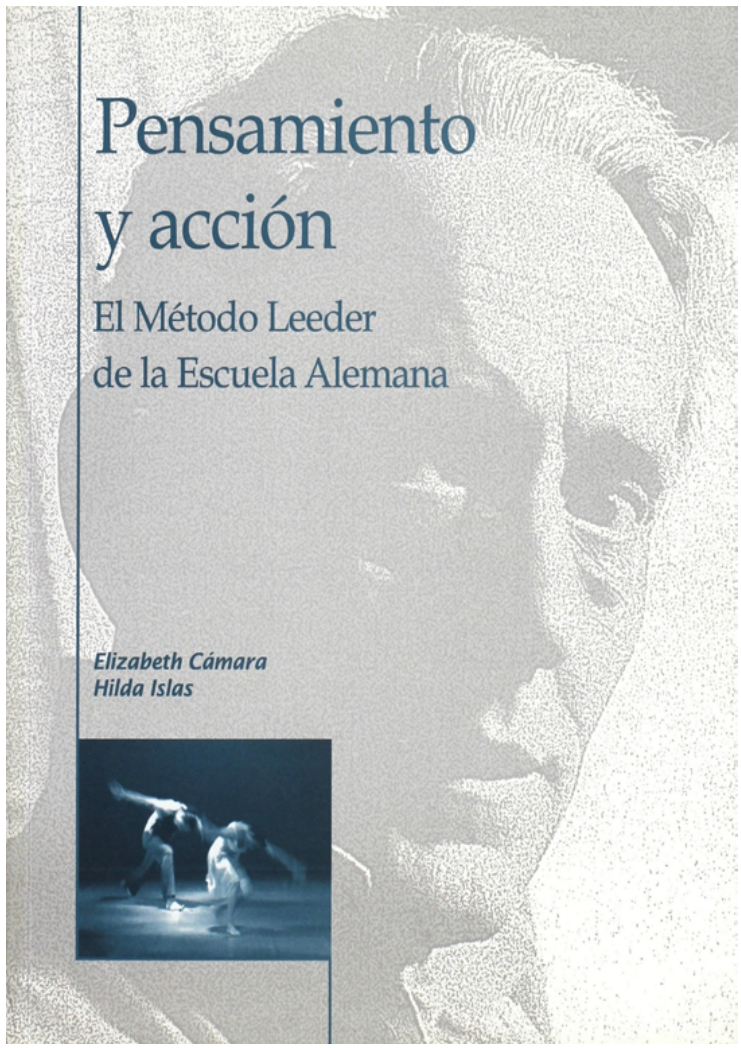
SEP
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

CONACULTA
INBA
CENIDD

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




www.inbadigital.bellasartes.gob.mx

Cómo citar este documento: Cámara, Elizabeth e Hilda Islas. *Pensamiento y acción. El Método Leeder de la Escuela Alemana.* México: Cenidi Danza/INBA/CONACULTA/Tecnológico de Monterrey, 2007.
ISBN: 9708020621
Descriptores temáticos (palabras clave): método Leeder, escuela alemana de danza moderna, movimiento, Leeder method, German modern dance, movimiento, movement.

# Pensamiento y acción

## El Método Leeder de la Escuela Alemana

*Elizabeth Cámara*
*Hilda Islas*

**Elizabeth Cámara**

Bailarina y maestra de Danza Mexicana, egresó de la Academia de la Danza Mexicana, y del Centro de Investigación Coreográfica del INBA, donde se formó como coreógrafa y maestra de danza contemporánea. Es, además, Historiadora por la UNAM.

Profesionalmente, bailó en el Ballet Folklórico de México y en el CESUCO-CICO. Ha sido maestra del Colegio de Bachilleres por más de veinticinco años, donde fue coordinadora de área y dirigió su compañía. Por cerca de diez años fue maestra de la Escuela Nacional de Danza Clásica del INBA.

De su trabajo de investigación en el CENIDI-Danza "José Limón", Centro al que pertenece desde 1995, destacan los proyectos: *Pensamiento y acción. El método Leeder de la Escuela alemana*, y el video: *Panorama de ofertas técnicas.*

Desde octubre de 2006 es Directora del CENIDI-Danza.

**Hilda Islas**

Licenciada en Filosofía por la UNAM y Maestra en Psicología social de grupos e instituciones por la UAM, con formación en Práctica psicomotriz Aucoutourier por el CEFOPPA.

Tiene estudios de danza contemporánea y es especialista en el Método Leeder de danza moderna; ha ejercido como bailarina invitada de algunos grupos independientes desde 1983, y como coreógrafa e intérprete solista desde 1992.

En 1989 se incorporó al cuerpo de investigación del CENIDI-Danza "José Limón", donde hizo la traducción del libro *Una danza tan ansiada*, de Alain Baud; es autora de *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*, y es compiladora del libro *De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza*, así como del libro electrónico *Antologías. Investigación social e histórica de la danza clásica, moderna y en contextos no escénicos*. Ha impartido las asignaturas interdisciplinarias Cultura Integral y Concentración Complementaria en Asuntos Académicos del Centro Nacional de las Artes y ha sido docente en la Maestría de Desarrollo Educativo (Línea educación artística).

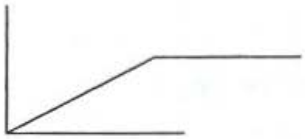
*FE DE ERRATAS*

**LA EUKINETICA EN LA ESCUELA CHILENA**
**CUADRO CONCENTRADOR DE LOS FACTORES DE MOVIMIENTOS**
**Y DE LAS OCHO ACCIONES BÁSICAS 0 CUALIDADES BÁSICAS**

| FACTORES | | | | CUALIDAD | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| TIEMPO | ESPACIO | ENERGÍA | SÍMBOLO | NOMBRE | | |
| | | | | alemán | español | inglés |
| Lento | central | leve | | *gleiten* | flotar | *floating* |
| Lento | periférico | leve | | *schweven* | deslizar | *gliding* |
| Lento | central | fuerte | | *druck* | exprimir | *winging* |
| Lento | periférico | fuerte | | *zug* | empujar presionar | *pressing* |
| Rápido | central | leve | | *schlottern* | sacudir | *flicking* |
| Rápido | periférico | leve | | *flattern* | puntear | *dabbing* |
| Rápido | central | fuerte | | stoss | dar latigazos | slashing |
| Rápido | periférico | fuerte | | *schlag* | golpear | *punching* |

Éste es el cuadro que corresponde a la pág. 132 Los ejemplos de las cualidades con "cambio de un grado" aparecen indebidamente duplicados en las págs. 132 y 133

Pág. 120. En donde dice "colocar un objeto cuidadosamente sobre una superficie", la línea relativa al tiempo debe situarse del lado izquierdo:



Pág. 121. En el segundo párrafo debe decir: "Estas acciones dinámicas... pueden ser representadas en la gráfica **del cubo".**

Pág. 122. En el cuadro de factores de movimiento, la columna relativa al espacio, en el tercer renglón, debe decir **directo.**

Pág. 123. En el cuadro columna 3, relativo al: peso, energía, fuerza, debe decir **weight.**

Pág. 133. En donde dice "cambios de un grado" debe decir estudio **stoss.**

Pág. 138. En la nota a pie de página debe decir: "Ann Hutchinson... **dirigió** el..." (el artículo consultado se realizó en el periodo en el que ella fungía como directora).

Pág. 139. El símbolo de energía ascendente es y el símbolo de energía descendente es .

Pág. 145. En el tercer párrafo debe decir: "Según Bartenieff... (expansión-**contracción)** del movimiento respiratorio".

Pág. 164. En la *Escala A,* de los puntos 2, 5, 8 y 11, debe omitirse la palabra **derecha.**

Pág. 165. En la *Escala B*, de los puntos 11, 8, 5 y 2, debe omitirse la palabra **derecha.**

Pág. 170. En el ejemplo de *Anillo de dos* debe decir **periférico.**

# Pensamiento y acción

## El Método Leeder de la Escuela Alemana

*Elizabeth Cámara*
*Hilda Islas*

TECNOLÓGICO DE MONTERREY®

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes

INBA

**Portada:**
Valentina Pavez y Rodrigo Fernández
"Compañía Danza en Cruz"
Fotógrafo: Francisco Herrera

Sigurd Leeder
Fotógrafo desconocido

**Diseño de cubierta:**
Alicia Arellano

Esta publicación tiene fines académicos y de investigación únicamente. Las fotografías que no son cortesía fueron obtenidas en diversos medios impresos y electrónicos, a los que se les da crédito. No fue posible contactar a los autores y/o fotógrafos, a pesar de los esfuerzos realizados; sin embargo, esta edición queda abierta a cualquier aclaración que soliciten los interesados.

**Coedición:** Instituto Tecnológico de Monterrey, Campus Ciudad de México/ Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura/Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza *José Limón*.

© **Elizabeth Cámara**
© **Hilda Islas**
© **Instituto Tecnológico de Monterrey, Campus Ciudad de México**
D.R. © **Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura**

**Ilustraciones:** Mayra Citlally Rojo
**Corrección de estilo y cuidado de la edición:** Paola Ponce
**Diseño editorial:** D.G. Alicia Arellano y D.G. Igor Nateras

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, la fotocopia o la grabación, sin la previa autorización por escrito del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.

**ISBN 970-802-062-1**

# Índice


Agradecimientos 8

Introducción 9

## I Ensayo histórico

**Comentarios preliminares** 15
**Los materiales** 15
**Literatura sobre la danza moderna alemana** 17

**El contexto socio-histórico** 18
Antecedentes 18
El progreso 20
Un ensayo democrático 21
Surgimiento del totalitarismo 22
El arte alemán de principios del siglo XX 24
La producción cultural y la danza en el periodo de entreguerras 26

**La danza moderna alemana en el primer tercio del siglo XX** 27
Las ideas que orientan al movimiento 27
Los personajes 29
*La gimnasia de Emile Jaques-Dalcroze* 29
*El teórico de la danza: Rudolf Laban* 30
*La talentosa bailarina: Mary Wigman* 37
*El inventivo coreógrafo: Kurt Jooss* 44
*El pedagogo de la danza: Sigurd Leeder* 49
Entrevista a Patricia Aulestia 52

**Caminos en la construcción de un nuevo género dancístico** 53
Los ascones y las granjas dancísticas 53
Los festivales 57
Los coros en movimiento 60
La gimnasia, la *Ausdruckstanz* y la danza pura 63
Los Congresos 70
Una sociedad pedagógica 72
La escuela chilena: entrevista a Joan Turner y Patricio Bunster 75
El Ballet Nacional de Chile y el Método Leeder 85
Comentarios finales 88

## II El Método Leeder


**Comentarios preliminares** 109

**Estudio de las cualidades del movimiento: eukinética, esfuerzo (*effort*) o teoría del esfuerzo-forma (*effort-shape*)** 110
Factores del movimiento 114
Simbolización básica de los factores del movimiento: Gráfica de esfuerzo 116
¿Cómo se combinan las acciones básicas? 125
La eukinética y el Método Leeder 127
La eukinética en la versión chilena 131
La vinculación teórico-práctica del esfuerzo 135
Laban, el esfuerzo y el mundo interno de las emociones 136
Significado del estudio del esfuerzo 137
Perspectivas contemporáneas del estudio del esfuerzo 137
Comentarios finales 139

**Coréutica: el estudio del movimiento en el espacio** 141
Introducción 141
Sobre el uso del concepto 141
La armonía espacial. Vínculos entre el estudio del espacio y el estudio de la energía 142
La geometría y la visión arquitectónica del movimiento 146
Escalas y secuencias espaciales para el dominio del movimiento en el espacio 162
Consideraciones finales 174

**Análisis de movimiento: La técnica** 177
Comentarios preliminares 177
Principios del análisis del movimiento 177
La técnica Leeder: acciones específicas 179
*La postura correcta en relación con la tensión-relajación* 180
*Posiciones de los pies* 188
*Movimiento de extremidades* 189
*Movimiento de columna o torso* 192
*Acciones de desplazamiento o locomoción* 201
El entrenamiento 207
La clase diaria 207
El estudio 208
Metodología de lo teórico-práctico 209

**Análisis pedagógico** 210
Composición coreográfica 210
*Improvisación con estímulos auditivos* 211
*Improvisación con estímulos visuales* 211
*Improvisación con estímulos táctiles* 212

## III Cuerpo, psiquismo y cultura en la educación de la danza: elementos para el análisis del Método Leeder

**Notas para un análisis educativo** 215
**Psiquismo y acción** 218

**La demanda occidental del aprendizaje dancístico y las propuestas integradoras** 226
Integración cuerpo-mente en el aprendizaje de la danza: Una pedagogía interdisciplinaria 228
Contextos institucionales y socioculturales de las propuestas pedagógicas, y la coherencia entre el sistema y las finalidades sociales 232

**El Método Leeder: propuesta integradora y ubicación institucional** 237
**Laban: teoría y método** 239
**Leeder y el bailarín profesional: la codificación balletística** 241
***Gestalt* corporal y movimiento orgánico** 242
**Estructura del Método Leeder y funcionamiento psíquico** 243
**Cognición y placer del movimiento** 243
**Intelectualización de los matices teóricos y los esfuerzos** 245
**Esencia y descentración: la función comunicativa** 245
**El nivel del inconsciente: perspectivas futuras para el análisis educativo** 251

**Conclusiones** 258

**Anexos** 261

**Bibliografía y hemerografía** 281

## Agradecimientos

Deseamos expresar nuestro agradecimiento a todas aquellas personas que con su experiencia y visión apoyaron la realización de este trabajo.

En primer instancia, y de manera particular, nos referimos a Valentina Pavez y Rodrigo Fernández, maestros y amigos chilenos que difundieron el Método Leeder en México durante 1995 y 1996. Ellos impartieron clases prácticas y teórico-prácticas, hicieron veces de informantes y posibilitaron la realización de esta investigación a través de invaluables entrevistas. Gracias a Patricio Bunster, a Joan Turner y a Patricia Aulestia, también por sus valiosas entrevistas. A Lin Durán, quien de manera generosa nos proporcionó los libros de Laban: *Effort: Economy in Body Movement* y *Choreutics*, los cuales enriquecieron nuestro trabajo. Igualmente, apreciamos el apoyo y los comentarios de Anadel Lynton, quien, como especialista en Análisis de Movimiento Laban, aportó valiosa información.

Deseamos mencionar el caluroso y desinteresado apoyo de la investigadora de la UNAM Elia Espinosa, así como el de Virginia Gómez Cuevas, quienes nos alentaron en la conclusión de nuestro trabajo.

Agradecemos, también, los comentarios y sugerencias de Arnulfo Vázquez C., sobre todo el novedoso material que nos obsequió acerca de la práctica psicomotriz.

Y por último, agradecemos a Rocío Arrieta, bailarina egresada de la *Folkwangschule*, quien nos brindó una panorámica actual sobre las orientaciones pedagógicas de dicha escuela.

México, D. F., a 25 de enero de 2005

# Introducción

Elaboramos esta investigación con la intención de compartir con el lector la experiencia que para nosotras significó conocer el Método Leeder a través de su práctica en clases, puerta de entrada a un mundo desconocido: la *Escuela alemana de danza moderna*, y no sólo por lo atractivo de sus personajes, sino también por permitirnos el acceso a lo que sus teorías y conceptos representan para la comprensión del movimiento y, sobre todo, porque evidencia la relación que debe existir entre experiencia y conciencia en la ejecución del movimiento dancístico.

Gracias a la fusión del movimiento con las teorías Laban, el Leeder constituye un método sistematizado de entrenamiento para bailarines, cuyo objetivo no es automatizar habilidades sino brindar un marco conceptual que sirva de punto de partida para desarrollar capacidades.

Como práctica profesional que integra cuerpo-mente, esto es, la integración entre la experiencia vivencial del movimiento en el cuerpo y el conocimiento consciente de los elementos que entran en juego al realizarlo, el Método Leeder es una estrategia que no implica que la mentalización[1] de la experiencia "enfríe" o rigidice el movimiento, sino, por el contrario, significa que la conciencia del movimiento permite un mayor placer en la experiencia. Lo anterior, a su vez, se da en virtud de la conexión específica que hay entre las teorías Laban, la estructura de clase y la malla curricular del método, encaminadas a conseguirlo. Como bien expone la maestra inglesa del método, Jean Winearls,[2] el profesor de danza profesional tiene que estar al tanto de los crecientes requerimientos técnicos para satisfacer las exigencias de los coreógrafos modernos. Al mismo tiempo, debe permitir que el estudiante se desarrolle no sólo como "máquina" competente, sino también como bailarín expresivo y sensible. El desafío para el profesor de danza es unir lo que, en afán de su sistematización, ha sido dividido.

No sugerimos que éste sea un manual que informe sobre el Método de principio a fin, ni un estudio dedicado exclusivamente a la exposición del mismo, eso sería tarea propia de docentes especializados que hayan practicado e impartido el Método durante años. En lugar de eso, nuestra experiencia como investigadoras nos lleva a hablar del método desde otra perspectiva.

En efecto, el gran aprendizaje del Método Leeder, desde las primeras clases hasta la culminación de esta investigación, es que el conocimiento práctico de cierta forma de entrenamiento propone al investigador mucho más que los componentes internos de la metodología (la comprensión de sus principios, su funcionalidad y sus posibles desarrollos). Una metodología de investigación dancística puede convertirse en un objeto de estudio de gran complejidad; su conocimiento puede extenderse hacia rutas que trasciendan su aplicación cotidiana como hecho de movimiento que, sin anularlo, lo alimenten y enriquezcan.



---

[1] El concepto *mentalización* ha sido recurrente en el pensamiento de Pierre Marty (*La psicosomática del adulto*, Buenos aires, Amorrortu, 1992) para referirse a la complejidad del funcionamiento psíquico arraigado en la corporeidad. Este concepto contiene, de manera implícita, el complejo proceso de conversión de la realidad corporal y física a las diferentes modalidades de representación mental. El concepto nos parece relevante dentro del Método Leeder, pues éste propone formas de interacción específicas entre acciones corporales determinadas y sus correlatos mentales.

[2] Ver bibliografía.

Aunque nuestro primer contacto con el Método fue puramente vivencial (experimentación de flujos, secuencias bailadas, liberación del peso, entrega a la gravedad, organicidad del movimiento), en los sucesivos acercamientos esa experiencia corporal fue adquiriendo formas mentales a través del conocimiento de la terminología que da nombre a los movimientos ejecutados. Entonces, además de la intensidad de vivir el movimiento, tuvimos acceso a un nivel de mentalización que pocas formas de entrenamiento ofrecen.

Se hizo necesario alcanzar mayor comprensión del fenómeno vivido en el cuerpo. No cabe duda de que toda forma de movimiento es un núcleo hermenéutico interpretable y decodificable en muchos sentidos. Si nuestra primera intención fue hacer una exposición clara de los principios del Método, después fue surgiendo en nosotras la necesidad de interpretar ese fenómeno educativo desde otros puntos de vista.

A ese proceso de complejización vivido de forma personal se debe la estructura del presente trabajo en apartados independientes. En lugar de un estudio lineal y homogéneo que agotara al Método mismo, en su contenido se exponen los vértices analíticos perfilados a partir de los procesos que cada una de nosotras fue desarrollando con la práctica del Método, así como nuestros mutuos comentarios.

Penetrar paulatinamente en el complejo mundo del *corpus* del Método fue una aventura que planteaba la necesidad de acercársele a través de distintas disciplinas que nos dieran respuestas, que ahora podemos compartir. Así, el Método permaneció como núcleo, y el objeto de estudio sugirió bitácoras de investigación que entrecruzan distintos campos del saber, como el eje histórico, las teorías Laban y el ámbito de la psicomotricidad, que responden a la formación y vocación de cada una de nosotras. Las perspectivas diacrónica y sincrónica fueron ejes que nos permitieron articular la presentación de un método pedagógico con representaciones que delinean el interés por él.



**La historia**

El eje histórico se presentó como un campo obligado de estudio debido, en primera instancia, a la escasa información sobre la Escuela alemana difundida en México, por razones que el lector descubrirá más adelante, pero que de entrada podríamos definir, por un lado como sociopolíticas y, por otro, como luchas al interior del propio campo dancístico. Valiéndonos de Michael Foucault (1979: 9-63), diríamos que, ante la voluntad de saber, existe el discurso hegemónico, que se observa en el orden de las leyes, de los discursos controlados, seleccionados o redistribuidos, por ciertos procedimientos muchas veces sutiles, como la exclusión y el silencio, discursos relacionados con luchas de poder, sistemas de dominación, como sucedió en el caso de la Escuela alemana de danza frente a la estadounidense.

Nos pronunciamos a favor de una historia que ve a su objeto de estudio como un *proceso*, cuyos hechos tienen sus orígenes en momentos que, como Fernando Braudel (1973) indica, son de corta, mediana y larga duración en el devenir histórico. En este caso podemos distinguir un tiempo de duración media, ciclo social de complejo entramado que nos hablaría de una danza inscrita en las tradiciones populares alemanas y en una sólida tradición filosófica y artística que brinda uno de sus mejores frutos en el mundo de la danza. Dentro del mediano plazo, también diferenciamos la in-

fluencia de la historia política sobre la historia de la danza: la definición de un nuevo mapa geográfico en Europa, resultado de las luchas de independencia nacional y luchas de poder entre naciones que concluyen en dos grandes guerras.

Un corto plazo, de tiempo individual, estaría dado por los antecedentes inmediatos heredados del siglo XIX, en cuanto a sistematización de conocimientos y creación de campos de saber. La revolución científico-industrial tuvo repercusión en las maneras de representar el mundo por medio del arte, las cuales crearon una revolución en su propio ámbito. El tiempo corto estaría, de igual manera, dado por los propios personajes, hilos conductores en la creación de esta historia.

Se habla, entonces, de procesos diacrónicos que tienen orígenes más o menos remotos, hechos concretos cuya conclusión no significa su desenlace definitivo, sino que se trata de procesos que se insertan, de una u otra manera, en el presente y el futuro, como podremos comprobar en la experiencia dancística alemana mediante el mismo Método Leeder.

Por otro lado, sería interesante destacar que, aunque los procesos históricos de la danza alemana son reflejo de la realidad sociopolítica de su país, las coincidencias y divergencias con la periodización de la historia en general, y la historia del arte en particular, responden a dinámicas propias del campo dancístico.

Finalmente, manifestamos nuestra intención de contribuir con la construcción de una historia no simplemente relatora de hechos y personajes pasados, sino concebida como investigación analítica.

**El análisis educativo**

El desarrollo del análisis educativo se debió, fundamentalmente, a la necesidad de entender el funcionamiento concreto del método en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de toda la lógica pedagógica interna del método, se requería de otro tipo de conceptos, fuera de él, para explicar por qué sus principios funcionaban de cierta manera en la diacronía de la experiencia cotidiana de clases de entrenamiento, en conjunción con las clases en que se enseñaban los conceptos Laban. ¿Cuál era el mecanismo que permitía que articuláramos lo teórico y lo práctico? Surgían muchas preguntas sobre los procesos internos que las clases movían en nosotras, y percibíamos que ese juego entre movimiento y concepto tendía a producir cambios, tanto en el cuerpo como en la mente, en el transcurso de las sesiones. Afloraba, entonces, la necesidad de recurrir a conceptos o ideas que nos permitieran comprender y descifrar, en otro nivel, lo que sucedía en nosotras. ¿Por qué sentíamos que sí estábamos aprendiendo? ¿Cuáles eran los mecanismos del Método para propiciar la incorporación de habilidades y conceptos?

Para entender este fenómeno debíamos recurrir a una disciplina de conocimiento que tendiera a descifrar el fino tejido entre la motricidad y las representaciones mentales que explicaran los procesos psíquicos implícitos en los fenómenos del movimiento. En suma, que de alguna manera concibiera la acción motriz como pensamiento actuado. La teoría y práctica psicomotriz de Bernard Aucoutourier fue el área de conocimiento idónea para abordar el estudio educativo del Método Leeder.

Bernard Aucoutourier y André Lapierre, como investigadores de los procesos psicomotrices infantiles, se plantean el objetivo de la lectura de la expresividad motriz en los niños entre los cero y los siete años, y recurren a elementos del psicoanálisis para interpretar las relaciones existentes entre un

movimiento visible y su posible contenido psíquico. Esta lectura de la expresividad motriz nos pareció indispensable para lograr descifrar los procesos, en principio personales, y así conocer la relación de nuestro movimiento y nuestro cuerpo a partir de un marco teórico general sobre la relación entre movimiento y psiquismos.

Sin embargo, como la labor de Lapierre y Aucoutourier tiene como objeto de estudio el trabajo con los niños en un encuadre de juego y de movimiento espontáneo, sus aportaciones no eran automáticamente aplicables a los procesos psicomotrices de una clase de danza, de tal forma que se nos presentó la necesidad de ubicar las limitaciones institucionales de la expresividad motriz en la clase de danza académica, y sus finalidades culturales.

El análisis educativo manifestó, así, su propia complejidad al tener que asociar los aportes de la psicomotricidad de Aucoutourier y Lapierre con la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. Para realizar un análisis educativo se debían descifrar los fenómenos del movimiento en dos sentidos: hacia adentro, es decir, la relación entre movimiento y psiquismo con ayuda del enfoque psicomotriz; y hacia afuera, tratando de detectar la determinación social, cultural e institucional que todo aparato social imprime a las prácticas sociales, incluidas las del movimiento.

Para terminar esta introducción, cabe decir que este trabajo ha significado para nosotras una nueva forma de asumir la investigación de la danza desde una perspectiva colectiva. En forma reducida, diremos que compartimos desde el entusiasmo en torno a la práctica del Método Leeder hasta la inquietud mutua por los niveles de indagación.



Durante el proceso de investigación pudimos tener lecturas comentadas. Después, alternamos la escritura solitaria con la escritura conjunta, a partir de ideas o tareas acordes con nuestra propia formación. Tuvimos la oportunidad de leernos mutuamente, de formular y escuchar comentarios, y de incorporar, cuando así se requería, aquello que la otra había pensado sobre el escrito propio.

Los mecanismos utilizados no nos parecen todavía los más adecuados para el trabajo en equipo. Sin embargo, como una primera experiencia, consideramos que esta investigación nos dejó muchas líneas abiertas para un trabajo más integral de pensamiento, experimentación y escritura en conjunto, y sobre todo, la certeza de que pensando en equipo los procesos mentales pueden tener otros alcances.[3]

[3] Al retomar, en 2003, su primera versión (1998), hicimos a este trabajo los siguientes cambios: nuevas secciones fueron incluidas (las entrevistas a Patricio Bunster y a Joan Turner, lo mismo que a Patricia Aulestia); otras fueron reelaboradas (algunos apartados del Ensayo histórico y el capítulo correspondiente al estudio de las cualidades del movimiento); el resto fue corregido siguiendo algunas de las sugerencias de Patricia Cardona y Dolores Ponce.

# I Ensayo histórico

Elizabeth Cámara

*El hombre baila para expresar la vida del hombre*

Patricio Bunster

**Comentarios preliminares**

El método eje de esta investigación está rodeado de figuras con obra y personalidad que, por sí mismas, representan motivo de interés: Rudolf Laban, Mary Wigman, Kurt Jooss y Sigurd Leeder, artistas cuya vida, trabajo y propuestas pedagógicas resultan apasionantes. Personajes que instauraron la que hoy, genéricamente, denominamos *danza moderna*. Es por ello que, aunque el tema de esta investigación sea el Método Leeder, creo pertinente ofrecer un esbozo general de su historia.

Estos artistas pertenecen a una época culminante no sólo de la historia alemana del arte, sino también del mundo del arte occidental, que cuestiona las formas precedentes e intenta, bajo el cobijo de la ciencia y la filosofía, modificar su rumbo. Plagada de renovadoras propuestas, la hace una historia que seduce.

El método de entrenamiento emanado de esta moderna corriente dancística, es síntesis de las mejores aportaciones de cada uno de sus protagonistas, sistematizada y difundida por quien merece el título de pedagogo de la danza alemana, Sigurd Leeder.

**Los materiales**

En nuestro país, la preocupación por el conocimiento académico de la danza (investigación, publicación de literatura, creación de acervos bibliográficos y documentales), es sumamente joven. En el camino de la elaboración de este trabajo, a lo anterior se sumaron dificultades y peculiaridades procedentes del propio objeto de estudio: razones socio-geográficas (un océano entre ambos continentes y una cultura, la germana, ajena y distante, frente a la influencia estadounidense directa y hegemónica), e histórico-políticas (el desprestigio de Alemania a raíz del totalitarismo, su posición de derrota frente a los aliados tras la guerra, y el nacionalismo vigoroso y creciente de Estados Unidos, cuya danza moderna, expansiva como su pueblo, inundó el panorama dancístico de nuestro país). Por tanto, a mi juicio, la danza moderna necesita que nuevas lecturas e interpretaciones sean hechas, a lo que, con este trabajo, espero contribuir.

En el transcurso de esta investigación intenté comunicarme con la Escuela Sigurd Leeder de Danza en Herisau, Suiza, residencia última del maestro, heredera de sus conocimientos y legado documental. Con su directora, Grete Müller, establecí una más o menos larga correspondencia, pero celosa de los archivos de Leeder, cerró toda posibilidad de acercamiento a ellos. Así, me encontré frente a documentos lejanos e inaccesibles, fuentes limitadas, además del desconocimiento del idioma alemán, lo cual me apartó de su literatura. Las fuentes de primera mano (básicamente entrevistas), a pesar de ser pocas, son relevantes, en especial si se considera nuestro objeto de estudio. Tenemos entrevistas y documentos obtenidos de nuestros informantes, los maestros Valentina Pavez y Rodrigo Fernández; la proporcionada por la alumna de Leeder, Patricia Aulestia, que conoció al maestro y al método en Chile; y, muy especialmente, la concedida por los maestros Joan Turner y Patricio Bunster en mi visita a Chile.

El material bibliográfico, tampoco abundante, casi todo publicado en inglés, procede de los recuentos hechos por los propios protagonistas y sus biógrafos, trabajos monográficos, así como diversos artículos y ensayos de críticos e historiadores de la danza, producto de la investigación y el análisis de autores norteamericanos, y en ciertos casos ingleses, consignados en la bibliografía.

Un ejemplo bibliográfico excepcional es el trabajo hecho por Susan A. Manning acerca de la figura de Mary Wigman. La autora hace una revisión historiográfica de los textos escritos sobre la bailarina, así como un análisis de su obra. Manning trabajó los archivos de Wigman en la Academia de Artes de Alemania Occidental, apoyada por instituciones alemanas de arte y cultura; logró un discurso teórico-historiográfico novedoso. El libro representa un estudio de nivel encomiable, poco usual en la literatura disponible en nuestro país, no sólo por el uso de sus fuentes, sino por el análisis de las mismas; es decir, dialoga con sus materiales, cuestiona los hechos, indaga los porqués. Su estudio lo enmarca en un análisis ideológico del nacionalismo y el feminismo de Wigman, por lo que se trata, también, de un análisis político y un estudio de género. Debido a sus juicios ideológicos, que no comparto, su trabajo ha sido objeto de polémicas en Estados Unidos; sin embargo, académicamente representa un ejemplo al que debiéramos aspirar. El análisis de Manning trasciende al personaje y nos muestra una época, un contexto artístico, una sociedad efervescente, un mundo político compulsivo.
Para trabajar los temas relacionados con la figura de Wigman, además se recurrió a textos escritos por ella misma y a los de Walter Sorell.
Gracias al interés del CENIDI-Danza por acercar a los lectores mexicanos algunos textos fundamentales de la danza, hoy se cuenta con publicaciones que forman parte de la bibliografía de esta investigación, textos que al inicio de nuestro trabajo circulaban exclusivamente de manera interna dentro del Centro. Ejemplo de ellos es *Una vida para la danza*, en la traducción de Margarita Mendizábal, que son relatos y descripciones realizadas por Rudolf Laban sobre su obra, a partir de hechos y vivencias de los primeros años de su vida (1979-1930). También fue publicada *Historia de la danza. Una introducción*, de Janet Adshead-Lansdale y June Layson, traducida por Dolores Ponce, que trata sobre la metodología propia de la historia de la danza, su escritura y algunos ejemplos de estudios de caso, entre ellos el de Michael Huxley "Primera danza moderna europea", de gran utilidad para este estudio.
Para abordar la vida y obra del famoso coreógrafo Kurt Jooss, se acudió a la temprana publicación de A. V. Coton de 1946, y a la recopilación de documentos de Anna y Hermann Markard para la exposición de Venecia de 1981, hecha en su honor, *Kurt Jooss y su trabajo*. La información respecto al maestro Sigurd Leeder es la localizada en documentos y ensayos dispersos, así como de las entrevistas citadas. Recientemente, una biografía sobre él y su obra ha sido publicada en alemán por la citada Grete Müller.
En danza, como en cualquier especialidad, traducir implica conocer términos técnicos y, en este caso, uso los empleados en el ambiente dancístico en México. En el caso de los términos alemanes con equivalente en inglés, se hace la traducción al español, pero se conserva el término en alemán.
Quiero aclarar que considero este apartado como una investigación historiográfica, es decir, aquella que se encarga de dar cuenta de la obra escrita en torno a un hecho histórico, en este caso la danza moderna alemana y sus personajes, para explicar los gérmenes contenidos en el Método Leeder como producto propio de este memorable movimiento dancístico. Al mismo tiempo, gracias a las entrevistas consignadas, éste representa un trabajo propio de la historia oral, cuya metodología ha sido de gran utilidad.
Así como fueron traducidos o publicados textos en el transcurso de esta investigación, es posible que otros más se traduzcan y publiquen antes de darla a conocer -qué bueno-; sin embargo, creo

sinceramente que este capítulo de la danza moderna es tan importante, que vale la pena arriesgarse y presentarlo, en sus rasgos esenciales, mediante mi modesta interpretación y síntesis a través de este trabajo.

**Literatura sobre la danza moderna alemana**

La mayor parte de la literatura sobre historia de la danza moderna que usualmente se consulta en México se escribió en Estados Unidos. Según Norbert Servos (Baril, 1987: 36-47), el movimiento de la danza moderna norteamericana siguió al alemán con una diferencia aproximada de quince años. Michael Huxley (Manning, 1993: 151-167) consigna que no es sino hasta 1988 cuando, a través de un informe, los historiadores Cohen y Brown "dan reconocimiento a la influencia trasatlántica" a partir de las giras y los cursos impartidos por Laban y Wigman, y de la residencia de Hanya Holm en Nueva York (quien instaló una sucursal de la escuela de Wigman que, posteriormente, sería sede mundial de la danza). No se pretende ignorar o empañar el brillo y talento de los grandes protagonistas estadounidenses, sino evidenciar que la historiografía estadounidense se empeñó en ocultar toda ascendencia alemana para apuntar la idea de un género dancístico de gestación exclusivamente local.

La escasa existencia de materiales, también se debe a que en Alemania se destruyó una inconmensurable cantidad de archivos durante la Segunda Guerra Mundial, y a las restricciones que dificultaban el acceso a ellos. La situación cambió a raíz de la caída del bloque soviético y del muro de Berlín, lo cual ha permitido que los documentos alemanes se empiecen a estudiar y difundir.

En Alemania, la producción de literatura sobre el tema continúa siendo escasa, entre otras razones, porque los alemanes deseaban ignorar su pasado. A finales de los años sesenta, personajes como Johan Kresnik, Pina Bausch, Susanne Linke, o Reinhild Hoffman empezaron a indagar sobre su genealogía, es decir, sobre el surgimiento de la danza–teatro alemana, ligada al reconocimiento de raíces propias.

