

Tomando en cuenta todos los puntos expuestos podemos decir que la danza es una estimulación temprana en el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje. Se considera que uno de los grandes problemas que existen en la actualidad se relaciona con la escasa comunicación y muchos estímulos inadecuados para el niño(a), es por lo que nuestra teoría de “Danzando aprendo a hablar” se construyó con el tiempo y la práctica, a partir de las inteligencias múltiples, la danza como tal, y el perfil psicológico en los trastornos de lenguaje y aprendizaje.

La danza es una experiencia que ofrece medios para un mejor crecimiento, desarrollo y maduración del ser humano; su práctica proporciona un verdadero placer por el descubrimiento del cuerpo en movimiento y la seguridad en su dominio.

La danza es un lenguaje común a todos los individuos, y por esta razón constituye una de las formas más universales de comunicación y comprensión entre los seres humanos. Si bien el lenguaje hablado tiene recursos sutiles y matizados, su transmisión y asimilación se produce en un nivel intelectual. La danza en cambio, por su capacidad de comunicar estados anímicos a través del movimiento, puede llegar a ser asimilada como lenguaje de primera instancia en distintos niveles.

Basándonos en la teoría de Vigotsky elaboramos un concepto unificador para la danza y nuestra propia teoría orientada a la metodología; sin duda la danza abre los sentidos de los infantes hacia un mundo más libre, donde es más fácil entender sus gestos y sus mentes.

Los módulos de enseñanza-aprendizaje de danza fueron diseñados tomando en cuenta las técnicas de la danza y su vinculación con los trastornos de lenguaje y aprendizaje, así como las necesidades para cada uno de ellos.

Ejemplo de una de las 178 planificaciones del método:

Conducta atencional

Contenido: Acción y efecto de atender

Tema: El espejo

Curso: Básico programa integración-niveles de transición y medio mayor escuelas de lenguaje

Desarrollo y análisis: Esta actividad se encuentra diseñada para que el alumno pueda tomar conciencia del movimiento en complicidad con el compañero. Desde una primera lectura, esta atención se considera desde su aspecto social en la relación con el otro, lo que es importante para cuidar y entender tanto nuestro cuerpo como el de los pares. Esta actividad pretende nivelar los impulsos nerviosos que llegan desde las vías sensoriales, de la neocorteza a la actividad motora.

1. Los alumnos deberán estar en parejas, tocando las palmas de las manos.
2. Subir un brazo hasta la paralela arriba, desde las palmas y sin separarlas.

3. Luego subir el otro hacia el costado hasta la altura de los hombros.
4. Traer el brazo hacia el centro sin separar las palmas de las manos.
5. Subir produciendo un ron con los brazos.
6. Al bajar los brazos flexionar rodillas.
7. Realizar desde el punto 4 al 6 con el otro brazo, sin separar las palmas.
8. Una vez realizados los ejercicios básicos el alumno podrá movilizar las palmas en distintas direcciones simultáneamente con diversas melodías.
9. Una vez terminada esta actividad el alumno repetirá desde el punto 1 al 9, tomando una distancia aproximada de 14 cm entre palma y palma.

Finalmente queremos decir que consideramos a este trabajo investigativo como un aporte sustantivo a la integración de la danza con otras disciplinas de la educación, lo cual abre un campo nuevo a nuestra profesión.

Agradecimientos especiales:

Presidenta de la República de Chile Señora Michelle Bachelet

Colegio de Pedagogos en Danza “Vínculos en Movimiento”

Productor audiovisual Alberto A. Oliva Ramos

Renato Zapata Diez

Carlos Cocha CRT Computación

Nuestras familias

Y a todas las personas que han confiado en este proyecto.

Anadel Lynton

Educación, creación e investigación, tres actividades que se unen para complementarse

El Cenidi-Danza frente a los retos de promover una investigación que apoye a la creación en la educación

Ahora que estamos celebrando el 25 aniversario del Cenidi-Danza es importante recordar el interés de nuestro centro en la retroalimentación entre los procesos de investigación y de educación relacionados con la danza. Esta interconexión la hemos procurado de distintas maneras. Una es promoviendo el intercambio entre maestros, estudiantes, coreógrafos, bailarines e investigadores a través de la organización de eventos que se enfocan hacia problemáticas importantes de la práctica profesional actual, tanto educativa como escénica.

Nuestro primer evento en este sentido, un gran encuentro sobre danza y medicina, es un ejemplo emblemático. Escogimos este tema porque detectamos que algunos usos y costumbres comunes en la danza ponían en riesgo la salud física y emocional de los practicantes, al tiempo que había una falta de especialistas en prevención y curación de problemas de salud entre bailarines. Orientar la atención hacia prácticas denominadas *somáticas* (como el trabajo de Feldenkrais, Alexander, y muchos otros) y hacia prácticas corporales populares, como la danza social y ritual, yoga, tai chi, capoeira, entre otras, fue otro motivo. Así, logramos promover acercamientos entre la danza y otras disciplinas, entre practicantes de distintos géneros de movimiento corporal, y entre investigación, educación y creación. Quisimos propiciar conexiones entre personas de actividades distintas pero que, apoyándose mutuamente, podían volverse complementarias.

Pronto iniciamos los encuentros nacionales e internacionales sobre investigación, los cuales cada seis meses nos reunían en una ciudad distinta para presentar trabajos sobre las experiencias y propuestas de los practicantes de la danza. El tema educativo (métodos didácticos, pedagogía y contenidos) predominaba. Los encuentros nos permitieron conocernos y propiciaron un mayor flujo de información sobre las actividades danczarias del

país. Enfatizábamos la investigación como parte integral e imprescindible de la labor de docentes y creadores. La práctica docente, la creación y la investigación exigen constantes ajustes en sus métodos de trabajo al enfrentarse con las circunstancias concretas de las actividades.

Este ir y venir entre acción y reflexión, es decir, plantear un problema, experimentar posibles resoluciones, evaluar los resultados y, a partir de ahí, exponer nuevos problemas y soluciones se denomina con frecuencia *investigación-acción*. En este proceso, el intercambio entre personas dedicadas a actividades similares es primordial para poder compartir ideas, experiencias, dificultades y posibles soluciones.

Otro programa que se promovió desde el inicio fue la capacitación y la actualización en áreas escasamente representadas dentro de las escuelas profesionales y para aficionados, escolarizados y no formales. Así pudimos ofrecer cursos y talleres por semestre e intensivos en periodos vacacionales. Incluimos materias como métodos didácticos, improvisación coreográfica, análisis de movimiento Laban, concienciación corporal, música para la clase de danza e investigación de campo, entre otras, en las áreas de danza contemporánea, tradicional mexicana y clásica.

Crear materiales de estudio para las escuelas era también un objetivo de nuestras publicaciones, aunque éstas no siempre se han convertido en lecturas bien integradas a los estudios de los diversos géneros de danza. Superar las concepciones tradicionales del aprendizaje de la danza como una actividad casi ágrafa, y de la investigación de las artes como la producción de textos académicos para otros académicos, ha llevado tiempo.

Con los años, los encuentros y los cursos de capacitación en época de vacaciones desaparecieron (por falta de fondos), junto con los Homenajes a una Vida en la Danza (actividad sumamente educativa en el sentido de que consistía en reunir información sobre nuestros hacedores de la danza, para difundirla y de esta manera honrarlos).

A partir de nuestra mudanza al Centro Nacional de las Artes iniciamos otra serie de eventos: tertulias entre colegas para hablar sobre nuestro quehacer profesional; banquetes para dialogar entre alumnos, maestros e investigadores sobre temas de investigación; seminarios sobre investigación de la danza y su enseñanza; diplomados sobre análisis de movimiento y notación, docencia e investigación; y para jóvenes creadores, cursos sobre psicomotricidad, el lenguaje del movimiento, técnica Jooss-Leeder, movimiento-comunicación-expresión, danzando en comunidad (estos dos últimos relacionados con la creación colaborativa sobre temas de interés para la gente común), danza flamenca, Diálogos de Percepciones entre públicos y creadores, y otras actividades diseñadas para promover el intercambio y apoyar una mayor calidad, integración y enriquecimiento en la formación profesional y las clases para aficionados a la danza.

Danzar, enseñar y reflexionar sobre la danza: actividades complementarias y en auge

En estos 25 años, desde la fundación del Cenidi, percibo un gran crecimiento en la práctica de la danza y el movimiento expresivo. Cada vez más personas se dedican profesionalmente a la danza contemporánea, clásica, española, folklórica mexicana, jazz e hindú. De igual forma se incrementa, o quizás se hace cada vez más visible en la esfera pública, la gente que baila regularmente danzón, danza mexicana y conchera, en eventos de sonideros, conciertos, *raves* y salones de baile, o toman clases de capoeira, danza africana y árabe, salsa, huapango, son veracruzano... además de los integrantes de grupos de aficionados a la danza folklórica y practicantes de la danza tradicional mexicana. También va en aumento el número de personas que practican danza para la salud, como terapia, como actividad creativa y educativa, como parte de una formación integral, o como actividad comunitaria y familiar. Parece que la actividad física y la sensación de integración cuerpo-mente-espíritu con un grupo que proporciona la danza promueve el bienestar.

Al mismo tiempo se nota un cambio importante: el gran crecimiento de programas de educación profesional y de nivel superior en danza, tanto en universidades públicas (como la Universidad Veracruzana, que fue pionera hace varias décadas) como en el INBA, donde recientemente se iniciaron estudios a nivel licenciatura en la casi totalidad de sus escuelas

profesionales. Asimismo existen escuelas profesionales públicas, como Ollin Yoliztli del GDF; independientes, como las escuelas de las compañías profesionales de danza contemporánea y de folklor académico (los Ballets Nacional, Independiente, Teatro del Espacio, Folklórico y Contempodanza en el D. F., y Antares en Hermosillo); además de las privadas. También hay una multiplicidad enorme de escuelas introductorias o para aficionados en todos los géneros.

Fue un logro que la educación danzaria se impartiera en el nivel superior, emparejándola con el sistema educativo nacional que requiere licenciatura para ejercer la docencia en sus escuelas de educación formal (de primaria a bachillerato). La gran variedad de propuestas en muchas universidades estatales, en la Universidad de las Américas y en el INBA es positiva, pero exige una revisión exhaustiva sobre las concepciones del campo de la danza como área académica profesional en las que se basan. Necesitamos examinar cómo concebimos el ejercicio profesional hoy en día y cómo estamos preparando a nuestros estudiantes para ello: qué estamos enseñando y cómo lo estamos enseñando.

Tradicionalmente, la formación profesional de intérpretes, coreógrafos o maestros para la danza escénica se consideraba como algo muy distinto a lo que requería la danza como actividad de esparcimiento, terapéutica o religiosa y ceremonial. La primera se considera como parte de la alta cultura, rigurosamente pautada como actividad para los talentosos y dedicados, y de acceso muy limitado. La segunda es para la gente común, cuyas posibilidades creativas normalmente no son reconocidas o promovidas.

Estas variadas prácticas profesionales, recreativas y de sanación están influidas por asuntos de clase social, nacionalismo y regionalismo, género y preferencia sexual, etnicidad, religión, edad y generación, habilidades y características corporales. Las formas de acercarse a la danza y participar en ella como públicos, bailarines, creadores, maestros, investigadores, críticos, sanadores o promotores, entre otras posibilidades, responden a las interacciones entre las situaciones históricas y culturales que estamos viviendo y las actividades y oportunidades que ofrecemos a la sociedad. Todo esto requiere estudiarse

como fenómeno social del presente y del pasado para documentar, investigar, reflexionar, criticar, evaluar, proponer, e intentar mejorar nuestras prácticas actuales.

Ante el crecimiento vertiginoso en la cantidad y variedad de actividades dentro de la danza me surgen varias preguntas: ¿La oferta institucional de carreras y de danza como actividad educativa corresponde a toda esta gama de maneras de hacer danza? ¿Los métodos de enseñanza y las actitudes y valores que se transmiten sobre el cuerpo y las relaciones interpersonales son coherentes con las ideas de la danza como actividad sana, liberadora, creadora, integradora y colaborativa?

Creo que todavía nos falta expandir nuestros conceptos sobre la formación del profesional en danza y los estudios de danza para alcanzar una mayor integración de la teoría con la práctica y una concepción más amplia de las actividades a las que se puede abocar el bailarín. También percibo que hace falta un ajuste en los métodos pedagógicos autoritarios que son tradicionales en las bellas artes y que se siguen reproduciendo, a veces a pesar de las buenas intenciones discursivas.

Ampliar el concepto de profesional de danza y lograr una mayor flexibilidad en los planes y programas, en los perfiles de egresados y egresadas, una didáctica que promueva el pensamiento crítico y la indagación creativa, y una mayor concordancia entre las necesidades sociales y los servicios que ofrecen nuestros egresados y nuestras instituciones, requiere de un esfuerzo concertado. Ya hemos avanzado mucho pero creo que aún falta más.

¿Qué entendemos por profesionalizar la danza?

Nuestro gremio se esfuerza por profesionalizar el ejercicio de la danza. Esto puede entenderse en dos sentidos. Por un lado se trata de lograr “calidad” técnica y estética. Esta calidad se evalúa con criterios diferentes según los valores de grupos, escuelas y corrientes, así como el lugar y la época. Profesionalizarse también puede referirse al hecho de tratar de vivir de la danza como un trabajo remunerado. Ambos sentidos implican la especialización.

Pero si se define a la danza como una forma de expresión y comunicación que expande horizontes y nos humaniza, alimentándose del acontecer social, y abierta a la participación de todas las personas, la danza puede ser creada por las propias comunidades que serán su público o para auto-representarse frente a otros. Así, las identidades múltiples, cambiantes, fluidas, vitales, pueden relacionarse con las experiencias de vida que aportan el impulso interior para expresarse desde el corazón.

Quizás uno de los asuntos más conflictivos dentro de la educación danzaria es la relación entre la profesionalización como especialización en un aspecto técnico de la danza y el estudiar la danza como cultura en movimiento. La primera vertiente tiene implicaciones de hiperespecialización, de iniciar estudios a temprana edad, de búsqueda de “talentos” y “cuerpos ideales”, de alta cultura y bellas artes, y de remuneración económica. La segunda puede abordar la danza como un campo de estudio, una disciplina académica y área de conocimiento, y una actividad cultural cambiante donde importa la creatividad, producción, distribución y recepción, las mezclas de géneros, los cuerpos variados en cuanto a tamaños, edades y habilidades específicas.

Nuestra danza es heredera de las veneradas tradiciones de la educación de conservatorio para la formación de artistas, y grandes bailarines de exportación han egresado de nuestras aulas. También heredamos el autoritarismo y conservadurismo de estas tradiciones. Nuestra educación danzaria también busca reformas e innovaciones que ubiquen a la danza dentro de contextos históricos y geográficos específicos, con teorizaciones importantes por hacer. ¿Cómo superar las inercias de lo acostumbrado sin perder la profundidad de las tradiciones? ¿Cómo ajustar la educación escolarizada y formal, y la no escolarizada e informal, a los tiempos actuales, a los distintos contextos en los cuales danzamos hoy?

Por desgracia (y por razones históricas y sociales), una buena formación profesional especializada en interpretación o coreografía no garantiza que el mercado permita vivir de esa especialidad. La mayoría de los bailarines y coreógrafos se mantienen impartiendo clases de danza dentro de instituciones públicas y privadas, en programas de formación

profesional reconocidos o clases informales. Sin embargo, este hecho (que casi todos vivimos, de dar clases en algún momento o siempre) se aborda poco dentro de los currícula. Con frecuencia se subestiman las labores de enseñanza y promoción que por lo regular tendrán que desempeñar los egresados para sobrevivir.

Por otro lado, los parámetros de selección para muchas carreras de danza se basan en gran parte en criterios anatómicos que no están claramente relacionados con habilidades para otros aspectos del ejercicio profesional, como la creatividad que se requiere para la interpretación, coreografía, investigación y enseñanza.

Creo que contaríamos con mayor libertad de expresión como creadores si tratásemos de sobrevivir ofreciendo servicios educativos y culturales a las comunidades con las que nos identificamos, en lugar de insistir en que el Estado nos debe mantener como apoyo a la cultura, o tratar de vivir del comercio de la danza como mercancía. A veces no es el financiamiento institucional lo que coarta la libertad de expresión directamente, sino que impone límites mentales que acatamos con una especie de autocensura, por el deseo de aprobación y legitimación de parte de nuestros colegas del gremio, funcionarios, críticos, y públicos imaginados.

Considero que hoy tenemos que fomentar una energía pujante y juvenil que busque dialogar con nuestro entorno, que utilice las formas que hablan de la vida de hoy, sin erigir fronteras entre danza y no danza, arte y no arte, profesional y aficionado, cuerpos aptos y no, rompiendo los límites que nos encajonan, mezclando lenguajes, técnicas, referentes, desjerarquizando la cultura y volviéndola protagonista de nuestros deseos de vida, justicia y humanización.

Las bellas artes autónomas, puras y universales frente a las artes heterogéneas, híbridas y locales

Las corrientes predominantes en el modernismo en las artes del siglo XX buscaron que éstas fueran autónomas, puras y universales. Las bellas artes se concebían como artes

elevadas, creadas, promovidas y apreciadas por conocedores y especialistas. Eran los integrantes de los mundos del arte quienes decidían sobre los valores dentro de sus respectivas disciplinas. Para ser profesional del arte se estudiaba en escuelas especializadas –como conservatorios–, y se realizaban presentaciones en elegantes locales para las clases pudientes, como el Palacio de Bellas Artes (en 1967, a Rafael Solana, crítico de la revista *Siempre!*, le pareció una transgresión que entre el público que asistió al estreno del Ballet Independiente en Bellas Artes hubiera personas vestidas informalmente con “blue jeans”). El arte institucional tendía a ser eurocéntrico, patriarcal, difundido y consumido por los “cultos” de las clases media y alta. En danza, los ideales de belleza se basaron en cuerpos supuestamente perfectos, delgados, flexibles, lineales, hiperentrenados y especializados. Estos valores del virtuosismo estilizado se extendieron desde el ballet clásico a la danza moderna y contemporánea, y aun al ballet folklórico. Al mismo tiempo se promovía el ideal del arte para todos, el arte como divulgador de la historia y de los valores locales, de la nación, de la Revolución Mexicana, de la justicia social y del socialismo. La danza moderna se volcó a las plazas y atrios y buscó comunicarse con el “pueblo”, a la vez que se abocó a legitimarse para los públicos de conocedores.

Desde finales del siglo XX y en el siglo XXI, por otro lado, se empieza a reconocer y a admirar una posible posmodernidad y postcolonialismo, que ya no pretendía ser universal ni organizado alrededor de centros y periferias, sino que reconocía la heterogeneidad que siempre ha caracterizado al mundo, y en particular a los pueblos latinoamericanos a partir de que se volvieron tales. Las fronteras entre las distintas formas de ejercer las disciplinas artísticas, humanistas y científicas son cada vez menos definidas. En el ámbito intelectual predomina como aspiración, y a veces como realidad palpable, la inter, multi y transdisciplinariedad, y lo híbrido, lo fronterizo, el mestizaje, lo migrante y lo holístico, entre muchas otras condiciones.

En la celebración del 25 aniversario de la fundación del Cenidi-Danza, algunos de nuestros invitados encargados de impartir conferencias y talleres enfatizaron esta situación. Susan W. Stinson, de la Universidad de Carolina del Norte, detalló por qué ella considera que la

investigación es una práctica artística en su ponencia “La investigación como práctica artística”. Martha Eddy nos habló de prácticas somáticas, sensibilización corporal y formación dancística. Maestros, investigadores y creadores de América Latina comentaron las distintas maneras en que concebían las relaciones entre enseñanza, creación e investigación, y crítica, así como entre teoría y práctica.

Reconciliar la especialización y la multidisciplina; el arte como valor en sí mismo y el arte al servicio de la sociedad; la alta cultura y la cultura del pueblo; el artista como individuo y como parte de un colectivo; como “genio” o talento, o compartiendo la creatividad natural de todo ser humano; sin duda estamos ante un reto que no se resuelve fácilmente.

Educandos y educadores investigando para crear conocimientos

La actividad educativa implica una constante construcción del saber, en igual medida de parte de los educadores que de los educandos, que sea producto del diálogo de ambos sobre el tema a investigar. En culturas autoritarias se considera al saber como evidente y ya establecido. Cuestionarlo o ponerlo en duda puede ser visto como transgresivo. En una cultura educativa más dialógica y horizontal (donde los participantes se reconocen como diferentes pero igualmente respetados, valiosos y tomados en cuenta) se enfatiza la investigación para la creación (de nuevos conocimientos, de nuevas interpretaciones de conocimientos ya reconocidos, además de acciones y obras innovadoras que parten de la experiencia de vida del individuo en su sociedad y de procesos experimentales propicios para el descubrimiento). Los docentes aprenden de los estudiantes tanto como los estudiantes de sus profesores.

Aunque se tiende a considerar a la investigación, la creación y la docencia como especialidades distintas, tanto los maestros como los estudiantes pueden colaborar en proyectos de investigación-acción donde se analicen los propios procesos de creación de conocimientos. Lo que falta todavía en la mayoría de las aulas de danza es atreverse y tener la confianza suficiente para descubrir y construir las experiencias que producen el conocimiento significativo en relación con las acciones que se pretenden llevar a cabo (una

especie de empoderamiento). Se requiere disciplina para analizar y sistematizar el proceso sin perder su flexibilidad, y luego documentarlo para compartirlo con sus pares interesados.

¿Qué propongo frente a las contradictorias y conflictivas situaciones que acabo de señalar?

Formación de profesionales de danza o especialistas en “estudios de danza”

Quisiera que pudiéramos formar un área de estudios, un campo académico, una carrera a nivel superior que se denominara “estudios de danza” o formación de un “profesional de danza”. Así se podría cubrir una amplia gama de actitudes, habilidades y actividades que nuestra disciplina requiere para consolidarse como campo académico. Pienso que los estudiantes deberían compartir un tronco común para después escoger materias que les proporcionen un énfasis en una o más áreas de la práctica disciplinaria. Estas áreas se orientarían a la interpretación, la coreografía, la docencia o pedagogía de la danza, la investigación, la crítica y la gestión. Cada una de las materias, talleres o seminarios serían teórico-prácticos, ya que incluirían lecturas, discusiones, investigaciones y aplicaciones prácticas y exploratorias. Esto, idealmente, pudiera darse en o cerca de una facultad de artes escénicas o performáticas y, si fuera posible, con acceso a las ofertas académicas de una universidad para permitir a los alumnos cursar y acreditar materias de otras disciplinas (como sucedió con el doctorado en danza y educación que estudié en Temple University, en los Estados Unidos). Idealmente también se ofrecerían los grados académicos de licenciatura, maestría y, por qué no, doctorado. (Desde hace décadas, algunas universidades de EU e Inglaterra, y más recientemente de Francia y Canadá, ofrecen doctorados en estudios de danza). El perfil del egresado ideal sería una persona creativa, con una gran curiosidad, que cuestiona e indaga con espíritu crítico, que se interesa por conocer su sociedad y su tiempo histórico e interactuar con ambos, que tenga conocimientos técnicos, artísticos, pedagógicos y de investigación de excelencia. Así se prepararían futuros estudiosos de la danza, innovadores, colaboradores, multifacéticos, capaces de enfrentarse a las realidades del ejercicio profesional de la danza y con una gran capacidad de adaptación a los acontecimientos actuales y del futuro. Las carreras en estudios de danza o para

convertirse en profesional de danza podrían combinar la educación a distancia y presencial, a fin de estar al alcance de estudiantes en todo el país y de personas que ya ejercen como profesionales y necesitan continuar trabajando. Los estudiantes ideales serían personas que desean actualizarse y aprender más sobre las posibilidades que ofrece su propio oficio o ejercicio profesional, a la vez que promueven intercambios a partir de experiencias heterogéneas de sus compañeros.

Las actividades educativas que ha promovido el Cenidi-Danza durante los últimos 25 años han ayudado a preparar el terreno para un proyecto de esta naturaleza y para conformar con mayor relevancia y fuerza la concepción del ejercicio de la danza como praxis, o sea, como campo teórico-práctico que incluye una variedad de actividades que juntas conforman una disciplina académica.

Leticia Peñaloza Nyssen

Danza para Grupos con Habilidades Mixtas: implementación de una comunidad de práctica en la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello

Las escuelas de arte no escapan a los fenómenos que afectan a la sociedad en su conjunto. Así, los proyectos artísticos educativos surgen de la necesidad de sustentar el desarrollo artístico atendiendo a los diversos sectores interesados en las aproximaciones a la danza.

Es importante reconocer como valor de la educación artística la innovación, pues la danza no puede quedarse estancada en los métodos y estructuras tradicionales. Un proyecto planeado, que ayude a rediseñar la instrucción actual, es capaz de incrementar el acceso a la danza, a su enseñanza, y elevar la calidad de ésta.

La educación dancística en México encara nuevos retos, como la inclusión de sectores que “normalmente” han sido marginados de la misma. Tal es el caso de personas con limitaciones físicas, adultos mayores y otros grupos vulnerables.

Los profesores de danza enfrentan un problema al trabajar con grupos heterogéneos, ya que poseen escasa o nula formación para atender por igual las necesidades de todos los alumnos, carecen de una metodología adecuada para prepararlos e involucrarlos, y adolecen de poca cultura de la educación artística dirigida a personas con discapacidad.

Danza para Grupos con Habilidades Mixtas es un proyecto integral basado en el aprendizaje colaborativo de las *comunidades de práctica*, el cual pretende ser una opción real que cubra las necesidades de la sociedad en materia artística a través de una educación dancística de calidad que responda a las expectativas sociales, artísticas y educativas inherentes al momento actual.

Proceso de inicio I

Análisis previo

La Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ENDNGC), fundada en 1932, es una opción institucional que cubre las necesidades de la sociedad mexicana en materia artística a través de una educación dancística que permite una formación técnica y pedagógica sólida dentro de cada una de las especialidades que se imparten en ella (danza folclórica, danza contemporánea y danza española), además de responder a las expectativas sociales, artísticas y educativas de la actualidad.

En 1995 se puso en marcha en la ENDNGC el plan de estudios que ofrece la carrera de profesional en educación dancística con especialización en danza española, danza folclórica y danza contemporánea. Esta propuesta, de nivel medio superior, busca proporcionar una sólida preparación pedagógica, psicológica, técnica y artística para llevar a la práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza, así como el análisis sistemático de las técnicas y los métodos dancísticos, su proceso y su evolución.

Preocupaciones previas a la implantación del proyecto

Después de la segunda generación de egresados se vislumbra una problemática concreta: los graduados trabajan como docentes dando clases de danza a grupos no considerados en el proyecto: gente de la tercera edad, niños maltratados, personas con limitaciones físicas y preescolares.

Se llevó a cabo un estudio para conocer la preparación y los intereses de los alumnos de la escuela para trabajar con grupos “especiales”: evaluación del plan de estudios, estudio de campos de trabajo disponibles y preferencias de los egresados.

Conclusiones del estudio previo

A partir del análisis de la citada documentación: revisión del plan de estudios y cuestionario aplicado a profesores (enfoque de sus clases y entrevista con la persona responsable de las prácticas educativas), se concluyó lo siguiente:

Aunque el plan de estudios incluye en algunas de sus asignaturas ciertos fundamentos respecto del trabajo con niños de nivel preescolar, hombres y mujeres de la tercera edad, menores maltratados y personas con limitaciones físicas, ni el plan de estudios, ni las asignaturas, ni las clases de los profesores se orientan en ese sentido, debido a lo cual los alumnos –simple y llanamente– *no se encuentran preparados para dar clases a estos grupos*.

Por otro lado, el profesional en educación dancística se enfrenta a un campo de trabajo limitado. Ante ello, muchas veces se ve obligado a autoemplearse, y entre las opciones que encuentra se hallan las instituciones de educación especial, a las que ingresa como docente pese a no contar con la formación adecuada.

Lo anterior explica por qué el estudio antes referido arrojó como resultado que las clases de los alumnos y egresados enfocados en estas poblaciones son de muy bajo nivel y no se observa un buen desempeño por parte los docentes.

Proceso de inicio II

En 2002 se propuso a la dirección de la ENDNGC preparar a los alumnos y egresados interesados en desempeñarse con estos grupos a partir de una metodología concreta, adecuada y probada. Se realizó una revisión de las mejores prácticas del trabajo dancístico con poblaciones especiales, y se analizó cómo profesionales de la danza de otros países habían logrado desempeñarse de manera afortunada con grupos especiales. Así, se contactó a Alito Alessi, fundador de DanceAbility, para que compartiera su experiencia artística en México e iniciara el proyecto Danza para Grupos con Habilidades Mixtas en la ENDNGC (enero de 2003).

¿Qué es Danza para Grupos con Habilidades Mixtas?

Danza para Grupos con Habilidades Mixtas es una oportunidad para bailar, para experimentar el gusto de hacerlo en una comunidad y crear las posibilidades de que otros

hagan lo mismo. Es un estudio de la improvisación a través del movimiento. Los métodos de Danza para Grupos con Habilidades Mixtas proveen el soporte necesario para internarse en lo desconocido, así como para aprender a escuchar y a esperar a que la inteligencia y la intuición naturales del cuerpo emerjan como una guía para tomar decisiones. Participantes de todos los niveles –desde principiantes hasta bailarines profesionales– aprenden a reconocer y seguir sus deseos de movimiento y relación, más que seguir movimientos prescritos. El lenguaje particular de movimiento de cada persona se respeta y se valora en este tipo de danza.

El objetivo es conjuntar a personas de todas las diversidades en torno a una propuesta que permita que todos los individuos se desarrollen y se expresen creativa y colaborativamente.

Comunidades de práctica

Según Wenger, McDermott y Snyder (2002), una comunidad de práctica (CP) es “un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada”.

Las comunidades de práctica son grupos informales de individuos unidos en acción que comparten información, conocimientos, experiencias; que aprenden, que se expresan, y que se pueden organizar de manera formal. Estos grupos condensan un saber valioso que es importante valorar, rescatar y fomentar.

Recapitulando, las comunidades de práctica son grupos de personas que participan en un sistema de aprendizaje social y que:

- Comparten enfoques, problemas, aspiraciones, situaciones y necesidades sobre temas establecidos.
- Reflexionan sobre cuestiones comunes, exploran ideas y sondean nuevos procesos.
- Profundizan su conocimiento, adquieren *expertise*, y producen y ofrecen aprendizaje.

- Incorporan el conocimiento como parte integral de sus actividades e interacciones.
- Producen documentos que son parte de la vida de la comunidad, no meros objetos de información.

Los integrantes de una CP se sitúan en una plataforma en movimiento, en desarrollo, en crecimiento, en exploración, en situación de avance. Hacen sinergia y comparten riesgos, favoreciendo el crecimiento y la mejora continua de la organización. Generan un sentido de identidad y de pertenencia a un grupo en proyectos comunes.

Elementos de una CP

Dominio: conjunto de temas o problemas clave que son parte de la experiencia cotidiana de los integrantes.

Comunidad: conjunto de personas que interactúan, aprenden juntas, establecen relaciones interpersonales, construyen una visión compartida, desarrollan una identidad propia y asumen un compromiso.

Práctica: conjunto de enfoques comunes y estándares de desempeño establecidos que son la base para la acción, la comunicación y la evaluación de resultados. El *expertise* de los practicantes se desarrolla por medio de las oportunidades de involucrarse o participar con otros que enfrentan situaciones similares. El conocimiento de expertos se da como resultado de una acumulación de experiencias.

Aplicaciones

Las comunidades de práctica son estructuras efectivas en las organizaciones orientadas al conocimiento; sistemas de aprendizaje informal a través de las organizaciones; espacios interactivos que permiten a las personas en una organización alcanzar su máximo potencial; espacios para profundizar y documentar el conocimiento que se va generando.

Las ventajas del aprendizaje colaborativo son múltiples. Entre ellas podemos destacar las siguientes: estimula las habilidades personales; ayuda a disminuir los sentimientos de aislamiento; favorece los sentimientos de autoeficiencia, y propicia, a partir de la participación individual, la responsabilidad compartida de los resultados colectivos.

Con relación al conocimiento, el trabajo colaborativo permite el logro de objetivos cualitativamente más ricos en contenidos, asegurando la calidad y exactitud en las ideas y soluciones planteadas. De igual modo, propicia en el alumno la generación de conocimiento, ya que aquél se ve involucrado en el desarrollo de investigaciones en las cuales su aportación es muy valiosa, pues no permanece como un ente pasivo que sólo capta información.

Los principales obstáculos a los que se enfrenta el aprendizaje colaborativo son la resistencia –por parte de los estudiantes– al cambio en los **paradigmas** de trabajo en equipo y la dificultad de lograr un buen diseño de herramientas para el trabajo mismo.

El grupo puede ser homogéneo y/o heterogéneo. Lo ideal es un grupo multidisciplinario, porque así el aprendizaje o la aportación generada por cada uno de los integrantes permiten solucionar un problema o analizar un tema desde diferentes perspectivas.

Descripción y desarrollo del proyecto

El proyecto Danza para Grupos con Habilidades Mixtas busca consolidar, incrementar y abrir brecha a la práctica de la danza a partir de la articulación de las siguientes fases:

- a) *Cursos de formación y actualización de instructores de danza para grupos con habilidades mixtas.* Se imparten con consignas de calidad y alta preparación de los instructores. Están dirigidos a profesores del área de educación especial en danza, estudiantes de danza y personas interesadas en esta modalidad dancística y su práctica y/o enseñanza, incluidas personas con limitaciones físicas. Sus principales procedimientos son los siguientes:

- Difunden conocimientos sobre técnicas didácticas y experiencias de implantación.
 - Divulgan los nuevos aprendizajes para facilitar la implantación de cursos o talleres y la mejora continua de los cursos.
 - Transmiten las experiencias de los profesores sobre el diseño y la implantación de cursos o talleres de Danza para Grupos con Habilidades Mixtas.
 - Analizan las experiencias reunidas y seleccionan aquellas que constituyen nuevos aprendizajes.
- b) *Cursos y talleres abiertos de danza para grupos con habilidades mixtas.* Están abiertos a todo el público, incluidas personas con limitaciones físicas. Incorporan a personas con diferentes niveles, requerimientos y edades, a quienes se les ofrece un espacio para disfrutar, expresarse y encontrarse. Su objetivo es captar a un gran número de alumnos, y fomentar en ellos el interés en la danza y el amor por este arte. Con tal propósito, se procura que los alumnos vivan la danza en su propio cuerpo; que les resulte una actividad disfrutable y de calidad, propiciando su desarrollo personal y estimulando su creatividad, con lo cual se cumple una importante función social.

También forman parte de las comunidades de práctica docentes, alumnos, egresados y profesores externos que han tomado el curso de formación de instructores y que están interesados en tener una práctica vivencial de la enseñanza de la danza dirigida a personas con habilidades mixtas en un ambiente controlado y con el apoyo de otros instructores. De esta manera, una comunidad de práctica:

- Convoca, reúne e integra a los profesores interesados en participar.
- Analiza la información del conocimiento y experiencia de los profesores.
- Retroalimenta el programa a partir de experiencias y aprendizajes.
- Promueve la implantación adecuada de las técnicas didácticas en los cursos.
- Desarrolla vínculos con otras comunidades que aporten sus mejores prácticas en la implantación de las técnicas.

- Fomenta la interacción entre los participantes.
- Comparte las experiencias y aprendizajes con la comunidad de instructores.
- Difunde los nuevos conocimientos para retroalimentar a todos los participantes y mejorar el proceso de implantación.

c) *Presentaciones públicas de danza*. Se dirigen tanto a personas con habilidades mixtas como al público en general, y pueden ofrecerse en tres formatos: clase abierta, función didáctica y montaje escénico.

Conclusiones

Hoy en día, la actualización y la apertura de las instituciones artísticas y educativas a nuevas propuestas es vital para mantener su vigencia. Poseer un ideal realmente valioso, noble y elevado, e ir en pos de él, debe ser una prioridad de dichas instituciones.

La danza para grupos con habilidades mixtas no es una danza-terapia ni una danza para discapacitados; es una propuesta artística, un espacio abierto a toda persona interesada en practicar la danza y sus posibilidades de expresión a partir del movimiento.

Detectar nuevos campos de acción para la danza, nuevos públicos y participantes es sólo el principio; no deben perderse de vista las diversas necesidades de la sociedad ni limitarse a los estándares de la danza para unos cuantos. La danza debe considerar también a las personas diferentes y proporcionarles un espacio adecuado y de calidad para la práctica de esta disciplina; incorporar nuevas propuestas, nuevas metodologías que faciliten mejores resultados.

Las comunidades de práctica del proyecto Danza para Grupos con Habilidades Mixtas constituyen una propuesta educativa que ha venido a enriquecer el conocimiento y la práctica de los docentes en el desarrollo de la danza con grupos vulnerables, favoreciendo el apoyo mutuo, el intercambio y la retroalimentación entre ellos, y fortaleciendo la práctica de quienes se han desarrollado en esta especialidad.

Bibliografía

- Alessi, Alito. *Manual de entrenamiento para instructores de DanceAbility*. México, 2004.
- Conaculta, Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas/INBA. “Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello. Plan de estudios para obtener el título de Profesional en Educación Dancística con Especialidad en Danza Contemporánea, Danza Española o Danza Folclórica”. México, 1995.
- Martín, M. *Comunidades de práctica*. México, ITESM, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, 2003.

Documentos electrónicos

- Sanz, S. *Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos*. Apud Pablo Lara Navarra (coord.), *Uso de contenidos digitales: tecnologías de la información, sociedad del conocimiento y universidad*. Monográfico en línea. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2005, vol. 2, núm. 2. UOC. (Fecha de consulta: 28 de noviembre de 2007.) <<http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/sanz.pdf>>
- Wenger, E., R. McDermott y W. M. Snyder. *Cultivating Communities of Practice*. HBS Press, 2002.

Sitios electrónicos

http://es.wikipedia.org/wiki/Aprendizaje_colaborativo

http://es.wikipedia.org/wiki/Comunidades_de_pr%C3%A1ctica

Miriam Huberman Muñiz

Tradición e innovación: la transformación de la educación en danza a partir de la investigación-acción

En esta ponencia pretendo ubicar a la educación dancística en México en uno de los tres enfoques que Ángel I. Pérez Gómez utiliza para clasificar la manera en que los profesionales de la educación adquirieron y desarrollaron los conocimientos pedagógicos que manejan.

Considero que hacer este ejercicio analítico es importante por varios motivos. En primer lugar, debido a que actualmente se está dando un cuestionamiento a todos los niveles acerca de los objetivos, los métodos y los resultados de la educación en México; pienso que es fundamental que la educación dancística se incluya en este proceso para comprender las características de sus prácticas docentes y poder producir mejores resultados. En segundo lugar, sin pretender haber hecho una revisión bibliográfica exhaustiva, puedo afirmar que en ninguno de los textos consultados aparece la danza en cualquiera de sus versiones técnicas, y, por lo tanto, creo que ya es hora de profundizar metódicamente en la pregunta: ¿qué hacemos cuando enseñamos danza?

Y, finalmente, digo que esto me parece importante a partir de haber vivido el proceso de recuperación e intervención de mi práctica como docente en danza. Es decir, no estoy tomando el camino fácil de recomendar algo que está de moda, sino que me atrevo a hablar del tema porque, al haber pasado por el proceso de recuperación e intervención de mi propia práctica, puedo comparar los resultados que obtenía antes y después de incursionar en la corriente de la investigación-acción.¹

¹ Kurt Lewin, quien acuñó el término *investigación-acción* en 1946, dice que este método “es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella”, y lo particular del método es que se trata de un proceso de investigación que se modifica continuamente en espirales de reflexión y acción. Cada espiral incluye: 1. Aclarar y diagnosticar una situación práctica que ha de ser mejorada o un problema práctico que ha de ser resuelto. 2. Formular estrategias de acción para mejorar la situación o resolver el problema. 3. Desarrollar las estrategias de acción y evaluar su eficacia. 4. Aclarar la situación resultante mediante nuevas definiciones

Tuve la oportunidad de conocer esta corriente al cursar el Diplomado de Desarrollo de Habilidades Académicas en el Instituto Cultural Tampico (ICT), diplomado que está basado precisamente en la investigación-acción. Oficialmente, lo que recuperé en el diplomado fue mi gestión, ya que en ese momento era la coordinadora del Área Académica de Ciencias Sociales de la sección de Bachillerato del ICT. Sin embargo, debido a que al mismo tiempo estaba impartiendo clases de kinesiología y prevención de lesiones para maestros de danza y deportes del ICT, a quienes iba a observar cuando impartían clases, y estaba participando con el Taller de Danza Contemporánea del Espacio Cultural Metropolitano de Tampico dando asesorías kinesiológicas y coreológicas, e impartiendo un Taller de Improvisación para la Composición Coreográfica, aproveché para aplicar a la danza lo que se estaba viendo en el diplomado.

Mi interés por relacionar el contenido del diplomado con la danza surgió cuando nos dieron a leer un texto de Pérez Gómez sobre el desarrollo profesional de los docentes. El autor se propone localizar qué es lo que “orienta realmente la práctica de los docentes”,² y su respuesta es una descripción de las tres maneras en que los docentes adquirieron y desarrollaron los conocimientos pedagógicos que manejan. A continuación haré una síntesis de los enfoques, que son: el práctico-artesanal, el técnico-academicista y el reflexivo-hermenéutico; la investigación-acción se inserta en el último enfoque.

1) En el enfoque práctico-artesanal, Pérez Gómez dice que el conocimiento experto

se ha ido acumulando lentamente a lo largo de siglos por un proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta de maestros

de problemas o de áreas que mejorar (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción). Vid John Elliott, *La investigación-acción en educación*, 4ª ed., Madrid, Morata, 2000, págs. 95, 316-317.

² Ángel I. Pérez Gómez, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, 4ª ed., Barcelona, Morata, 2004, pág. 184.

experimentados y se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendizaje.³

Este enfoque niega la importancia que el conocimiento teórico pueda tener para mejorar la enseñanza. El único conocimiento válido es aquel que fue acumulado gracias a la experiencia del docente: “no existe conocimiento teórico profesional ni merece la pena crearlo”.⁴

Dicho enfoque tiene una orientación conservadora ya que “supone la reproducción de hábitos, ideas, valores y comportamientos personales y sociales consolidados y legitimados por la formación peculiar de la estructura social y la configuración ideológica y cultural dominante”.⁵ Por lo mismo, en este enfoque no hay lugar para cambios, innovaciones o transformaciones. “El conocimiento, así concebido, pierde en definitiva su valor de búsqueda, creación y contraste crítico”.⁶

Pérez Gómez termina diciendo que, en este enfoque, debido a que un alumno llega a pasar alrededor de 15 años estudiando, su formación “no supone una oportunidad para cuestionar críticamente la validez educativa de tales rutinas, intuiciones, estructuras organizadas y comportamientos”.⁷ Entonces, cuando se convierta a su vez en docente, lo que hará será simplemente reproducir estas actividades y actitudes en su propia práctica.

2) El enfoque técnico-academicista subordina el conocimiento práctico al conocimiento teórico y crea una disociación entre ambos. Su principal preocupación es la selección apropiada de medios para alcanzar objetivos que fueron determinados desde afuera del aula.⁸

³ *Ibíd.*, pág. 185.

⁴ *Ibíd.*

⁵ *Ibíd.*

⁶ *Ibíd.*

⁷ *Ibíd.*, pág. 186.

⁸ *Ibíd.*

Aquí, el conocimiento experto no surge de la práctica sino del exterior: por un lado, lejos del aula, se encuentran los expertos teóricos, quienes producen teorías, elaboran objetivos, diseñan programas; y por el otro lado se encuentran los profesores, de quienes sólo se espera que seleccionen los medios más apropiados para aplicar las teorías en el aula, alcanzar los objetivos y cumplir los programas de la manera más exacta y mecánica posible. En este caso, el docente no requiere el conocimiento experto, es suficiente con que sepa de estrategias para aplicar el conocimiento teórico elaborado por otros.⁹

3) En el enfoque reflexivo-hermenéutico, teoría y práctica se conjugan: el docente construye y reconstruye su propio conocimiento al reflexionar sobre su práctica, intervenirla y volver a reflexionar sobre los efectos de la intervención, en una espiral que constituye “un proceso dialéctico de acomodo y asimilación, en los sucesivos intercambios con el medio”.¹⁰

En este enfoque no se busca ni aplicar fórmulas que fueron establecidas desde afuera del aula ni repetir la inercia de patrones heredados por la tradición porque se reconoce que el medio educativo es complejo, cambiante, multifactorial, con “problemas de definición y evolución incierta y en gran medida imprevisibles, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla técnico procedimental ni mediante recetas preestablecidas”.¹¹

Aquí el conocimiento experto surge de la comprensión situacional, es decir, al combinar la experiencia directa con la reflexión y la indagación teórica. Por lo tanto, lo que se obtiene es un conocimiento “útil y relevante”, que viene a ser “el resultado de la investigación fluida y cotidiana sobre las peculiaridades singulares de la situación concreta”.¹²

Entonces, tan pronto como terminé de leer el texto ubiqué lo que ocurría en la educación dancística en general dentro del primer enfoque, el práctico-artesanal. Decidí examinar mi

⁹ *Ibíd.*, pág. 187.

¹⁰ *Ibíd.*, pág. 188.

¹¹ *Ibíd.*, pág. 189.

¹² *Ibíd.*

propia práctica y, como estaba observando a otros maestros, aproveché para comparar sus prácticas con la mía y así tener más elementos para confirmar o rechazar el planteamiento inicial.

A continuación expondré algunos de los descubrimientos y observaciones que confirman el planteamiento original. Por cuestiones de espacio elegí cantidad sobre profundidad, es decir, preferí describir brevemente tres ejemplos que muestran el problema desde diferente ángulo, que analizar a detalle alguno de ellos. El orden en que aparecen los ejemplos es cronológico.

- Lo que primero descubrí fue que llevo literalmente toda mi vida inmersa en la institución escolar –soy hija de profesores universitarios, tengo estudios de posgrado, llevo 23 años ininterrumpidos de dar clases, he asesorado la planeación curricular de dos licenciaturas en danza– y casi todo lo he resuelto de manera intuitiva y empírica, basándome en el “sentido común”, confiando en mis “buenas intenciones” y sin cuestionar “las creencias, supuestos, nociones e ideas”¹³ que moldean mi práctica. Hasta el diplomado, nunca había leído un libro sobre educación, nunca me había preguntado para qué daba clases, ni mucho menos me había puesto a pensar si los resultados que estaba obteniendo tenían algo que ver lo que yo quería que ocurriera. Sólo por esto, según Pérez Gómez, mi práctica quedaría ubicada dentro del enfoque práctico-artesanal.¹⁴
- Volví a confirmar que “existe una predisposición generalizada entre los profesores de deportes y danza en contra de la teoría”.¹⁵ En esta ocasión, la predisposición se manifestó en el hecho de que ninguno de los maestros de danza o de deportes del ICT se inscribió en el siguiente diplomado de Desarrollo de Habilidades Académicas; en su poca o nula participación en otros cursos sobre temas como

¹³ Luciano González, “Pero, ¿qué es lo educativo de una práctica?”. En Ruth C. Perales Ponce (coord.), *La significación de la práctica educativa*, México, Paidós, 2006, pág. 148.

¹⁴ Pérez Gómez, *op. cit.*, págs. 185-6.

¹⁵ Miriam Huberman, “Kinesiología aplicada a la transformación de la práctica docente en deportes y danza”. En *Mar Adentro*, Tampico, 13, febrero de 2007, pág. 43.

métodos de evaluación, diseño de unidades didácticas o formación en competencias; y en comentarios acerca de la poca utilidad “práctica” de este tipo de actividades.

“Esto se debe a que, dado que en estas disciplinas el énfasis está en lograr una ejecución que sea la mejor posible, es común escuchar que los profesores consideran que la teoría no tiene gran influencia sobre los resultados prácticos”.¹⁶

- Al caracterizar mi práctica llegué a la conclusión de que, como dice Pérez Gómez, estaba reproduciendo “rutinas, intuiciones, estructuras organizadas y comportamientos”¹⁷ debido a que mis sesiones no tenían un objetivo educativo sino que eran sólo una serie de ejercicios a realizar; por supuesto que cada ejercicio tenía una finalidad específica, pero faltaba un propósito común que fuera explícito y educativo. Al comparar esto con lo que hacían otros maestros, resultó que, de manera similar, planeaban sus clases a partir de lineamientos fijados externamente: se basaban en un método tradicional, en lo que recordaban de clases que habían tomado, o como respondió una maestra cuando se le preguntó cuál era el objetivo de un ejercicio que demostró: “Es que en danza así se hace, las clases tienen una estructura fija. El objetivo es, no sé, ubicar espacialmente”.¹⁸ En mi caso, al reflexionar acerca de por qué estaba actuando de esta manera, me di cuenta de que lo que quería era dar una clase tan “buena” como las de mis maestros favoritos, sin cuestionar siquiera si lo que ellos hicieron podría aplicarse al contexto de mis estudiantes.

Estos tres ejemplos confirman que, en efecto, la educación dancística se ubica en el enfoque práctico-artesanal. Las implicaciones de esto son serias. Una es que, en un proceso de enseñanza-aprendizaje así, se tiende a dar prioridad al pasado más que al presente: el peligro está en que por cuidar la tradición no se atiendan las necesidades del presente, ya que, por un lado, hay un mayor respeto por la tradición que por el contexto actual de los

¹⁶ *Ibíd.*

¹⁷ Pérez Gómez, *op. cit.*, pág. 186.

¹⁸ Extracto de una conversación entre el responsable de un curso de actualización para maestros del ICT y una maestra de danza que participaba.

estudiantes, y por el otro, este enfoque hace que el protagonista del proceso sea el maestro, depositario, heredero y transmisor de la tradición, en lugar de que lo sea el estudiante, mero receptor pasivo.

Otro problema en el enfoque práctico-artesanal es que como no se busca ni se fomenta realmente el análisis crítico, la investigación o la innovación en el salón de clases, debido a que el énfasis está en preservar el conocimiento acumulado por siglos –o por décadas, dependiendo de la técnica–, se corre el riesgo de repetir rutinas, estructuras y comportamientos simplemente porque pertenecen a la tradición, aun cuando no produzcan resultados que sean congruentes con lo deseado.

Una implicación más sería el énfasis que se pone sobre el área técnica a expensas de las demás áreas del conocimiento dancístico. A este respecto Pérez Gómez pregunta: “¿Alguien entendería que los médicos se formaran sin ningún tipo de preparación teórica universitaria, solamente en el contacto con las prácticas en consultorios u hospitales urbanos o rurales?”.¹⁹ Considero que ser educado en danza implica mucho más que adquirir, desarrollar y perfeccionar destrezas técnicas específicas. Es decir, para ser educado en danza, pienso que todas las áreas del conocimiento dancístico (que son el área técnica, coreológica, coreográfica, teórica e interdisciplinaria²⁰) deberán ser abordadas, y lo que varía es la cantidad de horas que se le dedica a cada una, de acuerdo con lo que se pretenda formar: ejecutantes, coreógrafos, historiadores de danza, maestros de técnica, etcétera. Pienso que es fundamental cubrir todas las áreas del conocimiento dancístico porque, “si algún área o subárea no queda cubierta por el programa curricular, se estará privando a los alumnos de conocer un aspecto del quehacer dancístico”.²¹

¹⁹ Pérez Gómez, *op. cit.*, pág. 182.

²⁰ En 1994 llamé a esta área “complementaria”. Sin embargo ahora, tomando en cuenta los cambios que se están dando al incorporar las nuevas tecnologías en los campos de educación y creación artística, considero que debo modificar el nombre del área para reconocer la relación de interdependencia que existe entre la danza, las materias que incluí, y otras materias que habrá que añadir. *Vid* Miriam Huberman, “Áreas del conocimiento dancístico”. En *Educación Artística*, México D. F., I, 5, mayo-junio 1994, págs. 72-75.

²¹ *Ibid.*, pág. 72.

Una posible manera de resolver esta situación es incursionando en el campo de la investigación-acción. Al hacerlo se estaría profesionalizando a los maestros de danza, no en el sentido de su especialización técnica sino como docentes. Esto no significa tener que romper con la tradición, o eliminar los contenidos tradicionales, sino identificar qué funciona y qué no funciona de la forma en que éstos son transmitidos y, en el caso de lo que no funciona, buscar alternativas que sean tanto efectivas como congruentes con los propósitos que se pretenden alcanzar.

La investigación-acción es un método de investigación objetivo y confiable, que permite a cada profesor tener acceso directo a sus propias acciones para que, una vez que un maestro ha analizado, caracterizado y problematizado su práctica, pueda diseñar un proyecto de intervención que lo conduzca a transformarla,²² haciendo que se vuelva más educativa en lugar de simplemente parcharla o remendarla con cambios rápidos, superficiales, “cosméticos”. Transformar una práctica implica innovarla y mejorarla, significa que hay que ir más allá de las “buenas intenciones”: “una transformación tiene una dirección determinada: ser cualitativamente más educativo”.²³

En mi caso, mi proyecto de intervención fue el Taller de Improvisación para la Composición Coreográfica. Establecí un objetivo claramente educativo, elegí estrategias que llevaran hacia el cumplimiento del objetivo –poniendo atención en fomentar la participación activa de todos los estudiantes, así como el análisis, la reflexión y la autoevaluación–, y me aseguré de que el producto del taller diera cuenta tanto del propósito como del proceso. Los resultados fueron que los estudiantes pudieron improvisar sobre los cinco motivos coreológicos que se manejaron en el taller, explicar verbalmente lo que hacían físicamente, dar instrucciones precisas y ejecutarlas, y escoger entre las posibles improvisaciones aquellos diseños que les sirvieran para componer frases hasta elaborar el

²² Vid Adriana Piedad García Herrera, “La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente”. En Juan Campechano *et al.* *En torno a la intervención de la práctica educativa*, Guadalajara, UNED, 1997, *pass.*; González, *op. cit.*, *pass.*; Cecilia Fierro, *et al.* *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*, 1ª reimp., México, Paidós, 2003, *pass.*

²³ Lya Sañudo, “El proceso de significación de la práctica”. En Ruth C. Perales Ponce (coord.), *La significación de la práctica educativa*, México, Paidós, 2006, pág. 31.

estudio final. Puedo decir que, por primera vez en mi vida como docente en danza, produje intencionalmente resultados que fueron congruentes con mi propósito.

Así, por todo lo anterior, considero que incursionar en el modelo de investigación-acción ofrece importantes ventajas para la profesionalización de la educación dancística en México. El rigor metodológico de este modelo probablemente haría que la educación dancística fuera más eficiente, centrándose más en los estudiantes y menos en el aspecto conservador de la tradición y el criterio de autoridad. La sistematización en la recabación y el análisis de los datos²⁴ nos permitiría ir más allá de nuestras limitaciones y, en cambio, nos acercaría más a nuestros objetivos.

Tal vez haya sorprendido el hecho de que hablara sobre educación dancística en general en lugar de hablar específicamente sobre la impartición de clases de una técnica o una materia en particular. No hice esto porque la problemática a la cual me estoy refiriendo no tiene que ver con contenidos específicos, con métodos y técnicas, o con actividades y estrategias, sino con aquellos procesos educativos generales a los que nos enfrentamos todos los maestros. Para afirmar esto me basé en mi propia experiencia al impartir diferentes materias, como lo indiqué al inicio de esta ponencia, y al observar clases de otros maestros que imparten diferentes técnicas dancísticas (en este caso, se trató de maestros de ballet y de danza contemporánea). Esta aclaración responde a mi interés por que todas las áreas del conocimiento dancístico se transformen al mismo paso.

Finalmente, termino con la definición de Lya Sañudo de la educación como “el sistema de acciones reflexivas, intencionadas y sistemáticas (auto)transformadoras del ser humano, en un contexto histórico determinado”.²⁵ Y la combino con lo que dice Luciano González: de todas las acciones realizadas, sólo aquellas acciones que logran auxiliar a otra persona en su proceso de formación pueden ser consideradas como acciones educativas.²⁶

²⁴ González, *op. cit.*, pág. 141.

²⁵ Sañudo, *op. cit.*, pág. 23.

²⁶ González, *op. cit.*, pág. 155.

Bibliografía

- Bazdresch Parada, Miguel. “Interacción, intersubjetividad y procesos interpretativos cotidianos”. En Bazdresch Parada, Miguel. *Vivir la educación, transformar la práctica*. Guadalajara, Textos Educar/SEJ, 2000, págs. 25-33.
- Elliott, John. *La investigación-acción en educación*. 4ª ed., Madrid, Morata, 2000.
- Fierro, Cecilia, et al. *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. 1ª reimp., México, Paidós, 2003.
- García Herrera, Adriana Piedad. “La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente”. En Campechano, Juan, et al. *En torno a la intervención de la práctica educativa*. Guadalajara, México, UNED, 1997, págs. 33-76.
- García Herrera, Adriana Piedad y José Luis Dueñas García. “Estrategias para el análisis, condición necesaria para significar la práctica.” En Perales Ponce, Ruth C. (coord.). *La significación de la práctica educativa*. México, Paidós, 2006, págs. 99-140.
- Gimeno Sacristán, José y Ángel I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. 10ª ed., Madrid, Morata, 2002.
- González, Luciano. “Pero, ¿qué es lo educativo de una práctica?”. En Perales Ponce, Ruth C. (coord.). *La significación de la práctica educativa*. México, Paidós, 2006, págs. 141-167.
- Huberman, Miriam. “Áreas del conocimiento dancístico”. En *Educación Artística*, México D. F., I, 5, mayo-junio de 1994, págs. 72-75.
- . “Kinesiología aplicada a la transformación de la práctica docente en deportes y danza”. En *Mar Adentro*, Tampico, 13, febrero de 2007, págs. 37-56.
- Kemmis, Stephen. “La teoría de la práctica educativa”. En Carr, Wilfred. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata, 1996, págs. 17-38.
- Pérez Gómez, Ángel I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. 4ª ed., Barcelona, Morata, 2004.

- Sañudo, Lya. “El proceso de significación de la práctica”. En Perales Ponce, Ruth C. (coord.). *La significación de la práctica educativa*. México, Paidós, 2006, págs. 19-53.
- Schön, Donald A. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós, 1998.
- Woods, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.

Ana González Portela

La investigación experimental en el campo de la danza

El maestro de danza que estudia amorosamente su materia, se va relacionando cada vez más con la complejidad del organismo humano vivo. Para él, creación, invención y verdad tienen que ver con las cosas que se tocan, que se huelen, que se escuchan, que se caen, y que están sujetas a desgaste, transformación, decadencia y desarrollo.

El maestro, en este recorrido hacia el conocimiento, examina el organismo hasta el fondo: observa su comportamiento y sus reacciones, y se interroga acerca de la naturaleza del movimiento humano. Mientras estudia, después de preguntarse *¿por qué?* empieza a preguntarse *¿por qué no?*, y va interpretando lo concreto. Durante este viaje, va relacionando experiencia, conocimiento y principios.

La vía hacia el conocimiento de este estudioso es vivencial, y no-vivencial

El recorrido vivencial sucede cuando el maestro examina, con todos sus sentidos, su propio organismo, y experimenta con él. Las relaciones entre fenómenos, principios, creación e invención surgen de la experiencia participativa con la materia.

El recorrido no-vivencial es cuando el maestro examina el organismo del otro y experimenta con él. Aquí, las relaciones entre fenómenos, principios, creación e invención surgen de la observación somática de la materia.

El modo de relacionarse con la materia toma su propio rumbo, y con el tiempo se van distinguiendo los diferentes modos en que el individuo ha sido creador de estilos, métodos, filosofías y formas artísticas.

En este camino hacia la sabiduría, se aprende que es necesario escuchar a la naturaleza para poder relacionarse con ella. Al profundizar en esta relación, comienzan a aparecer

posibilidades que estaban latentes, y que resultan más adecuadas para nuestras intenciones. La materia se toca, se excava, o se mueve, para que ella misma sugiera nuevas e inéditas posibilidades a intentar. A los hallazgos se les da seguimiento, para que sus desarrollos naturales puedan coincidir con las exigencias.

El método de estudio o de investigación es la vía a través de la cual este maestro-investigador conoce su materia; y es considerado como experimental cuando acepta cambiar el método mismo, adecuándolo al fenómeno que ha de estudiar, en vez de contemplarlo a través de la visión de un saber tradicional.

Cuando se observa –dice Bachelard–, no hay que confiar nada a los hábitos; esto bajo la premisa de que todo concepto termina por perder su utilidad y su significación misma, cuando se aleja uno más, y más, de las condiciones experimentales donde fue formulado... Ya que los conceptos y los métodos están en función del dominio de experimentación, el pensamiento debe cambiar frente a un experimento nuevo. La reflexión sobre el método debe, a su vez, permanecer activa, y proponer una pedagogía que no se enfoque hacia la transmisión del conocimiento acabado.

En la enseñanza de estilos, donde la investigación se dirige hacia el saber tradicional, el maestro estudia los modos de acuerdo con los cuales una larga tradición ha aprendido a manipularla, con la intención de hacer surgir de ellos nuevas formas, inéditas y originales, a fin de prolongarlos con nuevos desarrollos.

Hoy día, la enseñanza de principios va adquiriendo mayor relevancia; en ella, la pedagogía y la didáctica se basan en el valor del descubrimiento, y buscan que cada individuo encuentre la sustancia de lo real en su propia experiencia.

La elección del método experimental como forma de vivir la danza, conduce al docente hacia la necesidad: de abandonar los dogmas institucionales, los patrones de movimiento

tradicionales y su enseñanza, y desarrollar nuevas maneras de abordar el movimiento, aun cuando éstas no produzcan resultados acordes con la tradición.

Umberto Eco dice que la investigación experimental “surge cuando el investigador, en un acto de escepticismo metódico, decide poner en juicio todo lo que sabía sobre un objeto, y elaborar un nuevo método a fin de definirlo”.

En este sentido, *experimental* en la danza tiene un sentido muy concreto: es experimental la actitud en virtud de la cual uno se centra en el objeto para estudiarlo y buscar posibilidades hasta ahora no consideradas, o desconocidas. El conocimiento científico proporciona las bases para llevar a cabo esta tarea, y el rigor del método se hace necesario.

En el momento –continuando con Eco– en que la actitud experimental se convierte en acto de interrogación del material, para descubrir en él las posibilidades de organización que dicho material nos sugiere, entonces entramos de lleno en la dialéctica habitual de la producción artística. Es experimental –nos dice–, en el sentido de que se trata de un contacto vivo y dialogante con la materia, y no de esa pretendida intuición-expresión exquisitamente interior de la que nos hablaba la estética idealista, con respecto a la cual, la extrinsecación técnica era un añadido.

La investigación experimental es un método de aprendizaje donde creación, invención y verdad tienen que ver con las cosas que se tocan, que se huelen, que se caen, que se transforman, y que se desgastan. Esto no quiere decir que la humanidad y la espiritualidad de un artista se representan en una materia. “El arte es representación y formación de una materia, y ésta se forma de acuerdo con un irrepitible modo de crear, que es la espiritualidad misma del artista hecho estilo”.

Margarita Tortajada Quiroz

Estudio comparativo. Voces de estudiantes y bailarines/as profesionales de México

Desde noviembre de 2001 inicié, junto con un equipo de trabajo,¹ el proyecto de investigación “Bailarinas/es y sexualidad”, cuyo fin es establecer un perfil y analizar las diversas problemáticas de los estudiantes en las escuelas profesionales de danza y de los bailarines/as profesionales del país. El punto de partida consistió en levantar un censo de la población estudiada y en la aplicación de un cuestionario y entrevista a una muestra representativa.

En la primera etapa (noviembre 2001-julio 2002) nos abocamos a las seis escuelas del INBA:² Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, Academia de la Danza Mexicana, Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea, Escuela Nacional de Danza Folklórica, Centro de Investigación Coreográfica, todas en la ciudad de México, y Escuela Superior de Música y Danza, en Monterrey. En éstas se determinó una muestra de 80 alumnos, a quienes se les aplicó un cuestionario elaborado conjuntamente con especialistas de varias disciplinas; posteriormente, a un grupo seleccionado de los alumnos se le hicieron entrevistas (ocho en total).

En la segunda etapa (enero a octubre de 2004)³ se llevó a cabo un trabajo similar en otras nueve escuelas profesionales: la del Ballet Folklórico de México, del Ballet Teatro del Espacio y del Ballet Independiente (ciudad de México); el Colegio Nacional de Danza Contemporánea (ciudad de Querétaro); la Facultad de Danza de la Universidad Veracruzana (Xalapa); la Escuela de Danza del Instituto Potosino de Bellas Artes (ciudad de San Luis Potosí); la Escuela Profesional de Danza de Mazatlán; la Escuela Municipal de Danza Clásica de Mazatlán; y el Departamento de Danza del Instituto Universitario de

¹ El trabajo que han realizado Dolores Ponce y Gabriel Gómez ha sido fundamental, lo que agradezco profundamente.

² Este proyecto obtuvo el apoyo de la convocatoria 2001 de “Educación para el arte”.

³ El nombre del proyecto es “Bailarinas/es y sexualidad: escuelas profesionales de danza (etapa II)”, que obtuvo el apoyo de la convocatoria 2003 de “Educación para el arte” dentro de la categoría “Investigación de la educación artística y de los procesos que en ésta se generan”.

Bellas Artes de la Universidad de Colima. A la muestra representativa de estas nueve escuelas (formada por 76 alumnos) se le aplicó el cuestionario señalado, y a un grupo seleccionado de los alumnos se les hicieron entrevistas (18 en total).

La tercera etapa del proyecto, que se centra en bailarines profesionales en activo a nivel nacional, también ha sido concluida (noviembre 2006-noviembre 2007), y se llevó a cabo gracias al apoyo económico del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, a través del Programa de Fomento a Proyectos y Coinversiones Culturales, en el año 2006.

El Censo Nacional de Bailarines Profesionales en Activo en México arrojó los siguientes resultados: 1,079 mujeres y 715 hombres (total: 1,794), que practican los siguientes géneros: 172 mujeres y 91 hombres de danza clásica; 497 mujeres y 296 hombres de danza contemporánea; 288 mujeres y 297 hombres de danza folclórica; 89 mujeres y 15 hombres de danza española-flamenco, y 33 mujeres y 16 hombres de otras (como jazz y danza clásica de la India). Estos resultados pueden consultarse en su totalidad y con las aclaraciones del caso en la revista electrónica de www.danzanet.com

A partir de ese total de bailarines/as censados se aplicaron 266 cuestionarios (161 mujeres y 105 hombres) distribuidos de la siguiente manera: 30 de danza clásica (21 mujeres y 9 hombres), 188 de danza contemporánea (111 mujeres y 77 hombres), 35 de danza folclórica (19 mujeres y 16 hombres), 9 de danza española-flamenco (7 mujeres y 2 hombres) y 4 de jazz (3 mujeres y 1 hombre). Las ciudades donde laboran los bailarines que respondieron el cuestionario son el Distrito Federal, Xalapa, Guanajuato, Celaya, Mazatlán, Querétaro, Morelia, Tijuana, Guadalajara, Cuernavaca, Colima, San Luis Potosí, Puebla, Toluca, Cancún, Monterrey, Hermosillo, Mérida y Oaxaca.

De ese total se aplicaron 40 entrevistas (a 22 mujeres y 18 hombres) que fueron distribuidas por especialidad: 5 de danza clásica (3 mujeres y 2 hombres), 25 de danza contemporánea (13 mujeres y 12 hombres), 4 de danza folclórica (3 mujeres y 1 hombre), 4 de danza española-flamenco (2 mujeres y 2 hombres), y 2 de jazz (1 hombre y 1 mujer).

Algunos resultados

Los resultados aquí expuestos son globales, y para leerlos hay que hacer varias consideraciones: se están integrando como un todo a estudiantes de diversas especialidades dancísticas (danza clásica, contemporánea, folclórica mexicana y española-flamenco), de variadas formaciones (como ejecutantes, docentes y coreógrafos), y de visiones diversas (hay quienes han decidido seguir la danza como profesión y quienes la ven como una forma de entretenimiento). Además, deben tomarse en cuenta las diferencias entre las propias escuelas: desde aquellas que ofrecen una carrera profesional en danza, hasta las que son lugares de entrenamiento con clases aisladas.

Dentro de la muestra determinada para cada escuela se hicieron consideraciones específicas. En los cuestionarios, las respuestas promedio ocultan esas diferencias entre escuelas, empezando por la edad de los participantes, que va de los 8 a los 28 años. Esto no puede ser de otra manera en un sondeo estadístico, cuyo propósito es precisamente buscar rasgos colectivos. Sin embargo, se ha procurado compensar las generalizaciones mediante la información recabada con las entrevistas. La finalidad de éstas no ha sido profundizar en historias particulares, sino encontrar matices a la respuesta colectiva, así como posibles problemas no detectados con suficiente claridad en el cuestionario.

Los bailarines profesionales que respondieron el cuestionario y la entrevista también pertenecen a diferentes géneros dancísticos (ya apuntados), viven diversas condiciones de trabajo (los hay de compañías estables, grupos independientes, solistas, con o sin sueldo fijo, etcétera), con distintos niveles de profesionalismo (en cuanto a ingresos económicos obtenidos y preparación académica dentro de la danza), pero todos con la conciencia de que su profesión es la de ser bailarines.

La edad promedio de los alumnos que contestaron el cuestionario es de 17.8 años, y la de los bailarines, de 30.3 años. El promedio de horas a la semana que estos alumnos practican la danza es de 19.4 y de 29.6 en el caso de los bailarines.

La mayor incidencia de lesiones en alumnos se dio en tobillo, ingle, pie y rodilla, espalda y muslo. En los bailarines fue tobillo, rodilla y espalda, pie, ingle y hombro.

La incidencia más alta de lesiones crónicas que reportan los alumnos corresponden a rodilla, tobillo, lumbar y muslo. En bailarines es en rodilla, lumbar, tobillo y muslo.

Los alumnos citan como razones de lesión más comunes a la excesiva exigencia a sí mismo, siguiéndole en importancia la mala aplicación de la técnica, exceso de trabajo y descuido o flojera. En tanto, los bailarines consideran que se debe a exceso de trabajo, excesiva exigencia a sí mismo y mala aplicación de la técnica.

¿Cómo les afectan las lesiones? En lo que se refiere a estado de ánimo, le afecta al 45% de los alumnos; en el mal desempeño de su trabajo al 57%; en su relación con compañeros el porcentaje no es significativo, pero en su relación con maestros, el 13% de alumnos dijeron sufrir aislamiento e incomprensión.

Los bailarines apuntan que las lesiones les afectan en su desempeño en el trabajo (al 73.6%), en su estado de ánimo (al 62.4%), con los maestros (al 14.3%), con los coreógrafos (al 13.9%) y con sus compañeros (al 9%).

Llaman la atención los altos porcentajes de alumnos que dijeron no sentirse afectados por las lesiones que sufren (42.5%). En el caso de los bailarines, el porcentaje se reduce drásticamente al 6%.

Quizá la razón por la que los alumnos reportan lo anterior sea que el 58.5% responde afirmativamente a la pregunta ¿bailas a pesar del dolor? Ese número se convierte en 83.5% en el caso de los bailarines.

A pesar de esas respuestas hay una preocupación por las lesiones: el 66.5% de los alumnos y el 42.25% de los bailarines afirman sentir temor ante la posibilidad de lesionarse. Debido a eso, prácticamente todos los alumnos y bailarines se preocupan por realizar un trabajo de calentamiento previo a clases y ensayos, así como por tomar medidas y cuidados especiales para su cuerpo (que van desde concentración en su actividad hasta la realización de otro tipo de actividades físicas que los fortalezcan).

Se preguntó a alumnos y bailarines qué medicamentos consumen, para qué padecimiento y quién se los recetó. El 36% de alumnos y el 49.2% de bailarines señalaron que consumen analgésicos y desinflamatorios para aminorar males que tienen relación con su actividad dancística. La mayoría (dos terceras partes en el caso de alumnos y la mitad en el caso de bailarines) afirma que los medicamentos les son recetados por un médico.

Porcentajes reportados en el renglón de adicciones: el que se refiere a consumo de drogas es del 1% para estudiantes y 7.14% para bailarines; el de consumo de cigarros es de 35.5% para estudiantes y 34.58% para bailarines, y de alcohol: 29.5% para estudiantes y 53% para bailarines. Así, una tercera parte de alumnos fuma y consume bebidas alcohólicas; una tercera parte de bailarines fuma y más de la mitad consume bebidas alcohólicas, hecho importante, aun si la frecuencia con que dicen hacerlo podría no parecer tan alarmante.

En lo que se refiere a desórdenes de la alimentación se registraron los siguientes porcentajes: anorexia 5.5% en estudiantes y 5.7% en bailarines; bulimia 6% estudiantes y 4.6% bailarines; uso de laxantes o purgantes 10% estudiantes y 2.3% bailarines; uso de diuréticos 4% estudiantes y 1.5% bailarines.

A pesar de que no se vislumbra un problema generalizado en los dos desórdenes alimenticios señalados, sí prevalece, como es lógico, la preocupación por la inadecuación del cuerpo y la percepción de exceso de peso. Por ejemplo, el 20.5% de los alumnos dijo sentirse descrito perfectamente o bastante bien con la afirmación “Todo el tiempo hago algo para perder peso”; el 27% dijo que la frase “Me siento gordo/a aunque todos me dicen

que estoy muy delgado/a” lo describe perfectamente o bastante bien. En el caso de los bailarines, sólo el 10% respondió de la misma manera a ambas preguntas.

De acuerdo con las entrevistas, el régimen alimenticio de los alumnos, así como el de ejercicio y cualquier otra actividad están enfocados a la danza; ésta siempre se encuentra presente y la vida de los alumnos (aseveran) se desarrolla en torno a ella.

Los bailarines también señalan la misma tendencia. Casi todos afirman categóricamente que cuidan de forma especial su cuerpo por la danza; enfatizan la alimentación, la realización de otras prácticas físicas y evitar los excesos.

En el rubro de “Motivaciones y expectativas”, en general, en las preguntas que se refieren a los alumnos (lo que depende de ellos) y las opiniones que tienen de sí mismos, su talento, sus posibilidades, su futuro en la danza, las respuestas son positivas. Pero al hablar de lo externo (la escuela, los planes de estudio, las instalaciones) la opinión es menos positiva, aunque sin llegar a extremos. Muchos de ellos adjudican las fallas a factores del exterior, no a sí mismos. Eso hace notar el entusiasmo y convencimiento que tienen para estudiar danza, a pesar de los obstáculos escolares y de la vida profesional.

En el caso de los bailarines, también señalan los factores externos como obstáculos en su carrera: en su mayoría se refirieron al problema económico desde el punto de vista de la falta de sueldo fijo o de pagos bajos, con los que no se pueden mantener o viven en situaciones precarias y se ven obligados a realizar otras actividades. También señalan la falta de prestaciones, especialmente médicas y pensiones para el retiro, así como la carencia de apoyo institucional para la producción y difusión de su trabajo.

De los alumnos, sólo una cuarta parte considera que la danza es un sacrificio (24%); casi todos que es un placer (87.5%); un poco menos que le da libertad (82%); que es buena para la salud (70%) y que le da libertad (77%). Entre los bailarines, sólo el 13.5% la considera

un sacrificio; el 90% dice que le da libertad; el 92% que es un placer, y el 72.5% que es buena para la salud.

Al preguntarles si la danza conlleva al conocimiento de sí mismo, todos los entrevistados (estudiantes y bailarines) respondieron afirmativamente, aunque comprendieron dicha relación de modos muy diversos, siempre placenteros, en consonancia con los resultados estadísticos.

Sin embargo, más de una tercera parte de los alumnos (40%) señalan que sufren tensión emocional o angustia relacionadas con la danza; el 33% afirma que al hacer clase o bailar ha estado en situación de riesgo físico y/o emocional, y la décima parte baila para sentirse otra persona (11.5%). El 73% de los bailarines indican que sufren tensión emocional o angustia relacionada con la danza; el 47.3% que ha estado en riesgo físico y/o emocional al hacer clase, ensayo o bailar, y el 14% que baila para sentirse otra persona.

La mayoría de los alumnos considera que tiene talento (80%), aptitudes (70%), y ganas de bailar (90%). Todo esto depende de ellos. Llama la atención que una quinta y cuarta parte de alumnos, respectivamente, afirme que no tiene talento para la danza ni aptitudes físicas para esa actividad, y peor, que 10% de los alumnos señale no tener ganas de bailar.

En el caso de los bailarines es el 86% el que considera que tiene talento; el 72% que tiene aptitudes y el 81% tiene ganas de bailar. También hay que notar que el 14%, el 18% y el 19% respectivamente contestó en forma negativa.

Las actitudes positivas de los alumnos se corroboran en las entrevistas. Al preguntarles sobre los modelos y tipos ideales de bailarines/as a los que aspiran ellos y a los que saben que aspiran los demás, casi todos los entrevistados negaron pretensiones de imitación para defender su individualidad y sus propias posibilidades (aunque no por ello dejan de admirar a algunas figuras prominentes).

Los bailarines responden de manera similar: más de la mitad dijo en las entrevistas que no pretenden imitar sino encontrar “su propia danza”, pero también se habló mucho de un ideal de bailarín/a conformado por rasgos abstractos, no pertenecientes a un artista en particular.

En las entrevistas a bailarines se incorporó la pregunta “¿Los bailarines son personas diferentes?”. Las opiniones se dividieron casi por la mitad. Hubo quienes dieron una respuesta absoluta, tanto en la afirmativa como en la negativa, pero también hubo matices y explicaciones.

La mayoría de los alumnos pretenden dedicarse profesionalmente a la danza (83.5%), sin embargo sólo el 43.5% considera que es una carrera profesional con la que podrán mantenerse económicamente, y el 37% opina que debe cursar otros estudios para lograrlo.

En rubros semejantes, el 41.3% de los bailarines señala que la danza es una carrera profesional de la que puede vivir, y el 60.5 % dice que necesita tener otro trabajo fuera de su compañía para mantenerse.

El apoyo que reciben de su familia para dedicarse a la danza es de 79.5% en el caso de los estudiantes, y de 58.6% de los bailarines, y su elección por la danza ocasiona dificultades en su familia en el 14.5% de los estudiantes y el 14.3% de los bailarines. A la frase “Para un bailarín/a es más difícil formar una familia” respondieron afirmativamente el 26% de los estudiantes y el 31% de los bailarines; y están de acuerdo con la frase “La maternidad no va con la vida de una bailarina” el 6.5% de los alumnos y el 7.5% de los bailarines.

Al parecer, las escuelas cumplen con las expectativas de tres cuartas partes de los alumnos (75%); a una proporción similar les parece que la carga de trabajo escolar es la adecuada (76.5%). Sin embargo, sólo la mitad (48%) considera adecuado el plan de estudios que está cursando, y el 57% dice que las instalaciones de su escuela son buenas.

El 65% de los bailarines evalúan como adecuados los estudios de danza que han cursado, pero en las entrevistas hacen afirmaciones importantes: la mayoría señala que en la educación dancística existen maestros y pedagogía deficientes, y carencias en planes y programas de estudio. Sobre sus compañías, el 72.5% opina que la carga de trabajo que tiene es la adecuada, el 49% que las condiciones de trabajo que ofrece son buenas, y el 87.2% cree que su compañía de danza es buena.

En cuanto a la competencia que se establece en las escuelas, el 74% de los alumnos estima que es necesaria para desarrollarse como bailarines; el 21.5% que es promovida en exceso por algunos maestros, y el 20% señala que no le importa esa competencia.

El 58.6% de los bailarines afirma que la competencia es necesaria en sus compañías; sólo un 17% menciona que no le importa dicha competencia y únicamente el 5% siente que es promovida en exceso.

El 97% de los alumnos está consciente de los cambios que sufre su cuerpo con la práctica dancística, y el 48.5% pretende tener un cuerpo perfecto. Puede pensarse que, a partir de las respuestas, los alumnos están satisfechos con su trabajo y que ven resultados de su esfuerzo, así como que la mitad aspira al “cuerpo mítico”: perfecto, delgado, fuerte; sin embargo, la otra mitad considera que esa aspiración apunta a un ideal inalcanzable. En concordancia, algunos de los entrevistados se expresaron de un modo que deja entrever la resistencia que los alumnos van desarrollando contra la idea impuesta de ese “cuerpo ideal”.

El 95% de bailarines percibe los cambios en su cuerpo por la práctica dancística, el 85% está satisfecho con los avances en su trabajo y el 29% pretende tener un cuerpo perfecto.

Los alumnos también tienen una opinión sobre el trato que se les da en las escuelas: el 72% asevera que recibe la misma atención y oportunidades que sus compañeros. Ese porcentaje disminuye al considerar si en su escuela se reconocen con justicia los méritos de cada

alumno: el 59% dice que sí. Los porcentajes son más altos en el caso de los bailarines: 84% afirma que sus compañías sí les brindan las mismas oportunidades que a sus compañeros. Y el 80.4% opina que obtiene un reconocimiento justo por su labor como bailarín/a.

Al preguntarle a los alumnos sobre aciertos y defectos pedagógicos de sus escuelas y maestros (en términos muy generales), el 44.5% piensa que en su escuela se aplica correctamente la disciplina; son más (69.5%) quienes creen que en su escuela se aplica correctamente la técnica. El 63.5% confía en los conocimientos de sus maestros; en concordancia, 37% afirma que algunos maestros no tienen conocimientos suficientes para dar clase. Las entrevistas parecen matizar estas respuestas, pues los alumnos casi siempre hicieron hincapié en la diversidad de la calidad y la enseñanza de los maestros.

En lo que se refiere al trato a los alumnos, el 40.4% manifestó que algunos maestros los humillan en clase, y al parecer se mantienen en alguna medida prácticas características del siglo XVIII, pues el 8.5% de los alumnos mencionó que algunos maestros los golpean en clase.

En el caso de los bailarines, el 53% considera que en su compañía se aplica correctamente la disciplina, y el 56%, la técnica. Confía en los conocimientos (dentro de su compañía) de sus maestros el 71.4%; de sus coreógrafos el 71.8%; de su *regisseur* o ensayador el 47.74%. En contraste, el 18% opina que algunos maestros no tienen los conocimientos suficientes para impartirles clases, mientras que el 13% piensa que algunos coreógrafos de su compañía tampoco los tienen para la composición coreográfica. Señalan que son humillados por maestros (11.6%), por coreógrafos (7.14%), y reciben golpes de maestros (1.5%) y de coreógrafos (1.1%).

En lo que se refiere al acoso sexual que sufren los alumnos por parte de sus maestros, por lo menos se mencionaron 28 casos (17.72%). En las entrevistas también se hizo presente ese problema y criticaron al ejercicio de poder que tienen algunos maestros en este renglón.

Los bailarines señalaron 75 casos (28%) de acoso sexual cuando fueron estudiantes, pero ninguno lo reporta en su compañía actual, aunque mencionaron 17 casos (6.4%) en otras compañías en las que han trabajado.

En lo que se refiere a prácticas sexuales, el 54% de alumnos y 77% de bailarines indicaron que son sexualmente activos, y sólo el 67% y 82.35%, respectivamente, usa condón, lo que habla de una falta de cuidado en la salud de esta población.

En este trabajo pueden destacarse diferencias genéricas a partir de la lectura de los datos concretos. La introducción de la dimensión sexuada impide asimilar en ella la generalidad a la realidad de un solo sexo o considerar como universal un punto de vista unilateral. Lo masculino y lo femenino son siempre categorías que se producen y aplican dentro de una cultura o subcultura específica, como es el caso de la danza escénica.

Una rápida lectura de los resultados desde la perspectiva de género arroja que en las escuelas de danza el 73% son mujeres y 27% hombres, y en el caso de los bailarines, de quienes respondieron el cuestionario 161 son mujeres (60.52%) y 105 hombres (39.47%). Por eso, el primer elemento que salta a la vista es la presencia mayoritaria de mujeres: tres cuartas partes del total. Ello debido a que en la división social de los espacios y el ámbito de influencia de los imaginarios, el campo de la danza es considerado femenino.

La preocupación por la alimentación y sus diversas expresiones psicosomáticas se encuentran presentes en ambos géneros, sin embargo, entre las mujeres se percibe una mayor angustia relacionada con el tema. Del total de casos de anorexia y bulimia reportados por estudiantes, el 85% es de mujeres, y por bailarines sube al 92.59%.

Los datos que aquí se han presentado sólo son parte de un amplísimo panorama que dan los alumnos/as y bailarines/as. Es claro que a pesar de las diferencias ya mencionadas entre escuelas, géneros, especialidades, compañías y lugar en este campo, podemos hablar de una

subcultura de la danza, como también de una conciencia de la aportación que todos ellos hacen a la sociedad.

A la pregunta planteada a los bailarines “¿Qué le da la danza a la comunidad?” las respuestas fueron inmediatas, pues los bailarines saben que su trabajo implica una experiencia de comunicación, creación, conciencia, reflexión y búsqueda, capaz de transformar, de mover sentimientos, de suscitar cuestionamientos, sobre todo en cuanto a la identidad de ellos mismos y los demás. De dar esperanza.

Rosana Gabriela Padilla López

Procesos de transmisión de la danza contemporánea: una perspectiva psicoanalítica

Acceder a la comprensión de procesos complejos en la transmisión de la danza y vislumbrar con mayor claridad el binomio cuerpo-danza tiene que ver con una experiencia de investigación propia de mi formación profesional.¹ Esto nada sencillo, captura una forma de estudiar, reflexionar, escuchar y finalmente escribir sobre un tema poco acogido por especialistas que intentan investigar sobre la danza y el inconsciente. Se analizan propiamente los procesos de transmisión de la danza en un grupo de estudiantes de danza de la carrera denominada Profesional en Educación Dancística con Especialidad en Danza Contemporánea, de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ENDNGC). Como vía de acceso se hace uso de los procesos de la subjetividad implicados en el discurso fundamentado en el psicoanálisis y la psicología social, desde el análisis teórico y propuesta metodológica de la investigación realizada por la Dra. Margarita Baz, con el título de *Metáforas del cuerpo –exploraciones sobre la subjetividad de la mujer con base en el discurso de bailarinas–*.²

La ENDNGC es la primera institución oficial para la enseñanza de la danza en el país y actualmente es una de las seis escuelas del INBA que coordina el Conaculta para la enseñanza profesional de la danza. A lo largo de sus más de 75 años de existencia asumieron la dirección Carlos Mérida (1932-1935); Francisco Domínguez (1935-1937); Nellie Campobello (1937-1984), a quien se le debe el nombre de la escuela –junto con su hermana Gloria– y cuya gestión abarca un periodo de 46 años; Nieves Gurría Pérez (1985-1993); Roxana Ramos Villalobos (1993-2002); Soledad Etchegoyen Monrroy (2002-2006); y la actual directora Silvia Martín (2007). La escuela ha evolucionado para responder a los cambios de políticas culturales y permanecer vigente como una opción de educación

¹ Me refiero al trabajo de tesis de licenciatura en psicología titulado *Procesos de transmisión de la danza contemporánea: una perspectiva psicoanalítica*. Colegio de Psicología, Universidad del Claustro de Sor Juana, 2007.

² Margarita Baz, *Metáforas del cuerpo –exploraciones sobre la subjetividad de la mujer con base en el discurso de bailarinas–*. Tesis de Doctorado. UNAM, 1994.

dancística profesional. Actualmente es una institución de nivel superior³ en educación dancística, con orientación en danza española, folclórica o contemporánea.

Considero importante hacer referencia al periodo que ocupó la dirección Nellie Campobello, sin por ello dejar de reconocer el papel fundamental desempeñado por los otros directores. Durante la gestión de la maestra Nellie, la escuela vivió épocas gloriosas, pero decayó hasta llegar a la desorganización y crisis profunda.

En los tiempos de esplendor surge el Ballet de la Ciudad de México (1935); en 1972 queda elaborado un nuevo plan de estudios cuyo objetivo era la formación de profesores de danza; para 1983 Nellie, oficialmente la directora del plantel, dejó de hacerse cargo de la escuela y confirió a Cristina Belmont⁴ un poder en el rubro de pleitos y cobranzas, pero en la práctica ella se hacía cargo de la dirección de la escuela, en donde reinaba un caos, tanto académico como administrativo.

Las instalaciones de la Escuela Nacional de Danza (END) fueron derrumbadas por el gobierno de Luis Echeverría para construir en ese lugar la embajada de Cuba. Pocos años después se comenzó a rumorar que Nellie estaba secuestrada; a partir de 1986 nadie supo de ella⁵. En 1998, la Comisión “¿Dónde está Nellie?”⁶ levantó una denuncia ante la Comisión de Derechos Humanos; finalmente, el 21 de diciembre de ese mismo año encontraron su cadáver en el municipio de Progreso Obregón, Hidalgo. Hay muchos detalles del caso que se comentaron en los medios, pero al final quedó cerrado.

³ Es importante señalar que durante el periodo de realización de esta investigación, la escuela mantenía un nivel medio superior ante la Secretaría de Educación Pública.

⁴ Ella y su esposo, Claudio Fuentes, se habían ganado su confianza.

⁵ Las pocas veces que a Nellie se le vio en público estaba en estado de debilidad y semiinconsciencia; cuando amigos y familiares intentaban acercarse, Cristina Belmont y Claudio Fuentes la negaban sistemáticamente. Desde ese momento se comenzó a rumorar que ella estaba secuestrada por la pareja y a partir de 1986 nadie supo de ella.

⁶ Se creó a partir de un incidente en torno al homenaje por su trayectoria artística, organizado en el Palacio de Bellas Artes en 1998. Claudio Fuentes y Silvia Lara (en ese entonces su nueva compañera) confirmaron su presencia y ella no llegó. Véase: Rosario Manzanos, “La historia de terror del secuestro y muerte de Nellie Campobello”, *Proceso*, México, año 26, núm. 1315, enero de 2002, pág. 30.

Los hechos descritos repercutieron en la END, la cual se había paralizado; varios profesores se fueron a trabajar a otras escuelas de danza del INBA y la planta docente quedó considerablemente reducida. Cuando la maestra Nieves Gurría asumió el cargo de subdirectora en 1984, y en 1985 de directora, ya se consideraba una escuela de danza “patito”, y se respetaba más por haber sido la primera escuela de danza y por la figura de Nellie, que por la preparación de los alumnos. A pesar de ello, se continuó trabajando en el actual domicilio en la colonia Polanco. En 1984 se emitió un decreto presidencial que estableció a la educación normal en su nivel inicial y el grado de licenciatura en cualquiera de sus especialidades.

Esto obligó a la END a elaborar e instrumentar dos planes de estudio: el primero proporcionaba una formación dancística integral (con una duración de ocho años y certificado de estudios a nivel medio superior); el segundo continuaba con la formación de profesores de danza (con duración de cuatro años y certificado de nivel licenciatura).

Sin embargo, a partir de 1989 no dieron fichas para alumnos de nuevo ingreso y la escuela estuvo a punto de desaparecer. La profesora Roxana Ramos Villalobos asumió la dirección en 1993 y tomó medidas urgentes para evitar que se cerrara: se diseñó y se comenzó a aplicar un plan piloto de estudio para niveles básicos, además se puso en marcha el nuevo proyecto de Profesional en Educación Dancística con orientación en danza española, folclórica o contemporánea. En el 2000 se iniciaron los talleres libres de danza, como apoyo para las prácticas educativas de estos estudiantes.

Se trabajó intensamente en la elaboración de los programas de estudio y todos los aspectos se fortalecieron. El área de formación proporciona una enseñanza básica en el ámbito teórico y práctico de la danza, dividida en dos líneas de conocimiento: la educativa y la artística. El área de especialidad consiste en ofrecer al alumno los conocimientos técnicos, teóricos y metodológicos sobre la danza, a partir de una técnica básica y técnicas de apoyo, lo que implica propiamente el entrenamiento. Todas las técnicas buscan preparar al cuerpo física y expresivamente para bailar.

En la escuela, durante las Prácticas Escénicas se concretizan los logros de cada semestre; en este sentido, la experiencia de la danza oscila de un espacio a otro: en el salón de clases para adquirir la técnica y en el foro para bailar. Es aquí donde la Dra. Margarita Baz nos permite acceder hacia un marco teórico del cuerpo que danza, para entender así nuestro tema de interés: los procesos de transmisión de esta disciplina.⁷

Como primera conclusión, la doctora afirma plenamente que el narcisismo a través de un mundo de imágenes, identificaciones e idealizaciones es un proceso clave y fundamental en el vínculo con el cuerpo y en la estructura subjetiva; confirma que la carga energética de las bailarinas, su libido, se vuelca hacia ellas mismas como lucha por la autovaloración de su existencia y parte de un proceso en constante construcción, donde la fantasmática de la imagen corporal se recrea en respuesta a las experiencias y cambios de la realidad.

En la segunda conclusión determina la relación entre la representación del cuerpo, el plano imaginario y la dimensión institucional como fundamental en el campo simbólico propio de una cultura y momento histórico específico. Así, dilucidamos al cuerpo como vehículo hacia la simbolización y la cultura, que concierne de un modo particular a la sociedad y se forja en sus inicios en el “seno de un tejido intercorporal madre-hijo”, primer espejo donde uno aprende a reconocerse; a través de la madre se incita al diálogo, que en el mejor de los casos trasciende lo individual a un orden social, o por lo contrario, a un encierro con códigos cercados y de culpa. De esta manera, consideramos que las bailarinas construyen la fantasmática de la imagen corporal a partir de esta experiencia primaria y forman su propia concepción de cuerpo de acuerdo al entorno social, cultural, político y económico en el que viven y desarrollan su profesión.

⁷ Bajo esta temática se hace un análisis general con base en las conclusiones a las que llegó la Dra. Baz en su tesis de doctorado. Véase: Rosana Gabriela Padilla López, *Procesos de transmisión de la danza contemporánea: una perspectiva psicoanalítica*. Colegio de Psicología, Universidad del Claustro de Sor Juana, 2007. pág. 21; y Margarita Baz, *op. cit.*, pág. 203.

La tercera conclusión de la Dra. Baz se basa en la idea de que la experiencia del cuerpo en la bailarina y su vínculo con la danza evidencian la estructura de una problemática del cuerpo subjetivo en lo que concierne al ser mujer, más allá de las especificidades que tejen su lugar social particular. La postura que la doctora plantea se remite a un cuerpo sensible que involucra el placer y el displacer, por un lado; y por otro, un primer modelo que evoca la experiencia vivida del deseo del otro (el otro materno) sobre ese cuerpo que goza, donde se observa la constante de un cuerpo vulnerable y no por ello débil.

La cuarta y última conclusión se refiere a la danza como un juego de expansión de la realidad interna frente a los límites de la realidad externa: encuentro que posibilita la imaginación y la fantasía que construye el arte como forma creativa para sostener la vida. De esta manera podemos percatarnos de que las bailarinas viven en la danza una experiencia que les permite trascender los límites del cuerpo a través del movimiento como situación de ser creadoras de sí mismas. Ellas se juegan con el cuerpo los enigmas de su existencia y trascienden la frontera de los límites de la realidad al crearse como arte y representarse sobre la idea, lo que la Dra. Baz denomina “cuerpo mítico”, reminiscencia de un origen narcicístico en plenitud.

Lo expuesto da cuenta de los procesos a los que remite la danza más allá de una etiqueta psicológica que pueda encasillar a las bailarinas, por ello nuestra búsqueda se encamina a saber qué sucede en las clases de danza, cuando el vínculo con los maestros se centra en expresar corporalmente sus demandas; y qué pasa en el escenario, como acto de realización y concretización del arte de la danza.

En un sentido evolutivo, se aplicó un método de investigación en un grupo de alumnas de danza –particularmente de danza contemporánea–, para conocer sus experiencias en su actividad cotidiana como bailarinas. El método radicó en el hecho de que somos fundamentalmente sujetos de lenguaje, entre quienes la palabra tiene un sentido más allá de lo inmediato. Por lo tanto se instrumentó el análisis del discurso desde la escucha psicoanalítica (herramienta que proviene de la práctica clínica), así como la concepción

operativa de grupo y el análisis institucional (de la psicología social). El punto de partida fue rescatar el análisis del discurso para entender las vicisitudes de la subjetividad de la persona y de un grupo que, en determinadas condiciones, detona cómo se vive, relaciona y crea una forma de ser individual y social. Durante este proceso se consideraron dos aspectos: el dispositivo grupal para la obtención del texto y el análisis del material a partir de una aproximación estructural, analítica y operativa de entrevistas grupales (ambas situaciones con el fin de mostrar los emergentes dinámicos y temáticos del metalenguaje y el lenguaje oral, y así dilucidar el inconsciente y entender los procesos de transmisión de la danza). La tarea de las estudiantes consistió en hablar de su experiencia, y de la mía como coordinadora en hacer intervenciones, si así lo consideraba necesario. Se formularon cuatro preguntas eje en tres reuniones de trabajo.⁸

1. Análisis de la dinámica grupal: emergentes⁹ dinámicos

- Se reconocieron como miembros pertenecientes a un grupo, hubo empatía.
- Se incorporaron a la tarea con facilidad, a pesar de que no todas estuvieron presentes en las tres reuniones y hubo quienes llegaron con retraso.
- El diálogo fue cara a cara, espontáneo, con sentido del humor, muchas risas y gran carga afectiva entre las integrantes y conmigo como coordinadora.
- Todas participaron activamente, sólo una de las integrantes se mantuvo algo sumisa y más bien seguidora.
- La interacción se dio sucesivamente por momentos de: información, evaluación, control y tensión.

2. Desarmado y análisis del texto que se sostiene en el discurso manifiesto: emergentes temáticos:¹⁰

⁸ Una vez realizadas las entrevistas, se desgrabaron y se produjo el texto de análisis sesión por sesión. Véase: Padilla López, *op. cit.*, pág. 44.

⁹ La noción de *emergente* se refiere a las dimensiones subjetivas que aparecen en un determinado momento del proceso grupal, revelándose como elementos estructurales que sostienen el movimiento del grupo frente a la tarea. Véase: *Ibid.* pág. 45.

¹⁰ Éste únicamente se expone a modo de cuadro sinóptico y como hipótesis operativas que se desprenden del análisis estructural de las categorías de análisis. Las hipótesis operativas se sugieren a partir de la identificación de los emergentes temáticos de cada reunión. Se parte de analizar los hilos discursivos que sostienen propiamente el discurso y que formulan nuestras categorías de análisis. Véase: *Ibid.* pág. 45.

Reunión 1	Reunión 2	Reunión 3	
¿Por qué decidieron estudiar danza?	¿Cómo ha sido su experiencia en las clases de técnica?	¿Cómo ha sido su experiencia en el escenario?	¿Cómo ha sido su experiencia en este espacio?
<p>A. Placer del cuerpo en movimiento y la posibilidad de transmitir eso a otros.</p> <p>B. El deseo insistente de elegir su profesión, a pesar de que en varios casos sus padres no estaban de acuerdo.</p> <p>C. La idea de hacer algo que mejora el mundo y la posibilidad de transmitir eso a otros.</p> <p>D. La escuela brinda un lugar de pertenencia.</p> <p>E. Daño del propio cuerpo y fantasías de daño por lesiones físicas.</p> <p>F. Fantasías de daño en el momento de transmisión.</p> <p>G. Momentos de duda y ambivalencia.</p>	<p>A. Dificultad de lograr que el cuerpo responda espontáneamente a las demandas de aprendizaje de los maestros y que va más allá de la didáctica.</p> <p>B. Disociación entre la demanda de la técnica y el cuerpo, hasta que algo permite incorporarla.</p> <p>C. Diferencia en la actitud de los maestros, al estimular que se vaya dando el proceso.</p> <p>D. La escuela vivida como problemática y pequeña.</p> <p>E. Descubren con placer cómo cada maestro desea transmitir algo que tiene que ver con cómo lo vivió el mismo maestro y se asume cuando se imaginan siendo maestros.</p> <p>F. Se reiteran las fantasías de daño.</p>	<p>A. La escuela no se siente escenario.</p> <p>B. Exponerse: ponerse en juego como sujeto.</p> <p>C. Exhibir el cuerpo en movimiento.</p> <p>D. En el escenario se condensa toda la historia.</p> <p>E. Sensaciones corporales que cuesta poner en palabras.</p> <p>F. Experiencias intransmisibles pero que todas viven: saben de lo que se habla.</p>	<p>A. Resaltan el valor de la reflexión.</p> <p>B. Identifican el discurso propio con el del grupo.</p> <p>C. Crean la necesidad de hacer conciencia.</p> <p>D. Establecen una idea reparadora a través de la palabra en grupo por la verbalización individual del conflicto.</p>

En la transmisión de la danza, las estudiantes reeditan de manera inconsciente procesos de engrandecimiento del sí mismo ante la incertidumbre sobre la experiencia del cuerpo ya historizado y el cuerpo de la institución; en dicha situación la bailarina, al hacer de su cuerpo un instrumento de trabajo en movimiento, remite a procesos de gratificación eminentemente narcicísticos. Sin embargo, la idea del cuerpo que impone la institución, siendo la ENDNGC el seno de una colectividad dancística que genera dichos procesos, es la que propicia en las estudiantes el deseo de crear una nueva imagen de cuerpo desde los propios parámetros de concepción: simétricos, esbeltos, delgados, ágiles...

Asimismo, las estudiantes de danza manifiestan procesos arcaicos del vínculo con el cuerpo y otras necesidades en el espacio de transmisión, en este caso, en el salón de clase. Es aquí donde con mayor claridad podemos profundizar sobre experiencias de transmisión, al reeditar constantemente, tanto maestros como estudiantes, vivencias que implican al cuerpo más allá de lo verbal y que tienen su reminiscencia en el vínculo primario y las relaciones objetales (es decir, con la madre y las posteriores: padre, hermanos, abuelos, tíos, etcétera). Sin embargo, en la ENDNGC podemos resaltar que esta situación que se vivió en el ayer va más allá de la historia personal de las estudiantes y los maestros; se vincula con la historia de la propia escuela y permea en el espacio de transmisión.

Por un lado, la escuela permite ubicar a quienes la conforman en el seno de una colectividad (por tratarse de una escuela profesional de danza en el país, que forma parte de la institución de la danza), y por el otro, la escuela presenta grandes deficiencias y situaciones que se tornan confusas, en tanto que las estudiantes no se ven reconocidas como futuras bailarinas y maestras. En ese sentido, la escuela va más allá del plano instituido, no sólo en su función, sino que la subjetividad remite a estructuras simbólicas que trascienden lo individual, en este caso, a las estudiantes y los maestros. Es evidente el cuestionamiento crítico de las estudiantes que se refiere directamente a experiencias cotidianas conflictivas y desajustes en lo establecido (falta de seriedad por parte de los maestros, falta de técnica,

falta de continuidad en el plan de estudios, etcétera¹¹); ellas intentan interiorizar anhelos, aspiraciones e ideales de la escuela a través de los maestros y no lo logran, por lo tanto, “la falta” equivaldría a no ser reconocidas, a no ser amadas.

“Curiosamente”, es notoria una enorme persistencia en las estudiantes para desempeñarse como bailarinas-transmisoras de la danza y una lucha por parte de los maestros para colocarse en ese ideal (ideal del yo), lo que representa un gran esfuerzo de todos por hacer que la escuela se sostenga dentro de la institución de la danza, considerando que en algún momento estuvo por desaparecer, como desapareció Nellie.

Nuestro último hallazgo se fundamenta en el hecho de que las estudiantes de danza ponen en juego en el escenario los enigmas de su existencia ante los límites de la realidad y devienen bailarinas-transmisoras de la danza. Sin embargo, sobre esos ideales omnipresentes pareciera que existe una contradicción: la práctica escénica la viven como una experiencia que apuntaría al concepto de “cuerpo mítico” (ya expuesto anteriormente), pero sobre la imposibilidad de trascender el carácter precario y transitorio de la escuela (que, como ya se mencionó, alude a la propia historia de la escuela); lo que nos encamina a referir que, en el mejor de los casos, esta fricción es lo que crea en las estudiantes de danza la aspiración de ser bailarinas-transmisoras de la danza en otro espacio e integrarse en la institución de la danza (más allá de la escuela) y conciliar las experiencias vividas para hacer perdurar la danza como una disciplina artística más en nuestra sociedad y ser reconocidas; o por el contrario, desertar y abandonar la formación tanto en la ENDNGC, como en la institución de la danza.

Llegamos a la parte donde podemos comentar que en los procesos de transmisión de la danza se involucran aspectos que conciernen a la reminiscencia de los procesos narcisísticos, momentos del pasado previo a la palabra, la mediación de las pulsiones y relaciones transferenciales y contratransferenciales, así como el estado mágico de

¹¹ Véase la secuencia condensada del desarmado del texto, es decir, aquellas frases o palabras que insisten en el discurso manifiesto y que nos permiten explorar lo que ponen en juego afectivamente las estudiantes de danza. Padilla López, *op. cit.*, pág. 50.

transformar la realidad. Un último aspecto que considero necesario mencionar es que acceder a la comprensión de procesos complejos en la transmisión de la danza y vislumbrar con mayor claridad el binomio cuerpo-danza fue para mí de un inmenso valor, pues me brindó la oportunidad de reconocer que el objeto de estudio es propio al proceso particular del investigador, al igual que la posibilidad de explicar conceptos teóricos sobre una posición vivencial y confrontar y reconocer mi propio hablar metafórico (ejercicio del todo complejo), con la idea de dimensionar sobre los enigmas de la danza y el inconsciente.

Bibliografía

–Baz, Margarita. *Metáforas del cuerpo –exploraciones sobre la subjetividad de la mujer con base en el discurso de bailarinas–*. Tesis de Doctorado. UNAM, 1994.

–Padilla López, Rosana Gabriela. *Procesos de transmisión de la danza contemporánea: una perspectiva psicoanalítica*. Colegio de Psicología, Universidad del Claustro de Sor Juana, 2007.

Hemerografía

–Manzanos, Rosario. “La historia de terror del secuestro y muerte de Nellie Campobello”, *Proceso*, México, año 26, núm. 1315, enero de 2002.

Jenet Tame

Relación cuerpo-mente en el aprendizaje del movimiento y la importancia de las definiciones

Para dar claridad al rumbo de un proyecto educativo, la definición sobre el artista que se quiere formar es fundamental. ¿Cuál es el sentido y el fin de la enseñanza artística? ¿Formar artistas de oficio o formar seres humanos por medio del arte?, y a partir de esto ¿qué es lo que se puede enseñar para la formación de un artista? y ¿qué de todo aquello que se puede enseñar es indispensable en congruencia con los propósitos generales que se establezcan? La respuesta a estas preguntas ayuda a clarificar la misión que cada maestro, escuela o centro de enseñanza artística debiera plantearse.

En las democracias modernas, incluyendo la nuestra, si se puede decir que es democracia, está presente, aunque no explícito, el discurso de que el conocimiento, al tener su sustento en la ciencia, es “neutral”, pues su finalidad es desinteresada.

Esta postura resulta engañosa, pues oculta las verdaderas intenciones que están atrás de un discurso en apariencia neutral y objetivo. Para mí es claro que la neutralidad en la enseñanza, como en otros aspectos de la vida, no existe más que en estados excepcionales; la realidad de todos los días nos enfrenta a un movimiento constante de ideas y lucha de intereses.

Los sociólogos de la educación, específicamente de la teoría de la reproducción (como Bourdieu y Apple), han enfocado su atención a los mecanismos de dominación de una sociedad a través de los valores simbólicos, planteando que mientras más escondidos, sutiles y maquillados se encuentren son más poderosos. Éstos se reproducen de generación en generación, sobre todo en la familia y la escuela, incluyendo a las universidades. La enseñanza del arte no escapa a esta situación: es en las escuelas de arte donde los valores simbólicos dominantes ejercen su poder sutil, pues en apariencia su discurso no tiene como

fin un propósito político o ideológico (y en esto se asemeja a la “neutralidad” científica), haciéndolo parecer desinteresado, sobre todo en el arte moderno que habla de lo personal y subjetivo, y en las artes abstractas como la música y la danza.

Con esto no quiero decir que el arte no ha propiciado transformaciones sociales importantísimas y que no tenga fines de cambio social, pero su verdadera fuerza no está en los temas y sus formas narrativas, sino en las entrañas de su lenguaje simbólico, es decir, no en el qué sino en el cómo, y es ahí donde están los valores más tradicionales que tienden a oponer resistencia a los cambios. Por ejemplo, podemos ver una danza que nos hable de la injusticia hacia los emigrantes expresada a través de un lenguaje formal y convencional. Es en el gusto por cierto tipo de lenguaje en donde está la reproducción de los valores culturales dominantes. Pero la oposición en sí no tiene sentido si no es para apostar por la posibilidad de construir un mundo más amoroso.

Al pensar en un mundo mejor que opte por cambios verdaderamente profundos, se hace necesaria una transformación más interna que sólo es posible, desde mi visión particular, a partir del conocimiento de sí mismo. Esto no sólo tiene un aspecto psicológico y social; nos abre la puerta al maravilloso mundo del proceso creativo, nos da la posibilidad de ampliar la gama expresiva, de ser más autónomos en nuestras decisiones artísticas, de confiar en nosotros mismos como seres intuitivos, de mirar las limitaciones y posibilidades reales para abrazarlas y desde ahí despegar.

La afirmación de que el cuerpo y la mente son una unidad inseparable implica que la danza, por su propia naturaleza –al manifestarse a través del cuerpo–, nos podría abrir la puerta fascinante del autoconocimiento humano. Esta unidad define al ser humano y nos permite entender el viaje unívoco entre emociones, sentimientos, ideas y conceptos, o dicho de otra manera, a comprender la dualidad entre razón y emoción.

Las llamadas *técnicas somáticas* nos proporcionan métodos y posibilidades de acción para emprender un camino en este sentido, nos dotan de fundamentos teóricos y herramientas para la investigación dancística, coreográfica y educativa.

Cuando imaginamos la danza y su enseñanza, por lo general tendemos a ocuparnos de su componente corporal físico, básicamente orientado a un entrenamiento técnico muchas veces reducido a un burdo adiestramiento del tono muscular. Sabemos que hay mucho más en la enseñanza del movimiento expresivo que, por lo general, ocupa un segundo plano que se mira borroso y ensombrecido.

Considero que la razón que nos mantiene “atorados” en el debate de la enseñanza técnica es que nuestra expresión toma forma en la corporeidad física, y de ella lo más tangible es la percepción visual y kinestésica del movimiento (esta última no tan clara como la primera). El problema en sí no es la técnica, pues requerimos de un lenguaje simbólico corporal, sino cómo se concibe y qué valores simbólicos conlleva, tanto en el nivel artístico como en la práctica pedagógica.

Desde mi óptica existen dos caminos primarios de elección (que pueden estar mezclados): a partir de la idea de artista que se quiere ser, se busca el entrenamiento corporal o técnico más adecuado para lograrlo; o bien, a partir de escuchar las necesidades profundas, principios e ideas, se encuentra un entrenamiento corporal o técnico. Es decir, o me impongo un ideal y lucho para obtenerlo, o permito que mis necesidades, en conjunto con mis ideas (que se van modificando a causa de las necesidades), vayan construyendo las rutas de los caminos artísticos.

Ambos casos son una elección de vida y tienen consecuencias a nivel estético.

Nancy Topf decía: “... el moverte desde tus huesos implica una gama de tono y calidad en el movimiento, una estética del movimiento, finalmente bailar bajo estos principios es una decisión”.

Pero, regresando al inicio de esta exposición, al recordar los valores simbólicos dominantes no todas las decisiones son igualmente avaladas por nuestra sociedad, y esto es un problema para los que optan por caminos distintos.

Como seres inseguros, requerimos de la validez científica para tener la certeza de que nuestra experiencia humana no está basada en ficciones, fantasías o actos de fe. En los últimos años, la investigación neurológica ha confirmado lo que la experiencia humana sabe desde la antigüedad. Hoy podemos afirmar que la mente y el cuerpo no se pueden separar. Sabemos que nuestros pensamientos inciden en nuestro cuerpo y a la inversa. Este principio tan antiguo fue el fundamento de la pionera de la ideokinesis, Mabel Todd, quien desarrolló una imaginería anatómica para la rehabilitación de ella misma y sus pacientes, que llevado al campo de la danza ha tenido la implicación de que el foco directivo en el entrenamiento corporal no sólo está en el cuerpo físico sino en la unión de éste con las imágenes mentales.

Si sólo viajamos con el cuerpo, por ejemplo para lograr un estilo específico, sin tomar en cuenta la incidencia que tiene en el plano de las ideas y los sentimientos, entonces nos quedamos en un nivel de inconsciencia, pues no tenemos una lectura clara de él, lo cual implica, además de representaciones mentales como las imágenes, verbalizar la experiencia. Si sólo viajamos con las ideas o las emociones y sentimientos, y no los corporeizamos, también nos quedamos en la conciencia parcial y podemos caer en las ficciones o trampas de la mente, pues no escuchamos lo que realmente mi cuerpo me está mostrando, mi estado presente real. El viaje es dialéctico en un ir y venir, encontrando la unión u observando la desunión, conociendo nuestras propias memorias corporales de mapas neurológicos, e incluso creando nuevas rutas de estos mapas.

La conciencia y lectura interior de nuestro cuerpo es fundamental no sólo para la enseñanza de la técnica, sino también para el estado físico y emocional como seres humanos. Pero

¿cómo conocer el interior de nuestro cuerpo si no es a través de lo que estamos hechos, que son células y tejidos? Es aquí donde la anatomía entra en juego.

La *propiocepción* es la habilidad para sentir y leer a nuestros músculos, articulaciones y tendones, y es fundamental para el movimiento, ya que estos elementos nos ubican en el espacio y nos dan el sentido de peso y tensión. La propiocepción es un puente con el mundo externo (percepción). Pero hay otro ramo de las sensaciones internas de nuestro cuerpo llamado *interocepción*, que es la conciencia de nuestros órganos internos. La interocepción es la habilidad para sentir y leer a nuestros órganos. ¿Quién en este momento puede escuchar los latidos de su corazón y tiene la habilidad para entender y distinguir lo que le dice? ¿Podríamos darnos unos momentos para sentirlo? SILENCIO...

Según el artículo “Donde la mente y el cuerpo se encuentran”, de la revista *Cientific American Mind*, agosto-sept. 2007, las personas que están más conscientes de sus latidos del corazón distinguen más su estado emocional. Ambos tipos de cognición (la interocepción y la emoción) se conectan en la misma región del cerebro llamada insula (lado derecho), que es una parte específica del cortex, el cual está muy desarrollado en el ser humano. La conciencia que tengamos de nuestros órganos internos es fundamental para el equilibrio emocional, pues a mayor conciencia visceral se está más entonado emocionalmente. La activación emocional se encuentra unida a la sensación física conectada con la parte más evolucionada de nuestro cerebro, en donde se procesan las ideas y la conciencia. Esto significa que en los humanos, las emociones, sentimientos, motivaciones, ideas e intenciones están combinadas en un mismo nivel.

Entonces me pregunto, si la danza expresa emociones ¿cómo podemos acceder a ellas con conciencia si no sentimos y leemos a nuestros órganos, y en general a nuestro cuerpo?

Por otro lado, estos estudios encontraron que la gente con más empatía tiene más materia gris en esa misma región del cortex a la que me he referido, el espesor de esa zona es mayor si se leen los sentimientos de uno mismo y de los otros.

El organismo y el ser humano es un todo que funciona más allá de la suma de sus partes. En este sentido es fundamental el conocimiento básico de la anatomía y la fisiología, no como un conocimiento intelectual sino vivencial, pues sólo se adquiere sintiéndolo. La importancia de percibir los distintos sistemas fisiológicos de nuestro cuerpo para la comprensión y vivencia del movimiento humano y expresivo es una contribución del método somático *Body Mind Centering*.

Regresando a la pregunta inicial de lo que es posible enseñar o no, confirmo que existen muchas habilidades por desarrollar, viables de ser enseñadas. Así como la imaginación puede ser fomentada para propiciar la creatividad, el conocimiento emocional a través del conocimiento corporal puede ser desarrollado para abrir nuestra gama expresiva.

Si se concibe el entrenamiento técnico como un desarrollo de habilidades físicas y de variaciones en el tono muscular, entonces la aplicación de la anatomía se reduce al funcionamiento mecánico musculoesquelético, evadiendo la responsabilidad de una formación que tiene una dimensión mucho mayor.

El andar por otros caminos tiene sus grandes riesgos, pues no es un terreno de certezas e implica continuamente nadar a contracorriente, pero vale la pena hacerlo.

Patricia Cardona / Silvia Durán

La poética de la didáctica de la enseñanza de la danza o el arte de formar artistas

Retomo algunos puntos de la introducción. Uno que considero central es que las Escuelas Superiores de Danza definan si su objetivo es formar artistas o profesionales del arte. Para algunos maestros, formar artistas implica un riesgo. Para otros, este reto deberá ser lo esencial. Sería grave decir que se forman bailarines, pero no artistas; actores, pero no artistas; pintores, pero no artistas.

Esto nos lleva a lo siguiente: para formar a un artista es imprescindible que los planes de estudio cuenten con un eje rector encaminado a la creatividad. En este sentido, la creatividad debe atravesar toda la práctica docente y no plantearse como una actividad paralela, separada de la técnica o de la teoría.

Las entrevistas nos han permitido descubrir que los maestros de danza que son creadores, artistas, enseñan de una manera muy distinta a otros que vienen de diferentes disciplinas. ¿Hasta dónde están conscientes de esto?

De sus declaraciones y reflexiones más relevantes concluimos lo siguiente: si el hecho de formar artistas es un arte, cabe hablar de una poética. ¿Cuál es? ¿Cómo se construye? El sentido de este trabajo ha sido responder a estas preguntas. Porque en el arte se educa a partir de proyectos artísticos. No se educa por finalidades supuestas por los teóricos de la educación.

Silvia Durán lo ha expuesto de manera contundente: cuando un artista habla de formar integralmente, no se refiere a ofrecer la variedad de conocimientos que brinda la preparatoria. Se refiere a la totalidad de conocimientos y experiencias a los que obliga el arte, que implica la habilidad de transformar el cuerpo y la mente para entender, apropiarse

y desarrollar el lenguaje profundo de los creadores, lo que ninguna educación, excepto ésta, ofrece.

En el texto central de Silvia Durán vemos que un artista, al comprender esos lenguajes, adquiere una sabiduría representativa que no se consigue al estudiar sociología, psicología o medicina. “Los maestros de arte forman seres extra-ordinarios, que trabajan y promueven un quehacer extra-cotidiano. Y es sólo con base en la comprensión de esa sabiduría que el arte y las escuelas de arte pueden salvarse”.

En este trabajo entregamos a los maestros su propia sabiduría, pero interpretada a la luz de la poética. Para lograrlo, hay que hacerlo mediante los elementos de la poética de la enseñanza, única forma de ofrecer los mecanismos que siguen los artistas para crear artistas.

Pero la poética requiere de mejores condiciones que la propicien. Por ejemplo, desde la perspectiva de algunos maestros, la solución podría estar en trabajar las clases integrando los contenidos que hoy se imparten fragmentados en las distintas materias programadas en el plan de estudios. ¿Cómo? La enseñanza integral que proponen supone un trabajo previo de los maestros como: articulación de contenidos, consenso en algunos términos que se usan, niveles de exigencia, los ejes sobre los que giraría el conocimiento.

Dicen que la enseñanza se convierte en creación artística si se enseña con base en un montaje, o bien en un punto central sobre el cual se articule todo lo demás. Los maestros de coreografía, teatro, música, escenografía y técnica de la Escuela Nacional de Danza Contemporánea se pusieron de acuerdo para trabajar un montaje con los alumnos del último año y obtuvieron buenos resultados. La idea es hacerlo siempre y desde el primer semestre. Otros maestros señalaron la necesidad de contar con compañías al interior de las escuelas. Esto permitiría hablar de un proyecto artístico de la propia escuela. El arte educa a través del arte, con sus propias reglas que son: hacer, sentir y pensar simultáneamente.

El maestro Rafael Zamarripa lo dice cabalmente: “La escuela del Ballet Folklórico de la Universidad de Colima está concebida como un evento artístico. Esto implica la posibilidad de ampliar en los alumnos todos los sentidos, la imaginación y el intelecto como recurso educativo. Esto los hace sentirse creadores en un contexto de libertad”.

Las entrevistas realizadas a Tulio de la Rosa, Rafael Zamarripa, Manolo Vargas y Guillermina Bravo se han integrado a este material para enriquecer la tesis que nos proponemos. Cada uno ha construido su propia poética a lo largo de una riquísima experiencia.

I. El porqué y para qué de la poética de la didáctica

La educación escolarizada está siendo rebasada por realidades contundentes que conocemos como sobrepoblación, pobreza extrema, adelantos científicos y tecnológicos que evolucionan a la velocidad del rayo, retroceso humanístico generalizado. Al mismo tiempo, el mundo de hoy vive la batalla entre los viejos y los nuevos esquemas de pensamiento. Pero mientras los primeros están en proceso de extinción y los segundos aún no se instalan en la conciencia colectiva, hay un vacío. Y estamos en ese punto, en ese vacío que hace que todo empeore. ¿Qué puede llenarlo mientras vivimos la transición?

Considero que la educación artística maneja principios que iluminan la nueva dinámica del pensamiento y, por lo mismo, tendrían que ser adoptados paulatinamente por otras áreas del conocimiento. Porque la tendencia cada vez más generalizada es educar para construir mundos conscientemente. La realidad es producto de nuestra mente. Somos lo que pensamos. ¿No es esto lo que propicia la educación artística?

Un grupo de sociólogos científicos norteamericanos ha dividido la evolución de la humanidad en cinco grandes olas de transformación: la de los cazadores/recolectores; la Revolución Industrial; la Cultura de la Información; la Sociedad Global de la Comunicación y del Conocimiento. La última, la que está emergiendo con cada vez mayor poder, se refiere a la era del empoderamiento individual. Esto significa que el futuro no está

regido por lo que ocurre afuera del individuo, sino en su interior. La potencialidad creadora de las personas es la constructora de realidades, de mundos, de horizontes. Somos los responsables de nuestro destino y su desenlace no es más que el resultado de nuestras elecciones y pensamientos.

Desde mi punto de vista, la vida académica del siglo XXI debe derribar los esquemas rígidos de percepción para propiciar un reencuentro con las necesidades esenciales de la naturaleza humana. Guillermina Bravo, al abordar la esencia de la danza contemporánea, habla de la libertad. Pero libertad sin control no existe. Este equilibrio precario entre dos polos contrarios pero complementarios es, creo yo, la esencia del equilibrio en la vida y la columna vertebral de toda poética, propiciadora de nuevas realidades, dominios, dimensiones.

Con base en estos principios de libertad tomamos decisiones e incidimos en la realidad. Y al hablar de una poética de la didáctica de la danza estamos en verdad planteando una serie de preguntas. ¿Qué clase de mundo estamos forjando desde las escuelas? ¿Qué mundo queremos? La manera como incidimos en la realidad depende de la calidad de la información. ¿Cuál es nuestra fuente de conocimientos? ¿Proviene del exterior o del interior? ¿Confiamos en nuestra intuición?

Uno de los aspectos más importantes de la poética de la didáctica es propiciar la reflexión, la introspección.

Pedagogos y humanistas están convencidos de que hoy requerimos de una cultura escolar que estimule al alumno con la sorpresa, el lenguaje metafórico, la imaginación, el análisis cualitativo, la calidad de los procesos. Estos cuatro objetivos sintetizan el por qué y para qué de una poética didáctica.

Otro de los sentidos de la poética de la didáctica es rescatar un humanismo en los procesos de enseñanza que produce individuos completos, íntegros, con autonomía individual, originalidad innovadora, riesgo creador eficaz, en vez de eficacia a secas.

En este sentido Manolo Vargas es un visionario que creó una nueva técnica para formar bailarines de danza española con otra conciencia de su fisicalidad. Partió de principios profundamente arraigados en la psiquis primitiva de la especie humana. Es asombrosa su intuición al decir:

Esta técnica la diseñé observando a los toreros. La fiesta brava es totalmente visceral. El hombre que se enfrenta a un toro no está buscando verse atractivo o bien colocado. ¡Está en el aquí y ahora, bien plantado y con fuerza queriendo dominar al toro! Se está jugando la vida. Sus colocaciones sólo pueden ser viscerales. De lo contrario lo mata el toro.

El miedo te enfrenta. Pero los bailarines están muy bloqueados. En las escuelas no se trabajan las emociones ni los miedos. A mis alumnos les pido que no tengan miedo de mirarse, de sentir el contacto, la energía de la pareja.