Otro obstáculo en el manejo de las fuentes lo representan las traducciones. El alemán "permite el uso de sustantivos complejos", conceptos-ideas cuya estructura dificulta su traducción. Un ejemplo lo encontramos en el término *Ausdruckstanz,* que debería entenderse como *danza de expresión,* o *danza expresiva* más que como *danza expresionista,* como generalmente se le ha llamado. "Los problemas de traducción y diferencias culturales constituyen, por sí mismos, uno de los campos más interesantes y desafiantes de la historia de la danza alemana", añadiría Huxley (1983: 151-167).[1]

Este problema se agudiza si pensamos que las traducciones primero han pasado del alemán al inglés y de éste al español. En muchos casos el término correcto puede ser sobrentendido, pero en otros el sentido de la idea se cambia, como lo veremos al hablar de *Gestalt im Raum,* concepto complejo a cuyos ejemplos de danza en México se les denominó *danza pura.* Cabría añadir el caso particular de la obra de Rudolf Laban, quien escribió en alemán de 1920 a 1930, y en inglés de 1938 en adelante. Ninguna de las dos era su lengua materna, por lo que la estructura de su lenguaje es compleja y



[1] Se cita a Horst Koegler como el que hace la aclaración. Ahí mismo señala que "fueron los autores ingleses de la década de los veinte en adelante los que han utilizado el término en sentido amplio, al hacer una comparación deliberada entre la danza moderna y el género artístico del expresionismo o, con menor fortuna, al hacer una comparación involuntaria".

de difícil traducción. Sin embargo, gracias al trabajo de sus discípulos y sus seguidores, su obra se vuelve más comprensible.

Durante la Segunda Guerra Mundial, la diáspora de bailarines alemanes encontró asilo en Inglaterra, más tarde en Argentina y especialmente en Chile, donde, para fortuna de la danza, se logró rescatar parte de esa tradición alemana con el Método Leeder. En México, éste se conoce mucho tiempo después, gracias a los citados bailarines Valentina Pavez y Rodrigo Fernández, quienes, procedentes de Chile, trabajaron con bailarines mexicanos y accedieron a colaborar para esta investigación.

La historia de la *Escuela Alemana de Danza* es una historia de quiebres, fracturas, encuentros y desencuentros, fracasos y logros. Danza que crece al margen de las instituciones, y cuya trascendencia y sobrevivencia apenas hasta hoy empieza a dimensionarse en su justo valor.

La pretensión de contribuir con la creación de una historiografía analítica que entienda los fenómenos como procesos generados por sus contextos y sus momentos sociopolíticos, donde el objeto de estudio sea entendido como un fenómeno complejo y diverso, y a los sujetos como agentes de cambio, espero se haya cumplido. La confrontación de ideas entre autores, protagonistas, testigos y herederos de esas páginas de la historia ayudaron a hacerlo posible.

Concluiría mencionando mi deseo de ayudar a construir una práctica dancística que, como la alemana, se apoye en la reflexión. A través de estas páginas, se intenta establecer nexos entre historia de la danza y práctica dancística. La unión entre ambas propicia, a mi juicio, el fortalecimiento mutuo. La convergencia de hechos históricos multifactoriales en un método para la formación de bailarines, pretende mostrar la posibilidad de una historia cuyo sentido sea un "mejor hacer", al mismo tiempo que ver la historia ligada a la acción dancística. Así, se pretende una historia de lo teórico-práctico.



## El contexto socio-histórico

La referencia a la historia alemana del primer tercio de siglo, y en especial al periodo de entreguerras, nos ayudará a entender por qué surgieron personalidades que revolucionaron la danza. Vanguardia con tal primacía mundial, que logró dejar huellas hasta hoy día en distintas áreas del campo dancístico: la creación coreográfica, el análisis teórico y la aplicación pedagógica. Ella también nos explicará cómo resplandeció, y luego perdió brillo hasta casi desaparecer (como sucedió con el movimiento *Ausdruckstanz*). Figuras que se eclipsaron hasta que fueron revalorizadas (como Laban, Wigman, Leeder) o, en el mejor de los casos, retomaron su rumbo (como sucedió con Jooss y sus colaboradores). Tan acelerado ascenso-descenso no es explicable si no se ve bajo este marco de tensiones simultáneas: progreso, guerras, revoluciones, golpe de estado, ideologías, hegemonía imperialista y, especialmente, el *impasse* democrático que representó la República de Weimar.

### Antecedentes

Precedido por avances tecnológicos y descubrimientos científicos, el siglo XX se presenta como un nuevo momento de la modernidad,[2] la cual se refleja en la configuración del mundo, sus formas de vida, sus concepciones, sus maneras de organizarse políticamente y sus formas de manifestarse por medio del arte.

[2] *Modernidad* podría ser definida en dos sentidos, uno amplio que hace referencia al periodo histórico concreto y otro circunscrito al terreno del arte.

Tras una revolución industrial, Alemania se convirtió en líder mundial y potencia económica. El desarrollo del capitalismo industrial en Francia, Inglaterra, los Países Bajos y Alemania, entre otros, dio lugar a grandes excedentes de producción, lo que obligó a los gobiernos a emprender una carrera de expansión imperialista para asegurarse colonias, materias primas y mercados. Europa vivió, entonces, un auge militar. Con una poderosa industria acerera, argumentando la posible agresión británica, Alemania construyó una armada de punta.

A lo anterior se suma el desarrollo de movimientos nacionalistas en los Balcanes. Frente a los reclamos de independencia (de checos, húngaros, polacos, serbios, entre otros), se vivía el desmembramiento de los imperios: el Austro-húngaro y el Prusiano. Las potencias heredaban la ideología imperialista del *darwinismo* social; apoyadas en la Teoría de la evolución de las especies, veían a la guerra como el principio supremo del progreso social (Wallbank & Shereir, 1990: 567). Como se sabe, la crisis final se produjo a raíz del asesinato del heredero austriaco Francisco Fernando y su esposa, en Sarajevo, capital de la ocupada y resentida Bosnia, el 28 de junio de 1914, a manos de un estudiante que pertenecía al partido nacionalista panservio *Unión o Muerte*, que luchaba por su independencia. Así, aunque la Primera Guerra Mundial estalló por un hecho local, las causas que la provocaron fueron complejas: crisis políticas entre bloques militares, carrera armamentista, rivalidades económicas y nacionalismos, entre otras.

Alemania tuvo que endeudarse para poder cubrir los gastos de guerra, lo que produjo un déficit en su balanza de pagos que empobreció considerablemente a su población. El Segundo Reich (1871-1918) cayó en medio de una revolución generalizada en Alemania. Republicanos y comunistas derrocaron a la monarquía prusiana de los Hohenzollern, y obligaron al emperador Guillermo II a abdicar. El 9 de noviembre se proclamó la República Democrática en Weimar (1918-1933); al mismo tiempo, Karl Liebknecht, representante de la extrema izquierda, proclamó la República Socialista. Los acontecimientos en Alemania precipitaron la firma del armisticio con los aliados. Ahora la lucha se daría entre demócratas y socialistas. La nueva República, democrática, parlamentaria y burguesa, atacaba a la



---

Para Jürgen Habermas (1981: 19-36), en un sentido amplio, la *modernidad* es un proyecto complejo, problemático, que cristaliza en la Ilustración (siglo XVIII), que distingue las esferas de la ciencia, la moral y el arte, esferas que se escinden a partir de ese momento y apuntan hacia la especialización y la profesionalización. En el arte, lo moderno adquiere contornos claros a partir de la obra de Baudelaire.

En el caso del arte nos suscribimos a la definición de modernidad de Alicia Suárez y Merc Vidal, (1992: 148), quienes consideran al término como sinónimo de las primeras vanguardias del siglo XX (1905-1925), que planteaban una actitud innovadora, una oposición al arte como imitación, una rebelión en contra del academicismo reinante. Momento en que los artistas se manifiestan en contra de la moral vigente y reaccionan ante una sociedad que vive una industrialización acelerada, con transformaciones en las formas de vida. Sociedades que viven una realidad amenazante, que provoca angustia. Mundos que se enfrentan a un futuro incierto. El artista busca asirse frente a la golpeante cotidianidad. El arte se presenta como necesidad que justifica y da razón a la propia existencia.

Lo dicho por Suárez y Vidal coincide con Habermas en tanto denomina *modernismo* a la construcción cultural que posee claros límites históricos, en los albores del siglo XX. Fue así como, con el tiempo, la modernidad provocó un contraproyecto visto como "vanguardia anarquista" que alcanzó su apogeo en el "Café Voltaire" de los dadaístas y surrealistas. A partir de ahí, el arte se convierte en espejo crítico que muestra la naturaleza irreconciliable del mundo estético prevaleciente, movimiento de oposición que desafía la cultura burguesa y busca su autonomía (el arte en sí). "Todo es arte y todo el mundo es artista", es una declaración de los *modernistas* que se pronuncian a favor de borrar fronteras entre arte y vida cotidiana, es decir, se busca la reconciliación del arte con la vida. El *modernismo* de la posguerra al mismo tiempo habla de la pureza de cada arte, es decir, música, teatro, danza, adquieren autonomía. El proyecto de la danza moderna alemana concuerda coherentemente con todos estos postulados.

República revolucionaria espartaquista, encabezada por Liebknecht y Rosa Luxemburgo quienes, al perder el control de los consejos, tras una huelga general, fueron reprimidos. Del 9 al 13 de enero de 1919, tuvo lugar la conocida "semana sangrienta", que dejó más de mil doscientos muertos. El ejército combatió a los comunistas en Berlín, Liebknecht y Luxemburgo fueron detenidos y ejecutados. Con esto desapareció la posibilidad de una revolución socialista en Alemania.
Finalmente, el 18 de enero de 1919, bajo la influencia dominante del presidente de Estados Unidos, Woodrow Wilson, el Tratado de Versalles estableció las condiciones de la paz, convenio que, según Alemania, le era desfavorable y la presentaba como vencida. A partir de ese momento, los sentimientos del pueblo alemán fueron de resentimiento.

### El progreso

Durante el proceso de la industrialización vivido desde el siglo XIX, ciencia y técnica progresaron a un ritmo constante. El estímulo económico de la libre competencia sin duda había repercutido en el campo de la investigación. Los cambios en las formas del pensamiento y la necesidad de hablar del mundo presente, definieron nuevas maneras de concebir el arte.
Rodeado de apoyos técnicos que simplificaban la vida cotidiana, el ser humano se replanteó su propia existencia. La energía eléctrica, el ferrocarril, el telégrafo, el teléfono, el automóvil, el aeroplano, diversificaban las expectativas de vida. En el ámbito de la ciencia, la química, la biología y la física del siglo XX lograron descubrimientos como los rayos X, la radiactividad, el nuevo modelo del átomo, las leyes de la herencia. Estos descubrimientos hicieron polvo la corriente determinista que había dominado el pensamiento científico. La teoría atómica y la teoría de la relatividad nacieron simultáneamente, cuando Einstein afirmó que las nociones de tiempo y espacio no son absolutas. En medicina, la aplicación de la anestesia humanizó la práctica médica, lo mismo que la introducción de los métodos de asepsia, apoyados en el conocimiento de la existencia de microorganismos. Cada nuevo hallazgo impactaba la percepción del hombre sobre su sentir, su pensar, su ser, su continente el cuerpo y la manera de convivir con él.
Los trabajos de Sigmund Freud sobre el inconsciente, y el nacimiento del psicoanálisis en los primeros años del siglo XX, develaron un campo gigantesco que ejercería particular influencia en el arte y la danza. El pensamiento visionario de Friederick Nietzsche, que situó al hombre frente a un arte ateo, desprovisto de intencionalidad religiosa, generó la producción artística moderna. En este ambiente se comprenden los cambios que derrumbaron el romanticismo alemán del siglo XIX. Las inéditas concepciones del hombre derivaron en nuevos lenguajes corporales. En este ambiente, cómo no entender la polifacética genialidad de Rudolf Laban, impulsor del nuevo arte del movimiento. Bajo la influencia de estudios e investigaciones de campos como el de la ciencia y la filosofía, Laban, en un ejercicio intelectual digno de los mejores cerebros de su tiempo, abstrajo los conceptos básicos de la danza. Con sus estudios, resolvió la polaridad persistentemente marcada entre lo teórico y lo práctico.
Por otro lado, en el terreno de la creación, también como espejos de su tiempo, Mary Wigman logró, a través de su obra coreográfica, independizar a la danza como arte y establecer, como lo hiciera Kurt Jooss, nuevos lenguajes estilísticos. Sigurd Leeder, rodeado de genialidades creativas, logró sintetizar

en un método de enseñanza el rigor académico, la exploración creativa, la reflexión, la investigación y la práctica de formas innovadoras de movimiento.

### Un ensayo democrático

En 1919, tras el final de la Primera Guerra Mundial, el mapa europeo ya se había transformado. Los viejos imperios fueron sepultados para establecer nuevos Estados democráticos.

A la derrota militar, el desastre económico y social, el desgaste político y el manifiesto descontento popular, Alemania sumaba la pérdida de sus colonias y parte de su territorio. Para prever la posibilidad de su resurgimiento, los países europeos reunidos organizaron la Sociedad de Naciones (1919).[3] La pugna de intereses en el seno de su Consejo sería la causa de su futuro fracaso.

Una vez derrotada la revolución socialista, los republicanos (constituidos por sectores de la derecha y los demócratas), lanzan la convocatoria a elecciones para la constitución de la Asamblea Nacional y para la elección del presidente. La nueva Asamblea es la que acepta las condiciones de los tratados de paz con los aliados (21 de junio de 1919), lo que provocó la indignación, resentimiento y exaltación nacionalista en todo el país.

Es así como a la República de Weimar se le asocia con la derrota alemana y se le ve como un paréntesis entre las revoluciones sociales posbélicas y el nazismo, como un periodo histórico tenso, conflictivo y complejo que, sin embargo, también fue tiempo de apertura, libertad y cambios.

La naciente República, desde el principio, se enfrentó a fuerzas políticas en oposición. La alta burguesía conservadora al mando de la industria y las finanzas, junto con la aristocracia terrateniente, burocrática y militar, continuamente se oponían a las fuerzas democráticas socialistas, representadas por las clases medias y, sobre todo, por grupos obreros. Este último sector, excluido de los beneficios de la reconstrucción, acabaría polarizándose hasta constituirse como el Sector obrero revolucionario marxista. Aristocracia, burguesía, clases medias conservadoras verían la salida en Adolfo Hitler.

La nueva Constitución, adoptada en julio de 1919, posibilitaba la existencia de muchas facciones democráticas. Se expresaba a favor de la libertad de expresión y credo, de la educación obligatoria para los niños, de sindicatos protegidos por el derecho de libre asociación. Las libertades democráticas permitieron una amplia y variada producción artística. Esta Constitución ostentaba sus defectos al otorgar poderes ilimitados al presidente en casos de emergencia, como sucedió en 1933, lo que dio pie a la dictadura. Lo mismo puede decirse de su complejo sistema legislativo, que permitió la creación de innumerables partidos políticos. Para 1921, la República de Weimar estaba organizada en estados, encabezados por un presidente cuyo periodo era de siete años. A su vez, el presidente nombraba un canciller que organizaba dos cámaras, la alta o *Reichstag*, constituida por los goberna-



[3] La nación más interesada en restringir el potencial alemán era Francia, pues la frontera común era un peligro constante para su soberanía. Por ello, establece lugares ocupados, como Renania en la orilla derecha del río Rin; exige el pago de daños de guerra y el desarme del ejército teutón (pequeño sector selecto que en los años treinta proporcionaría líderes sumamente competentes para la rápida expansión), que quedó limitado (Pirenne, 1967: 163-172). La marina alemana vio reducidas sus facultades a la defensa de las costas y, sobre todo, fue separada del territorio de Zollverein, importante centro de producción de acero (Parker, 1986: 1-22).

dores de todos los estados, y la cámara baja o *Reichsrat*, con representantes elegidos por los alemanes, hombres y mujeres mayores de veintiún años.

El pago por reparaciones de guerra en marcos oro, provocó la caída del valor del marco papel (1921-1922), situación que empeoró por el excedente de circulante y la consiguiente inflación. La baja producción carbonera agravó el déficit de la balanza de pagos. La crisis económica de 1923, provocada por la inflación, fue acompañada por una crisis social interna (huelgas, manifestaciones, proletarización de la pequeña burguesía, miseria, etcétera) y una crisis política internacional (tensión en la relación con Francia y la entonces Unión Soviética).

En 1924, el gobierno de Weimar estableció un nuevo sistema de moneda corriente (se creó el *Reichmark*), aumentó los impuestos y recibió créditos de Estados Unidos. A partir de esta fecha se abrió un periodo de estabilidad en lo económico (retorno de capitales, modernización de la producción, aumento de salarios, regularización en el pago de indemnizaciones, etcétera), así como en lo social y lo político (Wallbank, 1990: 604).

Gracias al sobresaliente político, ministro de Asuntos Exteriores, y futuro canciller de Alemania, Gustav Stressmann, mediante el Pacto de Locarno de 1925,[4] la República de Weimar logró el fin de la resistencia pasiva y la evacuación de las tropas que la ocupaban. Admitida en la Sociedad de Naciones, de la cual había quedado excluida, pronto pasaría a la construcción de un nuevo carácter beligerante.

Entre 1924 y 1929 aumentó el apoyo popular a la República de Weimar. Su producción industrial logró ocupar el segundo lugar mundial, precedida sólo por Estados Unidos. Su ensayo democrático representaba un periodo de apertura a favor de un arte que lanzaba gritos de renovación e independencia. Sin embargo, la democracia era frágil. Se vivía ante la continua amenaza de que un regreso al desempleo y a la inflación fortaleciera a los extremistas, quienes esperaban cualquier oportunidad para derrocar al gobierno.



El polarizado ambiente, la precariedad económica y la falta de madurez ante las formas de vida democráticas, que demandaban conciliaciones, imposibilitaba cualquier tipo de negociación. Alemania, teóricamente controlada, era débil, aunque su resentimiento la hacía potencialmente fuerte.

### Surgimiento del totalitarismo

En la amplia capa desmovilizada del ejército combatiente en la Primera Guerra Mundial, fue donde arraigó el nacionalismo a ultranza y los resentimientos contra la República de Weimar. Estos sentimientos fueron factor aglutinante del movimiento nazi (Parker, 1986: 262-266).

El crecimiento económico de los últimos años, debido a los préstamos extranjeros, especialmente de Estados Unidos, vio su fin con el *crack* de la bolsa de Nueva York en 1929. Durante 1930 y 1931, en Alemania hubo cierre de mercados bursátiles, caída de exportaciones, quiebra de la banca, aumento de impuestos, disminución de salarios. La producción industrial se paralizó y la agricultura se vio cerca del colapso. La depresión habría hecho fracasar a cualquier gobierno, más aun a la débil y continuamente cuestionada República.

---

[4] Acuerdos firmados por Alemania, Francia, Italia, Gran Bretaña, Checoslovaquia, Bélgica y Polonia para asegurar las fronteras definidas en Versalles, revocados por Hitler en 1936.

La sociedad se polarizó aun más. Para la izquierda comunista, los militares de derecha eran irresponsables, y la clase alta tenía la culpa de la caída económica. Según la derecha, la culpa la tenía la revolución democrática, se pensaba que "la República había traído la miseria a Alemania". (Parker: 224)
En 1919 surgió el Partido Obrero Socialdemócrata, que durante la década de los veinte tuvo como su aliado más eficaz a la "sección de asalto", la *SA*, opuesta a la democracia republicana. Baviera se convirtió en el santuario de la oposición de derecha y cuna del partido nazi. Los militantes de dicho partido combinaban su violento nacionalismo con doctrinas racistas.
Stressmann estaba convencido de que la fuerza, la prosperidad y el prestigio alemanes podían ser reconstruidos dentro del marco republicano, pero murió en 1929, y con él cayó un pilar fundamental de la Constitución y la República .
En 1925, el comandante de las fuerzas armadas alemanas durante la Primera Guerra Mundial -la llamada "reliquia monárquica"- Paul Hindenburg, fue electo presidente de la República, lo que provocó una concentración de fuerzas de derecha. Hindenburg necesitaba a un demagogo, Adolfo Hitler, quien logró convertirse en figura de envergadura nacional. Sin embargo, los golpes de la derecha eran constantemente detenidos por la izquierda con movilizaciones de masas y huelgas generales.
Los nazis proclamaron la decisión de poner fin a las huelgas y conseguir el bienestar de los obreros en una "sociedad libre de engaños marxistas"; simultáneamente, Alemania debía luchar por su libertad sojuzgada por los países rivales. Causantes, en su opinión, de la crisis económica por la que atravesaban, los nazis expresaron su hostilidad hacia los bancos y el "capitalismo judeo-internacional". "El apoyo masivo a la causa nazi sólo puede ser interpretado como un lamentable síntoma de la funesta manera en la que pueden comportarse unos seres humanos atemorizados", asevera el historiador Parker (1986: 258).
En 1932, cuando la situación económica se hallaba más deprimida, sobrevino la crisis del presidencialismo y el parlamentarismo. Hindenburg había ganado nuevamente la presidencia, pero para recibir apoyo del ejército cede la cancillería al general Kurt von Schleicher, cuyo gobierno es acusado de pretender excluir tanto a extremistas comunistas como a nazis. La gran burguesía recurrió a Hitler. A partir de ese momento comenzó un periodo controvertido de intrigas, en las que estuvieron involucrados la cancillería, Hitler y representantes del capital industrial; hasta que finalmente, el 30 de enero de 1933, Hitler fue nombrado canciller por el propio Hindenburg. El 28 de febrero de 1933 fue promulgado un decreto que suspendía todas las libertades constitucionales, lo que provocó el derrumbe de la vida democrática. Las fuerzas nazis se proclamaron abiertamente antisemitas, y practicaron la brutalidad y la violencia, se arrestó a cuatro mil miembros del Partido Comunista y se abrieron campos de concentración para los presos políticos. El 23 de marzo se instauró el Tercer Reich, el cual le otorgó a Hitler plenos poderes como presidente para gobernar durante cuatro años. El partido nazi se convirtió en el único partido político. El nombramiento de Hitler se apoyaba en el terror sembrado por la *SA*. A pesar de ello, el 30 de junio de 1934 las *SS* (tropas protectoras de Hitler) organizaron el asesinato de los dirigentes de la *SA*; la violencia se había recrudecido. A partir de entonces, la derecha conservadora y el ejército aceptaron el dominio total de Hitler, alianza que duró hasta 1944.
Los años posteriores a 1933 fueron de resurgimiento y expansión económica. Los nazis aumentaron el gasto público (invirtieron grandes sumas en el rearme), se controlaron los precios y las divisas. Sin

embargo, en 1938 se produjo una depresión económica; la popularidad del régimen dependía del mantenimiento de un alto nivel de vida; como salida económica, quedaba la guerra. Los nazis pensaban realizarla con un rápido triunfo militar para asegurar el dominio alemán sobre Europa. Mediante una intensa campaña propagandística prepararon psicológicamente a la población para la nueva guerra. Así, Alemania se convertiría en escenario sangriento, protagonista del más grande genocidio vivido por la Europa contemporánea. Destrucción y muerte que impregnó de infortunio a la danza alemana.

**El arte alemán de principios del siglo XX**

El arte de finales del siglo XIX, hasta antes de la Segunda Guerra Mundial, -periodo al que William Fleming llama de los "ismos" y los cismas-, hemos visto, estuvo marcado por la culminación de la Revolución Industrial y los conflictos bélicos. "Los artistas lanzan al viento sus gritos de batalla..." (1989: 333), participan en movimientos llenos de pasión, redactan manifiestos, organizan sociedades y clubes de discusión de ideas sobre el arte.

La renovación en las concepciones artísticas cuenta con notables figuras en todos los campos del arte. En la década de los veinte Rainer Maria Rilke sería el más destacado exponente de su poesía. En la literatura se podría citar a Thomas Mann, quién se ocupó de hablar de las terribles enfermedades físicas y morales que se expandieron como resultado de las guerras (*Dr. Fausto, Muerte en Venecia*). "Al finalizar la guerra, Wigman dio su primer recital en Davos, lugar que Thomas Mann había escogido para situar su famosa novela *La montaña mágica*" (Durán, 1990: 30). Laban y sus seguidores eligieron Monte Veritá, que al igual que Davos es un sitio de descanso en Suiza, para vivir concentrados alrededor de la danza.



Frente a la "verdad científica", como postulado preponderante de una sociedad laica, el arte se convirtió en credo de muchos. Preocupado por las miserias humanas, Marcel Proust (*En busca del tiempo perdido*), como toda su generación, ve el arte como posible salida. Comunidades artísticas como la de los ascones de Monte Veritá, buscan en el arte respuestas a un nuevo mundo que no lograban entender.

Las renovaciones escénicas de los años veinte estimularon el interés en el drama experimental, que se desarrolló en dos líneas principales: el expresionismo (basado en los temas psicológicos) y el neorealismo (relacionado con los temas sociales). Entre sus figuras destaca Bertolt Brecht, (*Tambores en la noche, La ópera de cuatro cuartos, Madre coraje y sus hijos*), quien trabajó en Alemania hasta 1933, año en que abandonó el país. En la danza, los temas de contenido sociopolítico aparecieron en el repertorio de coreógrafos como Wigman y Jooss, en especial aquellos que hablaban de los desastres de la pasada guerra o señalaban la inminente venida de una nueva.

En una Alemania llena de efervescencia, el expresionismo encontró su terreno más fértil. No se dio la revolución social pronosticada por Marx, sino una revolución "artística" (Gombrich, 1994: 469), en la que también participaron los artistas del mundo de la danza.

Entre 1905 y 1925, en contra de la "imagen ideal de arte" y el "dogma estético de belleza", y en oposición a "el arte como imitación", se da primacía a la experiencia emocional, respuesta a la tensión social, a la angustia que con frecuencia se ha visto como premonición de la catástrofe (Suárez y Vidal, 1992: 148). Los expresionistas (Erich Heckel, Otto Müller, Emil Nolde, Oskar Kokoschka, Ernst-Ludwig Kirchner

y Karl Schmidt Rottluff, entre otros) sintieron tan intensamente el sufrimiento humano, la pobreza y la violencia, que renunciaron a la armonía y a la belleza clásicas para proponer nuevas fórmulas estéticas; querían afrontar los hechos desnudos; destrozaron las formas y las convenciones estilísticas. Su obra tiene enfoques psicológicos; describe mundos contundentes, aunque a veces, intangibles por venir de dentro. Resplandecen en ella colores discordantes, formas distorsionadas que son críticas, quejas en contra del mundo en el que viven. El expresionismo dio paso a movimientos como el dadaísmo, el surrealismo y el realismo social. Los dos primeros iban también en contra del orden tradicional de los elementos en la construcción de la obra artística, todo a favor de una sintaxis del absurdo y la ubicación de los objetos y sus significados en atmósferas insólitas. El grito, la protesta y la tergiversación de la realidad fueron la piedra de toque de esos dos movimientos. El realismo social, en cambio, aún proveniente, como aquéllos, de su hartazgo por el sistema social vertical, esclavizante y de un arte académico agotado, mantuvo la figuración unida a la crítica social.

Dentro de estas corrientes se coloca la danza que abarca las primeras décadas del siglo XX, movimiento de la nueva danza escénica que surge frente a la danza académica como una respuesta propia del modernismo artístico.

Después de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), los cambios radicales en la vida, la concepción del mundo y el arte, permiten también la aparición del abstraccionismo, el cual, mediante el uso exclusivo de elementos formales (colores y líneas), propone que la realidad puede tomar muchas caras (Leinwand, 1991: 589). El abstraccionismo, movimiento que trata de sintetizar la esencia de la naturaleza y las cosas, es un arte que delinea lo fundamental, y libera de lo representacional. El ruso Vasily Kandisnsky, al pintar sus lienzos de 1912 y 1913, sin ocuparse de mantener un frente con un orden superior-inferior, fue quien históricamente inició el abstraccionismo. Dentro de su propia investigación plástica, Pablo Picasso, Paul Klee, Piet Mondrian, Alberto Giacometti, entre otros, manejaron la abstracción. Bajo la rúbrica de la búsqueda incesante, se colocan los ejemplos de las danzas del periodo: expresionista, dadaísta, la del realismo social; asume los postulados esenciales de la abstracción y desarrolla la *danza pura*, la danza donde el movimiento tiene sentido por sí mismo.



En agosto de 1914, al estallar la guerra, la vida artística europea se interrumpió, y abandonó París como capital suprema. En oposición a la irracionalidad de la contienda bélica, se desarrolló el dadaísmo, que se definió como anti-arte. En 1915, el poeta y escritor alemán Hugo Ball y su compañera Emmy Hennings, llegaron a Zurich. Allí, se relacionaron con personalidades como Hans Arp y Richard Huelsenbeck, así como con el mundo del espectáculo. Movido por el interés de crear un "teatro expresionista", en 1916 Ball adquirió una cervecería a la que bautizó con el nombre de "Cabaret Voltaire" o "Cabaret Dada", bajo la divisa del internacionalismo (1992: 190-191). En ese cabaret iban a tener lugar veladas con espectáculos protagonizados por poetas, pintores, actores, cantantes y bailarines, entre los que encontramos a Rudolf Laban y Mary Wigman.

En 1918, los dadaístas publicaron una revista y apareció su manifiesto, en el que se burlan de los valores establecidos. Dada no tenía programa: estaba contra todo y contra todos. De ahí que el dadaísmo variara según el contexto. En el Berlín revolucionario, el dadaísmo fue también revolucionario, con muestras de una aguda crítica social. Su manifiesto expresa que "el arte más valioso será aquel que en sus contenidos de conciencia presente los problemas de la época..." (1992: 203-204).

El Dada de Zurich terminó casi junto con la guerra, aunque continuó un tiempo más en Berlín, produciendo ejemplos plásticos, de poesía, arquitectura y danza.

**La producción cultural y la danza en el periodo de entreguerras**

Los años que mediaron entre las dos guerras europeas transcurrieron en un clima tal de crisis y desconcierto que, al mismo tiempo que se producían ejemplos de grandes revoluciones a nivel estético y cultural, se acabó por despertar el deseo de estabilidad. Así, vemos que en este periodo se da la recuperación de tradiciones nacionales (1992: 238). Esto, aunque pudiera parecer contradictorio, lo vemos reflejado también en la danza de la época, en la que resaltan obras de Rudolf Laban, Mary Wigman y Harald Kreutzberg, quienes sin dejar atrás los valores universales, creaban basándose en literatura, tradiciones populares y mitos que recreaban en sus danzas. Además, existía el rubro de los festivales inscritos como parte de la cultura popular; los *Coros en movimiento* de Laban y la *Tanz Gymnastik* de Wigman[5] que estaban, como la *Bauhaus*, por un arte cercano a todos.

El Instituto de la Construcción, o *Bauhaus*, se desarrolló dentro de una tendencia favorable a los valores de uso y de funcionalidad. Escuela de diseño, arquitectura y artes industriales,[6] fundada en 1919 por Walter Gropius en la ciudad de Weimar, cuya intención era borrar la línea que separa al arte de la vida cotidiana, estetizar la vida del hombre común y convertir el arte en un producto de consumo general. La historia de la *Bauhaus*, al igual que el movimiento de danza alemana, se desenvolvió entre dos fechas capitales: nació con la República de Weimar y desapareció con ella, ante la victoria del nacional-socialismo. Es decir, la *Bauhaus* abarcó de 1919 a 1933. El nacimiento del movimiento *Ausdrucktanz* se consigna en 1920 (Horst y Rusell, 1961: 16), y de igual forma acabó con el advenimiento del nazismo.



El movimiento de la *Bauhaus* y la danza moderna alemana, coincidieron en principios y métodos, y su impacto social al interior de Alemania fue muy cercano. Los puntos de convergencia entre estos dos movimientos serían: rebelarse contra la academia, vista como "institución decadente"; vincularse con capas amplias de la población y, de una u otra manera, hacerlas partícipes; la necesidad constante de búsqueda y experimentación, y el trabajo en talleres[7] constituidos por equipos. Estos postulados marcarían innovaciones sustantivas en la dirección pedagógica, que aspiraba a una revolución teórica y práctica de la formación artística. Entre los propósitos pedagógicos de la *Bauhaus*, como en la danza, encontramos el de brindar elementos que propicien el crecimiento creativo del estudiante (Wick, 1986: 58 y 253).

En el caso de la danza, esta revolución pedagógica tendría sus más destacados ejemplos en las comunidades agrícolas instauradas por Laban y su grupo; las escuelas para aficionados y profesionales de la danza del propio Laban y Wigman en distintas ciudades alemanas; y de forma institucional, en la Escuela Folkwang de Essen, donde nació el Método Leeder, y que formó parte del plan de *reforma de las escuelas de arte*.

---

[5] Ver apartado correspondiente: *La gimnasia, el Ausdrucktanz y la danza pura*.

[6] Su método básico era el de la exploración en el diseño y uso de materiales, espacios, formas, colores, movimiento, cuya vigencia hoy nos sorprende. Lo anterior, al mismo tiempo, permitía estrechar lazos con disciplinas hermanas.

[7] El modelo de aprendizaje basado en el taller, es aquél donde los estudiantes son aprendices de un maestro.

La *Bauhaus* contaba con su propia concepción escénica, delineada por Oskar Schlemmer, quien creía que ésta sirve "a la necesidad metafísica del hombre, en tanto que establece un mundo imaginario y logra lo trascendental sobre la base de lo racional". En concordancia con esos principios metafísicos, su danza "seguía una estricta geometría coreográfica, una 'matemática danzante'". El *Ballet triádico* es un buen ejemplo de danza de la *Bauhaus* de Weimar (1986: 251-261).
Como sucediera con los artistas e intelectuales alemanes, frente a la intolerancia del régimen nazi, casi todos los representantes de la danza alemana tuvieron que salir del país.
Queda claro cómo la danza entretejía principios, ideas, metas con el resto de las artes, de las que abrevaba y con las que exploraba rutas metodológicas (la improvisación y la experimentación constante); compartía luchas, intereses, preocupaciones y objetivos (tocar de manera directa y contundente las emociones), foros y sitios en los que convergían creadores y pensadores de la época.

**La danza moderna alemana en el primer tercio del siglo XX**

Esbozar la historia de la danza moderna alemana que rodea al Método Leeder, necesariamente nos conduce a sus principales protagonistas: Rudolf Laban, Mary Wigman, Kurt Jooss y el propio Sigurd Leeder. Ante la imposibilidad de contar con materiales de archivo, esta reconstrucción, como ya fue señalado, se basó en las únicas fuentes historiográficas disponibles: biografías, memorias y diarios, además de estudios relacionados con la obra y con los personajes protagónicos de la época, los que explicaremos.