El flamenco te permite sacar lo que tienes adentro. Te permite incluso ser visceralmente espiritual. Yo trabajo mucho este aspecto. Con mis ejercicios hago sentir el recto, los genitales, el bajo vientre, el ombligo, el plexo solar, los músculos. Es una energía que va desde abajo hasta arriba y te sostiene ahí. Te puede sostener hasta una hora.

Vivir la danza con pasión y generosidad no se logra sin una poética personalísima. El maestro deja huella en el cuerpo del bailarín permitiendo que éste construya mundos subjetivos mediante un lenguaje expresivo, además de la técnica que desarrolla potencialidades ocultas. Tulio de la Rosa señala que el misterio de la personalidad del alumno se descifra mediante el ejercicio de la creatividad, eje alrededor del cual evoluciona no sólo la técnica sino la expresividad del género:

La evolución de la enseñanza del ballet clásico se debe fundamentalmente a los creadores, los auténticos creadores que ya no quieren repetir las fórmulas de Marius Petipa de finales

del siglo XIX. Quieren un instrumento con más diapasones. Poco a poco se han creado nuevas formas de enseñanza para lograr mayor capacidad expresiva.

La poética de la didáctica fomenta en el alumno el descubrimiento de sus propios métodos de investigación y exploración. *Método* significa camino. La metodología puede ser explicada una vez concluido el camino. No antes. Por ello la poética deberá romper los paradigmas obsoletos de percepción –rutinas preestablecidas– que paralizan los procesos dinámicos del conocimiento. La poética nos dice que el verdadero conocimiento interior nace a través del sentir. Sentir deviene en saber, ya que envía impulsos que activan el autoconocimiento. El autoconocimiento se convierte en autoeducación, un proceso que dura toda la vida.

La poética de la didáctica no existe sin que el maestro recurra a la investigación y reflexión teórica sobre su quehacer, así como a la creación de su propia y muy particular poética personal. Este atributo de la didáctica genera entusiasmo, valentía y desafío. Los tiempos están para el desparpajo, el sentido del humor. La solemnidad, la rigidez y el aburrimiento son modelos del pasado. Las jóvenes generaciones ya no están dispuestas a ser manipuladas por los viejos esquemas de percepción.

Tulio de la Rosa ha dicho:

Un profesor de danza es un creador. ¿Qué crea? Artistas, crea personas que se van a expresar con lo que tú les enseñas. Crea conciencia de lo que es el arte. Posiblemente crea genios que van a brillar más adelante y si no, lo que es más importante, crea maestros para futuras generaciones. Todo eso es creación.

Hoy entiendo que el trato a los alumnos no puede ser el mismo que nos dieron a nosotros. Porque la actitud vertical que todavía existe en algunos maestros es algo que las nuevas generaciones no aguantan, afortunadamente. No se puede mantener estática la enseñanza. Las nuevas generaciones tienen mayor información, mayor movilidad en la vida.

Soledad Echegoyen Monroy

La investigación dentro de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello

Desde su fundación, en 1932, la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ENDNGC) ha tenido como principal objetivo brindar a la sociedad mexicana docentes en danza, altamente capacitados, que contribuyan al desarrollo artístico y educativo de nuestro país. A pesar de los innegables beneficios que la escuela ha aportado a la sociedad y a la cultura (bailarines, docentes, coreógrafos, obras, imagen, identidad, etcétera), los cambios que han surgido a nivel mundial generaron nuevas demandas. La escuela había sufrido reestructuraciones para beneficio de la educación, pero a partir de 2002 tuvo que modificar la administración educativa para mejorar la calidad, cubrir las expectativas sociales y profesionalizar la danza con un plan de estudios de nivel superior que compitiera con el que cursan los egresados de universidades de otros estados.

Los cambios e ideales que propone la SEP dentro del *Enfoque educativo para el siglo XXI*, que describe las metas para el 2025, menciona que se requiere propiciar el estudio, **la investigación**, la reflexión y el diálogo respetuoso.

Uno de los problemas de la educación dancística es la producción de investigación dentro de las escuelas. En el INBA se cuenta con el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza, sin embargo está desvinculado de las actividades académicas. Es claro que en las escuelas existen diversas problemáticas a resolver, pero si se tuviera un sistema bien estructurado de investigación se convertirían en centros de producción continua de conocimientos.

El Proyecto para la Mejora de la Calidad de la Educación en la ENDNGC del INBA se inició en 2002, y consistió en implementar seis estrategias que se refieren al conjunto de métodos, procedimientos e instrumentos que se aplicaron –y deberían seguirse aplicando– a fin de garantizar la misión, la visión y los objetivos de desarrollo institucional: entre tales

estrategias se contempla el desarrollo de la investigación. En el año 2001 se integró el Departamento de Investigación Educativa, pero al principio no tenía claras sus funciones; fue a partir de 2002 que el departamento tomó estructura, encargándose de proyectos de titulación, egresados, cursos e investigación.

En la ENDNGC se ha realizado investigación de manera netamente gratuita y sin reconocimiento. El único reconocimiento se encuentra en otras instituciones, por los congresos a los que se ha asistido a presentar los resultados de esa labor. Formalmente, dentro de la ENDNGC se tienen siete proyectos –que están en diferentes fases de elaboración– de tres líneas de investigación cuyo fin último es mejorar la calidad de la educación.

En materia de investigación educativa hay tres proyectos:

1. Método de evaluación y seguimiento docente en la ENDNGC, a cargo de la Mtra. Leticia Peñaloza.
2. Seguimiento a egresados de la ENDNGC, a cargo de la Mtra. Paloma Macías.
3. La aplicación de los principios de la descripción de motivo a la enseñanza de la danza española en la ENDNGC, a cargo de la Mtra. Paloma Macías.

En el área de difusión y gestión:

1. Las prácticas escénicas y la creación de públicos, a cargo de la Mtra. Paloma Macías.

En el área de la salud:

1. Cambios corporales con la práctica de la danza contemporánea, a cargo de la médica Karina Carmona y que se continuó con la médica Soledad Echegoyen.
2. Epidemiología de las lesiones en tres tipos de danza: contemporánea, folklórica y española, en alumnos de la ENDNGC, a cargo de la médica Ma. Eugenia Acuña.
3. Desarrollo de la fuerza con el entrenamiento de diferentes técnicas dancísticas, a cargo de la médica Soledad Echegoyen.

A continuación se describen cada uno de estos proyectos.

Método de evaluación y seguimiento docente en la ENDNGC

El objetivo último de la evaluación es el conocimiento de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) en cuanto a la actuación docente, ya que conocer estos puntos permitirá mejorar y dirigirse hacia la excelencia académica. Se ha considerado que la evaluación no califica, más bien nos da la oportunidad de conocernos. El objetivo de esta investigación es contar con un método de evaluación y seguimiento docente que pudiera ser objetivo, reproducible y permitiera detectar el FODA de la planta docente, a fin de mejorar las actuaciones académicas y así aspirar a la excelencia académica. Este proyecto se inició en agosto de 2002 y continúa hasta la fecha. Se ha presentado en dos congresos: el Coloquio Danza: Miradas y Saberes, en 2004, organizado por el INBA; y en el Congreso Nacional de Evaluación Educativa, en 2007, organizado por la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Seguimiento a egresados de la ENDNGC

Todas las escuelas de educación superior deben contar con un seguimiento de egresados, debido a que es uno de los indicadores de eficiencia y productividad. El objetivo es tener un sistema de seguimiento de egresados que permita medir los índices de productividad, como la eficiencia terminal, el índice de continuación con estudios superiores, la contratación de egresados, el campo de trabajo, etcétera. La investigación se inició en 2004 y se ha presentado en el Coloquio Danza: Miradas y Saberes, en 2004, organizado por la Escuela Nacional de Danza Clásica del INBA; y en el Congreso Constitutivo de la Asociación de Centros de Enseñanza Superior, en 2004, organizado por la Universidad Veracruzana.

La aplicación de los principios de la descripción de motivo a la enseñanza de la danza española en México

En el tema de la formación de profesores ha surgido la interrogante sobre la vía más eficiente para introducir al futuro docente en danza española en el manejo de sistemas notacionales para el análisis y registro dancístico, con el objetivo de fomentar la conservación y correcta enseñanza del repertorio tradicional, la creación de coreografías con un lenguaje contemporáneo, la transmisión de principios éticos dirigidos a detectar y

evitar plagios, y la incorporación de principios de análisis de movimiento en la metodología de enseñanza de este género dancístico. La finalidad fue buscar un sistema utilizando los principios de descripción de motivo para registrar el repertorio de danza española e integrarlo al currículo de la carrera en formación de profesores de danza española, así como realizar el registro de pasos y bailes de danza española para preservarlos y que fueran útiles para la enseñanza y análisis dancístico. El proyecto se inició en 2002 y se ha presentado en el Segundo Encuentro Académico de Profesores de Danza en el Bachillerato, en 2004, organizado por la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM; en el Primer Encuentro de Danza Española, en Morelia, Michoacán en 2007; en el Encuentro Mirar Adentro y Afuera de la Danza, en 2007, organizado por Danza Teórica y la UNAM; y en la 25ava emisión del Congreso Internacional de Kinetografía y Notación Laban, en el CNART en 2007.

Las prácticas escénicas y la creación de públicos

Las escuelas de educación artística son centros de formación de públicos, hecho que hasta el momento no se ha medido ni estudiado, lo cual resulta lamentable porque se desperdicia una oportunidad de fomento a la danza. Parte de la idea de que las políticas culturales en el campo de las artes escénicas, y específicamente de la danza, deben surgir de la interacción directa con la sociedad en aspectos tan importantes como es la creación de públicos. El objetivo fue realizar un análisis cuantitativo del impacto que tienen las prácticas escénicas en la formación de públicos y correlacionarlo con el tipo de danza impartida en la ENDNGC. Esta investigación se inició en 2004 –retrospectivamente– y se ha continuado hasta el momento. Se ha presentado en el Coloquio Danza: Miradas y Saberes, organizado por la Escuela Nacional de Danza Clásica del INBA en 2004; y en el Encuentro de Educación en la Escuela Nacional Preparatoria, en 2005.

Cambios corporales con la práctica de la danza contemporánea

El entrenamiento de la danza trae consigo cambios corporales y fisiológicos paulatinos característicos según el tipo de entrenamiento y carga. El objetivo fue determinar los cambios fisiológicos y antropométricos que se producen con la práctica de la danza contemporánea en los alumnos de la ENDNGC, estudio que se inició en el año 2000. Se ha

presentado en la Reunión de la *American Academy of Sports Physicians*, en Canadá, en 2003.

Epidemiología de las lesiones en tres tipos de danza: contemporánea, folklórica y española, en alumnos de la ENDNGC

Se ha reportado que cuando un centro educativo y/o compañía de danza cuenta con un sistema médico bien implementado, las lesiones, el tiempo y el dinero invertido disminuyen debido a la detección y tratamiento oportunos. Por eso se ha considerado que el registro anual, el tratamiento y el estudio de los mecanismos permitirán el decremento paulatino de las lesiones. El objetivo es registrar las lesiones que se presentan en la ENDNGC, así como los mecanismos que las provocan, para implementar un programa de prevención. Esta investigación se ha presentado en el Encuentro Interamericano de Danza de la CIAD, en Mérida, Yucatán en 2004.

Desarrollo de la fuerza con el entrenamiento de diferentes técnicas dancísticas

Se ha visto que de acuerdo con el tipo de danza se desarrollan grupos musculares específicos. El conocimiento de los cambios fisiológicos con el entrenamiento dancístico permitirá contribuir a mejorar los sistemas, así como a disminuir las lesiones producidas por malas técnicas o aplicación errónea de las técnicas. A futuro se planea cruzar estos datos con las cargas de trabajo y tipo de entrenamiento. El objetivo es determinar los cambios en la fuerza de diferentes grupos musculares como resultado de la práctica de las tres técnicas que se imparten en la escuela. El proyecto se ha presentado en la Reunión de la *American Academy of Sports Physicians*, en San Diego, California en 2004; en el Encuentro Interamericano de Danza de la CIAD, en Mérida, Yucatán en 2005; en el Tercer Encuentro Académico de Profesores de Danza en el Bachillerato, en 2005, organizado por la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM; y en el Encuentro Mirar Adentro y Afuera de la Danza, en 2007, organizado por Danza Teórica y la UNAM.

Estamos convencidos de que las escuelas son centros de generación de conocimientos, pero hace falta sistematizarlos y registrarlos. Para lograrlo, consideramos que debe surgir el

personaje del maestro investigador, que en la actualidad no existe. Si bien en la ENDNGC se han hecho investigaciones, la falta de apoyo pone en peligro esta iniciativa. Tener maestros investigadores no es cosa fácil: no basta con nombrarse, se requieren sistemas de capacitación, fomento y apoyo. Es necesario elevar el nivel educativo, pues como bien se ha detectado, los niveles de maestría y doctorado son los ámbitos donde se forman los investigadores. Mientras no se cuente con estos niveles, los profesores tendrán que buscar opciones de superación por otros lados y en otros estudios para lograr su formación como investigadores. Un caso claro es la propia ENDNGC, donde los que han realizado estas investigaciones tienen posgrado en otras áreas, pero ninguno en arte. La educación superior no sólo es la creación de planes y programas; va acompañada de otros elementos que deben surgir en todas las escuelas para así algún día competir verdaderamente con otras instituciones de educación superior.

Rocío del Carmen Rangel Cuenca

Un trabajador llamado maestro

En el marco de la intencionalidad de la educación, el profesor debe ser considerado como sujeto social, cultural y laboral, y no solamente como un mediador entre el conocimiento y los educandos: sujeto mitificado en el discurso y negado en la práctica social.

José Bonifacio Barba

La necesidad de enfrentar el ámbito laboral en el transcurso de cualquier formación docente es crucial tanto para garantizar experiencia en el campo de la acción como para entender la manera de hacer interactuar la praxis. El desempeño docente no se adquiere en el aula de formación profesional, debe enfrentar la actividad misma de enseñar. Desde esta premisa es menester entender al futuro profesional en acción.

En su propuesta curricular, la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ENDNGC) establece como propósito formar docentes capaces de enseñar la técnica dancística en tres especialidades: folclor, español y contemporáneo, a diferentes poblaciones tanto en el ámbito escolarizado como fuera de él. Es por esto que en la carrera de Licenciado en Educación Dancística es necesario incluir, como parte de la formación profesional de los alumnos, un espacio que permita desarrollar la experiencia frente a grupo y con ello valorar la necesidad de ampliar sus conocimientos de danza, pero sobre todo extenderlos a los campos metodológicos y psicopedagógicos. Consideramos así un **Laboratorio docente** como un espacio de construcción social de prácticas educativas orientadas, con sentido, sin importar que estén insertas en una estructura institucional, pues permite consolidar al sujeto en formación como agente educativo a partir de una justificación hermenéutica que reinvente el aula, que tenga al sujeto como primordial, que pueda transformar sin que sus acciones se muevan de manera hiperquinética sino autorregulada.

“Como bien dice Piaget existen dos maneras de adquirir conocimientos: en función de la experiencia o bien por contacto inmediato (percepción), o bien por relaciones sucesivas en función del tiempo y de las repeticiones objetivas (aprendizaje)” (Aquino, 1980). Combinar ambas formas para acercarse al conocimiento favorece la construcción del profesional en cuestión.

En este punto se impone la necesidad de establecer una lógica relación entre lo que su formación académica ofrece y el contexto real que enfrentarán en su ejercicio profesional docente, con todo lo que implica este proceso: construir una propuesta de trabajo; reconocer los saberes previos personales y de los educandos, sus limitaciones y necesidades de información; seleccionar los contenidos; establecer los propósitos, etcétera. La idea es que los alumnos sientan el compromiso y la necesidad de contar con una planificación que apoye su práctica, identificando los elementos mínimos para construirla y así poder llevarla a cabo.

Con este ejercicio se pretende que ellos, los futuros docentes, reconozcan la importancia de continuar su formación con un fin claro y no intuyendo qué sucederá después. No debemos perder de vista que un docente no debe ser improvisado, la reflexión y la autoevaluación de su propia práctica están inmersas en el proceso de desarrollar las competencias necesarias para ejercer.

Tal vez el proceso es confuso y al lector le pueda parecer poco lógico, pero sólo pedimos que no se pierda de vista que los alumnos de la ENDNGC se ven seducidos por la técnica y centran gran parte de sus energías en el proceso de alcanzar mejores niveles de ejecución, lo cual los distrae de su formación como docentes y de manera natural segmentan como dos entidades separadas a la danza y a la docencia. El ejercicio de enfrentarse, de manera responsable, a la aplicación de algunos contenidos, apoyaría su formación construyendo un puente entre la danza y la docencia.

Un profesor de danza en formación debe desarrollar las competencias docentes necesarias para ofrecer una experiencia corporal diferente a la cotidiana, permitiendo al alumno explorar sus posibilidades reales de actividad motriz, entender sus limitaciones de movimiento y garantizar la utilización de lo que vaya descubriendo en este proceso. A la par, la intención es que permita en los otros una experiencia que sea gratificante y sensibilice lo suficiente para despertar un gusto por el movimiento y un acercamiento a la experiencia dancística como actividad artística.

Retomando, la ENDNGC tiene la doble función de cumplir con la formación de docentes especialistas en enseñanza de la danza, es decir, debe garantizar un adecuado nivel en la ejecución de la técnica básica; y por otro lado debe formar docentes reflexivos y comprometidos con la enseñanza de la danza: así, este centro educativo tiene un carácter normalista y uno artístico. La importancia que reviste este doble cometido nos obliga a establecer un paradigma educacional de las propuestas psicopedagógicas que están a la vanguardia en el terreno de la construcción de saberes docentes, de las nuevas premisas en materia de enseñanza y educación.

Por lo general, la visión que se tiene de la danza se remite a considerarla como productora de movimientos estilizados, una actividad con la que se pueden montar los festivales escolares, y que ofrece la posibilidad de hacer ejercicio de manera constante. Por qué no pensar en la danza como una posibilidad de integración e integralidad humana, como la oportunidad de reconstruir significados con el cuerpo, la manera de identificar nuevas formas de comunicación.

La danza es un fenómeno universal que ha acompañado al ser humano a lo largo de la historia. A través de ella se han manifestado emociones, creencias, la cosmovisión de todo un pueblo; mediante su práctica se han liberado tensiones y ha pasado de ser un rito hasta llegar a convertirse en un arte. La danza se puede explicar desde diferentes disciplinas, por esta razón conceptualizarla nos abre un abanico de posibilidades.

No importa de dónde se tome el concepto, la mayoría reconoce al cuerpo como su mayor herramienta y a la música como su fiel compañera. Actualmente se puede acercar uno a la danza con diversos modelos epistemológicos, desde una visión tradicional heredada de generación en generación, en la que el docente es objetivizado como un cúmulo de saberes y el alumno como un inexperto y tabla rasa; hasta el proceso de aprenderla de manera académica bajo la disciplina y el rigor técnico. Sin importar cómo nos acercamos a la danza es primordial identificar los beneficios que la acompañan.

Si bien es cierto que recuperar el goce del movimiento nos permite un desarrollo más armónico, también es verdad que los aprendizajes académicos se ven apoyados por este proceso, así que de igual forma nos interesa el poder desarrollar elementos psicomotrices que apoyarán al alumno en su proceso enseñanza-aprendizaje. Iniciaremos mencionando que consideramos a la *psicomotricidad* como la ciencia que “[...] estudia la relación entre los movimientos y las funciones mentales, indaga la importancia del movimiento en la formación de la personalidad y en el aprendizaje, y se ocupa de las perturbaciones del proceso para establecer medidas educativas y reeducativas” (Durivage, 2000).

De acuerdo a este concepto, lo que buscamos además es favorecer la relación del niño con su medio, considerando su edad, nivel de madurez, necesidades e intereses, y empleando actividades lúdicas como eje generador.

El ciclo escolar 2006-2007 se enmarca como el periodo en el cual se aplica la propuesta en toda su dimensión; la organización involucró a toda la comunidad educativa. Por una semana nuestra escuela salió de su espacio habitual para construir un nuevo espacio de actividad académica.

Dentro de la estructura curricular, el **Laboratorio docente** se ubica en el segundo y cuarto semestres de la carrera; se acompaña y complementa con las asignaturas de Fundamentos de psicología educativa, Fundamentos del desarrollo humano, Psicología del movimiento, y

Fundamentos pedagógicos en el área de formación psicopedagógica; en el área de la especialidad dancística encontramos la técnica correspondiente.

El propósito que orientó el presente laboratorio fue el de favorecer el desarrollo de competencias docentes en los alumnos de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello al construir propuestas innovadoras de trabajo y estrategias de intervención para una práctica educativa con una población de primaria regular.

El primer problema que se enfrentó fue considerar los dos planes de estudio que se aplican en la escuela. Los alumnos del nivel de licenciatura se organizaron por parejas y tríos según el número de alumnos por grupo en cada una de las tres especialidades (español, contemporáneo y folclor). Los alumnos del nivel medio superior se organizaron de la siguiente manera: Segundo semestre observó las competencias motrices de los alumnos, registrando sus comentarios en una guía. Octavo semestre observó la práctica de sus compañeros, guiado por un cuadernillo de observación. Sexto semestre realizó trabajo frente a grupo; todos ellos también se dividieron en equipos de entre 4 y 6 participantes para poder brindar la atención necesaria. Cada equipo frente a grupo elaboró su propuesta de intervención pedagógica, la cual fue analizada y ajustada diariamente de acuerdo a las necesidades que se presentaran.

La atención se brindó a las dos Escuelas Primarias Anexas a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, en el turno vespertino.

Escuela Genoveva Cortés: Cuenta con 12 grupos, dos por grado. En su estadística hay un total de 208 alumnos: 99 niñas y 109 niños. En esta escuela practicaron 33 alumnos de las tres especialidades de la ENDNGC, observaron 12 alumnos de Octavo semestre y 10 de Tercer semestre del nivel medio superior; participaron además 15 profesores de la ENDNGC.

Escuela Manuel M. Acosta: Hay 10 grupos: uno de segundo y uno de tercero, dos de los demás grados. En su estadística se contabiliza un total de 218 alumnos: 115 niñas y 103 niños. En esta escuela practicaron 33 alumnos de las tres especialidades de la ENDNGC, observaron 11 alumnos de Octavo semestre y 8 de Cuarto semestre del nivel medio superior; participaron además 12 profesores de la ENDNGC.

Al final de cada jornada nos reuníamos para socializar la experiencia y reflexionar sobre la práctica realizada. Se cuenta con las relatorías diarias; con las guías de observación y los comentarios de los observadores; así como con las planificaciones de los practicantes, sus comentarios y modificaciones.

Al empezar a organizar las propuestas de intervención, los alumnos del nivel licenciatura no se visualizaban aplicando contenidos dancísticos, y en lugar de ello se orientaban más a desarrollar la psicomotricidad en los menores. En el proceso de aplicación se reorientó la propuesta pues desde el primer día entendieron que lo que debían hacer era modificar lo construido para reorientarlo hacia la danza; al terminar la práctica estaban seguros de su carácter de docentes de danza, sin dudar que podían enfrentar a un grupo a pesar de sus limitaciones y con sus conocimientos previos.

Otro elemento que enriqueció la socialización del trabajo fue reconocer las posibilidades metodológicas de las diferentes especialidades y el poder retomarlas para ser aplicadas en otro momento. Resulta indispensable justificar que la reflexión no puede ser entendida como un acto individual o en solitario, sino como parte de un proceso metodológico en el que el sujeto se mira a través de los otros en el arte de los espejos. Asimismo, el registro que realizan los docentes en formación no se convierte tan sólo en un anecdotario narrativo sino en un proceso metacognitivo que permite ver cómo impacta el diseño de lo planeado; la acción y la visión después de la acción. De este modo, los procesos se vuelven significativos y rebasan la idea mecanicista de que lo más importante es el producto.

Bibliografía

- Barrera, Elena, *et al.* *El constructivismo en la práctica*. Barcelona, GRAÓ/Laboratorio Educativo, 2003.
- Dallal, Alberto. *La danza en México*. México, Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Estéticas, 1989.
- Díaz Barriga Arceo, Frida, *et al.* *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, McGraw Hill, 1998.
- Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.
- Hernández Rojas, Gerardo. *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México, Paidós Educador, 2006.
- Mercado Maldonado, Ruth. *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Perrenoud, Philippe. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, GRAÓ. Crítica y fundamentos 1, 2007.
- Secretaría de Educación Pública. *Diez nuevas competencias para enseñar*. México, Biblioteca para la actualización del maestro, 2004.
- Willis, Paul. *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, AKAL, 1988.

Fabienne Lacheré

Realidad de un centro de formación dancística autónomo en México

Panorama social actual de la oferta educativa de danza en México

Es un hecho ya común reconocer que el contexto social evoluciona más rápido que el académico, que nuestra realidad requiere de constante actualización y adaptación, y que una de las palabras clave actuales es “eficiencia”, es decir, ¡hacer más con menos!

Frente a una creciente demanda de formación dancística por parte de la juventud, la oferta educativa se divide en distintas opciones: por un lado, las “oficiales”, o sea, el nivel medio superior, los bachilleratos de arte; y el nivel superior universitario, las licenciaturas, ambos sistemas avalados por instituciones certificadoras oficiales a través de la obtención de un título (tanto por la SEP/INBA como por las universidades estatales). Paralelamente existen las opciones “particulares”, reflejadas en la creación de numerosos centros de formación, ligados o no a compañías profesionales, apoyados o no con subsidios gubernamentales.

Es otro hecho común de nuestra época reconocer que la certificación de conocimientos resulta ser un fenómeno cada vez más usual, que aparentemente responde a una realidad social, educativa y laboral a nivel mundial. En el aspecto educativo, muchas instituciones “facilitan” a sus maestros una actualización y mejora de sus conocimientos, y en algunas ocasiones lo ligan a una mejor remuneración de servicios como motivación.

Con base en esta situación considero que es necesario impulsar una educación más integral y menos especializada. Se requiere dotar a la juventud de distintas herramientas para la profesionalización (no solamente técnicas). A raíz de la existencia de campos laborales muy distintos en la actualidad, **la oferta educativa tiene que diversificarse también**. De hecho, el esquema tradicional de grandes compañías que convocan a audiciones está cada vez más en desuso, y la inserción laboral es más común por medio de redes de relaciones,

por participaciones en proyectos temporales iniciados por coreógrafos reconocidos social o institucionalmente, o por la creación de colectivos que operan bajo lineamientos propios.

¿Qué pasa en otras latitudes?

Si analizamos el panorama fuera de México, en Francia, por ejemplo, podemos observar una mayor apertura en cuanto a certificación oficial (entiéndase gubernamental) de estudios, pero no existe todavía ninguna certificación oficial a nivel de intérprete/ejecutante; sin embargo, hay una gran disposición al intercambio entre instituciones educativas, desde una cierta movilidad de maestros y encuentros académicos, hasta funciones compartidas por parte de escuelas profesionales y el aprovechamiento de herramientas como los concursos, que permiten situarse en el panorama real de niveles de competencia... todo esto favorece la circulación de información en general.

En cuanto a México, mi percepción es la siguiente: se ha creado una nueva oferta educativa, esencialmente por parte de “particulares”, como lo señalé anteriormente, pero ahora hace falta organizar una relación de comunicación entre instituciones y promover la movilidad, tanto de maestros como de alumnos, lo que aportaría un enriquecimiento global.

A partir de esta reflexión, en el año 2005 cree el Concurso Internacional de Danza ATTITUDE, cuyo objetivo es ofrecer una herramienta pedagógica para que tanto el alumno como el maestro tengan un espacio para el desenvolvimiento escénico y una reflexión sobre sus procesos educativos, respectivamente.

Este año, en el marco de la cuarta emisión del ATTITUDE, el propósito es convocar a distintos centros de formación dancística a una función compartida y se espera que esta nueva propuesta sea bien recibida por parte del gremio. Dicho encuentro pretende lograr una mayor difusión de la danza entre el público en general, la creación de nuevos públicos, el conocimiento y reconocimiento de los mencionados centros, así como la convivencia entre alumnos de danza, la observación de distintas metodologías del proceso enseñanza-aprendizaje y de los resultados ligados a ellas.

El Encuentro Internacional de Danza que nos convoca hoy plantea entre los tópicos de reflexión el siguiente:

El currículum abierto: ¿aspiración o posibilidad?

Pienso que muchas de estas nuevas opciones educativas proponen, a su manera, un currículum abierto. La dificultad es lograr una definición común del término.

En el **Centro de Formación Profesional (CFP) FL Danse** entendemos por currículum abierto una postura específica acerca del proceso enseñanza-aprendizaje, basada esencialmente en el constructivismo y la metacognición (que comentaré posteriormente), centrándonos en el alumno como **sujeto** constructor de su aprendizaje.

Esta postura implica dar prioridad **al proceso** de cada alumno, de manera personalizada.

Concebimos el rol del maestro como transmisor de conocimientos, pero también como provocador o facilitador de situaciones que permitan construir un significado propio por parte de cada alumno.

Para alcanzar esa meta ofrecemos una enseñanza que relaciona la teoría y la práctica; favorecemos el análisis y la reflexión crítica; buscamos crear habilidades tanto práctico-profesionales como para la investigación-acción, campo futuro de posible desenvolvimiento profesional del alumnado y realidad actual de los maestros; procuramos relacionar a los estudiantes con la realidad laboral y acercarlos a la resolución de problemas concretos, reforzando así la motivación profesional.

Considero que la educación dancística es de corte tradicional y el conductismo está muy presente en el aula, es decir, el maestro es el detentor de un saber específico que va a transmitir tal como se lo transmitieron, sin cuestionamiento alguno, y el alumno recibe, un poco pasivamente, esta información, a veces sin poder relacionarla con el entorno actual.

Por lo general se aplica un currículo cerrado con una descripción detallada de los contenidos, materiales didácticos y métodos de enseñanza; se ofrece una enseñanza estructurada lineal y acumulativamente, en la cual el énfasis de la evaluación está en el resultado, en la modificación de conductas observables y medibles a través de exámenes.

Actualmente, la opción del currículum abierto permite, al contrario, una adaptación al contexto social, cultural y geográfico en el que se aplica el programa, un continuo proceso de revisión y reorganización de éste, una responsabilidad compartida entre maestro y alumno, y una evaluación que se centra en la observación y análisis **del proceso** de aprendizaje.

Este modelo educativo requiere una participación activa del equipo pedagógico, una constante actualización de los saberes, una disposición a la reflexión crítica por parte del maestro (así como del alumnado). Como lo indica Paolo Freire en sus *Cartas a quien pretende enseñar* (2006): “El enseñar no existe sin el aprender [...]. Quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido [...]. La capacitación se basa en el análisis crítico de la práctica”.

Además, la propuesta del currículum abierto involucra al constructivismo y la metacognición. Acerca de la construcción de conocimientos, Rafael Porland (1993) habla de las siguientes características básicas:

- 1) si bien el conocimiento está condicionado histórica y socialmente, su adquisición está dada por la actitud crítica y selectiva del individuo frente al objeto de conocimiento.
- 2) el conocimiento está en constante evolución pero cada individuo construye significados a partir de su propia experiencia de vida y conocimiento preexistente.
- 3) la construcción del conocimiento no supone relacionar conceptos aislados, más bien los constructos personales se organizan de manera idiosincrásica en una red de esquemas cognitivos de diferente tipo, que mantienen cierto grado de relación entre sí y que se constituyen en auténticas construcciones de información singulares, creativas y complejas.

En cuanto a la *metacognición*, se define como la capacidad que tenemos de autorregular el propio aprendizaje, de reflexionar y elegir nuestras estrategias para aprender, evaluarlas para detectar posibles fallos, y como consecuencia transferir todo ello a una nueva actuación.

Personalmente parto de la propuesta de Lev Vigotski (1995), quien nos habla de la *zona proximal de desarrollo*, en la cual el educando puede acceder a una mayor asimilación de conocimiento cuando se le ubica en situaciones que requieren desarrollar nuevas habilidades, siendo éstas alcanzables en relación con las existentes. Vigotski nos habla también de *conceptos científicos y cotidianos*, y de la necesidad de relacionarlos; lo que en danza sería, para mí, llevar a la abstracción (o teoría) sensaciones corporales concretas, y a la inversa, tener la capacidad de poner en práctica cotidiana y kinestésicamente los conceptos teóricos de biomecánica.

El currículum abierto permite adaptarse al “contexto social”, por lo que Gimeno Sacristán (2003), refiriéndose a éste, propone “algunos rasgos generados por un ambiente positivo que forman un capital intelectual y social”, y yo agrego el calificativo “afectivo”, ya que me parece un aspecto fundamental en el campo educativo de la danza:

Clima de confianza que dé seguridad / Capital cultural de las familias y profesores / Significatividad de las metas y de los aprendizajes / Incitación a la perseverancia / Incitación a la autonomía desde la seguridad / Estímulo a la elaboración de conocimiento y expresiones personales / Riqueza de estímulos culturales internos y facilitación del acceso a los externos...

En nuestro **CFP FL Danse** es lo que nos lleva a proponer al alumnado que desarrolle la aplicación de sus conocimientos de manera autogestiva, esté muy consciente de sus procesos y observe la transformación resultante, para lo cual el acompañamiento del maestro nos parece indispensable y de suma importancia.

Hemos aplicado esta metodología en varias generaciones de alumnos, ya que nuestro Centro cuenta con ¡cinco años de vida! Algunos de nuestros bailarines de las dos primeras generaciones egresadas han compartido montajes coreográficos con egresados de otras instituciones, y en el momento de trabajar en común es evidente este hábito de reflexión y de análisis crítico por parte de nuestros egresados, lo que resultó ser un rasgo apreciado por los coreógrafos. Actualmente estos bailarines están cumpliendo con su rol de actor social, transformando nuestra sociedad. Se abrieron nuevos espacios de creación, y dos grupos de danza ya están insertados en el mercado laboral.

Sin embargo, y a pesar de estos excelentes resultados, tenemos que reconocer que en el terreno de la formación existe una gran preocupación por parte de los padres de familia, e incluso del alumno mismo, por la obtención de un título de reconocimiento de validez oficial de los estudios (RVOE).

Paralelamente a dicha preocupación hemos observado que sin la “presión” ocasionada por una evaluación oficial, en México es todavía difícil lograr un compromiso total y una entrega que consideramos legítima en el caso de la educación dancística, cuando es elegida de manera voluntaria por quienes se acercan a ella.

Por todo lo anterior, una de las estrategias de operación del **CFP FL Danse** es buscar una certificación oficial para constatar si este factor tiene la facultad de modificar el desarrollo del alumnado. Sabemos (y nos parece muy interesante) que no será tarea fácil ni cómoda intentar conciliar un currículum abierto con las exigencias de un plan de estudios y criterios de evaluación preestablecidos, pero estamos dispuestos a enfrentar este nuevo reto. Estamos convencidos de que podría ser tema central de una futura investigación –acción muy enriquecedora al registrar los cambios posibles u observables en este proceso de formación– y además consideramos la evaluación como herramienta esencial para establecer el origen de deficiencias y así ser fuente de constante mejora.

Bibliografía

- Freire, Paolo. *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Siglo XXI, 2006.
- Gimeno Sacristán, José. *El alumno como invención*. España, Morata, 2003.
- Morin, Edgar. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Francia, Senil, 2000.
- Porland, Rafael. *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. España, Diana, 1993.
- Vigotski, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Paidós, 1995.

Fernando Aragón Monroy*

La danza y la Reforma de la Educación Secundaria 2006

En principio quiero agradecer a este Centro Nacional de Investigación de la Danza José Limón y a su actual directora, la maestra Elizabeth Cámara, por abrir este espacio académico en el que investigadores y docentes, procedentes de diversas instituciones dedicadas a la enseñanza, investigación, promoción y difusión de la danza, tenemos la oportunidad de dar a conocer nuestro trabajo. Gracias.

Mi participación en este Encuentro Internacional de Investigación de la Danza 2008 tiene como propósito compartir con ustedes la experiencia y el producto de cuatro años de trabajo al interior del equipo de Artes, perteneciente a la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP), lugar donde se elaboran los planes y programas de estudio que guían la enseñanza en la educación preescolar, primaria y secundaria en todo el país. La ponencia centra su atención en el proceso de construcción curricular de los programas de danza que forman parte de la Reforma de la Educación Secundaria 2006 (RES), de los cuales soy autor. En mi ponencia pongo en relieve tres aspectos fundamentales de la propuesta curricular: su origen, sus antecedentes y los fundamentos teóricos que la sostienen.

De la misma manera, quiero precisar que la danza a la que me referiré en las siguientes líneas es aquella que tiene lugar en la escuela y que se caracteriza porque conjuntamente con otras disciplinas de conocimiento que aparecen en un plan de estudios (matemáticas, español, historia, entre otras) contribuye a la formación de los estudiantes de preescolar, primaria, secundaria y, actualmente, bachillerato.

Esta dimensión de la danza recibe el nombre de *danza educativa* y, de acuerdo con la brasileña Isabel Marques (Marques: 2001), su enseñanza no se basa en la disciplina –como

* Autor de los programas de danza en la Reforma de la Educación Secundaria 2006.

ocurre en la formación profesional de nuestras escuelas del INBA–, sino en la relación que la danza guarda con el contexto social, político y económico; de ahí que centre su atención en tres elementos: la *danza*, la *educación* y la *sociedad*. Y añade: “la enseñanza de la danza en la sociedad contemporánea hace necesaria una aproximación diferente a la danza en la educación formal. Los rápidos cambios tecnológicos, políticos y sociales, así como el proceso de globalización entretejido con la diversidad no pueden ser ignorados en el aula”.¹ A este tipo de danza es al que haré referencia en mi participación, ubicándome en la educación básica, concretamente en la educación secundaria que proporciona el Estado Mexicano.

La danza en la educación básica (problemática actual)

Por más de 30 años, la educación básica ha carecido de un programa oficial en algunos de sus servicios, como es el caso de la educación preescolar y de la educación secundaria, centrando su atención en el montaje de bailes y danzas tradicionales propios de algunas regiones y estados de nuestro país, y en otros casos en la creación de grupos representativos cuyas participaciones forman parte de las festividades escolares.

Esta situación obedeció a uno de los primeros esfuerzos de la SEP por participar en la reconstrucción de un estado nacional posrevolucionario donde la danza, la música y las artes plásticas se consideraron expresiones que nos identificaban culturalmente como país. Sin embargo, con el paso de los años y ante el nuevo orden social, la expresión dancística perdió este carácter formativo convirtiéndose en una actividad complementaria en la vida de las escuelas; de ahí que la formación del profesorado se centrara en dos aspectos: el aprendizaje de repertorio y una pedagogía alejada de una danza educativa.

En el contexto nacional e internacional, el estudio de la enseñanza de la danza como parte de la formación de los estudiantes de primaria y secundaria no se vio favorecido, pues son

¹ Isabel Marques, “Cursos de entrenamiento para profesores de danza: una aproximación metodológica”. En *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe*. Documento realizado a partir de reflexiones posteriores y principales conclusiones de la Conferencia Regional sobre Educación Artística en América Latina y el Caribe. Uberaba, Brasil, UNESCO, 2001, págs. 63-69. Texto publicado en la *Antología de danza. Primer Taller de Actualización sobre el Programa de Estudios*, 2006.

pocos los países que ofrecen esta asignatura en su currículo, entre los que podemos mencionar a Brasil y algunos estados de la Unión Americana, como Nueva York; empero, encontramos países como España que aunque no la ofrecen como asignatura sí cuentan con trabajos importantes sobre sus aportaciones en la educación básica.

Pese a este aparente abandono, en México existieron tres grandes esfuerzos cuyo impacto a nivel nacional nos permite ahora mirar hacia una danza educativa. El primero de ellos fue el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP), iniciado en 1983 en el marco del Programa Nacional de Actualización del Maestro de la SEP, el cual tuvo por objetivo “promover la adquisición y desarrollo de conocimientos, hábitos, aptitudes y habilidades que incrementan en el niño la confianza en sí mismo, que encaucen su energía vital y que estimulen su imaginación y creatividad”.² El PACAEP consideraba a la danza como elemento para la formación integral de los alumnos y como “producto” cultural, susceptible de ser valorado estéticamente.

Asimismo, considero algunos planteamientos vinculados con el estudio del movimiento y su relación con el tiempo y el espacio, desarrollados por Rudolf Laban (1879-1958); el acercamiento a la danza a partir del estudio de sus géneros, propuesto por Alberto Dallal (investigador del Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM), Josefina Lavalle (investigadora del Centro Nacional de Investigación de la Danza José Limón del INBA), y el crítico Raúl Flores Guerrero; el acercamiento a la historia de la danza a partir del análisis de la cubana Josefina Elosegui; y el trabajo del pintor, antropólogo y ex director de la Escuela de Danza del INBA, Miguel Covarrubias (1904-1957). También figura una de las discusiones presentes en la danza mexicana durante los siglos XX y XXI: la escenificación de la danza tradicional, tanto de danzas indígenas como de bailes de pareja.

El segundo esfuerzo que impactó en la educación dancística en nuestro país, particularmente en secundaria, fue la Prueba Operativa (1991-1992),³ la cual fue elaborada

² PACAEP, *Módulo de danza*, pág. 8.

³ SEP, *Prueba Operativa*, 1991-1992.

por la Secretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal, en el marco del Programa para la Modernización Educativa. El documento ofreció los programas de estudio para cada grado escolar de la asignatura de Expresión y Apreciación Artística, y sugiere enseñar aspectos muy generales de cuatro disciplinas artísticas (música, artes plásticas, teatro y danza). Este proyecto abanderó el llamado “arte integral”, pues ofrecía un panorama general de las cuatro disciplinas artísticas mencionadas, trabajando en primer grado artes plásticas, en segundo música y en tercero artes escénicas (danza y teatro).

De acuerdo con esa propuesta, la danza en la educación secundaria se imparte en el tercer grado, y entre los contenidos que podemos mencionar aparecen los siguientes: la danza como vehículo de los movimientos ideológicos y sociales de los pueblos, la danza como generadora de equilibrio físico y mental; simbología de la danza; desarrollo de ejercicios de expresión corporal; creación de danzas; experimentación con diferentes técnicas dancísticas; identificación de los “tipos” de danza a partir de diferentes momentos históricos, dentro y fuera de México; y “realización de una danza o baile”.

La Prueba Operativa se distribuyó en muchos lugares de nuestro país, y aunque nunca circuló como una propuesta oficial, algunos estados la retomaron y le hicieron las adecuaciones que consideraron pertinentes. De la misma manera hubo entidades que no la consideraron y decidieron proponer nuevas formas de trabajo, o esperar que fuera cada profesor quien, con base en sus conocimientos, enseñara lo que podía o le interesaba abordar.

Esta situación favoreció que se crearan compañías representativas de los centros educativos, e incluso surgieran concursos que desviaron aún más la atención de la danza como disciplina que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes que asisten a la secundaria.

El tercer esfuerzo no se dirige propiamente a la educación secundaria pero sí tuvo una importante influencia en la elaboración de los programas de danza de este nivel escolar, y

es que uno de los propósitos de la Reforma Educativa del 2006 consistió en vincular los contenidos de los programas de la Reforma Educativa de 1993, orientados a la educación primaria, con los programas de estudio para secundaria.

La danza y la Reforma de la Educación Secundaria 2006

Los programas de estudio que orientan la enseñanza de la danza y forman parte de la Reforma de la Educación Secundaria 2006 consideraron la experiencia descrita, a la par de vincular el trabajo característico de la educación primaria,⁴ a partir de algunos elementos de la expresión corporal y la danza vistos en ese nivel, tales como: el manejo del espacio (parcial y total) y el ritmo, los cuales facilitarán a los alumnos la apropiación de algunos elementos del lenguaje de la danza, no sólo como un medio de expresión sino de entendimiento.

De la misma manera, se analizaron las distintas propuestas de formación docente, como los cursos que se brindan a través del programa de Carrera Magisterial y los textos publicados en la antología de Educación Artística que se ofrece en ese espacio (2000); asimismo se estudiaron los programas de danza, libros de texto y programas de trabajo de distintos profesores, grupos de docentes, instituciones y entidades, de tal forma que el documento curricular incorporara contenidos con los cuales los docentes frente a grupo están familiarizados, así como conocimientos actuales, por ejemplo: el reconocimiento del cuerpo y el movimiento como una forma de expresión personal y social, que puede ser valorada desde una perspectiva estética, artística y cultural; la importancia del desarrollo de la expresión corporal como puerta de entrada al trabajo con la técnica de movimiento; el desarrollo del movimiento, de acuerdo con el tiempo, el ritmo y el espacio; la experiencia corporal en su dimensión creativa; la preparación y la escenificación de la danza, no sólo tradicional sino también abierta a otros géneros presentes en el país, por ejemplo los bailes populares de origen afrolatino y bailes de salón (cumbia, danzón, mambo, cha-cha-chá, hip-hop, reggae, reggaeton, entre otros) de interés para los estudiantes.

⁴ Cfr. SEP, *Libro para el maestro. Educación Artística. Primaria*. 3ª edición, México, 2002.

De acuerdo con los lineamientos establecidos en la fundamentación de la asignatura de Artes,⁵ el estudio de la danza se organiza en ejes de enseñanza y aprendizaje, los cuales consideran a su vez habilidades propias de la expresión dancística. Así, al trabajar el uso sensible y creativo de la danza, que se propone en el eje de *Expresión*, se desarrollan las siguientes habilidades:

- Sensibilización y conciencia corporal.
- Ejecución e interpretación de movimientos propios de expresiones dancísticas presentes en nuestro país.
- Creatividad e imaginación.

Por su parte, el eje de *Apreciación* acerca a los estudiantes a producciones que toman como base el movimiento y la danza para formarse un concepto personal de esta expresión artística, además de ofrecerles un marco estético para argumentar sus gustos y preferencias.

Este trabajo parte de la idea de que la experiencia emotiva es fundamental para el alumno(a) en su acercamiento a las artes, por lo cual se ha considerado necesario que al momento de entrar en contacto con una producción dancística los estudiantes pongan en juego lo que a continuación se menciona:

- Observación e identificación
- Análisis
- Elaboración de juicios informados

Para el desarrollo del eje de *Contextualización*, el cual se orienta a que los alumnos sean personas conscientes de la dimensión cultural de la danza en diversos contextos sociales, las habilidades que se desea fomentar son:

- Observación
- Investigación y reflexión
- Interpretación

⁵ Cfr. SEP, *Educación Básica. Secundaria. Programas de Estudio 2006*.

- Argumentación

Aunque la danza no cuenta con estudios específicos que guíen qué y cómo podemos enseñarla en la educación básica, se han considerado cuatro ámbitos que contribuyen a la formación de un estudiante de esos niveles educativos:

- a) Expresión corporal
- b) Elementos de la danza
- c) Danza creativa
- d) Escenificación de la danza

Describiremos a continuación a qué nos referimos con cada uno de ellos:

Expresión corporal. Aquí se retoma el método de la especialista Martha Schinca, quien muestra la expresión corporal como una disciplina que partiendo de lo físico conecta con procesos internos de la persona, canalizando sus posibilidades expresivas hacia un lenguaje corporal creativo. Esta experiencia favorece que cada individuo encuentre matices en su propia expresividad, así como la posibilidad de establecer elementos comunes para la comunicación y la creación entre dos o más participantes. En los programas de estudio, la expresión corporal es considerada la puerta de entrada a la danza y su técnica, ya que se caracteriza por brindar a los estudiantes sensaciones corporales internas, la percepción ósea y el sentido muscular, el fluir del movimiento, así como las modulaciones e inflexiones de la energía a partir de la rítmica, la melodía, y el diseño corporal y espacial.

Elementos de la danza. Aquí se toma como base el trabajo de Rudolf Laban (1879-1958), quien desarrolló un exhaustivo estudio sobre el movimiento y su relación con el tiempo-ritmo y el espacio. Entre los aspectos que menciona el autor de origen europeo y que están presentes en el documento curricular como elementos esenciales que favorecen la apropiación y desarrollo del movimiento y de la danza destacan: la observación y análisis del movimiento; el manejo del cuerpo en el espacio parcial o kinesfera; la orientación espacial a partir de 12 direcciones básicas y tres planos; el flujo y la energía como aspectos

fundamentales para la expresión del cuerpo; las calidades de movimiento como variaciones con respecto al espacio, energía y tiempo; y la velocidad, la duración y el ritmo como elementos que contribuyen a la expresión del movimiento.

La **Danza creativa** es considerada una experiencia fundamental para la adquisición de elementos del lenguaje de la danza que favorecen la motricidad y la expresividad personal y grupal. Su origen está presente en la improvisación y la composición, y en la actualidad ha sido incorporada a diversos planes de estudio para la formación profesional de bailarines, así como en la danza terapéutica y en la danza educativa, pues se reconoce que la exploración creativa del cuerpo propicia el desarrollo de la imaginación y la interacción del grupo. Dicen los expertos que se trata de habilitar el propio cuerpo para volverlo un cuerpo danzante.

Escenificación de la danza. El estudio de los géneros de la danza es fundamental para la ejecución y también para la observación, conocimiento, respeto y comprensión de las diversas culturas presentes en nuestro país. La clasificación de danza que se presenta en los programas reconoce las aportaciones y los nuevos hallazgos, no sólo para su apreciación y contextualización sino para su ejecución. Así, los programas de danza ofrecen la oportunidad de escenificar el baile mestizo, la danza con fines rituales, religiosos, mágicos y festivos; y el baile popular actual.

Para concluir

Una vez que hemos conocido el origen y antecedentes de los programas de estudio de danza que forman parte de la RES, así como los fundamentos que la sostienen, subrayo la necesidad que existe en nuestra sociedad de vincular el trabajo entre las instituciones dedicadas a la enseñanza de la danza, y también de abrir nuevas líneas de investigación educativa que incidan en la mejora de la educación básica. En mi opinión, no se ha mirado este espacio como un lugar donde se generan conocimientos que nos permitirán crecer como sociedad.

Bibliografía

- Aragón Monroy, Fernando. “La Reforma de la Educación Secundaria y su enfoque educativo de la danza”. En *Correo para el maestro. Revista para profesores de educación básica*. México, año 12, número 138, noviembre de 2007.
- Aragón Monroy, Fernando y Laura Izquierdo Jazpeado. *Artes. Danza. Guía de trabajo. Primer taller de actualización sobre los programas de estudio*. México, SEP, 2006.
- Aragón Monroy, Fernando, et al. *Artes. Danza. Guía de trabajo. Segundo taller de actualización sobre los programas de estudio*. México, SEP, 2007.
- Beristáin Márquez, Evelia. “La enseñanza de la danza en la educación básica y media básica”, publicado en *Antología de educación artística*. SEP, Carrera Magisterial, 2000.
- Durán, Silvia. “XXV. La educación artística y las actividades culturales”. En Latapí Sarre, Pablo (coordinador), *Un siglo de educación en México II. Tercera Parte*, México, Conaculta/Fondo de Cultura Económica, 1998, págs. 384-414.
- Secretaría de Educación Pública. PACAEP. *Módulo de danza. Movimiento y expresión: La danza en la Escuela Primaria*. México, 1994.
- . *Libro para el maestro. Educación Artística Primaria*. México, 2000.
- . *Danza y Expresión Corporal (La danza y la expresión corporal, Conociendo nuestro cuerpo y Jugando con el movimiento)*. México, 1999.
- . *Danza y Expresión Corporal (El cuerpo y el espacio, La música, El ritmo y los objetos, La imaginación, la creatividad y la danza)*. México, 1999.
- . Prueba Operativa, *Programa de Apreciación y Expresión Artística*. México 1991-1992.
- . Educación Básica. Secundaria. Programas de Estudio. Artes/Danza. México, 2006.

Consuelo Sánchez Salas

Estancias académicas: una estrategia didáctica en la formación del docente-investigador

Una estrategia didáctica es un medio para la adquisición y el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes; el alumno podrá ejercitar de manera organizada, gradual y sistemática un proceso difícil de construir exclusivamente en el aula. Einstein defendía: “El aprendizaje es experiencia, todo lo demás es sólo información”.

Esta ponencia es una reflexión sobre la importancia de establecer vínculos académicos entre las escuelas de danza y el Centro de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón.

Es una propuesta para impulsar estancias académicas donde el egresado o pasante de un seminario de titulación pueda, dentro de los marcos institucionales, ser asesorado por investigadores en activo, tener seguimiento en las líneas de investigación, histórico, etnográfico, educativo o descriptivo.

El aprendizaje es experiencia, una experiencia a través de nuestros sentidos, mediante los cuales entendemos el mundo que nos rodea. La primera vez que hacemos algo lo hacemos lentamente, con cierto ritmo. Es como encontrarse en un lugar desconocido. Sin embargo, cuando activamos repetidamente un proceso, orgánicamente nuestras neuronas producen más mielina, sustancia que incrementa la velocidad en la transmisión del mensaje, entonces, cuanto mayor sea la práctica del proceso, mayor será la habilidad y la destreza, hasta que se convierte en algo fácil y conocido.

Es el momento de proponer vínculos académicos sólidos; es importante pensar que a 75 años de la fundación de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello se esté trabajando por sistematizar la práctica educativa; es riquísima la experiencia con instituciones que han seguido fielmente el proyecto educativo de esta escuela. Cuando doy

clases me siento orgullosa de compartir los anhelos, cansancio, inquietudes, fracasos, esperanzas y compromisos que adquieren nuestras nuevas generaciones, quienes refrendan la misión humanista de formar docentes con una visión social. Me enorgullece ver la calidad de mis compañeros maestros, la pasión por defender sus espacios. Con cariño veo a los ex alumnos desarrollarse en el campo profesional, comparto la preocupación por desenvolverse en el increíble y maravilloso mundo de la escritura; con su trabajo heredan un legado formidable. Para ellos, escribir, investigar, leer, corregir, entender, concretar es también parte de su amor por la danza, nunca será un acto ocioso dejar testimonio de su trayectoria; descalificar un proceso escolar sería tanto como abortar una nueva generación de posibles docentes- investigadores.

El pensamiento, la creatividad y el aprendizaje surgen de la experiencia, es primordial crear ambientes donde la experiencia sea rica en nuevos patrones de aprendizaje, donde exista la posibilidad de acercar a los alumnos a documentos históricos, archivos, prácticas y nuevos campos de aplicación.

En nuestro país, tristemente, el fomento a la lectura no es un objetivo claro en la educación básica, el nivel y la calidad en la escritura es pobre en forma y contenido, nuestros alumnos llegan a niveles superiores con muchas carencias, y aunque otros rebasan a sus propios maestros en formación teórica y metodológica, pues cursan carreras universitarias simultáneas, esto no garantiza que desarrollen un oficio en la escritura o en la investigación de la danza.

La importancia de vincular el trabajo escolar a la actividad profesional es como la comida: cuando me siento a la mesa puedo elegir el menú que me ofrecen; celebro todos los programas que se impulsan, felicito a todos los que están tras bambalinas en la presentación de un libro, de una charla, en los cursos, en los talleres, en los programas de investigación, en el esfuerzo de concretar un proyecto y verlo publicado; agradezco el participar en esta celebración, porque más de una vez nos dejaron un buen sabor de boca.

Mejorar nuestra institución depende de la voluntad de crear nuevas acciones, todos padecemos los presupuestos, sin embargo, dedicar un tiempo a los jóvenes que desean acercarse a un tutor y al propio centro de investigación dejaría muchos frutos.

Tal es el caso del proyecto de tesina de Diana Hernández Villalobos –dirigida por Margarita Tortajada Quiroz–, que lleva el título de *Los ballets de masas como expresión del nacionalismo cultural en México, el caso del ballet Simbólico 30-30*. Aquí desacralizamos la figura del investigador inalcanzable, teórico y fuera de la realidad para convertirlo en un guía, el apoyo para salir adelante, el promotor de una responsabilidad distinta y más humana.

En qué radica la propuesta:

1. Conocer los proyectos de investigación de los alumnos y ex alumnos para acercarlos a los investigadores que trabajan en líneas paralelas.
2. Crear y formalizar líneas de operación para la inclusión de candidatos y posibles tutores.
3. Tener un seguimiento formal de asesorías periódicas para conocer los avances, logros y resultados en la investigación.
4. Disfrutar de estancias académicas con horarios y actividades paralelas dentro del Centro de Investigación. Los alumnos adoptarían a un tutor como parte de su formación y tendrían la experiencia de conocer la situación cotidiana en que se desarrolla un proyecto.
5. Establecer un modelo de operación institucional para el seguimiento del programa y motivar a los egresados para concluir sus estudios.
6. Impulsar grupos de autoformación de lectura y redacción con fines prácticos.

El vacío institucional en el seguimiento de proyectos de investigación escolar, y no me refiero sólo al Instituto Nacional de Bellas Artes, ha dado origen a múltiples problemas como:

- Una práctica difusa y con poco apoyo presupuestal.

- La calidad y el alcance de los programas de formación de investigadores se pierde frente a la imagen de otras profesiones.
- Es escaso el seguimiento e historicidad de los proyectos pedagógicos que ha realizado nuestra escuela.
- No se propician líneas de investigación educativa consistentes.

Con esta ponencia quiero dejar un testimonio sobre los beneficios que encuentro en la asesoría del investigador que apoye el proceso de titulación de alumnos de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello.

Primero. El alumno recibiría un estímulo por dedicar tiempo para desarrollar su proyecto.

Segundo. Conocería los avances en líneas de investigación.

Tercero. Con esta experiencia se acercaría de primera mano a la información y documentación vigentes.

Cuarto. Construir un debate razonable y crítico sobre una nueva labor pedagógica que obligadamente debe ser un trabajo colectivo entre el desempeño profesional y la escuela. Éste es un tema vital, pensando lo poco que representa un aula de danza frente a todo el territorio nacional.

Cuando miramos hacia el futuro, vemos con incertidumbre lo que será nuestro país en algunos años, imaginamos cómo vivirán los que aún no han nacido. Si somos optimistas debemos trabajar por construir un futuro viable, ver a la educación en su sentido más amplio, como una actividad preponderante que tiene la fuerza del futuro, porque constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar cualquier cambio.

Quizá uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro propio pensamiento, ver la manera en que se enfrentará la complejidad de la teoría social, la rapidez del cambio de roles, la normalización de la violencia, el centralismo, los procesos y el desgaste de una sociedad de mercado, los problemas de una cultura política corrupta, la impunidad en la impartición de la justicia, la falta de planeación educativa desde los niveles de educación

básica, la carencia de credibilidad de quien gobierna, el cacicazgo y el autoritarismo, en fin, como diría Bourdieu antes de morir: “Se debe pensar en medio de la velocidad”.

Parece oportuno hacer un alto en el camino; es necesario evaluar el trabajo en las escuelas y ver su historia, conocer la relación que existía con los creadores, analizar, reflexionar y valorar sus logros y contribuciones al país; con esto se puede ajustar el rumbo, se pone mayor objetividad en las nuevas prácticas y relaciones pedagógicas de la educación artística, pero sobre todo se hace manifiesto que las escuelas siguen siendo espacios privilegiados de encuentro, de construcción de imaginarios, de indagación en la identidad, de diálogo y fraternidad de una generación con otra. Quizá pareciera una utopía, pero en el arte, quién no ha construido sobre sus sueños. ¿Hasta qué punto es verdadera la idea de que las identidades de una escuela siempre se construyen en un estado de vigilia? Si la identidad es un producto histórico, ¿incluye también las derrotas, los incumplimientos, las frustraciones, los engaños y el abandono?

Así se tendrá que demostrar con rigor e imaginación que no hay escuela indigna o insignificante para realizar un proyecto de investigación para la danza.

Mostrar que un pensamiento crítico y creativo es terreno fecundo para formar a nuevos cuadros de niños y jóvenes interesados en el trabajo del profesional de la danza.

Quizá el objetivo de esta ponencia es valorar la riqueza que tiene cualquier ser humano que experimenta el vivir de, por y para la danza. No se puede justificar el subempleo o la falta de retribución económica por un bien o servicio de la danza.

Considero que las escuelas son espacios que privilegian el diálogo entre generaciones: desde marzo de 2000 realizo, año tras año, un encuentro de intercambio entre coreógrafos, bailarines, pedagogos, promotores, investigadores, maestros y alumnos de varios sistemas de enseñanza y especialidades, donde la agitación y la retroalimentación produce propuestas de nuevas formas de organización para el trabajo, sin embargo esto no es

suficiente, se avanza lento, pero me ha servido para comprobar que sí se pueden generar prácticas gremiales solidarias. Agradezco mucho a quienes han participado en alguna de las emisiones y creo que es necesario seguir sumando esfuerzos; además quiero hacer público mi reconocimiento y agradecimiento a quienes integran este Centro, pues en las siete emisiones del mencionado encuentro siempre recibimos el apoyo que brinda desinteresadamente esta institución: gracias a ustedes hemos contado con espacios, ponentes, difusión, materiales, pero sobre todo con su solidaridad para mantener viva una reflexión independiente.

Por otro lado, el debate contemporáneo de las escuelas no es fácil, pues no se finca en la retórica o en el deber ser, ni en los lenguajes eficientistas que se refugian en el engaño del progreso a costa de exclusiones, miedos, culpas y fracasos escolares; la calidad de una escuela es parte de la formación de cualquier profesional, eso no se negocia. Existe un empobrecimiento cultural de contenido, se han olvidado de aquellas herramientas necesarias para orientar la diversidad, del pleno uso de nuestra libertad de elegir *estrategias de enseñanza*; hoy podemos generar nuevos roles docentes, sin embargo, apelando al concepto de *disciplina* muchos se condenan a actos de sumisión para adiestrar fuerza de trabajo barata, con esto sólo se deteriora la ética del docente y se reproduce la “meritocracia”.

La ética no puede enseñarse con lecciones de moral, sino formarse en las mentes a partir de la conciencia de nuestro actuar. “Tendremos que mirarnos a nosotros mismos en el espejo de la realidad histórica”.¹

Flecha escribe: “Para la visión tradicional de la modernidad, sus instituciones son la garantía del acceso de todo el mundo de la cultura”.² Y en verdad así operan nuestros gobiernos, pensando que el problema es replantear los objetivos de las instituciones educativas; yo creo en lo que el autor nos dice: [...] “Necesitamos imaginar mundos

¹ Manuel Castell, *et al. Nuevas perspectivas críticas en la educación*. Barcelona, España, 1994, pág. 50.