**Las ideas que orientan al movimiento**

Las frenéticas luchas entre danza académica (acusada de hacer uso de modelos estereotipados y miméticos) y la nueva danza que comienza con el siglo XX, a decir de Susane Manning "dieron paso a un ideal de danza auto reflexiva" (1993: 19). El teórico del modernismo en la danza, André Levinson, señaló en 1925 que la danza se pronunció a favor de valerse de las características que le pertenecen de manera exclusiva: "la configuración del movimiento en el espacio" o *Gestalt im Raum*.
Por aquella época circulaban las ideas y pensamientos de otro alemán: Friederick Nietzsche. "La primera razón por la cual Nietzsche pudo haber influenciado a los bailarines en particular fue su celebración a la danza. El Zaratustra dice: 'Podemos considerar que hemos perdido el día, si no bailamos al menos una vez'" (Kew, 1999: 74). Otra influencia clave, *El nacimiento de la tragedia* y sus ideas sobre lo apolíneo y lo dionisiaco, fue fundamental para las teorías y la práctica de la danza alemana, en especial de Laban. "Cantando y bailando el hombre se expresa como miembro de una elevada comunidad" (Nietzsche en Kew, 1999: 74). Celebrar la vida a través de la danza como parte de un colectivo, orientó siempre su práctica.
Los primeros años del siglo XX, que proclamaban la belleza del cuerpo y se manifestaban a favor de un arte dancístico basado en el movimiento natural, habían sido testigos de un gran auge de la cultura física. La conciencia del cuerpo, hasta entonces reprimida, se impulsó gracias a la práctica cada vez más generalizada de métodos gimnásticos, como el de Emile Jaques-Dalcroze. Nuevas concepciones del cuerpo y el movimiento se revelaban a los métodos de entrenamiento previos. Pese a ello,

la danza continuaba atada a modelos decimonónicos, personalidades individuales y a otras artes, especialmente la música.
En 1927, la época de mayor efervescencia en el mundo de la danza alemana, Wigman escribía:

> No puede negarse que nuestra conciencia corporal era desconocida para las generaciones anteriores. Estamos hablando del descubrimiento y reconquista del cuerpo. El interés en el movimiento físico, desde todos los tipos de deportes hasta la danza artística, está ahora vivo y va a permanecer así. El fortalecimiento y ennoblecimiento del cuerpo y de la expresión corporal se han vuelto un eslogan que hoy puede tener sentido, pero que sólo entenderán cabalmente las próximas generaciones... Puede haber muchos sistemas y métodos gimnásticos, pero todos ellos apuntan a un solo propósito: el control del cuerpo. El primero y más noble sentido de la danza puede y tiene un solo propósito: el cuerpo humano como instrumento de expresión... Aun los escépticos tendrán que admitir que la así llamada "danza moderna" ha ganado mucho terreno en el corto tiempo de su existencia, y no sólo en relación con sus propios derechos artísticos, sino también en sus efectos en todas las otras formas de arte (Sorell, 1973: 108).

Con estas líneas, Wigman nos da un bosquejo completo de la danza alemana de 1920 y 1930. Por un lado, se trató de un movimiento que surgió a partir de la recuperación del cuerpo como medio de expresión, alejado de prejuicios sociales y sentimientos religiosos de condena, y buscó atender a los sentimientos más profundos. El movimiento dancístico se dio en un periodo que, al tiempo que acumulaba avances tecnológicos, condenaba la deshumanización de la vida moderna, y el formalismo y acartonamiento de la danza académica. Por otro lado, vemos cómo, enraizada al vasto movimiento popular de la gimnasia, la *nueva danza* logró alcanzar un alto nivel expresivo, artístico, al tiempo que su profesionalización dentro del ambiente de libertad y tolerancia, propio de la República Democrática de Weimar; e igual propició la coexistencia de distintas tendencias políticas que generaron concepciones diversas sobre el arte y la danza.
Al coreografiar danzas en silencio, Manning afirma que Wigman y Laban atendieron la dimensión espacial y dinámica del movimiento, en lugar de la dimensión temporal (propia de la música).
Para el crítico norteamericano John Martin "con Wigman el espacio asume entidad definitiva... por primera vez la danza se revela totalmente en su propia estatura. No nos cuenta historias, ni hace pantomima ni crea esculturas o diseños en el espacio; no muestra virtuosismo acrobático ni ilustra música: es sólo danza" (Manning, 1993: 21). Wigman fue quizá el ejemplo más acabado en la lucha por apartarse de lo anecdótico y buscar, en el propio movimiento, lo esencial de la danza.
Las ideas sobre la psique humana, Laban las adoptó de Karl Gustav Jung. Laban decía: "la danza es un medio excelente para representar actitudes y conflictos internos... el bailar, al igual que el pensar y el sentir, da lugar a la conciencia del ser más íntimo... La danza no habla al corazón a través del intelecto, como lo hace la palabra... no es una alegoría, sino la vida vibrante misma" (Laban, 2001: 153-154).
Con lo expuesto, el maestro, como lo expresara Nietzsche, unía los distintos niveles de percepción del individuo (pensamiento con sentimiento, cuerpo con razón). Laban igualmente pensaba que hay dos tipos de movimiento, los tangibles (todo tipo de trabajos) y los intangibles (religiosos, recreativos,

expresivos). En ambos casos, los elementos motrices son los mismos (Laban, 1971: 4). Cada movimiento contiene un significado dramático, más aun si se trata de movimientos relacionados con la danza, donde el movimiento posee características simbólicas. El mundo de la danza responde a la necesidad de expresión de quien la realiza y elige signos corporales impregnados de emoción. El lenguaje del movimiento, que aún hoy día es considerado como inaprensible, transitó al mundo de la racionalidad y cerró el complejo círculo entre mente y cuerpo. Nos enseñó que la expresividad (que no se da en la emoción en sí), al utilizar el cuerpo como vehículo de transmisión, posee sustratos físicos y psíquicos distinguibles que pueden ser analizados, y que el encadenamiento de movimientos no debe ser visto como frases de discurso que portan un mensaje que debe ser descifrado en sentido lineal, literal, sino que la danza usa el movimiento como un lenguaje poético.
Al hablar de adquisición de habilidades y destrezas respecto al oficio, Laban era muy cuidadoso al distinguir que el movimiento artístico representa acciones, pero

> estas acciones diestras no están siempre ligadas con los niveles más profundos de la vida... el virtuosismo puro... permanece con frecuencia como una excelencia externa... Un artista puede desplegar virtuosismo... sin preocuparse mucho por el grado de verdad interior que las formas de su movimiento pueden revelar (1971: 159).

La ejecución virtuosa no necesariamente significa la elaboración de un producto artístico valioso; un producto artístico valioso se da en la conjunción del desarrollo de habilidades con el desarrollo de una capacidad interpretativa consciente.



## Los personajes

*La gimnasia de Emile Jaques-Dalcroze*

Músico nacido en Viena, Austria, el 6 de julio de 1865, Emile Jaques-Dalcroze trabajó de 1892 a 1910 como profesor de armonía y solfeo en el Conservatorio de Ginebra, periodo productivo durante el cual hizo las observaciones que lo llevarían a establecer su célebre método que permite que el movimiento adquiera sentido musical, lo cual es una de las características propias de la llamada gimnasia rítmica, en la cual se inserta (Baril, 1987: 380).
Al dejar el Conservatorio, Dalcroze abrió provisionalmente un instituto en Dresden. Un año después (1911-1912) se mudó a Hellerauen, donde permaneció y trabajó en su propuesta, hasta 1914.
Dalcroze concebía el sentido del ritmo como esencialmente muscular. Pensaba que por medio de la música debían despertarse los "instintos motores" que dan conciencia del orden y equilibrio, al tiempo que incrementan el desarrollo de las facultades imaginativas, a través de la unión íntima entre pensamiento y movimiento. Así, preconizó que el cuerpo, como puente, debía ocupar un lugar intermedio entre el sonido y el pensamiento. En su teoría distinguió tres elementos: el espacio, el tiempo y la energía, factores que luego utilizaría Laban para hablarnos de su Teoría del esfuerzo (*effort*), a la que Dalcroze llamó *Ley de la economía,* porque se ocupa de desechar todo movimiento inútil. El método hacía uso de tres elementos: la repetición, el encadenamiento lógico de causa-efecto (la mú-

sica, ligada a la imagen motriz del movimiento y la acción) y el hábito del menor esfuerzo; con ello creaba un verdadero método de educación psicomotriz. El artista vienés concebía a la música como acompañamiento imprescindible de la danza, y su trabajo fue de gran influencia en el mundo de la danza moderna (1987: 380-386).

Creador del método conocido como *Euritmia,* Dalcroze intentaba elevarlo a la categoría de institución social. Este acercamiento pedagógico, propio de la llamada educación progresiva, significaba una nueva posibilidad de aprendizaje frente al tradicional sistema estratificado alemán. Su principio era aprender haciendo, y su objetivo, crear equilibrio entre razón y carácter.

Preocupado porque los bailarines interpretaran la música (ya que el virtuosismo corporal había pasado a ocupar su principal atención), hablaba de que debía existir una estrecha relación entre sonido y gesto, y que la técnica necesitaba una educación auditiva previa.

El currículum de su escuela ofrecía clases de gimnasia rítmica (en las que Dalcroze adoptó la improvisación como estrategia educativa sustantiva), solfeo, voz y educación auditiva, improvisación al piano, danza y anatomía. Su clase consistía en caminar alrededor del salón, respondiendo directamente a los golpes de las percusiones o a los cambios de velocidad y las dinámicas dadas por el piano (1993: 53).

Para Dalcroze, ya que música y gesto debían estar estrechamente relacionados y animados por la misma emoción, el cuerpo debía ser "sonoridad visible". Asimismo, hablaba de la orquestación de los movimientos: de los puntos de partida de los gestos concéntricos y excéntricos, el orden y encadenamiento de los distintos tipos de líneas dibujadas con el cuerpo, además de todo lo concerniente al espacio, la energía, la duración, la métrica, la rítmica (1987: 387-388); en fin, todo lo que concierne al cuerpo y sus relaciones con el espacio y el tiempo.



A Hellerau fueron diversas personalidades a estudiar el Método, como los directores de teatro Adolphe Appia y Konstantin Stanislavski; Serge Diaghilev se mostró interesado e influyó sobre el bailarín Vaslav Nijinsky. También fueron sus alumnos Laban, Wigman y Kreutzberg, entre otros. La Ópera de París introdujo la enseñanza de la rítmica en sus clases y su influencia llegó hasta norteamérica a través de la práctica docente de Hanya Holm (1987: 388-390). Tras una larga carrera, Dalcroze murió en Ginebra, Suiza, el primero de julio de 1950.

Aunque Laban y Wigman fueron influidos por Dalcroze y tomaron de él muchas de sus ideas para desarrollarlas, más tarde estarían en desacuerdo con la idea de que la música fuera rectora de la danza.

*El teórico de la danza: Rudolf Laban*

Al trazar una línea cronológica en la investigación del movimiento y la danza, aparece en primer término la destacada figura de Rudolf Laban. Nació el 15 de diciembre de 1879 en Poszony, Hungría, entonces parte del imperio Austro-húngaro, hoy Bratislava, Eslovaquia. Único varón de cuatro hijos, con un padre de procedencia aristocrática, severo y conservador, oficial de alto rango del imperio, que viajaba y cambiaba continuamente de residencia a guarniciones fronterizas, quien por un tiempo fue gobernador militar de Bosnia-Herzegovina. Fue así como Laban tuvo oportunidad de viajar con su padre a los Balcanes (1891), donde aprendió danzas folklóricas de la Europa oriental y presenció danzas religiosas sufí (Hudson y Valerie-Preston, 1955: 63), lo mismo que ceremonias y desfiles militares de impresionante despliegue, lo que lo marcó, y en su momento, canalizó su trabajo dancístico. Su madre,

mujer de sociedad, culta y progresista, a diferencia de su padre -quien pretendía que siguiera la carrera militar-, apoyó las inclinaciones artísticas de Laban (De Groff, 1990: 139-165; Baril, 1987: 391-401).
Su vida transcurrió en casa de sus abuelos y a cargo de sus tíos Antoine y Ana Sendlein. Laban creció rodeado de un ambiente rural que alimentó su inventiva.

> En mi infancia la tierra era mi confidente. Era la amante de los gigantes y los duendes, de los espíritus del bosque y de las ninfas de los ríos... El bosque era un ser habitado por espíritus y demonios que se aparecían por todas partes adoptando miles de formas y apariencias. ¿O acaso era producto de mi imaginación el dragón que se arrastraba entre la niebla en la vieja pradera, y la danza del fuego fatuo...? ¿Acaso no eran brujas las que volaban atropellándose entre las ramas entrelazadas de los sauces? ¿Y los gnomos y duendes no brincoteaban a la hora del crepúsculo entre troncos resplandecientes, pintados de color rojo?... a pesar de que con sorprendente celeridad se convertían en pájaros zancudos y ardillas escurridizas. ¿Y las piedras que brillaban en la entrada de la cueva, muy abajo, en el árido valle, no formaban parte del tesoro del rey de la montaña?... (2001: 20).

Estos comentarios a propósito de su obra *La tierra* (1914) fueron inspirados en ese pasado infantil. Su imaginación desbordante y un espíritu de aventura, como revela el pasaje, lo habrían de acompañar durante toda la vida.
En Bratislava, donde su familia poseía viñedos, Laban empezó a estudiar pintura y escultura. Sus horas libres las pasaba con su viejo maestro, amigo y confidente a quien le dio a conocer su intención de llegar a ser artista. Como su maestro, era contratado para decorar salones para distintas festividades, en uno de los cuales se le ocurrió realizar lo que llamó "cuadros vivos", cuadros plásticos que fueron evolucionando gradualmente hasta convertirse en escenas de danza (2001: 16-17).
Para cumplir los deseos de su padre, Laban entró en 1899 a la Academia de Adiestramiento para Oficiales de Wainer Neustadt, en Viena. Allí confirmó su aprecio por las maniobras militares, en tanto constituían ejemplo de espectáculos de precisión coreográfica, y organizó con éxito su primer espectáculo, consistente en presentar las distintas danzas tradicionales de los lugares, etnias y nacionalidades de los participantes. Producción a gran escala que lo hizo albergar el pensamiento de consagrarse por entero a la danza (2001: 45 y 1990: 7).
En ocasión de este festival de cadetes, volvió a presenciar lo que años antes había visto durante la estancia de su padre en Bosnia-Herzegovina; las danzas derviches, que le dejaron una honda impresión al ver cómo los bailadores en esta especie de oraciones corporales, mediante giros interminables, entraban en estado de trance, de éxtasis. Esto lo llevó a adquirir conciencia de que el movimiento podía tener un gran poder sobre el hombre, al tiempo de estar en correspondencia con estados mentales internos. La experiencia lo marcó durante toda su vida y orientó su trabajo de investigación hacia los nexos entre movimiento y psique. "... la magia de la danza se adentró rápidamente en mi cabeza..." (2001: 53).
Un año después de haber iniciado su instrucción militar, Laban abandonó las armas. En contra de la voluntad de sus padres, a los veintiún años viajó a Viena, y vivió en Munich y París (ciudades donde residió alternadamente) para nunca regresar a casa. En París, acompañado de su tío actor, Adolf Myius,

y de una mujer misteriosa, la "Reina de la Noche", cuya identidad no reveló nunca, se adentró en el mundo de los cabarets, los placeres del hachís y los cafés bohemios.

Vivió entre actores, bailarines y directores de escena. La rápida industrialización originó en él sentimientos encontrados entre el progreso técnico y el deterioro espiritual. Conoció la crudeza de la lucha de clases, lo impresionó el ritmo frenético de las casas de bolsa, la corrupción y la decadencia (2001: 43).

El ambiente parisino lo llevó a concebir las ideas que, veinte años más tarde, formaron la trama del espectáculo *Die Nacht* (*La Noche*: 1927). "En ella mostré... lo que las revistas teatrales y las películas actuales han hecho aparecer como encantador y chic..." (2001: 44). En realidad, Laban siempre mostró desagrado por la vida urbana, e inclinación por la rural.

París y los escenarios teatrales implicaban para Laban una relación de amor-odio. Permanecía en la ciudad porque ello representaba estar en el centro de los acontecimientos intelectuales y artísticos y, al mismo tiempo, sentía un enorme rechazo por la miseria que encerraba. El teatro, por su parte, significaba la magia y la ilusión, pero le molestaba su artificio y acartonamiento.

Durante su estancia en París, Laban se ganó la vida con pequeños empleos: como dibujante e ilustrador en el ambiente de Montmartre, trabajó en un periódico, aprendió contabilidad y dio cursos de movimiento. Por aquel entonces estudió en la Escuela de Bellas Artes: drama, arquitectura teatral, utilería y vestuario, lo que más adelante le ayudaría con el diseño y la construcción de espacios para espectáculos de danza. Luego tuvo la oportunidad de conocer el trabajo del precursor de la danza moderna francesa, Francoise Delsarte.



La primera obra que compuso para danza fue *El violinista*, en homenaje a su primera esposa, Martha Fricke, pintora que murió prematuramente, después de darle dos hijos. Después de la muerte de su mujer, en 1907, Laban dejó temporalmente París. Ya para entonces había iniciado sus primeras experiencias de notación del movimiento.

En 1908 se instaló en Schwabing, barrio artístico e intelectual de Munich, ciudad que albergaba las corrientes más avanzadas del arte de Alemania, donde más tarde lo invitarían a organizar festivales para las temporadas invernales de 1912 a 1914. A esa actividad le dedicó gran parte de su vida profesional.

En 1910, año en el que conoció el método de Dalcroze, buscó un espacio en el campo, ambiente propicio para desarrollar su trabajo, y así fue como fundó su primera escuela dancística en Ascona, Suiza.

Se concentró en liberar a la danza de su relación de dependencia con la música y el teatro. La idea era encontrar las raíces propias que le permitieran ser un arte autónomo. En aquella época se vinculó con el periodista alemán Hans Brandenburg, crítico y promotor de danza, preocupado como Laban por inventar un lenguaje capaz de describir el movimiento. Desde entonces, Brandenburg se convirtió en su voz ante la prensa.

De vuelta a Ascona, en 1912, organizó también festivales y continuó con sus investigaciones sobre el movimiento, impartiendo clases de técnica, improvisación y composición; estas clases y el trabajo individual con algunos alumnos seleccionados por él, constituyeron el laboratorio donde estudió las leyes de la armonía en el espacio y la notación de símbolos dancísticos.

Al llegar a Ascona Laban ya estaba casado con su segunda esposa, la cantante Maja Lederer, con quien tuvo cinco hijos. Ahí mismo se encontró con Kurt Jooss, Albrecht Knust, Mary Wigman y Bertrud Snell; se unió con la maestra del método Dalcroze, Susanne Perrottet, con quien procreó un hijo, y con

la bailarina rusa Dussia Bereska, quien le dio por lo menos otro hijo más. Éste fue, además, un grupo de entusiastas colaboradores. La responsabilidad de crear y educar a los hijos la dejó en manos de las madres. Él siempre manifestó no estar interesado en la familia. Las mujeres, influidas por la serie de nuevas ideas sobre la familia y el "feminismo", al parecer aceptaban la situación con naturalidad (1993: 57). Por otro lado, como bailarinas "...daba a las mujeres la posibilidad de manifestarse como figuras poderosas" y desechaba las imágenes hasta entonces asociadas con las bailarinas como seres etéreos y graciosos. La libertad sexual vivida por los ascones, según Nina Macciacini, alumna de Wigman, "formaba parte de la atracción de la danza moderna de Laban" (1990: 149).

La relación con sus alumnos se establecía a partir del principio del "descubrimiento de sí" y la toma de responsabilidad de su libertad personal, método al que respondían positivamente. A Laban le interesaba despertar lo que tenía que ser esencial en la vida del bailarín: "la alegría del movimiento". No quería impartir ejercicios desglosados, sino desarrollar la sensación de moverse. Para él, la forma nunca debería buscar la belleza vacía, sino el movimiento verdaderamente expresivo. Decía que ejercicios como sus escalas espaciales no deberían presentarlas como conocimientos científicos, sino como material para jugar (Gleisner, 1979: 4).

A pesar del estallido de la Primera Guerra Mundial, y aunque el grupo de sus alumnos se redujo, los veranos en Ascona continuaron hasta 1917, cuando prosiguió su investigación con Wigman como su asistente principal. Durante ese periodo, Laban generó su sistema gimnástico consolidando, lo que más tarde, sería su sistema de notación y la teoría de la armonía en el espacio. Para entonces, la primera de sus escalas espaciales constaba de cinco diferentes movimientos de balanceo (*swinging*), que viajaban en línea espiral de abajo hacia arriba (Sorell, 1973: 32-39). Su trabajo en la granja lo alternaba con su trabajo en Zurich (1915-1918). En 1916, cerró filas con el movimiento dadaísta y su recién abierto Cabaret Voltaire, para el que montó espectáculos.

Ese mismo verano, un grupo espiritualista conocido como la *Orden Templi Orientis* (OTO) se reunió en Ascona para su congreso nacional. Laban participó creando un ritual al sol sobre la montaña. Según Oscar Bientz, Laban, junto con las mujeres de su grupo, fue iniciado en los misterios de la logia. Pasó por los noventa y nueve grados en algunos días. Ligado a los intereses en torno a la danza, existían los mágico-comunitarios, posición que se convirtió en credo artístico-religioso.

"La danza posee dotes vinculadas con la magia", frase adjudicada a Laban que pudiera tener dos distintas interpretaciones: la de metáfora o la literal, al ser parte de un ritual, medio de comunicación con los dioses (sentido dado por algunos grupos étnicos con los que tuvo contacto en los Balcanes). Así dotaba a la danza de poderes metafísicos.

Los textos no revelan si su inclinación por la magia fue permanente; la compleja personalidad de Laban nos permite pensar que con independencia de ello, los principios propios de la logia le proporcionaron medios y argumentos para organizar su trabajo, así como su exitosa atracción con las mujeres. Habría que mencionar que, con independencia de su acercamiento a la magia, de manera simultánea, poseía un rigor académico digno del científico más ortodoxo y escéptico, que lo obligaba a someter sus descubrimientos a métodos de comprobación mediante la repetición del movimiento analizado.

Concluida la Primera Guerra Mundial, en 1919, con una Alemania débil, convulsionada ante la pérdida del Imperio y su derrota frente a las otras potencias, Laban abandonó su retiro en los Alpes. Entonces se encontraba lo suficientemente maduro para lanzarse a montar espectáculos escénicos, así como para difundir sus teorías y las herramientas surgidas de su meditación y trabajo.

Ese año, en Alemania, publicó un artículo en *Die Tat*, donde prometía crear una comunidad en torno de la *gimnasia rítmica*, lo que daba continuidad a la idea de una nueva danza basada en la práctica colectiva, para que el bailarín lograra "llegar al estado de armonía hasta el final de sus días" (1990: 60).

En 1920 le escribió a Hans Brandenburg para comunicarle su objetivo de darle a la danza valor de arte, al mismo tiempo que utilizarla como medio para "purificar la psique pervertida de nuestro tiempo" (1990: 22). Fundó el *Tanzbühne Laban* de Stuttgard, un grupo de veinte bailarines entre los que destacaban Kurt Jooss y su futuro colaborador Albrecht Knust, y entró, como coreógrafo, en un periodo altamente productivo, lo que duraría toda la década.

En 1921 fue invitado a dirigir la danza en el Teatro Nacional de Mannheim, que se convirtió en su centro de acción. En 1922 presentó en Hamburgo una de sus obras más sobresalientes: *Der Schwingende Tempel* (El templo de la danza). En esa época el grupo se amplió a cuarenta personas, entre las que se contaban Lotta Muller, Lisa Ullmann y Aino Siimola. En el transcurso de 1923, se abrieron escuelas Laban en numerosas ciudades de Alemania y Europa: Hamburgo, Zurich, Essen, Stuttgard, Basilea, Praga, Budapest, Roma, Viena y París, dirigidas por alumnos como: Lotta Wedekind en Berlín y Sylvia Badner en Frankfurt. Cada sitio contaba con su grupo de bailarines y su *Bewengungschör* (coro en movimiento). Sin embargo, no fue sino hasta 1929 que se extendieron los *Diplomas Laban*, a raíz de que, junto con Wigman, publicó un programa para las escuelas alemanas de nivel medio superior, que incluía materias tan novedosas como la sociología de la danza (1995: 49). Dada la crisis económica, el grupo tuvo que adaptarse a la situación, por lo que, en 1924, la compañía se convirtió en un grupo de cámara y adquirió el nombre de *Kammertanzbühne Laban*. Esto les permitió realizar varias giras, entre 1925 y 1926, por las grandes ciudades alemanas, y por países como Italia, Yugoslavia y Austria. Esos años marcaron la etapa de madurez de Laban como coreógrafo.



Sin suspender su investigación, Laban declaraba convencido que la danza podía conducir al individuo hacia un sentido profundo de identidad personal, a la vez que ayudar a reforzar los lazos entre los miembros de un grupo. Estos principios los llevó a escena valiéndose de distintas coreografías, en especial en *El titán*, cuya misión era "mostrar el poder de la comunidad que yo advertí latente en el pueblo... Para mí el espíritu de la comunidad era como un gigante, un titán que puede y quiere romper las trabas y poner al descubierto todos los resortes de la humanidad" (2001: 156).

En 1926, su Instituto coreográfico fue transferido de Wurzburg a Berlín. A finales de ese año viajó a Estados Unidos con la finalidad de estudiar, y dio conferencias en Nueva York, Chicago y Los Ángeles. También visitó México (1987: 393).

En Nuremberg, durante la puesta en escena de *Don Juan*, papel que protagonizó, "los demonios", como llama al grupo de bailarines que debían levantarlo, al parecer lo hicieron caer al vacío. El misterioso accidente le ocasionó lesiones incurables que le impidieron volver a escena y "Para un bailarín perder su movilidad equivale a la pérdida de la vista para un pintor o del oído para un músico" (2001: 158-159). La soledad de su lenta y gradual recuperación lo hizo concentrarse en la investigación y en las reflexiones que lo llevaron hacia nuevas rutas del movimiento.

Después de deshacer su compañía, Laban se unió a Kurt Jooss en Essen, para ocuparse de la promoción de los *coros en movimiento*, y preparó su conferencia-demostración llamada *Problemas de danza*, que constaba de cuatro partes: "La danza para aficionados" (ejercicios de gimnasia, *coros en movimiento* y espectáculos); "La ciencia de la danza" (notación, teoría del espacio y los primeros estudios de eukinética); "El arte de la danza" (composición, solos, danza de cámara y danza en grupo), y "La pedagogía de la danza" (formación de bailarines y maestros). Dicha conferencia, que impartió en 1929 durante una gira por Alemania, Austria y Suiza (1990: 26), delineaba sus nociones sobre la *Chorèographie*, la *Chorèologie* y la *Chorèosophie*. La disertación de Laban resultó sorprendente, pues era una síntesis de los distintos campos de trabajo por él abordados que ordenaba, con toda claridad, las distintas líneas de trabajo, válidas hasta nuestros días.

En Viena, también en 1929, Laban montó una apología de las artes y los oficios. Para difundir su sistema de notación viajó a Estados Unidos, y a pesar del buen trato que le dieron la prensa y las personas con quienes se relacionó, no mostró ningún interés por permanecer ahí. A su regreso a Europa, en 1930, se le ofreció la plaza de director del Teatro del Estado Prusiano en Berlín. En aquel tiempo, el ascendente Partido Nacional Socialista mostraba hacia él una actitud ambivalente: de coqueteo por un lado y de rechazo por otro. Cabeza de un movimiento de amplia difusión popular, sus festivales eran interpretados por los nazis como vía para fortalecer la supremacía de la raza aria, a partir de congregar a entusiastas multitudes alrededor de un fin común.

De 1930 a 1933 daba inicio la nazificación de la cultura. El Nacional Socialista era un partido que buscaba adeptos mediante vínculos con la población. La idea de la comunidad, propia de la danza de Laban de los primeros tiempos, podía serles de utilidad. Por eso, cuando tomaron el poder (1933), fue nombrado responsable de las actividades dancísticas y director del *Deutsche Tanzbuhne* (1995: 49 y Kew, 199: 73).

Laban promovía una estética fundada en los festivales masivos, cuyo fin era la comunión entre personas y la experimentación del movimiento y la danza, con base en tradiciones que fortalecían valores de identidades locales, propio de las luchas entre las naciones del Imperio Prusiano y el Austro-húngaro. Los nazis pensaron en usar los postulados propios de los festivales y los *coros en movimiento* a favor de su beligerante nacionalismo, por ello crearon la *Reichbund für Gemeinschaftstanz* (Liga del Reich para la Danza Colectiva). Lo que para Laban significaba desarrollar la armonía corporal espíritu de unión comunitaria, para los nazis era fórmula de propaganda política e ideológica.

En 1936, en ocasión de los Juegos Olímpicos de Berlín, los nazis ya en el poder, encargaron a Laban organizar una serie de espectáculos, entre ellos un concurso de danzas internacionales con los países participantes en los Juegos Olímpicos. Laban se opuso al carácter competitivo del encuentro, crítica que el ministro de propaganda e información, Joseph Goebbels, no toleró, por lo que se suspendieron.

También para esa ocasión compuso *El tibio viento de primavera y la nueva alegría*, obra dividida en cuatro partes, que mostraba el horror de la guerra y el posterior sufrimiento del pueblo alemán (Kew, 1999: 73-81). El éxito del ensayo despertó la inquietud de Goebbels quien decidió cancelar el espectáculo. Laban, censurado, fue despedido; además, se había percatado del carácter político-militar que podía tomar aquella concentración.

> Goebbels escribía en su diario sobre la prohibición de la danza: "El ensayo de la danza basado libremente en Nietzsche, es una pieza mala, afectada y maniquea. Yo la prohibí. Es tan intelectualizada, a mí no me gusta. Se desarrolla [con personas] cubiertas en nuestras ropas y no tiene nada que ver con nosotros..." (Kew, 1999: 81-82).

Laban, como parte del movimiento de arte moderno alemán, calificado por los nazis como "arte degenerado", empezó a ser asediado, se le acusó de albergar a bailarines judíos en su compañía, lo que lo convertía en un individuo sospechoso.

Su posición durante la Primera Guerra Mundial había sido la de un pacifista, que no podía estar a favor de la invasión y el exterminio de pueblos hermanos. El acercamiento puedo leerlo, entonces, más como maniobra nazi que como nexo con las propuestas reales del artista. Laban, para diciembre de 1936, vivió bajo arresto domiciliario. Su notación y libros fueron prohibidos, lo mismo que mencionar su nombre en las escuelas.

En 1937, Laban tuvo que refugiarse en Staffelberg, luego huyó a París, donde fue acogido por Dussia Bereska. Repuesto de los acontecimientos y de sus problemas de salud, en 1938, se mudó a *Dartington Hall* (institución agrícola, artística y pedagógica) en Devon, Inglaterra, donde ya residían sus antiguos alumnos y colaboradores Kurt Jooss y Sigurd Leeder.

En *Dartington Hall* inició nuevamente su labor docente. En julio del cuarenta estableció su curso en Londres, el cual no pudo continuar a causa de los bombardeos. La inglesa que fuera su alumna en Alemania, Lisa Ullmann, más tarde le prestó ayuda para que se refugiara en Gales. A partir de entonces, Ullmann se convirtió en el personaje académico fundamental en la carrera de Laban en Gran Bretaña. Laban se abocó a adaptar los distintos usos pedagógicos de sus teorías. En 1941, ambos fueron invitados por la *Physical Education Association* a dar una conferencia-demostración en Hertfordshire, donde, por primera vez, la danza de Laban fue calificada como *danza moderna*. Por aquella época surgió la idea de aplicar los métodos de Laban en la educación pública básica.

A su materia se le asignó el nombre de *Modern Educational Dance* (1942), título que daría a su libro publicado en 1948, aceptado como texto oficial del programa reconocido por el Departamento de Educación y Ciencia de Inglaterra. Entre los alumnos más sobresalientes de esa época están Valerie Preston-Dunlop, Irmgard Bartenieff, Ann Hutchinson y Warren Lamb, algunos de ellos emigrarían más tarde a Estados Unidos, donde fundaron diversas instituciones relacionadas con los distintos aspectos de su trabajo.

En plena Segunda Guerra Mundial (1942), frente a la escasez de mano de obra, F. C. Lawrence, un industrial de Manchester, invitó a Laban a aplicar sus principios sobre el movimiento para lograr mejores métodos de trabajo y obtener un mayor rendimiento, con menor fatiga en los obreros. Esto culminó en un texto en coautoría con el propio Lawrence.

El *Art of Movement Studio*, fundado por Lisa Ullmann[8] en Manchester en 1946, fue transferido, en 1953, a Addlestone Surrey, donde se incorporó al *Art of Movement Center*, un organismo encargado de la investigación para el desarrollo de las artes.



[8] La obra, publicada en Inglaterra, ha sido siempre supervisada por Ullmann, quien se encargó de cuidar la legibilidad y comprensión de los contenidos, ocasionados entre otras cosas por su alto nivel de abstracción. Ullmann, además, se encargó de escribir los prólogos y las anotaciones, y creó apartados que contextualizan o actualizan los estudios de Laban.

El suicidio de su hijo André Perrottet en 1956, fue una experiencia de la cual Laban no logró recuperarse. Agobiado, murió el 1 de julio de 1958 en Weybridge, localidad ubicada en Surrey, Londres (1990: 31). Para conmemorar la muerte del maestro, al año siguiente Lisa Ullmann, junto con otras ex-discípulas, montó *La tierra*.

La compleja personalidad de Laban es sorprendente. Logró conjugar capacidad creativa, espontaneidad y genio con rigor, tenacidad en el trabajo, orden en el pensamiento y un elevado nivel de abstracción en sus ideas, para ver al hombre en su conjunción compleja y multifacética. Su visión filosófica buscaba el desarrollo de las capacidades físicas, emocionales, intelectuales y espirituales del ser humano a través de un solo medio: el movimiento, del que trabajó lo teórico y lo práctico. Hombre de su tiempo y de su entorno, cuando se subvirtieron las ideas del arte y se propusieron nuevos caminos, él se presentó como revolucionario que trasformó su lenguaje.

Poseedor de una energía desbordante, contagiaba de vitalidad a quien se le acercaba. De fuerte temperamento, podía ser amable y amigable, con su sonrisa irónica y sarcástica, daba muestras de excelente humor o de terrible enojo. Bien parecido y dueño de un encanto seductor, contaba con una aura de erotismo que lo acompañó siempre. Según Brandenburg, en Laban se conjugó el principio de Nietzsche entre lo apolíneo y lo dionisiaco. Su vida fluctuó entre la fiesta espontánea que deja fluir el inconsciente, y la exactitud, el orden y la sistematización. Misterioso y romántico lo mismo que racional, y analítico. Sus descubrimientos constituyen ricas vetas de trabajo que hoy siguen produciendo jugosos frutos. Me atrevería a afirmar que, a la fecha, nadie como él en la danza ha logrado superar la profundidad de su pensamiento.



*La talentosa bailarina: Mary Wigman*

Nació en Hannover el 13 de noviembre de 1886, durante la acelerada industrialización alemana. Su nombre original era Marie Wiegmann; hija de una próspera familia burguesa, fue la mayor de tres hermanos. Entre los seis y los siete años estudió piano y canto, pero sus padres vetaron la sugerencia de un entrenamiento profesional. A los nueve años quedó huérfana de padre. Su madre, Amalie, se casó, entonces, con el hermano gemelo de su marido. Mary fue enviada a estudiar a Inglaterra y a Suiza, donde permaneció hasta los dieciséis años. En este último país asistió al *Tanztunden*, escuela donde se impartían lecciones de comportamiento y danza social como preparación para debutar en sociedad. Para ella, aprender a bailar fue un placer. Al término de sus estudios pasó siete años en su casa, luchando por conciliar sus planes con la vida familiar. No era feliz. A pesar de que se comprometió dos veces, no se casó.

A los veintiún años, en 1908, vio una demostración de las hermanas Wiesenthal, quienes bailaban valses de Strauss; después vio una de la escuela de Dalcroze y le surgió la necesidad de hacer lo mismo. Dalcroze planeaba abrir un instituto en Hellerau, y Wigman vio la manera de conseguir dinero para inscribirse en él. Dejó a su familia en 1910; a los veintitrés años de edad inició su entrenamiento como bailarina.

Partió a Dresden, residencia del *Deutsche Werkbund*, comunidad que se dedicaba a reformar la vida propia de las urbes, y adquirió con Dalcroze el método fundamental de trabajo que usaría a lo largo de su carrera: "improvisación estructurada" y análisis formal. Mientras tanto, se mantenía de escribir ar-

tículos para el periódico o de dar clases de piano. Estudió ahí dos años y, al concluir, Dalcroze le ofreció dirigir un instituto de *Euritmia* en Berlín. Mientras éste se abría, decidió tomar un curso de verano al que asistían alumnos de todas partes de Alemania. Sería de Laban en Ascona, Suiza, del que tenía noticias por el pintor Emil Nolde,[9] al que había conocido en Hellerau, quien se pronunciaría como admirador del "carácter extático" de la danza de Wigman (Manning, 1993: 44-45).
Aunque recibió en Berlín su contrato como instructora del método de Dalcroze, Wigman declinó la invitación para seguir a Laban a Munich (1913 y 1914); el siguiente verano regresó con él a Ascona, donde permanecieron tras el estallido de la guerra.

> Al igual que Dalcroze, Laban se basaba en la improvisación como principio de su método de trabajo. El movimiento no requería necesariamente del acompañamiento de la música, sino que podía ser acompañado por la voz, las percusiones o el silencio... las improvisaciones le permitían a Wigman intensificar el rango expresivo del movimiento (1993: 55-56).

Rápidamente se convirtió en la alumna más destacada de Laban, y su instrumento de investigación en el estudio de las escalas de movimiento. Wigman se sometía a las innumerables exigencias de su maestro, quien la obligaba a repetir una y otra vez los ejercicios. Trabajar con Dalcroze y Laban no eclipsó su enorme personalidad artística.



> A pesar de la cercanía con Laban, la relación fue siempre en términos profesionales. "Wigman permaneció con él hasta 1918, cuando sintió que había logrado suficiente entrenamiento técnico... [entonces se fue a un retiro] ...Según Hedwig Müller, su biógrafa, el retiro de Wigman fue a un sanatorio, después de sufrir una crisis... resultado de una secuencia de eventos: la decisión de abandonar la escuela Laban y abrir su propio estudio, la muerte de su padrastro y el regreso de su hermano de la guerra amputado y, finalmente, una infeliz aventura amorosa" (1993: 58-59).

Desde su *Danza de Bruja I* (1914), se consideraba que "ella parecía mover el espacio, animada por fuerzas suprapersonales... enfocando la atención de quienes la veían no en la bailarina sino en la danza", por lo que se decía se trataba de una "configuración dinámica de energía en el espacio" o *Gestalt im Raum* (1993: 41-43). Su danza fluctuaba entre lo que se calificaba como expresionista, una danza que, al no tener referencias en ningún otro lugar, se consideraba de carácter nacional, y una danza de abstracción *danza pura*. Wigman rechazaba lo autobiográfico, los arquetipos de lo femenino y describir el carácter de la música.
Su debut como solista ante un público extenso fue el 18 de junio de 1917, en el *Plaufen Theater* de Zurich, y continuó en gira de recitales por toda Alemania: Berlín, Munich, Hannover y Dresden. El resultado de sus presentaciones era fluctuante: pocos aplausos, respuestas francamente hostiles como en Bremen, o entusiastas como en Hamburgo, ciudad en la que obtuvo su primer triunfo (1987: 406).

---

[9] En aquella época, el pintor expresionista hacía máscaras que años más tarde Wigman utilizaría en sus danzas para acentuar su carácter dramático (Baril, 1987: 405).

Todas estas reacciones se daban ante una manera de bailar que nunca habían presenciado. Entre silbidos, abucheos y aclamaciones, construyó su carrera de gran bailarina innovadora que se encargaba de "enfatizar las cualidades abstractas del movimiento" (1993: 60).

De *La reina* (1916) a la *Danza de la muerte* (1917) dio inicio a la alternancia de sus solos "claros" o "luminosos" a solos "obscuros", (1993: 60); es decir, danzas de carácter alegre, lírico, y danzas de carácter dramático. Fue entonces que Wigman superó coreográficamente a Laban.

Sus programas de solos a partir de 1919, establecieron su reputación de principios de los años veinte. De este año datan sus seis famosos solos,[10] conocidos como *Danzas extáticas* (*Ekstatische Tänz*), ejemplo de *danza absoluta* donde los principios de *Gestalt im Raum* se fijaron: los rasgos personales de la bailarina se ocultaron para dar lugar a su propia fuerza expresiva "suprapersonal". La danza para Wigman era la "manifestación extática del ser humano". *Idolatría,* una de las piezas de esa danza, marcó el origen de la "*danza pura*", y el nacimiento de la danza sin música en Wigman (1993:59-60 y Sorell, 1975: 19).

En sus primeras danzas grupales (1914-1919), Wigman se alejó de la narrativa y rechazó los pretextos propios de los festivales. Su consolidación como coreógrafa de grupo la logró en 1918, con producciones que no tomaron nada prestado de los festivales de Dalcroze o Laban. Con ello, la narración propia de algunas danzas se suple por el carácter mismo de la imagen.

Por aquella época, se concentró en explorar su propio cuerpo para construir su técnica. Como ella señala, se carecía de una noción clara respecto al entrenamiento para interpretar la nueva danza; su trabajo la llevó, por ejemplo, a "saber cómo tenía que colocar mis pies para desplazar mi cadera, para regular la postura del tórax, para lograr dominar la forma abstracta de una rotación y ser capaz de hacerlo sin perder la experiencia de éxtasis... para lograr hacer del cuerpo un instrumento perfectamente funcional" (1975: 52).

Su escuela-estudio de Dresden la estableció en una casa comprada por su amiga Berthe Trümpy (1920). Pronto, la escuela se volvió respetable y popular gracias a su nuevo sistema de entrenamiento que logró extenderse rápidamente a través de todo el país. Las autoridades republicanas habían adoptado el entrenamiento de Wigman en las escuelas públicas y recibía subsidio gubernamental. Se encontraba en el centro de un movimiento nacional que sólo rivalizaba con el de su maestro Laban. Los principios técnicos de sus clases incluían las escalas de movimiento Laban y las *escalas de locomoción*, mismas que Wigman asociaba con cualidades espaciales y dinámicas. Además, existía la llamada *técnica de vibración*, que era una forma alternativa de resistir la gravedad que suple al salto. Otras eran las arriba descritas *técnica de giro*, y *técnica de círculos*, que hacía uso de la rotación de las caderas para lograr el impulso necesario para llevar al bailarín a través del espacio. A pesar de lo anterior, reconocía que un trabajo organizado de manera metódica y pedagógica todavía no había sido alcanzado, y que la labor experimental era la regla. Las clases se centraban en el trabajo creativo de los estudiantes, basado en la improvisación (1993: 91-95).



[10] Los seis solos son: *El ocaso, La danza de nuestra señora, Idolatría, Sacrificio, El derviche,* y *Templo de la danza.*

Conforme adquirió prestigio fue añadiendo estudios, cuya coordinación confiaba a sus alumnos más destacados y a su hermana Elisabeth. Eligió, como responsable de la música, al pianista y compositor Will Goetze, quien más tarde sería reemplazado por Hanns Hasting (1987: 407).

Las alumnas que asistían a la escuela de Wigman, miembros de la clase media, cubrían un currículum riguroso de tres años que incluía educación musical, pedagogía y anatomía, lo mismo que técnica, expresión (*Ausdruck*) y composición (*Tänzerischer Gestaltung*). Lo que la escuela destacaba más era el trabajo creativo del estudiante, pues hacía florecer la composición (1993: 91-95). Su método tendía hacia dos objetivos: la realización personal del bailarín dirigida hacia la perfección y la integración de su individualidad al grupo, y el uso de la respiración como fuente de todo movimiento, mientras que el tórax y la pelvis los utilizaba como centro del cuerpo.

Por la escuela pasó gente como Gret Palucca, Yvonne Georgi, Vera Skoronel, Max Terpis, Harald Kreutzberg (su más brillante bailarín) y Hanya Holm (quien se consagró a la enseñanza y difundió su trabajo en Norteamérica), los cuales llegaron a ser bailarines profesionales destacados y emprendieron carreras independientes (1987: 407 y 1975: 65).

En la década de los veinte, al tiempo que el nombre de Wigman estaba asociado al de los vanguardistas, se difundía su método para estudiantes aficionados, diseñado a partir de "un sistema totalmente natural de ejercicios rítmicos que luego vinieron a conocerse como *Tanz Gymnastik*....". Así, durante el periodo de Weimar, Wigman compartía la cúspide entre la cultura física a escala popular y la vanguardia artística (1975: 53 y 1993: 85).



En un país sometido a constantes crisis y devaluaciones monetarias, los bailarines jóvenes, después de uno o dos años de estudio, debían emprender una vida profesional propia. La solución de Wigman fue incorporarlos a sus coreografías y asignarlos a alguna de sus sucursales diseminadas por toda Alemania.

Wigman pensaba que el maestro debía ser una persona capaz de inventar ejercicios estimulantes, sin perder de vista las cualidades individuales de los estudiantes.[11] Las correcciones debían ser hechas desde criterios humanos y artísticos de acuerdo con las personalidades, alejadas de generalizaciones. Estaba convencida de que el entrenamiento mecánico mataba la vitalidad de la danza. Como Laban, pensaba que el bailarín debía ejercitarse en la total conciencia de qué es lo que hace, y entender que un trabajo sistemático sirve a su cuerpo para hacerlo un instrumento de creación y proyección (1975: 126-128).

En 1920, Mary Wigman se interesó en el arte oriental. Al mismo tiempo, llamaron particularmente su atención las máscaras del teatro *No* japonés, que influyeron sobre su producción coreográfica (1987: 406), como lo vemos en su famosa pieza *Danza de la bruja I* (*Hexentanz I*). En opinión de Susan Manning, a pesar de que varios contemporáneos de Wigman usan la máscara, lo hacen en formas distintas: para Sophie Taeuber la máscara funciona borrando los contornos humanos del ejecutante, desmaterializándolo y desexualizándolo. Para Laban, la máscara es un disfraz que protege la identidad del portador convirtiéndolo en muñeco o títere de sí mismo, como en *El matemático*.

---

[11] Estas ideas, además de compartirlas con Laban, forman parte del Método Leeder.

A la pregunta "¿cuándo se justifica el uso de la máscara?", Wigman respondía que debía ser usada en el momento en que la máscara fuera inherente al tema de la danza; usarla no sólo debía ayudar a crear un personaje, sino contribuir a crear la forma *Gestalt* (1993: 59-73). La máscara, al igual que el disociar música y movimiento, era un elemento que se reconocía como propio de la danza dadaísta (1975: 134-125 y 1993: 65-73). Wigman rechazaba los recursos anecdóticos y las visualizaciones musicales. Sólo la máscara y ella actuaban como metáfora, con su cuerpo como medio. Manning apunta que al parecer se veía más como una fuerza dinámica que como una persona (1993: 41).

La danza de grupo de los años 1921-1926 muestra la relación entre el individuo y la comunidad, conciliación entre la autoridad del coreógrafo y la autonomía del bailarín. "En todas sus danzas de grupo Wigman actuaba como líder o centro en oposición a la masa moviente de los bailarines" (Hans Fischere, en Manning, 1993: 97). De esta época destaca *Las siete danzas de la vida,* que hace referencia a la legendaria danza "Salomé de los siete velos". En cada una de sus partes, Wigman narra una parte de la historia bíblica. A partir de entonces, desaparece de su danza la presencia de bailarines varones; ella misma representó, por ejemplo, a Juan el Bautista. El dramaturgo Hanns Niedecken-Gebhardt decía: "Éste es un buen ejemplo del tono tormentoso del expresionismo alemán, en el que los artistas buscan el significado profundo de la vida" (1993: 96-107 y 1973: 71).

En 1924 estrenó *Escenas de una danza-drama.* Con sesenta y nueve representaciones, fue la danza de grupo más significativa de la época. Durante el resto de la década, Wigman continuó coreografiando: *Danza de cuento de hadas* (1925), *Danza de la muerte* (1926) y *Celebración* (1927-1928).

Wigman definió el germanismo como intensidad de sentimientos, cercanos al éxtasis y a lo demoníaco (dos formas germanas ya anteriormente tomadas para ser recreadas por el arte).[12]

Rudolf van Delius fue quien marcó la esencia germánica de Wigman, y escribió: "por primera vez el salvaje sentimiento de unidad germana ha encontrado su forma de danza en Wigman" (1993: 45). Ella representaba, entonces, no sólo a la mujer alemana de su momento, sino que resumía pasado y presente en símbolos ya reconocidos, que refuncionalizados venían a dar una respuesta a las necesidades de identidad de un país que, en medio de una lucha bélica, buscaba banderas para fortalecer su nacionalismo.

A partir de entonces, los críticos identifican a la solista con la expresión del nacionalismo germano, plasmado ya en la literatura y la música, con dos ejemplos magistrales: *La flauta mágica,* de Mozart, y *Fausto,* de Goethe, -al que ahora Wigman le da toques de exotismo propios de la modernidad del primer tercio de este siglo, exotismo al que recurre para vigorizar terrenos anteriormente usados-.

Para 1926, lo planteado en su *Danza de bruja I,* había madurado, y creó, entonces, *Danza de bruja II,* obra que logra llegar hasta nuestros días gracias a un filme en el que la misma Wigman la interpreta. Se trata de una pieza en la que los críticos leen su nacionalismo y su feminismo, interpretado como la manifestación de una mujer independiente y fuerte que rige su destino.



---

[12] La fuerza proyectada por Wigman sobre el escenario hacía emerger el subconsciente con una fuerza supranatural que tenía que ver con el éxtasis a través del uso del tiempo, el espacio y los diseños abstractos de movimiento. Los críticos escribieron cómo Wigman parecía hacer mover el espacio, animando fuerzas, más allá de su propio físico, enfocando la atención de quienes la veían no en la bailarina sino en la danza. La explicación técnica del manejo espacial de Wigman no se ha encontrado, pues la "técnica Wigman" sólo se preservó a través de algunas discípulas, y ninguna muestra conocer la clave de su maestría. Al parecer, según opinión de Manning, lo que practicaba era una serie de estrategias de representación, en relación con la cual los términos *Gestalt im Raum* y danza pura se quedan cortos. (1993: 41-45).

Al evocar las imágenes, la vemos vestida con una túnica estampada que no permite ver los contornos del cuerpo, y con una máscara, diseño de Víctor Magito, que oculta su rostro. En el piso, sentada y acompañada sólo por el sonido de un tambor, gong y timbales, Wigman realiza movimientos enérgicos, acentuados, subrayados por los golpes percutidos del instrumento, seguidos por pausas y movimientos lentos, ligados a manera de silencios que preparan la llegada de movimientos aun más acelerados, en constante expansión. La danza se describiría como el interjuego entre sonido y silencio, quietud y movimiento, quietud que se trasforma en una concentración de energía potencial.
Su conjuro para invocar a fuerzas ocultas se realiza a través de la energía corporal, mediante la elaboración de pases mágicos que, al hacer uso de movimientos del cuerpo, se comunica con un ente no visible, pero sí presente. En contacto directo con la tierra, la bailarina quizá pretende encontrar las fuerzas ocultas así invocadas. De un espacio fijo se desplaza, abarcándolo corporalmente cada vez más, apoderándose de él con sus miembros. En esa expansión, al ponerse de espaldas y permitir al espectador ver cierta desnudez, la máscara corporal se transforma, para darle a la bruja pinceladas de sensualidad.
En esta danza, Wigman nos da un ejemplo de la ruptura con el pasado y de la revolución que representa el nuevo lenguaje. Sin duda era una artista.

> En junio de 1930 realizó, en colaboración con Albert Talhoff, bajo la visión de "teatro comunal", el espectáculo multimedia *Totenmal* (*Llamado de la muerte*), en memoria de los soldados muertos durante la Primera Guerra Mundial... La producción conjuntaba coros que hablaban con otros que se movían, a la manera de los *coros en movimiento* (1993: 148).



*Totenmal* ocasionó más debates que ningún otro trabajo anterior. Considerada por unos como ambiciosa, para otros era un producto estancado de la danza moderna. En ella hablaba de los horrores de la guerra y era un tributo al soldado caído.
Un año climático para Wigman y de crisis para la República de Weimar fue 1930. Se enfrentaban a un momento donde las distintas tendencias políticas tornábanse extremistas. El desempleo se extendía y los bailarines carecían de recursos; poco a poco la danza también entraría en crisis y sus bailarines empezarían a emigrar.
De 1930 a 1933, Wigman realizó sus tres giras a Estados Unidos. A los pocos días de su regreso, se votó para que Hitler gobernara sin parlamento, lo que legalizó la dictadura del ya entonces canciller. Tras el nombramiento casi inmediato de Joseph Goebbels en el Ministerio de Propaganda e Información, ocupado de los asuntos de cultura, una de sus muchas responsabilidades fue el *Gleischschaltung* -"meter en cintura"- a la danza alemana (1993: 165-166).
En enero de 1934, Wigman estrenó su *Danza de mujeres*, gracias a la cual, en 1940, regresó a la línea narrativa, que había rechazado en las décadas anteriores. Su danza recurriría a la imagen convencional de la mujer como esposa, madre, víctima de la guerra y mártir heroica (1993: 170). En 1935 compuso *Danzas himnicas*, y publicó el *Deutsche Tanzkunst* o *Arte germánico de la danza*, donde abandonó los principios de *Ausdruckstanz*.

Para la inauguración de los Juegos Olímpicos de 1936, en su espectáculo nocturno, originalmente encargado a Laban, Wigman, en colaboración con Gret Palucca, Harald Kreutzberg y Dorothee Günther, coreografió *Juventudes olímpicas*, una producción a tal escala que minimizaba todo lo hasta entonces realizado. El espectáculo, que concentraba a diez mil ejecutantes, dice Manning, puede ser leído en dos niveles: como la celebración de los ideales del internacionalismo olímpico o, en su peor caso, como muestra de la celebración del nacionalismo nazi. Acompañada de la Novena Sinfonía de Beethoven y la Oda a la alegría de Schiller, la danza fue interpretada por más de mil quinientos niños y jovencitos de ambos sexos (1993: 194).

El historiador Hedwing Müller narra que, en la primavera de 1937, Albert Talhoff, para entonces oficial del partido nazi en Bavaria, le pidió a Wigman "coreografiar la ceremonia de inauguración de la *Primera exposición de arte germano* en Munich que no sería una muestra de 'arte decadente', [como calificó al arte moderno: E. C.], sino la exhibición del arte oficial aprobado". Talhoff envió algunas fotografías de la danza de la República de Weimar tituladas con el calificativo decadente, danza de la que ella era protagonista. Ante esto, Wigman no pudo permanecer más al margen de la discordancia entre la política cultural y las prerrogativas de libre creación de los artistas (1993: 201). Wigman nunca más recibió una comisión del Ministerio de Propaganda.

Una vez desatada la Segunda Guerra Mundial, Wigman vendió la escuela de Dresden en 1942, y se mudó a Leipzig, donde le ofrecieron empleo como instructora en el Conservatorio de Música y Artes Dramáticas. En su departamento instaló una escuela y continuó trabajando, en medio de los bombardeos, sin agua, calefacción ni electricidad. Al término de la guerra, en 1945-1946, las autoridades rusas en Leipzig le dieron permiso para reabrir la escuela. El Conservatorio le ofreció una plaza de maestra de tiempo completo. Durante su estancia en Leipzig fue invitada por artistas y políticos a unirse al socialismo, y en diciembre de 1947 asistió al *Primer congreso del pueblo alemán por la unidad y la paz del sector soviético*. El hecho de haber participado en el congreso fue interpretado como proclividad al comunismo soviético (1993: 224-225). Por lo visto, no preveía las consecuencias políticas de sus actos. El amor a la danza y a su tierra representaba su propia lucha, lo que estaba por encima de las distintas tendencias políticas que, para su desgracia, permeaban las tendencias ideológicas del arte. Cuando las autoridades de Alemania oriental le exigieron nacionalizar su escuela, en mayo de 1949, Wigman se mudó a Alemania occidental.

Con ayuda de alumnos logró abrir otra escuela en Berlín occidental. De 1954 a 1961, el Teatro de la Ópera de esa ciudad le hizo una serie de encargos, y logró presentar un trabajo coreográfico más: *La consagración de la primavera*, con música de Igor Stravinsky, la cual le ofreció la oportunidad de rescatar los temas que le habían preocupado durante el periodo de entreguerras.

Después de la construcción del muro de Berlín, en 1961, Wigman continuó enseñando hasta 1967. Finalmente, a los ochenta años, cerró su escuela, y seis años más tarde, el 18 de septiembre de 1973, murió (1993: 240-241).

Una vez terminada la guerra, el país prefirió el ballet por encima de la danza moderna de cuna alemana. Si el nuevo régimen, como parte de su política cultural, se había acercado por lo menos inicialmente a una danza que tan sólo tenía veinte años de formar parte de la cultura dancística nacional, fue justamente porque ésta se vinculaba profundamente con la población.

Habría que hacer una distinción entre lo germano y lo nazi como cosas distintas. El alto nivel en el montaje y la ejecución de *Juventudes olímpicas*, a sólo tres años del advenimiento del totalitarismo, no se daba de un día para otro. El uso de los grandes grupos moviéndose al unísono de manera rítmica y concertada era, como se dijo, la adhesión oportunista por parte del poder totalitario a los *coros en movimiento*, que contaban con métodos muy probados de planeación y organización. Wigman no puede ser identificada con ningún tipo de militancia política.

El genio creador de Wigman brilla por sí mismo. Su talento interpretativo y sus aportaciones a la danza como arte autónomo, lo mismo que sus ideas sobre la composición coreográfica, nos dan prueba de ello. En el campo de la enseñanza, a diferencia de las técnicas prescriptivas de alto nivel de construcción muscular, ella se pronuncia por una técnica de exploración. Sus ideas sobreviven al margen de cualquier institución, y perduraron a través de sus alumnos hasta las actuales generaciones,[13] aunque *Ausdruckstanz* haya quedado en el pasado.

*El inventivo coreógrafo: Kurt Jooss*

Kurt Jooss nació en Wasseralfingen, Wurtemberg, Alemania, villa agrícola y minera cercana a Stuttgard, el 12 de enero de 1901. Hijo de una cantante, desde su infancia fue educado en la música, e invertía el tiempo tocando el piano o trabajando en su estudio fotográfico. Sus parientes esperaban de él que se hiciera cargo de una finca familiar, que había heredado. Realizó sus estudios secundarios en el *Realgymnasium* de Aalen, de donde egresó con la idea de ser historiador musical. En 1919 inició sus estudios formales de piano, armonía y arte teatral en el Conservatorio de Música de Stuttgard. Sin embargo, no se sentía satisfecho. Entonces conoció a Laban (1920) y descubrió el mundo de la danza. Sin aptitudes naturales para ser bailarín -él mismo se consideraba pesado, flemático y sin músculos- (Markard: 1985: 29), trabajó su cuerpo hasta que logró, según su propia consideración, una profunda transformación. En 1921 comenzó a estudiar con Laban en Mannheim las leyes de la armonía espacial, ideas que Jooss aplicaría en la composición coreográfica. Al año siguiente se convirtió en su asistente en Hamburgo, donde permanecerían hasta 1923. La etapa de su vida en la que viajó con Laban en la gira del *Tanzbühne* (1924) es, para la historiadora Hedwig Müller, la única que puede considerarse como etapa en la que Jooss realmente perteneció al movimiento *Ausdruckstanz*.

Durante el tiempo que Jooss estuvo con Laban en Hamburgo se encontró con Sigurd Leeder (1924), "quien se convertiría en su socio artístico y, más tarde, pedagógico. En adelante, Jooss y Leeder trabajaron un programa conjunto. En el invierno de 1926-1927, 'Sigurd y yo iniciamos una gira con el programa *Dos bailarines varones*, con cuatro duetos, además cada uno con cuatro solos'" (Markard, 1985: 33). Una severa lesión en su rodilla lo obligó a dejar la gira y concluir su carrera como intérprete. En el verano de 1924, Hanns Niedecken-Gebhardt tomó la dirección del Teatro Estatal de Münster; con revolucionarias ideas, llamó a Kurt Jooss a colaborar con él y lo nombró "director de movimiento" (Baril, 1987: 414) para trabajar en producciones dramáticas y operísticas, coordinando las escenas; es



[13] No fue sino hasta los años sesenta que en Estados Unidos se dio un movimiento semejante al de la "danza pura" vivido en la Alemania de los veinte. Merce Cunningham, cansado de que la danza obedeciera a guiones narrativos, se dedicó a coreografiar danzas en el sentido explorado por Wigman. (Servos, 1987: 36-49)

así como se introdujo en el sistema de teatros municipales o teatros de la ópera de Alemania, el cual, a pesar de los cambios operados en el mundo artístico, seguía siendo fuerte.

En Münster se encontró con Fritz A. Cohen, con quien inició una larga relación de trabajo y camaradería. Como el *Tanzbühne* de Laban se había disuelto, Jooss, junto con Leeder, Cohen y la estoniana Aino Siimola, unidos por su sólida amistad y comunión de ideas, fundaron el *Neue Tanzbühne* (Nueva Danza Escénica). Sigurd Leeder se encargó del entrenamiento de la compañía junto con la Siimola, con quien Jooss se casó en 1929. Aunque dependía del teatro de Münster, el grupo fue autorizado para dar representaciones en otras ciudades. En 1924 y 1925, Jooss empezó a coreografiar para el grupo e hizo una gira por toda Europa (1924-1926). El ritmo de trabajo era vertiginoso: el teatro, el ballet, las giras, sus montajes de solos y duetos con Leeder. Toda esta actividad, en vez de crear confusión, dio a Jooss una amplia visión de las cosas y lo hizo darse cuenta de que había áreas de *Ausdruckstanz* que debían desarrollarse. Necesitaban trabajar en las formas de composición coreográfica al mismo tiempo que crear formas sistematizadas de entrenar a los bailarines.

Con Leeder, empezó a pensar en incluir ejercicios de ballet en sus clases, técnica contra la cual sus compañeros de *Ausdruckstanz* habían luchado tan violentamente. Un punto polémico que le preocupaba era la cuestionada teatralidad en la danza, que se enfrentaba a ideas como las de Wigman sobre la *danza pura*. A sus cuestionadas ideas, se sumaba la necesidad de obtener ingresos para sus producciones dancísticas.

En 1925, Jooss y Leeder establecieron su primera escuela en Münster, con una orientación basada en los principios Laban. En 1927, la ciudad de Essen les ofreció la oportunidad de fundar un instituto subsidiado por la municipalidad. En la primavera de 1928, después del Congreso de Bailarines, se fundó el *Folkwang Tanztheater Studio* (Estudio de danza-teatro de la Folkwang), como grupo experimental de danza-teatro. Leeder, Cohen, Siimola y Elsa Kahl son algunos de sus miembros originales. "Nuestro propósito fue siempre la danza-teatro, entendida como una forma y una técnica de coreografiar dramáticamente, en relación cercana con el libreto, la música y, sobre todo, con artistas interpretativos" (1985:39). Con ello se inicia el alejamiento de los principios de *Ausdruckstanz*. En 1930, al fundir el *Estudio* con la compañía del teatro de la ópera, adquirió el nombre de *Folkwang Tanzbühne* (Danza Escénica Folkwang).

Como parte de su propuesta de danza-teatro, en 1929 colocó a sus bailarines en escena con ropa de uso común, e introdujo el "gesto social" a la escena; sus coreografías "brindaron una observación de la realidad, de la vida cotidiana" (Servos, 1987: 40), bajo el concepto de *Neue Sachlichkeit* (Nueva objetividad), frente al subjetivismo del que algunos acusaban a la danza dadaísta y al movimiento *Gestalt im Raum*, ellos se orientaban por un movimiento que reflejara las formas de vida diaria. *Nueva objetividad*,[14] como se llamó a su trabajo, emergía como un arte socialmente activo, a favor de proveer a la danza de condiciones económicas e institucionales para el trabajo. En ese entonces, Jooss declaraba que el mundo de la danza "deberá considerar dos aspectos: por un lado satisfacer las necesidades del teatro [visto como institución subsidiaria], y por otro, trabajar incesantemente en la



[14] La *Nueva objetividad*, a pesar de contar con ideas estéticas claras, no se consolidó como un grupo abiertamente distinto a *Ausdrucktanz*.

idea de la danza-teatro" (1985: 17). En 1929, coreografió *Pavana para una infanta difunta*, con música de Ravel, para celebrar el quincuagésimo aniversario del nacimiento de Laban. Por aquel tiempo fue nombrado director del Ballet de la Ópera de Essen, y su grupo se convirtió en la compañía oficial del teatro municipal, para la que produjo *Le bal* y *Danzas Polovetsianas*. En 1931, creó *Coppelia* y *El hijo pródigo*. Ese mismo año nació su primera hija, Anna, y recibió la invitación del *Archivo Internacional de la Danza*, de París, para participar en su concurso. En 1932 creó *Polichinela*. Montó obras para el Teatro de la Ópera, lo que enriqueció su experiencia teatral; reafirmó su desafío a *Ausdruckstanz* y confirmó su convicción de que "cada bailarín moderno debía ser un bailarín teatral" (1985: 17). Otro desafío al movimiento lo representó su posición coreográfica respecto a la música. Recordemos que, para los representantes más radicales de la *danza absoluta*, Rudolf Laban y Mary Wigman, la danza no debía depender de ella. Para Jooss, aunque la danza era un arte independiente, debía existir una relación directa entre ellas (sus obras así lo demuestran), además de un gran manejo de la teatralidad.

El trabajo más sobresaliente de Jooss, *La mesa verde*, con música de Cohen, obtuvo el primer lugar en el concurso internacional de coreógrafos, realizado del 2 al 4 de julio de 1932 en París. Con un éxito impresionante, fue laureado con la medalla de oro y logró alcanzar renombre internacional. *La mesa verde* es una obra que consta de ocho cuadros. Uno de ellos representa los debates interminables de los políticos, alusión a las reuniones de la Asamblea de Naciones en Versalles (primera versión de lo que hoy es la Organización de las Naciones Unidas), en donde nunca resolvieron las diferencias que llevaron a los países europeos a la Segunda Guerra Mundial. También representa una "danza macabra", en la que se personifica a la muerte como premonición ante la amenaza inminente de guerra. La danza muestra, además, las desgracias y derrotas que toda acción bélica significa, lo mismo que el dolor de los que pierden a seres queridos.



Tras el triunfo, el grupo abandonó *El Teatro de la Ópera de Essen* para convertirlo en una organización independiente y autofinanciada, con el nombre de los *Ballets Jooss*. A partir de ese momento, Jooss coreografió casi todas sus danzas bajo la dirección musical de Cohen. Siguió una gira, en 1933, por Alemania, Holanda, Bélgica, Suiza y Londres, con un programa que incluía *La gran ciudad*, *Pavana*, *Baile en la vieja Viena* y, por supuesto, *La mesa verde*. La gira incluyó una temporada en el Teatro de los Campos Elíseos. En la actualidad, *La mesa verde* es vista como una pieza que abrazaba las posibilidades de la *Tanztheater* (danza-teatro).

Vista en retrospectiva, *La mesa verde* puede ser entendida como una danza con tendencias sociales, crítica pacifista y en general de carácter humanista. Jooss, por su parte, se empeña en negar que tuviese intenciones políticas, aunque reconoce que de manera implícita muestra una preocupación por el ambiente prevaleciente en el momento de su creación. En una entrevista, el bailarín Hans Züllig (1985), maestro de la *Folkwang*, opinaba que coreografías como *La mesa verde*, *La gran ciudad* y la *Pavana*, fueron el resultado de algo que se había gestado desde Laban, tradición de aprendizaje que heredó Jooss. [15]

---

[15] Charla dada a alumnos en un curso en Costa Rica a mediados de los ochenta, con graves fallas de origen. Se cuenta con trascripción de las partes inteligibles.

El brillo de Jooss dentro de Alemania, declinó con la República del III Reich en 1933, al oponerse a separar del grupo a sus colegas judíos. Justo después de ganar el concurso, los nazis obligaron a él y a la compañía a salir de Essen. Las disputas con el Partido Nacional Socialista aumentaban a diario, y finalmente, en septiembre, dos semanas antes de la fecha prevista para iniciar una gira por Alemania, Jooss fue advertido, a través de los francmasones, de tener que abandonar el país inmediatamente o sería enviado a un campo de concentración. Ante las amenazas nazis y fuera de los marcos institucionales, la emigración era inevitable. Al amparo de la oscuridad de la noche, Jooss y el grupo dejaron Essen y atravesaron la frontera con Holanda. Su hija, Anna, fue escondida en el sur de Alemania con su hermano Eugenio. Dieciocho horas más tarde, una comisión local de la Gestapo llegó a la casa de Jooss para arrestarlo (1985: 53). Después de la fuga, el inmueble fue confiscado. Acusado de que el Ballet se había convertido en el "templo de Moisés de la danza" llegó a París, donde, a consideración de los parisinos, la danza alemana, a través de la figura de Jooss, había demostrado su conciencia germana (1985: 51).

De septiembre de 1933 al verano de 1934 *Ballets Jooss* realizó giras por el este y el oeste de Europa, Inglaterra, la península escandinava y Estados Unidos. Con el generoso auxilio de Leonard y Dorothy Elmhirst, Jooss y los suyos se exiliaron en la Gran Bretaña y tomaron residencia en *Dartington Hall*. En la propiedad de los citados mecenas se fundó la *Jooss-Leeder School of Dance*, desde la que convocaron al resto de los maestros de Essen para que se unieran al trabajo docente. Gracias a la acogida de los británicos y a que el equipo, en términos generales, se mantuvo, incluido por supuesto Leeder, pudieron continuar con la formación de bailarines, impartiendo clases de "técnica de danza, coreografía, arte de la escena, decorado, vestuario y escritura del movimiento" (1987: 414). El folleto publicitario de la *Jooss-Leeder School of Dance*, (Dartington Hall – Totnes Devonshire – Inglaterra) anunciaba que la escuela "provee de una educación técnica y artística para bailarines escénicos y maestros... La dirección artística en la escuela corre a cargo de Kurt Jooss, Sigurd Leeder y F. A. Cohen, con la asistencia de Lisa Ullmann" (1985: 57).

Más adelante, en 1934, Jooss fue invitado por la Ópera de París a coreografiar el estreno de la obra de Stravinsky, *Perséfone*. El *Nuevo Ballets Jooss*, refundado en *Dartington Hall*, a partir de 1935 realizó distintas giras (1935-1938), entre las que destacan las que hizo a Chile en 1938 y a Estados Unidos en 1939, con una prolongada temporada en Nueva York, donde fascinaron al público.

A solicitud de los aliados, en 1940 las costas inglesas fueron desalojadas. La escuela, cercana al mar, tuvo que cerrar y Jooss partió a Londres. Sin conocer sus antecedentes, les resultaba sospechosa su ascendencia alemana, por lo que Jooss fue internado en un campo de concentración, acusado de ser "enemigo de los aliados"; fue puesto en libertad tras seis meses de encierro (1985: 59). Después de una gira de ocho meses por Estados Unidos y Suramérica (1942), *Ballets Jooss* se ve obligado a disolverse. Ese mismo año, al establecer su residencia en Cambridge, se reorganizó. Rodeado nuevamente de su equipo de colaboradores y bailarines que lo siguieron, Jooss desarrolló una intensa actividad pedagógica junto con Leeder, al mismo tiempo que una pródiga actividad creativa. Ese mismo año nació su hija Cristina.

Después de terminada la guerra, en 1946, "al servicio del ejército británico, el grupo viajó por Europa con la *Asociación Nacional de Servicios de Entretenimiento*; *Ballets Jooss* actuó para el ejército británi-

co de ocupación en Bélgica, Alemania, Holanda y París, los Países escandinavos y Estados Unidos" (1985: 65). A raíz de este servicio, en 1947 Jooss adquirió la nacionalidad británica. Dadas las condiciones de posguerra, ese año la compañía se desintegró. Al año siguiente, Jooss viajó a Santiago de Chile, donde sus mejores solistas habían fundado la escuela y el *Ballet Nacional Chileno*.