² *Ibidem*, pág. 56.

mejores, escuelas mejores, no para imponerlos a los demás [...] sino para nuevas perspectivas críticas que mantengan vivos nuestros sueños posibles”.³

Quiero terminar la ponencia con una reflexión: considero que en la vida de un investigador siempre hay errores y correcciones, pues nadie es perfecto, el reto es ver cómo han concluido su trabajo, es compartir sus anhelos, abrir sus espacios, inyectar nuevas formas de organización, escuchar nuevas voces y, sobre todo, fortalecernos mutuamente.

³ *Ibidem*, pág. 79.

Bibliografía

–Castell, Manuel, *et al. Nuevas perspectivas críticas en la educación*. Barcelona, España, 1994.

Rosa María Torres Hernández

La investigación-acción en la educación. La formación de profesionales de la danza

Introducción

El ámbito de la educación es un espacio donde participan múltiples actores en los dilemas del conocimiento práctico; este conocimiento en ocasiones sólo se ve como parte de los procedimientos y de las minucias cotidianas en los que el profesor ocupa el lugar de operador de los lineamientos institucionales. Vistas así las cosas, la acción docente no es una práctica sino un trabajo técnico desconectado de la comprensión, competencia y negociación social que implica toda relación social e institucional.

No obstante, y al contrario de la imagen de docente como operador, la investigación que se ocupa de los juicios de los actores acerca de la práctica educativa se conoce como *investigación sobre la educación*. La investigación-acción es parte de ella y atiende a la separación que existe entre la investigación y el conocimiento práctico de aquellos que incursionan en los ámbitos educativos.

[La] “práctica” incluye tanto los aspectos explícitos como los implícitos. Incluye lo que se dice y lo que se calla, lo que se presenta y lo que se da por supuesto. Incluye el lenguaje, los instrumentos, los documentos, las imágenes, los símbolos, los roles definidos, los criterios especificados, los procedimientos codificados, las regulaciones y los contratos que las diversas prácticas determinan para una variedad de propósitos. Pero también incluye todas las relaciones implícitas, las convenciones tácitas, las señales sutiles, las normas no escritas, las intuiciones reconocibles, las percepciones específicas, las sensibilidades afinadas, las comprensiones encarnadas, los supuestos subyacentes y las nociones compartidas de la realidad que, si bien en su mayor parte nunca se llegan a expresar, son señales inequívocas de la afiliación a una comunidad de prácticas y son fundamentales para el éxito de su empresa (Wenger, 2001, pág. 71).

La indagación implica partir de la duda, como ya lo acotó Dewey con su frase “estamos dubitativos, porque la situación es inherentemente dudosa” (citado en Shön, 1992). En la educación, y de manera particular en la enseñanza, el que duda está en la situación, no es una duda sobre el acto de otro sino acerca de mi acto. En este sentido hay una relación continua entre el que posee la duda (indagador) y la situación, por ello, cuando prestamos atención a algún problema lo hacemos en situaciones, empero también desde nuestros referentes culturales, de trayectoria, época y contexto. La mirada del conocimiento práctico que integra pensamiento y acción, teoría y práctica, academia y mundo cotidiano establece una forma más de construcción de “la realidad de situaciones problemáticas” (Shön, 1992).

La investigación-acción es una forma introspectiva *colectiva* de indagar, emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar. Los grupos de participantes pueden estar constituidos por maestros, estudiantes, directores de colegio, padres y otros miembros de la comunidad; por cualquier grupo que comparta una preocupación. La investigación-acción existe cuando es *colaboradora*, aunque es importante dejar claro que la investigación-acción del grupo se logra a través de la *acción examinada críticamente* de cada uno de los miembros.

La vinculación de los términos *acción e investigación* pone de relieve el rasgo esencial del enfoque: el sometimiento a la prueba de la práctica de las ideas como medio para mejorar y lograr un aumento del conocimiento acerca de los planes de estudio, la enseñanza y el aprendizaje, entre otros; apunta a mejorar aquello que ocurre en la calle y en la escuela, y articular y justificar de manera razonable la argumentación educacional aplicada a aquellos que sucede. La investigación-acción proporciona un medio para trabajar la teoría y la práctica con un todo único: ideas de acción (Kemmis y McTaggart, 1992).

I

Es una reiteración afirmar que la investigación-acción reconoce a los profesionales de la educación como investigadores, pero nunca está de más insistir en el sentido de tal asunto,

en primer término porque atiende a las preocupaciones prácticas de los profesores y los alumnos; en segundo lugar porque tiene la convicción de que los profesores y los estudiantes son partícipes de una práctica reflexiva (Shön, 1992). Sin duda lo que anima a la investigación-acción es la necesidad de describir situaciones educativas para abrir nuevas e interesantes posibilidades para la práctica bajo la premisa de que la práctica educativa tiene que estar basada en la evidencia. ¿Por qué hacerlo así? Porque este camino conduce hacia:

1. Evitar las tendencias que pretenden formar a los docentes sólo para el cumplimiento de las formas canónicas de las instituciones.
2. Dar cabida a una diversidad de razones para la valoración de la educación.
3. El respeto a la libertad de los participantes en un contexto de discusión acotado de debate donde cada uno tome su posición acerca de qué fines y medios deben valorarse en el ámbito de la educación (Elliott, 2006, pp. 183-184).

Un panorama de esta naturaleza puede poner en concordancia la visión de los actores de la educación y los puntos de referencia de la sociedad en general con respecto a los compromisos o la perspectiva de los valores internos a los que debe responder la educación, y con ello promover la democracia en el análisis de la *techné* y la *phronesis* de la práctica educativa.

Tal como Dewey propuso, la educación está vinculada a la reconstrucción social y a la revitalización de la democracia; en esto más que en ningún otro sentido somos hermanos de inquietud, y por lo tanto creemos que “... la libertad de investigación, la tolerancia de diversos puntos de vista, la libertad de comunicación, la distribución de lo conseguido a cada individuo en tanto que consumidor intelectual último, vienen exigidos por el método democrático tanto como por el método científico” (Dewey, 1946, págs. 96-97).

Ahora intentaré, bajo las premisas expuestas, establecer algunos elementos eje para la investigación-acción en la formación de profesionales de la danza; esos ejes están en íntima relación con las prácticas, que son históricas, pero que en el aquí y ahora son un arcano y

contingencia de una realidad que no es transparente. Además, las prácticas están relacionadas con la reflexión, o el diálogo reflexivo con la situación.

Ésta es la indagación al estilo de Dewey, mediada por la reflexión consciente en una situación y, al mismo tiempo, es una forma de pensar y actuar en ella. El diálogo con la situación es una versión de la reflexión en la reflexión en la acción, una versión realizada en la situación de acción misma.

El diálogo reflexivo con la situación puede que suceda a manera de descubrimiento; uno se pregunta para descubrir o para diseñar, o en una forma híbrida, combinación de ambas. A modo de descubrimiento, uno se pregunta para que tenga sentido algún fenómeno que nos resulta confuso; indaga teniendo en vista todo el panorama (Shön, 1992, pág. 127).

El diálogo en situación de la investigación-acción, desde mi perspectiva, sólo puede ser si se consideran dos ejes: lo institucional y lo situacional.

II

No describiré con detalle cada uno de los ejes, me limitaré a marcar algunos de los rasgos esenciales que permitan determinar los puntos en que creo que podríamos pensar la investigación sobre la educación.

Cuando hablo de *lo institucional* me refiero a ese espacio de existencia en donde los sujetos se constituyen, a partir de los vínculos, en dos dimensiones: la socio-política y la psico-afectiva. Si bien este es un eje que aparece en cualquier proceso de formación profesional, quiero hacer patente aquello que en particular atraviesa el análisis de las prácticas en la formación de los profesionales de la danza, tal es el caso de la transmisión del saber de la danza contemporánea y su tensión entre técnica y creatividad (Cámara e Islas, 2007); en otros términos, se observan la compleja articulación del currículo y la historia institucional, el mandato social y su dramatización cotidiana, etcétera.

Es importante poner atención a las pautas institucionales, empero también a los mecanismos variados con los cuales los sujetos reciben y reflexionan, por ejemplo, el

currículo. Es en la lógica de la institución que cada sujeto, de acuerdo con sus trayectorias académicas y personales, acciona, provocando con ello el deslizamiento concreto de estas prácticas en un espacio que reestructura y propone una serie de interacciones y enunciaciones del proyecto curricular (Remedi, 2004).

Considero que en el caso de la danza es menester atender, en el nivel de lo institucional, la lógica del espacio y los vínculos; estos son dos elementos que tendrán que reflexionarse en el actuar cotidiano de los sujetos por los sujetos mismos. Para no caer en la obviedad de exponer las prácticas de ataque o defensa de los sujetos a la institución, sino más bien observar y pensar cómo en el conocimiento práctico, en el que alumnos y maestros juegan la relación de riesgo y seguridad, abandono y amparo, ataque y defensa. Asimismo, “descubrir” las formas de soporte y cuidado que la institución brinda, aquellos cotos que se oponen a lo patológico, que permiten que el sufrimiento vital, incluido el del cuerpo, no sea avasallado por el sufrimiento invalidante, como puede ser el caso de la lesión corporal como condición de esfuerzo o de éxito.

En este sentido, los sujetos son, en las instituciones, depósitos psíquicos individuales y colectivos donde se marcan huellas en el cuerpo y en la psique; tal vez no sabemos aún quiénes y cómo consumen su capital (cuerpo y psique) en ese día a día de los quehaceres académicos, pero podemos pensar en ello por su funcionamiento en la acción cotidiana en todo eso que implica a docentes y alumnos, como la idealización de una técnica, un maestro, un método, etcétera, o bien, en las formas de inclusión y exclusión de ciertos cuerpos, métodos y técnicas.

III

Si como sostengo, los ejes son sustantivos para la reflexión, entonces lo situacional también lo es. Aquí me refiero a la idea de la situación en su sentido teórico, por lo que hablando de forma correcta *lo situacional* se define como los aspectos que son comunes, a diferencia de aquellos momentos situados que son contingentes. Las situaciones en la formación de profesionales de la danza, al igual que en cualquier otro ámbito de formación, se establecen

en un orden de interacción que responde a consensos y normas, pero además se mueve en acciones expresivas e instrumentales. Las acciones están repletas de formas comunicativas verbales y no verbales. La actividad situada "...designa la actividad no en sus *motivos* y en su elaboración subjetiva, sino en sus *consecuencias* y en su *vocabulario*, es decir, en el juego de interacciones verbales y no verbales que constituyen sus recursos" (Joseph, 1999, pág. 29).

Lo situacional no sólo es por su sentido fenoménico, es una realidad de pleno derecho porque puede ser descrita o actuada por los sujetos, y aparece en el vocabulario del día a día, ya sea como justificaciones, excusas o reparaciones. Pienso que en lo situacional se expresa de alguna manera el sujeto en su yo, con su dimensión social, como un resultado de las expectativas sociales que puede aparecer como un "yo prisionero" de la técnica o de una tendencia, que es la danza, o bien, un "yo utilitarista", manipulador de los otros, de las situaciones, o de las convenciones en beneficio propio, utilidad incluso del cuerpo y el afecto. Pero también existe un "yo verdadero" dotado de una identidad originaria. De tal suerte que en ensayos, rituales de pase, presentaciones, etcétera, maestros y alumnos, en lo situacional o formas micro, también presentan pequeños espasmos desnudos de sí mismos (Goffman, 1967).

Cabe decir además que lo situacional lo puedo referir del mismo modo a las formas de relación grupal que se establecen entre los sujetos. Aun cuando al respecto se puede disertar de muchas maneras, creo que para el caso que nos ocupa hay que pensar el asunto desde la relación de las situaciones y los grupos en la dinámica de "la Unidad-Identidad", que para Enríquez (1993) sugiere tres consecuencias: una primera es la de difuminar al individuo a partir de la identidad total, no sé si es el caso, pero la adscripción a una "identidad colectiva" –somos la danza– puede generar individuos desposeídos de la búsqueda de sentido; una segunda consecuencia es el desarrollo de los "narcisismos de las pequeñas diferencias", es decir, los de una determinada escuela dancística se unen a condición de que algunos queden fuera para recibir los golpes; ésta es una forma cómoda de sostener la agresión en un grupo académico.

Una última consecuencia es el ascenso del fanatismo porque sí: la disciplina misma, la danza, y el grupo que la construyó se convierten en mito o ideología incuestionable, entonces no se puede desear más que la conversión de otros, no se puede esperar más que la intolerancia hacia aquellos que pongan en entredicho las ideas o los ídolos. Lo anterior habrá de ser analizado por los propios sujetos aunque sea un duro golpe a nuestro imaginario.

Lo que se requiere es reconocer en los procesos de formación que se articulan y encarnan en las prácticas el magma institucional y situacional que moviliza al conocimiento práctico, discutirlo entre profesores y alumnos en la investigación sobre la educación para “...que nos inspire a repensar y renovar los significados de las ideas que han plantado en el subsuelo de nuestras mentes” (Shön, 1992, pág.139).

Bibliografía

- Cámara, E. y H. Islas. *La enseñanza de la danza contemporánea*. México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México/Instituto Nacional de Bellas Artes, 2007.
- Dewey, J. *Libertad y cultura*. Buenos Aires, Rosario, 1946.
- Elliott, J. “Educational research as a form of democratic rationality”. *Journal of Philosophy of Education*, 2006, págs. 169-185.
- . *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata, 1993.
- Enriquez, E. “El sujeto humano: de la clausura identitaria a la apertura al mundo” en R. Dorey et al. *El inconsciente y la ciencia*. Buenos Aires, Amorrortu, 1993, págs. 51-80.
- Goffman, E. *Interaction ritual*. Nueva York, Doubleday Anchor Books, 1967.
- Joseph, I. *Erving Goffman y la microsociología*. Barcelona, Gedisa, 1999.
- Kemmis, S. y R. McTaggart, *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes, 1992.
- Remedi, E. (coord.). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México, Plaza y Valdés, 2004.
- Shön, D. “The theory of inquiry”. *Curriculum Inquiry*, 22, págs. 119-139.

Martha Eddy* (EUA)

Técnicas de observación e interactivas para el maestro de danza en la evaluación de posibles lesiones debidas a la danza: un paradigma holístico

(Ponencia presentada en 1995 en NDA Science and Somatics, Universidad de Utah)

Traducción de Ma. Dolores Ponce G.

En este artículo se presentan brevemente los siguientes sistemas de observación holísticos: Centramiento del Cuerpo-MenteTM (CCM), Análisis de Movimiento Laban (AML), que incluye los Fundamentos de BartenieffTM de Movimiento Corporal (FB), y la Terapia Somática del MovimientoTM (TSM) (síntesis del AML y el CCM).

Se dan ejemplos de los métodos utilizados en cada disciplina para observar los factores causantes y terapéuticos en la evaluación de lesiones debidas a la danza. Una semejanza y fortaleza de estos enfoques es que surgieron de la profesión de la danza, lo que permite una pronta aplicación por parte de los maestros de danza. Al haberse desarrollado en gran medida a partir de la investigación de campo y de las observaciones de profesionales de la danza (Rudolf Laban, Irmgard Bartenieff y Bonnie Bainbridge Cohen), también conocedores de las ciencias o de las disciplinas médicas, el lenguaje y la conceptualización de estas formas de intervención sobre las lesiones debidas a la danza encuentran igualmente una traducción a términos médicos.

El AML analiza los rasgos cualitativos de la producción del movimiento, y revela una información detallada sobre el repertorio y las limitaciones de la persona en movimiento que podrían ocasionar alguna lesión, asimismo ofrece ideas de intervención que pueden aplicarse inmediatamente. Los FB presentan los principios de movimiento básicos, que son

* Martha Eddy es analista de movimiento certificada, maestra en artes, masajista terapeuta y candidata a doctora en educación.

esenciales para bailar eficientemente. El CCM usa la observación del movimiento y la evaluación tocando con las manos para identificar aquellos sistemas corporales fisiológicos que son dominantes o débiles en el apoyo de hábitos de movimiento que pueden conducir a lesiones. Se plantean preguntas sobre la naturaleza experimental del aprendizaje somático en el entrenamiento dancístico y otras concernientes a las tendencias futuras en la investigación somática de la danza.

En la evaluación y tratamiento de lesiones debidas a la danza se utilizan muchos métodos de las disciplinas somáticas o “terapias corporales”. En este artículo se describen el Análisis de Movimiento Laban (AML), que incluye los Fundamentos de BartenieffTM de Movimiento Corporal (FB), el Centramiento del Cuerpo-MenteTM (CCM) y la Terapia Somática del MovimientoTM (TSM) como posibles instrumentos para la evaluación de lesiones debidas a la danza y para intervenir sobre ellas. Estos sistemas le pueden ser útiles a cualquier educador en el ámbito del movimiento y a cualquier practicante del área de la salud relacionado con el desempeño físico. Mientras las necesidades particulares de los bailarines suelen quedar nubladas en los estudios y métodos de los profesionales de las áreas médica y somática, el AML, FB y CCM, sistemas de observación y de la eficiencia del movimiento, surgieron de la experiencia de bailarines profesionales y, por lo tanto, son portadores de una “lógica de bailarín”: es posible traducirlos al lenguaje y a las prácticas específicos de la danza.

La “lógica de bailarín” comprende movimiento, equilibrio, disciplina y creatividad. Las opciones presentadas en la danza son tridimensionales, vivas y, la mayoría de las veces, interactivas. El traslado de estos atributos a la arena de la salud le proporciona ingenio y una mayor adaptabilidad al científico de la danza. Mientras que muchos métodos de prevención o reducción de lesiones debidas a la danza se refieren a parámetros óseo-musculares en la etiología, evaluación y tratamiento del problema citado, cada uno de estos tres sistemas “holísticos”, desarrollados por Rudolf Laban, Irmgard Bartenieff y Bonnie

Bainbridge Cohen, respectivamente, se orienta a un ámbito más amplio de temas corporales.

Dichos sistemas holísticos se ocupan del modo en que una acción se está ejecutando en un área lesionada específica y también observan con detalle la manera como un movimiento se ejecuta en relación con pautas corporales mayores (alineación, hábitos, estilo y repertorio) y en relación con el contexto vital.

Consideran la totalidad del cuerpo en concordancia con las partes lesionadas, así como correlativos emocionales y conductuales. Si bien estos principios son pertinentes para la evaluación, prevención y tratamiento de microlesiones repetidas, también pueden servir para el tratamiento de lesiones mayores. Tienen en común principios como la interrelación de la movilidad y la estabilidad (apoyo y persona que se mueve), la importancia del balance entre el ejercicio fuerte y la recuperación (persona que se mueve y sombra), y la visión de un constante diálogo entre el proceso interno y los rasgos externos de todo movimiento (Eddy, 1992).

En síntesis, Rudolf Laban fue un bailarín y coreógrafo nacido en Europa oriental en 1879. Creó la coreografía de más de 125 obras entre 1903 y 1936, cuando escapó de la Alemania nazi. Entre sus estudiantes y bailarines estuvieron Bartenieff, Bereska, Jooss, Knust, Kreutzberg y Wigman. Abrió docenas de escuelas de danza en toda Alemania y en Suiza. Al vivir en Europa en la década de los veinte, formó parte de una esfera de influencia intelectual y artística junto con diversos pensadores como Jung, Dada, los Mason y la Bauhaus. Como estudioso del movimiento con conocimientos de geometría, cristalografía, arquitectura y artes visuales, publicó más de cien libros y artículos sobre danza, movimiento y teatro, en alemán y en inglés. Desarrolló la Kinetografía Laban o Labanotación, así como sistemas para observar y enseñar el movimiento en la industria y las escuelas. Condujo grandes “coros de movimiento” para gremios y coreografió la ceremonia de apertura de los Juegos Olímpicos de 1936, con diez mil participantes. (Se le

obligó a detenerse a la mitad y fue arrestado por el ministro de Cultura.) Cuando se estableció en Gran Bretaña, ejerció una influencia fundamental sobre la educación física y dancística. Algo no muy conocido es que en sus últimos años también se dedicó a una pequeña práctica terapéutica privada. En 1949 habló sobre “El valor curativo del arte del movimiento” en una conferencia del Consejo Británico para la Rehabilitación (Hogdson y Preston-Dunlop, 1990).

El sistema surgido de sus teorías, el Análisis de Movimiento Laban, constituye un riguroso método de observación y evaluación no invasora, que posee el particular atributo de analizar las características cualitativas de la generación del movimiento. Este amplio enfoque de la observación genera una información detallada sobre el repertorio de la persona que se mueve y sobre las limitaciones de movimiento que podrían causar una lesión, así como ideas de intervención muy específicas e individualizadas. Dichas observaciones son fuertes coadyuvantes para los acercamientos kinesiológicos comunes en la identificación y rehabilitación de lesiones. En particular, cuando se trata de síntomas de microlesiones y otros síndromes de tensión repetitivos, el practicante capacitado en el AML (conocido como analista del movimiento certificado, AMC) hará un “análisis del estilo” de las preferencias del bailarín en cuanto a uso del espacio, partes corporales y dinámica. Incluso en el nivel óseo-muscular, un AMC que haga un análisis espacial profundo –un mundo en el que la mayoría de los bailarines se encuentra cómodo– comprenderá las sutilezas del desequilibrio muscular.

La observación del espacio también ofrece, y de un modo refrescante, conocimientos kinesiológicos. Mientras varios sistemas de intervención terapéutica buscan un uso equilibrado de pares musculares colaboradores y antagonistas, el AMC observa la acción articular combinada en todas las direcciones (dimensional, en plano y diagonal). También se presta atención al proceso de configuración del cuerpo (si el movimiento es lineal, en arco o tridimensional). Este tipo de análisis espacial ayuda a precisar diminutos descarrilamientos del uso articular, lo que da una información sobre el área corporal que es

comprensible, independientemente de que el practicante o el paciente tengan o no conocimientos profundos de anatomía o kinesiología. Mediante un análisis espacial de un *plié* o de un cambio de peso diagonal, podemos ver (y responder a ello), sin necesariamente consignarlo, por ejemplo, si los abductores de la cadera se están sobreutilizando.

Un AMC también observará, reportará y responderá a los rasgos dinámicos del cambio de nivel o de peso, y planteará preguntas o pedirá que se ejecuten variaciones para obtener datos sobre la habilidad del ejecutante para recuperarse pronto de la secuencia del movimiento. Las actitudes y sentimientos que puedan surgir serán reconocidos como parte del proceso psicofísico de sentirse a sí mismo a través del cuerpo propio.

Una parte de los estudios que se cursan para convertirse en analista de movimiento Laban certificado son los Fundamentos de Bartenieff, que preparan al analista o terapeuta de movimiento para observar el movimiento sano o “desconectado” en relación con las teorías de Laban (habilidad para observar en un ejecutante el uso dinámico de espacio, tiempo, fuerza y tensión). El entrenamiento de Bartenieff como fisioterapeuta la condujo a desarrollar los principios y ejercicios de los FB. Dentro del sistema de los FB, el sistema de observación de Laban se vincula con los detalles de ejecución anatómico/kinesiológicos y preceptual/motores. Los FB fomentan la práctica de describir actos de movimiento en varias taxonomías. Gracias a la perspectiva de Laban y a los alcances de Bartenieff como pensadora, el sistema de los FB tiene un carácter global, no reduccionista (Hackney, 1993), a pesar de su especificidad en cuanto a los componentes óseo musculares “objetivos” de la eficiencia del movimiento. Por ejemplo, si observamos a gente caminando, una parte de este análisis incluirá la especificación de las cadenas kinéticas a través del cuerpo, el comportamiento de desgaste y resistencia de pies y piernas, los aspectos espaciales de cada cambio de peso, y la cualidad del ritmo del andar.

Se observa particularmente la relación de las “señales óseas” entre sí para la alineación dinámica, se considera el grado de rotación activa en el ritmo omóplato-humeral y en el

ritmo iliaco-femoral, así como el fraseo general del modo de andar. Para ayudar a la remediación, se ejecutan ejercicios en el piso y luego se transforman en variaciones en diferentes niveles, relativas a las necesidades específicas de la persona con la que se está trabajando.

Bartenieff fue una bailarina profesional que estudió con Rudolf Laban en Berlín de 1925 a 1927. Bailó con su esposo Michail Bartenieff, en su grupo Romantisches Tanz Theater Bartenieff, de 1929 a 1933. Huyó de Alemania en 1936 y comenzó sus estudios de fisioterapia en Nueva York en 1943, cuando ya había obtenido una acreditación como masajista terapeuta. Dirigió el Departamento de Effort/Shape en el Dance Notation Bureau hasta que fundó el Instituto Laban de Estudios del Movimiento (LIMS). Justo antes de su muerte en 1981, a la edad de 81 años, el nombre del Instituto cambió a Instituto Laban/Barteneiff de Estudios del Movimiento. En los años cuarenta, Bartenieff fue la fisioterapeuta en jefe del Servicio de la Polio en el Hospital de Willard Park; en los años cincuenta siguió estudiando con Laban durante los veranos en Inglaterra, al tiempo que era terapeuta en jefe del Hospital Infantil de Blythedale. También trabajó con los pacientes psiquiátricos del doctor Israel Zwerling; en ese tiempo participó en la fundación del campo de la terapia dancística e hizo estudios del movimiento en distintas culturas con Alan Lomax. (Weisman Fears, 1989).

Muchos de los pacientes de su práctica privada eran bailarines. Mediante la enseñanza y la terapia influyó en maestros de ballet y de danza moderna como Collette Barry, Susan Klein, Laura Glenn y Gregg Lizenberry, por nombrar a unos cuantos. Tuvo muy importantes intercambios con pensadores seminales como Irene Dowd, Martha Myers y Marcia Siegel, e indirectamente con Trisha Brown y Meredith Monk. En la actualidad, toda una generación de maestros de danza certificados en análisis del movimiento imparte clases en universidades y festivales de danza en todo el mundo. Algunos de los colegas con los que ella colaboró son Margaret Mead, Judith Kestenberg y Buckminster Fuller.

Para repetir, los principios del AML y los FB son:

- 1) Cada persona tiene estados de ánimo o actitudes que se reflejan en su relación física con el mundo, y que pueden observarse.
- 2) “Los aspectos funcionales y expresivos de un hábito físico son dos ventanas para observar una experiencia unificada”.
- 3) El movimiento supone la integración y coordinación de una multiplicidad de factores.
- 4) “Si se permite, la recuperación sigue naturalmente al agotamiento como un cambio en las características y en la intensidad de la acción” (Eddy y Whitacre, 1984).

Otros temas relevantes en el proceso terapéutico son la claridad en el inicio del movimiento, la intención espacial, el soporte interno, la conexión (centrar el peso entre las partes corporales y respirar) y el interjuego de factores movilizados y estabilizadores, kinesiológicamente, pero también en términos de la dinámica espacial y del esfuerzo. Una investigación sobre el modo en que un bailarín elige estabilizar y movilizar las partes del cuerpo revela mucho sobre la biomecánica de su conducta, sin reducirlo/a a su(s) parte(s) lesionada(s). Cuando se notan los ritmos del esfuerzo y el fraseo espacial durante este proceso de movilidad/estabilidad, se reflejan las contrapartes de relación y de actitud. Cualquiera de estas observaciones puede convertirse en el punto de entrada a la curación y al cambio mediante el diálogo o la exploración del movimiento.

Es importante reconocer que estos sistemas somáticos contienen conocimientos de las artes creativas, escénicas. Recordemos que Alexander fue actor y Feldenkrais, un físico y artista marcial también. El resultado de estos enfoques de la salud derivados de ejecutantes conduce a la improvisación fácil (la capacidad de respuesta a una diversidad de claves verbales y no verbales, y habilidad para generar juegos, ejercicios y otras actividades interesantes, adaptables a las capacidades, estilo de vida y motivaciones de cada persona).

El Centramiento del Cuerpo-Mente (CCM) también ofrece un punto de vista amplio. Por medio de la observación minuciosa del movimiento, su propósito es identificar numerosas

sutilezas del funcionamiento neuromuscular, así como detectar aquellos sistemas corporales *fisiológicos* (óseo, muscular, orgánico, nervioso, glandular o dinámica de fluidos) que son dominantes o débiles en el soporte de un movimiento habitual y de los que pueda resultar una lesión.

Bonnie Bainbridge Cohen estudió en la Universidad del Estado de Ohio y en Nueva York con Erik Hawkins, practicó yoga y numerosas disciplinas de movimiento, y trabajó como terapeuta ocupacional en hospitales, donde se sintió limitada en los métodos que podía aplicar y en el grado de exploración al que podía llegar.

Después de pasar un periodo estableciendo un departamento de terapia ocupacional en un hospital de Japón, comenzó a ejercer su práctica privada y a dar clases a grupos pequeños de bailarines y maestros de movimiento de Nueva York, al tiempo que impartía anatomía empírica en la escuela de Hawkins. Esta institución se convirtió en un laboratorio para desarrollar su trabajo. Tuvo muchos maestros clave, reconoce a más de treinta personas en su escritura (Cohen, 1993) y a menudo agradece a las docenas de niños normales y atípicos a quienes ha ayudado a lo largo de los años. Para los propósitos de este artículo, sirve saber que a mediados de los años setenta se capacitó como analista de movimiento Laban certificada con Irmgard Bartenieff. Cohen afirma: “Irmgard Bartenieff... motivó en mí preguntas insondables sobre cómo se mueve el cuerpo. Estas preguntas ampliaron mi visión sobre el modo en que funcionan los músculos, la dinámica del flujo y la cualidad dentro del movimiento, y el fenómeno de la tensión espacial y la armonía” (Cohen, 1993).

Ella abrió la Escuela para Centramiento de Cuerpo-Mente en 1973, y en 1977 la trasladó de Nueva York a Amherst, Massachusetts. Actualmente existen unos 130 practicantes de CCM, la mitad de los cuales ha estudiado danza. Entre los requisitos del curso está un entrenamiento en danza o movimiento para todos los alumnos (incluidos terapeutas ocupacionales, terapeutas físicos, psicólogos y médicos). El trabajo de CCM ha ejercido una influencia particular, y un apoyo recíproco, en la comunidad de la improvisación de

contacto, y ha recibido la asistencia del *Contact Quarterly Journal* en la edición y publicación de numerosos artículos y un libro.

Durante mi propio entrenamiento, iniciado al final de mi adolescencia, donde coincidieron y se cruzaron Irmgard Bartenieff y Bonnie Bainbridge Cohen, supe que estaba estudiando dos sistemas semejantes que usaban parámetros distintos y, por tanto, un lenguaje diferente para los mismos principios. La terapia somática del movimiento es una mezcla de los principios y prácticas del Análisis de Movimiento Laban y del Centramiento Cuerpo-Mente, diseñada para una reconfiguración del movimiento tocando con las manos y para la observación clínica del movimiento.

Lo que se observa en el Centramiento Cuerpo-Mente es lo específico de la anatomía y fisiología del cuerpo, fijándose en los estados mentales y procesos de aprendizaje que se relacionan con aquéllas. También toma en cuenta el sistema óseo muscular, en realidad con mucho detalle. Entre las preguntas planteadas con mayor frecuencia están las siguientes: ¿cuáles son los músculos que se utilizan? ¿Qué sinergias musculares son más accesibles para el bailarín? ¿Cuál es el grado de tensión en cada capa de tejido? ¿El bailarín es capaz de visualizar un cambio de tensión? ¿Responde al toque muscular o los músculos se liberan o se comprometen más fácilmente cuando se da estímulo físico a los abductores o a los ligamentos? Para continuar con el ejemplo de un cambio diagonal de peso hacia la zona trasera izquierda, el practicante de CCM observaría qué partes corporales están activas, así como la cualidad del movimiento. En lugar de nombrar las interacciones con el medio ambiente –tiempo, espacio, gravedad y tensión (como en el AML)–, el CCM se concentra en el uso muscular, la participación o laxitud de los ligamentos, el apalancamiento óseo, el apoyo orgánico y los cambios rítmicos relacionado con los ritmos fisiológicos de la sangre, la respiración o el fluido cerebroespinal, por ejemplo.

Al fijarse en el cambio de peso, es posible ver si el colon descendente está saliente o sostenido firmemente, y si el apéndice está ofreciendo algún contra soporte.

La base de la evaluación en el CCM es la observación de la cualidad del movimiento que se ha correlacionado (por medio de una sistemática investigación de grupo subjetiva) con un sistema corporal en particular. Por ejemplo, mediante la investigación dancística y el movimiento se ha descubierto que una serie de movimientos lentos y de ritmo constante es guiada por el ritmo del fluido cerebroespinal (el ritmo utilizado en la terapia cráneo-sacro). La teoría del CCM sugiere que una incapacidad para ejecutar dichos movimientos podría ser señal de una lentitud o pereza fisiológica o de una falta de contacto con este recurso corporal, debida a una inhibición de la actividad neuronal u hormonal. Así como la incapacidad para acceder a este ritmo puede ser problemática, la habilidad para *sólo* hablar o bailar o moverse a este ritmo también es una limitación que podría conllevar una lesión. La lógica del bailarín o de la persona en movimiento continúa en el siguiente modelo de intervención: improvisar con varias posibilidades; plantear preguntas sobre cómo le gusta moverse y no moverse a una persona; tocar los tejidos para evaluar su participación; especular, por ejemplo, si quizá sea necesario permitir que la rapidez de los sistemas nerviosos tome datos ambientales por seguridad, si moverse al ritmo del fluido cerebroespinal los mantiene calmados pero lentos y desmotivados, si la persona en movimiento sigue una pauta que reacciona con largos periodos de repetida rapidez o cambio abrupto, lo que también puede ser perjudicial.

El péndulo va y viene. Como personas en movimiento, necesitamos sentirnos cómodos con cómo y con qué nos movemos, y dónde. La combinación de tener la capacidad de identificar cualitativamente (mediante una observación no invasora) una dinámica de movimiento y luego relacionarla, incluso especulativamente, con una lista de recursos fisiológicos posibles, ayuda a reducir las causas de lesiones repetidas o pautas microtraumáticas perjudiciales, por medio de la acumulación de una historia de vida más completa, que proporciona datos observables más específicos que añadir al estudio de caso. La información se toma de la persona en acción, que habla de sí misma. La subjetividad de la persona lesionada es al mismo tiempo una ventaja y un desafío. El terapeuta/maestro, en

mucho como un investigador cualitativo, puede añadir la amplitud de miras requerida planteando preguntas básicas, pidiendo ver diversos movimientos, sintiendo los tejidos corporales o escuchando la cualidad resonante de la voz, por nombrar algunas de las más típicas técnicas interactivas de evaluación.

Al plantear hipótesis sobre los factores fisiológicos que podrían estar bajo tensión, suelen aflorar oportunidades de discusión sobre las pautas del estilo de vida, nutrición y sueño de un estudiante o cliente. También suelen ponerse de relieve, y de una manera útil, otros temas relacionados con los anteriores, referentes a la imagen de sí mismo, la autoestima y la posibilidad de cuidarse por sí solo. En algunos estudios de caso de CCM, inéditos, se han documentado cambios en la escoliosis al subrayarse la tensión en numerosos órganos del tórax y el abdomen. Como maestra, al observar a un alumno con la parte inferior izquierda de la caja torácica crónicamente comprimida y una región lumbar flexionada lateralmente, uno podría pensar si el alumno tiene caída la región estomacal en particular. Se podría poner más atención a otros factores narrativos que quizá condujeran a suponer una bulimia. Si el alumno indica que esta posibilidad de bulimia existe, entre las intervenciones adicionales a los esenciales cuidados médicos y de asesoramiento, podrían figurar el aprendizaje para desarrollar la iniciación del movimiento a partir del estómago y para inhalar hacia el espacio vacío del estómago y así crear la sensación de lleno, que a veces sustituirá el deseo de llenar y vaciar el estómago con comida. El practicante de CCM está capacitado para hacer intervenciones educativas tocando con las manos, acompañadas de un diálogo sensible y de referencias informadas.

Otra evaluación e intervención del CCM dentro de una clase de danza podría incluir lo siguiente:

Ejemplos de alineación espinal:

1. Relación rodilla-suprarrenal (tensión en la espalda baja), así como aconsejar estabilización de la espalda y abdominal. La intervención consistiría en un espectro de

actividades para liberar la tensión, entre ellas el trabajo con fisio-pelotas, respiración y sueño, asesoría en ritmo y nutrición.

2. Posición de manos y rodillas, observación del tono espinal, relación de la postura de la cabeza y la espalda, tensión de los órganos relacionados.

3. Relación entre compresión de órganos y escoliosis.

Los Fundamentos de Bartenieff y el Centramiento Cuerpo-Mente también ofrecen una perspectiva desarrollista sobre alineación y pautas de movimiento que pueden ser causantes de micro y macrolesiones. La observación incluye considerar el cuerpo completo y el modo en que está organizado para la acción. Con esta perspectiva motriz se identifican tendencias específicas de la alineación que son visibles para el terapeuta o el maestro y que se rehabilitan mejor por medio de la construcción del movimiento en bloque (trabajo de piso, secuencias de cambio de nivel, apoyo en la respiración, coordinación torso-extremidades en conjunción con la conciencia del proceso de percepción, la motivación y las pautas de atención).

En el caso de un problema o lesión de la espalda baja puede trabajarse para mejorar toda la región suprarrenal y del vientre. La historia de caso del desarrollo motor temprano de un bailarín puede brindar información de apoyo sobre el proceso de formación de las curvas espinales actuales. Para el desarrollo de un bailarín son clave las afirmaciones de refuerzo y las tradiciones recibidas durante los estudios de danza cursados en la niñez. Un porte comprimido de la cabeza puede acompañarse de problemas de la vista o dificultades para oír. Unas curvas lumbares y torácicas demasiado aplanadas pueden ser resultado de una exigencia de eliminar las curvas naturales durante el entrenamiento de ballet o en danza moderna.

De nuevo, la interacción entre el terapeuta/maestro capacitado en el trabajo de Laban/Bartenieff o en Centramiento del Cuerpo-Mente y el bailarín (estudiante o ejecutante) a menudo permite la “improvisación”. El proceso creativo está imbuido en estos

sistemas porque no hay una secuencia específica de técnicas, y existe una gran diversidad de acercamientos para la evaluación y la intervención entre los cuales escoger, todo en relación con la experiencia que crean juntos el cliente y el terapeuta. Idealmente, es relajado y seguro, da soporte y una cantidad de opciones para lograr un cambio cómodo o para recuperar la salud natural del cuerpo.

Un cambio respecto del modelo médico

El paradigma holístico o somático tiene como premisa que la información y el conocimiento se pueden obtener directamente del cuerpo o de la experiencia corporal. Confirmando la definición del *soma* hecha por Hanna, como una célula que es consciente de sí misma y que posee la inteligencia para curarse, muchas prácticas somáticas, por medio de la investigación empírica cualitativa de naturaleza fenomenológica, descubren que cuando uno se sensibiliza a los sentimientos del cuerpo, puede derivar de dichos sentimientos un nuevo sentido de la vida. Este nuevo sentido suele conducir a cambios de la conducta que mejoran la vida. Esos cambios de conducta pueden, por ejemplo, asumir la forma de nuevos hábitos de movimiento, nuevas actitudes hacia las responsabilidades diarias, enfoques innovadores de la postura y la imagen de sí mismo, e integración de actividades muy recuperativas a los actos cotidianos.

Para el bailarín, que es tan sensible y está tan involucrado en pautas repetitivas inculcadas, los nuevos hábitos de postura y movimiento suelen ser extraños, y a veces le dan miedo. La apertura al *continuum* cuerpo-mente es un cambio radical que puede intensificar la efectividad de cualquier intervención. Tomar nota de los correlativos emocionales y mentales relacionados con un cambio en la alineación de la postura puede traer a primer plano un conjunto de sentimientos cuya resolución puede ser crucial antes de que el cuerpo realmente “se apropie” de la nueva intervención.

La “cara plana de la moneda” afirma la potencia de la mente para activar un cambio sanador. El trabajo de Lulu Zweigard (1975) en los laboratorios de danza de Julliard ha

dado nacimiento a una generación de practicantes de ideokinesis, una práctica mental que ha ayudado a muchos bailarines. En la medida en que los practicantes y maestros de la salud conducen a los bailarines para que aprendan a vislumbrar, y luego encarnar, imágenes anatómicas y fisiológicas equilibradas y sanas, en esa medida aumenta la profundidad de la curación. Los bailarines son en gran parte aprendices kinestésicos. La ciencia de la danza y la medicina de la danza pueden hacer que en el campo de la medicina se comprenda mejor el poder de las técnicas de visualización para curar y también para la ejecución del movimiento estético o cotidiano (Hanrahan 1994).

Debe advertirse de que un practicante necesita sentirse seguro para soportar una diversidad de emociones, y listo para referir a sus clientes a profesionales confiables. Los maestros tienen igualmente esta responsabilidad, en especial con adultos jóvenes que se encuentran en una transición de su vida.

Es ideal que este tipo de aprendizaje se dé en instituciones seguras, donde se ofrezca apoyo físico, emocional y de la percepción. Los maestros y practicantes de la salud tienen la obligación ética de recolectar en la localidad datos sobre servicios médicos y de salud mental accesibles, incluidos psicoterapeutas y terapeutas de movimiento dancístico.

Aplicación en instituciones educativas

Una condición pedagógica principal de cada uno de estos sistemas es que todas sus ideas y conceptos básicos se enseñan mediante la experiencia. Cada conjunto de conceptos se aprende en salones abiertos, por medio de demostraciones del movimiento, descripción de imágenes, discusión y exploraciones guiadas, así como con las más tradicionales tareas de lectura y lecturas didácticas. Estas formas de educación se han relacionado con el desarrollo de la creatividad y de la capacidad de cooperar (Clement, 1988), así como con el “conocimiento encarnado”. La evaluación del aprendizaje en el AML y CCM siempre ha tomado la forma (durante los 20 a 25 años que tienen sus programas de entrenamiento) de la recientemente popularizada “evaluación de portafolio” (Gardner, Melagrano, 1994),

incluidos proyectos individuales y de grupo, presentaciones informales y formales, evaluaciones escritas, verbales y de movimiento, observación de la participación en clase y aplicación de habilidades.

Además, debido a que los estudiantes están aprendiendo a observar el movimiento humano, adquieren habilidades de evaluación, decisivas para los maestros de movimiento. Carlisle y Phillips (1983) descubrieron que los maestros de educación física, novatos y expertos por igual, no eran capaces de determinar fácilmente el nivel de las capacidades de sus alumnos antes de iniciar una nueva unidad del programa. La evaluación por medio de la observación es un punto débil en la mayor parte de las escuelas para maestros (1983). Aun así, las directrices nacionales sobre la lista de criterios básicos de seguridad en el salón de clases elaborada por AAPERD (1994) incluyen la habilidad para agrupar a los alumnos según su nivel de habilidades.

Un área de estudio crucial para el futuro es la enseñanza a maestros de capacidades de observación de alumnos y evaluación de sus habilidades. Entre las preguntas de investigación que deberán plantearse están: ¿En las clases impartidas por los analistas de movimiento certificados hay menos lesiones? ¿Existen otros métodos para enseñar sistemas de observación que ayuden a los maestros a ver diferencias sutiles de nivel de habilidad y evaluar las habilidades de los alumnos? ¿Disminuirían las lesiones en clase si en los programas de formación de maestros de danza se incluyeran formas sintéticas de entrenamiento en observación? ¿Aumenta la capacidad de observación efectiva si se enseña a los maestros por medio de la experiencia (“probando varias posibilidades de movimiento, aun aquellas ajenas al repertorio usual del maestro frente a los formatos tradicionales que comprenden sólo la exposición, discusión u observación y codificación de videos”)?

La observación se está colocando como la forma favorita de evaluación para determinar otros aspectos de la colocación educativa y el desarrollo curricular (Boehm, 1987). La evaluación de portafolio requiere de esto también. Un uso importante de la evaluación de

portafolio es la preparación del maestro del siguiente nivel para desarrollar un programa pertinente para cada alumno. Los portafolios podrían incluir información sobre el desempeño del “nivel corporal” donde se usaran criterios complejos de los FB y CCM, pero aun así básicos, de evaluación progresiva de habilidades, que ayudarían a los maestros con sus grupos nuevos. Estos sistemas proporcionan un lenguaje específico para las condiciones de alineación, la facilidad de movimiento a través de numerosas categorías, factores de coordinación, conciencia espacial y alerta perceptiva. En los grados superiores y en las universidades, la habilidad de ejecución de un alumno con los parámetros del AML y los conceptos anatómicos y fisiológicos del CCM podría reportarse para transmitir rápidamente el repertorio de cada persona, sus hábitos y el grado de “comprensión conceptual” de los ingredientes o el lenguaje de la danza. Un maestro con agudas capacidades de observación podría conducir el currículo y, posiblemente, contribuir a la reducción de prácticas riesgosas.

En resumen, el Centramiento Cuerpo-Mente y el Análisis de Movimiento Laban/Bartenieff se han desarrollado, en gran medida, a partir de observaciones empíricas de profesionales de la danza. Contienen un lenguaje y una conceptualización de las intervenciones sobre las lesiones debidas a la danza que se traducen fácilmente al estudio de danza o al consultorio de medicina de la danza, y que pueden usar los maestros y terapeutas de danza interesados en invertir un poco de tiempo para mejorar su capacidad de observación del movimiento.

Tendencias futuras en la medicina holística de la danza: la necesidad de paradigmas de investigación diversos

El estudio de danza ha sido un laboratorio para los especialistas somáticos en danza. Ha llegado el tiempo de extender a un público mayor el conocimiento somático de base fenomenológica. Tradicionalmente, la información somática se transmite de maestro a alumno a través de las generaciones. En nuestra cultura, el conocimiento legítimamente requiere de una revisión sistemática antes de pasar de la transmisión personal a la circulación en una amplia red de medios. Cuando la transmisión pasa del contacto humano

a la palabra escrita, al correo electrónico, a la presentación en video, a la televisión por cable y abierta, se da una exigencia ética de protección.

Para establecer esas protecciones es necesario educar al público en el ámbito y las reglas del empirismo fenomenológico –tomar la responsabilidad de la propia “experiencia vivida”–. Éste es un cambio de paradigma crucial, particularmente en el *continuum* de la salud-medicina. Dicho cambio se está empezando a dar, lo cual es atestiguado por el hecho de que en 1992, el Instituto Nacional de la Salud publicó información que demuestra que más de 60 por ciento de los ciudadanos estadounidenses consultó a terapeutas de medicina “alternativa” (*New York Times*, 1993). El tipo de servicio que dio la mayoría de los practicantes alternativos no obedece al modo de salud “arrégleme usted”, sino que exige la participación constante en el autodescubrimiento. Considera la información como un conjunto de postes indicadores vs. verdades. Sin embargo, la verdad podría ser más accesible de lo que el campo somático ha tenido la inclinación (o los medios financieros) para discernir. La década de los noventa nos permite abordar múltiples paradigmas en la investigación –descriptivo cuantitativo, de correlación y experimental; descriptivo cualitativo, de correlación y fenomenológico–. Cada uno ofrece una visión de la realidad.

Quizá el mundo de la danza se siente más cómodo con esta improvisación dentro de la ciencia, y es más capaz de abrazar estas múltiples perspectivas. En tanto cada uno se somete a la disciplina del otro, todos aprendemos más. Dadas estas opciones, hay muchos asuntos que considerar al hacer ciencia de la danza e investigación somática. Enuncio algunos:

Depuración de nuestras metodologías

Observación: el Análisis de Movimiento Laban y el perfil de Movimiento Kestenberg son dos sistemas de observación del movimiento que se han sometido a los rigores de los estudios de confiabilidad, y se ha demostrado que son precisos (Davis, 1987). Podría

recopilarse más información a partir de la correlación del conocimiento biomecánico con estos sistemas de elaboración de perfiles y de notación.

¿Puede correlacionarse lo que el ojo humano ve con las medidas de la instrumentación? Actualmente se está llevando a cabo investigación para responder a esta pregunta en relación con la activación cerebral y las pautas infantiles de movimiento “de desarrollo” de la percepción-motor. ¿Lo que los practicantes del CCM ven en relación con la evaluación del funcionamiento neurológico, a partir de la observación de las pautas de movimiento de desarrollo, es observable en las ondas electroencefalográficas? (Eddy, 1995). Podrían plantearse preguntas similares sobre otras funciones fisiológicas.

Intervenciones:

¿Los bailarines, estudiantes o profesionales, responden mejor a un ambiente de curación que incluye discusiones sobre el cuerpo-mente, intervenciones adaptables u oportunidades de aplicar lo aprendido en presencia del especialista? Podría suponerse que este tipo de interacción sea demasiado desestructurado, que tiene un efecto desestabilizador, o que confunde a las personas muy dependientes del orden. Por otro lado, los clientes pueden sentirse más “abordados” como personas completas, más motivados a seguir un régimen que es específico para sus necesidades y personalidad, y que contiene un grado de creatividad y autoridad personal. Cada uno de estos criterios tendría que considerarse por separado mediante encuestas o estudios de casos variados y de análisis cruzado.

La formación profesional como terapeuta en observación somática promedia unas 500 a 900 horas de clase. ¿Podría aprenderse algo valioso sobre estrategias de prevención mediante programas de entrenamiento más cortos (varios talleres de fin de semana)? ¿Hay modos más eficientes en cuanto al tiempo para transferir este conocimiento? ¿El aprendizaje necesariamente debe ser por la experiencia? ¿El núcleo del aprendizaje somático es el hacer o el imaginar? ¿La visualización o las capacidades de encarnar pueden

aprenderse leyendo o viendo videos? ¿Éstos son igualmente efectivos? ¿Los resultados son equivalentes con distintos tipos de alumnos (visual, kinestésico, auditivo, etcétera)?

Conclusión

Es claro que esto es apenas un comienzo; sin embargo, nos alienta que la ciencia de la danza ofrezca un paradigma que abarca el conocimiento somático, el rigor científico y el proceso creativo. Conforme avancemos en el siglo XXI nuestras preguntas podrán conducir hacia respuestas y hacia interrogantes aún mayores, que rebasen el ámbito de la danza: sobre la danza de la vida.

Bibliografía

- Bartenieff, I. B. y D. Lewis. *Body Movement: Coping with the Environment*, Nueva York, Gordon & Breach, 1980.
- Boehm, A. y R. Weinberg. *The Classroom Observer: Developing Observation Skills in Early Childhood Settings*, Nueva York, Teachers College, 1987.
- Carlise, C. y D. Phillips. “A Comparison of Physical Education Teachers Categorized as Most and Least Effective”, *Journal of Teaching in Physical Education*, número de primavera, 1983, págs. 55-67.
- Cohen, B. B. *Sensing Feeling and Action*, Northampton, MA., Contact Editions, 1993.
- Clements, R. *A Multi-case Study of the Implementation of Movement Education in Selected Schools*, Ann Arbor, UMI, 1988.
- Davis, M. *Movement Studies #2: Observer Agreement*, Nueva York, LIMS, 1987, el número completo o págs. 1-20 y 23-28.
- Eddy, M. “Body-Mind Dancing”, *The Body-Mind Connection in Human Movement Analysis* (Loman, ed.), Keene, NH., Antioch NE, 1992.
- . “Overview of the Science and Somatics of Dance”, *Kinesiology and Medicine for Dance*, 14 (1), 1991-2, págs. 20-28.
- . “Past Beginnings”, *Movement News*, vol. 16. Nueva York, LIMS, 1991, págs. 12-15.
- Eddy, M. y J. Whitacre. “The Use of Bartenieff Fundamentals in the Practice of Massage”, *1984 Laban Research Conference Proceedings*. Nueva York, LIMS, 1984.
- Gardner, H. *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. Nueva York, Basic Books, 1991.
- Hackney, P. “Remembering Irmgard”, *Contact Quarterly*, (invierno/primavera), págs. 13-20.

- Hanrahan, C. “A Good Dance Image”, *Impulse*, 2 (2), 1994, págs. 131-144.
- Hodgson, J. y V. Preston-Dunlop. *Rudolf Laban: an Introduction to His Work and Influence*. Plymouth, UK, Northcote House, 1990.
- Lauffenburger, S. K. “Efficient Warm-ups: Creating a Warm-up that Works”, *JOPERD*, abril, 1992-3, págs. 21-25.
- . “Bartenieff Fundamentals: Early Detection of Potential Dance Injuries”, *Preventing Dance Injuries: an Interdisciplinary Perspective*, (Solomon, R. Minton, S. y Solomon J., eds.), 1993.
- Meisels, S. J. “The Work Sampling System: An Authentic Performance Assessment”, *Principal*, 72 (5), 1993, págs. 5-7.
- Melagrano, V. J. “Portfolio Assessment: Documenting Authentic Student Learning”, *JOPERD*, octubre, 1994, págs. 50-61.
- Myers, M. y M. Horosko. “When Classes are Not Enough BODY THERAPIES Which Why and When”, *Dance Magazine*, julio, 1989, págs. 47-50.
- Roll, R. “BMCA Receives Grant”, *International Somatic Movement Therapy and Education Association Newsletter*, (primavera-verano), 4, Nueva York, ISMTEA, 1995.
- Sheridan, S. y B. Oldziej. “Bartenieff Fundamentals in Movement Evaluations”, *Movement Studies #1: Sports and Fitness*, 4, Nueva York, LIMS, 1986.
- Swiegard, L. *Human Movement Potential: Its Idiokinetic Facilitation*. Nueva York, Dodd Mead and Co., 1975.
- Weisman, E. F. *A Short Chronological Biography of Irmgard Bartenieff*. Nueva York, LIMS Certification Materials, 1989.
- Woodruff, Dianne. “Training in Dance: Mechanistic and Holistic Views”, *Canadian Journal of Health Physical Education and Dance*, agosto, 1989, págs. 25-29.

Noel Bonilla Chongo (Cuba)

Coreografía y dramaturgia

(El proceso de creación o por una lectura dramática de la danza)

Danza: geniecillo errante o apoyada meditación.
 Unidad, transfiguraciones o metamorfosis, el viento o
 su metáfora, sonido o ademán que vuelve cada mañana
 de renacer en la deliciosa trampa del ritmo.

Lezama

Coincido con Pavis, “el parto del texto a la escena es de los más difíciles”. Cuando el espectador asiste a la creación del espectáculo, ya es demasiado tarde para conocer el trabajo preparatorio del fabulador (coreógrafo, director escénico, intérpretes); el resultado ya está ahí: un espectáculo más o menos logrado, más o menos comprensible, en el que el texto no es más que uno de los sistemas escénicos. Por lo tanto, ya es imposible rendir cuentas mediante una descripción cronológica de los hechos y los gestos, pues la puesta en escena es, efectivamente, la confrontación sincrónica de todos los sistemas significantes cuya interacción es productora de sentidos para el lector-espectador.

En esta interacción, desempeña un rol importante el nivel de “aviso” con que “lee” el espectador, al igual que el nivel de facturación con que compone el fabulador. No olvidemos que en este proceso de construcción (por el emisor) y de-construcción (por el lector-espectador) se entrelazan los referentes, los códigos, los signos, en una dramaturgia comunicacional, donde estará como centro el canal-obra de arte: la pieza coreográfica.

Por lo tanto es posible, urgente y necesario pensar en una lectura dramática de la composición coreográfica. Lectura que sobrepasa el plano textual y somático para invadir otros espacios. Importante es inquirir en las relaciones danza-imagen, danza-ritmo, danza-texto, entre otras tantas, pues son muchas y diferentes las correlaciones que se hacen

cómplices en la tenencia de un cuerpo en juego y de una corporalidad danzante para poder componer coreográficamente. Pero, ¿dónde interactúan la coreografía y la dramaturgia? ¿Dónde y cómo ese cuerpo en juego se devuelve compositivamente?

Lo sabemos, el discurso coreográfico que viene proponiéndose de un tiempo a esta parte continúa enmarañándose, tendiendo confusas trampas entre el cuerpo que en juego se pone y el espectador que procura desentrañar los misterios. Además, porque es la coreografía un arte en verdad muy complejo. Sitio donde convergen circunstancias diversas. Donde cohabitan todas las experiencias extraídas del movimiento, del paso, del gesto, de la imagen, de la música, del espacio, del azar, del imaginario de sus hacedores, etcétera.

Para mí es esencial hacer confluír el arte de la coreografía y el arte de la dramaturgia. Ambas abordan cuestiones relacionadas con la fabulación de discursos. Discursos que no pueden excluir al cuerpo en juego y que deben ser capaces de activar la percepción del espectador.

Dramatúrgicamente hablando, ¿qué necesita la coreografía para activar la percepción del espectador? En primer lugar un cuerpo lo suficientemente listo para que pueda habitar una estructura sólida, concreta y sintética. Entendiendo por estructura la coherente organización de los componentes del discurso dramático-coreográfico. ¿Cuáles son estos componentes?

- Una historia, fábula, argumento o motivaciones senso-perceptivas orgánicas, necesarias y verosímiles.
- Un entramado kinético que acuda a la racionalidad efectiva y operativa de movimientos, frases, secuencias, gestos, diseños y lenguajes técnicos danzarios determinados, pues no se debe confundir el lenguaje técnico con el lenguaje coreográfico. Escribir para el cuerpo no es trastocar el idioma del salón de clases o ensayos al escenario.
- Una atinada puesta en escena; entiéndase por puesta en escena la organización coherente de todos los sistemas significantes de la escena junto al significado temático o motivacional que provocó al coreógrafo.

Puesta en escena: discurso a partir del cuerpo en juego

Por supuesto que es en la **puesta en escena** donde el coreógrafo pone a prueba su dominio y recualificación del lenguaje técnico de la danza, el dominio de la estructura dramática-coreográfica, el dominio de los niveles o planos dramáticos y el dominio del ritmo, de la tensión, del tono, del espacio y de los resortes que conminan al espectador a prestar su atención.

Son muchas las maneras que utiliza el coreógrafo para construir su discurso y no siempre legitima el valor de la dramaturgia al articular el mismo, pues, erróneamente, la considera ajena o nada próxima. Y si nos remitiéramos a los orígenes de la vida escénica veríamos que, dado la emergencia y cometido escénico de la danza, resulta indispensable el conocimiento y práctica de las leyes y técnicas dramáticas, de la escritura escénica y sus modalidades, así como el análisis dramático para su aplicación por parte de los creadores (guionistas, coreógrafos, bailarines, asesores, diseñadores, críticos, etcétera). Por lo que es necesario entender la dramaturgia dancística vinculada de manera muy significativa al proceso de investigación, creación y recepción de la puesta en escena, a la manera de organizar los signos en la representación, de construir y jerarquizar los significados.

Una dramaturgia que otorgue luminosidad a la propuesta coreográfica, en la medida que logre reacomodar los principios y presupuestos para su materialización espectacular: cuerpo, espacio, luz, color, energía, ritmo, etcétera. Pues, la danza, para materializarse espectacularmente, necesita apoyarse en principios de la composición, proceso unificador que apunta a ensalzar todas las partes de la obra coreográfica. Ahora, en el entramado coreográfico se deben legitimar todas estas partes a partir de un sistema de relaciones significativas, dígame, comunicador de sentidos. Por supuesto que la uniformidad de este sentido está muy lejos de constituir una regla de composición, ya lo sabemos ante tantas maneras distintas de imaginar una escena coreográfica.

Una teoría de la composición coreográfica es posible a condición de que los principios del sistema sean descriptivos y no normativos, y de que sean lo suficientemente generales y específicos para dar cuenta de todas las dramaturgias imaginables.

La danza se ha apoyado por mucho tiempo en la metodología de la composición musical o pictórica y, si bien es cierto que estas metodologías son permisibles y operantes, es hora de ir pensando en la legalidad de una metodología que nazca de la propia autonomía de la danza.

Si las cuestiones de composición se han inspirado en las nociones venidas de la pintura y de la arquitectura: distribución de masas, superficies y colores; entonces la masa, la posición y la ordenación corresponderá en la coreografía a la distribución de los hechos representados y a la organización secuencial de las acciones. Los fenómenos de situacionalidad de la fábula, de clausura o apertura de la representación, de cambios de perspectiva y de focalización, encontrarán su lugar en el estudio de la composición.

A Mark Tompkins, bailarín y coreógrafo francés de danza contemporánea, no le gusta mucho precisar el sentido de lo que muestra, “tengo miedo de que mi respuesta sea considerada como la única válida. Cuando compongo y veo algo que no puede ser de esa manera, inmediatamente lo suprimo”.

Efectivamente, en la coreografía contemporánea, la estructura de la obra está fundamentada en su dinámica, en el sentido de circulación de energías, aquellas que los danzantes canalizan, orquestadas por la coreografía. La danza, de esta manera, como toda obra de arte es a la vez proyecto y fabricación.

El maestro de composición, el coreógrafo, el fabulador, buscará los ritmos concordantes entre los danzantes, conjugará los espacios, el conocimiento de las formas y el empleo de la técnica.

“Si comienzo por parecerle una especie de albañil que tuviera humor”, afirma Trisha Brown, “entonces ustedes comienzan a comprender mi trabajo”.

Un dispositivo energético transformado en dispositivo formal que abre las posibilidades de una acción, de una narración: la estructura composicional no es otra cosa que una combinación de ritmos y de movimientos en tiempo y espacio acordado y preciso.

Contrario al ballet académico más ortodoxo, donde los pasos y sus combinaciones obedecen a una regla prefabricada, la coreografía de danza contemporánea parecería experimentar en cada obra un nuevo modelo de creación, una nueva aventura por un viaje inédito. Y es justamente en este punto donde el fabulador tiene que potenciar la acción danzaria precisa, o sea, aquella información contenida en el movimiento y que sitúe al danzante y al espectador. Acción, en tanto sentido transformativo, generativo y no simplemente como transcurrir o acontecer. Acción transformada en signos (exterioridad, liviandad, verticalidad, legibilidad, forma, vocabulario, modo de representación, estilo, sintaxis, etcétera) con idéntico carácter transformativo y generador.

La composición, por consiguiente, es un momento de la creación donde el coreógrafo también dejará surgir la evidencia, la necesidad interior, un espacio, un equilibrio que el creador encontró en él. Puede ser que trabaje a partir de la intuición o con la articulación de diferentes fuerzas que se entrecruzan y se interpenetran fuera de las zonas narrativas, del sentido común y de la dicotomía forma-contenido, investigando con la secuencia “justa” y el acto “puro”.

Al pensar en posibles estrategias que cerquen las relaciones e interconexiones, al punto de hablar de “una dramaturgia dancística” (tal como lo sostiene Patricia Cardona), estimo esa actitud y forma de proceder del coreógrafo ante la materia a tratar o ante la puesta en escena a realizar y, en última instancia, ante la acción simbólica a ejercer sobre el espectador. En este sentido se distinguen varias estrategias: la del autor, la del texto, la de la puesta en escena y la de recepción. No olvidemos que en el transcurso del proceso

comunicacional, o sea, en el trayecto que va desde el emisor al receptor, está el propósito ulterior (por lo general explícito) de la representación de influir en la conciencia del lector-espectador y de preservar esa influencia incluso cuando todo parezca haber terminado.

No obstante, lo sabemos, la puesta en escena implicará siempre al espectador en un diálogo seductor, “obligándolo” a descubrir progresivamente las reglas del cuerpo en juego. Cuerpo en juego, aquel que activo está y no se contenta con hacer figuraciones mientras sus labios se mueven emitiendo un discurso. Aquel que transparenta que vive una coreografía sin contentarse con reproducirla, pues está animado desde el interior, donde circula conscientemente una energía, produciendo y sosteniendo el comportamiento y el movimiento en una persistente y completa movilización de fuerzas físicas y musculares. Cuerpo en juego es aquel que lejos de quedarse escondido detrás de un órgano fonético emisor de sentidos a través de palabras, o detrás de las extremidades que diseñan figuras vacías, es capaz de expresarse por medio de posturas elocuentes y desplazamientos que significan sobre el espacio. Un cuerpo listo, despierto en su totalidad, apto para percibir una red de tensiones y una alerta creciente. Aquel donde cada movimiento ha sido objeto de una imagen mental previa.

Cuerpo posible, pues su poseedor, aquel danzante capaz de controlar no solo sus pasos, sino cada parte de su esqueleto y el menor de sus músculos, conoce, domina y sabe construir su presencia. Presencia nacida de una voluntad pre-expresiva consciente y orgánica. Presencia que se vuelve verosímil pues, sencillamente, ha venido de una herencia que hace dialogar la tradición y la invención. Invención que sólo es permisible, pues desde que nacemos estamos vivos, vulnerables, mutantes.

Entonces, en procura de una lectura dramática de la danza no hay otra alternativa: será la investigación coreográfica la manera más prudente para apropiarnos de la memoria corporal al enfrentar los requerimientos de la escena coreográfica de esta rica y convulsa presentalidad. Tiempos en que se vuelve imprescindible revolver el valor de uso de la instancia cuerpo-espacio-espectador-fabulación.

Ahora, para el estudio, la exploración, especulación e indagación en estas “categorías”, con el objetivo de potenciar una diáfana escritura espectacular, se necesita de una luminosidad (poética, diríamos) lo suficientemente aportadora al proceso creacional.

Mas, una advertencia se impone como eje axial de esta, mi aproximación al hecho coreográfico: toda investigación que procure tributar al proceso de búsqueda de materiales, improvisaciones, montaje y análisis coreográfico, debe planearse desde la clarificación y ubicación en los distintos niveles participantes en la fabulación, incluso cuando los implicados (danzantes, coreógrafos, etcétera) “desconocen” el rumbo de su trabajo.

En nuestros países, hay creadores que inspirados en el folclor o la tradición músico-danzaria se aventuran en la “recreación” de historias o relatos provenientes de estos legados. En muchas ocasiones convocados por el fetiche, la complacencia o un falso guiño; en otras por una verdad poética, mas no siempre resuelta con eficacia escénica. Ciertamente es que para apropiarnos del folclor con fines “recreacionales” o de manera figurativa, como material para la investigación coreográfica, se impone un acercamiento más cenital y exhaustivo. Del mismo modo que muchos creadores de danza contemporánea dejan su propuesta sujeta sólo al azar, sin estimar que el discurso coreográfico contemporáneo está condenado a la indagación perenne y la invención verosímil, pues como discurso resulta muy atrasado al trabajar con lo más figurativo y parecido al “ser humano cotidiano”: el cuerpo del danzante.

Por ello, justo en el camino que transcurre entre la investigación de fuentes y el hecho coreográfico en sí, dicho de otro modo, esa propuesta de naturaleza efímera que cobra concreción y sentidos ante el lector-espectador en un aquí y ahora preciso es donde la danza debe trocarse de espejo a lente de aumento, mientras más mentirosa sea (cuidado, no engañosa), mayor será su verosimilitud. Verdad que trasciende y burla los límites del cuerpo físico y calisténico.

Coreografía y dramaturgia que estructurarán esa verdad en tanto su discurso no excluirá jamás al cuerpo. A ese cuerpo habitado por irritaciones, por placeres, por pesares y gozos; por experiencias vivenciales, ficcionales y siempre imaginales, provocadoras de lecturas y sentidos diversos.

Estratégico es, en los procesos investigativos, el uso de la improvisación (según Grotowski, sumatoria de disciplina y espontaneidad) como profábula genésica, a partir de ella se debería recorrer un camino sugestivo. La instancia categorial cuerpo-espacio-fabulación-espectador estará abierta a la concurrencia y el azar desde la selección oportuna y bien pensada. La operatividad de una ajustada y precisa investigación kinestructural legitimará el discurso y, de hecho, el proceso recorrido (o por andar) entre el emisor y el receptor.

Hacer énfasis en la kinestructura y en el uso imaginal de las convencionales categorías inherentes a la danzabilidad (modo de representación, estilo, vocabulario técnico, forma – *frame*– y sintaxis) aportarán en una pertinente dramaturgia dancística emergida del cuerpo en juego. Pues será la tenencia de ese cuerpo, la condición vehicular tanto en la búsqueda de materiales como en la escritura escénica y el análisis dramatúrgico de la danza.

Sólo ese cuerpo es quien se inscribirá en el espacio con voluntad indagatoria, esculpiéndolo y esculpiéndose a la vez. En esa exploración participarán otros niveles o planos dramatúrgicos, sólo que (insisto), para entretejerlos y articularlos en la escritura espectacular hay que someterlos a una seria investigación. Pesquisa que es asumida por un sujeto real, un danzante que debe indagar(se) para reconocer(se) y poder habitar el espacio vacío. Pero, ¿cuál es el sujeto real presente en el acto coreográfico? Si es el danzante, ¿cuál su mundo escindido, contradictorio? ¿Cuál su identidad y en qué nivel de existencia lo ubicaríamos: en el físico, en el psicológico, en el verbal?

Ahora, el cómo articular estrategias de fabulación que le permitan a los danzantes, coreógrafos, asistentes, analistas y otros creadores, manejarse con gracia y habilidad entre la Coreografía y la Dramaturgia es una condición que debería acompañar nuestras

ocupaciones y preocupaciones. Convencidos estamos de que nuestra danza requiere un corpus teórico (por llamarlo de algún modo aproximativo) que guíe y estructure la praxis y la teoría dancística. Cuando la originalidad ha dejado de ser un valor y cuando la Danza vendría a corregir al Teatro, cuando aquel toque, baile y canto original ha cambiado su esencia divina en procura de un *voyer* avisado y expectante, es que la dramaturgia se comportaría como la “ciencia” de la construcción coreográfica. Sobra intención, motivación, se demanda otro por qué y para qué del movimiento. Momento perfecto para investigar la manera de acercar la danza al teatro y viceversa. O sea, volver a los orígenes.

Así, la profunda investigación del material (corporal, sonoro, folklórico, etcétera) a teatralizar se impondrá como lema, pues hay que conocer, manipular y dominar aquello que subirá al escenario. Buscará la puesta en escena una dramaturgia que denote, subraye, connote o, sencillamente, burle tanto los avatares posibles o asuntos sincréticos, y aun las ulteriores amplificaciones de nuestras manipulaciones. Justamente la investigación nos dirá hasta dónde es prudente diluir las fronteras de la acción escénica sin quebrantar los términos de la propiedad originaria del material, evitando las lamentables repeticiones pedestres de él, el comportamiento estereotipado, la no progresión, la no verosimilitud, más allá del estilo o el concepto de puesta en escena escogido por el fabulador.

Estratégico es instaurar el trabajo de mesa en equipo como génesis de un proceso de creación coreográfica. De ese modo, todas las partes implicadas en el asunto se convierten en re-constructores de motivos. El análisis de contenidos hablará de los posibles caminos, de las posibles dinámicas, de los posibles comportamientos. No olvidemos que el espectador es un gran succionador de sentidos y como ser humano que es, se comporta como prisionero del contexto, por convención necesita saber dónde está, por ello, desde el debut del proceso de creación es prudente partir de la claridad y la coherencia, nunca de la confusión. El trabajo del equipo debe potenciar la imaginación, ese músculo que se divierte trabajando, no con los ojos, sino con los puntos de vista: el mirar del fabulador, el mirar del lector-espectador.

Complicidad, reacomodo, redimensión, pluralidad, asociación, significación, misterio, son condiciones inherentes al discurso coreográfico; de nada vale hablar de la obviedad cuerpo sin que la oposición, el desafío, la ambigüedad estén contenidas en su juego. Sólo así, el danzante podrá registrar su universo vivencial, sus posibilidades técnicas y la manera de seducir al espectador y también al coreógrafo. Él abrirá su espacio interno y creará el universo operativo de su personaje. Es su tarea como sujeto que pisa un espacio ajeno (escenario) para hacerse de una historia que no le pertenece en verdad. Él, ese ser simulador y *travestí*, tiene que propiciar la peripecia mental y dinámica del personaje y articular los estímulos invisibles, imaginarios y no necesariamente las reacciones visibles (espirales, círculos, cambios de pesos, de ejes, de simetría, de calidades y dinámicas en el movimiento); éstas nacen libre y naturalmente y pueden ser distintas cada noche, aunque esté perfectamente trazada y fijada la partitura.

Voto por la danza, por la danza toda que logre ser testigo de las mujeres y hombres de hoy. Lamentable seguirá siendo que muchas creaciones de ballet, de danza tradicional, e incluso de danza contemporánea, que se fabulan y traman en esta convulsa y azarosa presentalidad, no se arriesguen ante la certidumbre que proporciona la ruptura del misterio de la naturaleza cuerpo-mente-individuo. Pues, a la altura de los tiempos que corren, parafraseando a Béjart, digamos que se impone una danza que glorifique “*la unidad de ese ser humano escindido porque su alma, su cuerpo y su espíritu nunca tienen tiempo de reunirse*”.

Oportuno es reinsistir en la importancia de la investigación coreográfica tributaria a una lectura dramaturgica de la danza. Pues mentiroso sería creernos (en tanto artistas fabuladores) hacedores de *folklore*, mejor llamémonos actantes de *proyecciones teatrales músico-danzarias de inspiración folclórica*. De nada vale tratar de escenificar reconstrucciones etnográficas, eso sería una falacia. El *folklore* sólo lo crea el pueblo. Y es anónimo, colectivo, espontáneo. Por ello lo ineludible del trabajo en equipo (asesores, libretistas, musicólogos, diseñadores, etcétera) junto a coreógrafos y danzantes. No olvidemos que el arte no es copia fiel y servil de la realidad, sino “propiación” creativa de

sus trampas, sueños, visiones, escollos. Nuestra música y nuestra danza, sin traicionar la autenticidad que como brizna despierta la memoria de la tradición, estará atenta al suceder y discurrir de mujeres y hombres de este, todavía, nuevo siglo.

Afortunados somos muy a pesar de las adversidades, envidias, eventualidades mezquinas. Por suerte vendrán coreógrafos y danzantes que, desde una perspectiva discursiva y haciendo uso consciente y operativo de los elementos de la estructura dramática-coreográfica, votan por la fábula que también se trama ante los ojos del espectador, donde la improvisación resuelve el acto que se representa. Umberto Eco no está equivocado, “debemos regresar a la anécdota, por necesidad biológica”, nos ha dicho el sabio italiano. Hoy, cuando la coreografía toda (balletística, folclórica, contemporánea, etcétera) se desplaza entre el formalismo y el aniquilamiento del acto coreográfico a la literalidad de la fábula y de ahí a la dramaturgia, ésa que es provocada, que se imagina y se trama en términos de acciones operantes (físicas, mentales, verbales, multimediales, sonoras, formales, etcétera). Ésa que sólo resultará de una verdadera motivación, de una seria investigación, del nivel de erudición y de una puesta en escena que demanda de un lector-espectador, al decir también de Eco, “dueño del significado”.

Justo ahora, cuando el coreógrafo tiene que dilatar más su mente y su cuerpo, cuando el danzante recobra su rol de patrocinador de acciones y de protagonista del acto representacional; cuando la teoría, la crítica y la escritura danzaria asumen exigencias, responsabilidades y tienen que ser capaces de dialogar con la praxis dancística misma, es que la dramaturgia se torna esencial, o sea, se torna lo que fuera antes: acción-situación-personaje.

Susan W. Stinson* (EUA)

*Investigación como práctica artística*¹

Como profesora e investigadora de un departamento universitario de danza, se espera que yo produzca palabras, no movimientos; investigación académica, no coreografía. Aunque he hecho algunas presentaciones que combinan texto académico hablado con movimiento coreografiado o improvisado, ése no será mi formato esta mañana. En su lugar discutiré cómo y por qué considero mis labores de docencia e investigación como una especie de práctica *artística*, además de una práctica *erudita*.

Encuentro que la coreografía es una metáfora útil para la investigación, porque las coreógrafas y coreógrafos, e investigadoras e investigadores académicos, se dedican a tareas bastante similares: ellas y ellos seleccionan una idea o proceso que encuentran interesante; generan, coleccionan o crean palabras y/o movimiento para expandir y desarrollar su idea; ponen atención a ese material; seleccionan lo que les parece significativo; perciben relaciones entre partes muy dispares; sopesan sus posibles significados; y logran confeccionar algo y encontrar un sentido como resultado de todo el proceso.²

En esta presentación voy a compartir narraciones y a contar historias que tienen como fuente mis experiencias de cuarenta años en este campo, como persona *que se mueve*, como profesora de licenciatura y posgrado en educación e investigación de la danza, y como integrante del público de más funciones de danza de las que puedo contar. Aunque no considero mis experiencias como más importantes que las de cualquier otra persona,

* Departamento de Danza, Universidad de Carolina del Norte en Greensboro, EUA.

¹ Esta ponencia fue adaptada de publicaciones previas de la autora, especialmente "Research as Choreography" (2006), y "Body of Knowledge" (1995).

² Dichas tareas no ocurren en forma lineal, tal como yo las presento en las siguientes secciones de esta ponencia, sino que se traslapan y reaparecen de maneras frecuentemente impredecibles.

necesito dejar claro que las ideas que presento no son verdades reveladas sino creaciones humanas. Creer en la importancia de revelar mi propia subjetividad es un principio que yo comparto con otras investigadoras feministas (por ejemplo, Cook y Fonow, 1990; Grumet, 1988; Harding, 1987; Lather, 1991).

Además, admito que para mí los relatos son más vivos e inspiradores que los discursos confeccionados exclusivamente con enunciados abstractos. De hecho, *el relato* se reconoce desde hace mucho como una forma apropiada para conferencias: antes de la invención de la imprenta, la gente enseñaba contando cuentos. Y desde hace más de veinte años, muchos investigadores e investigadoras han reconocido la validez del relato como forma para plasmar algunos tipos de investigación (por ejemplo, Butler-Kisber, Li, Clandinin, y Markus, 2007; Connelly y Clandinin, 1990; Miller, 1991; Richardson, 1990; Van Maanen, 1988; Wolcott, 1990).

Proceso y producto: investigación como coreografía

Mis propias investigaciones se insertan en una amplia categoría frecuentemente catalogada como “interpretativa” o “cualitativa”, y se han enfocado a analizar cómo las personas le dan sentido a sus propias experiencias al estudiar danza. La gente que he investigado me incluye a mí misma, a jóvenes de entre 3 y 18 años, y a mis estudiantes de licenciatura mientras se preparan como futuros educadores de danza. Además, durante muchos años he enseñado en el posgrado una materia sobre investigación, principalmente para estudiantes de un programa enfocado a la coreografía e interpretación, que culmina en una Maestría en Bellas Artes (grado universitario para la formación de artistas considerado equivalente al doctorado para investigadores). Este curso no examina un espectro amplio de datos, sino que está diseñado para acompañar y aconsejar a los estudiantes a través del proceso de conducción de sus propias investigaciones, el cual finaliza con un ensayo académico. Sus investigaciones se enfocan hacia los procesos de creación de significados en la danza. No es sorprendente que la enseñanza de esta materia haya influido sustancialmente mi propia agenda de investigación, además de influir a mis alumnos y alumnas.

Adicionalmente, durante los últimos tres años y medio he colaborado con una colega en la enseñanza de este curso y la materia que se tiene que cursar como prerrequisito basado en el modelo de estudios de *performance*. En el primer curso, los estudiantes pasan la mayor parte del semestre familiarizándose con una obra específica de danza mediante una variedad de puntos de vista. Observan múltiples veces la danza en video, a lo largo de varios meses, aprenden a bailar una parte de la misma, escriben reflexiones somáticas y autobiográficas sobre la experiencia, y analizan la obra tanto en sus estructuras como en sus movimientos. También leen lo que la coreógrafa o el coreógrafo tiene que decir sobre su obra y sobre la danza en general, no sólo como una visión personal sino también como producción cultural. Después de esta investigación exhaustiva, los y las estudiantes crean productos distintos que revelan sus propias interpretaciones de la obra y sus significados sociales, además de personales. Uno de estos productos es un ensayo formal, lo que se esperaría en un curso académico de posgrado.

Otro producto es menos esperado: a los estudiantes de posgrado también se les pide desarrollar un plan para impartir una unidad sobre la obra a estudiantes de danza menos experimentados que ellos, echando mano del mismo énfasis en las múltiples formas de conocer lo que ellos mismos experimentaron al diseccionar la obra. Utilizan los datos que surgen de su experiencia de enseñanza –las palabras habladas y escritas de sus estudiantes y un análisis de sus respuestas en movimiento– como material para un proyecto cualitativo de investigación-acción para el semestre siguiente. La meta es que ellas y ellos entiendan cómo *sus* estudiantes construyen significados a partir de sus experiencias, y las implicaciones que esto tiene para ellos mismos y para otros como artistas y educadores.

Los estudiantes de posgrado de estos cursos, aunque coreógrafos con cierta experiencia, son neófitos en investigación académica. Ellos saben que sus coreografías “dicen” metafóricamente lo que ellos quieren expresar. Sus conceptos iniciales sobre la investigación involucran, por lo general, ir a la biblioteca para aprender lo que otras

personas han dicho, y proceder a unir varios de los comentarios (el equivalente académico de una “rutina” en danza), quizás incluyendo también algunas opiniones propias. Aunque una revista de la literatura es una dimensión importante de la investigación académica, es sólo una parte. Yo trato de ayudar a mis estudiantes a reconocer que la investigación académica, igual que la coreografía, es *su* trabajo. Su investigación es tan propia de ellas y ellos como su coreografía, aunque tanto la coreografía como el trabajo académico tienen fuentes adicionales y están inmersos en un contexto cultural. Encontrar su manera personal de abordar la escritura de un ensayo o la interpretación de la información, dentro de ciertos lineamientos establecidos, es similar al proceso de crear una danza propia y original dentro de las delimitaciones de una tarea de creación coreográfica. ¿Cómo nos apropiamos del trabajo para hacerlo nuestro?

Iniciar y lograr involucrarse

El punto inicial del cual surgen las investigaciones de pesquisadores y pesquisadoras experimentados ocurre desde la selección del tema o punto de entrada. Tradicionalmente, tanto investigadores como artistas escogen algo que les interesa tan apasionadamente que están dispuestos a realizar el trabajo que se requiere. A veces pasamos años en el proceso de gestación.

Pero los temas no se escogen sólo por razones personales –frecuentemente la decisión es guiada por consideraciones más pragmáticas–, pues otros factores determinantes pueden ser que el tema obtenga financiamiento o resulte publicable. Además, no siempre se cuenta con el lujo del tiempo: podemos recibir una invitación para hacer una presentación o escribir un capítulo, y tener un periodo limitado para encontrar un tópico de interés para nosotros y para otros.

En los cursos de investigación, al igual que en los cursos de coreografía, como instructores proporcionamos límites y encuadres a la forma de las tareas. En el primer curso de investigación que mencioné, seleccionamos las danzas (o un pequeño conjunto de trabajos

entre los cuales los estudiantes pueden escoger) y dirigimos a los alumnos para que lleven a cabo las acciones que les ayudarán a conocer la danza desde las perspectivas internas y externas, desde adentro y afuera, desarrollando una relación íntima y también amplia y comprensiva con la obra. En el proyecto de investigación-acción del segundo semestre, proporcionamos las preguntas iniciales de investigación a nuestros estudiantes de posgrado, quienes están deseosos de aprender a enseñar la danza, además de ser artistas de la danza; las preguntas son: “¿Qué está pasando aquí? ¿De qué manera mis estudiantes construyen sentidos a partir de esta obra de danza, de estas experiencias de aprendizaje? ¿Qué significado tienen para ellos sus experiencias como aspirantes a artistas y educadores de la danza?”. Aunque las preguntas son sugeridas por nosotros (para tratar de proporcionar una experiencia completa de investigación integrada dentro de un año académico), dejan mucho espacio para encontrar una perspectiva personal y emocionarse, e incluso apasionarse, con el tema.

Así, nuestra tarea como educadores es ayudar a nuestros estudiantes a encontrar maneras de conectar e involucrarse. Como investigadora, trato de hacer lo mismo para los lectores del trabajo que produzco. Aunque algunos artistas iconoclastas de la danza todavía desdeñan cualquier responsabilidad a fin de facilitar la conexión con los públicos, usualmente no son los que tienen apoyos para producción o logran auditorios grandes. Como educadores, investigadores y artistas, necesitamos encontrar formas no sólo de compartir nuestras pasiones, sino de despertarlas en las personas con quienes compartimos espacios.

Recolectar datos³: percepción kinestética⁴

Una vez que las preguntas generales se establecen sigue un proceso de recolectar o generar la materia prima del trabajo. En coreografía, esto puede suceder cuando estamos solos en el

³ Reconozco que este término no es el preferido en la investigación interpretativa, pero todavía no existe un sustituto apropiado.

⁴ Por lo general, los terapeutas físicos utilizan la expresión *kinestético* para referirse al sentido que surge de las terminaciones nerviosas, encarnado en las articulaciones y los músculos. Ellos y ellas contrastan lo kinestético del sentido propioceptivo, que se relaciona con el equilibrio. Especialistas en el estudio de la somática emplean por lo regular el término *propiocepción* para aludir a todas las sensaciones internas. En esta ponencia utilizo los términos *kinestético* y *somático* de forma intercambiable para referirme a la experiencia del movimiento percibido por sus sensaciones internas.

estudio o, si se busca material de movimiento con los bailarines, durante los ensayos. En investigación académica, de manera similar, uno puede generar material en privado, escribiendo sobre experiencias personales, tal y como aprendemos e interpretamos una danza, o reuniendo información de otros, como lo hacen nuestros estudiantes de posgrado en su investigación-acción.

En los inicios de mi carrera como investigadora dediqué bastante tiempo a lo que William Pinar (1978) describe como *currere*, o sea, escribir reflexiones sobre mis propias experiencias acerca de cualquier cosa que pareciera educativa. Los recuerdos de mis experiencias educativas, al igual que mis recuerdos de todo lo demás, residen en mi cuerpo. En esos recuerdos no predominan imágenes visuales, sino sensaciones –qué tan calientes se sintieron mis mejillas ese día, en tercer grado, cuando mi maestra, a quien yo adoraba, me humilló frente a la clase–. Me sentí respaldada en mis memorias por las palabras de Madeline Grumet (1988). Ella me dijo lo que yo quería oír al escribir sobre conocimiento corporal como aquel que se utiliza para manejar un auto, tocar el piano, caminar por la casa sin tener que dibujar un mapa y trazar una ruta para llegar de la recámara al baño. Maurice Merleau-Ponty lo llamó *conocimiento del cuerpo-sujeto*, recordándonos que es mediante nuestros cuerpos que vivimos el mundo. (pág. 3)

Así que las reflexiones que escribí estaban llenas de imágenes somáticas (de bailar, mecer bebés, manipular barro con mis manos). Al meditar sobre mis propias memorias pude generar varios *insights* o intuiciones importantes, tal como sugirió Pinar. De manera similar, en el trabajo de posgrado que describí, los estudiantes reflexionan sobre su propia experiencia vivida al bailar una porción de una obra coreográfica, están conscientes de los lugares donde existe tensión en sus cuerpos, donde hay vulnerabilidad, donde detectan frustración, y se preguntan qué les dicen estas sensaciones sobre la obra y sobre sí mismos. Les pedimos aportar esta sensibilidad en las repetidas ocasiones en que observan la obra, para que la experiencia somática enriquezca la experiencia visual de ver la danza. Además, les solicitamos que escriban sobre esta experiencia utilizando imágenes somáticas, para que

el lector pueda *sentir* el movimiento que se describe.

La forma en que empleo la kinestesia va mucho más allá de mi autobiografía, pues me ayuda a conectar con otros en mi trabajo como investigadora interpretativa. Es útil para contestar la primera pregunta que me formuló a mí misma cuando me encuentro en una situación educacional: “¿Qué está pasando aquí?”. En los años noventa dediqué bastante tiempo a la “recolección de información” como observadora-participante en escuelas donde se impartía educación dancística. También realizaba entrevistas muy abiertas entre los estudiantes de 10-18 años de edad. Es fácil comprender la forma en que el sentido kinestético puede involucrarse en este proceso: efectué las mismas actividades en movimiento que hacían los estudiantes. Cuando leo los trabajos que generó este proceso de investigación, recuerdo cómo era participar con los alumnos en movimientos de aislamiento de partes del cuerpo y de peso arraigado a la tierra (parte de una unidad sobre danza africana en una escuela), y trabajar con un grupo para hacer una secuencia de movimiento y luego variarla ejecutándola a la mitad de su velocidad original y a doble tiempo.

Uso mi ser somático en mis investigaciones aun cuando no estoy bailando con los participantes con quienes estudio. Como investigadora en clases de educación dancística, lo uso para conectar con los adolescentes de la última fila, que se recargaban en la pared sin poner atención y sólo marcaban los movimientos, si acaso, cuando el docente miraba en esa dirección. A veces el docente asignaba grupos para actividades composicionales (“hacer una secuencia de danza que incluye los siguientes elementos...”). Yo me quedaba parada con los demás integrantes de mi grupo, conteniéndome, esperando que alguien dijera o hiciera algo, experimentando torpeza, incomodidad y aburrimiento al no responder nadie. Comparaba estas sensaciones con lo que había vivido cuando los participantes se involucraban y obtenían logros que ofrecían mucho más en placeres momentáneos y en satisfacciones duraderas. Sólo entonces reconocía qué tan poderosas eran las normas de la subcultura que impide a los niños y jóvenes comprometerse e involucrarse. Es el miedo al

ridículo lo que le impide a tantos hacer el intento.

También era importante que yo experimentara lo que se siente quedar fuera cuando nadie me escogía como pareja o, por el contrario, sentirme incluida cuando algunos niños o jóvenes iniciaban una conversación conmigo antes de la clase. Estas experiencias me conectaban con los adolescentes que estudiaba, además de con la adolescente dentro de mí (ahora enterrada en un cuerpo de 60 años, pero presente en lo que la coreógrafa sueca Efva Lilja –2006– describe como “la memoria del cuerpo”). No puedo garantizar que mis experiencias eran iguales a las suyas. Pero es mi ser encarnado el que debo utilizar si quiero percibir mis relaciones con los participantes en mis investigaciones.

Esto también es cierto cuando conduzco entrevistas: somos dos personas, dos cuerpos juntos en una habitación. Dependiendo de la edad y género de aquellos o aquellas a quienes entiendo, puede que sea más grande que ellas o ellos, y yo estoy a cargo –fijo el horario, traigo la grabadora, hago las preguntas–, pero al mismo tiempo quiero que las y los entrevistados se hagan responsables de la situación al relatar sus propias experiencias; me interesa lo que tienen que decir, y se los dejo saber con mi cuerpo además de con mis palabras. En buenas entrevistas, experimento una conexión que es semejante a la sensación de bailar con una pareja, o entablar una conversación profunda con una amistad cercana –utilizando todos mis sentidos, sintiéndome *con...*– (véase Oakley, 1983).

Estas conversaciones constituyen una forma importante de recolectar información para mis trabajos. Uso la palabra *recolectar* como si las palabras estuvieran sólo esperando ser cosechadas por la investigadora, cuando en realidad son construcciones conjuntas entre las y los entrevistados y yo: ellas y ellos hablan porque les otorgo el espacio, porque les pregunto algo de lo que quieren relatar, porque hemos construido una relación al bailar juntos y me tienen confianza. Sus palabras son la materia prima para mis investigaciones, justo como el movimiento es la materia prima de la coreógrafa o coreógrafo. En la investigación-acción conducida por nuestros estudiantes de posgrado, son las palabras

escritas y habladas, y las imágenes del movimiento de *sus* estudiantes, lo que les sirve como materia prima.

Creando sentidos con un montón de “cosas”

Recolectar la información es en realidad la parte más fácil de un proyecto de investigación, aunque puede ser bastante tardado, dependiendo del proyecto y del proceso. Como los coreógrafos y coreógrafas, los investigadores académicos generan mucho más material del que finalmente utilizarán para una obra en particular. La tarea más difícil es seleccionar lo que *vale la pena*, es decir, aquello que tiene posibilidades de generar *insights*; descifrar lo que quiere decir; y entonces decidir cómo construir un ensayo o una ponencia coherente, capaz de comunicar tanto el proceso como los *insights* a otros. Al igual que con la recolección de datos, éstas son actividades que involucran mi ser encarnado en mi esfuerzo por encontrar la forma y el contenido del trabajo que estoy construyendo.

Lo que hace a esta labor especialmente intimidante para las y los investigadores e investigadoras nuevos, y difícil para todos y todas nosotros, es que ni siquiera sabemos qué hacemos hasta que ya estamos bien metidos en el proceso de hacerlo. Es como enfrentarse a una gran cantidad de piezas de rompecabezas, tratando de averiguar cómo embonan antes de saber cuál es la figura que representan.

Como coreógrafas y coreógrafos, las y los estudiantes de posgrado de mi curso de investigación conocen bien este proceso y el valor que requiere. Inicialmente entran al salón de danza con algunas ideas, pero sin un sentido claro de la forma ni del contenido. (Si alguno de los dos parece claro al principio, con frecuencia cambia de sentido antes de que se termine la obra.) Los alumnos ponen atención al movimiento que han generado, y toman decisiones sobre lo que funciona o cabe y lo que no. Es un momento de pruebas, falsos comienzos, frases incompletas. Gradualmente, tanto la forma como el contenido se aclaran, pero hay bastante desorden y confusión en el camino, una buena cantidad de prueba y error. Se espera que los bailarines tengan paciencia y que la musa hable lo más pronto y

claramente como sea posible. Pero es de verdad un acto de fe entrar al estudio confiando que una danza resultará de la labor realizada.

Para mí, empezar a escribir un ensayo académico es igualmente un acto de fe, y el proceso resulta lioso, confuso y desordenado. Las primeras versiones son como la improvisación, improvisación con palabras. Experimento la frustración de tratar de plasmar las ideas en el papel antes de que desaparezcan y de confeccionar párrafos que conducen a callejones sin salida. Esta parte de la escritura –la más creativa– produce mucho del material que no se usará. Antes pensé que sólo podría escribir con lápiz, símbolo de lo efímero. Es importante no enamorarme demasiado de mis propias palabras o de las de mis entrevistados, porque una gran cantidad de este material será borrado, o por lo menos de este proyecto si resulta que lleva a una dirección distinta a la pautada originalmente. Como el coreógrafo, tengo que crear la forma que está desarrollándose frente a mí, no la que pensé que quería hacer.

Mis estudiantes de posgrado, quienes rápidamente rechazarían la idea de seguir una fórmula coreográfica, suponen que hay una fórmula para escribir un ensayo académico y la solicitan urgentemente. En verdad hay ciertos tipos de coreografía y de escritura que sí utilizan fórmulas. Recuerdo que en la secundaria me enseñaron un sistema de escritura expositiva, el cual me ayudó a pasar muchos exámenes de ensayo en la universidad. Pero aunque una fórmula expositiva es efectiva para transmitir información, no es tan útil para comunicar investigación interpretativa. De manera similar, fórmulas coreográficas que pueden usarse para crear rutinas de precisión para porristas, por lo general no producen arte interesante.

Pero la falta de una fórmula para coreografía no quiere decir que no hay formas. Uno pasa por el proceso y sale del paso, no para crear un desorden, sino para encontrar la estructura *justa* para esta obra en particular. De manera similar hay que buscar la estructura apropiada para un producto de investigación académica. En la investigación que yo hago, y la investigación que animamos a hacer a nuestros estudiantes, se utilizan dos tipos de

estructura. Una es el marco teórico, y la segunda es la estructura o forma final del ensayo sobre investigación.

Construcción de la teoría: Sabiendo con los huesos

Un marco teórico versa sobre relaciones –la relación entre ideas y conceptos, entre las partes y el todo–, y una teoría generalmente no surge en la forma que acabará asumiendo. Einstein (en Hadamard, 1949, págs. 142-143) dijo que, para él, imágenes visuales y kinestéticas llegaban primero; las palabras de una teoría venían después. En relación con la teoría yo les comento frecuentemente a mis alumnas y alumnos: “Si no puedes dibujar o construir un modelo tridimensional de una teoría o bailarlo, probablemente no lo entiendes”.

A veces encontramos una teoría de otro –generalmente un autor que ha publicado– que parece explicar las relaciones que encontramos en nuestros datos. Pero en el trabajo que yo considero semejante a las prácticas artísticas no encuentro la teoría en la biblioteca, por lo menos no inicialmente. Como en otros trabajos artísticos, la forma surge vinculada al contenido.

Para mí, como para Einstein, definitivamente hay una conexión entre la teoría y lo sensorial/kinestético; *pensar* es un verbo activo. Un ejemplo particular y significativo ocurrió cuando estaba trabajando en mi tesis doctoral (Stinson, 1984). Luchaba con un tópico muy abstracto: la relación entre las dimensiones éticas y estéticas de la existencia humana en sus relaciones con la educación dancística. Todos mis esfuerzos por encontrar un marco teórico los sentía desconectados de las preocupaciones que me impulsaron a este estudio desde el principio. Un día, todavía buscando mi marco tan elusivo, efectué una de las largas caminatas que eran una parte necesaria de mis procesos de pensamiento. Cuando regresé, me acosté a descansar e instantáneamente me volví consciente de qué tan diferente me percibía a mí misma y al mundo cuando estaba parada y cuando estaba acostada. En minutos supe que mi marco teórico se basaba en la metáfora de la verticalidad (el impulso

hacia los logros y la maestría –estar *arriba*–) y la horizontalidad (el impulso hacia las relaciones y la comunidad –estar *con*–). Me fijé que al estar acostada me sentía pasiva o vulnerable, mientras que el regreso a la vertical me hizo sentir fuerte y poderosa; estos sentimientos ofrecieron intuiciones importantes sobre por qué valoramos los logros mucho más que la comunidad. Una vez que había identificado esta realidad dual en mi propio cuerpo la encontré en el trabajo de otros: en Eric Fromm (1941), quien habló de libertad y seguridad; David Bakan (1966), quien se refería a los conceptos de agencia y comunión; en Arthur Koestler (1978), quien contrastaba autoafirmación e integración. Aunque había leído a cada uno de estos autores previamente, tuve que encontrar el marco en mi propio cuerpo antes de reconocer las conexiones entre las ideas que ellos identificaron y los asuntos con los que yo estaba luchando.

En otra ocasión fui a nadar para descansar entre una sesión de escritura y la siguiente. Pero un día memorable, mientras nadaba, tome conciencia de un exceso de tensión en mi cuello. En vez de relajar mi cuello para dejar que el agua sostuviera mi cabeza, estaba forzándolo de tal manera que parecía temer que pudiera caerse. Esta conciencia me señaló otras situaciones en las que usamos control innecesario –en relaciones internas de nuestros cuerpos, además de relaciones con otros–, y otra vez al hacer caso a mi cuerpo trataba de entender el porqué de la situación. Me di cuenta de que nos tensamos al hacer la transición entre horizontalidad (la dependencia de la infancia) a verticalidad (que nos permite movilidad real e independencia). Empotrado en nuestra musculatura, generalmente más allá del alcance del pensamiento racional, se localiza este impulso hacia el control y el miedo de soltarse. Esto es una intuición que no hubiera podido surgir sin poner atención al conocimiento encarnado. Dichos incidentes, y muchos otros, me han convencido de que solamente podemos pensar con lo que sabemos “en nuestros huesos”, y que atender lo sensorial, seguido por la reflexión, es esencial en la investigación.

Estas capacidades –poner atención a lo sensorial y el pensamiento reflexivo– son tan importantes que tomaré una breve “desviación” de la discusión sobre estructura para

examinarlas a detalle. Como las habilidades en técnicas de danza, estas destrezas también deben ser cultivadas. Ya mencioné *poner atención*, lo cual involucra fijarnos en lo que percibimos usando todos nuestros sentidos. Me sorprende descubrir que la percepción somática no necesariamente es inherente a los bailarines. Cuando el movimiento se vuelve “automático”, como tiene que suceder hasta cierto punto cuando estamos ejecutando secuencias largas o complejas, podemos perder el sentido de autoconciencia. Además, algunos y algunas coreógrafos encuentran que la percepción visual que tienen muy desarrollada para observar danzas resulta más difícil al contemplar sus respuestas corporales.

Una vez que pongamos atención, podemos describir lo que hemos percibido. Idealmente, esta descripción se puede plasmar en lenguaje evocativo y sabroso, para que los lectores de nuestros trabajos puedan sentir casi como si estuvieran ahí con nosotros.

Entonces, como investigadores debemos preguntar: “¿Qué significa esto y por qué lo pienso?”. Así, el pensamiento reflexivo es un reto para muchos. Aún más difícil es saber que cuando nos surge una idea que parece explicar lo que estamos percibiendo, todavía no hemos terminado. El paso siguiente, reflexionar sobre nuestro propio pensamiento, es a lo que comúnmente se refieren cuando se habla de pensamiento reflexivo o metacognición. Intentaré esclarecerlo con una anécdota: cuando inicialmente pido a mis estudiantes interpretar o reflexionar sobre una experiencia, a veces piensan que simplemente quiero que externen una opinión personal. Por ejemplo, si les pido que reflexionen sobre su experiencia al ejecutar *plies*, pueden escribir qué les gusta o no les gusta de ejecutar *plies* y por qué –quizás encuentran aburrido hacer *plies*–. Para llegar al nivel del pensamiento reflexivo tienen que ir más allá y encontrar nuevas preguntas que formularse a sí mismos: ¿qué provoca que algo me parezca aburrido? ¿Es responsabilidad del maestro o maestra hacer el movimiento interesante, o es responsabilidad del alumno o alumna, o es una responsabilidad compartida? ¿Cuál sería otra manera de enfocar este asunto? ¿Cuánto de lo que consideramos aburrido se debe a su familiaridad y a la repetición? ¿Hay otras cosas

con las que estoy familiarizado y no me parecen aburridas –quizás un alimento favorito–? ¿Qué más podemos encontrar en un *plie*? ¿Qué me lleva a seguir observando? ¿Cómo podría aplicar esta forma de pensar sobre los *plies* a otros aspectos de mi forma de bailar o de impartir clases?

De igual forma, los investigadores académicos necesitan cuestionar cualquier explicación que parece demasiado perfecta, identificar sus límites y detectar qué falta o se omitió. Para volverse buenos maestros y maestras, y buenos investigadores e investigadoras, los estudiantes necesitan problematizar (Dewey, 1934) su primera respuesta, ir más allá de lo familiar y de lo que se asume como normal y usual para preguntar “¿Qué pasaría sí...?”. Espero que aquellos de ustedes entre el público que se consideran artistas de la danza se estén diciendo a sí mismos: “Esto es algo que también necesita hacer un artista de la danza”.

Confeccionando la coreografía de la investigación

El segundo tipo de estructura que necesito abordar dentro de mi investigación es la estructura del producto final: la forma que comunicará por fin los contenidos de la investigación, que contará la historia de dónde empecé, dónde terminé y cómo llegué. La investigación científica tradicional tiene una fórmula para esto; si se trata de una tesis en ciencias, casi no hay duda sobre los contenidos del Capítulo II.

Pero, como les digo a mis estudiantes, en otros tipos de investigación esto no es tan claro. La “Reseña de literatura” no se ubica necesariamente en el Capítulo II; incluso puede estar entretrejida a lo largo del trabajo para que las voces de la literatura respondan a las voces nuevas. Mis estudiantes preguntan: “¿Cómo sabes dónde colocar las partes?, ¿cómo decides?”. Yo les digo que todo va donde parece caber mejor; las opciones son usualmente estéticas, similares a las que existen al hacer una coreografía. Ver mis ideas en el espacio me ayuda durante este proceso; mi mesa del comedor se vuelve un foro mientras extiendo las partes de un trabajo y las arreglo de varias maneras hasta encontrar la que a mí me

parecer mejor.

La última etapa de una investigación es, para mí, la menos gozosa, porque ya para entonces se han hecho todos los descubrimientos más importantes. Es el momento de editar. En coreografía, editar requiere alejarse del trabajo para poder mirarlo con un ojo lo más objetivo posible, o escuchar con la oreja más objetiva, como si no fuera un hijo propio. Con mi escritura tengo que distanciarme de manera similar –debo guardar el trabajo y regresar a mirarlo después como si yo fuera otra persona: alguien que no ha vivido estas experiencias y pensado estas ideas, sino que está confrontándolas por primera vez en la página. Editar es difícil, no importa si lo que se está cortando son palabras o movimientos. Recuerdo el consejo del director de mi tesis: “Mata a los queridos”. Quiso decir que a veces tenemos que cortar las partes de las que estamos más enamorados. Como la madre de hijos que ya son adultos, este proceso se siente casi como preparar a un adolescente que va llegando a su etapa adulta para dejar la casa, liberándolo para salir al mundo sin mí.

Conclusiones

Aunque en estos días paso mucho tiempo escribiendo y casi no bailo ni hago coreografías en el sentido tradicional, todavía me siento como bailarina y coreógrafa. Para mí, bailar no es lo que hacemos sino *cómo* lo hacemos: bailar es un estado de conciencia aumentada de mi propio cuerpo y de los cuerpos de las personas con las que interactúo. Hacer coreografía implica utilizar todos mis sentidos, incluyendo mi sentido kinestético, y tomar decisiones estéticas. Ambos aspectos son esenciales en mi trabajo como educadora, además de investigadora. De hecho, son esenciales en todo, tal como una persona que ha participado durante once años en mis investigaciones me recordó alguna vez, cuando le pregunté si pensaba que lo que aprendía al estudiar danza era importante para su vida. Esta niña me respondió: “Estoy tratando de coreografiar lo que voy a vivir... usted sabe, toda la vida se coreografía”.

Como ya dije, un aspecto importante de ser artista e investigadora es imaginar posibilidades preguntando “¿qué pasaría si...?”. Así que para cerrar me pregunto: ¿qué pasaría si se enseñara danza a todo el mundo como una manera de facilitar la percepción sensorial y la comprensión vital del cuerpo y sus movimientos, dando tanta importancia a este aspecto como al entrenamiento para lograr ciertas proezas en movimiento? ¿Qué pasaría si las maestras y maestros de improvisación, coreografía y técnicas de danza enseñaran la percepción de sensaciones, dar sentido y comprender las cosas, formar y conectar con otros, como habilidades vitales y no sólo como habilidades dancísticas? Me pregunto cómo sería si los estudiantes de danza llevaran siempre bitácoras o diarios para hacer conexiones entre los procesos en el salón de danza y fuera de él, poniendo atención y pensando reflexivamente.

Me pregunto qué sucedería si la investigación también se enseñara como una manera de percibir y dar sentido, dar forma y conectar con otros. ¿Qué pasaría si fuera ampliamente conocido que la investigación involucra a la pasión además del intelecto, el ser encarnado además de las convenciones académicas? ¿Qué pasaría si enseñáramos, en todas las clases, el tipo de valores que se requieren para comenzar un viaje sin saber cuál será el destino final, y aprender a hablar con nuestra propia voz?

Quizás cuando esto suceda no exista ya la necesidad de más conferencias sobre por qué la coreografía es una forma de investigación y la investigación una forma de coreografía. Quizás todo el mundo en nuestro campo simplemente lo *sabría*.

Bibliografía

- Bakan, D. *The duality of human existence: isolation and communion in Western man*. Boston, Beacon, 1966.
- Butler-Kisber, L., Li, Y., Clandinin, D. J. y Markus, P. “Narrative inquiry as artful curriculum making”. En L. Bresler (ed.), *International handbook of research in arts education, Part 1* (págs. 219-233). Dordrecht, Países Bajos, Springer, 2007.
- Connelly, F. M. y D. J. Clandinin. “Stories of experience and narrative inquiry”. *Educational Researcher*, 19 (5), 1990, págs. 2-14.
- Cook, J. A. y M. M. Fonow. “Knowledge and women's interests: issues of epistemology and methodology in feminist sociological research”. En J. M. Nielson (ed.), *Feminist research methods: Exemplary readings in the social sciences*. Boulder, CO, Westview, 1990.
- Dewey, J. *Art as experience*. Nueva York, Perigee, 1934.
- Fromm, E. *Escape from freedom*. Nueva York, Rinehart, 1941.
- Grumet, M. *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst, University of Massachusetts Press, 1988.
- Hadamard, J. *The psychology of invention in the mathematical field*. Princeton, NJ, Princeton University Press, 1949.

- Harding, S. (ed.). *Feminism and methodology*. Bloomington, Indiana University Press, 1987.
- Koestler, A. *Janus: A summing up*. Nueva York, Random House, 1978.
- Lather, P. *Getting smart: Feminist research and pedagogy within the postmodern*. London, Routledge, 1991.
- Lilja, E. *Movement as the Memory of the Body*. Estocolmo, Committee for Artistic Research and Development at Danshogskolan/ the University College of Dance in Stockholm, Suecia, 2006.
- Miller, J. *Creating spaces and finding voices: Teachers collaborating for empowerment*. Albany, State University of New York Press, 1991.
- Oakley, A. “Interviewing women: A contradiction in terms”. En H. Roberts (ed.), *Doing feminist research* (págs. 30-61). Berkeley, Routledge, 1983.
- Pinar, W. “*Currere: Toward reconceptualization*”. En J. R. Gress y D. E. Purpel (eds.), *Curriculum: An introduction to the field* (págs. 526-545). Berkeley, McCutchan, 1978.
- Richardson, L. *Writing strategies: reaching diverse audiences* (Qualitative Research Methods Series 20). Newbury Park, CA, Sage, 1990.
- Stinson, S. W. *Reflections and visions: A hermeneutic study of dangers and possibilities in dance education*. Doctoral dissertation, University of North Carolina at Greensboro, 1984.
- . “Body of knowledge”. *Educational Theory*, 45 (1), 1995, págs. 43-54.
- . “Research as choreography”. *Research in dance education*, 7 (2), 2006, págs. 201-209.
- Van Maanen, J. *Tales of the field*. Chicago, University of Chicago Press, 1988.
- Wolcott, H. F. *Writing up qualitative research*. Newbury Park, CA, Sage, 1990.

Myriam Tremblay (Canadá)

La kinesfera y la dinamosfera como herramientas de interpretación en la danza contemporánea

El conjunto de mis actividades en el medio de la danza contemporánea como intérprete, coreógrafa y maestra continuamente me lleva a preguntarme qué es la interpretación. Entre otras preguntas, me planteo cómo el intérprete de danza puede crear y comprender su propio papel física, emotiva y psicológicamente, al tiempo que permanece fiel al universo danzado que va a interpretar. Uno de los papeles importantes del intérprete de danza es llegar a solicitar una presencia en el escenario que, probablemente, será diferente y particular en cada una de las representaciones, pero que siempre deberá ser justa y precisa. En mi opinión, un intérprete debe aprender a descubrir sus intenciones y las de los coreógrafos mediante sus aptitudes para transformar los diferentes estados de su cuerpo en el presente de la ejecución. Es evidente que el intérprete de danza debe desarrollar un dominio técnico de su cuerpo en movimiento, pero considero que igualmente debe estar en condiciones de proponer una expresividad física y emotiva diversificada.

Después de haber concluido mis estudios de danza contemporánea en la Universidad de Quebec en Montreal, constaté que con frecuencia el intérprete de danza queda solo, con sus propios medios, para encontrar los caminos corporales necesarios para interpretar una coreografía. De hecho, me di cuenta de que nos daban herramientas para enseñar, para coreografiar e incluso para improvisar, pero rara vez para interpretar. Es verdad que cada coreógrafo tiene un universo que le es propio y que en la danza contemporánea no hay tanta codificación gestual como puede haberla, por ejemplo, en la danza clásica o en la moderna, pero me pregunté cómo el intérprete de danza podría responder a la demanda coreográfica sin necesidad ni únicamente recurrir a un conjunto de metáforas e imágenes mentales (a menudo utilizadas en danza contemporánea). ¿Cómo evitar las casualidades, o los buenos accidentes –como les decimos–, aquellos que por desgracia resulta imposible reproducir un

segundo después, aun cuando lo quisiéramos, porque nadie sabe exactamente qué fue lo que sucedió, ni siquiera el intérprete que estaba danzando? Entonces, ¿cómo un intérprete puede aliar su instinto, su intuición, su imaginario frente a la danza, con herramientas concretas para alimentar y perfeccionar su interpretación? ¿Cómo el intérprete de danza puede reproducir, en lo inmediato de la escena, los caminos corporales que le son esenciales para dar a ver el universo danzado?

Justo por el rodeo de este cuestionamiento he realizado mis estudios y una maestría en interpretación. Durante estos años de investigación, he querido comprender los vínculos y las diferencias que caracterizan a la kinesfera y la dinamosfera, con el objetivo de desarrollar herramientas de interpretación concretas.

Muy brevemente, diría que la kinesfera se refiere al cuerpo funcional, utilitario, anatómico, al cuerpo que pasa a la acción y que muestra la estructura de la danza mediante una precisión y un dominio técnico del cuerpo. Por su parte, la dinamosfera se refiere principalmente al cuerpo expresivo y emotivo, al cuerpo que vive la danza a medida que ésta ocurre permitiendo una estrecha relación con la interioridad y el impulso espontáneo. La dinamosfera actúa sobre el proceso del movimiento para crear diversos matices dinámicos y expresivos, mientras que la kinesfera actúa más sobre la finalidad del movimiento y su inscripción espacial.

El propósito principal de mi ponencia es adelantar una definición parcial de estos conceptos y ver cómo pueden ser trasladados a la práctica.

Los conceptos de kinesfera y dinamosfera fueron elaborados por Rudolf Laban, teórico y analista del movimiento, a través de su teoría sobre el *Effort-Shape* y la de Armonía del Espacio. En síntesis, la teoría del *Effort-Shape* pone en relación estrecha los matices dinámicos y expresivos del movimiento (*Effort*) con su forma exterior y su contenido emotivo (*Shape*). La palabra *shape*, por definición, remite directamente a la noción de volumen, de espacio interno y de tridimensionalidad.

En efecto, la palabra *shape* en inglés implica tanto la línea del contorno que remite al aspecto exterior de una forma, como el volumen interior que hace referencia al contenido emotivo y expresivo, es decir, la esencia misma del movimiento. En cambio, en francés la palabra *forme* remite principalmente al aspecto exterior del movimiento sin implicar necesariamente el aspecto de su volumen, tridimensional, que encontramos precisamente en la palabra inglesa *shape*. Esta distinción entre la forma exterior y el contenido expresivo es importante porque, en mi opinión, un movimiento puede ser ejecutado de modo únicamente muscular, óseo y técnico, lo que evoca más la kinesfera, pero también puede ser vivido de manera emotiva, expresiva y dinámica, lo que revela la dinamosfera.

Para Laban, el término *Effort* implica no sólo la cantidad de energía muscular consumida en la acción, sino también una distinción entre los aspectos cuantitativos y cualitativos del movimiento. A partir del momento en que se considera al intérprete como un ser poseedor de capacidades físicas, intelectuales y emotivas, es interesante ver cómo el movimiento puede ser ejecutado con un dominio técnico (aspecto cuantitativo del movimiento) y a la vez vivido por la expresión de estados del cuerpo y matices dinámicos (aspecto cualitativo del movimiento). En suma, el *Effort* nace de una pulsión corporal espontánea para surgir en el espacio portando elementos dinámicos que colorean la acción.

A partir de las observaciones de Laban, estos diversos matices dinámicos son posibles gracias a la utilización de los cuatro factores del *Effort*, que denominó peso, tiempo, espacio y *flow*, y que dividió en dos elementos opuestos: el peso fuerte y ligero, el tiempo rápido y sostenido o acelerado y desacelerado, el espacio directo e indirecto, y el *flow* libre y controlado. Un uso consciente de los *efforts* le exige al ejecutante una atención en la forma en que el movimiento será ejecutado y vivido. De hecho, el intérprete deberá tener una intención precisa en su acción, y esta intención específica, aportada al gesto, afectará su actitud en relación con el movimiento.

Por ejemplo, una persona que quiere tomar la palabra en una sala animada y ruidosa, donde no hay micrófono para amplificar su voz, seguramente tenderá a utilizar un peso fuerte para captar la atención de la gente. Al contrario, la persona que llega tarde a una sala de conferencias ciertamente tendrá la intención de no darse a notar, y para lograrlo utilizará un peso ligero, caminando quizá de puntitas. Esta intención de moverse con ligereza dará una impresión de suavidad, delicadeza y movilidad, mientras que la intención de imponerse con un peso fuerte dará una impresión de seguridad, poder y anclaje en el piso, por tanto, de estabilidad.

En este doble ejemplo, si la actitud de la persona en movimiento no es orientada por una toma de conciencia del *effort* peso, hablamos de una utilización activa del peso funcional, es decir, del peso que le permite al cuerpo moverse en el espacio con agilidad y fluidez, mediante transferencias de peso eficaces. En síntesis, los esfuerzos pueden modularse en su carácter expresivo y emotivo, y esto es lo que distingue por ejemplo el esfuerzo peso del peso funcional, el tiempo métrico del esfuerzo tiempo, la mirada atenta y neutra de la mirada convergente o aleatoria del esfuerzo espacio.

En lo que concierne a la teoría de la Armonía del Espacio desarrollada por Laban, diría que relaciona la forma que toma el movimiento y su carácter dinámico, expresivo (*Effort-Shape*) con el despliegue espacial del movimiento, es decir, los trayectos diseñados en el espacio, las orientaciones espaciales del cuerpo y la implicación global del cuerpo en el espacio. En mi opinión, hablamos aquí tanto del espacio de la kinesfera como del espacio de la dinamosfera.

La teoría sobre la Armonía del Espacio permite comprender los vínculos y las diferencias entre los conceptos espaciales y dinámicos, propios de la kinesfera y de la dinamosfera. Esta teoría relaciona el espacio objetivo de la kinesfera y el espacio subjetivo del bailarín. Por espacio subjetivo entendemos el espacio vivido interior del individuo, es decir, el espacio de las emociones, sensaciones, percepciones e intuiciones; y por espacio objetivo, aquel que rodea al cuerpo y sus posibilidades de acción, antes del desplazamiento del

cuerpo en el espacio general. De nuevo, constatamos el estrecho vínculo entre la forma exterior del movimiento y su contenido expresivo, así como la interrelación que existe entre los dos conceptos.

En tanto que intérprete profesional, quiero decirles que un entrenamiento concentrado en el desarrollo y el dominio de los esfuerzos, así como en la implicación de mi cuerpo en el espacio, me ha permitido refinar mi sentido kinestésico y abordar mi movimiento con una mucho mayor soltura de ejecución técnica, expresiva y emotiva. De hecho, mi primer interés con respecto a estas teorías ha sido la utilización de una terminología adecuada que desmitificara, de cierta manera, mis sensaciones, mis intuiciones, mi instinto, frente a mi danza, y las volviera no más verdaderas, sino más sólidas, más tangibles, un poco como si mis sensaciones se confirmaran y se inscribieran más nítidamente en mi cuerpo. Al permitirme *nombrar* mis sensaciones kinestésicas y *reagruparlas*, estas teorías me dan la posibilidad de localizarlas más clara y rápidamente en mi cuerpo, lo que viene a apoyar mi memoria de ejecución técnica, sensorial y kinestésica.

Así, mi comprensión física e intelectual de estos fenómenos me conduce a manifestar una presencia en el escenario que es específica del momento presente y me permite hacer las diferentes ejecuciones siempre más precisas en relación con la demanda coreográfica. A decir verdad, estas nociones teóricas y su exploración física me dan una base de trabajo concreta para comprender mejor el movimiento, para entender mejor su naturaleza, y me permiten *reproducirlo* tanto en su forma exterior como en su contenido expresivo y emotivo.

Pasemos a algunas definiciones. Si distinguimos etimológicamente la kinesfera de la dinamosfera, tenemos “kinesi”, elemento del griego *kinêsis*, que significa “movimiento”; “dinamo”, del griego *dunamis*, quiere decir “fuerza” muscular o mecánica, pero también puede remitir a la noción de energía o de intensidad, por tanto, a los dinamismos; y “esfera”, también del griego *sphaira*, se define en sentido figurado como un espacio delimitado dentro del cual se manifiesta cierta fuerza, un agente físico.

En mis lecturas sobre la kinesfera, constato que autores como Rudolf Laban, Vera Maletic, Irmgard Bartenieff, Élisabeth Schwartz, Warren Lamb, Peter Madden, Cecily Dell y Valery Preston-Dunlop, para nombrar sólo a algunos, concuerdan todos en la definición de kinesfera: es el espacio delimitado por la extensión más o menos completa de los brazos y las piernas, lo cual crea diferentes tamaños de kinesfera, en todas las direcciones del espacio, sin desplazamiento del punto de apoyo. Laban distingue el espacio personal de la kinesfera del espacio general e infinito. Esto significa que el espacio de la kinesfera se mueve con cada gesto, y ya que el cuerpo en movimiento inviste el espacio general, entonces cuando el cuerpo se desplaza, transporta su kinesfera con él.

En cuanto a la dinamosfera, está muy poco definida. En realidad, he constatado que aparte de Rudolf Laban y Peter Madden, ningún investigador parece haberse detenido en este concepto. Según la entiendo, diría que se relaciona con una puesta en espacio de las cualidades dinámicas del movimiento. De hecho, la dinamosfera pone en relación la forma y el volumen del gesto –o *Effort-Shape*– en un trabajo de relaciones espaciales determinado. Laban definió la dinamosfera como “el espacio en el cual tienen lugar las acciones dinámicas”. Por tanto, la dinamosfera permite al cuerpo danzante crear la energía y la fuerza muscular, emotiva y psicológica, a través de diferentes matices dinámicos.

A partir de estas definiciones teóricas de la kinesfera y la dinamosfera, establecidas por Laban y por otros investigadores, y también a partir de mis diversas experiencias como artista escénica, propongo esta presentación personal de los dos conceptos y las nociones que abarcan.

REVISAR ESTA TABLA VS ORIGINAL (ALINEACIÓN FILAS)

Kinesfera	Dinamosfera
Cuerpo objetivo, funcional, anatómico (la estructura, la ejecución)	Cuerpo subjetivo, expresivo, emotivo (la esencia, el cómo)

Formas exteriores del gesto, formas geométricas	Contenido emotivo, vivido interior
Despliegue kinestésico y muscular, alineación ósea, dominio corporal	Sensaciones orgánicas, viscerales, abandono, asunción de riesgos
Acción motriz, voluntad de actuar	Intención de acción, impulso espontáneo
Finalidad del movimiento (el propósito)	Procesos del movimiento (lo vivido)
Conexiones corporales (activar la vertical, tensiones espaciales, trazos en el espacio, propiocepción)	Matices dinámicos (utilización de los esfuerzos, de la forma-volumen, conexiones del torso con los miembros)
Precisión técnica-Estabilidad	Transición entre los movimientos-Movilidad
Diálogo con el espacio (primer contacto)	Diálogo interior (primer contacto)

En mi opinión, la dinamosfera manifiesta un tipo de presencia física que se percibe y se experimenta, precisamente a través de la expresividad emotiva y del espacio dinámico que ella suscita. Por su parte, la kinesfera revela claramente la estructura de la obra por la proyección espacial de las líneas, de las formas y los trayectos generados por el despliegue kinestésico del cuerpo y sus miembros, lo que se refiere a un espacio más geométrico y objetivo.

Por medio de esta investigación sobre la interpretación, he notado que hay tipos de movimientos o de universos coreográficos que, por su naturaleza, están más emparentados con la kinesfera o con la dinamosfera. Pero también me he dado cuenta, como intérprete, de que si la naturaleza de mi intención frente al movimiento está dirigida principalmente hacia un discurso espacial (kinesfera) o hacia un discurso dinámico (dinamosfera), mi cuerpo toma caminos corporales diferentes para hacer claro y preciso el tipo de ejecución buscado. Esto influye también en la cualidad de mi presencia, porque inmediatamente se modifica mi forma de comunicarme con el público. He constatado que estos caminos corporales pueden tomar, por ejemplo, la vía de una alineación ósea, conexiones corporales precisas y un compromiso muscular particular, para responder al discurso más espacial, que es propio de la kinesfera. Y para responder al discurso más dinámico de la dinamosfera, esos caminos

corporales se pueden traducir por la vía de la expresividad emotiva, de la vivencia interior y del impulso espontáneo como iniciadores del movimiento.

De hecho, a partir de mi comprensión intelectual y de mis experiencias físicas de los fenómenos, desde hace algunos años, he comprendido que la kinesfera y la dinamosfera son indisolubles, pues siempre están presentes en el movimiento, con intensidades diferentes.

Además, yo diría que poco importa cuál es la persona que se mueve, sea un actor, un bailarín o un trabajador; todo el mundo viaja entre las dos esferas, a veces simultáneamente y a veces favoreciendo la una o la otra, pero siempre está, conscientemente o no, la presencia más o menos marcada de un propósito que cumplir o de una emoción que expresar, y siempre hay, también, la manifestación de un cuerpo más o menos objetivo o más o menos subjetivo. De suerte que en este trabajo de intérprete, desarrollado a través de mi maestría en interpretación, no he buscado dissociar los dos fenómenos ni volverlos independientes. Más bien, he buscado ponerlos en evidencia en relación el uno con el otro, para comprender mejor su naturaleza, con el propósito de servirme de ellos de manera consciente.