El regreso de Jooss a Alemania, un año después, fue frustrante, tanto emocional como artísticamente. La falta de coincidencia con los que habían permanecido en el país era profunda. Sin embargo, en 1949 empezó a restablecer en Essen la *Folkwangschule*, con la condición de que la ciudad le garantizara un trabajo independiente. Desde 1950 contó con un nuevo colaborador inseparable, Hans Züllig,[16] antiguo integrante de su ballet, con quien estableció una nueva sociedad académica y de amistad que suplió la que había tenido con Leeder. Cuando regresó al ballet, entre 1951 y 1952, hizo nuevas coreografías. Después de una gira por Europa occidental e Inglaterra, en 1953, la compañía se desintegró, pues la ciudad de Essen se negó a brindarle soporte financiero. Esto provocó la diáspora de sus miembros más importantes, entre ellos Züllig, quien emigró a Chile (1956) para convertirse en maestro en la Universidad. Mientras esto sucedía, Jooss se desempeñaba (1954-1956) como director de danza del Teatro de la Ópera de Düsseldorf, donde le habían ofrecido crear un teatro para danza. Entre 1956 y 1961 fue invitado con frecuencia a dar clases en Roma, París, Zurich.

En 1961, el gobierno de Alemania occidental necesitaba reconstruir la *Folkwang*, y el equipo de Jooss regresó a Essen. En 1964 coreografió *La reina de las hadas*, versión de Jooss de la obra de Purcell, la cual se presentó durante varias temporadas.



Con ayuda de un subsidio estatal, la *Folkwangschule* instituyó las clases magistrales y promovió la coreografía experimental entre los alumnos, en cuyas filas se hallaban Pina Bausch, Reinhild Hoffmann y Johann Kresnik.

Jooss creó *Representación del ánima y el cuerpo* para el Festival de Salzburgo de 1968, año en el que se retiró de su puesto como director del *Folkwang*, cargo que transfirió a Züllig (Bartelt, 1993: 4). La asistencia de la dirección quedó en manos de su hija Anna.

Jooss continuó con las reposiciones de *La mesa verde* en distintas compañías del mundo. En febrero de 1971 perdió a su esposa, quien continuaba siendo su colaboradora artística más cercana. En julio del mismo año dejó Essen y se mudó a Baviera, donde vivió hasta el 22 de mayo de 1979, fecha en la que murió a consecuencia de un accidente automovilístico.

Además de su adhesión a los firmes principios científicos de Laban, Jooss era un artista que pensaba que la danza debía ser un medio para expresar tanto los acontecimientos como las impresiones y las reacciones. Su trabajo *La mesa verde* es considerado un retrato de los acontecimientos políticos de inicios de los años treinta, acontecimientos que, sin duda, influyeron en la concepción artística de Jooss, quien, sin embargo, siempre se empeñó en declarar que la misión del arte no es comprometerse ni tener efectos políticos. En su caso, insistía, sólo había convergencias entre arte y política.

---

[16] Züllig (1914-1992) inició sus estudios en Essen. Luego emigró para terminar de formarse en la escuela Jooss Leeder en *Dartington Hall*; más tarde fue miembro de *Ballets Jooss*, donde realizó una brillante carrera como bailarín solista (1935 a 1947). De regreso a Essen, se consagró a la actividad docente. A partir de 1953, alterna su enseñanza y residencia entre Alemania y Chile. Durante los años ochenta, empezó a visitar Costa Rica para dar clases, sin interrumpir su actividad docente en la *Folkwangschule* (Baril, 1987: 418).

Jooss se definió a sí mismo como esencialista, pues su intención era lograr la escala completa de los sentimientos humanos y todas las fases de la expresión, a partir de buscar la "esencia" de cada idea o sensación que se proponía expresar. La danza, señalaba, debe ser síntesis significativa dada a través del gesto, agente vivificado de la idea y el sentimiento. Rechazaba la anarquía propia del dadaísmo y la focalización emocional del expresionismo, y optó por vías (sin abandonar la independencia y la emotividad encontradas a través de las rutas rechazadas) que le permitieran al bailarín moverse sin abandonar el gusto por la forma.

*El pedagogo de la danza: Sigurd Leeder*

El bailarín alemán Sigurd Leeder nació en Hamburgo el 14 de agosto de 1902. Su madre, mujer sensible, supo estimular sus talentos: el dibujo y la expresión corporal, esto último mostrado a través de la amistad con Anna, niña sordomuda con la que se comunicaba a través del movimiento. Su sentido de observación y espíritu despierto los unía a su habilidad física y manual, lo que le hizo ganarse el calificativo de ser de luz y color (Müller: 119).[17]

En su adolescencia, trascurrida durante la Primera Guerra Mundial, Leeder, además de apoyar el trabajo de su padre en su imprenta, antes de ir al colegio diariamente hacía filas para adquirir alimentos que eran repartidos entre la población, para así poder cubrir la dieta familiar. Esto provocó sus bajas calificaciones, sin embargo, su maestro de dibujo notó su talento y convenció a sus padres de enviarlo a la escuela de artes. Inició sus estudios en la Escuela de Artes y Artesanías (*Kunstgewerbeschule*) de esa ciudad, donde aprendió música, ritmo, color y expresión, pero era en el movimiento corporal donde mejor dejaba ver su fantasía y creatividad (Müller: 119).

La atmósfera posterior a la guerra fue terreno fértil para el desarrollo artístico de Leeder. En 1919, conoció a Clara Norden, compañera de Wigman y estudiante de Laban en Ascona, quien impresionada por su fuerza expresiva, invitó al joven de diecisiete años a tomar clases de movimiento, primer contacto que tuvo con la danza, aunque se puede afirmar que nunca contó con estudios formales completos. Más adelante, obtuvo un trabajo como bailarín y actor en el teatro de Hamburgo *Kammerspiele*. Luego, al ponerse en contacto con la bailarina Jutta Collande, inició su propio grupo y efectuó exitosas giras. En 1923 conoció personalmente a Rudolf Laban, quién lo integró inmediatamente a su compañía (Müller: 121), y tomó algunas clases en una filial de las escuelas Laban en su ciudad natal. Aunque ya contaba con su propio grupo, en cuanto se encontró con Kurt Jooss en 1924, en el *Tanzbühne Laban*, inició la mancuerna de trabajo que duró más de veintitrés años. Leeder y Jooss fundaron el grupo *Neue Tanzbühne* (Nueva Danza Escénica) y realizaron una extensa gira por Alemania (1924-1927). Presentaban noches de danza con un programa de solos y duetos interpretados por ambos, bajo el título de *Dos bailarines varones*.

Entre 1925 y 1926, los dos se encontraban en el Teatro Municipal de Münster. Leeder, además, trabajaba como solista y maestro en la Escuela de Música Westphalia, en el proyecto "Palabra y movimiento", surgido a partir de la idea de Laban sobre *Tanz-Ton-Wort* (danza-sonido-palabra).



[17] La biografía de Leeder publicada por Müller fue traducida por Christa Cowrie, a quien damos las gracias.

En octubre de 1926, Jooss y Leeder viajaron a París y Viena a estudiar especialmente técnica de danza clásica (1985: 35). Ahí tomaron notas de su método pedagógico que les fueron útiles en la creación de un nuevo sistema de entrenamiento. Eran agudos en su tarea de dar claridad a las formas de estructurar clases, no sólo a partir de los recién adquiridos conocimientos, sino a partir de combinarlos con aquéllos que habían sido ganados por la danza moderna.

Época de intenso trabajo que se vio coronada cuando Leeder y Jooss fueron invitados a Essen a organizar la *Folkwangschule*. Sobra decir que para el proyecto se complementaban perfectamente, uno como apasionado pedagogo, el otro como inventivo coreógrafo. Su sensibilidad como ser humano y artista, además de sus dotes pedagógicas y su pasión por la enseñanza, contribuiría al éxito de la escuela en Essen.

Su interés por documentar sus observaciones sobre el movimiento, así como sus estudios sobre la danza clásica, e ir más allá de la simple descripción de pasos, lo llevó a incursionar en la notación dancística. Con la notación de sus solos obtuvo un premio en Moscú.

Laban y él trabajaron en la kinesfera, inventando dibujos que la interpretaran. Su profundo análisis del movimiento, su clara, lógica y analítica mente, contribuyeron a sentar las bases de la notación del movimiento. A raíz del Primer Congreso de Danza en Alemania de 1927, Laban, Leeder y Jooss, junto con Dussia Bereska y Fritz Klingenberg, idearon la manera de mostrar el movimiento tridimensional en forma dimensional en el papel. Gracias a esto, en 1928, durante el Segundo Congreso, el sistema kinetográfico fue ampliamente reconocido (Müller: 122-123).



Participó en el primer elenco de *La mesa verde,* y a partir de 1932, viajó con la compañía en sus giras por Europa y Estados Unidos. En el momento en que el grupo empezó a tener problemas con el régimen nazi en 1933, y cuando la ingerencia del Estado en la formación artística empezó a ser mayor, decidió compartir el exilio con Jooss y el resto del grupo en Inglaterra. En *Dartington Hall* fue maestro y codirector de la escuela. Como todos los hombres extranjeros, en 1940 también fue internado por los aliados en un campo de concentración. Con ayuda de amigos fue liberado, pero se le negó la nacionalidad británica.

La Compañía de Jooss realizó una nueva gira por Latinoamérica y varios estados de la Unión Americana, pero dada la situación económica ocasionada por la guerra, no pudiendo sostenerse más, la Compañía se desintegró en Nueva York en 1942. De forma individual, sus integrantes recibieron distintas ofertas de trabajo. Entre los que regresaron a Inglaterra estaba Leeder. Se reunió nuevamente con Jooss, y ambos formaron el *Jooss-Leeder Dance Studio* con sede en la ciudad de Cambridge. Sus presentaciones se llevaban a cabo no sólo en los teatros, sino también en fábricas. Hasta 1947, Sigurd Leeder se desempeñó como bailarín, maestro de danza y coreógrafo de la Compañía, para la que compuso una de sus más célebres obras, *Fantasía del marinero*, en 1943 (Müller: 124-126).

Cuando las tropas inglesas fueron enviadas a Europa continental en 1946, Leeder se encontró en Hamburgo con su enferma madre. Al desintegrarse el grupo en 1947, se separó de Jooss y el resto de sus compañeros que habían empezado a regresar a Alemania, y fijó su residencia en Londres, donde instaló su propia escuela, la *Sigurd Leeder School of Dance*, en la que logró formar importantes generaciones de bailarines que se destacan, hasta hoy día, por su trabajo como maestros de distintas escuelas de danza y teatro, así como en la notación dancística.

En 1951, fue contratado como el maestro del Festival Anual de la Gran Bretaña. En 1959, fue declarado uno de los cuatro miembros permanentes del Congreso Internacional de Kinetografía Laban, mismo que se realiza desde entonces cada dos años con discusiones sobre la problemática de la danza escrita. Ese mismo año viajó a Chile para reorganizar el Departamento de Danza de la Universidad, en la que trabajó alrededor de cinco años. Ahí se concentró exclusivamente en la enseñanza, hasta 1964. La dirección de la escuela de Londres la dejó a cargo de June Kemp y Simone Michelle (Müller: 133).
Su labor pedagógica es memorable, dejando honda huella en alumnas como Joan Turner, Grete Müller y Ann Hutchinson. Ésta última comparte con el lector las particularidades de su método y pone en labios del propio Leeder ejemplo de sus primeras indicaciones al empezar una de sus clases:

> La oscuridad nos rodea, pero una vela arde tenue, y gradualmente, las sombras retroceden. Los miembros de la clase de pie, en silencio, escuchan la voz del maestro. Un rayo de luz brilla en tu hombro derecho. Éste responde, se encoge tras adquirir vida. El brazo derecho sube suavemente y el rayo toca el codo derecho, deja que éste responda. El haz de luz se inclina hacia el frente de la parte alta del pecho. Conforme la luz aumenta su brillo, el cuerpo entero se baña de él, vive, se activa, listo para moverse. Dejen que el movimiento suceda, dejen que siga su propio impulso. ¡Eso está bien!
> Este sencillo comienzo, es ejemplo de cómo Sigurd Leeder iniciaba su clase de danza: explorando los dominios de la conciencia física, a través de imágenes mentales y su desarrollo emocional, con el entendimiento del potencial total de cada movimiento en particular. Tal exploración general era guiada hacia patrones de movimiento definidos.
> ¿Por qué eran tan especiales sus clases, cuál era su enfoque? No es fácil poner en palabras la respuesta. ¿Podría uno realmente explicar qué era lo que hacía que sus clases fueran únicas?... Permítanme intentar trasmitirles algunas de sus cualidades especiales... (Hutchinson, 1885: 14)



Es así como Hutchinson empieza a señalar una serie de cualidades, entre las que destacan aquéllas de tipo personal: divertido, fascinante, apasionado, entregado, imaginativo, entre muchas otras; y aquéllas que tienen que ver con el oficio como maestro: dar vida a una idea de movimiento como si fuera un escultor; crear estudios lo suficientemente largos que demandaban, además de una larga práctica, manejar las cualidades requeridas en la expresión del movimiento; lo ilustrativas que eran sus explicaciones verbales; pero, por sobre todas, su amor por la enseñanza.
Fue él quien, a través de lo aprendido de Laban, organizó la disciplina hasta lograr una técnica para la danza moderna alemana, a lo que se consagró una vez que hubo terminado su carrera como intérprete. Sus ejercicios, "además de contar con patrones corporales de espacio y tiempo específico, contaban con un patrón dinámico concreto... Cada uno estaba diseñado para proporcionar mayor flexibilidad y fuerza, y para incrementar el rango de movimiento y el control del cuerpo" (1985: 18). Con Hutchinson coincidimos en pensar que el traducir las clases en palabras hace que las particularidades de Leeder luzcan similares a lo que otros hacen, sin embargo, posee cualidades que la distinguen.

> A pesar de enseñar una técnica, ésta no representa lo que para muchos es enseñar "técnica", es decir, copiar códigos y repetirlos; para él lo importante era "provocar el movimiento como una reacción en el alumno...que el movimiento creciera desde el interior... [para ello] enfatizaba la necesidad de apelar al ser total...Su preocupación se centraba en educar las individualidades" (1985: 18).

Otro aspecto importante era precisar, en cada ejercicio, cuáles eran los puntos de interés; dónde es que el movimiento se inicia: en una rodilla, un dedo, el pecho, el hombro, la cadera; y cuáles eran los pasos o puntos de conducción de la trayectoria del movimiento. Aunque el inicio de un ejercicio estuviera motivado por cuestiones muy concretas y aparentemente áridas -una dirección espacial, un *tempo*-, se exploraba a partir del elemento mismo, de su contraste, de su matiz, hasta que se construía algo que era "perfectamente bailable, en esto radicaba la magia" (1985: 18).
Recurrir a imágenes o metáforas era algo usual, como la de "la máquina de coser" para trabajar los pies, desde el dedo gordo, el empeine, hasta el talón. Un aspecto que encontramos numerosas veces citado es el hecho de que cada alumno era impulsado a desarrollar su propia personalidad y estilo, lo que permitía a los estudiantes desempeñarse con mayor facilidad en la coreografía y la enseñanza.
Para Leeder la notación Laban, era una herramienta creativa en la medida en que jugaba con los elementos combinándolos, y una estrategia pedagógica, en la medida en que el alumno aprendía secuencias de movimiento a partir de anotarlas.



### Entrevista a Patricia Aulestia

Del viaje de Leeder a Chile, en 1959, para fungir como profesor de danza de la Universidad en Santiago -sitio en el que dejó profunda huella- da testimonio la entrevista hecha a la bailarina ecuatoriana e investigadora del CENIDI-Danza, Patricia Aulestia,[18] para quien platicarnos de Leeder y la escuela en Chile significa remontarse cincuenta años atrás; recordar no sólo la figura de Leeder, sino también lo que la danza alemana significó para aquel país tras la llegada de los *Ballets Jooss* y su sorprendente éxito.

> Cuando salgo de la escuela en el 1959 y me integro al *Ballet* (del cual llegué a ser figura principal), me encuentro con la gran sorpresa de que ese mismo año llegó Sigurd Leeder a dar un seminario de cuatro meses. Tengo la suerte de conocerlo y tomar sus clases.
>
> A la distancia, creo que en la escuela las clases adolecían de explicaciones teóricas claras. Las clases prácticas eran a las que se ponía más atención, pero cuando llegó Leeder, tuvimos una fuente de información de primera mano.
>
> En el 1959 Leeder tenía 57 años, no sabía español, lo asistían a la traducción sus alumnos Joan Turner y Patricio Bunster. Cercano a los sesenta años daba clases lentas, algo pesadas pero muy analíticas. Daba clases a los alumnos del quinto año y al Ballet; entonces revisamos y analizamos los materiales que trabajábamos en las clases y en la compañía. Luego, no sé si se fue y regresó, o desde ese momento se quedó en Chile, pero tuve cercanía y clases con él desde 1959 hasta 1962. Trabajábamos, sobre todo,

[18] Entrevista realizada en el CENIDI-Danza el 6 de agosto de 2004.

la parte emocional del movimiento, que era lo que más le interesaba. Era muy simpático. No estaba de acuerdo en que su trabajo fuera calificado como método; "La palabra método –decía- tiene sabor a receta, o sea, justamente lo que trato de evitar. Mi enfoque es el de la búsqueda constante. No pretendo el simple desarrollo muscular de los alumnos. Busco el enlace de su personalidad entera. Los hago bailar". Esto se entiende mejor, si pensamos que la corriente dancística a la que pertenecía mantenía una posición de enfrentamiento con el academicismo del ballet. Cada una de sus clases tenía fines precisos y estaban diseñadas específicamente para la gente que las tomaba: profesionales, estudiantes o aficionados, por ejemplo.

Insistía en que los movimientos, aunque se tomaran de la vida cotidiana, tenían que convertirse en movimientos artísticos. Tanto él como Ernst Uthoff,[19] decían que la danza tenía que expresar emociones, que todo movimiento tenía que tener una razón de ser, tenía que estar basado en una idea, pero que además tenía que tener la personalidad del intérprete, eso nos lo machacaban siempre.

Leeder analizaba con detenimiento los ejercicios que nos dejaba de tarea, ya fuera de eukinética o de coréutica. Propiciaba un ambiente relajado de trabajo y la participación de los alumnos en los comentarios sobre el ejercicio. Nosotros lo admirábamos además por la interpretación de sus personajes, en especial el de cocinero en *Drosselbart* de *El príncipe mendigo*. (Hasta aquí la entrevista con Aulestia, 2004).

Simultáneamente a su labor docente, Leeder pintaba, modelaba, lo mismo que diseñaba máscaras y vestuario. Además, destaca su contribución al desarrollo de la notación Laban (Markard, 1985: 157). En 1964 se trasladó a Herisau, Suiza, donde fundó la Escuela Sigurd Leeder de Danza, que presidió hasta su muerte, en 1981. En ese país formó nuevas generaciones de bailarines con el método que creó con gran visión pedagógica.



La escuela aún permanece activa bajo la dirección de Grete Müller, con el siguiente curriculum: técnica de danza, eukinética, coréutica, improvisación, composición dancística, interpretación, estilos dancísticos, análisis, escritura dancística, educación musical, prácticas de foro, método de enseñanza e historia de la danza. El promedio de estudios de los intérpretes egresados es de tres años, aunque la escuela hace la aclaración de que el tiempo de entrenamiento depende por completo del talento y la aplicación de cada estudiante. El certificado como Maestro de alumnos aficionados se da también después de tres años de preparación, más un examen profesional; y el de Maestro profesional se otorga luego de tres años de estudio, más tres de práctica docente fuera de la escuela y un examen.[20]

## Caminos en la construcción de un nuevo género dancístico

### Los ascones y las granjas dancísticas

"El fin del idealismo alemán, el surgimiento del materialismo, el pensamiento de Nietzsche y las teorías de Freud parecían unirse en una lucha contra la filosofía positivista que tomaba fuerza con la industrialización", nos comenta Marcela Sánchez en su artículo "Monte Veritá, una Utopía del Siglo

[19] Ex–integrante de *Ballets Jooss*, ya residente en Chile.

[20] Información proporcionada por la maestra Grete Müller, de la Escuela de Danza Sigurd Leeder de Suiza, en correspondencia establecida durante 1996-1997.

XX" (2001: 4), con radicales propuestas que se entrecruzan y coexisten: naturismo, anarquismo, teosofismo, nudismo, amor libre, se vive a las márgenes del *Lago Maggiore* en la zona sur de los Alpes Suizos.

Entre los asentamientos de pescadores del siglo XIX, alrededor del lago donde se localiza Monte Veritá, destaca Ascona. Posee un extraordinario clima subtropical, de cualidades, se dice, incluso curativas. En 1900, la pareja de jóvenes burgueses Ida Hoffmann y Henri Oedenkoven, acompañados de varios seguidores, inconformes con el rumbo tomado por la sociedad occidental, huyen de las modernas ciudades y del ambiente de preguerra, y crean una comunidad autárquica alejada de la civilización: la *Cooperativa Vegetariana del Monte Veritá*, en Ascona, como alternativa frente a las agitadas formas de vida urbana. Sus reformas de vida, una especie de *hippismo* de la época, proponían la búsqueda de una pureza espiritual sustentada en las propuestas de Rousseau: "veían en el retorno a la naturaleza un reencuentro con lo sagrado y con toda forma de bondad y felicidad" (2001: 4).

La vida en Ascona significaba la coexistencia de posiciones favorables al misticismo y al feminismo. Algunas ideas de Hoffmann las tomó del libro de Bachofen, *Mutterrecht*, que evocaba una "antigua civilización mejor... fundada en la mujer... y no sólo en el hombre..." Esta idea se convirtió en culto (1990: 147).

Las parejas asconas fueron bautizadas por la población local como "matrimonios vegetarianos". La alegría y el fervoroso amor por la vida, incluían veneración por la naturaleza, los animales y el hombre, el ascetismo voluntario y una posición política inflexible ante la lucha por reformas sociales. Vemos, entonces, que había más de una manera de ser ascón. (Green en De Groff, 1990: 146).



> En apenas un año los fundadores construyeron con sus manos cabañas de 'luz y aire' a base de madera, piedra y cal, trabajando entre once y trece horas diarias, vestidos con simples túnicas o desnudos. Labraron la tierra con azadones, sembraron jardines, plantaron árboles frutales y cultivaron viñedos. Asimismo, introdujeron tuberías de agua y electricidad... En 1905 se construyeron las casas más grandes y el sanatorio vegetariano... Friedeberg pudo desarrollar la medicina natural durante treinta y cinco años, mientras se daba la polémica con la medicina científica en auge (2001: 4-5).

Por ahí pasaron desde los jóvenes Vladimir I. Lenin, León Trotsky y Piotr Kropotkin (1905), y vivieron el psicoanalista Otto Gross, el médico naturista Raphael Friedberg, el dadaísta Hans Arp, Hugo Ball; los escritores Hermann Hesse, James Joyce, Rainer Maria Rilke, Thomas Mann; el pintor Paul Klee; el dramaturgo Bertolt Brecht y los bailarines Rudolf Laban, Mary Wigman e Isadora Duncan. Uno de sus residentes, Rudolf Wagner, hablaba del papel transformador del arte y la religión, salvar a la humanidad de su materialismo mediante su regeneración (De Groff, 1990: 146). En fin, que Monte Veritá, además de representar un espacio de descanso para obtener la cura de los males físicos a partir de tratamientos naturales, se convirtió en sitio de reunión de rebeldes con ideas revolucionarias. El lugar propiciaba un maravilloso caldo de cultivo para plantear inquietudes e ideas, que luego aplicaban a sus distintos campos: la política, la ciencia, la filosofía, el arte y, por supuesto, la danza.

> La creación en 1910 de la Escuela de la Nueva Vida (Schule für Lebenskunst), dirigida por Rudolf Laban y su ayudante Mary Wigman, trajo a Monte Veritá una etapa de ebullición artística; la escuela, organizada como "granja dancística" era lo más cercano a la idea de la reforma del cuerpo y del espíritu que impulsaba Ida Hoffmann (2001: 5).

El círculo formado alrededor de Laban fluctuó entre una fuerte conciencia existencial y la disposición a la aventura. Todos los ascones bailaban, de una manera u otra. El ambiente ascón, tranquilizador y estimulante, permitía que Laban encontrara en sus alumnos imágenes de danza siempre convincentes, auténticas, provenientes de lo más profundo de su psique.
Los bailarines vivían de dar terapias físicas a pacientes con problemas motrices (Manning, 1993: 57), tratamientos aplicados por Laban, de los cuales Wigman nos permite saber gracias a sus descripciones.

> Entonces empezó a realizar su "trabajo privado": algunos ejercicios de relajación de la cabeza, brazos y hombros, y de sus, aunque prácticamente muertas, bellas manos. Finalmente, logró que la mujer levantara sus piernas y moviera sus pies. La manera en que los ejercicios eran sugeridos y dirigidos por Laban nunca lo he podido olvidar. El cuerpo flácido de la pobre mujer empezó a enderezarse y sus ojos vacíos recuperaron vida. ...Fue entonces que, por primera vez en mi vida, entendí cómo el poder curar de manera natural es inherente al movimiento del cuerpo humano, si el caso es enfocado de manera individual, y el movimiento correctamente prescrito y aplicado en el sentido correcto (Sorell, 1973: 45).



Ya que la idea de Laban era que los bailarines ocuparan la mayor parte de su tiempo en la construcción de una vida cotidiana plena, debían dedicarse a "trabajos saludables", como la agricultura o la jardinería, en torno a una vida comunitaria que culminaba en los festivales y celebraciones que le encargaban organizar, otra manera de hacerse llegar recursos financieros.
Además, se empezaron a organizar fiestas en las que, durante noches enteras, se bailaba al desnudo. Wigman nos relata:

> No había nada más inofensivo que bailar por la noche en una rocosa gruta o taberna acompañados por el estruendo de un tocadiscos automático...Cuando la oscuridad llegaba, y con ella la más bella atmósfera del "paisaje de bailarines", caminábamos a través de las colinas y los bosques como si fuéramos hadas de las praderas, como cientos de luciérnagas flotando en una danza silente...O podíamos acampar en una cañada, a los pies de una roca empinada, a la cual saltaba para improvisar una salvaje danza de bruja, estimulada por las exclamaciones de los espectadores (1973: 46).

No tendría sentido mencionar lo anterior si no significara la cuna del movimiento dancístico más importante en la Europa del siglo XX: *Ausdrucktanz, danza de expresión* o danza expresiva.
Vivían en entrega absoluta a la danza. Se esbozaba un método pedagógico basado en el juego, en la exploración con sustento en la improvisación; método que hasta la fecha muestra su pertinencia y efectividad.

Aunque suene contradictorio, los bailarines no eran activistas políticos, como los dadaístas u otros ascones, pero consideraban que su trabajo podía abrir puertas a los aficionados para que tuvieran la experiencia de la comunión colectiva a través de los festivales centrados en la danza. En una constante búsqueda de apoyo para sostener a su grupo y sus montajes, Laban era capaz de argumentar ante quienes lo solicitaban que

> ...el verdadero objetivo del hombre es llevar una vida de fiesta, no en el sentido de la glotonería o el ocio...[sino] en el sentido de la formación de una personalidad fuerte y de la elevación de sí hacia esas esferas que distinguen al hombre del animal...Es por esta razón, y no por desprecio de los bienes y los placeres terrestres, que aspiro a un género de vida simple, fuente importante de bienestar del hombre (1990: 146).

El frenético trabajo se desarrollaba como "una pasión fanática por la teoría y un deseo de creación incontrolable". Se organizaban cursos de técnica, improvisación, composición, rituales de movimiento. Laban era el director de una especie de laboratorio en torno al movimiento, donde se exploraban el espacio y la dinámica; se traducía en grafismos y se le observaba como respuesta de la psique motivadora de los impulsos. "Las fotografías de los bailarines de Monte Veritá nos muestran un sátiro barbado dionisiaco en la persona de Laban rodeado de bacantes", describe De Groff, bailarinas que lejos de verse como mujeres graciosas se mostraban como "figuras poderosas" (1990: 148). En suma, la vida en Ascona era un fluir entre lo dionisiaco y lo apolíneo. La filosofía de Nietzsche cobraba vida cotidianamente y se volvía experiencia personal.



De 1913 a 1917, los veranos continuaron en Ascona. Repartidos en cabañas en grupos de tres o cuatro, éstas servían exclusivamente como habitaciones; la comida y el trabajo se hacían en grupo.

> Todas las mañanas, desde la terraza de mi pequeña casa con sus enredaderas colgantes, yo hacía sonar un gong y todos acudían al trabajo. Se distribuían las herramientas y antes del desayuno los grupos se diseminaban por los jardines para limpiar la maleza, aflojar la tierra, sembrar o desempeñar otras labores necesarias...La fruta se conservaba y las comidas eran preparadas y cocinadas por varios turnos de cocineros. Pero nuestra mayor preocupación eran los lugares destinados a la danza (Laban 2001: 76).

Las mujeres se reunían en talleres a confeccionar trajes y sandalias, vestuario de sus montajes. Llegaron a tener sus propios telares y su panadería. Sin embargo, su mayor interés radicaba en los ensayos, que podían ser al aire libre, pues Laban pensaba que así los movimientos serían más amplios y bellos.

Con problemas para conseguir alimento, dado que estaban en guerra, al finalizar el trabajo del día, después de su frugal cena, los habitantes de las granjas se reunían a discutir problemas del arte de la danza y la vida comunitaria. A pesar de las dificultades para sobrevivir, se sentían contentos y satisfechos, debido quizá a la atmósfera de camaradería solidaria y al espíritu constructivo. Mediante el aislamiento voluntario, el grupo había rechazado el *status quo*, a un mundo devastado por las crisis, las carencias, la violencia y los horrores de la guerra.

La idea de las "granjas dancísticas", como las llamaron, perduró más allá de Ascona. Entre 1915 y 1916, Laban estableció otra en Hombrechtikon, (1920-1921) cerca de Zurich; otra más en Canstadt (1922-1923), cerca de Stuttgard; y en Gleschendorf, cerca de Lübeck.

En 1922, la residencia en Pönitz, Holstein, albergaba a más de cuarenta personas, entre las que se encontraban Sylvia Badner, Lotta Müller, Ruth Loesser, Dido Larasse, Lotta Wedekind, Lisa Ullmann y Aino Siimola. Cada tres o cuatro personas vivían en pequeñas casas diseminadas por el campo, ensayaban en la pradera, nadaban un poco. A cada grupo se le asignaba una tarea de ejercicios y danzas que Laban supervisaba (2001: 87-88).

El sinnúmero de ideas coexistentes en Ascona, hicieron crisis en 1920, época en que Ida Hoffmann y Henry Oedenkoven abandonan el proyecto.[21] El sitio cambió de dueños, se transformó en hotel, luego en hospital y más tarde en espacio sede de un movimiento multidisciplinario de trabajo e investigación, estudioso de las religiones, grupo intelectual ocupado de problemas propios de lo mágico y lo sagrado, el *Círculo de Eranos*, del que destacan Mircea Eliade, Joseph Campbell y Karl J. Jung, éste último hizo descubrimientos parecidos a las ideas manejadas por la danza alemana sobre el sentido expresivo del movimiento, como resultado de procesos internos del hombre.[22] Los hábitos de una vida compartida serían la posibilidad de resistencia de la danza alemana frente a su propia tragedia, y medio de sobrevivencia ante la guerra.

**Los festivales**

En su interés por convertir al movimiento en cruzada universal que favoreciera la salud corporal, y como medio para educar la sensibilidad musical del ser humano, Emil Jaques Dalcroze se inclinó por la idea de crear festivales. La experiencia de Hellerau la compartió con intelectuales y artistas, entre los que destacó el director de teatro Adolphe Appia; juntos lograron iniciar reformas teatrales sorprendentes, como en el *Orfeo y Eurídice* de los veranos de 1912 y 1913. Appia diseñó un "salón rectangular muy largo y abierto, que podía albergar a doscientos cincuenta ejecutantes y alrededor de quinientos espectadores. El escenario no estaba elevado, y no había arco ni foso en el proscenio". Se trataba, más bien, de escenarios móviles con un sistema de luces difusas, que integraban espectador y ejecutante. A la segunda temporada asistieron alrededor de cinco mil personas de toda Europa, tales como Bernard Shaw, Serge Diaghilev y Konstantin Stanislavski (Manning, 1993: 74-75).

Tal como lo promovió Dalcroze, la idea de los festivales, tan difundida en la Europa de las primeras décadas, acompañó al mundo de la danza. Aunque los festivales de Dalcroze y Laban comparten rasgos, conceptos seminales los diferencian. Laban los concebía como rituales vinculados con la danza. En un incesante afán, propuso la filosofía "naturalista", que adoptó alrededor de 1910. Su idea era que el maestro de danza, en la preparación de festivales, llegara a ser verdaderamente útil y esencial para la comunidad; y éstos, como momentos importantes que marcan el ciclo de la vida de pueblos



[21] Para esa fecha, Laban y su grupo ya estaban fuera.

[22] Las propuestas de Laban respecto al análisis del movimiento y sus implicaciones psicológicas, sugieren un intercambio de ideas con C. G. Jung (ver *Tipos psicológicos*, trad. Ramón de la Serna, Buenos Aires, Suramérica, 1947).

o familias, que incluían fiestas populares, nacimientos, bodas y funerales, a todo lo cual denominó "danza comunitaria".

Cabría recordar cuando, en su estancia en el ejército, se le pidió hacerse cargo de la parte artística de una celebración. Seleccionó danzas tradicionales por considerarlas testimonio de la pasión humana hacia la expresión kinética, medio de identidad social. Con sus respectivos trajes, se bailaron valses alemanes, *czardas* húngaras, *kojos* eslavos, mazurcas polacas, polcas bohemias, *schuplatters* tirolesas, tarantelas italianas y danzas derviches herzegovinas.[23] A los miembros del ejército que participaban en las danzas, "provenientes de todas partes del imperio" (Laban 2001: 48), los agrupó por nacionalidades y nombró como responsable a aquél o aquéllos que conocían las danzas en cuestión para enseñárselas al resto del grupo. El festival resultó ser todo un éxito y, a partir de aquí, no los dejaría.

Existía la creencia de que la danza podía ser base del renacimiento de la cultura festiva alemana, *Festkultur*, perdida desde la instauración del cristianismo. Las ideas estaban inspiradas en lo dicho por Nietzsche en *El nacimiento de la tragedia* sobre la cultura germánica: celebrar la vida mediante "prácticas paganas" como fiestas dedicadas a rendir culto al sol, "festivales dionisiacos" que se convirtieron en una "patente fuerza del pensamiento *völkisch* alemán" (1999: 75). La naturaleza simbólica que los festivales habían perdido, se recobraría. La danza sería un instrumento transformador de la sociedad, la cultura y el individuo, idea *völkisch* de que mediante el contacto del "alma universal" se cumplía con la misión de *Feskultur*" (1999: 85). "Laban vio en los movimientos corales para aficionados la manera de reestablecerla" (Kew, 1999: 77).



Fue así como en la escuela de verano de Ascona, se pusieron en práctica estos principios. Bailaban semidesnudos al aire libre y celebraban el "ritmo cósmico de la naturaleza" (1999: 76-77).