Entonces, a partir de los conceptos de kinesfera y dinamosfera y de mi experiencia física como intérprete profesional, he elaborado mis propias herramientas de interpretación. En suma, he detectado precisamente mis caminos corporales y mis intenciones específicas, que aspiran a darle prioridad ya sea a la kinesfera o a la dinamosfera, en la ejecución de una misma danza.

Enseguida haré la demostración física de este paso que he intentado de la teoría a mi práctica. Danzaré para ustedes un extracto de mi coreografía *Arlequin de Cayenne*, primero dándole prioridad a la kinesfera y después, a la dinamosfera. Y digo bien dando prioridad, porque constatarán que cuando un fenómeno está presente, el otro no queda anulado, al contrario, siempre está presente pero con una intensidad débil. Digamos que su presencia sirve como soporte del fenómeno al que se ha dado prioridad, pero sin imponerse.

Como el extracto coreográfico es el mismo para las dos versiones danzadas, podrán constatar la manifestación singular de los dos conceptos y también comprender cómo este trabajo, si bien presentado brevemente en el marco de esta conferencia, sin duda puede darle herramientas concretas al intérprete de danza.

Ann Vachon (EUA)

Humphrey y Limón; observaciones de primera mano

José Limón se volvió estudiante y “seguidor” devoto de Doris Humphrey en 1929, y continuó trabajando con ella hasta su muerte treinta años después. En sus memorias, el primero escribió sobre la brillantez en su manera de bailar y su coreografía, e inclusive en un pasaje admite haber “plagiado” su obra. Mi presentación intenta explorar cómo fue percibida su relación por algunos de los individuos que formaban parte del proceso de trabajo conjunto de Limón y Humphrey.

Empecé esta investigación porque me impresionaron los recuerdos tan diferentes sobre el involucramiento de Doris en los ensayos de *Missa Brevis*, patentes en las declaraciones de tres individuos del elenco original a quienes entrevisté para mi documental *Limón: Una vida más allá de las palabras*.¹

Así que decidí averiguar más sobre la forma en que ellos habían trabajado juntos. Aunque bailé alguna vez en una clase de repertorio bajo la dirección de Doris, cuando yo me integré a la compañía Limón ella ya no vivía, así que no tuve experiencias propias como punto de referencia. Imaginé que todo lo que tenía que hacer para encontrar la respuesta era hablar con algunas personas que estuvieron cerca durante su larga colaboración. Así que propuse este tema para una presentación en esta conferencia. Pero descubrí rápidamente que los recuerdos de la gente están llenos de agujeros y, en muchas ocasiones, matizados por sus sentimientos personales hacia Doris Humphrey y José Limón.

Abordaré mi presentación en orden cronológico, empezando con los primeros esfuerzos coreográficos de José, que se hicieron en el contexto de “El Pequeño Grupo” (The Little

¹ *Limón: Una vida más allá de las palabras*, dirigido por Malachi Roth, producido por Ann Vachon y Jeff Levy Hinte, Dance Conduit, Inc. © 2004.

Group), al que pertenecían Ernestine Stodelle y Eleanor King. Ernestine recuerda el veredicto perturbadoramente franco de Charles Weidman sobre:

la idea altamente original de Eleanor, para tres bailarines, basada en una adaptación de Peter Warlock de la obra del siglo XVI *Capriol Suite*. Weidman llamó a *Dances for Saturday, Sunday and Monday (Danzas para sábado, domingo y lunes)* “carne cruda”, una crítica que no nos impidió bailar el trío extensamente. Doris nos animó más, aunque no se comprometía mucho después de ver mi dueto con José, *Tango*, que tenía un acompañamiento de percusiones. “Bueno, todo lo que puedo decir”, aseveró con una sonrisa pálida, “es que es una danza sexual primitiva”.²

Nona Schurman evoca claramente el ensayo con vestuario de las *Danzas mexicanas* de José, creada en 1939. Recuerda que después de ese ensayo Doris tomó de la mano a Charles Weidman para ir a bastidores a enfrentar a José con las “tijeras”. Supuestamente estuvieron despiertos toda la noche recortando la danza, en particular la última parte, “Revolucionario”, lo que significó también recortar la partitura de Lionel Nowak.³

Durante el siguiente par de años, Limón estuvo en la Costa Oeste trabajando con May O'Donnell, fuera del alcance de la influencia de Doris. Pero regresó a Nueva York en 1942. Allí escribió:

Después de lanzarme a la independencia en el Oeste, estaba nuevamente bajo la disciplina de una artista maestra, y vi a Doris bajo una nueva luz. Esto era inevitable. Había vivido justo una década bajo su tutela. Llegué como un joven ignorante de veintidós años. Me había moldeado y temperado y probado. Romper con eso había sido una necesidad. La perspectiva de tiempo y la distancia había sido saludable. Ahora era un hombre llegando a la mitad de mis años treinta y ya no me trató como discípulo sino como igual.⁴

² Nota al pie en el prólogo de su libro *La técnica de Doris Humphrey y su potencial creativo*, pág 8.

³ Entrevista en video con Nona Schurman, Geneseo, Nueva York, marzo de 1996.

⁴ Cita de la autobiografía manuscrita de Limón, iniciada probablemente en 1971 ó 1972, Jerome Robbins Dance Collection del Lincoln Center, Biblioteca Pública de Nueva York, donación de Charles Tomlinson, transcrita por Ann Vachon, junio de 1996. Posteriormente se publicó en una versión editada por Lynn Garafola bajo el título de *José Limón; An Unfinished Memoir*, Wesleyan University Press, 1998, pág. 109 (número de página de la transcripción de Vachon).

La primera pieza que creó después de regresar a Nueva York fue *Chacona*.

En sus memorias, José escribió sobre la experiencia de mostrar esta pieza:

Hay ciertas cosas que uno no sólo recuerda sino que ama y resguarda con todo fervor, porque son aliados indispensables en la cruel y sin embargo espléndida batalla que los artistas deben emprender para su sobrevivencia, como seres humanos y como artistas. Una de estas cosas es el apoyo moral y la buena estima de ciertas personas. Para mí, la estima de Doris era el “*magnum desideratum*”. Cuando mi danza estaba lista, se la mostré privadamente en el Studio Theater. Era una obra larga y demandante. Interpretar una danza nueva siempre es extenuante, porque por lo general uno empuja demasiado, y no está preparado para aguantar la doble carga sobre el sistema nervioso y los músculos. Al concluir me paré totalmente exhausto, y Doris estuvo silenciosa durante un largo rato. Entonces se levantó, caminó hacia mí, y dijo con su voz tranquila: “Ésta es una de las danzas más magníficas que he visto. Lo es por muchas razones, pero principalmente porque es un hombre bailando”. Yo aprendí estas palabras de memoria porque las iba a necesitar.

Pauline había visto este preestreno también. He aprendido a través de las décadas que en asuntos de danza ella es increíblemente difícil de complacer. “Es una buena danza”, me dijo; pero añadió: “Es demasiado larga. Podría aguantar algunos cortes”.⁵

La próxima “testigo” de este proceso fue Dorothy Byrd, quien ha escrito sobre ello en sus memorias *Bird's Eye View*.⁶

Ella estaba en el elenco original de *Concerto Grosso*, que siempre se acredita como coreografía de Limón, y escribió sobre los ensayos:

Empezamos trabajando sobre un concierto de Vivaldi. Doris y Pauline se sentaban juntas en el piano. Las oía hablar en voz baja sobre la forma básica de la danza. Empezando con la

⁵ *An Unfinished Memoir*, editado por Lynn Garafola, Wesleyan University Press, 1998.

⁶ Dorothy Byrd, *Bird's Eye View*.

entrada, ellas planeaban el desarrollo de cada sección de la obra verbalmente. A veces José se reunía con ellas, pero por lo general estaba trabajando sobre un tema para él mismo. Doris hacía que los tres nos paráramos y nos moviéramos libremente en un círculo, mientras Pauline tocaba el tema del principio en el piano. Ellos decidieron que no era lo que querían, así que nos sentamos. Doris probó y desechó varias ideas, como hacer que entráramos lado a lado, o en un triángulo con José primero, o en una línea. Sí. Ellas decidieron que entráramos en una línea, uno tras otro. Entonces volteábamos consecutivamente, haciendo un giro de tres cuartos hacia la izquierda antes de desplazarnos velozmente hacia el proscenio.⁷

Sigue describiendo el proceso de Doris, bosquejando mentalmente el todo y entonces procediendo a

rellenarlo con muchas posiciones fugaces a manera de *tableau* ejecutadas a velocidad suicida. Había cambios de nivel. Ángulos que cambiaban. Velocidades que cambiaban. Se agregaban suspensiones. Los patrones eran precisos e intrincados. Yo sentía sacudidas. Ella probaba y reemplazaba continuamente los diseños corporales, como si estuviera buscando las piezas con la forma exacta para hacer un rompecabezas. Con un poco de convencimiento verbal, los diseños de Doris empezaban gradualmente a embonar con hermosura para formar un cuadro terminado, enmarcados sin costuras por la música de Vivaldi.⁸

Ella escribe que Doris los dejó desarrollar las transiciones entre una posición y otra. También da un ejemplo muy preciso sobre la actuación de Doris como directora de ensayos. Dorothy cita a Doris diciendo:

Temo que tenemos un problema muy serio. Este trío no va a funcionar a menos que encontremos una manera de corregir el *timing*. José, tú conoces la música. La puedes tocar. La oyes en tu cabeza, y la sientes tan profundamente que tiendes a anticiparla. Te estás moviendo un poco adelantado en relación con la música. Dorothy, tú esperas hasta que oyes

⁷ *Bird's Eye View*, pág. 174.

⁸ *Ibíd.*, págs. 174-5.

la música, y entonces la sigues amorosamente. Eso hace que estés un poquito retrasada. Beatrice siempre está absolutamente precisa. Lo que tenemos entonces es un canon – primero José, luego Beatrice, seguida por Dorothy–. Yo encuentro esto absolutamente intolerable. ¡José, tendrás que contenerte, y Dorothy, tendrás que anticiparte! Si no logran trabajar al unísono tendremos que desistir.⁹

Ella cita la anécdota anterior como algo típico del tacto de Doris, de su habilidad para resolver un problema sin insultar a los bailarines. Y dice que era totalmente efectivo: a partir de ese día lograron realmente bailar juntos.

Cuando Doris se acercó a ella por primera vez (y me parece interesante que fuera Doris quien la invitara a formar parte del nuevo trío), ella comentó que su reacción fue: “¿Quién no quisiera bailar con José Limón, tan guapo y con porte tan noble?”.¹⁰

Describe el papel de Doris en *El árbol del Edén* como igualmente activo. Dice que Doris sacaba el material de movimiento de los bailarines y luego lo dirigía escrupulosamente. En general sentía que aprendía mucho al trabajar con Doris, y sus sentimientos sobre José eran consistentemente negativos. No creía que a José le gustara trabajar con ella. Refiriéndose a una sección de *El árbol del Edén* donde ella representaba el papel de Lilith, escribió:

...empezamos a trabajar el dueto de seducción serpentina entre Lilith y “el hombre”. José era tan sólido como una tremenda cerca de tablas sobre la que yo podía trepar. Yo me enroscaba alrededor de sus hombros y me resbalaba para allá y para acá mientras bajaba por su torso. José podía haber sido activo, pero escogió estar impávido al interpretar obedientemente a una figura masculina digna... Desinhibida, me movía bastante agresivamente. Tuve la impresión de que no le gustaba su papel y que me resentía... sentí que él percibió como denigrante interpretar un rol que no era heroico, y que hubiera preferido un tema más “macho” con cualidades españolas como orgullo, o arrogancia, o aun crueldad.¹¹

⁹ *Ibid.*, pág. 176.

¹⁰ *Ibid.*, pág. 171.

¹¹ *Ibid.*, pág. 179.

Dorothy escribió:

José aportaba los temas para sus solos y Doris trabajaba con él muy estrictamente. Él era profundamente musical, igual que Doris. Ella era la *coach* perfecta para él. Al entrenar a José para volverse coreógrafo, Doris moldeaba, conformaba y desarrollaba las frases y patrones, mientras le sacaba las danzas. Doris era una persona generosa, quien por voluntad propia y desinteresadamente se subordinaba para enaltecer la reputación de José y elevarlo a las posiciones más importantes de coreógrafo y director de la compañía. En realidad era Doris quien desempeñaba ambos papeles.¹²

Dorothy terminó sintiéndose presionada para dejar el trío, y creía que la razón era que Doris y los demás de repente se pusieron en contra de ella debido a una reseña extremadamente elogiosa de John Martin que apenas mencionaba a José, excepto para alabar la coreografía.

Miriam Pandor sustituyó a Dorothy Byrd en el trío y siguió trabajando como miembro de la Compañía de Danza de José Limón, cuando se formó en 1946. Tuve la oportunidad de entrevistarla en enero pasado, cuando estuve en Berlín, donde reside ahora. Aunque tiene muchas historias maravillosas que contar, principalmente le pregunté sobre sus recuerdos de Doris en los ensayos, pensando en este artículo.

Tiene recuerdos dulces y amargos sobre lo que llamó un “Dueto de amor de Bach” que ella y José habían coreografiado en un verano y que bailaron en Boston. Cuando lo llevaron a Nueva York, Doris quiso hacerle cambios y sugirió que usaran temas más domésticos. Esto horrorizó a Miriam.

¹² Dorothy Byrd, *op. cit.*

“¡Domésticos! ¿Con Bach? ¿Mi dueto de amor con José?... ¡Nadie le dijo a Bach que compusiera un poco más como Shostakovich, o que agregara un par de compases de Stravinsky por allí! Eso habría sido igual de inteligente” [que la propuesta de Doris].¹³

También recordó que Doris parecía tratar a José como un niño, y que esto lo frustraba mucho, incluso hacía rabietas. Dijo que cuando Doris tenía una idea coreográfica, todo lo demás se hacía a un lado para que ella pudiera ensayar su nueva obra.

Supe que más tarde Miriam fue presionada por Doris para que abandonara sus planes de asistir a una conferencia internacional de paz con el fin de iniciar los ensayos de la compañía a tiempo, y que cuando Miriam eligió ir a la conferencia, Doris le dijo que ya no tenía lugar en la compañía. Estoy segura de que esto influyó en sus recuerdos sobre la relación entre Doris y José.

Las otras dos personas que estaban en la cronología y habría podido entrevistar eran Betty Jones y Pauline Koner, quienes habían sido testigos del proceso casi desde la fundación de la compañía hasta la muerte de Doris. Cuando entrevisté a Pauline para el documental no tenía planeando escribir esta ponencia, y al revisar esa entrevista no encontré nada relevante.

Betty Jones aceptó la entrevista el pasado verano, pero sus recuerdos fueron decepcionantemente vagos.¹⁴ Dijo que no era usual que Doris asistiera a los ensayos, que sólo iba si la invitaban. Entraba a ver una obra cuando ya estaba bastante avanzada, y luego hablaba con José en privado. Recordó que Doris nunca dejó de apoyarlo. Le pregunté quién llevaba los ensayos de la compañía, pero ella no estuvo segura. José simplemente los hacía repasar las obras una y otra vez; esperaba que las cosas se ajustaran solas. No se acuerda en realidad de que Doris dirigiera los ensayos de José, aunque sí fue una magnífica directora

¹³ Entrevista con Miriam Pandor, Berlín, 17 de enero de 2007.

¹⁴ Entrevista con Betty Jones, Nueva York, 13 de junio de 2007.

de ensayos de sus propias obras. Recuerda que Doris siempre sabía qué decir exactamente para ayudar a alguien a obtener lo que deseaba.¹⁵

Volví a revisar mi entrevista con Betty para el documental, y encontré algunos recuerdos más específicos. Ya cité aquel sobre *Missis Brevis*. También dijo que Doris rara vez asistía a los ensayos de José, quien solía esperar a que la obra estuviera casi terminada antes de invitarla a verla y a hacer sus sugerencias. Betty no recuerda que Doris jamás se haya “adueñado de un ensayo cuando se trataba de una obra de él”. No parece que haya observado algún cambio en la relación entre Doris y José a lo largo de los años. La crítica usual de Doris –así como la de todos los demás a quienes José invitaba– se refería a que la obra era demasiado larga.¹⁶

Había entrevistado a Rosa Reyna en la ciudad de México para el documental. Ella sentía la pesada mano de Doris en el dueto de *Antígona*, que José creó para Reyna y él mismo. Quizá Doris sentía que la parte de Rosa era demasiado fuerte, y que a veces le robaba la atención a José, porque Doris recortó mucho, incluidas varias de las partes favoritas de Rosa. Pero quizá Doris sintió una vez más que la obra estaba demasiado larga. Rosa no aprobaba del todo el gran poder que Doris parecía tener sobre José, al decirle qué estaba bien y qué no, pero tuvo que admitir que esto no parecía molestar a José.

“No, José la adoraba, la admiraba; decía que ella era su madre artística, así que le diría lo que fuera mejor para él”.¹⁷

Más recientemente tuve la oportunidad de entrevistar a Alvin Schulman, quien dijo que él siempre quiso a Doris porque ella lo eligió cuando participó en la audición para *Ritmo jondo* en 1954, lo que le valió ser miembro de la Compañía de Limón. Me parece interesante que la selección de nuevos bailarines aparentemente formara parte de su función

¹⁵ Entrevista con Betty Jones, Nueva York, 13 de junio de 2007.

¹⁶ Entrevista con Betty Jones, Durham, NC, 6 de julio de 1996.

¹⁷ Entrevista con Rosa Reyna, ciudad de México, 12 de abril de 1996.

como directora artística. Schulman también pareció recordar que era José quien en realidad dirigía los ensayos, aun cuando se tratara de una coreografía de Doris.¹⁸

Mi siguiente informante fue Barbara Pollack, porque ella asistió a la mayoría de los ensayos durante la creación de *There is a Time* (Hay un tiempo). Aunque su libro *Dance is a Moment*¹⁹ no fue publicado hasta 1993, se basó en sus apuntes de 1956. Ya para la mitad de la segunda semana de ensayos de *There is a Time* escribió: “José anunció que esperaba tener la danza suficientemente compuesta para que pudiera dar su primer ensayo para Doris al final de la semana siguiente...”,²⁰ yo entiendo que después de tres semanas de ensayos diarios él planeaba invitar a Doris a un ensayo. Pero entonces Barbara describe un ensayo de *A time to speak* (Un tiempo para hablar) & *A time to be silent* (Un tiempo para callar) la semana siguiente, durante el cual él dice: “Tengo muchas ganas de que Doris lo vea la siguiente semana”.²¹

Sigue diciendo que:

... el ensayo completo para Doris fue programado en el Teatro de Juilliard al principio de la semana... Cuando terminó, Doris agradeció a los bailarines por sus esfuerzos, diciéndoles que ella pensaba que la danza estaba desarrollándose muy bien. Antes de que José les dijera a los bailarines que se podían ir, les recordó que el primer ensayo con orquesta sería dentro de dos días”.²²

Entonces cita o hace una paráfrasis de los comentarios de Doris:

José, yo pienso que has dejado al grupo ocupar la mayor parte de tu atención. Creo que necesitas trabajar en tus propios solos. Tiendes a descuidarte, estás muy ocupado entrenando a todos los demás. No creo que hayas logrado adentrarte en el significado de A

¹⁸ Entrevista con Alvin Schulman, 26 de agosto de 2007.

¹⁹ Barbara Pollack, *Dance is a Moment*.

²⁰ Barbara Pollack, *op. cit.*

²¹ Barbara Pollack, *op. cit.*

²² Barbara Pollack, *op. cit.*

time to be born (Un tiempo para nacer) todavía. Recomiendo fuertemente que tomes más tiempo para trabajar solo e invitar a tu alma. No te constriñas demasiado, no sientas que tienes que proseguir con la idea de que todos tus movimientos son variaciones sobre el tema que abre. ... Aunque siento que se está desarrollando como una danza muy buena, tengo algunas otras sugerencias.²³

Aparentemente Doris detectó que el solo de Betty Jones en *A time of war* (Un tiempo para la guerra) era “inhumanamente difícil de interpretar”, y en el solo de Ruth Currier en *A time for peace* (Un tiempo para la paz) ella estaba demasiado serena para continuar tanto tiempo hacia el final de la danza, y sugirió que se integrara al grupo para ir construyendo el final en *gran finale*. Barbara Pollack escribió: “José escuchó pensativamente estas sugerencias. Encontró que en esencia estaba de acuerdo con las ideas de Doris. Antes de partir, ellos discutieron formas prácticas para llevar a cabo sus sugerencias”.²⁴

Sin embargo, describe el siguiente ensayo como de pulimento cuidadoso, y después el ensayo del día siguiente cuando José revisó drásticamente *A time to mourn* (Un tiempo para el luto) porque siempre había estado insatisfecho con ella. Parecía estar trabajando por prueba y error, no con algún tipo de guión en mente. Pollack lo cita diciendo al final del ensayo: “Ya está mejor. Ya no me mortifica”.²⁵

En mi conversación del 10 de agosto de 2007 con Melisa Nicolaidis encontré resistencia total. Ella siente que la relación de noble cortesía con Doris era automática y superficial. No quiso ser entrevistada porque no quiere continuar propagando la idea de que José se lo debía todo a Doris. De hecho ella considera que José era un artista mucho más inspirado que Doris, y que de alguna manera su involucramiento confinaba, y aun limitaba, el desarrollo artístico de Limón.

Hasta cierto punto, Marcia Siegel está de acuerdo. Ella escribió:

²³ Barbara Pollack, *Dance is a Moment*.

²⁴ Barbara Pollack, *op. cit.*

²⁵ Barbara Pollack, *op. cit.*

Como coreógrafo a José le faltaba disciplina. Sus ideas invariablemente se extendían mucho más allá de los límites sensatos de la forma y de la concisión teatral. Sus miras humanísticas eran aún más altas que las de Doris, tendiendo a veces a lo histriónico. A él le interesaba menos que a ella experimentar con movimiento o encontrar nuevas maneras de escenificar las cosas... Quizá sin su tutela él hubiera alcanzado un mayor rango composicional por su cuenta, pero en los años sesenta, cuando fue forzado a seguir sin ella (por la muerte de Doris), él tuvo que enfrentar crisis con las que los artistas normalmente luchan cuando están más jóvenes y menos establecidos.²⁶

También comentaba sobre el involucramiento de Doris en *La pavana del moro*, basado en las memorias de los integrantes del elenco original:

Doris encontró la música que dio el tono tan brillantemente... música moderna no podría ser, pensó ella, y recorrió tiendas de música, probando discos, hasta que descubrió *The Gordian Knot Untied*, de Henry Purcell. Esta *suite* para una comedia de la Restauración largamente olvidada, junto con extractos del mismo compositor para *The Moor's Revenge*, consistían en una serie de danzas formales en el estilo inglés... Doris era responsable del final también. Cuando José le mostró la danza terminada, a ella se le ocurrió la idea de hacer que los dos conspiradores, Iago y Emilia, taparan el asesinato de Desdémona cometido por el Moro entreponiéndose entre esta acción y el público, extendiendo la falda opulenta de terciopelo naranja como una cortina que atravesara la escena.²⁷

Pero además informa sobre cómo Limón se involucraba en la coreografía *Lamento por Ignacio Sánchez Mejías*:

Conforme la danza se desarrollaba, varias posibilidades escénicas fueron consideradas. José se imaginaba un coso “sólido y palpable” que sería casi como una prisión, y que se fusionaría con un telón de fondo pintado. Doris pensó que las cortinas podrían tapar varias

²⁶ Marcia Siegel, *Days on Earth*, pág. 230.

²⁷ *Ibíd.*, pág. 246.

partes del escenario para esconder el ataúd de Ignacio y la plataforma donde su espíritu aparecería.²⁸

Mi esposo me recordó que un buen final, de acuerdo con Doris, es el sesenta por ciento de una obra, así que terminé mi presentación con un fragmento de video de Betty Jones diciendo: “La crítica siempre fue que era demasiado larga”.²⁹

²⁸ *Ibíd.*, pág. 233.

²⁹ Entrevista con Betty Jones, Durham, NC, 6 de julio de 1996.

Texto de lectura previa al Encuentro

Martha Eddy (EUA)

*Danza cuerpo-mente **

Introducción

Danzar es expresar lo que yace en el interior, dando forma e intensidad a la intención interna de quien se mueve. Danzar, con o sin la intención de interpretar, es comunicar, dirigiéndose potencialmente a toda la gama de la experiencia humana. Esta comunicación puede dirigirse sólo al propio descubrimiento, pero la visibilidad inherente en el movimiento implica la presencia de un público. Por tanto, en toda danza, incluso en aquella que alguien explora solo en un cuarto, está implícita una conducta social.

Sin embargo, el cultivo resuelto de las formas de danza comunales se ha debilitado conforme el arte se ha secularizado; el aspecto sagrado del arte ha menguado a través de todas las disciplinas expresivas (Moore, C. L., 1987). El principal reto de los actuales educadores de la danza es volver a encarnar una forma de comunión danzada que hable de todos los aspectos de la experiencia humana. Esto tiene paralelo con el reto de re-entrenar al público en el arte de experimentar la danza, ya que ésta no se aprecia bien (excepto la danza en video-música y el ballet), en comparación con las otras artes. Una manera de aumentar la comprensión pública de la danza es incrementando la participación en clases de danza. La danza activa la inteligencia corporal, permitiendo observar danza con una mayor sensibilidad.

Los maestros de danza seguirán impartiendo capacidades de ejecución, tales como la proyección de la energía personal desde el escenario hacia el público. Sin embargo, también debieran estar enseñando comunicación mente-cuerpo, la corporeización de la

* En Susan Loman (editora). *The Body-Mind Connection in Human Movement Analysis*, págs. 203-227.

motivación interna, y el puro placer de moverse con los otros. También pueden hacer conscientes los impulsos de movimiento, revelando la profunda fuente creativa que vive dentro de toda persona. Enfocarse en la emoción interior del movimiento más que en la apariencia exterior, transmite la profunda integridad de una declaración verdaderamente corporeizada. Enseñar danza desde esta perspectiva se convierte entonces en algo más atractivo tanto para los no bailarines como para los ex-bailarines. Este nuevo abordaje de la danza presenta objetivos desafiantes al maestro de danza que desea desarrollar algo más que la destreza física.

Nuevas ideas sobre el cuerpo-mente

El sentimiento del movimiento puede enseñarse kinestésicamente. En los últimos veinte años ha tenido lugar un desarrollo de la conciencia sobre el cuerpo y su movimiento, de modo que la pedagogía de la danza puede ser ahora más que nunca una experiencia muy diferente. Esta nueva comprensión ha sido inspirada por ciencias emergentes tales como la kinesiología, la biomecánica, el estudio motor, la psicología del deporte, el entrenamiento atlético, la fisiología del ejercicio y la medicina de la danza. Sin embargo, estas disciplinas analíticas no pueden suplir las poderosas emociones de temor y asombro tan necesarias para la creación artística. Los abordajes psicológicos jungiano y transpersonal están intentando reintegrar el concepto tradicional de la dualidad mente-cuerpo en una totalidad mayor. Las nuevas terapias del movimiento somático (como la Técnica Alexander, la Conciencia a través del Movimiento de Feldenkrais, los Fundamentos del Movimiento de Bartenieff, la de Rolfing, la Descarga de Skinner, el Centramiento de Mente-Cuerpo y la Ideokinesis), han empezado a tender un puente entre esta realidad interna y externa.

La integración de las nuevas perspectivas mente-cuerpo de la ciencia, las terapias corporales y la psicología tiene importantes implicaciones para la pedagogía de la danza. Ahora sabemos, por ejemplo, que el aprendizaje a través de una variedad de canales perceptivos mejora la recuperación de información de la corteza cerebral y da acceso a

mayores procesos asociativos, en especial cuando hay movimiento involucrado (Rose, 1987). Sabemos que la imaginería mental puede mejorar las capacidades de movimiento, optimizando kinestésicamente el movimiento eficiente (Sweigard, 1974), y que puede permitir a una parte del cuerpo aprender de la otra (Feldenkrais, 1977). Sabemos que a la comunicación no verbal corresponde alrededor del 60% de toda la interacción humana, de modo que podemos usar movimiento para mejorar la habilidad de comunicación (Moore, J., 1980). De las artes marciales orientales, hemos aprendido que el movimiento puede aumentar la auto-integración, la auto-habilitación y la espiritualidad, y hacer conciente el centro personal a partir del cual surgen los impulsos de movimiento (Tohei, 1978). Por los avances de la fisiología del ejercicio y la biomecánica, sabemos cómo incrementar el flujo sanguíneo a los músculos, aumentar el rango de movimiento y optimizar la fuerza muscular para mejorar la ejecución (Mc Cardle, Mc Cardle y Katch, 1981). Como artistas-educadores, nuestra tarea es aplicar estos avances a la danza¹, en particular a la danza moderna y postmoderna, así como al ballet (donde este proceso ya ha comenzado). Tanto bailarines como profesionales de la salud deben tener presente el reto del bailarín, ser “simultáneamente atleta y artista intérprete” (Vincent, 1979, pág. 2).

Sistemas de movimiento cuerpo-mente

Otra importante liga cuerpo-mente se originó en la obra de Rudolf Laban, llevada a Estados Unidos en los años treinta por Irmgard Bartenieff. Este abordaje se denomina ahora Análisis del Movimiento Laban (AML). Un estudiante de Laban, Warren Lamb, explica:

... el único elemento que separa a Laban de sus contemporáneos en campos análogos es que, aunque arraigada en el estudio del movimiento corporal, (su obra) va más allá de lo físico... Laban vio al movimiento como el denominador común del funcionamiento de mente-cuerpo, que también tiene lugar en el espíritu y la expresión de la emociones (Moore, C. L., 1987, pág. 10).

¹ Ver *Kinesiology for Dance*, vol. 10, núm. 1, septiembre de 1987, para una bibliografía extensa sobre Ciencia de la Danza.

EL AML nos enseña los siguientes principios universales del movimiento (Currículum de Certificación AML, 1982):

1. Todo movimiento supone un constante interjuego de factores de movilización y estabilización.
2. Existe una necesidad de recuperación después del esfuerzo, pero ésta puede ser un cambio dinámico del uso de la energía, en lugar del descanso pasivo.
3. Los cambios dinámicos de energía pueden involucrar cambios en las partes del cuerpo en uso, el posicionamiento espacial y el esfuerzo de peso, espacio, tiempo y/o tensión muscular.
4. El movimiento ocurre en los tres planos espaciales: el entrenamiento en movimiento idealmente utiliza toda la kinesfera (área que puede ser alcanzada sin dar un paso).

El entrenamiento en AML incluye las Escalas de Armonía del Espacio, secuencias de movimiento geoméricamente proporcionales que sirven al mismo propósito que las escalas musicales (Laban, 1975), y los ejercicios de piso y cambio de nivel de los Fundamentos del Movimiento del Cuerpo de Irmgard Bartenieff (Bartenieff, 1980).

El Centramiento Cuerpo-Mente (BMC) es otro sistema de movimiento holístico que involucra sentimientos y pensamientos expresados a través del cuerpo. El BMC es un abordaje empírico a la re-educación y análisis del movimiento desarrollado por la terapeuta ocupacional Bonnie Nainbridge Cohen, quien estudió también AML, y que se basa en principios anatómicos, fisiológicos, psicológicos y de desarrollo.

Mi integración, de toda la vida, de la ciencia del movimiento, las artes marciales (aikido), las terapias corporales, la fisiología del ejercicio, la kinesiología, el desarrollo perceptivo-motor y la Terapia Danza/Movimiento, me ha llevado a desarrollar un nuevo abordaje que he denominado Danza Cuerpo-Mente.², un sistema de entrenamiento en movimiento que extiende los principios del holismo al salón de clases de la danza moderna.

² La autora tiene un grado en Fisiología del ejercicio (Universidad de Columbia), certificado en Análisis de Movimiento Laban y grado de maestra de BMC, así como certificados en Terapia de Masaje (AMTA) y Educación holística en salud

La Danza Cuerpo-Mente tiene influencia de mi positiva experiencia con la Terapia Danza/Movimiento, un proceso de psicoterapia que usa danza o movimiento. La Terapia Danza/Movimiento proporciona una escucha sensible a la memoria de los músculos y la sabiduría de la mente inconciente, poniendo al mismo tiempo atención a las relaciones de transferencia que nos ponen en contacto con aspectos de nuestro pasado que necesitan curación. Además de los beneficios para la salud mental, estos métodos son también ventajas definitivas en la coreografía, el crecimiento personal y en todos los aspectos de la cura corporal. La Terapia Danza/Movimiento, junto con la psicoterapia verbal tradicional, puede ayudar a tratar otros factores psicológicos que afectan la vida de los bailarines. La Terapia Gestalt, la Terapia Orientada a Procesos, la Terapia Hakomi, la Bioenergética, el Co-asesoramiento y la Psicósíntesis son otros métodos terapéuticos que incluyen un fuerte componente corporal.

Entre las preocupaciones psicológicas que ya han sido identificadas entre los miembros de compañías de danza profesionales se encuentran las presiones del trabajo duro con baja paga, los viajes constantes con cambios de horarios y culturales, los desórdenes de la alimentación y los problemas con la imagen corporal. La Terapia Danza/Movimiento tiene la ventaja de ser una vía kinestésica hacia la introspección, con frecuencia efectiva para el autodescubrimiento de los bailarines. El movimiento auténtico es un abordaje particular dentro de la Terapia Danza/Movimiento que se ofrece ahora en diversos departamentos de danza y en festivales de danza de verano; ésta da a quien se mueve una oportunidad para expresar espontáneamente impulsos de movimiento desatado de marcos preconcebidos y sin presión para lograr un resultado particular. Este intercambio sin enjuiciamiento es con frecuencia en extremo benéfico para liberar las tensiones emocionales de los bailarines

(Eugene y Eva Graf). Trabajó en optometría de la conducta como interna con Richard Kavner. Ha enseñado durante ocho años en las facultades de certificación de la Escuela de Centramiento cuerpo-mente y el Instituto Laban de Estudios del Movimiento. Ha estado en la facultad de los departamentos de terapia de danza de la Universidad de Nueva York (1984-1988) y de la Escuela de Graduados de Nueva Inglaterra (1989-1992) y varias otras facultades de departamentos de danza. Co-dirigió talleres de terapia dancística con Ute Lang. Actualmente es presidente del Instituto Laban de Estudios del Movimiento. Además de enseñar, le gusta coreografiar y bailar.

altamente entrenados que han pasado muchas horas de sus vidas con sus movimientos bajo dictado, control, revisión, perfeccionamiento y enjuiciamiento.

La Danza Mente-Cuerpo recurre en particular a los principios de movimiento de AML, el BMC y el Perfil de Movimiento de Kestenberg (KMP), desarrollado por Judith Kestenberg. EL BMC, el AML y el KMP son marcos externalizados para comprender el movimiento corporal, enseñados mediante un proceso de entrenamiento psicofísico. La descripción del curso del otoño de 1990 de la Escuela de Graduados de Nueva Inglaterra, lista el curso de Danza Mente-Cuerpo como sigue: “Los participantes regresarán al involucramiento rítmico en la danza a escala plena para mejorar la corporeización de la teorías del movimiento”.

La influencia del KMP

EL KMP está relacionado con el AML y el BMC, porque la primera investigación de Kestenberg recibió influencia de sus estudios con Irmgard Bartenieff y Warren Lamb. Diversos aspectos del KMP son similares o idénticos al AML, entre ellos, los conceptos de movilidad y estabilidad (Kestenberg y Buelte, 1983) y el marco de esfuerzo/forma (Dell, 1977). Sin embargo, Kestenberg también adaptó y expandió el AML en importantes direcciones nuevas, en especial en su aplicación a los procesos de desarrollo neuronal de infantes. El KMP ha sido particularmente influyente en el ofrecimiento de profundos significados psicológicos y funcionales para un tipo dado de movimiento y de herramientas de investigación poderosas para el análisis del movimiento humano. Algunas de las contribuciones de Kestenberg al análisis del movimiento son:

1. Ritmos y atributos del flujo de la tensión
2. Diseño de forma-flujo unipolar y de forma-flujo
3. Precursores del esfuerzo (pre-esfuerzos)

La comparación de las perspectivas de desarrollo del KMP y el BMC muestra aún más contribuciones. Kestenberg proporciona un claro análisis del uso progresivo que el niño hace del espacio. En el KMP cada uno de los tres primeros años de vida representa el

dominio de un nuevo plano de movimiento (Kestenberg, 1975). Kestenberg observó los seis primeros años de la niñez con gran detalle, llegando a internarse en la adolescencia y la juventud.

El KMP mejora la enseñanza de la danza de muchas maneras: revela detalles más ricos del ritmo, los patrones de movimiento, las interacciones de grupo y la expresión emocional. Las secuencias de danza pueden basarse directamente en el KMP o éste se puede usar como fuente para improvisación. Las improvisaciones basadas en el KMP tienen sutiles ritmos que se originan en los patrones de flujo-tensión, tales como chupar, morder, masticar, etc. Estos ritmos de flujo de tensión ayudan a aclarar la motivación emocional que subyace en los movimientos físicos. Mis alumnos dicen que trabajar con la imaginaria del KMP es emocionalmente comprometedor, divertido y significativo, y que estimula el flujo de desarrollo natural del movimiento.

El KMP también agudiza los poderes de observación del maestro de danza. Una comprensión de los pre-esfuerzos me ayuda a ver si los estudiantes están en un modo de aprendizaje o defensivo, y a reconocer el momento en que han dominado el ritmo y la dinámica de un movimiento. Por ejemplo, al enseñar un movimiento muy dinámico que supone una combinación de esfuerzos (como fuerte, directo y en aceleración), si en su lugar observo un movimiento basado en flujos (tensión muscular libre o atada) o uno basado en pre-esfuerzos (vehemente, canalizado o repentino), puedo preguntar al estudiante si se siente exitoso o frustrado. Quizá los alumnos necesitan ayuda para definir con mayor claridad el movimiento que están tratando de aprender. Usando el KMP puedo desarrollar actividades para ayudar a los alumnos a tener acceso a su repertorio dinámico en una progresión de desarrollo apropiada, y también puedo percibir más sobre el estado del sentimiento de cada estudiante observando su forma corporal habitual y la actitud de su cuerpo. Estas observaciones me ayudan a evaluar las variaciones en el estado de ánimo del grupo y las necesidades de miembros individuales de la clase.

En la Danza Cuerpo-Mente uso el KMP para describir cambios de ritmo, para incrementar el interjuego dinámico de la clase y para observar cambios de forma de su contenido coreográfico. Con frecuencia uso un marco de desarrollo para estructurar el flujo del proyecto de la clase. Doy un tiempo de exploración personal para expresar sentimientos y sensaciones (actividades de forma-flujo), recorridos y establecimiento de límites (arco y movimientos radiales) y, finalmente, actividades de relación planar y multidimensionales (formas en planos). Esto tiene paralelo con la progresión de desarrollo del estructuramiento de sentimientos, defensas y modos de aprendizaje, contactos con los demás y el proceso creativo congoscitivo.

Otro marco de desarrollo básico es proceder a partir de las actividades en el suelo hacia actividades sentados, de pie, con atención cuidadosa a las transiciones que ocurren entre estas fases. El KMP me inspira a proceder a partir del trabajo de piso hacia la posición de pie atendiendo al concepto más simplificado del uso de los planos. Esto se puede volver más complejo si se agregan actividades de reflejo, base tanto del BMC como del KMP. Una vez que la clase está de pie y moviéndose por el salón, puede permitirse que surja orgánicamente el movimiento en grupo mediante la armonización en un ritmo común: los miembros de la clase se mueven a través del salón explorando diferentes movimientos corporales con este ritmo (Kestenberg, 1975). Algunas de las formas de movimiento emergentes se combinan y el grupo comienza a ver en espejo formas comunes, así como el ritmo. El proceso creativo compartido lleva a una mejor apreciación y disfrute de la experiencia de movimiento resultante. Finalmente, las actividades de estiramiento que terminan la clase incluyen la visualización de los órganos que se encuentran debajo de los músculos estirados. En términos del KMP, esto puede suponer ritmos de flujo-tensión y dar forma al espacio en todas las direcciones y planos.

El KMP también penetra en el estilo personal de enseñanza. Por ejemplo, yo tiendo a enseñar en un ritmo contenido, un estilo maternal. Kestenberg identifica a este estilo como un ritmo oscilante desde el punto de vista del desarrollo (derivado del interior

genitalmente). Este es el ritmo que experimenta por primera vez una persona (hombre o mujer) entre la edad de tres y cuatro años, al identificarse con el rol de la madre pródiga en cuidados y al disfrutar de cuidar (Kestenber, 1975). Con este ritmo he tenido éxito, obteniendo una mayoría de respuestas positivas de mis alumnos, tales como “he movido todo mi cuerpo sin sentir nunca tensión o competencia”.³ Sin embargo, para los maestros de danza es benéfico ampliar su repertorio rítmico continuamente, para ser capaces de impartir una clase más viva y diversa. El KMP proporciona un marco para esta expansión.

Principios de la Danza/Movimiento Holística

La Danza Cuerpo-Mente se basa en dos experiencias humanas universales: estar en el cuerpo y experimentar pensamientos y sentimientos, asumiendo una relación integral entre estos dos fenómenos y buscando llevar a ambos a la plena conciencia y permitiendo hacer conscientes diversos pensamientos y sentimientos a través del movimiento del cuerpo. Por tanto, al aprender a utilizar mejor nuestros recursos anatómicos y fisiológicos, también aprendemos a abrazar a nuestros Yo emocionales y expresivos, lo que ofrece una vía poderosa a la experimentación de la conexión mente-cuerpo. ¿Qué mejor manera de prepararse para la creación o expresión en una forma de arte que requiere la fisicalización de pensamiento y sentimientos?

Sondra Horton Fraleigh, filósofa y esteticista de la danza, habla de esta visión de la danza como un medio de arte físico que resuena dentro de los cuerpos de bailarines y público:

Debido a que la danza es en esencia un arte corporeizado, el cuerpo es la base vivida (empírica) de la estética de la danza. Tanto el bailarín como el público experimentan a la danza a través de sus atributos vividos, su carácter kinestésico y existencial. La danza es el

³ Este ritmo vigilante tiene amplias implicaciones en una cultura que ha estado basada de manera predominante en valores masculinos. La persona que se mueve, hombre o mujer, que reconoce la necesidad humana básica de nutrir, redescubre cualidades tradicionalmente “femeninas”, que han sido profundamente devaluadas. Esto incrementa su comprensión e integración a la polaridad Yin (la sabiduría femenina inconciente, intuitiva), aumentando el respeto hacia las artes, que necesariamente surge de estas profundidades creativas. Esta sensibilidad mejorada también sostiene el aspecto espiritual de la danza; mientras que los bailarines con frecuencia experimentan una forma de éxtasis (incluso en una clase de técnica tradicional), la contemplación del aspecto espiritual del proceso creativo usualmente se ha pasado por alto. La Danza

arte que intencionalmente aísla y revela las cualidades estéticas del cuerpo humano, las de acción y su vitalidad (1987, pág. xiii).

Al bailar a partir de esta unión mente-cuerpo, nuestros pensamientos y sentimientos con frecuencia surgen espontáneamente, conforme diferentes partes del cuerpo expresan los mensajes de nuestros distintos Yo. Incluso cuando se baila de manera espontánea, ocurren patrones (como en todos los fenómenos naturales), como se puede ver en los estilos personales que permean las obras de la mayor parte de los coreógrafos, ya sea que sus puntos de partida hayan sido conceptos racionales o sentimientos inefables.

El BMC enseña que cada parte del cuerpo y cada sistema fisiológico tiene su cualidad de movimiento única y modelada, y en algunos casos, un rango espacial, al que podemos acceder concientemente. Las células están agrupadas por tipos de tejidos: óseo, muscular, nervioso, orgánico, fluido y glandular. Los primeros tres tipos forman el sistema voluntario y son los conceptos anatómicos más comúnmente explorados en el entrenamiento dancístico. Los tres sistemas restantes son las áreas en las cuales llevamos nuestra conciencia a los componentes autónomos (involuntarios) de nuestro cuerpo. La exploración de esta experiencia autónoma controlada subcorticalmente nos ayuda a acceder a sentimientos e información inconscientes, y nos puede auxiliar en nuestro “viaje a la totalidad” (Thompson, 1982, pág. vii).

Laban también se interesó en la naturaleza de la existencia celular, especulando que si pudiéramos seguir la sabiduría de las células individuales en lugar de las órdenes de las unidades gobernantes complejas, podríamos aprender de ellas la autodefensa y el autosacrificio en aras del todo: “Todas las posibles virtudes y voliciones existen y son cumplidas de manera ejemplar en la vida de las células” (Thornton, 1971, pág. 25). Por supuesto, la amplia prevalencia del cáncer y el crecimiento del SIDA en nuestra sociedad muestran que incluso el medio celular no es inmune al daño y la distorsión y que, además

Mente-Cuerpo da a quienes se mueven la oportunidad de redescubrir y comunicarse con la semilla divina del proceso interno creativo (usando ciertos ritmos tranquilos, Movimiento Auténtico, etcétera).

de su propia sabiduría celular, necesitan aliarse con lo que Laban llama la “mente central de control” o “grupos de células gobernantes” (Thornton, 1971, pág. 26).

Conforme uno se mueve, puede cambiar el estado de ánimo variando la dinámica del uso espacial, el nivel de esfuerzo físico o el locus del inicio. Esto nos permite experimentar diferentes cualidades internas que subyacen en diferentes exposiciones expresivas, como lo enseñan las clases de BMC. Por ejemplo, dar una patada mediante la activación del fémur (hueso del muslo) y atender a la sensación de la articulación iliofemoral (articulación de la cadera) es una imagen del esqueleto que pone de manifiesto la intención de claridad. Al poner la atención en los huesos, el diseño y la forma de la acción se vuelven muy precisos y claros. Por otra parte, se podría ejecutar la misma patada atendiendo a los músculos flexores de la cadera, sacando a la luz más poder y fuerza, y quizá un sentimiento más asertivo. Uno podría profundizar la fuente de movimiento al nivel orgánico iniciando el movimiento a partir de los intestinos. Esto permitiría que surgieran sentimientos más oscuros, resultando una acción más voluminosa y tridimensional, posiblemente acompañada por una asociación emocional como dejarse ir, rendirse o resistir. En este caso, los músculos y los huesos siguen siendo los principales motores, pero el estilo y la expresión de la acción de la pierna está in-formada por una intención orgánica más profunda. Uno podría incluso permitir que el nervio ciático iniciara el movimiento, agregando una alerta y largura al movimiento: este nervio corre a todo lo largo de la pierna y estimula sus muchas elecciones sensorio-motoras.

En cada uno de estos ejemplos están involucrados todos los tejidos de la pierna y el sistema músculo-esquelético proporciona la fuerza primaria de locomoción. La diferencia entre ellos es la intención mental que invoca recursos particulares del cuerpo, influenciando el significado de la acción y permitiendo, en los casos descritos, claridad, fuerza, emoción o alerta. Al mismo tiempo, elegir la exploración de claridad, fuerza, emoción o alerta a través de movimientos basados en AML o KMP podría hacer surgir estos recursos corporales particulares, a menos que estén inhibidos por un miedo profundamente inculcado. El

beneficio de este abordaje al entrenamiento en danza es doble: (a) pronto acceso a un amplio rango de potencial expresivo, el cual es necesario para mantener la vitalidad de la creatividad dancística, y (b) conciencia, comprensión y alimentación más profundos del cuerpo, ya que el acceso a una variedad de elecciones de movimiento mejora la salud mental-corporal.

Es muy importante que los profesionales de la danza conozcan los riesgos que para la salud tiene el entrenamiento dancístico riguroso, entre ellos, anorexia nerviosa, bulimia, anemia inducida por el ejercicio, dismenorrea, amenorrea, ansiedad y lesiones del sistema músculo-esquelético. Estos riesgos pueden disminuir en gran medida si se permite que los estudiantes, bailarines y maestros asuman la responsabilidad personal de sus cuerpos y mentes, ya que desafortunadamente los deseos artísticos del coreógrafo con frecuencia desafían a la salud física y psicológica (Vincent, 1979).

Esto no significa que las organizaciones profesionales deban ignorar lo relativo a la salud de los bailarines, sino que deberían cambiar hacia un abordaje basado en el bailarín. Las burocracias se adaptan lentamente y las respuestas de los bailarines a las técnicas de entrenamiento, a las convenciones institucionales y a la cultura del estilo de vida de la danza, deben considerarse para mantener el arte de la danza vivo, saludable y actualizado. Algunas prácticas dancísticas que son lugar común pueden ser forzadas a cambiar para mejorar si los bailarines participantes aprenden a confiar en su propia experiencia y a hablar sobre ella. Para que la danza madure como forma artística, se debe enseñar a los bailarines a observar cuidadosamente su propia experiencia fisiológica y psicológica. Pareciera que no hay espacio ni tiempo en las clases de danza para aprender las complejidades de la fisiología y la psicología. ¿Cómo se puede aprender a bailar mientras se tiene que atender simultáneamente a la anatomía, fisiología, kinesiología y contrapartes emocionales? La solución es una atención equilibrada tanto al medio interno como al externo, un tema principal del BMC y el AML. El movimiento saludable requiere una integración de estos dos tipos de atención; las clases de danza pueden enseñarlos.

Hay clases de danza/movimiento en Estados Unidos, Canadá, Europa, Asia y Australia, encabezadas por maestros entrenados en BMC, AML, KMP u otros sistemas de educación somática.⁴ En estas clases, que utilizan conocimientos del movimiento somático, este uso equilibrado de la concentración interna y externa es un objetivo conciente; con frecuencia se crean nuevos nombres para estos abordajes, ya que su experiencia ofrece un nivel diferente de conciencia y sensibilidad respecto de las clases de danza tradicionales. Este nuevo abordaje a la enseñanza de la danza, con todas sus variaciones, muy posiblemente será por completo absorbido por la corriente principal del entrenamiento técnico en danza (incluyendo el ballet). Aunque el resultado final (un bailarín entrenado holísticamente) es potencialmente magnífico, debe tenerse alguna precaución en relación con este proceso: el cambio del paradigma presente puede causar trastornos, en especial si se introdujera fortuitamente o se forzara a destiempo. Nuestros actuales paradigmas de entrenamiento, basados en la ética del elitismo (con su lucha por la competencia y el individualismo mezquino), desafían solamente la proeza técnica del bailarín, y al cambiar hacia el fortalecimiento de la persona completa mediante el entrenamiento de su cuerpo-mente, estamos pidiendo a los bailarines y maestros que tengan un cambio fundamental de conciencia.

Los maestros podrán especular sobre si este cambio produciría más coreógrafos que bailarines de conjunto. Sin embargo, si el entrenamiento holístico es completo, los bailarines apreciarán en realidad tanto la expresión auto-iniciada como la participación en danzas grupales creadas por otros. El entrenamiento holístico podría también minimizar la conducta adictiva y co-dependiente prevaleciente entre los bailarines, conducta fomentada por el abordaje ultra autoritario a la enseñanza de la técnica dancística. Este abordaje dicta no sólo atavío, actitudes y comportamiento del bailarín, sino exactamente dónde colocar cuáles partes del cuerpo en el espacio y con qué ritmo, de acuerdo con la dinámica del

⁴ Una lista parcial de las universidades donde se imparten clases de movimiento holístico: Universidad de Washington, Universidad de Texas, Austin; Colegio St. Olaf; Colegio Hampshire; Escuela de Graduados de Nueva Inglaterra Antioquia; Colegio de Connecticut; Colegio Hope.

estilo de movimiento que se está enseñando. La competencia de habilidades y las danzas coreografiadas dejan poco espacio para la expresión personal. Idealmente, los bailarines podrían seleccionar el estilo de movimiento que coincidiera con sus necesidades creativas y expresivas. Con frecuencia esto no sucede, en especial entre los niños bailarines.

Aplicación de los principios holísticos

El aprendizaje holístico que involucre anatomía, kinesiología y fisiología empíricas puede ocurrir en el contexto de una clase de danza. Uso la siguiente estructura de una clase de seis fases, basada holgadamente en un modelo tradicional de una clase de técnica de danza moderna (formato de clase que puede variar de semana en semana o incluso de un día a otro y con una duración variable de 50 minutos a tres horas):

Fase I: Información sobre anatomía, kinesiología, y/o fisiología.

Fase II: Calentamiento.

Fase III: Ejercicios en el piso (incluye trabajo en pareja como auxiliar en el aprendizaje kinestésico y táctil).

Fase IV: Movimiento en el centro del salón y a través de éste.

Fase V: Síntesis de información anatómica en la danza (secuencias de danza largas, estructura de improvisación como solistas o en grupo).

Fase VI: Enfriamiento y estiramiento, incluyendo compartir la experiencia verbal y no verbalmente; preguntas y comentarios.

Bosquejo de plan de una lección

El objetivo de esta clase es aprender la kinesiología músculo-esquelética de la articulación ilio-femoral dentro del contexto de una clase de danza.

La Fase I de la clase comienza con fotografías de las partes del esqueleto que muestren la activa interacción entre el ilion y el fémur en una flexión iliofemoral. En la Fase I también podríamos trabajar en parejas, ya sea en posición cuadrúpeda o yaciendo de costado, para localizar marcas óseas (trocánteres mayores, tuberosidades del isquion, etc.) que son puntos potenciales de iniciación de movimiento. Se podría prestar atención al aislamiento de esta acción a partir de la flexión y extensión espinal, ya que el trabajo de la pierna se ejecuta con frecuencia con excesivo uso de la espalda. Después se explorarían diferentes movimientos, con el fémur como el motor activo o el soporte estable (balanceos de la pierna o extensiones pélvicas). Estos movimientos llevan en seguida a un calentamiento de improvisación (Fase II), que inicia con una armonización del yo. Esto lleva a la Fase III, con el incremento gradual del ritmo circulatorio mediante una secuencia de balanceos de la pierna y extensiones/flexiones pélvicas, hechas en el piso. La Fase IV incluye una variación de pie, enfocándose en el mantenimiento de la claridad de la acción que fue lograda con ayuda del compañero en la Fase I. Esto podría llevar a la Fase V, una secuencia de danza larga que involucra battements, saltos y momentos de equilibrio sobre una pierna, seguidos por giros iniciados por una torsión de la pelvis. Esta selección de acciones exhibe una alternancia periódica de movimiento ilio-femoral iniciado en proximidad y en distancia. La Fase VI, de enfriamiento, debiera incluir más definidamente un estiramiento abundante del tendón de la corva y los músculos cuádriceps, ya que éstos se tensan y estiran considerablemente en las clases que incluyen acción ilio-femoral repetida.

La discusión podría incluir una revisión de los principios que mejoran un uso equilibrado de los músculos de alrededor de la articulación ilio-femoral (alternancia de proximidad y distancia, uso de rotación, etc), y comentarios sobre el estado mental obtenido mediante el trabajo concentrado en esta articulación y los músculos circundantes (aunque durante cada fase posterior a la Fase I todas las partes principales del cuerpo se mueven activamente). Este foco en la articulación ilio-femoral podría llevar a respuestas como sentimientos de fuerza, conexión centrada y habilidad para moverse en el espacio con mayor efectividad.

Análisis del plan de una lección

La siguiente sección explica la lógica de cada fase de la clase, dando ejemplos con mayor profundidad sobre la enseñanza del funcionamiento autónomo y músculo-esquelético del cuerpo.

La Fase I enseña algunos aspectos de anatomía y fisiología, usando una parte particular del cuerpo. Esto incluirá la manera en que esa parte del cuerpo afecta al movimiento cuando la atención enfocada permite que surjan su particular cualidad de expresión y su mensaje no verbal. Al experimentar con estas imágenes en clase, es útil llevarlas a los límites de la exageración, enfocándose en una parte del cuerpo-mente, para mayor claridad. Por ejemplo, imaginarse haciendo un *roll-down* espinal progresivo a partir de una posición de pie permitiendo pasivamente que los huesos caigan por la gravedad, uno a la vez. Ahora, imaginar esta misma acción alargando activamente los músculos de la espalda (contracción excéntrica) y luego usando los mismos músculos con acortamiento (contracción concéntrica) para levantarse. Estas dos experiencias tienen muy distinta dinámica y estados mentales. Dejar que los huesos caigan con la fuerza de la gravedad es un estado muy pasivo, que permite que las leyes naturales ejerzan más control del usual. Moverse contrayendo completamente la musculatura es una acción muy activa, que puede estar acompañada por sentimientos de fuerza, vitalidad y poder. La iniciación muscular intensa se hace menos en danza que en los deportes, así que la cualidad del movimiento parece danza atlética.

La Fase II comienza con suficiente actividad aeróbica de baja intensidad para hacer que la sangre circule hasta en la musculatura más profunda. En la Danza Cuerpo- Mente, la clase con frecuencia se inicia con este proceso de calentamiento, en la forma de una improvisación estructurada para ayudar a los estudiantes a tomar contacto con sus necesidades corporales específicas de ese día en particular. La especificidad es un principio importante en el entrenamiento deportivo que también se requiere en la danza: en una

forma de movimiento que usa miles de diferentes acciones del cuerpo, los patrones de movimiento ideosincráticos y los hábitos de vida necesitan ser tomados en cuenta en la preparación para el movimiento, incluso en las acciones más predecibles y estilizadas. Para satisfacer esta necesidad, el calentamiento de improvisación de la Danza Cuerpo-Mente incluye un componente fisiológico (aeróbicos, circulación) y uno psicológico (armonización personal). Esto puede suceder, por ejemplo, de leves cambios de nivel del piso a una posición de pie y descendiendo de nuevo, con conciencia de los ritmos de la respiración. Estos movimientos pueden ser acompañados por imágenes tales como “sentirse sostenido por el piso”, “vincularse con la tierra” o “ayudar a la fuerza de gravedad” para incrementar la estabilidad.

Entre otros métodos de calentamiento se podrían incluir:

1. Cambios de peso grandes (patrones de pasos variados), encontrando el ritmo propio e interactuando después con los otros.
2. Balanceo vigoroso de todo el cuerpo, enfatizando la liberación del control, seguido de una ligereza suspendida y los sentimientos resultantes.

El estudiante personaliza cada calentamiento, seleccionando su uso preferido de intensidad del movimiento, las partes del cuerpo, el ritmo y la configuración espacial. Observando activamente, el maestro supervisa la seguridad y el calentamiento efectivo.

El movimiento relativamente amorfo, como el temblor y el contoneo, puede facilitar un efecto de circulación suave del líquido sinovial y la sangre. En estos movimientos los fluidos corporales pueden ser usados como los principales iniciadores. Aunque la acción muscular es la causa de que ocurra un movimiento en el espacio, la sutil coordinación y la cualidad del movimiento del temblor están gobernadas por la realidad del movimiento de los fluidos corporales, aumentando el flujo circulatorio. De nuevo, la afirmación cuerpo-mente que se hace es la de la voluntad de desentumecerse. Con frecuencia los estudiantes mostrarán timidez para temblar de esta manera hasta que sientan que el resto del grupo está

involucrado activamente y que no enjuicia la alegría absurda que resulta de soltar el control muscular.

Puede resultar difícil comprender el concepto del uso del movimiento conciente de los fluidos del cuerpo para provocar una sensación de libertad. Sin embargo, los físicos saben que toda la materia se mueve. El vínculo mente-cuerpo nos muestra que en todo movimiento visible hay una respuesta celular invisible, y que cada movimiento que estimula un patrón particular de acción celular está asociado con un punto de vista o actitud específicos. Los seres humanos nos hemos observado entre sí a través de los siglos, en ocasiones agudizando y en otras rechazando nuestra habilidad para percibir el estado de ánimo del otro, las características personales o el estado de salud a partir de señales no verbales. Así, si uno no acostumbra temblar o contonearse en los calentamientos puede sorprenderse de los beneficios que se pueden obtener. Por ejemplo, una persona con artritis puede usar la imagen de menear el líquido sinovial como metáfora para lograr mayor fluidez y un mayor rango de movimiento cuerpo-mente.

Durante la Fase III, que incluye ejercicios de piso y cambio de nivel, con frecuencia es apropiado reforzar experiencias de la historia del movimiento ontogénica (de la niñez) que ayuda a los bebés a desarrollar las habilidades de equilibrio y locomotoras. Por ejemplo, las exploraciones de la articulación ilio-femoral descritas antes pueden relacionarse con las habilidades de movimiento de desarrollo neuronal, tales como empujar homóloga u homolateralmente, gatear, deslizarse y ponerse de pie (Cohen, 1984, 1989; Batson, 1987, p. 13).⁵ Siguiendo con la Fase III, el maestro puede escoger tomar alguno de los temas de la Fase I o II (iniciación ósea vs iniciación muscular conciente, o el uso activo de los fluidos corporales) para crear una serie de secuencias de piso o cambio de nivel que ejemplifiquen más estos contrastes energéticos, quizá enfocándose ahora en los resultados dinámicos de la alternancia.

⁵ Nótese que hay un error de terminología en el artículo de Batson, cuando describe dos organizaciones neurológicas de partes del cuerpo mediante sinónimos: ipsilateral y homolateral. En BMC, el término “homólogo” se usa para describir movimientos iniciados y ejecutados con simetría bilateral.

En la Fase IV la clase se mueve en actividades aún más vigorosas y a gran escala, y puede jugar con diferentes ritmos como base del impulso del movimiento. Por ejemplo, la clase podría seguir el ritmo del pulso arterial, con cambios de peso más rápidos o con saltos rítmicos, como la danza aeróbica. También podría experimentar más con los fluidos corporales, usando el ritmo de la sangre venosa regresando al corazón, quizá con movimientos de balanceo tipo vals. Ya que la circulación venosa no es asistida por la acción muscular del corazón, puede ser útil ayudar al regreso de la sangre venosa con los movimientos de exprimir con los dedos de manos y pies, usando las partes del cuerpo distales como mecanismo de bombeo periférico. Para quienes tienen una función del corazón bloqueada, el ritmo “venoso” provee un abordaje más suave que el ritmo arterial. El maestro puede presentar estas secuencias de movimiento sin elaborar sus efectos (quizá en una clase de técnica de danza moderna convencional) o puede describir sus bases psicológicas. La decisión de explicar o no la racionalidad subyacente y los efectos de los movimientos debe tomarse teniendo presente la continuidad global de la clase.

Estas visualizaciones empíricas pueden ser vistas e interpretadas también por un observador; en ocasiones, éste puede distinguir claramente estos cambios de calidad o mentales, y en ocasiones éstos no pueden ser percibidos en lo absoluto. Sin embargo, como observador o como la persona que se mueve, no se requiere conocer a conciencia todo sobre fisiología y psicología para experimentar la danza; los sistemas anatómicos y su dinámica se usan espontáneamente porque son inherentes al movimiento mismo. Se puede inspirar la misma experiencia cuerpo-mente motivando movimiento con descriptores del KMP o el AML como **luz, fuerte, ligado, libre, directo, indirecto, acelerando o desacelerando**. De nuestra intención de expresar toda la diversidad de nuestros yo resulta toda una variedad de expresión, que incluye a todas las partes del cuerpo.

En la Fase V la intención es bailar, sentir el goce de moverse y quizá prepararse para la ejecución. En este momento, el maestro puede explotar la información fisiológica,

permitiendo que ésta se convierta en el conocimiento de base que ayude al estudiante a desarrollar una nueva habilidad o puede guiar a toda la clase en la experimentación libre de la imaginería anatómica a través de una improvisación estructurada. Por ejemplo, diferentes bailarines podrían escoger distintos ritmos biológicos (arterial, venoso, linfático, cerebrospinal, intercambio de respiración celular, etcétera), y luego interactuar con estos diversos ritmos (como grupo completo o divididos en dos), imaginando que son un solo cuerpo que tiene al salón como piel, como membrana exterior.

Conciencia de nuestro repertorio de movimiento

Hay ocasiones en que luchamos por ampliar nuestro rango de movimiento para salir de una rutina, para comunicarnos mejor o para aprender y ejecutar con precisión el estilo de un maestro o coreógrafo en particular. El uso del KMP, BMC o AML para estructurar los elementos del movimiento y sus significados nos permite un acceso mucho mayor a la diversidad de la expresión.

También podemos beneficiarnos al alcanzar una mayor conciencia de la herramienta que usamos para crear nuestro arte, como un artista visual que aprende la diferencia entre pasteles, aceites y acuarela. Los artistas del movimiento se benefician de la información sobre los diferentes tejidos del cuerpo, un recurso dinámico para obtener mayor salud y equilibrio en el cuerpo. Cuando se realizan las mismas acciones repetidamente, se desarrolla tensión en el cuerpo; después de un tiempo, los mecanismos usados se gastan física y emocionalmente, estancándose en un patrón de comportamiento fijo. Cuando esto sucede, podemos preguntarnos qué necesitamos; qué parte de nuestro cuerpo se encuentra dormida, sin expresarse, reprimida; qué aspectos de nosotros mismos necesitamos expresar, sentir como totalidad. Ya que la tensión puede resultar también de la necesidad de adaptarse cuando el organismo percibe que ya se encuentra en estado de homeostasis (Seelye, 1974), puede afirmarse que un repertorio dinámico más extenso, con su definición más amplia de la homeostasis, reduce la tensión dándonos mayor flexibilidad para bregar con el cambio en nuestras vidas inevitablemente cambiantes (Bartenieff, 1980).

Yo uso mi articulación/apalancamiento óseo y la sensibilidad de mi sistema nervioso como temas inconscientes en mi repertorio de movimiento. Hago trabajo de contacto con las manos en el que uso los receptores de mi sistema nervioso para valorar la condición de otra persona y luego actúo con una estructura y nivel claros para presentar nuevas opciones. Por tanto, me resulta útil expresar activamente mis sentimientos (a partir de mis órganos) y mi intuición y ritmicidad (a partir de mi sistema endócrino) en mis elecciones de movimiento durante el día, en lugar de dejarme guiar por el control neuro-óseo todo el tiempo. Esto también lleva al cuidado del cuerpo; a estar conciente del potencial de prevención de las lesiones y, simultáneamente, a incrementar el rango expresivo.

Me emociona mucho el poder de compartir los sentimientos estimulados por la danza (Fase VI), ya sea a través del canto, la plática, el cuestionamiento o la danza completamente expresiva. Al estar abierto a este intercambio, en especial durante la fase de enfriamiento (siempre que no interrumpa el momentum de desarrollo), es sorprendente lo suave y bien integrada que permanece la clase. Esta oportunidad de intercambiar también rompe el patrón tradicional consistente en que las clases de técnica son el escenario del maestro, en lugar del laboratorio del estudiante.

Después de participar en la clase, los estudiantes con frecuencia sienten curiosidad sobre algún aspecto importante de sí mismos que nunca habían considerado o están emocionados por una nueva sensación de sus cuerpos (por ejemplo, su columna se siente más larga). He tenido muchos alumnos que me han dicho que su imagen de sí mismos ha cambiado o que su habilidad perceptiva ha aumentado. Lo que están describiendo es la remodelación del movimiento creada por secuencias de movimiento significativas metafóricamente y por contacto de manos. Esta remodelación sucede porque se está procesando información sobre nuestra existencia estructural básica, bajo la forma de imaginería. Más aún, estamos activando un ciclo de ejercitamiento-recuperación que permite al cuerpo descansar el tiempo suficiente e incluso curarse después del excesivo ejercitamiento.

Resumen y conclusiones

Para un bailarín resulta artística y fisiológicamente útil entender los principios anatómicos: cómo calentarse activando los fluidos corporales, cómo trabajan más eficientemente las articulaciones, cómo activar por completo los músculos e incluso cómo integrar las funciones de órganos y glándulas para añadir más volumen al movimiento. Cuando exploramos estos conceptos resulta un rango de expresión mayor y tranquilidad dentro del cuerpo, creada a partir de los cambios mentales, acompañada de un estado parasimpático relajado y cómodo.⁶

Los futuros maestros de esta integración de la ciencia de la danza y la psicología necesitan familiarizarse con el formato flexible de dichas clases, lo que las distingue de las clases de danza moderna típicas. Por ejemplo, en la Danza Cuerpo-Mente en cada clase hay improvisación, vocalización, trabajo manual y discusión anatómica, así como secuencias de movimiento. Para enseñar apropiadamente la Danza Cuerpo-Mente se debe ser un bailarín experimentado y certificado ya sea en KMP, BMC o AML, con entrenamiento adicional en su aplicación a la enseñanza de la danza. El futuro maestro también debe sentirse cómodo trabajando con estudiantes con niveles distintos de capacidad, ya que las personas con muchas habilidades dancísticas se sienten atraídas por este abordaje y yo las aliento a ello.

En la Danza Cuerpo-Mente nace un respeto mutuo porque los participantes comparten su vulnerabilidad y aprenden unos de otros y del maestro (esto está modelado a partir del aikido). Este intercambio tan valioso sigue el paradigma holístico de la conexión mente-cuerpo enfatizando las relaciones horizontales *versus* las verticales (jerárquicas) en el salón de clases; va de la mano con el enfoque de nuestras razones personales para estudiar danza, de modo que no nos distrae el juicio personal y la competitividad inapropiada. Existen otros beneficios de la diversidad de la clase: en ocasiones, todos los participantes de la

⁶ Podrían escribirse fácilmente otros artículos sobre temas tales como los abordajes cuerpo-mente a la prevención de lesiones, el mejoramiento de protocolos para equilibrar la resistencia anaeróbica y cardiovascular en el entrenamiento en danza, y las ramificaciones fisiológicas de un bajo porcentaje de grasa corporal (ver Baindridge Cohe en *Contact Quarterly*, primavera-verano 1982, y Fitt en *Kinesiology for Dance*).

clase pueden compartir sus reacciones entre sí, y una persona sin entrenamiento dancístico pero con conocimientos en otras áreas, con frecuencia tiene un panorama fresco del movimiento que puede inspirar incluso a un bailarín profesional muy capacitado. Esto puede producir muchas ideas, en especial cuando el bailarín está intentando comunicarse con un público compuesto por no bailarines. El trabajo con esta mezcla dinámica de personas es en extremo satisfactorio.

Sin embargo, en ocasiones es útil separar grupos según nivel de capacitación, a fin de desafiar apropiadamente el equilibrio, la memoria visual-motora, el rango de movimiento y la fuerza de cada estudiante. Hasta aquí, el nivel de capacidad de la Danza Cuerpo-Mente ha sido principalmente en el nivel del bailarín intermedio, así que los bailarines nuevos no han sido puestos en situaciones potencialmente dañinas. En todo caso, los bailarines avanzados siempre pueden beneficiarse con una clase más lenta, en especial cuando el foco se pone en hacer nuevas conexiones físicas, lo cual requiere concentración de cualquiera. Es interesante que muchos bailarines que han sufrido lesiones hayan reingresado a la danza a través de la Danza Cuerpo-Mente.

Otro aspecto de este entrenamiento que equilibra diferentes niveles de habilidad para el movimiento dancístico es el uso de un marco de trabajo de desarrollo neurológico. Nos encontramos en el mismo nivel cuando exploramos las raíces de nuestro desarrollo. Esto incluye actividades como el descubrimiento de nuestras respuestas a estímulos que provocaron los reflejos primitivos en la infancia, reacciones de enderezamiento (que alcanzan la cabeza) y respuestas de equilibrio (equilibrio vertical). En actividades puras como los movimientos de desarrollo neurológico de rodar, arrastrarse, gatear, sentarse, ponerse de pie y caminar, todas las personas tienen áreas de mejoramiento potencial; todas las personas tienen algún aspecto de la habilidad perceptual-motora que puede mejorarse (premisa del KMP, el BMC y los Fundamentos del Movimiento de Bartenieff).

El maestro de Danza Cuerpo-Mente también se beneficiará con algún entrenamiento en terapia de la danza o algún otro método psicoterapéutico, con el fin de manejar apropiadamente las reacciones emocionales resultantes de la exploración del cuerpo que ocurrirán en el salón de clases, y para percibir y mantener las fronteras. El entrenamiento recibido en la terapia de movimiento somática (incluida en los Fundamentos de Bartenieff y el Centramiento Cuerpo-Mente) tiene como objetivo mejorar el funcionamiento físico y a la vez mejorar la expresividad y el sentido general de bienestar de una persona. La Terapia Danza/Movimiento también logra este resultado final, pero a través de una interacción psicodinámica que requiere varios años de entrenamiento. Por ejemplo, las clases sobre el corazón pueden hacer surgir fuertes emociones de dolor y tristeza. Los sentimientos profundos pueden fijarse en los tejidos de nuestros cuerpos, quedándose allí hasta ser liberados por la expresión física, el movimiento o la vocalización. Después de expresar estos sentimientos, ya sea empíricamente a través del movimiento o exteriormente a través de la verbalización con otros, las personas con frecuencia sienten una mayor camaradería, alegría y ligereza, lo que se refleja en su danza.

La responsabilidad del maestro es proporcionar un medio seguro para esta exploración. Sin embargo, también debe transmitir el mensaje de que la clase es educativa, no un grupo de terapia, y mantener este límite. Cuando surgen asuntos psicológicos sobre el pasado o presente de una persona, es conveniente contar con un terapeuta de la danza a quien referirla.

Cada disciplina se beneficia de la comprensión de otra. La medicina proporciona una excelente información diagnóstica. La terapia física despliega una amplia gama de técnicas manuales y principios kinesiológicos que muchos bailarines deben conocer para su trabajo. La terapia de movimiento somático aporta su conocimiento sobre la enfermedad y el bienestar físicos y sobre la manera de corporeizar vías hacia la curación celular. Juntas, conforman un fuerte equipo. Una clase de danza que integre tanto como pueda de la ciencia actual, la somática y la psicología se convierte en un vehículo activo para alcanzar los

propósitos más básicos de la danza: obtener la satisfacción de expresar exteriormente eso que vive en el interior, eso que las palabras no siempre pueden expresar; activar los recursos corporales para aumentar la fuerza vital; trabajar lo suficiente con todo el cuerpo como para dormir bien; compartir con los demás armonías rítmicas y sentimientos comunes; y jugar.

La intensa unión del grupo, el aumento de la interacción personal y el redescubrimiento de la experiencia personal inspiran a la danza, haciéndola vivir e impartiendo significado “real” a la proeza técnica.⁷ Resulta inspirador que un proceso que mejora la técnica dancística también lleve a una conciencia más aguda de la riqueza de la experiencia humana y que a esta conciencia le siga el resurgimiento del aspecto sagrado de la danza. El redescubrimiento del aspecto sagrado de la vida en la tierra ha sido una contribución valiosa a nuestro mundo en los ochenta y noventa. Con este incentivo es verdaderamente gozoso bailar en el siglo XX.

⁷ Se usa aquí significado “real” en el sentido del uso de lo real de W. H. Auden al describir el empeño del poeta moderno en comparación con el del pasado: “Lo real significaba ‘sagrado’ o ‘numinoso’. Una persona real no era una personalidad sino alguien que desempeñaba un papel sagrado, aparte del cual podría no ser nadie (Moore, 1987, pág. 8). En este sentido, lo real incluye lo espiritual y lo material.

Bibliografía

- Bartenieff, I. *Body Movement: Coping with the environment*. Nueva York, Gordon & Breach, 1980.
- Bartenieff, I. y M. Davis. *Effort/shape analysis of movement: The unity of expression and function*. Nueva York, Dance Notation Bureau Press, 1965.
- Batson, G. “Balancing stability with mobility for dynamic spine function”, Parte III: strengthening the trunk. En Kenneth Laws y Ann McNeil (editores), *Kinesiology for dance*, 10 (número especial), otoño, 1987, págs. 12-16.
- Cohen, B. B. “The training problems of the dancer”, *Contact Quarterly*, primavera-verano, 1982, págs. 9-15.
- . “Perceiving in action”, *Contact Quarterly*, primavera-verano, 1984, págs. 24-39.
- . “The Alphabet of Movement”, Parte I, *Contact Quarterly*, primavera-verano, 1989, págs. 20-38.
- . “The Alphabet of Movement”, Parte II, *Contact Quarterly*, otoño-invierno, 1989, págs. 23-38.
- Dell, C. *A primer for movement description using effort/shape and supplementary concepts*. Nueva York, Dance Notation Bureau Press, 1977.
- Eddy, M. “Past beginnings”, *Movement News* 16, págs. 14-16, (publicado por el Instituto Laban), 1991.
- Feldenkrais, M. *Awareness through movement*. Nueva York, Harper and Row, 1977.
- Fraleigh, S. H. *Dance and the lived body*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1987.
- Kavner, R. *Your child’s vision: A parent’s guide to seeing, growing and developing*. Nueva York, Simon & Schuster, 1985.
- Kavner, R. y L. Dusky. *Total vision*. Nueva York, Simon & Schuster, 1974.
- Kestenberg, J. S. *Children and parents*. Nueva York, Jason Aronson, 1975.
- Kestenberg, J. S. y A. Buelte. “Prevention, infant therapy and the treatment of adults. III: Periods of vulnerability in transition from stability to mobility and vice versa”. En J. Call,

- E. Galenson y R. Tyson (editores), *Frontiers of infant psychiatry*. Nueva York, Basic Books, 1983.
- Kestenberg, J. S. y K. M. Sossin. *The role of movement patterns in development*, vol. 2. Nueva York, Dance Notation Bureau Press, 1979.
- Laban, R. y L. Ullmann (De.). *The language of movement: a guidebook to choreutics*. Boston, Plays, 1975.
- McCardle, W., McCardle, F. I. y V. L. Katch. *Exercise physiology: Energy, nutrition and human performance*. Filadelfia, Lea & Febiger, 1981.
- Moore, C. L. “The Laban lecture: Beyond Words”. *Movement and dance*, núm. 76, 1987, págs. 7-14. (Publicado por The Laban Guild, Surrey, Inglaterra).
- Moore, J. *Neuroanatomy simplified*. Dubuque, IA, Kendall Hunt, 1969.
- . *Neurobehavioral sciences and their relationship to rehabilitation* (serie de videos). Rockville, MD, American Occupational Therapy Association, 1980.
- Rock, J. y N. Mealy. *Performer as priest and prophet*. Nueva York, Harper & Row, 1988.
- Rose, C. *Accelerated learning*. Nueva York, Dell Trade Books, 1987.
- Tohet, S. *Ki in daily life*. Tokoyo, Ki No Kenkyukai, 1978.
- Scarry, E. *The body in pain*. Nueva York, Oxford University Press, 1985.
- Seelye, H. *Stress without distress*. Filadelfia, Lippincott, 1974.
- Sweigard, L. *Human movement potential: Its ideokinetic facilitation*. Nueva York, Harper & Row, 1974.
- Thompson, H. *Journey toward wholeness: A Jungian model of adult spiritual growth*. Nueva York, Paulist Press, 1982.
- Thornton, S. *Laban’s theory of movement: A new perspective*. Londres, Plays, 1971.
- Vincent, L. M. *Competing with the sylph: Dancers and the pursuit of the ideal body form*. Saint Louis, Andrews & McMeel, 1979.

Cibele Sastre (Brasil)

Misma Cosa: 1 motif = varias secuencias

Desde 1999, cuando concluyó el curso de Análisis Laban del Movimiento en LIMS/NY,¹ estoy trabajando sobre la “Misma Cosa”, como fue nombrada esta investigación en 2005. Misma Cosa, nombre que surge a partir de un juego de palabras como “nada es siempre lo mismo”, es un experimento con similitud en danza a través del uso de la *Motif Writing*. *Motif Writing* es una derivación de la labanotación. Originalmente llamada *kinetografía Laban*, la labanotación es un sistema de notación de movimiento creado por Rudolf Laban (1879-1958), que se propone registrar y documentar coreografías o series de movimiento danzado. La complejidad de la labanotación hizo que Valerie Preston-Dunlop,² por un lado, y Ann Hutchinson Guest,³ por otro, identificaran la necesidad de simplificación de dicho sistema para uso pedagógico, artístico, creativo, sin que eso se convirtiera en un documento a manera de registro coreográfico. Los *motifs* son usados en esta página para improvisación y composición de una obra. El proceso desarrolla distintas capas de lectura del material Laban/Bartenieff⁴ sobre cuestiones relacionadas con las diferentes interpretaciones que los bailarines presentan al mover un mismo *motif*.⁵ Misma Cosa parte de la idea de que a pesar de referirnos a una misma cosa, nada es siempre lo mismo, pues nuestra recepción y, sobre todo, la interpretación de los datos invariablemente será diferente, no sólo porque somos distintos, sino porque nunca permanecemos en el mismo estado físico-emocional en el tiempo y el espacio. Por eso, una sola motivación puede desdoblarse en varias posibilidades.

¹ Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies.

² Alumna de Laban por 12 años, Preston-Dunlop es responsable de una amplia bibliografía sobre el material de Laban, así como por una biografía: Rudolf Laban: *An extraordinary life*.

³ Creó el nombre *labanotación* para la kinetografía Laban, es responsable por la diseminación de labanotación en EUA, fundadora del Dance Notation Bureau en Nueva York. Hutchinson-Guest es una investigadora sobre sistemas de notación de movimiento y actual presidenta del ICKL (International Council of Kinetography Laban).

⁴ Laban/Bartenieff es el material estudiado en LIMS. Este Instituto fue fundado por Irmgard Bartenieff, alumna de Laban, que añadió al material Laban su experiencia como fisioterapeuta, agregando y formulando un material específico.

⁵ Cuando trabajamos con movimientos grafiados en símbolos estamos utilizando una mediación de formas expresivas y se comienza un proceso de “traducción/creación” de esta información.

En los años sesenta, la idea de moverse a partir de tareas, claves, pistas, activó un contexto que configuró lo que Yvonne Rainer⁶ acabó denominando *danza postmoderna*. Estas tareas tenían orígenes diversos, imágenes, preguntas, dibujos, sonidos, patrones y tratamientos otorgados a estos movimientos, todo orientado hacia nuevas formas de composición en danza, propuestas inicialmente por Robert Dunn⁷ en la Judson Dance Theatre⁸ y por Ann Halprin.⁹ Entre estas tareas había trabajos con dibujos, figuras como motivaciones para el movimiento. Una idea que no se disocia de otra, sin embargo crea asociaciones.

Considerando que somos seres en constante movimiento, y por lo tanto en permanente estado de transformación, vemos que nuestra percepción del mundo se transforma ante cada nueva información. Una vez transformado este estado de percepción, transformamos el flujo de nuestro pensamiento/acción. Alteramos nuestro estado corporal. Transformamos, modificamos nuestra recepción/reacción. Por ejemplo, la palabra “agua” en un primer momento puede hacernos pensar en un vaso de agua. En un segundo momento, en un grifo abierto. En un próximo momento en lluvia, en río, en mar. Y aun después de eso, hacer asociaciones con otros líquidos. Las tareas parecen funcionar como motivos para establecer asociaciones.

Mientras tanto, en un periodo semejante, la *motif writing* se formulaba y utilizaba para fines pedagógicos a través de prácticas de personas involucradas en la danza-educación. En los últimos años esta escritura se legitima y su utilización ha resultado muy eficiente. Fue durante una clase en el LIMS, en 1998, cuando percibí que mis compañeros y yo enseñamos una variedad de movimientos para un solo *motif*. Eso me llevó a pensar coreográficamente. Fue así que probé por primera vez la Misma Cosa. De esta forma se

⁶ Yvonne Rainer fue la más polémica de los coreógrafos del Judson Dance Theatre. Autora del Manifiesto del No, declaración paradigmática del movimiento de danza bautizado por ella como *postmoderna*. Desde 1973 dejó de coreografiar y ahora desarrolla un trabajo en cine y video.

⁷ Compositor, alumno de John Cage y pianista en las clases de Merce Cunningham.

⁸ Movimiento creado por artistas que establecieron la oficina de composición con Dunn. Ubicados en Judson Church, esta iglesia eligió el movimiento de estos artistas y le agregó su nombre.

⁹ Halprin trabajó inicialmente en la Costa Oeste americana; su labor causó impacto en Nueva York por traer ideas que eran compartidas por artistas del Este. La colaboración siempre estuvo presente en su trabajo.

desarrolla el trabajo de exploración de movimientos y de juegos coreográficos con el Grupo de Risco, formado por personas que asistieron a las clases del recién creado curso de Artes con las cuatro calificaciones –en danza, teatro, música y artes visuales– del convenio UERGS/FUNDART en la ciudad de Montenegro, Río Grande del Sur, donde soy docente.

La idea de la Misma Cosa se relaciona con *motifs* y tareas de movimiento, y se fundamenta en el entendimiento de la composición propuesta por la danza postmoderna americana, cuando las tareas deberían ser resueltas en escena a través de estados de improvisación que envuelven un sentido diferenciado de presencia, de diferencia, de creación/resolución de problemas a partir de una conciencia de sí y del aquí y ahora de la escena. Éste es un largo camino que involucra diversas construcciones con poca referencia en el sur de Brasil, donde desarrollo mi trabajo. Comenzaré por el Sistema Laban de Análisis del Movimiento, *labanotación* y *motif*.

La escritura de la danza y el *motif*

Dos parecen ser, inicialmente, las funciones de una codificación gráfica para el movimiento: el registro histórico y la enseñanza. Permanecer y multiplicar. Varios fueron los artistas de danza que pensaron en diferentes formulaciones para una posible notación a partir de diferentes códigos, entre ellos Beauchamps (1631-1705) y Feuillet (1660-1710) en Francia;¹⁰ Vladimir Stepanov (1866-1896) en Rusia; Rudolf Laban (1879-1958) en Alemania; y Rudolf Benesh (1916-1975) en Inglaterra (Vicari, 2007). Algunos definen apenas las trayectorias y los desplazamientos espaciales. Otros tratan de encontrar formas más precisas de representación, a fin de que dialoguen con las técnicas que son notadas. Ésas, en su mayor parte, giran sobre el *ballet*.

Parece que la preocupación por registrar aquello que se dice efímero reside en la angustia de un arte en cuya materia, el cuerpo, habita el efímero. El segundo siguiente, un determinado movimiento diluye el acontecimiento anterior. Permanece el registro mental

¹⁰ Raol-Auger Feuillet fue alumno del “compositor de los ballets de Su Majestad”, como se conocía a Beauchamps. Feuillet fue responsable del registro y la publicación del trabajo iniciado por Beauchamps, y que él continuó, por eso el sistema lleva el nombre de ambos: Beauchamps-Feuillet.

del espectador y el sinestésico del intérprete. Esta cualidad de efímero hace que un movimiento no pueda ser descrito con palabras, pues no lograrían traducirlo con fidelidad (Laban, 1976). Sería como describir mediante palabras un timbre, una nota musical... Fue siguiendo el ejemplo de la música que muchos de los autores preocupados por el registro histórico y la educación buscaron crear códigos gráficos para esta traducción. La iconografía pareció ser más fiel que la palabra. Independientemente de este cuestionamiento, la necesidad de permanecer y difundir fue siempre mayor.

Pensando en hacer un paralelismo entre el registro musical (la pauta occidental para la música) y un posible registro de movimiento, Rudolf Laban desarrolló un sistema de notación fundamentado en la formulación artística y filosófica del análisis de movimiento. Un código muy particular organizado en una partitura vertical (diferente de la partitura horizontal de la música) que posiciona lateralmente las diferentes partes del cuerpo y verticalmente las acciones de estas partes en el espacio, con divisiones regulares de tiempo en armonía con un ritmo específico. La lectura de la notación se realiza de abajo hacia arriba.

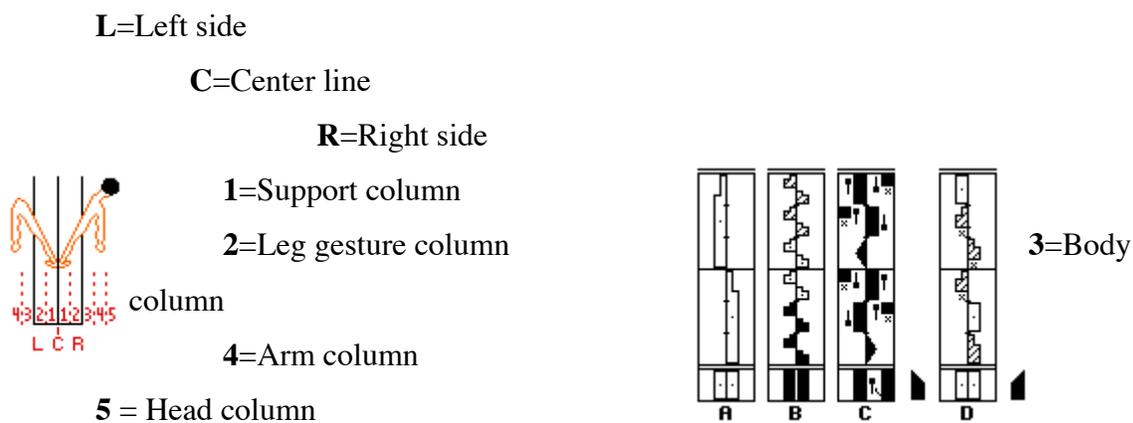


Ilustración extraída de

<http://user.uni-frankfurt.de/~griesbec/LABANE.HTML>

Diciembre de 2007

Laban creó su sistema en un próspero siglo XX. La fotografía, el cine y, posteriormente, el video convirtieron el asunto de la notación en algo aún más importante para la danza. La pregunta que la mayoría de los bailarines se hace es: ¿para qué? Hoy día “bastaría con filmar para mantener un registro” si la cuestión es registrar. Sin embargo, ¿éste es el verdadero interés?

Al asistir a la XXV Conferencia Bianual del Consejo Internacional de Kinetografía Laban (ICKL)¹¹ este año en la ciudad de México pude conocer a personas que aprendieron las técnicas de danza a través de la notación. Suena extraño para la mayoría de los bailarines brasileños. ¿Cómo se puede aprender danza mediante un sistema de símbolos? La cuestión que determina su existencia y permanencia es el proceso de cognición que se vincula a la enseñanza- aprendizaje y al proceso de creación del bailarín, interpuesto por innumerables asociaciones que involucran cualquier método de enseñanza- aprendizaje.

Laban se preguntaba sobre los métodos de danza tradicionales, así como en relación con el ballet de su tiempo. Utilizando este último como referencia para sus estudios, él quería más de lo que se presentaba hasta ese momento: un repertorio de movimientos codificados válidos para aquello que se llamaba *danza escénica*, la cual se enseñaba a través del más tradicional método de demostración con base en un modelo. Con sus propuestas innovadoras, Laban construyó lo que más tarde recibió el nombre de *alfabeto del movimiento*, o sea, una notación compuesta por símbolos que representan varios aspectos como, por ejemplo, lugares en el espacio, niveles y direcciones espaciales, partes del cuerpo, divisiones de tiempo/duraciones, a los que posteriormente se sumaron las cualidades expresivas del movimiento, símbolos que ganaron enorme representación a lo largo de la vida de Laban y mucho tiempo después. Una de las grandes aplicaciones que Laban dio a este material en su época fue la creación de las danzas corales, ejecutadas por un enorme grupo de personas que aprendían los movimientos gracias al conocimiento que adquirirían de la kinetografía Laban.

¹¹ El ICKL reúne notadores de kinetografía Laban con formación y conocimiento específico, cuya tarea es mantener viva esta “lengua” organizando encuentros bianuales donde se discute la utilización de dicho lenguaje y sus necesidades de adaptación y diálogo. En cada encuentro se analizan propuestas específicas caso por caso.

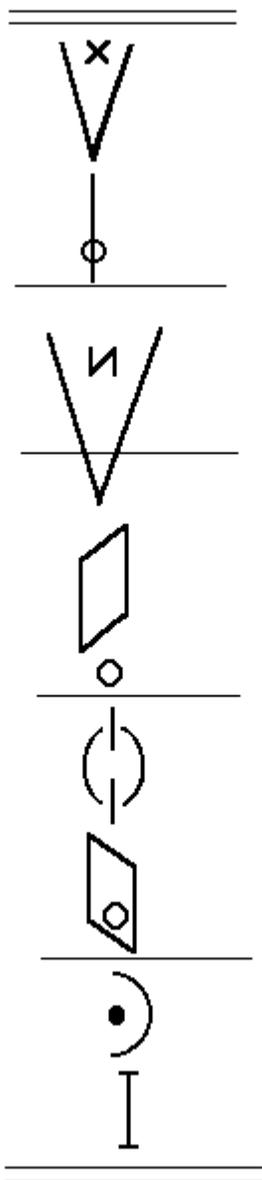
En la década de los sesenta, Valerie Preston-Dunlop, alumna de Laban desde la adolescencia y quien desempeña un papel importante en la continuidad de su trabajo, propuso una forma simplificada de notación con fines didácticos, dirigida a educadores físicos. El objetivo era que un profesor anotara los aspectos más evidentes del movimiento que pudiera registrar en tiempo, durante la observación, en lugar de efectuar el registro del movimiento en relación con todos los demás aspectos: espacio, tiempo, partes del cuerpo y acciones corporales. En 1967 Preston-Dunlop publicó *Readers in Kinetography Laban, Series B, Motif Writing for Dance*.

En Nueva York, en la década de los cincuenta, Ann Hutchinson Guest también trabajaba en cuestiones ligadas a la educación de la danza y hacía un uso más libre y exploratorio de los símbolos de notación (Guest, 2007). Esta forma de notación es el *motif*, que se ha actualizado en los últimos años y está comenzando a integrar el glosario de notación Laban, encabezado por Ann Hutchinson Guest, y también a formar parte de las discusiones del Consejo Internacional de Kinetografía Laban (ICKL), antes restringido a los labanotadores.

El *motif* es también una pauta vertical sin los desdoblamiento laterales para partes del cuerpo. Cada uno de esos elementos, el aspecto evidenciado, será representado a través de un símbolo en una única línea vertical que se lee de abajo hacia arriba, de izquierda a derecha, y debe notar la información en cuestión. El tamaño del símbolo corresponde a su duración. Algunos incluyen datos sobre Esfuerzo, sobre todo cuando se trata de Estados e Impulsos, y Forma. Otros además presentan la identificación de tiempo rítmico. Preston-Dunlop lo define así:

La escritura de *motifs* es un sistema de notación que nos da el contorno del movimiento, su motivación, sin describir con detalles cómo las acciones deben ser ejecutadas. Los símbolos básicos de kinetografía son usados para indicar acciones genéricas de todo el cuerpo, al revés de describir el movimiento exacto de una parte especial del cuerpo, como lo es en una kinetografía completa. La interpretación de la lectura del *motif* es tarea del lector, y así él

(*motif*) se vuelve un vehículo perfecto para describir actividades del movimiento donde la invención creadora de quien se mueve es de primera importancia, como en el caso de un trabajo educacional. (Preston-Dunlop: 1967).



Here is an example of a dance phrase written in Motif Description. The phrase is in 2/4 metre and read from bottom to top as follows: travel, fall, twist to the left, jump, pause, turn to the right, expand, contract. When executing this phrase, the actions could be done in any

way; for example, travelling could be crawling, hopping, rolling; twist to the left could be an arm twisting or the whole body twisting.

Ilustración y texto extraídos de

www.sasked.gov.sk.ca/docs/artsed/g6arts_ed/g6dabae.html

Diciembre de 2007

Existen también los *motifs* horizontales para labanálisis donde se prioriza la lectura de estados expresivos del movimiento manifiestos entre Estados, Impulsos y modos de Forma. Este sistema ayuda a ubicar los aspectos expresivos de un movimiento muy específico y las relaciones con los estados emocionales en él contenidos. No obstante, ninguna forma de representación del movimiento consigue comunicar aquello que el movimiento hace mejor (Laban, 1976). Es necesario partir de ese punto para comenzar el viaje rumbo a la utilización de un lenguaje como este. O, para citar a Paul Ricoeur (*apud* Chevallier, Jean-Frédéric, 2004), “el símbolo no resguarda ninguna enseñanza disimulada que bastaría con desenmascarar y que volvería caduco el ropaje de la imagen. El símbolo da; pero lo que da es algo para pensar, algo de qué pensar” (1960: 480).

Caminos de la creación

En este camino de flujos constantemente interrumpidos, o sea, pasados varios años desde mi graduación en Labanálisis, es posible establecer algunos diálogos con ciertas teorías de la filosofía contemporánea. Si el Sistema Laban es considerado una teoría en movimiento (Miranda, 2002)¹² una vez que se organiza en torno al movimiento sistémico y a la apropiación que cada estudioso hace a partir de la relación que se establece entre las diversas formas de pensamiento, cabe apuntar algunas referencias teóricas en diálogo con este proceso de creación. Una de las formulaciones del pensamiento complejo de Edgar Morin se refiere a “desviar un objeto, un instrumento, una idea, una institución, etcétera, de su sistema de referencia y de su finalidad propia, para integrar un nuevo sistema y darle una

¹² Texto de presentación del libro *El cuerpo en movimiento*, de Ciane Fernandes, primera edición.

finalidad nueva” (Morin, 1990). Esta afirmación, al igual que la idea de que caos y cosmos aparecen como “dos caras de un mismo fenómeno” (Morin, 1990), trazan una relación con la figura de la banda de Moebius,¹³ introducida por Laban, en la que adentro y afuera son partes de un todo. Aspectos aparentemente apartados se encuentran en su propio opuesto, por lo tanto, dentro de un todo. La teoría de individuación de Jung avala la manifestación artístico-estética de los procesos de creación individuales del bailarín al sacar a flote el valor de la intuición que reside en el inconsciente, parte fundamental del proceso de creación del artista (Lanitelli, 2000). Cada vez que un artista de la danza se apropia de un movimiento, hay una creación. El proceso de apropiación es fundamental para la autonomía del intérprete.

Michel Foucault (2007) también contribuye mucho a estas reflexiones por los relatos de los constantes movimientos ¡a los que el sujeto está sujeto! Solamente el movimiento parece reprocesar y ubicar al sujeto en sus constantes transformaciones, que están a merced de todas sus percepciones, conexiones y polarizaciones inherentes a los diversos contextos de inserción de un ser humano. Otra cuestión extraída por Foucault de la obra de Magritte es la relación entre semejanza y similitud. Foucault (2007) empleó la idea relacionada al concepto de individuación para hablar sobre la apropiación que cada bailarín hace, o que cada momento de un mismo bailarín provoca durante el proceso de creación de movimiento cuando él trabaja sobre un mismo estímulo dado, en este caso, un *motif*. En la ausencia de un patrón común de movimientos, aparecen las similitudes. Los fenómenos se priorizan y las verdades absolutas se disuelven. Dejamos de trabajar con movimientos codificados en los que todos danzan el mismo movimiento estandarizado, insistiendo en la idea del símbolo y de qué forma se desdobra para cada intérprete.

En el proceso de trabajo de grupo hay un método: escribir un *motif* a partir de un movimiento dado, de un poema, de algún estímulo compartido. El *motif*, una vez escrito, no

¹³ “Matemático y astrónomo, A. F. Moebius (1790-1868) descubrió una superficie que describió como no poseedora del ‘otro lado’, por ejemplo, una superficie en la cual se puede llegar a su otro lado sin atravesar un extremo. Es la llamada ‘Banda o Tira de Moebius’ (Laban, 1974), pág. 98.

consigue reproducirse a partir de la semejanza: es una tarea que cada bailarín efectuará con base en su cuerpo, su experiencia, su ser creador y, sobre todo, su momento de creación. Este momento puede hacer brotar una secuencia increíblemente distinta de otra, desarrollada sobre el mismo *motif*, incluso por la misma persona, manteniendo aspectos similares. Jugar con estas similitudes se convirtió en el proceso de creación del Grupo de Risco.

Dos ejercicios coreográficos con el grupo le fueron dando forma a esta investigación. Entre 2006 y 2007 se construyeron dos espectáculos con textos que dialogaban, compuestos por movimiento, *motif* y poesía. La poesía de Mario Quintana, poeta gaucho ya fallecido —que conmemoraría su centenario en el año 2006—, se convirtió en la inspiración, la motivación de nuestras ideas de movimiento o de diseño. Para cada una de las coreografías construidas se utilizó un esquema de composición.

La primera fue una construcción abstracta fundamentada en combinaciones matemáticas donde se utilizó el material de movimiento adquirido a través de la unión entre escritura de *motifs* y secuencias de movimientos. Para un poema, iniciamos con una secuencia formada por movimientos compuestos para cada uno de los bailarines. Esta secuencia fue realizada por ocho integrantes del grupo. Cada uno de los ocho *motifs* fue redistribuido para los ocho bailarines a fin de llegar a un total de 64 secuencias de movimiento entre todos, más la secuencia matriz para un poema. Este material: fuga, tema y variaciones entre solos, dobles, triples o conjuntos fue compuesto sin una preocupación directa con la poesía original. En un momento retomaba la poesía cuando la secuencia matriz surgía en medio de la composición al son de una canción, con aires de *bossa nova*, compuesta por uno de los integrantes del grupo originalmente graduado en música, pero que también participaba como bailarín. Guilherme, el responsable de la banda sonora del espectáculo, trabajó prioritariamente con música electroacústica, lo que ayudó aún más a distanciar la composición del universo poético de Quintana, tan popular en el imaginario brasileño. Con el nombre de *¿Reconoce?*, la obra bromeaba con el chiste popular “¿Conoce a Mario?”, y con la posibilidad o imposibilidad de reconocer a Quintana en la obra propuesta.

El segundo espectáculo tuvo procedimientos un poco diferentes. Todavía con la preocupación de abstraer las imágenes y fábulas contenidas en los poemas, esta vez se buscó la coherencia con el universo poético de Quintana; con ese objetivo cada bailarín eligió un poema para el montaje de *Otros Quintanas*. A través de labanálisis de la secuencia creada por una de las bailarinas, se escribió un *motif* en conjunto. Cada bailarín interpretó el *motif*, y con este material, poesía y *motif* convivieron en escena simultánea o alternadamente, también a través del habla de los bailarines como voz de comando para el movimiento, en un recurso de metalenguaje que evidencia el proceso.

En un segundo momento, todos los poemas elegidos presentan movimiento y voz. Los bailarines que no están hablando y danzando su poema hacen movimientos de sombra, extraídos de los *motifs* de cada poema. En este momento hay un mayor flujo de movimiento, pues hay también simultaneidad entre las tareas. En el tercer y último momento no hay palabras ni metalenguaje, apenas movimiento de un *motif* escrito por mí, el cual entregué al grupo para que, reunidos en tríos, lo resolvieran de la manera que ellos consideraran mejor. En total se trabajaron nueve poemas, y el último aparece por la interpretación dada al poema en forma de *motif* y al *motif* en movimiento, y al tratamiento coreográfico que se le otorga a este material.

Ésta es la investigación que el grupo está desarrollando con este material. Otros dos *performances* se crearon también con la intención de evidenciar el contenido del movimiento de cada símbolo, en una interacción directa con el espectador, a quien se invita a aprender el significado de cada símbolo que se le muestra. Este formato está ganando una proporción más grande actualmente, adecuándose a los ambientes no convencionales del arte contemporáneo.

Antes de eso, aún en LIMS, entre 1998 e 1999 inicié este proceso en mi trabajo de conclusión de curso, cuando elaboré un esquema de análisis personal de movimiento a través de cinco secuencias creadas a partir de un único *motif* hecho por un compañero para

este fin. En estas cinco secuencias investigué diferentes posibilidades de relación con el *motif*, entre ellas la de crear una narrativa partiendo de un estímulo abstracto. Conseguí, por ejemplo, establecer una secuencia de movimiento en la que era molestada por una mosca. Todos mis movimientos eran reactivos, pero dichas reacciones se colocaban dentro de las indicaciones establecidas por el *motif*. En esta investigación busqué identificar lo que yo añadía al *motif* original, reescribiendo el *motif* a partir de la secuencia creada y haciendo un labanálisis del movimiento grabado en video para esta segunda escritura del *motif*. Así pude hacer un análisis de mis características de movimiento, incluso puntuando cuantitativamente los Estados¹⁴ e Impulsos¹⁵ que estaban presentes en las cinco secuencias y la información que ello aportaba sobre mi patrón de movimiento. De forma muy impresionante descubrí características muy personales, como Estado Móvil, flujo tiempo y espacio, e Impulso de Visión. ¡Esta investigación me hizo conocer un poco más sobre mí misma!

Mediante la identificación de elementos de la comunicación no verbal, desde hace mucho tiempo he aprendido a encontrar los subtextos del lenguaje y las contradicciones contenidas en él. Aún estoy a punto de caer en trampas, pero las detecto gracias a “intuiciones” o percepciones de extrañamiento que generalmente se confirman y ¡a veces me confunden! Por ello me identifico con la afirmación de Laban en el sentido de que “el espacio es el aspecto oculto del movimiento y el movimiento es el aspecto visible del espacio” (Laban, 1976). Este análisis hecho en LIMS me condujo a un lugar más concreto sobre estas características subjetivas.

Creo que de aquí surge el deseo de encontrar caminos indirectos de construcción coreográfica. Por estas rutas busco respetar individualidades, provocar apropiaciones de un material que a veces se le brinda al bailarín, y evitar estandarizaciones, con lo cual me veo obligada a establecer una relación con la técnica y el entrenamiento bastante diferente a la que tuve en mi formación. Pensando así, muchas son las opciones posibles para una

¹⁴ Combinaciones de dos de los cuatro Factores de Esfuerzo del Sistema Laban.

¹⁵ Combinaciones de tres Factores de Esfuerzo.

investigación como esta. Construcción del entendimiento de técnica, construcción del entendimiento de apropiación de un material dado, permiso para creación/transgresión, construcción de un estado de presencia en la relación de alteridad escénica o actuación, discurso, coreología, coreografía, dramaturgia, son los múltiples aspectos de este trabajo. Estoy identificándolos para poder profundizar uno a uno, tomando en cuenta que todos se interrelacionan.

Consideraciones finales

La idea de la utilización de *motifs* para la creación de movimientos y el consecuente descubrimiento de las similitudes está aún en plena construcción. En general me preocupaban los procesos donde yo, como coreógrafa, debía enseñar una secuencia de movimientos para ser interpretada por los bailarines. Hay muchas justificaciones para eso – algunas incluso bastante tradicionales–, pero creo que este obstáculo me llevó a construir una forma de hacer que deje a las personas mucho más a gusto, otorgando autonomía a la obra.

Todas las obras que coreografié pasaron por procesos conscientes o no de abstracción. Para mí, las ideas siempre fueron más fuertes que las secuencias de movimiento. Cuando conocí la *motif writing* quedé fascinada ante la posibilidad de formar un banco de *motifs* para mí misma, donde pudiera cosechar motivos. Me encantó aún más cuando encontré a este grupo de personas que, llenas de curiosidad por esos procedimientos, se unieron a mí para investigar estos juegos.

Entiendo que mi fascinación por los *motifs* también provenga de su similitud con la noción de tareas que aporta la construcción de la danza postmoderna americana. Todo para disimular el drama, la narrativa, la fábula, elementos heredados de mi formación en teatro. Presentes siempre en mis creaciones, nunca pensé negar estos elementos, pero constantemente me intrigó una construcción dramática en danza que intentara elaborar una fábula, así como siempre me instigó el proceso de creación de danza-teatro de Pina Bausch.

El *collage* presente en las construcciones de Bausch me entusiasma de la misma manera que las tareas de movimiento de danza postmoderna americana, donde la representación cede su lugar a un estado de presentación y presentificación del movimiento, instaurando una presencia escénica diferenciada. Marcia Siegel relata su observación de la coreografía *Line Up*, de Trisha Brown:

Ellos danzaban con deliberada ausencia de expresión facial o corporal, disimulando impulsos e inflexiones siempre que fuera posible, para no dejar que el movimiento trajera ningún drama. El movimiento entonces aparece bastante claro, pero también a veces denso, pues usted queda sin nada donde asegurarse, sin ningún “enganche” subliminal, como dinámicas o personalidades o ritmos o entradas y salidas, o simbólicas asociaciones entre las cuales se pueden vaciar las propias fantasías. (Siegel, 1991: 19).

Alguna sintonía parece existir entre el material utilizado para la creación y la forma de utilización/composición de éste. Tal vez sea eso lo que Siegel nos presenta como material del arte, que tanto me interesa y que muchas veces se disimula al extremo en la construcción de fábulas dramáticas. “Marcia termina el artículo hablando de que nunca ha tenido tiempo de descifrar si alguno de los *Line Up* la afectó estética o emocionalmente porque estaba ocupada durante todo el tiempo con la construcción de la obra. Y termina exponiendo que a veces necesitamos de trabajos como éste para familiarizarnos con el material del arte” (Sastre, 1999).

He buscado este material a partir del Análisis del Movimiento Laban, ¡y en este camino percibo la posibilidad de encontrarme hoy con un Laban postdramático!

Bibliografía

- Banes, S. *Terpsicore In Snakers: Post-modern dance*. Hanover, NH, Wesleyan University Press, 1987.
- Bartenieff, I. y D. Lewis. *Body Movement. Coping with the environment*. Netherlands, Gordon and Breach Science Publishers, 1980.
- Chevallier, J. F. “O gesto teatral contemporâneo: entre apresentação e símbolos”. En *L’Annuaire Ottawa*, Université d’Ottawa, 2004.
- Fernandes, C. *O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. São Paulo, Annablume, 2002.
- . *Pina Baush e o Wuppertal dança-teatro*. São Paulo, Hucitec, 2000.
- . “Transgressões em Harmonia: contribuições à dança-teatro de Laban”, *LOGOS, Comunicação & Universidade*, Rio de Janeiro, núm. 18, 1º semestre 2003, págs. 60-81.
- . “Corpos co-moventes”, *Lições de Dança*, Rio de Janeiro, núm. 4, abril 2004, págs. 35-80.
- Febvre, M. *Danse Contemporaine et théâtralité*. Paris, Éditions Chiron, 1995.
- Foucault, M. *Isto não é um cachimbo*. São Paulo, Paz e Terra, 2007.
- Hackney, P. *Making Connections. Total Body Integration through Bartenieff Fundamentals*. New York, Routledge, 2002.
- Hoghe, R. y U. Weiss. *Bandoneon: Em que o Tango Pode Ser Bom Para Tudo?* São Paulo, Attar Editorial, 1989.
- Hutchinson-Guest, A. *Your Move: a new approach to the study of movement and dance*. New York, Gordon and Breach, 1995.
- . *Labanotation or kinetography Laban*. United Kingdom, Oxford University Press, 1974.
- Iannitelli, L. “Individuação e criação artística: um estudo de caso”. En *Cadernos Gipe-CIT*, núm. 10, Salvador, UFBA, 1998.
- Jowitt, D. *Time and the Dancing Image*. Los Ángeles, University of California Press, 1988.

- Laban, Rudolf. *The Language of Movement. A Guidebook to Choreutics*. Boston, Plays, 1976.
- Lehmann, H. T. *O Teatro Pós-dramático*. São Paulo, Cosacnaify, 2007.
- . “Teatro pós-dramático e teatro político”. São Paulo, *Caixa preta*, núm. 3, USP/ECA, págs 9-19.
- Miranda, R. “A Escola Laban”. En *Condança* (Congresso Nacional de Dança 1), 2001, Porto Alegre. *Anais do I Condança*, Porto Alegre, Editora Movimento, 2002, págs. 48-55.
- . “Para incluir todos os corpos”. En *Dança e Educação em Movimento*. São Paulo, Ed. Cortez, 2003.
- Morin, E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa, ESF Editeur, 2003.
- Sastre, C. “Experiências em Composição através de *motifs*: nada é sempre a mesma coisa”. En *Anais do 2o. JIPE e 5o. Encontro Nacional de Pesquisa em Arte*, Montenegro, FUNDARTE, 2007.
- . “Laban creative studies with a Brazilian group”. En *Laban & Performing Arts Conference Proceedings*, Bratislava, Bratislava in movement in association with the Ministry of Culture of Slovak Republic, 2006.
- . “1 *motif* =5 seqüências uma análise de movimento pessoal”. En 17 Seminário de Arte e Educação da FUNDARTE, Montenegro, Ed. da FUNDARTE, 2003.
- . “Aplicação dos Fundamentos de Bartenieff na Construção de Uma Aula de Dança Contemporânea”. En *Encontro Laban 2002*, Rio de Janeiro.
- . “1 *motif* =5 sequences. Improvising a *motif* for a personal analisys that seeks major answers”. New York, LIMS final project, 1999. *Encontro Laban 2002*. Rio de Janeiro, págs.17-20.
- Siegel, M. *The Tail of Dragon*. Duran, NC, Duke University Press, 1991.
- Vicari, J. *Criação em dança a partir de notações de movimento*. Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em dança: Licenciatura. Disponível na biblioteca da FUNDARTE, 2007.

Jennifer Mc Coll Crozier (Chile)

9 Evenings: Acercamientos al cuerpo, la danza y la tecnología

El estudio teórico de la danza nos ayuda a enfatizar y comprender la forma en que esta disciplina se ha establecido y transformado a lo largo del tiempo, remitiendo a las diversas épocas y momentos de la historia, a los personajes más relevantes, y cómo éstos han transformado la forma de pensar, entender y ver el cuerpo y el movimiento.

Es desde esta idea que se vuelve necesario enfrentar la teoría de la danza, cuyo campo de aplicación tiende cada vez más hacia la transdisciplinariedad en los más diversos sentidos. El tema de esta ponencia se refiere precisamente al concepto de traspasar los límites de la danza en contraposición con la tecnología, para comprender cuáles han sido los cambios y variaciones de relevancia para nuestros cuerpos y nuestro modo de entender la danza como arte.

En 1966 se llevó a cabo un festival que reunió artistas, creadores, técnicos e ingenieros con el propósito de desarrollar una serie de performances, obras e instalaciones. Este festival se denominó “9 Evenings for Theatre and Engineering” (9 Jornadas para el Teatro y la Ingeniería), y fue en este contexto que se generó un cruce donde artistas visuales, bailarines, coreógrafos, músicos e ingenieros expusieron sus obras en un proceso de hibridación en las artes.

Es necesario entender cuáles fueron las incidencias y aperturas que tuvo la danza con respecto a las nuevas tecnologías, los desplazamientos y cruces disciplinares que se generaron, su contexto de producción y su desarrollo hasta hoy día, y de qué manera esto ha transformado, desde entonces, a los propios cuerpos que bailan, a los coreógrafos, y también al público interesado en este campo, es decir, la forma de ver y hacer danza.

9 Evenings for Theatre and Engineering (9 Jornadas para el Teatro y la Ingeniería)

El festival fue organizado por un grupo de artistas e ingenieros interesados en estrechar la relación entre estas dos áreas; tuvo lugar en el 69º Regimiento Armory, en Nueva York, entre el 13 y el 23 de octubre de 1966. (Este regimiento había sido anteriormente la sede de la Exhibición Internacional de Arte Moderno, en 1913, un evento que fue crucial para generar uno de los mayores cambios en la historia del arte americano.)

Durante este ambicioso proyecto se pusieron en marcha una serie de obras o *performances* realizados por personajes de gran relevancia para la danza minimalista, así como para las artes visuales y la música de la época: participaron Lucinda Childs, Robert Rauschenberg, John Cage, David Tudor y Steve Paxton, entre otros, además de una serie de ingenieros, que en su mayoría trabajaban en los Laboratorios Bell Telephone, quienes realizaban el despliegue técnico de cada uno de los montajes presentados en el marco de Experimentos en Arte y Tecnología (EAT), laborando de manera muy unida con los artistas que emprendían sus proyectos.

El EAT fue un grupo de ingenieros y artistas que se reunieron gracias a la iniciativa de Billy Klüver; fue fundado en 1966 por Robert Rauschenberg, Robert Withman y Fred Waldhauer, además de Klüver, y se anunció a la prensa durante 1967. Sin embargo, los orígenes del EAT se encuentran arraigados en 1960, cuando Klüver (ingeniero investigador de los Laboratorios Bell Telephone) “hizo tecnológicamente posible que Jean Tinguely creara *Homage to New York*, una escultura que representa su propia destrucción en un *performance* de media hora de duración, en el Museo de Arte Moderno de Nueva York”.¹ Rauschenberg también se unió a los trabajos con Klüver montando *Oracle* entre 1962-1965, una escultura interactiva de cinco piezas que creaba un ambiente sonoro técnicamente muy avanzado. Fueron estas experiencias las que iniciaron un modelo de verdadera colaboración entre artistas e ingenieros, despojando al ingeniero del rol de asistente del artista; esta visión será fundamental en la organización del EAT, donde lo que se busca es establecer una relación directa y no jerárquica entre arte y ciencia.

¹ Noah Wardrip-Fruin y Nick Montfort (editores), *The New Media Reader*, Massachusetts, The MIT Press, 2003, pág. 211. (Traducción realizada por la autora.)

Dentro del EAT existieron algunas instancias dedicadas exclusivamente a la creación y transformación de objetos y dispositivos técnicos, como fue el caso del TEEM (Theatrical Electronic Environmental Module). Este grupo de ingenieros se orientó a diseñar decodificadores, amplificadores, controladores de audio e imagen, entre más de 300 tipos de dispositivos, con los cuales se experimentaba para estructurar aparatos inalámbricos, con baterías, de mínimo tamaño y que podían ser ensamblados en serie para generar sistemas de alta complejidad según cada obra lo requería.

A partir de esta área se comenzaron a desarrollar algunas tecnologías que han sido de suma relevancia para la vida cotidiana actual, por ejemplo: el control remoto de aparatos electrónicos (TV, radio), los teléfonos inalámbricos con baterías propias y recargables, incluso los inicios de lo que hoy conocemos como telepresencia, es decir, aquellos sistemas hombre-máquina que permiten controlar, operar e incluso interactuar con mecanismos remotos. Otro buen ejemplo es la utilización de electrodos para medir las ondas cerebrales, o bien, la utilización de cámaras infrarrojas para ver en la oscuridad. Como podemos darnos cuenta, el TEEM, en su momento, propuso elementos que han ido más allá de la utilización de un sistema de ingeniería aplicado a un *performance* u obra artística aislada, más bien hizo posibles nuevos sistemas en la relación hombre-máquina, adaptando la tecnología a las necesidades de movimiento, desplazamiento, interferencia y control de las personas/usuarios. Analizaremos este tópico más adelante.

Podemos decir que fue justamente esta alianza entre arte y tecnología la que permitió generar un cambio en la percepción de las nuevas experiencias en el arte del *performance* de aquella época, transformando los códigos con que el público se enfrentaba a las obras, contraponiendo a los más diversos grupos coexistentes en una misma sociedad y situándolos en función de un proyecto conjunto. Esto se ve reflejado en el *flyer* donde se anunciaba el festival 9 Evenings for Theatre and Engineering / 9 Jornadas para el Teatro y la Ingeniería:

OIRÁS AL CUERPO EMITIR SUS PROPIOS SONIDOS, VERÁS SIN LUZ. SERÁS TESTIGO DE UNA ENTREVISTA DE SORDOMUDOS. VERÁS BAILARINES FLOTANDO EN EL AIRE. PARA AQUELLOS DEL PÚBLICO QUE ESTÉN DISPUESTOS A TRANSFORMARSE EN MÁS QUE ESPECTADORES. TÚ TAMBIÉN PUEDES REALMENTE FLOTAR. ES ARTE E INGENIERÍA Y UN POCO DE TEATRO. ES IMPORTANTE QUE PARTICIPES.²

Si bien la prensa del momento se empeñó en destruir este evento, se logra entender la intención de los productores por emprender un camino de la diversidad al interior de un medio claramente empresarial, donde las condiciones de trabajo y desarrollo de las propuestas estaban en manos de grandes compañías y de sus intenciones de venta y publicidad. De hecho, hubiese sido bastante más fácil atacar las propuestas realizadas por los artistas, sin embargo, la prensa intensificó sus ataques hacia la parte técnica, intentando aparentar un fracaso técnico del festival, sin comprender la amplia gama de expresiones que confluían en un mismo espacio, donde las sonoridades navegaban por espacios nunca antes explorados, y las imágenes se mezclaban unas con otras para poder crear ambientes completamente nuevos, nunca antes vistos. Ha sido esta intención de los medios de comunicación por aplacar la intensidad del festival, lo que ha llevado a que incluso hoy en día no podamos tener acceso a las imágenes de la época, y menos aún a los videos de cada uno de los *performances* presentados en el festival.³

Ahora bien, para entender 9 Evenings es necesario conocer algunas de las principales transformaciones que se implementaron y se pusieron en marcha a partir de esta estrecha colaboración entre artistas e ingenieros, y cómo estos cambios se han desarrollado a través del tiempo en las artes escénicas contemporáneas, e incluso se han dispersado en la vida cotidiana tocándonos, en cierto modo, a todos nosotros:

² <http://www.fondation-langlois.org>

³ El único DVD que se ha publicado hasta el momento ha sido *Open Score*, de Robert Rauschenberg, editado por Microcinema.

Uno de los principales cambios que debemos analizar durante este proceso es entender la tecnología como una extensión de las formas ordinarias que poseemos de percibir el mundo y el entorno –si bien esta relación humano-tecnológica se ha establecido en la historia desde fines del siglo XIX, con personajes de gran relevancia para el mundo del espectáculo, como Løie Fuller (bailarina norteamericana de skirt dance del Folies Bergère, Francia), o con inserciones de técnicas avanzadas en el manejo industrial, como lo fue el Fordismo y el Taylorismo a comienzos del siglo XX–; es necesario pensar que las prácticas artísticas de vanguardia de mitad del siglo XX suponen un cambio y una proliferación en las formas de entender el arte, el mundo y la vida. Una forma de ejemplificar esta relación es fijarse en la inserción de cámaras infrarrojas que se usaron para ver a los bailarines en la oscuridad, así como la amplificación de sonidos inaudibles para el oído humano o la simultaneidad de las fuentes visuales, entre muchos otros factores que nos permiten capturar sensaciones o experiencias que de otra manera pasarían completamente desapercibidas para cualquier persona. Han sido estas inclusiones las que determinan nuestra vida actual tal como es, en el sentido de ampliar las posibilidades de conexión, de creación de redes, de instalación de dispositivos al interior de nuestras casas y de nuestras vidas.

Se hace indispensable revisar las propuestas del filósofo, crítico y teórico de los medios de comunicación Marshall MacLuhan, contemporáneo de 9 Evenings y de todo el destape artístico conceptual de la época, quien nos propone una teoría donde los medios de comunicación y las nuevas tecnologías se presentan como extensiones o autoamputaciones de nuestro propio cuerpo. MacLuhan dice:

La FOTOGRAFÍA fue la mecanización de la pintura en perspectiva y del ojo fijo; rompió la barrera del espacio vernáculo y nacionalista creado por la letra impresa. La imprenta quebró el equilibrio del lenguaje oral y escrito. La fotografía quebró el equilibrio del ojo y el oído.

El TELÉFONO, el FONÓGRAFO y la RADIO son la mecanización del espacio acústico postalfabético. La radio nos devuelve a las tinieblas de la mente, a las invasiones de Marte y Orson Welles. Mecaniza ese pozo de soledad que es el espacio acústico: el latido humano puesto en un sistema transmitido por

altoparlantes derrama un manantial de soledad en el que cualquiera puede ahogarse.

El cine y la TV completan el ciclo de mecanización del sensorio humano. Con el oído omnipresente y el ojo móvil hemos abolido la dinámica de la civilización occidental...

Sin embargo, NADIE conoce aún los lenguajes de la nueva cultura tecnológica; en función del nuevo estado de cosas somos todos idiotas tecnológicos. Nuestras palabras y pensamientos más grandilocuentes nos traicionan, pues se refieren a lo que ya existía, a lo antiguo, no al presente, a lo actual.⁴

La mecanización de los sentidos se ha transformado en la gran gama de posibilidades de conexión de nuestros cuerpos a las más diversas formas de tecnología conocidas actualmente. Si pensamos en la fotografía como una extensión del ojo estático, hoy en día es posible conectarse de manera visual –casi sin costo y con imágenes en movimiento– a prácticamente todo el planeta, es decir, más allá de una mecanización de un espacio visual hoy nos enfrentamos a la digitalización de nuestros sentidos, las posibilidades de conexión superan nuestra propia capacidad de movimiento, llevándonos más lejos en menos tiempo, más rápido y con mayor certeza a donde queramos ir, la panacea de los sentidos, la inmovilidad de nuestro cuerpo en contraposición a la velocidad de transferencia de datos, a la movilización de ideas, sonidos e imágenes completamente digitales.