Como parte importante de la cultura festiva, destacan los carnavales de 1911, 1912, 1913 y, en especial, el de 1914, eventos del año con más agitación para los bailarines. Laban estaba encargado de organizarlos, e intervenía tanto en las composiciones dancísticas como en el diseño de vestuario y la dirección escénica. Por lo general, se reunían cientos de personas divididas en grupos. Para desempeñar los papeles principales de las obras dancísticas convocaban a bailarines profesionales. Por las noches, se reunían a ensayar hasta la fecha del festival. "No podíamos pensar en dormir. Sólo era posible comer y beber después de las funciones" (2001: 74). Estos festivales, a juicio del crítico Hans Brandenburg, de una u otra manera, "habían abierto el camino hacia un nuevo arte escénico alemán" (2001: 72).

La idea de organizar festivales tuvo uno de sus puntos más brillantes y propositivos en el *Festival del Sol*, o *Canción del Sol*, obra en tres actos dedicada a la naturaleza, con la montaña y la pradera de Ascona como escenario. Éste fue presentado el 17 y el 18 de agosto de 1917, como parte del *Nonnational Congress*, encuentro pacifista y en contra de las luchas nacionalistas.

---

[23] Estas danzas musulmanas, para Laban, representaban plegarias hechas a través de la ejecución incesante de giros que llevaban a los danzantes a estados alterados de conciencia, los cuales permiten, por ejemplo, una gran tolerancia al dolor, estados de éxtasis logrados mediante el movimiento. El impacto que le provocó fue tan profundo, que lo hizo realizar su investigación sobre los efectos del movimiento en el hombre.

> Los congresistas se reunieron como iniciados en una comunidad mística... bohemios de Francia, Italia y Alemania que asistieron con la convicción de que la espiritualidad ejercía más fuerza que la nacionalidad. El *Festival del Sol* aludía más a las creencias místicas de OTO (*Ordo Templi Orientis*) y a la experiencia en el exilio en Monte Veritá durante los años de guerra que a cualquier otra cosa... La primera parte, *La danza de la puesta del Sol*, se hizo en la montaña, mientras el auditorio observaba [sentado alrededor de los árboles] la puesta sobre un lago a la distancia. La segunda parte, titulada *Demonios de la noche*... incluía a participantes y espectadores que enmarcaban la salida y la entrada de grupos de bailarines con máscaras de demonios... (1993: 77).
>
> Un grupo de bailarines con tambores y flautas se mezclaba entre los espectadores y las antorchas y linternas iban iluminando el camino hacia el pico de la montaña... [ahí] se encendían cinco hogueras... de manera desenfrenada [se] iban despojando de sus disfraces los bailarines para arrojarlos al fuego en una salvaje escena. Como gran final... ejecutaban la danza de las sombras y nuevamente los bailarines conducían a los espectadores al lugar de donde habían partido (Laban, 2001: 138-139).
>
> La parte final, *El Sol victorioso*, fue al amanecer, con la bienvenida al astro por un grupo de bailarinas con túnicas delgadas que se movían alegremente contra el disco solar al aparecer en el horizonte (1993: 77).

En ocasiones, los bailarines se distribuían en distintas poblaciones, y los mesones se convertían en lugares donde los bailarines organizaban los ensayos y donde la gente de los pueblos confeccionaba la ropa con la que participaban. Aunque para los bailarines y la gente en general resultaba excitante preparar las decoraciones y el vestuario, para otros los festivales no podían ser bien recibidos, especialmente por los dueños de las posadas usadas como espacios de trabajo y por aquéllos que sentían su vida alterada por su presencia.



Durante el verano de 1929, Laban fue contratado para realizar un festival que se llamaría *Desfile de industrias de Viena*, el cual reunió a diez mil participantes,[24] incluidos dos mil quinientos bailarines. Con el de Mannheim, el de Viena marcó el clímax de su carrera a favor de la cultura festiva; fue una procesión dancística dedicada a representar las artesanías y los oficios mediante sus respectivos movimientos de trabajo. Fue entonces cuando Laban se percató de cómo, a través del establecimiento de ciertos ritmos, se puede lograr la economía del esfuerzo (*effort*). Los trabajadores, víctimas de la confusión política que se vivía, y agobiados por la situación económica y el caos nacional, abrieron sus corazones y se entregaron al trabajo comunitario.

Los más de cuatrocientos gremios ensayaban todas las noches después de su trabajo. Para el acto se necesitó un igual número de plataformas decoradas,[25] además de carros de sonido y cien orquestas colocadas a lo largo del camino. La ruta de la procesión constaba de siete kilómetros. Los artesanos, apoyados por los grupos de bailarines profesionales, entrelazados, desfilarían bailando. Además

---

[24] Hay fuentes que hablan de veinte mil personas, entre bailarines, músicos, aficionados, etc.

[25] Según las propias palabras de Laban, tuvo problemas con los pintores, escultores y arquitectos que actuaban en calidad de asesores de los gremios, haciendo y decorando las plataformas, pues influenciados por el expresionismo en boga, se alejaban del "saludable sentido de la forma" (2001: 127-128).

de las danzas relacionadas con sus ocupaciones, ejecutarían el baile tradicional de la región: el vals (2001: 127-128).

Resulta sorprendente imaginarnos los innumerables problemas afrontados, pues como Laban lo relata, había que planear los movimientos y danzas, realizar los entrenamientos y ensayos (a los reticentes artesanos adultos, previamente hubo que convencerlos de participar), supervisar la decoración de plataformas y carros, diseñar y supervisar la elaboración del vestuario, asesorar a los directores de orquesta (a quienes ya se les habían repartido las partituras musicales), grabar discos que apoyaran el sonido de las orquestas, suplir a bailarines que no podían asistir y avisaban a última hora. También hubo que enfrentarse a los conflictos que surgían entre los participantes al interactuar, a discusiones con las autoridades municipales y la policía (frente a un millón de espectadores que desafiaban las reglas de tránsito); y a los contratiempos atmosféricos imprevistos, como vientos que se llevaban el sonido de la música y lluvias torrenciales que destruyeron los decorados antes de iniciarse el festival (2001: 124-131).

Los ensayos entre grupos -aunque estuvieran en poblaciones distintas-, podían coordinarse, gracias a que las danzas estaban escritas en su notación dancística. Así, eran montadas con la ayuda de bailarines asistentes; al final, Laban tomaba la dirección y realizaba los ensayos finales. Una vez iniciado el desfile, tenía que recorrer en auto una y otra vez la ruta de la procesión (2001: 132).

Laban cuenta que, al concluir el festival, los vítores y las aclamaciones no se hicieron esperar. Cabe suponer que Laban era una especie de ídolo popular que exaltaba el ánimo de un pueblo deprimido por las condiciones críticas en que vivía.



Dentro de los festivales, efectivamente existía comunión con la naturaleza. Con este espíritu "naturalista" los bailarines lograban contagiar de profundo entusiasmo al resto de los participantes.

Podríamos, entonces, distinguir dos tipos de festivales: los realizados por bailarines profesionales, que durante los primeros años (de 1912 a 1922, aproximadamente) abrirían la brecha a la consolidación de un nuevo lenguaje dancístico; y los festivales populares, en los que intervenían aficionados de todo tipo, que contribuirían a formar una "cultura dancística de masas"; según se ha podido apreciar, éstos tenían los siguientes rasgos: estrechar lazos entre danza y vida cotidiana, enriquecer la vida de los individuos, contribuir al desarrollo del "yo", dar un servicio a la comunidad. Por otro lado, se desprendía una danza que pugnaba por su profesionalización y sistematización, tal como lo vemos en la ruta vivida por el Método Leeder.

### Los coros en movimiento

Los *Bewengungschör* o *coros en movimiento* ejecutados dentro de los festivales, fueron la forma dancística para bailarines aficionados desarrollada por Laban; danzas grupales, de movimientos simultáneos, bajo un mismo ritmo. Los movimientos eran simples: caminatas o carreras que se enriquecían mediante giros, saltos y pasos lentos o entrelazados, que producían, en quien las realizaba y observaba, una respuesta de comunión a partir del movimiento como germen vital. Se trataba de establecer una especie de conjunción solidaria de fuerzas físico-espirituales y emotivas por medio de la danza. Los *coros en movimiento* de Laban, en sus palabras, celebraban el "sentido de mutualidad y la apreciación de la identidad de cada individuo" (1999: 78-79 y 90).

Cabría señalar que los *coros en movimiento*, las danzas comunitarias tradicionales y los festivales, se entrecruzaban hasta confundirse; para aclarar, trataré de distinguirlos. Mientras que los festivales eran celebraciones que marcaban cortes en el ciclo anual de vida, las danzas comunitarias eran piezas folklóricas tradicionales, una manera de manifestarse kinéticamente por parte de un grupo social o una comunidad determinada; por otro lado, los *coros en movimiento* eran las danzas creadas *ex profeso*, bailadas por personas aficionadas de todas las procedencias y clases, unidas con el fin específico de lograr una "experiencia de alegría a través del movimiento", y más aun, una experiencia interna a partir del mismo (2001: 136).

En el verano de 1914, fecha que coincide con el inicio de la Primera Guerra Mundial, el alcalde de Colonia, Konrad Adenauer, con motivo de la inauguración del *Werkbunddaustel-lung* (escenario al aire libre) y dados sus conocimientos y experiencia, invitó a Laban a montar una obra que combinara la danza y la palabra. Anexa al escenario, se encontraba la escuela de lo que se denominaría *Tanz-Ton-Wort* (Danza-Sonido-Palabra), que instruía a los alumnos para integrarse a sus festivales, coros y espectáculos multimedia. Laban se volvió parte de la escuela. *Danza-Sonido-Palabra,* serían los medios por los cuales los *coros en movimiento,* revelarían sus principios dionisiacos. Para los coros en movimiento, se partía del principio de que el habla, el canto y el grito se originan en acciones físicas, es decir, en el movimiento.

Según Jacques Baril, los *coros en movimiento*, al igual que los coros vocales, "como una sinfonía de gestos corporales... estaban compuestos por tres tipos de participantes, encargados de interpretar los movimientos: altos, medios y bajos" (1987: 393). La primera pieza coral compuesta por Laban fue *La canción del Sol*, o *Festival del Sol*, descrita en páginas anteriores, famoso ejemplo coral.

A partir de improvisaciones muy sencillas, se armaban los coros. Su elaboración se basaba en el análisis de movimiento, temas sobre en el espacio, los esfuerzos; con estímulos como sonidos, música, cantos, poesía, alguna leyenda o anécdota, el uso de objetos o instrumentos de percusión. Los coros permitían a la gente, en un ambiente lúdico, moverse de manera espontánea. El vasto movimiento de alto alcance social, independientemente del entretenimiento público, tenía como principio primordial la vivencia del movimiento en grupo.

Los efectos producidos por los coros en movimiento podrían equipararse con los que se experimentan cuando se ejecutan y se observan danzas étnicas tradicionales como parte de un ritual. De hecho, los coros en movimiento podrían tener como antecedente la danza folklórica, "creaciones comunitarias que eran conservadas en estructuras que permitían variaciones individuales, las que sobreviven porque reflejan sentimientos y actitudes básicas y universales" (Bartenieff, 1980: 40).

Incluso, en opinión de Warren Lamb, Laban pensó que "con los coros en movimiento se estaba creando la nueva danza folklórica. Él sentía que los coros darían una oportunidad a la gente que hace trabajo rutinario a expresarse a través de la danza" (Lamb, 1979: s/p).

Al intentar analizar los coros en movimiento, la danza folklórica (la que en Alemania había recobrado popularidad), y la danza de salón (la cual al parecer era sólo practicada por sectores sociales altos), Martín Gleisner, alumno y colaborador de Laban, opina que se trató de una "esperanza optimista para desarrollar artes populares durante los años de la República de Weimar", sobre todo porque las danzas folklóricas se habían vuelto "solamente danzas de pasos en las que el cuerpo se convierte prácti-

camente en un no-participante... repetición de una forma antigua que no se ajusta a nuestros tiempos... sin embargo, tienen un interés histórico" (1979: 4).
"La danza coral era donde el individuo emergía con un sentido suprapersonal sin necesidad de anexar ninguna ideología específica." A pesar de que la popularidad de los coros había crecido enormemente, "en 1930 Laban se opuso al uso de la danza de aficionados con propósitos propagandísticos" (Kew, 1999: 78).

> queremos solemnemente avanzar juntos
> y al unísono queremos crear
> vínculos más fuertes de mutualidad,
> amor y cohesión
> entre los habitantes del campo,
> la ciudad
> y toda la humanidad (2001: 134).

Los coros en movimiento también se entrecruzaban con la *danza absoluta*, por hacerse acompañar de percusiones con el fin de lograr tocar ciertas fibras sensibles, y por carecer de una trama o narrativa particular.
Los coros en movimiento eran algo muy distinto a lo que hasta entonces se había considerado *danza* por el mundo profesional. Inicialmente, no tenía pretensiones escénicas: "sólo estábamos comprometidos con experimentar entre nosotros mismos, de una manera solidaria, el ascendente vigor de las fuerzas físicas-espirituales-emocionales que en la danza se reúnen" (2001: 135). Los aficionados a participar en los coros en movimiento, a partir de la experiencia práctica, se convirtieron en espectadores de la danza escénica profesional. La idea de los coros en movimiento se esparció y viajó con gran velocidad a través de toda Alemania y fuera de ella,[26] lo que estableció una vasta red de público y alumnos cautivos que engrosaron la fila de los matriculados en las escuelas de Laban y Wigman.
En la nueva danza, en construcción, el principio de los coros en movimiento fue también utilizado para realizar danzas corales escénicas. A diferencia de los coros del ballet, aquí adquirió una nueva fisonomía. En el ballet, el coro tiene como fin enmarcar y hacer resaltar las habilidades y el talento de los solistas. En el caso de la danza moderna alemana, el coro tiene como sentido la exaltación de la comunidad.
La primera pieza escénica de Laban en la que intervino un *coro en movimiento* fue *Lichtweden*, -cuya traducción puede ser solsticio, transición de luz que va de menos a más-, la cual fue estrenada en Hamburgo, en 1923, con la participación de ochenta bailarines, con acompañamiento de percusiones interpretadas por ellos mismos (2001: 135).[27] Los *coros en movimiento*, llegaron a ser el acontecimiento cultural de la época, que en opinión del periódico *Das Hamburger Fremdenblatt*, significaban una "regeneración teatral" (2001: 139). En ocasiones estos coros, como los de aficionados, incluían la



[26] Es posible que los festivales de masas llevados a cabo en nuestro país a raíz del triunfo de la Revolución Mexicana, se hayan inspirado en ellos.
[27] Entre los participantes se encontraban Kurt Jooss, Mary Wigman y Dussia Bereska. "El concepto de *coros en movimiento* fue adoptado ampliamente en la Gran Bretaña. El primer coro fue formado en Plymounth por Lisa Ullmann bajo los auspicios de la Asociación de Trabajadores de la Educación... La danza como un movimiento educativo está también estrechamente ligada al concepto de coro en movimiento, en el sentido de que favorece el desarrollo de la sensibilidad" (2001: 137).

palabra hablada, de tal modo que se alternaban coros hablando con coros bailando (ejemplos de este tipo de montajes serían *Prometeo* y *Fausto*, de Laban, y *Totenmal*, de Wigman).

"En un artículo de 1936 (de la revista) *Der Tanz* de los tiempos en que Laban ensayaba *El tibio viento de primavera y la nueva alegría* [para los juegos olímpicos], Laban discutía acerca de *Festkultur*... [en él] se decía que el objetivo era el trabajo creativo en sí mismo y el placer que vivían los bailarines al interpretar las danzas" (1999: 78).

Como se acostumbraba, se repartieron partituras coreográficas a los directores de las treinta ciudades que participarían. Los más de mil participantes se reunieron en Berlín para realizar un ensayo general, el cual corrió de manera sincronizada, sin errores, lo que resultó impresionante.

Más tarde declararía: "Lo que había planeado como una apología noble del hombre (...), había sido pervertido como espectáculo de manipulación de masas para personas políticamente castradas... Su obra fue declarada hostil al Estado y prohibida en toda Alemania" (1990: 29). Así terminaron sus actividades en torno a los coros en movimiento.

Vemos, entonces, que había piezas corales de distintos tipos: para grupos profesionales y de aficionados, para el aire libre y para la escena, con acompañamiento musical o sin él. Los *coros en movimiento*, más que representar una experiencia superficial, implican la integración grupal, la interacción entre miembros del grupo; facilita vías de comunicación entre individuos no sólo a nivel verbal, sino también corporal; desinhibe. Podría pensarse que el aprendizaje de coros suprime la individualidad, pero, por el contrario, permite el reforzamiento de la personalidad individual, al tiempo que la suma a la expresión colectiva; "cada voz proporciona un color personal, a la vez que armoniza con las otras voces del coro", de ahí su nombre (1979: 4).

A juicio de algunos autores,[28] la vitalidad y el reencuentro del sujeto frente a la actividad dancística, se volvió a vivir hasta el movimiento de danza posmoderno norteamericano, que trató de recuperar el sentido original del movimiento dancístico como una sensación placentera.



### La gimnasia, la *Ausdruckstanz* y la danza pura

Al iniciarse el siglo XX, el "hombre civilizado" se reconciliaba con su cuerpo; por ello, la gimnasia adquirió una gran popularidad. Se hablaba de su "reconquista" y "redescubrimiento". El cuerpo había despertado, y vivo se interesaba en sus acciones. Profesionales del movimiento se preocuparon por desarrollar métodos de entrenamiento que lograran cuerpos diestros, y se aplicaron en probar métodos que permitieran al "lego" tener experiencias vitales, así como apoyarlo en mejorar su vida y salud. Hubo quienes incluso pensaron en el movimiento como método de cura para el alma, y auxilio terapéutico en personas con problemas ligados a la locomoción. La gimnasia no sólo era un movimiento en boga, sino también la vía para concretar las necesidades de expresión de la época (Sorell, 1973: 141).

El movimiento gimnástico popularizado en Alemania entre sectores amplios de la población, recordemos, inicialmente fue el metodizado por Dalcroze, a partir de ejercicios rítmicos e improvisaciones.

---

[28] Como Sally Banes, *Terpsichore in Sneakers. Post-Modern Dance*, Middletown, Connecticut, Wesleyan University Press, 1987.

Gracias a sus exploraciones, Laban también logró construir un sistema gimnástico basado en el movimiento natural del cuerpo humano, y los principios de tensión-relajación.
Wigman, por su parte, después de un arduo trabajo de investigación, pensó que había descubierto algo más que una nueva forma de arte, al encontrar, además, una nueva forma de recreación basada en el movimiento, que podía hacerse con placer y provecho. Diseñó un sistema totalmente natural de ejercicios rítmicos, que luego se conoció como *Tanz Gymnastik* y, con gran entusiasmo, se difundió entre la población juvenil, hasta convertirlo en parte integral del movimiento de cultura física del país. De forma simple, todo el mundo podía bailar, y los jóvenes alemanes empezaron a tomarle gusto. Gracias a los auspicios de las autoridades republicanas, el movimiento se consolidó como uno de cobertura e interés nacional *Tanz Gymnastik* cohesionaba e identificaba a sectores de la población en torno a un género artístico concreto de procedencia netamente germana. Bajo el abrigo de este amplio movimiento, se gestó la *Ausdruckstanz* (danza de expresión o danza expresiva).
El movimiento *Ausdruckstanz* estaba constituido como una alianza de bailarines que trabajaba fuera de las instituciones que hasta entonces albergaban la danza. El movimiento creó su propio sostén a partir de los estudios privados, de sus presentaciones y conciertos. Al hablar de la *Ausdruckstanz,* el crítico alemán Fritz Böhme considera que:

> Desde una perspectiva hegeliana de la historia...cada era posee sus formas necesarias, y Ausdruckstanz constituyó la "forma necesaria" de los años de Weimar... Ausdruckstanz significa la "idea", implícita en la filosofía de Nietzsche y Novalis, de unidad entre el cuerpo y el espíritu. Sin embargo, no fue sino hasta los años veinte cuando las condiciones necesarias para la realización de esa idea se dieron, preparadas de igual modo por el pensamiento de Freud (1993: 20).



La *Ausdruckstanz*, también conocida como "nueva danza alemana",[29] era parte de la renovación artística general, vivida en toda Europa. En el ambiente dancístico, la revolución estética la encabezaba Alemania. Había surgido en contra del ballet y el sistema cerrado de los teatros municipales y los teatros de ópera, y cumplía con su tarea al empujar algo que se sentía empolvado, acartonado, cansado. La nueva danza expresiva atacó a su público con una fuerza emocional desacostumbrada, al plantear temas hasta entonces no abordados (Servos, 1989: 39).[30]
*Ausdruckstanz,* ligada a la República de Weimar, fue construida en un país carente de danza escénica propia, pues siempre había importado escuelas de ballet de otros lados. *Ausdruckstanz* no es una etiqueta puesta a una sola tendencia estética dancística. Más bien se trata de un término que abarca desde el más puro expresionismo, formas líricas o festivas, abstractas o nacionalistas. Aunque la agitación espiritual del expresionismo encontró vertedero en *Ausdruckstanz*, vemos como aquí se anota, que cuenta con ejemplos propios de las distintas corrientes de la producción modernista en general. Con ella parecían haberse encontrado algunas respuestas a la búsqueda del sentido e interpretación de las condiciones espirituales y de vida del hombre moderno (Müller en Markard, 1985: 13-15).

---

[29] Los nombres *danza moderna* y *danza alemana,* se le dieron una vez que salió de sus propias fronteras.
[30] Revolución que Norbert Servos califica de burguesa, por ocuparse de resolver asuntos existenciales y no políticos (1987: 39).

Wigman, molesta con el encajonamiento del que eran objeto, manifestaba abiertamente no creer en categorías cerradas: "Uno no puede tomar el arte y dividirlo en partes separadas: esto es expresionismo, esto modernismo, esto futurismo, esto posexpresionismo. Existe expresionismo en todo el arte que se precie de serlo" (1973: 149).

Para entonces, Laban ya había logrado discernir claramente tres diferentes estilos dancísticos. El primero era la danza operística teatral. El otro, la danza festiva no necesariamente escénica. La tercera vertiente era la danza escénica independiente, creada a partir de ideas significativas y nunca de la narración de acontecimientos externos (2001: 151). Se trataba de *Ausdruckstanz*.

Nacida en la década anterior, a la mitad de los años veinte *Ausdruckstanz* se encontraba en la cima de su producción liderada por Laban y Wigman. Tal como lo acostumbraban los artistas del movimiento modernista, Wigman, a manera de manifiesto, escribió sus reflexiones e ideas en un folleto titulado *Composición*. En él hablaba de que la danza debía florecer desde la improvisación, en la cual se volcaban sentimientos y experiencias vitales; es decir, la danza como conversión de la psique en movimientos expresivos visibles.

Una batalla constante librada por *Ausdruckstanz,* persistente bandera de los modernos, fue la lucha porque la danza se valiera de sus propios recursos. Beligerantes, rechazaron que el acompañamiento musical tuviera algún tipo de influencia sobre la danza. A partir de 1920, la danza sin música se volvió un recurso constante; el acompañamiento a las composiciones coreográficas, en todo caso, se hacía con gamelans, gongs, xilófonos, tambores.

De la *Ausdruckstanz*, más que ocuparme de su producción coreográfica, me interesa destacar sus aspectos educativos y su devenir en la historia de la danza alemana; para ello, sería pertinente mencionar que contaba con una gran trama de estudios privados subsidiarios, encabezados por las escuelas de Laban y Wigman en sus respectivas sedes, -Wigman originalmente en Dresden, Laban en Munich-, y ofrecía formación a profesionales y aficionados. Aunque proveniente de ella, más tarde, con otras características, se constituiría como el Método Leeder.

Con más de veinticinco sedes (Berlín, Hamburgo, Erfurt, Frankfurt, Leipzig, Munich, Magdeburg, etc.), a finales de la década de los veinte, la matrícula total de las escuelas Wigman se calculaba en quince mil estudiantes, aproximadamente. En el caso de Laban sucedía otro tanto. Los estudios eran sede de los *Bewengungschör* o coros en movimiento de Laban, y de la *Tanz Gymnastik* de Wigman. Los alumnos inscritos en cursos profesionales se confundían con los inscritos en los cursos de aficionados (1993: 132-133).

La teoría de Laban sobre la danza estaba unida al entrenamiento, ya que pensaba que éste último solo no ayudaría a formar artistas completos. "Su intención era ayudar a los bailarines a conocer sus propios cuerpos a fin de que pudieran encontrar significado individual a la expresión y a la comunicación" (Gleisner, 1979: 4). El método de Laban incluía ejercicios creativos para que el estudiante encontrara la destreza natural, mismos que debían dirigirse a todas las partes del cuerpo para lograr fuerza y flexibilidad; además de estudios que se repetían hasta adquirir la conciencia que le permitiera al bailarín encontrar nuevos movimientos.

El currículum para los alumnos aficionados en las escuelas Wigman, enfatizaba el estudio de la "expresión masiva" o comunal. El currículum para profesionales incluía *class lessons* -o improvisación de

movimientos-, así como clase de técnica, la cual era una sesión de exploración del movimiento, y aunque estaba orientada a perfeccionar el cuerpo como instrumento del bailarín, no se basaba en la repetición de secuencias cerradas. La clase de grupo, o *group class*, trataba las distintas formas de moverse en grupo. Una alumna de la escuela Wigman durante 1964, Blanche Evans, después de haber estudiado también con Martha Graham, no podía dejar de sentir una ambivalencia entre el aprendizaje de códigos cerrados de movimiento a base de patrones técnicos ya establecidos, propios del Graham, frente a los valores de libertad y disciplina en oscilación constante, propios del trabajo de Wigman (1993: 274-275).

Así como la frontera entre estudiantes profesionales y aficionados se iba disolviendo, señala Manning, lo mismo sucedía con los calificativos dados a Laban como populista o de *avant-gard*, y a Wigman como elitista o modernista.[31] Las contradicciones entre los postulados populistas o elitistas; entre una danza cuyos fines se encontraban en sí misma, y una danza vinculada con la vida cotidiana, eran aparentes, pues ambas posiciones estaban arraigadas a la cultura de masas y el deporte. Los métodos de improvisación también contribuían a disolver las diferencias entre danza de aficionados y danza profesional, al contar con ella como recurso de formación y composición en una y otra modalidad. Los estudiantes aficionados que asistían, casi de manera masiva, a los estudios de Laban y Wigman, cumplieron, además, con el papel de proveer de un amplio auditorio (1993: 133).

A principios de los años veinte, el mercado parecía infinito, pues se abría un estudio privado tras otro, con plantas docentes integradas por estudiantes de Wigman y Laban. El fenómeno vivido por *Ausdruckstanz* finalmente provocó que la demanda inicial de maestros se convirtiera en un exceso de oferta, con el consecuente desempleo de aquéllos que deseaban dedicarse profesionalmente a la interpretación o a la enseñanza. Además, empezó a vivirse el fenómeno de un excedente de producción coreográfica, frente a un escaso número de espacios y fechas de presentación. A lo anterior, se sumaban las continuas devaluaciones y crisis económicas que convertían a los bailarines en auténticos subempleados y desempleados. En un momento dado, esto propició que los jóvenes bailarines se declararan a favor de volver a trabajar bajo la protección de los teatros de ópera, en especial los jóvenes coreógrafos como Kurt Jooss y Sigurd Leeder. A finales de la década, el mercado estaba saturado. El problema económico se agudizó a tal grado, que Wigman y Laban se vieron obligados a desintegrar sus grupos (2001: 134).

Para 1933, cincuenta por ciento de los bailarines estaban desempleados, lo que exacerbó las tensiones en el movimiento de la danza moderna. Se pugnaba porque organizaciones juveniles, gobiernos municipales, burocracia y escuelas estatales patrocinaran la danza moderna. Esto pareció materializarse cuando los nazis llegaron al poder en 1933 (1993: 170-171). Ellos sustituyeron el patrocinio de los aficionados por soporte institucional. La vertiginosa carrera ascendente del movimiento *Ausdruckstanz*, se enfrentaba a una igual caída.



---

[31] Según Peter Brüger, los "modernistas se enfocaban en crear un arte autónomo y auto reflexivo, en contraste con los del *avant-gard*, que se enfocaban a romper las barreras entre arte y vida cotidiana". La práctica profesional de Laban fue siempre congruente, es decir, nunca dejó de ver un arte sin fronteras enlazado con las formas de vida. Por su parte Wigman, también consecuente, encabezó la *danza pura* o *Gestalt im Raum*, como forma de abstracción dancística (Manning, 1993: 7).

> El Nacional socialismo puso a los bailarines a trabajar en la ópera, en espectáculos de masa, en programas de educación física y en grupos para organizar el tiempo libre. La responsabilidad de reorganizar la danza alemana estaba dividida entre el Ministerio de Cultura de Goebbels y la Liga de Cultura Alemana de Alfred Rosenberg, que manejaba el programa masivo de educación física (1993: 9).

Goebbels, en respuesta a la solicitud de la creación de un Conservatorio para la danza,[32] fundó, en 1936, el Instituto Superior para la Danza (*Deutsche Meister-Statten fur Tanz*), en Berlín. Sin embargo, el currículum propuesto fue alterado, pues en lugar de darle la titularidad a la danza moderna, ésta debía compartirla con el ballet, las danzas nacionales y, además, con clases de ideología nacional socialista. Sus egresados, que necesariamente debían ser sólo arios, podrían enseñar *Tanz Gymnastik* en organizaciones juveniles o de recreación, pues el desarrollo de las aptitudes físicas era parte importante del programa nazi (1993: 171-172).

Durante el periodo de Weimar, la danza se había convertido en movimiento nacional; vinculada con la población alemana mostraba, aunque de manera aparente, su viabilidad para ser usada por los nazis en la consecución de sus propios fines. La adopción provocaría el desprestigio del movimiento *Ausdruckstanz*, el de algunos de sus miembros, y el deseo de olvidarlo por parte de las generaciones siguientes.

A pesar de que en alguna ocasión Wigman escribiera: "ya que Alemania es la cuna de la danza moderna, su expresión viva refleja la esencia del pueblo germano" (1993: 192), poco a poco la danza alemana fue reducida a los ideales del clasicismo griego. El movimiento *Ausdruckstanz* no podía coincidir con los nuevos ideales estéticos y entró en conflicto con el régimen. El patrocinio del nacional socialismo y su política, quebraron el proyecto modernista de *Ausdruckstanz*. La danza abandonaba sus principios de lucha como lenguaje autónomo, -lo mismo que el proyecto de danza *avant gard-*, de romper barreras entre arte y vida, a fin de lograr su estetización (tal como sucediera con la Bauhaus); y el modernista, respecto a la *danza pura*, en su lugar fue suplido por un programa de educación física en pro de intereses ideológicos racistas (1993: 9).

Una tendencia casi compulsiva a regresar al ballet empezó a notarse en 1937, lo que desmanteló la urdimbre de escuelas privadas que sostenían a *Ausdruckstanz*, al instalar la danza moderna en el seno de los teatros de ópera. En el nuevo contexto político, la danza había alcanzado su máximo agotamiento (1993: 9).

Concluida la Segunda Guerra Mundial, en Alemania Occidental *Ausdruckstanz* se convirtió en una práctica marginal, y en el Oriente fue fusionado con el ballet como parte de la política cultural oficial. Así, el movimiento *Ausdruckstanz* fue apagándose. Con un país destrozado y vencido, *Ausdruckstanz* no era lo que los alemanes querían. Ellos deseaban una danza más ligera, que además estuviera desligada de los años precedentes al estallido de la guerra. El fracaso de las nacientes formas democrático-republicanas debido a la inexperiencia, falta de capacidad conciliatoria y de negociación, era interpretada sólo como preámbulo al nazismo. Después de 1945, el ballet



[32] La propuesta de la creación de un Conservatorio para la danza fue expuesta en el Tercer Congreso.

era casi lo único que podía encontrarse (a excepción de lo que logró permanecer fusionado en la *Folkwangschule* o en la *Palucca Schule)*. El Tercer Reich y el canciller occidental Konrad Adenauer, con su *boom* del ballet (1949-1963), le organizaron a *Ausdruckstanz* sus funerales.

Al concluir la guerra, Laban enfermo y desilusionado, sintió que permanecer en Inglaterra significaba un mejor futuro para el desarrollo de su trabajo. Con esto, se confirmaría el refrán popular de que "nadie es profeta en su tierra". A Wigman, aunque permaneció en su país, hubo quienes la condenaron por continuar trabajando, sin considerar que después fue marginada por los propios nazis. Su danza era recordada como propia de una época conflictiva que generó la crisis y desembocó en la guerra. Pese a que nunca dejó de trabajar, sus enseñanzas en Alemania sólo trascendieron, de manera indirecta, por medio de algunas de sus estudiantes, -como Susanne Linke-, que aprendieron de Wigman los métodos de improvisación. Sin embargo, como presencia en la danza alemana de la posguerra, su figura y la de *Ausdruckstanz* no llegaron a contar de manera significativa.

Kurt Jooss y Sigurd Leeder optaron por proponer la reconciliación con la ópera y las formas subsidiadas de administrar los grupos de danza, lo que finalmente sobreviviría a la vorágine de acontecimientos más afuera de su país que adentro, gracias al prestigio internacional logrado por el éxito de la obra de Jooss, *La mesa verde*. La *Folkwangschule* en Occidente y la *Palucca Schule* en Oriente se convirtieron en los únicos bastiones visibles, que después de la guerra continuarían impartiendo los principios de la danza moderna, aunque paulatinamente fueron abandonándolos.

Otra forma dancística propia del movimiento de danza moderna alemana que se entrelaza con la *Ausdrucktanz*, fue la llamada *danza pura* o *danza absoluta*, la que "habla sólo a través del movimiento".



En 1917, Annabelle Melzer reseñó el encuentro de Laban y Wigman con el grupo de la Galería Dadá, como uno de los eventos más interesantes de la historia del *avant-gard*, "vestuario, escenografía, música, estaban subordinados a la 'idea' de la danza... La danza se había convertido en un fin en sí misma" (1993: 68-69).

La idea era alejarse de la subordinación a la ópera, a la cual el ballet se hallaba sujeto. Esta dependencia, sin embargo, era lo que le permitía al ballet contar con subsidios de producción, escuelas de formación de bailarines, escenario y un público cautivo, el cual hacía posible la manutención del teatro, A su vez, la ópera condicionaba los montajes subordinados a sus espectáculos.

Inicialmente, buscaron apartarse de los escenarios teatrales, a favor de una danza como lenguaje independiente, donde el acartonamiento teatral dejara de distraer a los espectadores. Esto lo conjuntaron con su deseo de vincularse con los espacios naturales, como parte de su vocación que hoy, quizá, llamaríamos ecologista. Por ejemplo, *El templo de la danza* de 1922, obra de Laban de cinco *reigen* (actos) que duraba tres horas, requería de la absoluta comprensión de la naturaleza del movimiento, en especial las escenas que se bailaban sin acompañamiento musical; con tal motivo, señalaba que solamente por medio de una intensa percepción interna y externa era posible vencer la costumbre de bailar con música (2001: 139-140).

*El templo de la danza* llegó a ser un gran éxito, tanto de público como de crítica; se había logrado desarrollar un nuevo estilo (2001: 89): obra eminentemente dancística, cuyo eje fuera el propio movimiento centrado en la expresión simbólica de éste. *Los alucinados* (*Die Geblendeten*), otra obra más

de Laban, creada en 1921 en el Teatro Nacional de Mannheim, se ejecutó casi en silencio, sin música, sin explicaciones, sin lista de personajes; se presentó, simplemente, como *danza pura* y produjo un gran impacto en los espectadores. Ésta, se dice, es la mejor de sus piezas.

La crítica (1924) opinaba que, a diferencia de los *ballets*, donde la música era la que producía el impacto emocional, por primera vez experimentaba que el movimiento "afecta nuestro sentido de la vitalidad" (2001: 154). La danza devenía ahora en "una dramaturgia por completo novedosa que hablaba de las cualidades internas de un personaje" (2001: 153). La imagen, al parecer, se convertía en estímulo para la imaginación; el movimiento la proveía de un ritmo propio.

Mary Wigman avanzó en la conformación del género. Creó los ejemplos artísticamente más acabados y dio paso a una danza autorreflexiva, la cual Manning identifica como *danza absoluta, Gestalt im Raum,* entendida, como fue mencionado antes: *configuración dinámica de la energía en el espacio,* especialmente en el caso de sus solos, al hacer énfasis en el uso activo del espacio y las cualidades abstractas del movimiento. Fue después de 1919, una vez que había abandonado Ascona y prescindido del tutelaje de Laban, cuando Wigman diseñó programas que incluyeron solos acompañados de sonidos de piano. Además, los rasgos personales de la bailarina fueron sustituidos por la "fuerza suprapersonal" de la danza, como señala Manning. La gira de otoño de ese año y el estreno en Berlín de la danza *Idolatría,* marcaron el origen de la *danza pura* de Wigman, cuyas características personales serían el uso de máscara (con lo cual el sexo de la persona se neutralizaba, a favor de limitar la *gestalt*), la disociación de la música y la supremacía del movimiento, para dar lugar a su propia fuerza expresiva. Danzas donde el uso consciente de estos atributos se muestra, como sucede en la intitulada *La autónoma en ritmo y espacio,* que implicaban la señalada actitud activa hacia éste, incluso en una simple caminata, mediante el uso de la energía.



Wigman, que en 1925 se había convertido en la máxima exponente de su época, escribió el prefacio de *La danza de nuestro tiempo,* antología coordinada por el crítico vienés Paul Stefan, en la que decía:

> Estamos parados ante el inicio. Lo que hemos sido capaces de crear, y hasta la fecha había permanecido como experimental. La nueva forma de danza Gestalt necesita empezar a tomar una forma creativa más cristalizada [de lo que hasta ahora ha mostrado en] este proceso de experimentación, hasta que estas formas se conviertan en símbolos y a través de ellos alcancen claridad absoluta. Los bailarines de hoy estamos ante una posición difícil, no tenemos fórmulas estrictas intocables en su simbolización, pero este punto, al mismo tiempo, es nuestra fuerza. Podemos todavía experimentar, podemos investigar, jugar e improvisar, porque hay mucho todavía que decir en el lenguaje de la danza que todavía no ha sido articulado (1973: 82).

*Ausdruckstanz* o *danza de expresión*, y *Gestalt im Raum* o *danza pura*, efectivamente se articulaban y tomaban forma. Las danzas de solos y las de grupos en Wigman empezaban a tener características específicas. Los únicos requisitos para seguir avanzando eran poseer talento creativo y un instrumento corporal perfectamente entrenado; ambas cosas las poseía Wigman. Preocupación compartida con Jooss y Leeder.

Para 1927, el interés por la danza en Alemania era algo lleno de vitalidad. En mayo de ese año Laban y Wigman fueron invitados a colaborar en un número especial del *Magdeburger Tageszeitung*, con el título de *Das Deutsche Kulturtheater*, donde Wigman hizo un largo ensayo sobre los bailarines y su relación con el escenario:

> Hay dos tipos esenciales de danza creativa: la danza absoluta *Gestalt im Raum* (danza pura), y la danza escénica *Tanzbühne*. La *danza absoluta* es independiente de cualquier contenido literario. Ésta no representa, ésta es, y los efectos en el espectador, que está invitado a experimentar la vivencia del bailarín, se dan a nivel de excitación motriz y mental. Las dificultades [para entender la danza absoluta] usualmente radican en el espectador, que no ha aprendido a observar la danza como *danza pura*, sin tratar de ver en ella imaginería percibida o inventada. La danza escénica trabaja con el mismo sentido de la *danza absoluta*, pero está predeterminada por los acontecimientos escénicos. Los elementos narrativos son evocados mediante escenografía, iluminación y vestuario. El acento principal no está en la danza misma, sino en el evento escénico total (1973: 108-109).

Mary Wigman pensaba que se debía llegar al punto donde, por encima de cualquier otra cosa, la danza fuera evaluada como un trabajo de arte, y el bailarín como el intérprete de una forma artística. Finalmente, la danza se volvía autosuficiente: el arte puro del movimiento corporal, el arte soberano, sólo servidor de sus propios propósitos. Las innovaciones formales definían las modernas propuestas coreográficas. El abandono de las historias narradas, de la ilustración de mitos y leyendas, el prescindir de un texto dramático o un guión anecdótico que estableciera roles y personajes, formó parte esencial de la *danza pura*.



### Los Congresos

Los nuevos bailarines, tras constantes pugnas con los sindicatos oficiales y sus formas convencionales de concebir al artista, rompieron con ellos. Se crearon, entonces, los Congresos de danza, con los que se lograron nuevas formas de organización.

Como el resto del clima político y social alemán, el ambiente que privó en los Congresos no estaba exento de conflictos y controversias. Éstos eran escenario de divisiones entre los asistentes respecto a la toma de decisiones, la definición de acciones e, incluso, no faltó una que otra agresión u ofensa entre sus acalorados asistentes. Por otro lado, ofrecían al movimiento y a las nuevas generaciones de bailarines la oportunidad de examinar su situación, organizarse y consolidarse como gremio gestor (preocupado por mejorar sus condiciones laborales) de un nuevo arte. Por medio de ellos se buscó alcanzar el reconocimiento y status de las otras artes. Desde un principio, fueron conscientes de que las tareas creativas había que vincularlas con formas auto gestivas de organización. Así, arte, sociedad y política se conjugaban.

En ocasión del Primer Congreso de Bailarines, efectuado en Magdeburg, Alemania, en junio de 1927, los profesionales de danza moderna, en unión con los bailarines asociados del ballet clásico, fundaron un nuevo *Tänzerbund* (sindicato de bailarines). Fue un acalorado congreso, al que asistieron trescientas personas, y en el que los seguidores de Wigman se enfrentaron a los seguidores de Laban. Con

Wigman ausente (pues declinó su asistencia por no haber sido invitada a bailar), y Laban presidiendo el comité, la personalidad de éste último dominó y se convirtió en el cabeza del ahí formado *Tänzerbund*. Como tareas se propusieron: examinar la orientación que habían de dar a la preparación profesional y la de aficionados (como arte y como cultura física), los planes de estudio para instituir una *Tanzhochschule* (escuela oficial de danza), resolver problemas laborales y cuestiones relativas a derechos de autor. Se insistió en que la danza debía tener una identidad claramente separada de la música y el teatro.

El Primer Congreso de la Danza fue escenario del estreno de la obra de Laban *La Noche* (*Die Nacht*). La obra, concebida años atrás durante su estancia en París, la montó gracias a las notaciones repartidas previamente entre sus colaboradores para que, una vez reunidos, se ensamblaran las partes a fin de conformar la totalidad del espectáculo. Ante los asistentes, Laban comprobó la viabilidad del método y el beneficio de transcribir una obra al papel, resultado del empeño que puso (1926-1928) en la elaboración de su sistema de notación.[33] La asistencia pudo, además, observar el estreno de otra pieza coreográfica de Laban: *El titán*.

El joven coreógrafo Kurt Jooss, en su intervención, mencionó que Laban había sido el fundador de la nueva danza al unir lo apolíneo y lo dionisiaco, reflejando así el espíritu modernista (De Groff, 1990: 155). Posteriormente, la organización se afilió al sindicato teatral para que bailarines, maestros y conductores de *coros en movimiento* pudieran tener acceso a la seguridad social.

A pesar de los congresos y la conciencia de la necesidad de alcanzar acuerdos, las pugnas entre los bailarines de *Ausdruckstanz* continuaron siendo fuertes. Al año siguiente de haberse formado el *Tänzerbund*, se escindió; los estudiantes seguidores de Wigman formaron el *Tänzgemeinschaft* (unión o círculo de bailarines).



El Segundo Congreso se realizó del 21 al 26 de junio de 1928, en Essen, con Kurt Jooss, director de la escuela municipal, como anfitrión, y con la asistencia de más de mil participantes. Al Congreso fueron invitados grupos de danza moderna, clásica y folklórica, así como músicos y críticos de danza. Las discusiones sobre la instrucción dancística profesional y de aficionados continuaron. Jooss pensaba que el Congreso debía dar pasos hacia la unificación de la formación de los bailarines y avanzar en el proyecto de la *Deutsche Tanzhochschule* (Academia de danza alemana). En éste, Laban oficialmente dio a conocer su sistema de notación o *Chorèographie*; su teoría sobre *Chorèologie*; anunció la creación de la revista trimestral *Schifttanz* (la que se publicaría durante los siguientes cuatro años), y la fundación de la Sociedad Alemana para la Danza Escrita (De Groff, 1990: 154). Kurt Jooss declaró que cada bailarín debía ser un bailarín de teatro, fanático de ambas disciplinas, pues ésa era la única manera de que la danza tuviera futuro. Su supervivencia como profesional activo en la Alemania de posguerra demostraría que tenía razón. Además, señaló que la rivalidad entre la danza clásica y la moderna era absurda (Müller en Markard, 1985: 13).[34] Esta fue una de las

---

[33] El trabajo fue incluido en su libro *Coreografía segunda parte*, publicado en Viena en 1928. Este libro fue después publicado con el subtítulo de *Principles of Dance and Movement Notation*, Londres, McDonald & Evans, Inglaterra, 1956.

[34] Para el autor, estas declaraciones ayudan a aclarar el malentendido de que Kurt Jooss era un típico representante de la *Ausdruckstanz*. También citado en el video de Ulrich Tegeder, *El coreógrafo Kurt Jooss, 1901-1979*, [sin pie de imprenta], Inter Nation, s/f.

primeras declaraciones hecha de forma expresa en favor de crear el género hoy día conocido como danza-teatro.

El Congreso mostró dos claros bandos: uno se manifestaba a favor de un entrenamiento más sistematizado; el otro, a favor de una técnica más libre con base en la improvisación, tal como eran las técnicas propias de Wigman y Laban. La posibilidad de acercamiento a un entrenamiento balletístico y si la "danza moderna debía enfocar sus esfuerzos hacia la participación de bailarines aficionados en escena", los ponía frente a la disyuntiva de contradecir su propia génesis. Los jóvenes coreógrafos Max Terpis e Yvonne Georgi, (ambos exalumnos de Wigman, y maestros del teatro de Berlín y Hannover, respectivamente) se sumaron a lo dicho por Jooss al proponer un acercamiento al patrocinio municipal como única manera de contar con recursos para sobrevivir (Manning, 1993: 134). El movimiento *Ausdruckstanz* se había fraccionado.

Al tiempo de los acalorados debates en el Congreso, se realizaron numerosas presentaciones grupales y de solistas de los países participantes, con danzas escénicas y al aire libre, así como danzas nacionales o folklóricas. De estas presentaciones destaca *Celebraciones*, trabajo de Wigman con su grupo.

El Tercer Congreso tuvo lugar en Munich, del 20 al 25 de junio de 1930. A éste asistieron tantos participantes como al anterior. "Hubo un festival de danza en el que actuaron *coros en movimiento* provenientes de seis ciudades, y otros en los que se incluyeron grupos de niños de distintas edades" (2001: 160). Las discusiones se dieron en torno a problemas parecidos a los planteados en los congresos anteriores: la danza como una forma de arte, el significado cultural y educativo de la danza no profesional, la revitalización de su práctica y la inclusión de la danza moderna en los currículos de las escuelas de instrucción académica. La propuesta educativa se presentó de manera más afinada, pues se proponía la fundación de un *conservatorio* de danza, comparable al existente para la música o las artes visuales. El *conservatorio* formaría ejecutantes, coreógrafos y profesores, tanto para la danza profesional como para la danza de aficionados (1993: 171). En el Congreso, a coro con sus compañeros, Kurt Jooss insistiría en que: "Las posibilidades económicas para que la danza se practique a gran escala existen casi únicamente en los teatros de ópera, y en menor grado en los teatros dramáticos" (1993: 27). Al acercarse a los teatros y al ballet, la danza moderna tendría que divorciarse de sus propias raíces en la cultura física.



Como un producto de síntesis y conciliación entre las partes, pero en especial de la necesidad de dotarse de instrumentos que profesionalizaran la formación del bailarín, dentro del marco del Congreso se presentó el Método Jooss-Leeder, que sintetizaba el trabajo de tres grandes figuras de la época: Laban y su conceptualización teórica de la danza; Jooss y su concepción escénica, que necesitaba apoyarse en métodos probados de entrenamiento, a fin de obtener el reconocimiento y el nivel de ejecutantes deseados por el mundo institucional; y Leeder, que fue el artífice que llevó a la práctica estas ideas y las concentró en un método que hoy lleva su nombre.

### Una sociedad pedagógica

En la primavera de 1925, Jooss y Leeder hicieron planes para crear una escuela profesional de danza que cumpliera con los requerimientos de formación que pedía la nueva danza. Tomando en cuenta las enseñanzas de Laban y Wigman, debían enseñar una danza cuyos movimientos nacieron como exteriorización de experiencias.

> El proyecto había sido discutido con Rudolf Schulz-Dornburg, director musical del Teatro de Münster. Con gran entusiasmo les aconsejó presentar un proyecto a gran escala basado en las ideas de Laban sobre *Tanz-Ton-Wort*, (Danza-Sonido-Palabra), las cuales habían inspirado recientemente una interesante representación de *La Redención de Fausto* en el *Deutsche Bühne* de Hamburgo... La escuela trabajaría de manera cercana al Teatro de Münster, proponiéndose cumplir con los requerimientos del nuevo teatro: preparar "coros en movimiento" y coros con voz. La integración de las artes teatrales se haría dando a los estudiantes conocimientos sobre todas las artes, con énfasis en una... Hoy estos principios se dan como un hecho, pero en 1925 eran revolucionarios. Desafortunadamente los experimentos de Münster se vinieron abruptamente abajo en 1927 (Markard, 1985: 145).

Kurt Jooss y Sigurd Leeder, en sociedad académica, involucrados con las necesidades problemáticas de las nuevas generaciones, solicitaron el apoyo directo del Estado. La respuesta fue la invitación a trabajar para la *Folkwangschule* de Essen.

Hacia finales de los años veinte y principios de los treinta, empezaron a trabajar de manera consistente para establecer una escuela de la que egresarían bailarines, coreógrafos y maestros, con una técnica de entrenamiento adecuada, basada en un método sistemático de enseñanza. A partir de las negociaciones con el alcalde de la ciudad de Essen, que ofrecía a miembros del equipo se uniesen al Teatro de la Ópera de esa ciudad, el primero de octubre de 1928 se abrió la *Folkwangschule*, anteriormente Escuela de Artes y Artesanías, y que ahora sería la Escuela de Artes Expresivas o *Schule für Ausdruckskunst*. Concebida como una escuela de música, danza y oratoria, incluiría historia, teatro y crítica. Cada departamento contaría con su propia cabeza directiva. El Departamento de Danza quedó bajo la responsabilidad de Jooss, quien se encargó de poner en práctica sus concepciones sobre la danza moderna. Leeder sería responsable de configurar, de manera directa, la parte didáctica. El currículum incluía eukinética (análisis y práctica de la dinámica), coréutica (con clases de teoría y práctica), improvisación dancística y composición, notación, anatomía e historia de la danza. Las prácticas escénicas eran también parte del programa para sus estudiantes, con quienes rápidamente formaría el *Folkwang Tanztheater Studio*. Como *Folkwang* era una escuela pública, tenía que producir bailarines para los teatros municipales, entre los que querían bailarines clásicos, por lo que la escuela debería incluir clases de ballet en el currículum, así, si no ingresaban al grupo de Jooss, podían obtener contratos en otros lados.[35]

Jooss y Leeder manifestaron su intención de conciliar la eficacia de los métodos de entrenamiento del ballet, con las concepciones y principios revolucionarios de la danza moderna (en cuanto a utilización del torso, abandono y resistencia a la gravedad para caer y recuperarse, uso de la tensión-relajación al inhalar y exhalar, la improvisación como método de composición, las teorías de Laban, el uso virtuoso del espacio propio de Wigman, etcétera), tanto en lo que se refería al lenguaje corporal y estético, como en lo que concierne a la composición. Es una síntesis, sin duda útil, que merece ser retoma-



[35] Esto, según consta en video, fue confirmado por Hans Züllig en una charla a los alumnos de uno de sus cursos en Costa Rica. Ver bibliografía.

da como práctica consciente de la necesidad del apoyo mutuo en los distintos campos del saber dancístico.

Durante este periodo, Jooss dictó en la escuela una serie de conferencias para reforzar su proyecto, entre ellas "La educación dancística", "La danza y la gimnasia" y "La educación dancística en la escuela *Folkwang*". Leeder no cesaba en el trabajo de experimentación y ordenamiento educativo, lo mismo que en aquél de impartir clases.

El método de enseñanza que se concibió en Alemania, se consolidó durante el exilio en Inglaterra, una vez instalados en ese país.

> La fama de los Ballets de Jooss atrajo a estudiantes de todo el mundo. La escuela contaba con estudios muy amplios y con un pequeño teatro diseñado por Walter Gropius, además de un teatro al aire libre que estaba a disposición de los estudiantes... Los métodos de enseñanza y el currículum eran esencialmente los mismos que en Alemania; además, se daban cursos anuales de verano que ofrecían a estudiantes visitantes la oportunidad de familiarizarse con este trabajo (1985: 147).

Cuatro años después de terminada la guerra, para el semestre 1949-1950, las autoridades de Essen le ofrecieron a Jooss reinstalarse en la *Folkwangschule* y reconstruir el departamento de danza, destruido por el régimen nazi y la guerra. Leeder tomó la decisión de quedarse en Inglaterra.

Durante el periodo de trabajo en ese país, el bailarín y coreógrafo de los *Ballets Jooss*, Hans Züllig, primero clandestinamente, y más tarde con la autorización de Jooss y Leeder, tomó clases de ballet, entrenamiento al que se hizo proclive. Esta tendencia personal, junto con la serie de circunstancias ya mencionadas, inclinarían aun más la balanza hacia la formación balletística, al incorporarse como maestro titular de la *Folkwang*.



El currículum posterior a la guerra sería: la clase diaria obligatoria de técnica de danza moderna y de danza clásica, clases de repertorio moderno y clásico, eukinética, coréutica, improvisación, composición, notación dancística, danzas históricas, danzas folklóricas europeas, pedagogía de la danza, y cursos complementarios teóricos y prácticos. Este amplio programa de entrenamiento, que antes duraba tres años, ahora duraría cuatro (1985: 147).

Aunque el programa creció y se enriqueció, cabe mencionar que en él se observa un cambio sustancial: la clase de técnica se dividió en dos. Por un lado, la de danza moderna, y por otro, la de danza clásica, lo que representaba abandonar el principio de unir, en una sola clase, ambas técnicas. Desconocemos la justificación del cambio; lo que notamos es la coincidencia con la salida de Sigurd Leeder de la plantilla directiva de la *Folkwangschule*.

Por su parte, Jooss manifestaba que las distintas técnicas y los diferentes estilos tenían que estar representados; pensaba que no debía haber rivalidad entre ellos y que la síntesis entre valores tradicionales y los descubrimientos contemporáneos siempre constituiría la "esencia viva del arte de la danza"; la elección del vocabulario se determinaba sólo por las intenciones del artista. Jooss decía: "... se me reclama que el estilo que enseñamos no es claramente identificable. Pero nosotros no estamos enseñando un estilo específico; lo que estamos enseñando es el oficio de bailar. El estilo es el resultado de las selecciones e intenciones coreográficas" (1985: 149).

Al disolverse la sociedad Jooss-Leeder, el método se desplazó hacia otros puntos, como Chile, Argentina y Suiza. Alemania, absorbida por las nuevas tendencias de la danza, optó cada vez más por bailarines entrenados dentro de los cánones de la danza clásica.

En la actualidad, el entrenamiento en la *Folkwangschule* sigue inclinándose por el entrenamiento del ballet. En entrevista hecha a Hans Züllig en Costa Rica, poco antes de su muerte, declaraba su falta de interés por las teorías de Laban y las clases de eukinética y coréutica, las cuales han quedado fuera del currículum.

La potencialidad creadora, propia de los métodos de improvisación, buscó salida hacia la *Tanztheater* (danza-teatro). Al desarrollarse dichos métodos a futuro, le darían nuevamente a la danza alemana un lugar de protagonista mundial. Sin embargo, compañías famosas, como la de Pina Bausch en Essen, o la de Kresnik en Berlín, entrenan a los bailarines principalmente en danza clásica.

Leeder, por su parte, continuó impartiendo su método tanto en Inglaterra como en Chile, país donde también continuarían enseñando el chileno Patricio Bunster, -quien como Jooss, es poseedor de gran talento coreográfico-, y la inglesa Joan Turner, alumna de Leeder, -quien como él, es dueña de una clara vocación pedagógica-.

### La escuela chilena: entrevista a Joan Turner y Patricio Bunster[36]

La necesidad de reforzar mi conocimiento y visión sobre el Método Leeder, me llevó a Chile. Llegar al *Centro de Danza Espiral*, su sede, fue inexplicablemente complicado, sobre todo porque desde que Valentina Pavez y Rodrigo Fernández dejaron México, habíamos perdido todo contacto. Ambos maestros, pertenecientes a la primera generación de egresados de *Espiral*, nos dieron a conocer el Método durante su estancia en México, a mediados de los años noventa, a través de distintos cursos, entre los que destacó el teórico-práctico impartido en el Centro Nacional de las Artes; sin embargo, para nuestro infortunio, ellos regresaron a su país. A pesar de haberles enviado varias cartas y correos electrónicos a diversas direcciones en Santiago, -que obteníamos de personas que de vez en cuando recibían noticias de por allá-, nuestro intento de comunicarnos con ellos no tuvo éxito. Fue hasta 2004, durante un festival de danza en Cuba, que una compañera mexicana los encontró y, mediante algunas postales y volantes promocionales de su grupo *Danza en Cruz*,[37] pudimos reestablecer la comunicación. Cerca de diez años habían pasado desde que nos dieron clases en México.

Vía correo electrónico logro el primer contacto; surge la idea de ir a Chile, algo que ni remotamente había imaginado. Preparo el viaje, establezco algunos contactos con la famosa escuela de Valentina y Rodrigo. Por medio de la Universidad de Arcis conseguí el teléfono de Manuela, hija de Joan Turner y Patricio Bunster, maestros que se han encargado de preservar el Método Leeder en ese país. Manuela, a su vez, me concertó una cita con ellos, personajes que a mí se me revelaban como legendarios, no sólo por su trayectoria artística, sino también por sus historias personales,[38] y por estar relacionada



---

[36] Entrevista realizada por la autora, en Santiago de Chile, el 15 de noviembre de 2004.

[37] Grupo independiente que se define así: "No buscamos crear una anécdota ni una referencia figurativa, sino reproducir las sensaciones múltiples que se crean en ese espacio mágico que es el escenario".

[38] Patricio Bunster: Universitario chileno que, al ver bailar *La mesa verde* por la compañía de Jooss en gira por Chile en 1948, abandonó la carrera de arquitectura para convertirse en un talentoso bailarín. En Alemania trabajó en sus *Nuevos Ballets* hasta 1953, cuando tras disolverse la compañía, Patricio, ya casado con la bailarina Joan Turner, decidió irse a Londres a estudiar con

con la figura casi mítica de Sigurd Leeder, el entrañable maestro que, a pesar de ser el personaje principal de esta historia, nos hemos topado con velos que no permiten ver su trayectoria completa, velo que esperamos develar respecto a su trabajo en Chile.

Poder hablar con Joan y Patricio me parecía casi un milagro.

Ya en Santiago -moderna ciudad de marcada civilidad que por momentos se toca con nuestras desordenadas ciudades latinoamericanas-, tomo el metro, el más limpio que yo haya conocido; mi destino: "Huérfanos 2120". Al salir, camino nerviosa; tengo que preguntar varias veces donde se encuentra la Plaza Brasil, para ubicar el *Centro de Danza Espiral*; no quiero llegar tarde, sería imperdonable.

Al cruzar la calle veo a un hombre delgado, no alto, de frente amplia y mirada penetrante, chispeante, vestido de botas y gorro; parece un mago salido de un cuento: es Patricio, que se dirige a mí, sonríe y me pregunta si soy la persona que viene a la entrevista.

Entramos a la sede del Centro, una antigua casa de varias habitaciones; tras cruzar un pequeño patio central, llegamos al salón de danza. La escuela es modesta, quizá sus instalaciones no son las mejores, pero el nivel de trabajo, en un ambiente que se respira de entusiasmo y vitalidad, no tiene nada que desear de otras. Hay muchos alumnos: toman jugos, café, fruta con yogurt; jóvenes que platican, van y vienen vestidos para hacer clase, como todos los estudiantes de danza en cualquier lugar del mundo. Patricio es visto como un gran *patriarca* al que se le quiere y respeta; él asume, al parecer gustoso, el papel de cariñosa autoridad.

Mientras esperamos a Joan, quien está en el edificio contiguo, -trabajando en asuntos que tienen que ver con la figura del memorable actor y cantante chileno, y con la defensa de los derechos humanos-, sede de la *Fundación Víctor Jara*, Patricio, con curiosa extrañeza, empieza a preguntarme cómo es que de pronto una mexicana llega a indagar sobre el método que ellos tan celosamente han trabajado y que, por circunstancias desafortunadas, para muchos que no sean ingleses o chilenos, ha quedado olvidado.

Cuando llega Joan, uno de los dos sugiere realizar la entrevista en una sala de reuniones que está en un edificio que les ha sido asignado por la Universidad de Humanismo Cristino -a la que pertenecen-, pues en éste ya no caben. Antes de salir, me fijo en Joan, mujer robusta de expresión sobria y limpia, afable sonrisa; se adivina reservada y profunda; debo reconocer que su imagen de alguna manera me



---

Sigurd Leeder. Al año siguiente, juntos migraron a Chile y él se integró al Ballet Nacional, en el que permaneció hasta 1964 como Director adjunto. Gracias al movimiento universitario democratizador de 1969, Patricio se reincorporó a la Universidad de Chile como Director de la escuela, donde se quedó hasta 1973, año del golpe militar chileno. Con el Palacio de Moneda tomado y la Universidad allanada, recibió la orden del Partido Comunista, al que perteneció desde su juventud, de salir del país (Hidalgo, 2003: 16). Huyó hacia Honduras para, más tarde, exiliarse en Alemania oriental. Tras una larga ausencia, de regreso a Chile en 1985, fundó con Joan Turner el centro de danza independiente y auto financiable: *Espiral*.

Joan Turner: Admite que la profunda impresión que dejó también en ella *La mesa verde* es lo que le hizo abordar a Jooss para pedirle estudiar danza. Se incorporó, entonces, a su escuela en Cambridge (Turner, 2001: 21). Como integrante del *Nuevo Ballet Jooss*, trabajó en Alemania. En Chile se integró al Ballet Nacional y, en 1960, tras su separación de Patricio y una grave operación de columna, inició su relación con quien sería su segundo esposo, el cantautor de izquierda Víctor Jara. En 1969, cuando la Universidad de Chile firmó un acuerdo con la CUT (Central Única de Trabajadores) de formar maestros que se incorporarían al proyecto de difusión de la danza, a través de escuelas que se abrirían en zonas obreras, como parte del proyecto educativo del gobierno de Salvador Allende, fue que descubrió que "los conceptos aprendidos en mis estudios de danza con Sigurd Leeder eran la mejor guía para desarrollar un sistema de danza comunitaria" (2001: 275). Tras el asesinato de Víctor Jara, junto con sus hijas Manuela y Amanda, huyó a Inglaterra.

intimida; sin embargo, es amable y accede a la conversación. Me muestran el edificio de la fundación y el galpón anexo que sirve tanto para recitales de danza como de música y teatro; en la esquina está el otro edificio de *Espiral*.

Antes de empezar, hago algunas aclaraciones sobre el tipo de trabajo que estoy realizando y porqué el método me ha interesado, en particular su abordaje pedagógico sobre la enseñanza; así damos comienzo a la entrevista.

**Elizabeth Cámara:** ¿Cuál era la visión de Leeder sobre la educación dancística?

**Patricio Bunster:** Yo creo que el gran aporte de Leeder fue el haber abordado el arte y la ciencia del movimiento humano sin establecer un estilo, sino explorar todas sus posibilidades. Es un aporte inmenso haber sistematizado los complejos e íntimamente relacionados elementos que conforman el movimiento dancístico, eso es algo valiosísimo. Siento que actualmente se está revalorando su aporte en todo el mundo. La gente que pasa por aquí, y oye hablar de coréutica, de eukinética, etcétera, se interesa por estos aspectos diríamos "científicos" que abordó Laban, y Leeder que era en cierto modo un hombre muy humilde, se resistía a llamarle método.[39]

**Joan Turner:** Él tenía todo un bagaje de investigación sobre el trabajo de Laban; esto, su experiencia en el teatro con Jooss y la amplia labor como maestro, lo utilizaba para tratar de sacar a cada alumno sus dotes particulares. Sus enseñanzas eran muy diversas, de tal modo que no tenía un solo modelo de enseñanza. No le gustaba meter a la gente dentro de moldes, sino proporcionarle medios para desarrollar su potencial físico y creativo. Su método era amplio para exigir sin coartar, mediante el estímulo.

La herencia que hay que rescatar de Leeder, es la de saber respetar a cada alumno como ser individual, impulsar su personalidad, sin imponerle cánones establecidos como coreógrafo o bailarín. Los alumnos de Leeder tienden a mostrar muy diversos estilos.

**P.B.** Claro, es muy distinto Jean Cébron[40] que Joan o que yo.

**J.T.** Sí, Jean Cébron fue también alumno de Leeder. Él había empezado a bailar profesionalmente en Chile y luego, en 1947, llegó a Londres; fue mi compañero de estudios, era genial.

**P.B.** Cuando vino la Ópera de Pekín a Chile, resultó que la coreógrafa había estudiado con Leeder. Esto quiere decir que el método sirve a personas con actividades corporales diferentes. Eso es lo



---

[39] En esos años, Leeder decía: "La palabra método tiene sabor a receta, o sea, justamente lo que trato de evitar... Mi enfoque es de búsqueda constante... no pretendo el simple desarrollo muscular de los alumnos. Busco el enlace de su personalidad entera... Los hago bailar. Patricia Aulestia, "Expresionismo alemán: los continuadores de Kurt Jooss y Sigurd Leeder en la danza chilena", 1999, s/p.

[40] Miembro solista de *Ballets Jooss*, compañero de generación de Joan y Patricio.

que nosotros tratamos de mantener, sobre todo en función de la creatividad. Yo trabajé en la Palucca Schule[41] en Dresden durante seis o siete años, y nunca vi una danza de un alumno; en cambio en Chile, uno ve una cantidad de trabajos de ellos, pues desde el primer año tienen que estar creando; así que, además de herramientas, tienen un gran entrenamiento en la composición.

**E.C.** Como se dice que "a crear no se enseña", de pronto uno se encuentra con trabajos muy empíricos. Hay quienes piensan que con intuición se puede empezar a hacer coreografía, pero les hacen faltan justamente esas herramientas del oficio de las que usted habla. Existen escuelas donde su enseñanza no se aborda de manera sistemática, cosa que ustedes sí hacen. ¿Nos podrían hablar de esto?

**P.B.** Justamente estamos trabajando en sistematizar la enseñanza de la composición coreográfica porque hay realmente poco escrito. Estamos ocupados en resolver algunos de sus problemas básicos. Estamos tratando de escribir un libro.

**J.T.** Desde el primer año se les pide a los alumnos hacer su coreografía. Cuando las presentan vemos que todas son diferentes, porque están hechas por personalidades distintas. Además, se les dan herramientas básicas para observar las danzas de sus compañeros de grupo. Ver qué es lo que está mal, por qué las danzas no expresan lo que querían expresar, por qué no se entiende lo que se quería decir. Entonces, además son capaces de analizar su propio trabajo.



**P.B.** Los estimulamos para que todos opinen del trabajo del compañero, lo que va aguzando la percepción y el espíritu crítico. En el trabajo de Leeder en Chile, quien lo ha desarrollado realmente es Joan, que es la maestra de todos nosotros. Cuando yo me fui a Europa a trabajar con el ballet de Jooss, ya había estado en el Ballet Nacional de Chile que dirigía Ernst Uthoff.[42] Él era un hombre de escena, no un teórico; pero yo intuía que detrás de lo que hacía con Uthoff había un sustrato teórico, y eso fue lo que yo fui a buscar a Europa. Joan fue la que me dio los primeros conocimientos de este método. Aunque iba saliendo de la escuela, era la alumna favorita de Leeder y gozaba de toda su confianza. Desde entonces, nos hemos dado cuenta de que lo ayuda en el trabajo de la enseñanza, es esta sistematización.

Repito, aunque a Leeder no le gustaba hablar de *método*, entre las asignaturas que manejaba está lo que es propiamente la técnica, la coréutica, la eukinética, que son los pilares, los ejes del método.

Un ejemplo de la diversidad de posiciones respecto al método es la de Hans Züllig,[43] que fue nuestro compañero de trabajo en los *Ballets Jooss*. Había ciertos aspectos del método que él usaba; otros no, porque él tenía una posición distinta respecto a la danza.

---

[41] Escuela dirigida por Gret Palucca, alumna de Mary Wigman en la Alemania oriental.

[42] Bailarín de la primera generación de *Ballets Jooss*, que, por invitación de la Universidad de Chile, formó el ballet moderno de ese país. "A principios de los años cuarenta el Gobierno del Frente Popular había querido fomentar la actividad cultural y fundó, dentro de la Facultad de Música, un Instituto de Extensión Musical. A su vez el Instituto creó una orquesta sinfónica, la compañía de ballet y un gran coro formado por aficionados." (2001: 32)

[43] Desde 1956 hasta 1961 fue maestro en Chile, año en que se vuelve a integrar como profesor de la escuela *Folkwang*.

**J.T.** Su cualidad era muy conducida. No le gustaba dejarse llevar por el movimiento.

**P.B.** En cambio, con Leeder se estudia el control del movimiento, pero también el dejarse llevar por él.

**J.T.** La relación con las fuerzas externas es un aspecto bien característico del método. Hans era un bailarín extraordinario que tenía su propia manera de trabajar. A él no le interesaba saber qué había detrás de la enseñanza, sólo quería bailar. Él había elegido ser sólo bailarín y aunque llegó a ser maestro, no quería saber qué había detrás.
A diferencia, cuando conocí a Patricio, gracias a que él me hacía preguntas y preguntas, yo tuve que preocuparme de manejar ciertas cosas con conciencia e irlas ordenando, lo que me formó, creo, en una visión muy distinta.

**E.C.** ¿Podrían hablar de las materias que conforman el método?

**J.T.** A diferencia de Laban, que trabajó el movimiento también a nivel funcional, por ejemplo en el caso de su trabajo con *effort*, y su uso para las fábricas durante la Segunda Guerra Mundial, la eukinética en Leeder se concentra en el trabajo expresivo escénico, aunque cuando le preguntaban qué tipo de danza es la que le gustaba ver más, él decía que era la danza de aficionados, porque la gente baila porque le gusta bailar y no para el público; por eso gozaba también dándoles clase.