Fue al interior del EAT donde se realizaron las primeras experimentaciones en torno a los sistemas inmersivos (aunque en aquel momento no se conocieran con ese nombre). Es el caso de Steve Paxton –perteneciente al movimiento de la Judson Church, que más tarde se denominaría danza minimalista norteamericana– con su obra *Physical Things* (Cosas Físicas), donde los espectadores eran partícipes de una experiencia nueva, insertos al interior de un domo que los cubría y aislaba completamente, creando así una experiencia inmersiva análoga, la misma sensación que se busca diseñar hoy en sistemas digitales altamente tecnificados. Entonces comprendemos que otra de las principales propuestas del

⁴ Marshall MacLuhan, diseño de Harley Parker, *Contra-Explosión Editorial*. Buenos Aires, Paidós, 1971.

9 Evenings fue la creación de ambientes inmersivos al interior de las prácticas teatrales o escénicas, creando una actividad sensorial total, completa, donde el individuo/espectador cumplía un rol principal en la obra, estando dentro de ella para poder contemplarla, experimentarla, vivirla, moviéndose libremente, componiendo en ella y con ella el espacio escénico del *performance*.

Si llevamos esta discusión a una mirada actual, podemos darnos cuenta de que la inmersión es uno de los aspectos más controversiales de la actualmente conocida *realidad virtual* (RV), donde las personas se interiorizan en un espacio creado digitalmente, obteniendo una libre capacidad de movimiento, y donde estos movimientos tienen consecuencias en dicho espacio virtualmente creado. Existen distintos grados o niveles de inmersión en el mundo virtual o con los dispositivos tecnológicos, que se pueden analizar desde la relevancia e implicaciones que tienen en la vida de cada uno de nosotros. De esta forma tenemos variaciones en los grados de penetración cultural de los sujetos, transformaciones en tecnología que diversifican los grados y diferencias entre lo público y lo privado, incluso cambia la capacidad sensorial de inmersión física que tenemos con los distintos dispositivos tecnológicos (pensando en el *mouse*, la pantalla, el teclado como interfases que permiten grados de inmersión en una realidad digital). Ésta es una discusión de gran importancia para entender al sujeto contemporáneo, ya que no es una relación unidireccional donde sólo yo me envuelvo de virtualidad, de inmersividad, sino que también la virtualidad se envuelve de y en mí, es de ida y venida, es una analogía entre dos componentes, que con el tiempo se ha vuelto híbrida y fusionada.⁵

Moverse al interior de un entorno programable, diseñado bajo reglas específicas, que se transforma, que crea condiciones de vida, produce imágenes, que es capaz de captar y responder al movimiento, quiere decir que estamos inmersos en la cultura del ordenador, de relaciones cotidianas con y a través de él, que estamos insertos en un sistema de imágenes

⁵ La película *eXistenZ*, de David Cronenberg (1999), aborda esta temática desde la perspectiva de los videojuegos, mostrándonos un sistema inmersivo de tal magnitud que no logramos diferenciar nuestro mundo análogo del virtual, pudiendo incluso transformarse unos a otros, perdiendo el sentido del juego y amplificando la sensación de paralelismo de realidades.

en movimiento, y no sólo como espectadores, sino ubicados en vínculo constante con su producción y emergencia. Los cuerpos forman parte de esa toma de decisiones, de los procesos de creación, se van uniendo a ellos a través de las más diversas maneras, y eso es justamente lo que podemos ver en 9 Evenings y el desarrollo que ha tenido EAT hasta el día de hoy.

Un tercer aspecto importante que nos presenta 9 Evenings es la posibilidad de transformación de un medio en otro, esto quiere decir que cualquier medio de expresión o comunicación puede convertirse o tener un referente en otro medio. Un buen ejemplo de esto es la obra de Robert Rauschenberg, *Open Score*, que plantea la capacidad de transformar, en tiempo real, el sonido de una pelota que golpea una raqueta de tenis técnicamente intervenida en un fenómeno lumínico, al apagar luces cada vez que la pelota golpea la raqueta, terminando el *performance* cuando la escena se encuentra en total oscuridad. De hecho esta obra fue repetida dos veces: la primera vez existía un circuito que determinaba en tiempo real que cuando la pelota golpeará la raqueta ciertas luces debían ser apagadas; la segunda vez, en cambio, esta operación fue realizada por una persona que apagaba las luces manualmente cada vez que “percibía” que la pelota golpeaba contra la raqueta. Es necesario decir que los espectadores no lograron captar cuál era la diferencia entre una presentación y otra.

Es así como la mayoría de los *performances* montados durante el festival 9 Evenings tienen una relación directa con los dispositivos utilizados en ellos, lo cual quiere decir por lo menos dos cosas de importancia: la capacidad de intervención y representación de los medios tecnológicos y de comunicación entre sí (traducir el golpe de una pelota en un fenómeno lumínico, representar el movimiento de una bailarina en sonido y esos sonidos en imágenes, percepción de una experiencia desde distintos puntos de vista, etcétera); y por otra parte, la creación de ambientes totalmente controlados, con múltiples posibilidades sensoriales y perceptivas, creando nuevas experiencias escénicas nunca antes exploradas.

Obras como *Open Score*, de Robert Rauschenberg, o *Carriage Discreteness*, de Yvonne Rainer han marcado un punto de inicio para las exploraciones en tecnologías de control remoto o a distancia, que más tarde se han desarrollado con el nombre de *telepresencia*, un área de gran interés para el desarrollo empresarial, armamentista, médico y artístico. En la danza específicamente podemos ver su desarrollo en las exploraciones realizadas por Internet con cuerpos reunidos virtualmente, imágenes de cuerpos en movimiento y las diferentes formas de captación del cuerpo y su movimiento, que han logrado colocar al cuerpo al interior de un circuito digital altamente interconectado, donde los movimientos cumplen roles, y esos roles determinan otros movimientos en diferentes lugares del mundo.

No podemos olvidar que la mayoría de los despliegues técnicos y tecnológicos desarrollados hasta ahora en nuestra cultura han estado en manos de la industria armamentista o, en el mejor de los casos, provienen del área médica; en este aspecto, los *performances* realizados por John Cage y Alex Hay son una muestra de la aplicabilidad de dispositivos técnicos como electrodos, comunicación satelital y cámaras infrarrojas en la creación de ambientes de producción artística y *performances*. Si bien se podría pensar que estas formas de reutilización de tecnología armamentista en una situación artística no tienen ningún valor económico o social, como discurso forman parte de una de las mayores posibilidades de adaptabilidad de nuevas tecnologías a entornos de no violencia (otros ejemplos los podemos encontrar en los videojuegos), pacifistas, de conciencia social y cultural arraigada.

Por último es importante destacar el esfuerzo que realizaron cada uno de los artistas e ingenieros inmersos en el proceso de creación de *9 Evenings* al situar al cuerpo como eje de toda reflexión y acción, en torno al cual comienzan a girar los sucesos que lo van cargando y despojando de las más diversas connotaciones. La idea de pensar al cuerpo como un puente entre la escena (o el escenario) y el ambiente tecnológico que se despliega a su alrededor significa considerarlo como una interfase, como un nuevo dispositivo conectable, lo que se ha convertido rápidamente en nuestra realidad más cercana, la que vivimos todos los días, por ejemplo cuando estamos sentados frente al ordenador, utilizando su lógica de

almacenamiento y búsqueda, con distintos grados de inmersión en ambientes audiovisuales que nos permiten un alto grado de conectabilidad, abriendo circuitos de conexión y redes cada vez más elaboradas y sobre temáticas más específicas, como las que se establecen en las ponencias virtuales que CIM/ae (Centro de Investigación y Memoria/Artes Escénicas, Chile) realizó para el Encuentro Internacional sobre Investigación de la Danza 2008, México.

Pensar el cuerpo contemporáneo significa situarnos en un lugar privilegiado para la escena actual, y por tanto vale la pena desarrollar discusiones como ésta en círculos cada vez más abiertos y con mayores posibilidades de expansión, para poder insertar nuevos pensamientos en torno a la relación del cuerpo con la tecnología, es decir, nuevas ideas sobre lo que nos determina como seres contingentes en un entorno cambiante.

9 Evenings y EAT han dejado un gran legado de ideas y disposiciones en manos de artistas e ingenieros, que hoy en día están siendo retomadas por algunos teóricos o historiadores interesados en los grandes cambios que se han producido en el arte, el cuerpo y la cultura a lo largo de nuestra historia, y que van definiendo y determinando en distintos grados la creación de obras, la capacidad de extender los límites creativos, críticos y propositivos del arte y, por sobre todo, de la danza con el cuerpo como su centro.

Material adjunto:

Despacho de prensa 9 Evenings:

MANTENGAN UN CLIMA CONSTRUCTIVO PARA EL RECONOCIMIENTO DE LA NUEVA TECNOLOGÍA Y LAS ARTES POR MEDIO DE UNA COLABORACIÓN CIVILIZADA ENTRE GRUPOS DESARROLLÁNDOSE DE MANERA POCO REALISTA, AISLADAMENTE. ELIMINEN LA SEPARACIÓN DEL INDIVIDUO DE LOS CAMBIOS Y LA EXPANSIÓN DE LA TECNOLOGÍA Y ENRIQUEZCAN LA TECNOLOGÍA PARA DAR AL INDIVIDUO VARIEDAD, PLACER Y AVENIDAS DE EXPLORACIÓN E INVOLUCRAMIENTO EN LA VIDA CONTEMPORÁNEA. ESTIMULEN LA INICIATIVA INDUSTRIAL POR GENERAR DELIBERACIÓN

ORIGINAL, EN VEZ DE UN COMPROMISO CON RESULTADOS, Y PRECIPITEN UN ACUERDO MUTUO DE MANERA DE EVITAR EL DESPERDICIO DE UNA REVOLUCIÓN CULTURAL.

Bibliografía

- Banes, Sally. *Dancing Women. Female bodies on stage*. Nueva York, Routledge, 1998.
- . *Terpsichore in Sneakers. Post-Modern Dance*. Hanover, Wesleyan University Press, publicado por University Press of New England, 1987.
- Benjamin, Walter. “La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica” (1936), texto extraído de www.philosophia.cl en marzo de 2005.
- Cooper Albright, Ann. *Traces of Light. Absence and Presence in the Work of Loïe Fuller*. Durham, Wesleyan University Press, 2007.
- Coriat, Benjamín. *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. México, Siglo XXI Editores, 2003.
- Dery, Mark. *Velocidad de escape*. Ediciones Siruela, 1998.
- Dixon, Steve. *Digital Performance*. Massachusetts, The MIT Press, 2007.
- Fuller, Loïe. *Fifteen years of a dancer's life*. Boston, Small, Maynard & Company Publishers, 1913.
- Garelick, Rhonda K. *Electric Salome. Loïe Fuller's Performance of Modernism*. Princeton, Princeton University Press, 2007.
- Haraway, Donna. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra, 1995.
- Manovich, Lev. *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona, Paidós Ibérica, 2005.
- McCarren, Felicia. *Dancing Machines. Choreographie of the Age of Mechanical Reproduction*. Stanford, Stanford University Press, 2003.
- . *Dance Pathologies: Performance, Poetics, Medicine*. Stanford, Stanford University Press, 1998.
- McLuhan, Marshall. *Comprender los nuevos medios de comunicación: Las extensiones del ser humano*. Barcelona, Paidós, 2005.
- McLuhan, Marshall y Quentin Fiore (diseño). *El medio es el mensaje. Un inventario de efectos*. Barcelona, Paidós, 1995.

- McLuhan, Marshall y Harley Parker (diseño). *Contra-Explosión*. Buenos Aires, Paidós, 1971.
- Nelson, Richard y Marcia Ewing. *Loïe Fuller. Goddess of Light*. Boston, Northeastern University Press, 1997.
- Pérez Soto, Carlos. *Proposiciones en torno a la Historia de la Danza* (texto sin publicar), 2006.
- Sommer, Sally R. “Loïe Fuller”. En *The Drama Review. Post-Modern Dance Issue*, vol. 19, núm. 1 (T-65), 1975. New York University/School of the Arts.
- Thomas, Helen. *Dance modernity & culture. Explorations in the sociology of dance*. Nueva York, Routledge, 1995.
- Wardrip-Fruin, Noah y Nick Montfort (editores). *The New Media Reader*. Massachusetts, The MIT Press, 2003, pág. 211.

<http://www.fondation-langlois.org/flash/e/index.php?NumPage=571>

Para obtener información sobre 9 Evenings, su programa de presentación, obras, artistas e ingenieros colaboradores dirigirse a <http://www.fondation-langlois.org>

Simón Pérez Wilson* (Chile)

Cuerpos híbridos/Cuerpos tecnológicos/Cuerpos naturales: Loïe Fuller-Isadora Duncan, aspectos y consideraciones de un campo

La relación entre cuerpo-danza-tecnología-naturaleza ha sido una constante tensión desde finales del siglo XIX hasta el día de hoy; en dicho proceso podemos establecer distintos campos conceptuales, diversos procesos históricos y contextuales que nos van a ser útiles a la hora de hacer más específica y más interesante la teoría y la historia de la danza. Teniendo este marco de referencia tras nosotros podemos pensar en el siglo XX como una instancia compleja, híbrida y decidora en la historia del arte y por supuesto en la historia de la danza. En la efervescencia propia del cambio de siglo comienza a gestarse una idea acerca de lo que es la danza moderna; cuando nos referimos a precursoras estamos enfocándonos en un terreno inexplorado, en un espacio experimental, en un lugar donde aún no hay inscripción, sino que por el contrario hay ambigüedad: es allí donde se enfoca esta ponencia, en establecer, conceptualizar, contextualizar y diferenciar analíticamente dónde y bajo qué circunstancias personajes tan importantes como Loïe Fuller e Isadora Duncan encuentran sus semejanzas y sus diferencias.

Es ineludible que Isadora Duncan es un referente muy importante para la danza moderna, pero sucede lo mismo con Loïe Fuller, ¿sabemos quién fue este personaje y cuál fue su relación con Duncan? Los recorridos que se pueden establecer a partir de esta relación nos conducen a pensar y a reflexionar acerca de las corporalidades de la danza, las metáforas que se evocan, las ideas del arte que hay tras ellas; e inclusive, de manera más compleja, a examinar dos líneas que se desarrollan a lo largo del siglo XX y comienzos del XXI que *grosso modo* llamaremos *Naturalismo* y *Tecnologización*; son estas dos tendencias las que se pondrán a discutir y a reflexionar. Esta ponencia se instala allí como lugar de enunciación, y posibilitará comprender a los personajes, analizar conceptos y contextos de emergencia, así como plantear una forma de lectura respecto a este tema.

* Sociólogo, investigador del Centro de Investigación y Memoria. Artes Escénicas CIM/Ae.

Felicia McCarren, una prestigiosa investigadora de danza de la Universidad de Stanford, en Estados Unidos, en su excelente libro *Dancig Machines*, publicado en 2003, comienza la introducción al texto con una reflexión que ha inspirado este tema y este texto en particular; haciendo alusión al tema central de su libro, la coreografía en la época de la reproductibilidad técnica. La autora sitúa la reflexión de la danza y la tecnología mediante una anécdota muy interesante de analizar, la cual nos habla de las trágicas circunstancias¹ en que Isadora Duncan fallece en Niza, Francia, en 1927, a la edad de 50 años. Parte del mito que se ha generado alrededor de esta figura tiene que ver con este singular desenlace: siendo copiloto de un Amilcar modelo GS, que luego la leyenda transformaría en un excéntrico y lujoso Bugatti, Duncan muere estrangulada luego que su pañuelo se enredara en una de las ruedas del automóvil. Este hecho, que pudiese ser parte de la nota roja y material para los *paparazzi*, se transforma para McCarren en una metáfora muy poderosa al hacer el fino contraste entre el símbolo de la reproducción técnica y el industrialismo del siglo XX, como lo es el automóvil, y la figura insigne de la danza naturalista y humanista, la cual Duncan representa.

Allí es donde emerge una paradoja muy interesante, que es la que guía este trabajo, la cual nos habla de un camino en paralelo a lo largo del siglo XX que transita entre los desarrollos tecnológicos integrados al arte, y las nociones utópicas del cuerpo natural y libre de cualquier tipo de intervención externa.

Localizarse en los inicios de la danza moderna requiere abordar temáticas muy distintas entre sí, las cuales recorren vastos campos de reflexión y de interés que se entrecruzan a cada momento. Por una parte tenemos el cambio de siglo como un hecho sociocultural, político, territorial que influyó drásticamente y de manera definitiva en la vida de las

¹ Cabe destacar algo que no deja de ser interesante y a la vez tragicómico; a Duncan se le suman dos figuras emblemáticas del arte y la cultura popular estadounidenses: Jackson Pollock en su Oldsmobile convertible (1956) y James Dean (1955) en el famoso Porsche 550 Spyder, quienes comparten un destino trágico similar, pues sus vidas terminan a causa de accidentes automovilísticos.

personas, así como radicales alteraciones en las formas en que la tecnología se desarrolló y fue introduciéndose en todos los aspectos de la sociedad.

Son los últimos años del siglo XIX, una tras otra las transformaciones comienzan a ocurrir, el ritmo acelerado de la industria marca la pauta a través de la cual se mide el tiempo de la sociedad, época de agitaciones sociales en Europa, movimientos de obreros, reivindicaciones y lucha de las mujeres, conflictos bélicos de gran escala; intelectuales y artistas son seducidos por estos cambios y acontecimientos que van marcando el pulso de un devenir histórico muy particular.

En esta vorágine es muy importante poder realizar un panorama de época dirigido a las temáticas que he propuesto; para ello, una de las claves de comprensión y de lectura que voy a utilizar es el concepto de *transformación tecnológica* en su amplio espectro y rango de influencia. Allí es obligada la referencia a la metáfora inicial, la cual nos habla de los modelos de producción, de la serialización, de las formas y bruscas repercusiones de acciones por modificar la mentalidad empresarial-productiva, las cuales tuvieron su primer impulso en el modelo de Taylor, el cual está dirigido a la elaboración de pautas científicas en las relaciones de producción con la idea de reducir y hacer más eficientes las tareas productivas; modelo que luego fue perfeccionado por el empresario automotriz Henry Ford, quien introduce la línea de montaje como una de las grandes revoluciones en el mundo del trabajo.

Las biografías de Loïe Fuller e Isadora Duncan son muy peculiares y están llenas de anécdotas y de una vida social muy glamorosa y agitada. El París de comienzos de siglo es un lugar ideal para que estas figuras desarrollen sus particulares maneras de entender la danza.

Loïe Fuller, nacida en el año de 1862 en Estados Unidos, se traslada definitivamente a París en 1892, lugar donde desarrolló con mayor fuerza su obra. Desde sus comienzos como artista fue una persona muy activa y cercana al teatro-espectáculo, ávida escritora de obras,

y adherente a las formas del arte popular; es en el vaudeville donde encuentra una manera de desarrollar su expresión escénica con mayor libertad y espacio para experimentar, desde una visión de la teatralidad y la puesta en escena que fue complejizando a lo largo de su carrera.

Luego de la decadencia y casi desaparición del ballet romántico, a fines del siglo XIX, las artes del movimiento quedaron en un vacío que no tardó en ser resuelto; es así como Fuller, Duncan y St. Denis son reconocidas como las precursoras de un nuevo tipo de movimiento, de una nueva tendencia en la danza, una vanguardia escénica que comienza a desarrollarse ya a fines del siglo XIX y que tiene su mayor auge durante la primera mitad del siglo XX.

Así, estas nuevas figuras de la danza comienzan a experimentar sin saber todavía que lo que hacían sería señalado con el paso del tiempo como los primeros antecedentes de la danza moderna; en ellas existía, sin lugar a dudas, la claridad de que formaban parte de una transformación en proceso.

Es en este sentido que Loïe Fuller realiza varias operaciones que son vitales para estos nuevos aires: por una parte fusiona y busca trascender la diferencia entre arte culto y arte popular, es decir, estableció un puente de conexión entre la espacialidad y los contextos de disfrute popular –representados por los ambientes al estilo del Folies Bergère– y las altas figuras del arte culto que miraban sus obras como una inspiración vital, que fue el caso de A. Rodin, los simbolistas representados por Mallarmé, los futuristas y los artistas pertenecientes al Art Decó.

Fuller tradujo la popular danza de faldas de fines del siglo XIX en Inglaterra (skirt dance) a una danza más compleja y abstracta, inició sus primeras experimentaciones colocando en escena un sinnúmero de efectos visuales, luces y artilugios mágicos que eran parte de nuevas formas de relacionarse con la tecnología. Pensemos en una época en la cual la electricidad recién comienza a masificarse como un bien público, en donde la fotografía

emerge como una forma nueva de observar la imagen, en que el cine empieza a dar sus primeros pasos. Es en este contexto donde Fuller recoge todas estas nuevas maneras del arte y las lleva a sus obras como una forma de apropiación cultural e inteligencia escénica que busca integrar distintos lenguajes que no tenían hasta el momento un espacio conjunto tan importante como el que les llegó a dar Fuller.

De esta manera, siendo coreógrafa, iluminadora, inventora de efectos visuales y cineasta estableció un modelo de espectáculos que fue ampliamente imitado y copiado en toda Europa y Estados Unidos; si ya el skirt dance era un baile popular muy extendido culturalmente, los nuevos matices escénicos que combinaban técnicas de proyección de luces de colores desde distintos ángulos y de diversas formas, diapositivas con imágenes, efectos visuales de espejos que jugaban con los espectadores, convirtieron a Fuller en toda una innovadora para el arte de la época. La importancia de su trabajo en términos cinéticos resulta muy relevante al momento de entender su obra; como dice Ann Cooper Albright, destacada bailarina y teórica de la danza en EUA, en su excelente libro *Traces of Light*, de reciente publicación en 2007, la labor de Loïe Fuller siempre ha sido analizada por los teóricos como una obra basada y construida a partir de la visualidad, del color y de la luz, dejando de lado todo el rango de innovaciones que realizó referentes a un estilo de movimiento y a una búsqueda corporal muy compleja. El subtítulo del libro de Albright hace referencia a la presencia y la ausencia de ese cuerpo en escena, que sólo es visto a través de la luz, que es una pantalla en movimiento, que es desmaterialización, que es movimiento por sí mismo. Allí cabe tomarse de las palabras de la misma Fuller, que engloba en una frase célebre y muy citada este punto en particular; de su autobiografía de 1913 y con unos comentarios del famoso artículo publicado en *The Drama Review*, de 1975, de Sally Sommer, Fuller dice: “¿Qué es danza? Es Movimiento. ¿Qué es Movimiento? La expresión de una sensación. ¿Qué es Sensación? La reacción en el cuerpo humano que se produce por una impresión o idea percibida por la mente”, a lo que Sommer agrega que hay allí una reflexión acerca de lo que es la danza desde un lugar de producción de donde se generan puestas en escena en las que el cuerpo no es el principal elemento sino que lo es el movimiento.

Por movimiento ella no sólo entendía el cuerpo que baila, sino también el movimiento de la luz, el color y la seda. Y ella bailaba luz, color, vestuario, y el cuerpo se fundía por el movimiento al interior de una imagen visual. Fuller conceptualizó una imagen en movimiento hecha por iluminación multicolor, jugando en un movimiento de sedas perpetuo.²

De esta forma es que Fuller presenta una concepción abstracta del movimiento, en donde su propia presencia es diluida, no así su forma de ejecución del movimiento, en donde experimenta en la modificación de su cuerpo alargando las telas del skirt dance y creando un sistema de manipulación a través de largas varillas; por medio de estos arreglos de vestuario es que podía internarse en formas complejas, tanto cinéticas como kinéticas, de visualización de su cuerpo en movimiento, y es a partir de estas innovaciones que Albright trabaja el concepto de presencia y de ausencia en la corporalidad y puesta en escena de Fuller.

Rhonda Garelick, académica del Connecticut Collage, en Estados Unidos, se interna en la obra de Fuller desde un punto de vista más conceptual, con algunas alusiones a su biografía, presentando distintas tesis; una de ellas tiene que ver con la figura misma de Fuller sobre el escenario y fuera del escenario: en su libro *Electric Salome. Loie Fuller's Performance of Modernism*, publicado en el 2007, la autora nos presenta un acercamiento hacia la razón que permitió que Fuller saliera de escena y fuese desechada como figura de la danza por mucho tiempo, la desmemoria fue originada por la lógica interna de su propia obra, Garelick se aventura a postular que la desmaterialización del cuerpo de Fuller es en parte una carga de vida que la hizo más conocida en el escenario que fuera de él.

Este punto es de suma importancia para establecer la mecánica interna de las puestas en escena de Fuller, pues nos conecta con la intención misma de su danza, la cual es la abstracción del cuerpo en beneficio de una lectura de la corporalidad a través de la luz, de

² Sally R. Sommer, "Loie Fuller". En *The Drama Review. Post-Modern Dance Issue*, vol. 19, núm. 1, (T-65), 1975, pág. 54. New York University/School of the Arts.

la iluminación y del ocultamiento parcial del cuerpo en escena; sobre el ocultar y el descubrir se forma un panorama de conceptos muy atractivo, por un lado está la idea de un cuerpo que resulta, de una ausencia que es movimiento, pero a la vez vemos cómo ya desde los inicios de la danza moderna tenemos una reflexión que pone a la danza sin un cuerpo visible en escena, eso ya es complejo para la danza como arte, pero aún más para una tradición moderna que corporizó e hizo figurar a todos sus representantes a través de la gestualidad y la encarnación de roles y personajes, potenciados por puestas en escena que siempre dirigían al cuerpo como el centro de la espacialidad.

Es así como la historia oficial fue dejando de lado a la primera precursora de la danza moderna, en beneficio de figuras como Duncan, St. Denis, y con posterioridad Graham, que exaltaban el rol del cuerpo en escena, de esta manera Fuller se queda en un lugar muy secundario al recapitular la historia; Garelick hace eco de este tema e inserta dos citas que grafican de una manera muy nítida este punto, por una parte revisa un artículo de prensa del 4 de enero de 1928, fecha en que Fuller fallece. El extracto del periódico nos habla de la muerte de la coreógrafa y comenta que fue una seguidora de la danza de Isadora Duncan, el otro extracto hace alusión al carácter secundario que presenta Fuller, describiéndola como una persona muy extraña y de una complexión física bastante peculiar.

A pesar de ello, Fuller fue una gran influencia para las vanguardias históricas, como personaje en escena destacó su forma abstracta de concebir la danza, con conceptos que recién hoy comienzan a rendir frutos y a ser utilizados por nuevas generaciones. También es importante señalar un cierto mapa de autores que han tomado, desde mediados de los años noventa hasta hoy, un nuevo impulso investigativo en relación con la figura de Fuller, autores como Giovanni Lista, Felicia McCarren, Tom Gunning, Jody Sperling, Rhonda Garelick, Ann Cooper Albright, Current & Current, entre los más destacados, quienes han publicado textos y artículos acerca de Loïe Fuller.

Unos desde un punto de vista más conceptual, otros desde perspectivas históricas, así como aproximaciones más biográficas. Lo interesante es que estos textos y este resurgimiento del

interés en Fuller corresponde a un momento también muy particular de la danza, en mi opinión esto tiene que ver con puestas en escena contemporáneas que experimentan mucho con la imagen, con la visualidad, con efectos digitales, es decir, hay un gesto genealógico que trae de vuelta a Fuller para contextualizar e historizar una relación de larga data entre cuerpo-danza y tecnología. A tanto ha llegado este renacer que veremos un comercial de cámaras de video bailado por Shakira, que utiliza el modelo de danza de Fuller; de manera muy llamativa una de las intenciones de Loïe Fuller se hace realidad hoy en día, a la cual hacía mención anteriormente, la mezcla entre arte y cultura popular; de manera un poco grotesca quizás es una muestra de ello que Shakira baile como Fuller.

En la película sobre la vida de Isadora Duncan, dirigida por Karel Reisz, *Isadora* (1968), con la magnífica actuación protagónica de Vanessa Redgrave, se relatan aspectos de su vida pública que nos muestran lo atormentado y caótico de su biografía. Para la historia de la danza, la figura de Duncan es central al momento de establecer un camino lógico en su propia evolución como arte, fue la figura que mayor repercusión causó entre las precursoras de la danza moderna, y también por su notoria vida pública se forjó una fama mundial.

La vuelta al mundo griego, las inspiraciones en las vasijas antiguas y en las pinturas de Boticelli, su lucha por la emancipación de las mujeres, son algunos de los puntos más comunes y reiterados a la hora de hablar sobre la vida y obra de esta bailarina. Uno de los aspectos en los cuales me quiero centrar es la idea de cuerpo como presencia, de la búsqueda de una corporalidad libre en escena y también sobre el concepto de expresionismo presente en los últimos pasajes de su obra.

Duncan, en sus escritos sobre danza, en una muy buena edición a cargo del teórico español de las artes escénicas José Antonio Sánchez, nos dice que para conseguir el renacimiento de la danza hay que realizar un operación, la cual nos indica un regreso hacia una imagen perdida en el tiempo, es rescatar el movimiento o la idea de éste que tenían los antiguos griegos. Este gesto, como ya dije archi señalado por historiadores y pensadores de la danza, es interesante en este recorrido, ya que nos ilustra de manera muy importante como una

imagen estática y ancestral inspira una manera que para el contexto de Duncan es revolucionaria, esta quietud de la imagen hace eco en un cuerpo presente, en una corporalidad que necesita ser vista en su completa dimensión, que requiere al contrario que con Fuller una fuerte idea de presencia. Existe una visualidad abstraída y transformada en movimiento, una apropiación y una búsqueda en la nostalgia del pasado que requiere ser actualizada en el presente.

Mostrar ese cuerpo lleva a Duncan a encontrarse con el estado primario de éste, allí enlaza la idea de naturaleza, en ella encuentra la definición de armonía y de vida, que está íntimamente conectada a su propia visión sobre la danza; en estos postulados, Duncan se dirige a reivindicar la libertad de los seres humanos, y como oposición a ello ocupa el ballet como una metáfora enclaustradora del propio cuerpo, los únicos principios del cuerpo son regidos por la naturaleza, por el mar, el viento, las plantas. Conectar las partes del cuerpo tomando como eje al plexo solar, donde debían confluír la parte física, la emocional y la espiritual, nos habla de una concepción que centraliza el movimiento en el cuerpo.

La construcción de un imaginario y una ética corporal son deseos que Duncan refleja en sus trabajos, a pesar de que quedan muy pocos rastros de su obra, existe una tradición kinética que se ha transmitido por generaciones, en donde de manera muy particular se enfatiza esta idea de la primera etapa del trabajo de Duncan, no así su más fuerte y contestataria forma de aproximación al movimiento que se refleja en una veta expresionista.

Duncan siempre tuvo una vocación pedagógica muy grande, que para los expertos tiene que ver con la muerte de sus dos hijos. Durante sus años como creadora abrió un sinnúmero de escuelas e impartió clases sobre todo a niños: las llamadas *Isadorables* son un grupo de niñas que Duncan adopta como hijas, y que son las intérpretes más famosas de sus obras, luego ellas mismas se encargaron de transmitir su legado.

De su paso por la Rusia en revolución siempre se destaca su polémica relación con el poeta Esenin, y se deja de lado un rasgo muy interesante que aparece en su obra de 1921

Revolutionary, en la cual trabaja sobre las ideas de cuerpo libre y el proceso revolucionario; esta obra es retratada de manera magistral en la película que ya comentamos, y muestra una característica muy importante de esta última faceta, la cual nos brinda un acercamiento muy fuerte hacia el expresionismo, con un especial énfasis en la gestualidad y en la expresión de la cara y las manos, esto refuerza la idea de que para Duncan la danza es un cuerpo transmitiendo significados de manera completa. En la escena de la película se muestra a Duncan con una túnica de colores negro y rojo intenso, que es acompañada de puños en alto y brazos hacia el cielo, con un rostro combativo y muy amenazador. El teatro en EUA se conmociona y tildan de roja y comunista a Isadora, junto con una serie de improperios y abandono masivo del teatro, la obra culmina con un desnudo de Isadora frente a la indignación del poco público que quedaba.

Este desarrollo posterior en la obra de Isadora Duncan abre un campo interesante de discusión entre los dos personajes, la relación obra-biografía y biografía-obra es un aspecto que se conecta muy directamente con un tipo de corporalidad escénica: mientras Loïe Fuller se acerca a la idea híbrida de cuerpo, es decir, enfatiza rasgos que van más allá del propio cuerpo, como la luz y su combinación con el movimiento; Duncan se aferra a la fuerza escénica del cuerpo, desde la presencia, que si bien busca su naturalidad, al mismo tiempo intenciona de manera muy concisa lo que se quiere decir. Liberar al cuerpo sólo es posible confrontándolo desde su interior.

Cuerpos híbridos, cuerpos naturales y cuerpos tecnológicos se entremezclan en presencias y ocultamientos escénicos, tanto Fuller como Duncan comparten una visión sobre la danza que debía salir de su esquematización académica, pero que tenía que ir más allá; dos líneas se trazan desde aquí, una que fue tomada por la danza moderna de forma inmediata, y la otra que aún y de manera muy conceptual es redescubierta en estos días. Una nos habla de la presencia y de la exaltación del cuerpo, y la otra transita entre mostrar y ocultar, entre aparecer y desaparecer a través del movimiento.

Los videos que han visto son algunas reconstrucciones históricas, otras son filmaciones inéditas de Isadora Duncan, filmaciones de imitadoras de Fuller y también inspiraciones respecto de su trabajo.

Bibliografía

- Banes, Sally. *Dancing Women. Female bodies on stage*. Nueva York, Routledge, 1998.
- Cooper Albright, Ann. *Traces of Light. Absence and Presence in the Work of Loïe Fuller*. Durham, Wesleyan University Press, 2007.
- Franko, Mark. *Dancing modernism performing politics*. Indianápolis, Indiana University Press, 1995.
- Fuller, Loïe. *Fifteen years of a dancer's life*. Boston, Small, Maynard & Company publishers, 1913.
- Garelick, Rhonda K. *Electric Salome. Loïe Fuller's Performance of Modernism*. Princeton, Princeton University Press, 2007.
- McCarren, Felicia. *Dancing Machines. Choreographie of the Age of Mechanical Reproduction*. Stanford, Stanford University Press, 2003.
- . *Dance Pathologies: Performance, Poetics, Medicine*. Stanford, Stanford University Press, 1998.
- Nelson, Richard y Marcia Ewing. *Loïe Fuller. Goddess of Light*. Boston, Northeastern University Press, 1997.
- Pérez Soto, Carlos. *Proposiciones en torno a la Historia de la Danza*. (Texto sin publicar), 2006.
- Sánchez, José Antonio (editor). *El arte de la danza y otros escritos. Isadora Duncan*. Madrid, Akal, 2003.
- Sommer, Sally R. “Loïe Fuller”. En *The Drama Review. Post-Modern Dance Issue*, vol. 19, núm. 1, 1975, (T-65). New York University/School of the Arts.
- Thomas, Helen. *Dance modernity & culture. Explorations in the sociology of dance*. Nueva York, Routledge, 1995.

Andréia Maria Ferreira Reis (Brasil)

La interdisciplinariedad en la escena contemporánea: el cuerpo autor de sí mismo

Este estudio presenta los trabajos realizados por profesionales brasileños que buscan la no fijación de fronteras y hacen de las transiciones interdisciplinarias una vía de descubrimiento a nuevas posibilidades de creación artística, de forma que no haya más dualidades donde las oposiciones se presenten sin diálogo, sino por el contrario, que establezcan relaciones de comunicación e interacción proporcionando cambios y transformaciones.

En Brasil, Ciane Fernandes y Marta Soares son dos grandes profesionales que parten del cuerpo como sujeto de su arte y utilizan como base el Sistema Laban/Bartenieff y el *Authentic Movement*TM. Ambas tienen formación en Laban (Certificado de Analista del Movimiento) por parte del Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies (LIMS) de Nueva York, y en esta ocasión se referirán al *Authentic Movement*TM. Soares tiene también formación en Butoh con Kazuo Ohno.

El Sistema Laban/Bartenieff es una metodología abierta que posibilita la interacción entre las artes escénicas. Este sistema (inicialmente llamado Sistema Laban) tiene su origen en los estudios de Rudolf von Laban (Bratislava 1879-Inglaterra 1958), considerado el padre de la danza moderna, quien da inicio al “delineamiento de un lenguaje apropiado al movimiento corporal, con aplicaciones teóricas, coreográficas, educativas y terapéuticas”.¹

Más tarde, con la colaboración de los alumnos y discípulos de Laban (principalmente Irmgard Bartenieff, Alemania 1900-Estados Unidos 1982), el Sistema Laban se convierte en el Sistema Laban/Bartenieff (*Laban Movement Analysis-LMA*). El LMA se usa como una forma de descripción y registro del movimiento escénico o cotidiano (en investigación de

¹ Ciane Fernandes, *Esculturas líquidas: a pré-expressividade e a forma fluída na dança educativa (pós)moderna*, Campinas, Cadernos CEDES, 2001, pág. 9.

carácter artístico y/o científico), técnica de entrenamiento corporal (teatro, danza, musical), técnica coreográfica, método de diagnóstico y tratamiento en danza-terapia.

El *Authentic Movement*TM fue creado por la americana Mary Starks Whitehouse (1911-1979) en las décadas de 1950-1960. Whitehouse estudió danza en Alemania con Mary Wigman (discípula de Laban). Siendo así, su formación expresionista enfatizaba la contribución creativa del individuo, la teoría labaniana del movimiento y la técnica de libre improvisación.²

Estos estudios forman parte del Movimiento Corporalista, creado a inicios del siglo XIX, el cual concibe “nuevas formas de comprender y explicar el comportamiento humano”.³ En la década de 1970 surge el término *educación somática*, que se deriva de la palabra *soma* o “cuerpo experimentado”, y de acuerdo con Fortin⁴ “engloba una diversidad de conocimientos donde los dominios sensorial, cognitivo, motor, afectivo y espiritual se mezclan con énfasis diferentes”. Siendo así, nuestro propio cuerpo es un espacio interdisciplinar. Según Gil⁵ “el cuerpo puede y debe ser objeto interdisciplinar por excelencia”. Por lo tanto, el cuerpo necesita estar abierto a nuevas experiencias, así como inserto en procesos que permitan la interdisciplinariedad, como los métodos presentados.

La asociación del Sistema Laban/Bartenieff con el *Authentic Movement*TM permite la descontextualización del concepto de *cuerpo objeto*, convirtiendo así el cuerpo en fenómeno y autor de sí mismo. De esta forma, esos métodos se incluyen en procesos de creación y en la escena contemporánea de los trabajos que serán presentados. Estos métodos parten de la interacción y de la conexión⁶ como puntos fundamentales en la teoría

² Patrizia Pallaro, *Movimento Autentico: scritti di Mary Starks Whitehouse, Janet Adler e Joan Chodorow*, Turín, Cosmopolis, 2003, pág. 15.

³ Ciane Fernandes y Gabriela Perez Cubas, *Aproximando Conceitos e Contextos: A Pré-Expressividade e a Energia no Sistema Laban/Bartenieff e suas Aplicações na Formação Corporal Intercultural*, Montenegro, Revista da FUNDARTE, 2004, pág. 18.

⁴ Silvie Fortin, *Educação Somática: novo ingrediente na formação prática em dança*, Salvador, Cadernos do GIPE-CIT: UFBA/PPGAC, 1999, pág. 40.

⁵ José Gil, *Metamorfoses do Corpo*, Lisboa, Relógio D'Água, 1997, pág. 191.

⁶ Peggy Hackney, *Making Connections: Total body integration through Bartenieff fundamentals*, Amsterdam, Gordon and Breach Publishers, 1998.

y en la práctica de la creación artística. Ambos conceptos se constituyen a partir de la relación entre polaridades o diferencias, no como una mera unión de conceptos, sino más bien como una conectividad dinámica y en transformación en la teoría y en la práctica artísticas.

El modelo conceptual de Anillo de Moebius (utilizado por investigadores contemporáneos),⁷ donde se unen las extremidades invertidas de una banda cuyos lados interno y externo son transitados simultáneamente sin distinción –el lado externo es al mismo tiempo el interno–, representa claramente este enfoque, donde el cuerpo abierto y receptivo procesa su vivencia en experiencias cada vez más mutables y creativas. Siendo así, el cuerpo en interacción activa se inserta en cualquier contexto y descontextualiza visiones cerradas, rompiendo las fronteras entre aparentes dicotomías: oriente/occidente, danza/teatro, cuerpo/mente, interno/externo, transformándolas en vías de acceso.

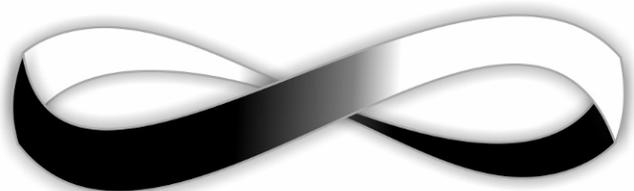


Figura 1: Anillo de Moebius

Estos principios pueden ser observados en la práctica a través de los trabajos de Ciane Fernandes y Marta Soares, que efectúan sus creaciones a través del cuerpo interdisciplinar. Aquí presentaré el espectáculo de Fernandes, *Cuerpo Extraño* (2002), y *Les Poupées* (1997), de Soares.

En *Cuerpo Extraño*, Fernandes utiliza el *Authentic Movement*TM en el proceso de creación. El proceso es la propia escena. En la escena contemporánea estos dos caminan juntos, uno sobreponiéndose al otro. En el solo de *Cuerpo Extraño* se cuestionan las dicotomías, y para

⁷ Ciane Fernandes (Brasil), Jacques Lacan (Francia), Sylvie Fortin (Canadá), Ivaldo Bertazzo (Brasil) y Elizabeth Grosz (EUA).

lograrlo Fernandes presenta su propio cuerpo fragmentado y sin preocuparse de lo que es estéticamente bello; la música es de estilos diferentes y de lugares diferentes. Interacciones entre las diferencias se cruzan en el cuerpo deconstruido y diversificado en escena.



Figura 2: Ciane Fernandes en *Cuerpo Extraño* (foto de Aristides Alves).

Soares, en *Les Poupées*, busca la disolución de las fronteras entre dentro y fuera; también explora temas como la fragmentación del cuerpo y la deformidad. Soares cuestiona la problematización de los géneros masculino y femenino, a fin de proponer una reflexión sobre la condición de multiplicidad del sujeto contemporáneo. En su solo es posible identificar la construcción del movimiento a partir de los principios del *Authentic Movement*TM, el impulso interno para el movimiento.



Figura 3: Marta Soares en *Les Poupées* (foto de Gil Grossi).

En la escena contemporánea los trabajos se orientan hacia la búsqueda de la interacción a partir del cuerpo, que se convierte en autor de sí mismo: un cuerpo que encuentra en su propia memoria y experiencia la motivación para la creación, un punto de vista amplio, abierto y en transición. Los métodos descritos (Sistema Laban/Bartenieff y *Authentic Movement*TM) promueven esta anhelada desestructuración para así reconstruir de forma abierta lo que el cuerpo desea, sin restricciones por factores externos como lo que es bello, lo preestablecido culturalmente, etcétera.

De acuerdo con Gil⁸ “El cuerpo es poder de transformación y devenir –devenir sensitivo, afectivo, que atinge y desorganiza la unidad de conciencia–”, o sea, nuestro cuerpo no es dicotómico, no solamente tiene el poder, *es* el poder de transformación. Pero nosotros tratamos al cuerpo como objeto de manipulación y vivimos a un nivel consciente que se sobrepone al inconsciente como si éste no debiese estar presente. Sin embargo, en el enfoque de la educación somática (así como en los métodos citados que en ella se insertan) la comunicación entre el consciente y el inconsciente sucede todo el tiempo.

Así, los cambios acontecen y esto enriquece la danza, al público, al artista, al ser humano, y ayuda a construir una historia menos obvia, un arte escénico auténtico a partir del cuerpo, en el cuerpo y para el cuerpo, presente en el arte y en la vida.

⁸ José Gil, *Metamorfoses do Corpo*, Lisboa, Relógio D'Água, 1997, pág. 185.

Bibliografía

–Fernandes, Ciane. “Esculturas líquidas: a pré-expressividade e a forma fluída na dança educativa (pós)moderna. En *Cadernos CEDES*, Campinas, vol. 21, núm. 53, abril de 2001, págs. 7-29.

———. *O Corpo em Movimento: o Sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. São Paulo, Annablume, 2006.

–Fernandes, Ciane y Gabriela Perez Cubas. “Aproximando Conceitos e Contextos: A Pré-Expressividade e a Energia no Sistema Laban/Bartenieff e suas Aplicações na Formação Corporal Intercultural”. En *Revista da FUNDARTE* (Fundação Municipal de Artes de Montenegro, RS), año IV, vol. IV, núm. 8, julio a diciembre de 2004, págs. 16-27.

–Fortin, Sylvie. “Educação Somática: novo ingrediente na formação prática em dança”. En *Cadernos do GIPE-CIT: UFBA/PPGAC*, Salvador, núm. 2, enero de 1999, págs. 40-55.

–Gil, José. *Metamorfoses do Corpo*. Lisboa, Relógio D’Água Editores, 1997.

–Hackney, Peggy. *Making Connections. Total body integration through Bartenieff fundamentals*. Amsterdam, Gordon and Breach Publishers, 1998.

–Pallaro, Patrizia. *Movimento Autentico: scritti di Mary Starks Whitehouse, Janet Adler e Joan Chodorow*. Turín, Edizioni Cosmopolis, 2003.

–Reis, Andréia Maria Ferreira. “Movimento Genuíno: o corpo rompendo fronteiras”. En *Anais do IV Congresso da ABRACE*. Río de Janeiro, ABRACE, 2006, págs. 257-258.

———. *O Corpo rompendo Fronteiras: uma experimentação a partir do Movimento Genuíno e do Sistema Laban/Bartenieff*. Dissertação de Mestrado. Salvador, PPGAC/UFBA, 2007.

Lígia Losada Tourinho (Brasil)

La dramaturgia de la danza como protocolo de creación

En esta ponencia sintetizo algunas ideas que se están desarrollando a lo largo mi investigación de doctorado titulada “Dramaturgia del cuerpo: construcciones poéticas del movimiento”, en el Instituto de las Artes de UNICAMP, en Campinas, Brasil. En esta investigación entendemos el concepto de dramaturgia de manera amplia, no como sinónimo de texto dramático; cuando hablamos de dramaturgia trabajamos con la idea de estructuras artísticas, elementos establecidos como base de la concepción escénica.

De este modo, la dramaturgia comienza a ser un término aplicable a las diversas concepciones de las artes escénicas; no se le restringe al teatro, pertenece también a la danza, el circo, el *performance*, etcétera. Estas estructuras pueden establecerse en diferentes configuraciones, de modo que el texto dramático es una forma de registro, documentación y estructuración escénica, pero no la única. El proceso de la estructuración escénica está vinculado con la poética del creador del concepto artístico, en la figura del director, el coreógrafo o el firmante de la concepción. Comencé a percibir que las estructuras escénicas son *protocolos de creación* y no una manera de escribir y contar historias para el teatro.

Si pensamos en el origen de las artes en general, notaremos que aparecieron con las primeras civilizaciones como un modo de dialogar con el mundo circundante y de simbolizarlo. La evolución y la complejidad de las artes se acrecentaron con la evolución del hombre, sus asuntos y sus contextos. El concepto de dramaturgia y su evolución son partes de este mismo proceso. Pensar un poco en el origen y la historia de la dramaturgia puede ser una vía para identificar su sentido actual y para reflexionar en la hipótesis de que el proceso de elaboración de la dramaturgia en una obra escénica está conectado con la poética de aquel o aquellos que la concibieron.

Las sociedades primitivas, en sus organizaciones cíclicas, sistémicas e indisociables, no tuvieron arte fuera del ritual. Lentamente, con el desarrollo de la historia de la humanidad, el arte alcanzó su condición de arte, y el ritual, de religión; las formas y estructuras estéticas se modificaron a lo largo del tiempo, de acuerdo con el modo en que el hombre piensa o pensó el mundo en cada época histórica.

Nos aventuramos a identificar tres momentos de profunda transición estética en la historia de las artes en Occidente, con la intención de pensar sus contextos y sus representaciones poéticas y estéticas: (i) el pasaje del periodo primitivo al antiguo, que culmina en los años dorados de las civilizaciones grecorromanas; (ii) el inicio de la Cristiandad, su periodo de instauración y su cima en el Renacimiento; finalmente, (iii) las dos guerras mundiales y la carrera tecnológica. Estos periodos de transición profunda y cambio en el modo en que la humanidad se comprendió a sí misma y su mundo, evidentemente acarrearón profundos cambios en la estructura y formación de las artes escénicas, y en ellas posiblemente encontremos también una evidente modificación de la comprensión del concepto de dramaturgia.

La palabra *dramaturgia* proviene del griego y significa “componer un drama”. Pallottini (2005) define el drama como acción, sin más complicaciones. La dramaturgia se refiere al conocimiento y a los elementos que pueden compartirse en la narrativa dramática. Independientemente de la forma en que percibamos esto en el desarrollo de la historia humana y, con ella, la historia de las artes escénicas, el drama siempre ha estado presente; sin embargo, con el tiempo se han expandido las posibilidades de configuración. Al inicio, el concepto de drama se relacionó con las cuestiones de la vida y la muerte, el hombre y sus dioses. Gradualmente, la intensificación de la situación dramática alcanzó su cúspide en las relaciones intersubjetivas, en los conflictos entre las personas.

Podemos notar la evolución de la dramaturgia en esta primera fase, *del periodo primitivo a la cumbre de la sociedad grecorromana*, con la evolución de la trama en los rituales, hasta alcanzar su cúspide con las grandes tragedias. Las tragedias no eran espectáculos de

oratoria, sino escenificaciones que transcurrían desde el crepúsculo hasta el amanecer y estaban llenas de música y danza. El corifeo tenía el papel de dirigir el movimiento y la coreografía. La estructura de la tragedia no estaba dada sólo por el texto; la dramaturgia de estas grandes obras comprendía otros elementos y principios de contenido corporal.

Con la instauración de la Cristiandad, su evolución, la personificación de un Dios único, la evolución del hombre como imagen de Dios y el principio del antropocentrismo, podemos percibir la instauración del teatro moderno. Para Szondi (2001), el teatro de la época moderna apareció en el Renacimiento, cuando la forma dramática, después de la suspensión del prólogo, el coro y el epílogo, se concentró en la reproducción de las relaciones humanas y encontró en el diálogo su mediación universal. El teatro moderno poco a poco se vuelve enteramente *presencia y presente*, animado por una dinámica interna cuyo motor exclusivo es el diálogo. El teatro se convierte en forma completa en sí misma, se absolutiza. Su temática se desarrolla entre personas. Comienza a depender de la trama y del mundo, se cristaliza en el papel. La dramaturgia comienza a asociarse a la literatura, ya no al cuerpo en movimiento, ya no al ritual, sino a las tensiones creadas por la palabra hablada que se lee antes en un libro.

Si lo comparamos con el modo en que la danza se estructuraba en esa época, identificamos relaciones intersubjetivas similares en los grandes ballets.

Con la revolución industrial, las dos grandes guerras y el proceso de globalización, de nuevo identificamos cambios profundos en el ámbito mundial. Un hito dramaturgico en la historia del teatro en este periodo es la obra de Bertolt Brecht, que introduce el elemento épico en el escenario. La crisis de la forma dramática se da con la separación del sujeto y el objeto, cuya integración es la base del teatro.

Estimulada por este ciclo de cambios y seguida por movimientos vanguardistas como el dadaísmo, el *happening* y el *performance*, identificamos una nueva forma de comprender la estructura de las artes escénicas, más allá del movimiento de la dramaturgia como

literatura. Lentamente, la dramaturgia comienza a tratar estructuras y no sólo diálogos, se libera del texto dramático pronunciado por actores y empieza a ser la estructura de elementos diversos e híbridos que constituyen la escena; se gana el derecho de abandonar el rol y de sostenerse de nuevo en el cuerpo en el espacio, en el individuo en su contexto. Si volvemos a hacer una comparación con la historia de la danza, en la danza moderna podemos percibir un movimiento de apertura, reflexión y reorganización, que alcanza su cúspide con la danza contemporánea y posmoderna.

Entonces empezamos a identificar que los movimientos de discusión de la dramaturgia contemporánea van estableciendo nuevas fronteras y creando nuevas perspectivas de discusión, por ejemplo, las nuevas nomenclaturas de la dramaturgia (*dramaturgia del actor*, *dramaturgia de la danza*, *dramaturgia del espacio*, *dramaturgia del cuerpo*). Estas “nuevas” nomenclaturas no se refieren simplemente al surgimiento de novedosos movimientos poéticos y estéticos dentro de las artes escénicas, sino también a una nueva perspectiva y cambio de paradigma. No se trata sólo de la creación de otros conceptos, sino del reconocimiento de que la dramaturgia trata la estructura y la estructuración de espectáculos. No se trata de decir que la danza, el *performance*, el circo, el teatro físico empezaron a tener una dramaturgia, sino de reconocer que la estructura de las artes escénicas no tiene una naturaleza solamente literal-literaria, sino que puede apoyarse en otros textos-contextos, en otros principios y elementos de estructuración.

De la misma manera, no caigamos en la trampa de que al abordar las dramaturgias del cuerpo como tema nos referimos exclusivamente al fenómeno de división del movimiento o, en el caso de la danza, el formato en pasos. Ampliar el conocimiento de la dramaturgia consiste en percibir que los contenidos tratados en la elaboración del material poético-corporal son amplios; requieren un examen extenso de los elementos constitutivos de las artes del cuerpo capaz de identificar los pilares que sostienen y estructuran la creación de las escenas de las artes escénicas como totalidad. Es posible identificar la hechura de la división como elemento estructurante de ciertos tipos de obras escénicas; sin embargo, el fenómeno de la división no puede ser la regla como en su momento lo fue el texto

dramático. Comprender la dramaturgia de una obra requiere mirar los elementos fundantes de la obra en cuestión, que pueden partir de principios y de bases múltiples y diversas.

Hasta aquí hemos discutido la relevancia de la hipótesis de que la dramaturgia contemporánea se estructura mediante la creación de protocolos, mediante los paradigmas de la poética de cada artista y sus obras. La palabra *protocolo* se refiere a la estandarización de las leyes y procedimientos utilizados para la ejecución de una tarea. Los elementos fundantes y estructurales de una obra son como protocolos, *protocolos de creación* de un artista determinado en cierta obra escénica, sea de danza, teatro, *performance* o circo.

Un ejemplo de protocolo de creación de la danza de Río de Janeiro

Con este ejemplo se tratan de aclarar las ideas anteriores usando la danza *Sala de Estar, as cinco peles do samba*,¹ de la compañía Arquitetura do Movimento, de Río de Janeiro. La coreógrafa es Andrea Jabor.

Al pensar en el concepto de protocolo de creación reflexionamos en la importancia de comprender el contexto para definir los conceptos de la dramaturgia a lo largo de las épocas. Utilizaremos esta idea para intentar comprender el contexto e historia de esta danza y su coreógrafa; luego buscaremos entender mejor el protocolo de danza.

Andrea Jabor nació en Río de Janeiro. Desde muy pequeña empezó a estudiar música; se graduó en la Escuela de Música de la Universidad de Brasilia. Durante ese tiempo tomó muchas clases de danza y empezó a trabajar con el coreógrafo Luiz Mendonça dando clases en su proyecto de educación dancística. Entonces decidió dedicarse a la danza. Fue a Europa y estudió en la Escuela para el Desarrollo de la Nueva Danza en el Colegio de Artes de Amsterdam y en el Centro Laban. En 1997 fundó, con Ricky Seabra, la compañía Arquitetura do Movimento.

¹ *Sala de estar, las cinco pieles de la samba.*

La danza *Sala de Estar, as cinco peles do samba* es la versión más reciente del proyecto *Sala de Estar*, creado por Andrea. La principal idea es promover el encuentro entre coreógrafos, bailarines, actores y músicos para improvisar en el ambiente de una sala de estar. Se inició con la necesidad que tenía Andrea de estimular el intercambio entre profesionales del arte que, de acuerdo con ella, rara vez intercambian e improvisaban juntos. También quiere descubrir el proceso de creación de cada uno de los artistas involucrados.

Para Andrea, la sala de estar es el punto de reunión de una casa, el lugar donde se recibe a la gente, un territorio personal, el espacio que combina lo privado y lo público: “La sala de estar es el lugar donde ‘podemos ser’, donde ‘somos’ y donde ‘nos reunimos’”. El ambiente del proyecto *Sala de Estar* es como una sala con sofá, sillones, un bar donde se sirven bebidas y un sitio para el DJ que improvisa durante el espectáculo.

Andrea cree que así crea un ambiente que permite una relación diferente con el público. En una entrevista le pregunté cuál consideraba que era su protocolo de creación. Respondió que su búsqueda en la danza aborda los distintos esfuerzos del cuerpo, que su interés no es hacer pasos y diseñar movimientos y formas, sino las cualidades del movimiento, la capacidad humana para cambiar de escenarios y de emociones. Dijo que estructura su obra a través de su banda sonora, una herencia de su historia con la música. Otro elemento estructural de su trabajo como coreógrafa es la organización espacial; organiza sus danzas espacialmente y crea contextos.

Andrea hizo varias versiones de *Sala de Estar*. Como protocolo regular de todas ellas, identifica el ambiente de la sala de estar, la reunión que ésta facilita entre los artistas y el público, algunos momentos improvisados y el bar:

Creo que el bar es un elemento estructural de *Sala de Estar*. Eso de andar tintineando la bebida, probándola... es parte de la vida social de las personas... Nunca bebemos dentro del teatro, sólo antes o después, pero nosotros pusimos este lugar en la sala... Un elemento

estructural es encontrar una manera de relajar al espectador y atrapar su atención... Cambiar el lugar del espectador. Crear un ambiente. La luz apropiada, la lámpara...

En julio de 2007 Andrea estrenó *Sala de Estar, as cinco peles do samba* en la casa colonial de Gloria, en Río de Janeiro. Esta danza tiene el propósito de explorar el universo de la samba mediante la improvisación y la composición coreográfica de danza contemporánea, promoviendo el encuentro de lo tradicional y lo popular. La samba se explora a través del concepto de las “cinco pieles” del artista austriaco Hundertwasser, quien piensa que el hombre está formado por capas (pieles): la epidermis (primera piel), el atavío (segunda piel), la casa (tercera piel), la identidad (cuarta piel) y la unión con el todo (quinta piel). Cada una de estas capas es cubierta por la coreógrafa como una dimensión de la percepción diaria e imaginaria. Las pieles son la historia, la cultura, la identidad y la vida de cada uno de nosotros. La intención es demostrar cómo sería la samba presente en cada una de esas pieles.

La danza interactúa con varias habitaciones de la casa y, en su mayor parte, se desarrolla en la sala de estar. Para Andrea, en *Sala de Estar, as cinco peles do samba* “la sala de estar visita a la samba y la samba visita a la sala”. La obra fue subsidiada por el Premio Klauss Vianna de 2006, que le permitió a la coreógrafa dedicar tiempo a su investigación utilizando los paradigmas ya comentados. De acuerdo con Andrea, el concepto de *Sala* permaneció en el ambiente del escenario y en la relación entre los bailarines y el público. El concepto de *Sala* también continúa en dos escenas. Una es un pasaje de danza en parejas, cuando los bailarines invitan al público. En la otra, la sala de estar de la casa queda dividida con sábanas para crear más habitaciones; en cada una está un bailarín que interactúa directamente con el público contando historias, cantando canciones y actuando a partir de su historia personal con la samba.

“Pero todas las *Salas* han permanecido fieles a su relación entre el ejecutante y el espectador, pues éste ha tenido la libertad de levantarse e ir al bar a tomar algo, sentarse de otra manera, relacionarse de un modo distinto al establecido en los teatros. En las *Salas*

puedes cambiar de lugar, cambiar la perspectiva de lo que estás viendo y desde dónde lo ves”.²

² Andrea Jabor, en entrevista realizada en su casa.

Bibliografía

- Aristóteles. *Arte Poética e Arte Retórica*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1959.
- Barba, Eugênio. *Anatomía del actor. Diccionario de antropología teatral*. México, Grupo Editorial Gaceta, 1988.
- Bentley, Eric. *The Playwright as Thinker*. Nueva York, Reynal & Hitchcock, 1946.
- Boucier, Paul. *História da dança no ocidente*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- Brecht, Bertolt. *Estudos sobre Teatro*. Lisboa, Portugália Editora, 1964.
- Carlson, Marvin. *Teorias do Teatro*. São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 1997.
- Cohen, Renato. *Work in Progress na Cena Contemporânea*. São Paulo, Perspectiva, 2004.
- . *Performance como Linguagem*. São Paulo, Perspectiva, 2004.
- Gassner, John. *Mestres do Teatro I*. São Paulo, Perspectiva, 1997.
- Hegel. *Estética. Poesía*. Lisboa, Guimarães Editores, 1964.
- Katz, Helena. *Um. Dois. Três. A Dança é o Pensamento do Corpo*. Belo Horizonte, Helena Katz, 2005.
- Lopes, Joana. “Coreodramaturgia: A dramaturgia do Movimento”. *Primer caderno pedagógico*, Departamento de Artes Corporais/Unicamp, 1998.
- Pallottini, Renata. *O que é Dramaturgia*. São Paulo, Editora Brasiliense, 2005.
- Pavis, Patrice. *Análise dos Espetáculos*. São Paulo, Perspectiva, 2003.
- Sábato, Magaldi. *O texto no teatro*. São Paulo, Perspectiva, 1989.
- Szondi, Peter. *Teoria do drama moderno (1880-1950)*. São Paulo, Cosac & Naify, 2001.

ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN DE LA DANZA 2008

En el marco de la Conmemoración por el centenario del natalicio de José Limón (1908-2008)
y por el XXV Aniversario del CENIDI-Danza José Limón (1983-2008)

Corrección de estilo

Dora Torres

Diseño y programación

Jorge García Díaz

ISBN: 978-607-7622-58-1

Todos los derechos reservados. Hecho en México
México 2009

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes

Lic. Consuelo Sáizar Guerrero
Presidenta

Instituto Nacional de Bellas Artes

Lic. Teresa Vicencio Álvarez
Directora General

Lic. Maricela Jacobo Heredia
Subdirectora General de Educación e Investigación Artísticas

Mtra. Elizabeth Cámara García
Directora del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza *José Limón*



Vivir Mejor



Vive la Cultura
Con todos los sentidos

www.gobiernofederal.gov.mx
www.conaculta.gov.mx
www.bellasartes.gov.mx

MÉXICO
2010

GOBIERNO
FEDERAL

CONACULTA