**P.B.** Por eso, para nosotros es importantísimo tener en cuenta que la danza no es sólo para la gente que va a bailar profesionalmente, sino que pensamos que la danza está potencialmente en todo ser humano, y que puede apoyar al desarrollo de la personalidad. Los profesores que nosotros formamos deben adecuarse a las necesidades de las personas a las que se les enseña: niños, jóvenes, adultos mayores. Los alumnos tienen que practicar en ambientes muy diferentes, por ejemplo, con personas bajo tratamiento contra el alcoholismo o individuos que reconocen haber logrado superar problemas mediante la clase, como aquél que no toleraba ser tocado y logró bailar con otros, abrazado.
Ahora bien, aunque teóricamente el maestro que da eukinética puede dar coréutica, y aunque los elementos están íntimamente relacionados, en la escuela existe una especie de especialización respecto a qué maestro da una u otra materia.

**J.T.** En las clases para aficionados, todo se trabaja junto, incluso ni se menciona a qué parte del método corresponden. En la clase, las partes se vuelven a reunificar, y de manera muy especial se encuentran en el recurso metodológico que denominamos *improvisación*. En las clases para profesionales, donde las materias se dan por separado, los elementos se reúnen en la clase de interpretación.

**P.B.** Yo he oído a muchos maestros decirles a sus alumnos "más expresividad, más expresividad", sin ninguna indicación particular sobre qué es eso, y para mí una de las cosas más notables del

método es indicar cómo trabajar eso que se denomina *expresividad* y desarrollarla. En coréutica, que tiene que ver con la forma del movimiento, y el espacio y sus trayectorias; y en la eukinética, que tiene que ver con las cualidades, radica la expresividad; el abrirse y el cerrarse, por ejemplo, son actitudes corporales que tienen que ver con la expresividad. En una ocasión, incluso, escuché a un maestro de teatro que les decía: "ponéle, ponéle", hasta que uno le dijo: "¿y qué le pongo?".

**E.C.** Actualmente, la escuela tiene un plan de trabajo ¿de cuánto tiempo?

**P.B.** De cinco años, por ahora, porque nos gustaría poder empezar antes. Como estamos en una Universidad y los alumnos egresan con nivel licenciatura, tienen que entrar cuando han terminado la enseñanza media. Ahora tenemos cursos libres que preparan a los alumnos para la carrera, pero ojalá que igual que en el Conservatorio de música, podamos tener alumnos que empiecen más temprano; quisiéramos crecer hacia abajo y quisiéramos crecer hacia arriba, hacia los posgrados, pero por ahora no se ha podido.
La tarea para el examen de grado para la especialización en composición implica cuatro o cinco trabajos coreográficos, lo que significa investigación para la creación; por tanto, en este caso hablar de tesis no tiene sentido, quizá por eso es preferible hablar de una memoria. En el caso de los profesores, sí se puede hablar de un trabajo final más formal, pero tenemos que ser realistas y no exagerar los requisitos universitarios en ese aspecto. Contamos con una malla curricular a la cual siempre le estamos haciendo un poquito de cambios, a fin de perfeccionarla de acuerdo con los resultados que observamos.



**E.C.** ¿Podrían abordar el tema de la técnica?

**J.T.** Un tema fundamental que hay que comparar en relación con otras escuelas, es que lo que se enseña nunca se deja atrás, siempre está presente; por ejemplo, el cuerpo en relación con la gravedad: entregarse, resistirse, usar el peso del cuerpo, se va dando gradualmente. Esto se trabaja primero en forma "primitiva", es decir, en relación con la cantidad de energía, con la tensión en el cuerpo, con la relajación. Trabajamos la relajación y la tensión en sus extremos y luego lo vamos afinando, no sólo control, sino, como ya lo mencionamos, dejarse llevar y recuperarse es muy importante.

**P.B.** Hay estilos que están basados en la liviandad, otros en el control constante; es decir, en la negación a la gravedad, nosotros creemos que en eso, pero también en el uso del peso; usar la gravedad, ir a favor de la gravedad, abandonarse a ella para luego recuperar el control.

**J.T.** Este trabajo sobre la gravedad implica ir afinando la habilidad, controlar y dejarse llevar. Finalmente, produce -no hemos encontrado mejor palabra para nombrarlo- el *swing*, que implica una especie de armonía, donde todo el cuerpo está involucrado en relación, digámoslo así, con el mundo.

**P.B.** Relacionado al *swing* existe lo que Leeder llamaba los tres ritmos básicos. El que implica el impulso, acento al iniciar el movimiento y no se sabe a dónde va a llegar; el que implica un mayor impulso o acento al final, que llamaríamos impacto, no se sabe de dónde viene pero llega; y el tercero, el que implica un control constante en toda su trayectoria. Cada uno tiene que ver con distintos temperamentos.

**J.T.** Esto, por supuesto, es también muy distinto al Graham o la técnica académica; lograr la armonía de dejarse llevar o controlar a diferencia de siempre controlar.

**P.B.** El otro tema tendría que ver con la técnica del torso, que sirve, entre otras cosas, para aumentar la expresividad del movimiento. Es importantísimo, sobre todo en función de la participación de los distintos elementos unidos a las emociones y los sentimientos.

**J.T.** Ahora, lo que primero hay que empezar a trabajar, especialmente en el caso de la danza educativa en un sentido amplio, es el descubrimiento del cuerpo propio, no como una abstracción, sino el cuerpo de cada uno para, por ejemplo, ayudar a los niños a aceptarlo y a explorar lo que pueden hacer las diferentes partes.
La coordinación se trabaja primero de manera armónica. Esto involucra lo que llamamos movimientos de articulaciones afines, entre codos-rodillas, o piernas-brazos, coordinaciones que son más sencillas que si se trabaja en diferentes sentidos, por ejemplo, manos en uno, pies en otro. Hay diferencia si se trabajan ambos miembros de manera coordinada, a trabajar uno en forma secuencial y otro en forma coordinada. Esto es muy útil para desarrollar la *coordinación armónica*, trabajando partes afines que tienen la misma acción, repito, por ejemplo, entre cadera-hombros, codo-rodillas, manos-pies, descubrir primero lo que es natural, hasta llegar a combinaciones más complejas. Luego viene el desarrollo de la *disociación*: diferentes maneras de usar cada parte al mismo tiempo.



**P.B.** Otro trabajo muy importante es el que nosotros llamamos la relación entre centro de liviandad y centro de gravedad; esto es justamente lo que se conoce como la técnica de torso.

**J.T.** Eso involucra todo el tipo de inclinaciones (flexibles o rectas). Primero se trabajan todas las posibilidades por separado y luego la relación con el eje del cuerpo y el equilibrio; más tarde con los desplazamientos. Para que el torso adquiera mayor expresividad, también se trabaja el contrapeso, la contracción, -que es distinta a la Graham pues no es suspendida-, y la *labilidad*.

**P.B.** Los temas básicos, entonces, serían primero la postura, el descubrimiento del cuerpo propio, luego el trabajo de las articulaciones, y las relaciones de las distintas partes del cuerpo, la relación con las fuerzas externas y aunque son paralelas, a cada cosa se le da su momento de importancia. También se trabaja lo que llamamos puntos de iniciación, o sea, qué parte del cuerpo toma la iniciativa para iniciar *equis* movimiento, los distintos tipos de soportes (posiciones de los apoyos

o posiciones de los pies), la inclusión o no del centro del peso, si la cadera forma parte de la manera en la que los soportes están siendo trabajados. Ya con la experiencia, luego viene el análisis de lo que se está haciendo, que es otra rama muy importante del método. Leeder le daba mucha importancia, sobre todo en el caso de los que se quieren formar como maestros, porque tienen que analizar qué es lo que van a enseñar y cómo lo van a enseñar.
La enseñanza se hace por contraste; o sea, si al alumno se le enseña algo de determinada manera, luego se le muestra algo que es totalmente distinto, ¿se entiende? Se enseña a través del movimiento más que a través de explicaciones largas, la explicación viene después. Primero se hace y se corrige tomando como ejemplo aquello que no se hace bien, pero haciéndolo en sentido positivo; es decir, no se dice: "eso está mal", sino que se indican las diferencias, para luego volver a lo que en la clase se está proponiendo; es decir, no se prohíbe nada, simplemente se aclara lo que en ese momento se está deseando conseguir; esto propicia otro tipo de entendimiento, no sólo a través del uso de la negación, sino de explicar qué es lo que en ese momento se quiere lograr.

**P.B.** Algo en lo que Joan es muy insistente y que a nosotros luego se nos olvida, es que la teoría viene después, y era también algo en lo que Leeder insistía.

**J.T.** Sí, yo pasé entre tres y cuatro años en la escuela Leeder, bailando, bailando y bailando; solamente al final tuvimos clases realmente teóricas. Fue a través de las preguntas de Patricio que yo empecé a analizar lo que había hecho durante esos años. Leeder realmente enseñaba a través de la danza, no "te metía" la teoría antes; incluso la coréutica -que es una cosa como muy científica y geométrica-, él la enseñaba como danza. En clase, él nunca tuvo una actitud intelectual. A diferencia de Jean Winearls, que sí la tiene. El ambiente en su clase era distinto.
Sólo al final, cuando uno estaba por salir, había un examen teórico y había que anotar todo lo que uno había aprendido, era muy interesante.
Pienso que la clase debe tener una parte rigurosa y una libre, donde el alumno sienta que está bailando. Así la clase se equilibra y no resulta aburrida ni carente de rigurosidad; es decir, es una clase estructurada y fluida.
*Espiral*, además de impartir clases profesionales con un plan bien diseñado, ofrece clases propedéuticas con fines exploratorios o de selección, clases recreativas para niños o adultos donde experimentan la sensación de bailar.

**E.C.** ¿De qué año estaría usted hablando?

**J.T.** Abrió su estudio en 1946, en Londres. Mi formación completa la tuve con él entre el 47 y el 50. En 1950 me fui al *Folkwangschule*, y en el 51 bailé con el ballet de Jooss, que fue cuando Patricio y yo nos conocimos. El ballet estaba compuesto por veinticuatro bailarines, gente de trece distintas nacionalidades, y se hablaban nueve idiomas; era algo impresionante.

**P.B.** El método propone, primero, tener la experiencia y el goce por danzar.

**E.C.** Tratando de reconstruir cómo se dieron las cosas para que la danza alemana se desarrollara en Chile, ¿podría decirnos cómo es que usted se unió a ellos?

**P.B.** Yo pertenecí al Ballet Nacional de Chile. Uthoff, su Director, invitó en el año 48 a Jooss, que trabajó siete u ocho meses con nosotros y montó todo sus ballets: *La mesa verde*, *La gran ciudad*, *Bailes en la antigua Viene* y *La Pavana*, e hizo un ballet nuevo para nosotros, que aquí se llamó *Juventud* y luego se llamó *Dythyrambus*. Después, volvió a finales de los cincuenta.

**J.T.** El primer *Ballet Jooss*, el del concurso en París que viajó por muchas partes de Europa y América, algunos de sus miembros originales fueron los que se quedaron en Chile. El segundo fue el que se formó en Inglaterra, en Dartington Hall, antes de la Segunda Guerra. Más tarde existió el que formó a su regreso a Alemania, en el que nosotros bailamos. Después, hubo otro más en la *Folkwangschule*. Posteriormente se dio el fenómeno de que se montaba y remontaba *La mesa verde* en distintas compañías, trabajo en el que participó la hija de Jooss.

**E.C.** ¿Por qué ya no regresó Leeder con Jooss a Alemania?

**J.T.** Porque él siempre quiso tener su propia escuela. Hasta ese momento él había estado bailando con la Compañía, pero quería dedicarse sólo a enseñar.



**P.B.** La escuela en Chile tenía problemas porque todos los que dábamos clases éramos miembros del Ballet Nacional; entonces, si el ballet hacía una gira, la escuela se quedaba sin maestros. Necesitábamos a una persona dedicada sólo a enseñar como Leeder, entonces pensamos que había que traerlo. Primero vino en 1959 por seis meses, luego ya se le contrató como director de la escuela. Estuvimos juntos trabajando en los planes porque teníamos que resolver cuáles eran las condiciones de una escuela de danza dentro de una Universidad, cosa que para él era nueva. A través de preguntas que yo le iba formulando y él respondía, fuimos construyéndolo, lo que implicó una serie de reformas. Le preguntaba qué era coréutica, qué era eukinética, qué era la técnica, qué era la improvisación. Eso fue de 1960 a 1964. En ese año, dentro de la Universidad hubo un movimiento interno tras el que resultaron asignadas nuevas autoridades, lo que afectó al Ballet y a la escuela. Llegó una norteamericana con la idea de llevar al Ballet Nacional hacia el ballet clásico. Así, primero tuvo que irse Leeder, luego nos hicieron salir a Uthoff y a mí.
Más tarde vino un gran movimiento democratizador dentro de la Universidad -en el que tomamos parte-; se hizo una gran reforma universitaria. Se formó el Departamento de Danza, que incluía al Ballet Nacional, la escuela y un grupo de cámara. Yo fui elegido director de 1969 hasta 1973, año en el que tuvimos que salir gracias a la "beca Pinochet" (ríe); o sea, vino el golpe de Estado, y salimos exiliados.
Durante el tiempo que estuve fuera viví en la República Democrática Alemana, que ahora ya no existe. Trabajé en teatro y, como dije, fui profesor en la *Palucca Schule*, que era una de las tres escuelas estatales de formación en danza.

**J.T.** Yo estuve en Londres, viajaba mucho trabajando en derechos humanos.

**P.B.** Cuando iba a visitar a mi hija Manuela a Londres, donde estaba con Joan, conversábamos qué haríamos cuando volviéramos. Pensábamos que había aquí tanta gente joven que no tenía oportunidad de formarse.
Durante el año de 1985, cuando había aquí todo un movimiento en contra de la dictadura, se empezó a abrir un poquito la puerta. La gente que teníamos prohibido volver a nuestro país, logramos regresar.

**J.T.** Yo había llegado en 1984 como turista; vine a ver a mis hijas que habían vuelto antes. Al llegar a Chile es que me "obligaron" (ríe) a retomar a la danza. Llegó Patricio y empezó la *Escuela Espiral*.

**P.B.** Al mes de mi llegada fundamos *Espiral*, que ya va a cumplir veinte años en marzo. Casi toda la gente que está en la danza que se llama independiente ha pasado por la *Espiral*, unos más tiempo, otros menos, pero eso nos satisface. Tenemos la Escuela y tenemos un taller coreográfico y hacemos funciones.

Al final de la entrevista Joan sale corriendo, su trabajo en la Fundación le exige mucho tiempo. Por su parte, Patricio me invita a ver su ensayo al día siguiente.



Cuando llego, el grupo ya está reunido, cada uno se calienta mientras conversan entre sí; Patricio, con las manos cruzadas por detrás de la espalda, camina de un lado para otro; enciende un cigarro, nervioso, agitado; da órdenes, pero también escucha; al final me avisa que los bailarines proponen iniciar el ensayo con la coreografía *A pesar de todo*...[44]
"Mi canto es un canto libre..." dice la canción de Víctor Jara que sirve de música a la pieza de Patricio. La danza, en consecuencia con la música, destaca por el vigor y la convicción con la fue hecha y es interpretada: hombres y mujeres listos para la lucha, que trabajan y dan la vida por lo que creen, a pesar de las muestras de autoritarismo, violencia y represión. Se me hace un nudo en la garganta, es la emoción de ver a un pueblo en situaciones que fueron reales, representado con sensibilidad; no hay espacio para la discreción ante tan contundentes hechos; la percepción no falla, más cuando lo que se hace es una verdad que se asocia con historias personales: el hermano, el amante, el amigo, el que creyó en causas justas y se arriesgó. La historia de la dictadura en Chile está presente.
Cada visita a la Escuela me confirma lo observado el primer día: es una escuela donde lo que con mayor acento destaca es el entusiasmo y compromiso, ligados a un trabajo profesional, dirigido por dos seres que han entregado su vida a lo que aman: la danza y sus convicciones sociales, acompañados de su hija Manuela, cuya mediación, energía y claridad permiten el enlace con las nuevas generaciones.

---

[44] Se ensayaron dos obras más de Patricio Bunster, *Capicua 7/4* con música de Dave Brubeck y *Calaucán* con música de Carlos Chávez, ésta última considerada como una pieza que ha pasado a la historia del repertorio latinoamericano.

Durante la clase que observaba en mi última visita a la Escuela, de pronto llegaron corriendo al salón jóvenes tapándose la cara enrojecida, evitando que penetraran por la nariz los gases que acababan de ser arrojados frente a la sede de *Espiral* y la *Fundación Jara*; el salón se llenó de humo, todos tosíamos, luego nos ardió la cara. Ese día llegaba el presidente de Estados Unidos, George Bush, a la reunión de la APEC (*Asia Pacific Economic Countries*) en Santiago. Tanques militares recorrían la ciudad, arrojando bombas en sitios donde hubiese más de tres estudiantes juntos, aunque como vi cuando entré, estuvieran descansando tras una clase de danza, quizá incluso ya los jóvenes ni siquiera estaban en la puerta, pero igual las bombas fueron lanzadas.

**El Ballet Nacional de Chile y el Método Leeder**

Para conocer más acerca del trabajo de la escuela alemana en Chile, nos acercamos a dos fuentes más. La primera, un texto elaborado por Patricio Bunster a propósito de un homenaje a Jooss en Londres y, otra vez, a la entrevista hecha a Patricia Aulestia, en la que ahora describe el currículum, sus maestros, la filosofía pedagógica de la escuela y, sobre todo, su experiencia como estudiante del Método.

Acompañados de su sorprendente éxito, los *Ballets Jooss* llegaron a Chile en 1940.

> Nos asombró la amplia y variada galería de caracteres creados sobre la escena, claramente definidos por los medios específicos de la danza y no por elementos externos.
>
> Nos asombró la transformación casi mágica del espacio escénico neutro por la sola relación de los cuerpos en movimiento entre sí y con la música y la luz. Y todo ello al servicio de la idea, del contenido dramático.
>
> Nos asombró la completa unidad de concepción e interpretación; el trabajo de equipo que allí se reflejaba, así como la sólida formación técnica e histriónica de sus componentes. (Bunster, 1979: 1)

Entonces, "las autoridades de la Universidad de Chile comprometieron los servicios de tres distinguidos miembros para fundar la Escuela Nacional de Danza y posteriormente el Ballet Nacional Chileno" (Bunster, 1979: 1). Con su país bajo el régimen nazi y la guerra desatada en Europa, Ernest Uthoff, Lola Botka y Rudolf Pescht, fueron quienes se quedaron a residir en ese país. Uthoff presentó (1941) los primeros proyectos para, en 1942, fundar la Escuela con él como su director.[45]

En 1948, en una visita a Chile de ocho meses, Jooss personalmente volvió a montar su ballet más popular: *La mesa verde*. "Desde entonces tuvimos conciencia de la responsabilidad que significaba mantener tal repertorio en el nivel de calidad que merecía. Por algunos años fuimos la única Compañía en el mundo que los interpretaba". (Bunster, 1979)

[45] El ambiente democrático vivido en Chile durante el periodo de Pedro Aguirre Cerda, presidente del Frente Popular en la década de los cuarenta, propició el desarrollo cultural. Con base en un impuesto sobre las entradas a los cines, la Universidad estaba comprometida a apoyar, entre otras actividades, a la danza. Según Aulestia, las clases en la Escuela comenzaron el 7 de octubre de 1941. El grupo de danza fue dirigido por Uthoff por casi veinticinco años (1942-1964), desde que tomó parte en la temporada de la ópera de 1942, el que ya presentó un programa completo en 1945, y propiamente el Ballet Nacional de Chile, fundado en 1957 (Aulestia: 1999).

Patricia Aulestia relata:

> La Escuela contaba con el nivel de licenciatura con mención en danza, con un programa de cinco años, por ello pedían un mínimo de 14 años (de edad) para ingresar.[46]
> Los planes de estudio estaban basados en la propuesta de la danza expresionista moderna alemana. Desde las primeras clases tuve la oportunidad de tener como maestros a Joan Turner y a Patricio Bunster. Alumnos de esa escuela fueron Bárbara Uribe, Hernán Baldrich, Nora Guillén y Raúl Galleguillos.
> Los planes de estudio de la *Sigurd Leeder School of dance* de Londres, Inglaterra y los nuestros eran similares. La técnica de danza moderna la impartían Sigurd Leeder, Joan Turner, Malucha Solari, Hans Züllig, Lola Botka y Patricio Bunster. Además, recibíamos clases de coréutica y eukinética con Sigurd Leeder, Joan Turner y Malucha Solari. Técnica de danza clásica con Oscar Escauriaza, Chela Gilberto, Heinz Poll y Doreeng Young. Rítmica con Mimi Hass. Notación dancística con Chela Gilberto. Historia de la danza con Vicente Salas Viú. Apreciación musical con Nora Sapaín. Interpretación con Lola Botka y Patricio Bunster. Coreografía con Sigurd Leeder y Patricio Bunster. Técnica de suelo con Sigurd Leeder.
> En algunas clases concientizábamos todas las partes del cuerpo, y lo que se puede hacer con ellas. Estudiábamos las direcciones, dimensiones, planos, los famosos *swing*, los *swing* en ocho, además de las cualidades, lo rápido, lo lento, lo central y lo periférico, el peso, la fuerza, las ocho acciones básicas. La barra era clásica, muy sencilla, pero combinada con distintas calidades y elementos ajenos a la danza clásica. Luego íbamos al centro, y ahí se revisaban los trabajos de tarea de todos nosotros. Además, teníamos clases de improvisación y de coreografía, donde se montaba el repertorio.
> Analizábamos el gesto, que hubiera congruencia entre la intención expresiva y ése. Teníamos que entender cuáles eran los procesos internos que vivía el sujeto ante distintas situaciones y cómo se reflejaban en esos gestos.
> También se hablaba de la economía del esfuerzo, ligado a las cualidades; en este sentido se involucraban dos conceptos: dominio y eficacia, palabras claves.
> Empleábamos horas reconociendo las acciones de caminar, correr probando distintas velocidades, niveles, frentes. Distintos tipos de giro, en el centro y fuera de él, en lo que se conoce como *labilidad*. Por horas también practicábamos los cinco tipos de salto del ballet (de dos a dos piernas, de dos a una, de una a dos, de una a otra, y de una a la misma); éstos, además, los practicábamos con cambios de frentes y con mayores grados de dificultad. Los ejercicios sobre el peso los trabajábamos combinados con las caminatas y los brincos.



[46] La sede en esos años se encontraba en el noveno piso de Huérfanos 757. Al entrar al salón de ensayos, se leía: "La danza no es un negocio, no es una carrera, sino una cruzada y una consagración a la alegría y a la belleza que justifica la existencia sobre la tierra" (Aulestia: 1999). Sobre su llegada a Chile, en esta misma entrevista Aulestia recuerda: "Mi mamá y yo nos habíamos mudado de Ecuador, donde nací, a Chile. Ella había tenido problemas políticos, pero como era una mujer muy brillante, le dan una representación cultural. Por un lado, eso significaba prestigio personal, pero por otro, una enorme austeridad económica. Gracias a la recomendación de mi maestra en Ecuador, la alemana Sabina Naundorff de Hirtz, -que fue a dejar a una de sus mejores bailarinas de Chile, Christa Mertins (la cual tuvo una gran carrera en el Ballet Nacional de Cuba)-, entré en 1955 a la Escuela a los once años. Mi maestra abogó para que aun sin haber cumplido los 14 años requeridos, me hicieran la audición. Yo sólo contaba con estudios de primaria, por tanto tuve que seguir estudiando en cursos nocturnos para poder licenciarme. Lo hice como la mejor alumna de danza de la Universidad".

Nos inculcaban una mística hacia el trabajo, el foro y el público; nos enseñaban cómo abordar el escenario, cómo entrar y salir de él, lo que implicaba prepararse para salir a bailar, la concentración personal que se requiere para lograr una buena función. Además, nos enseñaban las distintas áreas del espacio, cuáles eran fuertes y cuáles débiles y sus significados, lo que implicaba, por ejemplo, avanzar de frente en actitud de reto. Esto, además, representaba saber cuál debería de ser la relación con el público, cómo debía ser la mirada, el contacto visual. Otro trabajo era el de "hacer música con el movimiento" horas y horas.

Creo que en ese momento no tenían la conciencia de lo que significaba trabajar con las teorías de Laban. A pesar de la diversidad de materias, había una especie de confusión, pues en varias de ellas se repetían los mismos conceptos y rutinas; esto hacía que el trabajo en ocasiones resultara confuso. El estudio del hexágono, del cubo, hasta llegar a la kinesfera, que era uno de los últimos temas, se convertía en dolores de cabeza, y a pesar de la madurez lograda a mi corta edad, me aburría un poco. El gran ausente era Laban, rara vez lo citaban.

Podría describirte los rasgos más destacados de algunos de los más importantes maestros dentro de la Universidad. Leeder era el que analizaba con más detenimiento los ejercicios que nos dejaba de tarea, ya fuera de eukinética o de coréutica. Joan Turner era una gran maestra, que impartía clases intensas, dinámicas, enérgicas; además, la admirábamos por su papel de "la mujer de rojo" en *La mesa verde*. Hans Züllig se inclinaba por dar clases dentro de cánones académicos; era muy detallista, le interesaba la limpieza, la nitidez en la interpretación de los personajes y en cómo debía uno medir la expresión de cada uno de ellos. Las clases de Patricio Bunster eran las que aclaraban mis dudas respecto a lo teórico, además de que era un excelente coreógrafo; con él trabajábamos de manera incesante el hexágono. Ernst Uthoff, Director del Ballet en ese entonces, era quien montaba el repertorio; trabajaba los personajes con las cualidades precisas y las intenciones claras; además de montarnos los ballets de Jooss, montaba su propio repertorio; nos exigía apropiarnos del personaje. Con él trabajé todos los días, durante hora y media, desde 1959 hasta que dejé el Ballet, en 1962. Me enseñó a trabajar personajes femeninos y masculinos, a un mendigo o a un rico, a jóvenes y viejos, a personajes tristes y alegres, y los cuerpos de baile. Así, el aprendizaje de los ballets se convertía en algo vivencial. Cada paso dado hasta el momento de la función estaba planeado, Uthoff se encargaba de ello con todo rigor: el montaje a detalle de cada personaje y cuadro, los ensayos parciales, de vestuario, de iluminación, etc., hasta llegar a los ensayos generales; se cuidaba la calidad artística.

En 1955, hablar de danza clásica, danza académica, era hablar de algo antiestético, antinatural; sin embargo, yo tenía la inquietud por llegar a dominarla. En el Ballet Nacional Chileno impartía clases una de las mejores maestras del ballet ruso: Madame Helena Poliakova; sin embargo, existía una lucha feroz, una lucha constante en contra del ballet y su academicismo.[47]

Reconozco que todo lo aprendido en el Ballet Nacional de Chile me ha servido a lo largo de mi carrera como intérprete, en mi práctica dentro del ballet y para desarrollar mi carrera de coreógrafa, pues la



[47] Esta lucha entre la danza moderna y el ballet, Aulestia la vivió en carne propia como testimonian las siguientes líneas: "Cuando fui a ver una función de ballet en el Teatro Victoria, vi bailar a Tamara Taumanova; entonces me di cuenta que no era antiestético. Me acerqué para felicitarla y Octavio Cintolesi, alumno de Serge Lifar, que había oído hablar de mi trabajo en Ballet

conciencia en el trabajo corporal, en las intenciones dramáticas y el hábito de explorar e investigar las distintas posibilidades de un mismo movimiento me lo permitieron. Cuando me convertí en bailarina de ballet, manejaba ya cualidades de interpretación y artisticidad que me fueron muy útiles, y me sirvieron para que me eligieran como la protagonista de muchos ballets de repertorio. La intención de una formación artística en la escuela de la Universidad estaba claramente presente.

## Comentarios finales

El vigor y personalidad del movimiento de la danza alemana del primer tercio del siglo XX, especialmente el del periodo de entreguerras, se revela como germen de influencia de otros movimientos dancísticos, punta de lanza del movimiento moderno; fecundo gracias al clima de tolerancia y libertad que privó en el régimen que identificamos como República de Weimar.

El *impasse* democrático entre una rancia monarquía y el totalitarismo nazi, propició el acelerado desarrollo de formas y contenidos de la producción artística; la experimentación abierta y sin censuras marcó concepciones estéticas, métodos creativos y estilos en todos los campos del arte.

Aunque el movimiento modernista significó logros trascendentales para el mundo de la danza, en su país, ésta finalmente viviría no sólo el exilio, sino también el rechazo, el desprestigio o, por lo menos, el olvido.

En búsqueda de respuestas a las causas de su declive, distinguimos:



1. El movimiento fue identificado con una época que condujo a la dictadura.
2. El movimiento se encontraba en el bando de los perdedores de una guerra cuyo fin definió el destino del mundo futuro.
3. Los criterios reduccionistas e incluso mal intencionados que interpretaban todo lo alemán como nazi, especialmente durante los años de la posguerra y la guerra fría, propiciaron que la influencia del movimiento no sólo no fuera reconocida, sino que incluso se escondiera, lo que condujo a que su inserción en la historia pasara de forma discreta. De ahí que, en países como el nuestro, fuera una página prácticamente en blanco, que en mi caso logré conocer gracias al Método Leeder.
4. Durante la posguerra, se favorecieron criterios estéticos relacionados con las necesidades de la ópera y la opereta.

Durante el periodo de la República, el gremio dancístico, a diferencia de otros, nunca tuvo una militancia política abierta hacia ningún partido. Su militancia fue a favor de un naturalismo encargado de recuperar al cuerpo, a favor de un arte independiente y de espacios para la creación.

---

Nacional, me invitó a tomar clases con él y acepté. Más tarde fundó el Ballet de Arte Moderno de la Municipalidad de Santiago, actualmente el Ballet de Santiago. Yo permanecí en el Ballet Nacional Chileno hasta 1962, fecha en que renuncié para ir a trabajar con Cintolesi. Cuando la gente del Ballet Nacional se enteró, quisieron prohibírmelo; sin embargo, yo ya había tomado mi decisión. Enfurecieron, pues se iba una bailarina que cubría una gama muy amplia de personajes; además, significaba una especie de traición, al Ballet Nacional y a la danza moderna. Admito que en gran parte lo que me abrió el paso en este nuevo espacio de trabajo fueron mis cualidades de intérprete y mi sensibilidad creativa, desarrollada en mi trabajo dentro del Ballet Nacional de Chile, el que siempre se distinguió por sus interpretaciones expresivas, con bailarines de movimientos personalizados y por su gran trabajo como equipo".

Como el lector pudo observar, la danza, según se manifestara, recibiría distintos nombres: danza dadá, *danza pura* o *absoluta* y, especialmente, *Ausdruckstanz*; sin embargo, al cruzar las fronteras se le llamó *danza alemana*; en otros casos como *nueva danza*, o simplemente *danza moderna*, nombres que, a partir del nazismo, la sustituyeron.

En relación con la generalizada designación de la danza alemana como sinónimo de danza expresionista, debo insistir en que ésta mostró perfiles tanto nacionalistas como modernistas, carácter lírico o ropajes abstractos.

La falta de técnicas metódicas, como lo apuntaran Jooss y Leeder en ocasión del Segundo Congreso en 1928, encontró salida en el Método Leeder, el cual supo integrar recursos y principios de la danza moderna en el necesario fortalecimiento del entrenamiento profesional. Laban, de manera expresa, los había autorizado para hacer uso de sus aportaciones.

Los conceptos Laban han sido revisados, discutidos, ampliados y modificados, pero, sobre todo, siguen mostrando su potencialidad y vigencia. Lo mismo ocurre con los principios tomados por Leeder para crear su método, sin que se note en el lenguaje corporal de los bailarines, formados con dicho método, ni olor a viejo ni acartonamiento. El Método Leeder, a pesar del tiempo, permanece vital y propositivo. En él, cada bailarín debe explorar incesantemente su propio lenguaje personal, al igual que hacer uso del concepto de libertad en busca del movimiento inédito, lo que lejos de dar como resultado el empirismo o la falta de entrenamiento, forma estudiantes reflexivos y creativos. Así, conjuga y sintetiza libertad y rigor.

El trabajo de los chilenos con la escuela moderna alemana, iniciado en los años cuarenta, reforzó sus métodos de entrenamiento con la estancia de Leeder a partir de 1960, lo que les permitió continuar con la exploración didáctica. Ahí, al igual que en Alemania, el método experimentó altas y bajas, dependiendo de las orientaciones políticas vividas en el país, en especial a raíz del golpe de Estado de 1973.

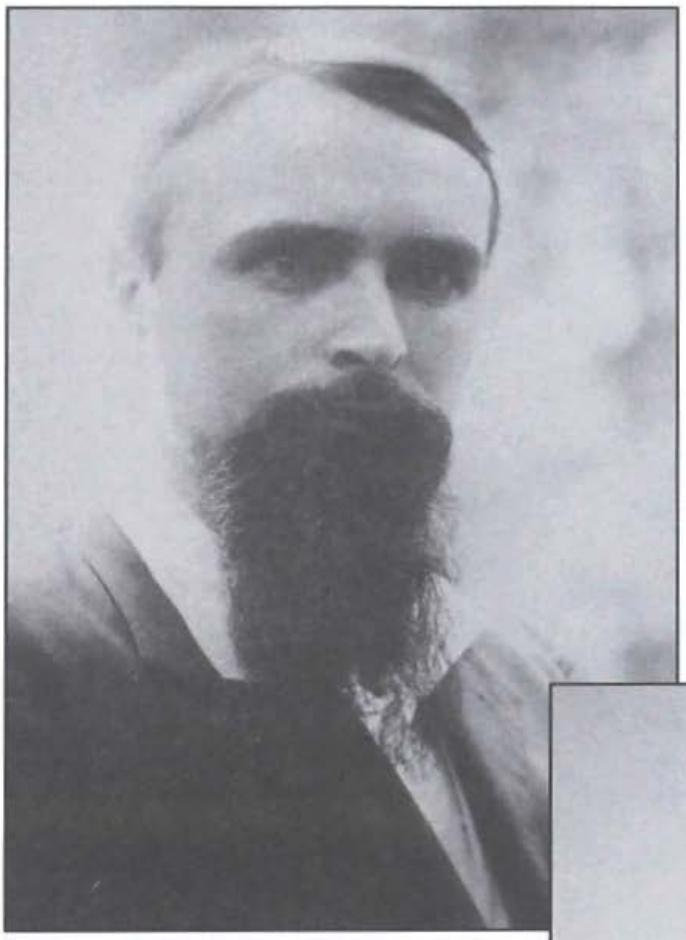
La *Folkwang*, a pesar de haberse acercado a los métodos de formación y entrenamiento de la danza clásica, conservó las simientes creativas y la potencialidad expresiva del movimiento de origen.

A raíz de los movimientos políticos mundiales de 1968, en Alemania la paradoja del desprestigio de su danza fue seguida por una apertura importante que propuso la recuperación de la danza-teatro, originalmente propuesta por Jooss, la cual obtuvo amplio reconocimiento internacional, hasta colocarla, en los años ochenta, como líder coreográfico. A pesar de sus éxitos, los alcances del movimiento de la nueva danza-teatro al interior de su país, no igualaron a los que se tuvieron con la *Ausdruckstanz*, en tanto movimiento de alcance popular que incluía la magnífica relación con su vasto público, a partir de la práctica de la danza recreativa. El haber compartido con sus aficionados la experiencia placentera del movimiento, permitió a *Ausdruckstanz* tal comunicación, que cerraba el circuito de impulso-estímulo entre artista, puesta en escena y público, y por supuesto colmaba las necesidades estéticas de éste último.

Así, el pasado, más que referencia nostálgica, puede ser ejemplo aleccionador al mostrarnos cómo, en la medida en que el gremio dancístico sabe vincularse con el público y abandona hedonismos autocomplacientes, llega a mayor número de espectadores; es decir, cuando sus creadores saben

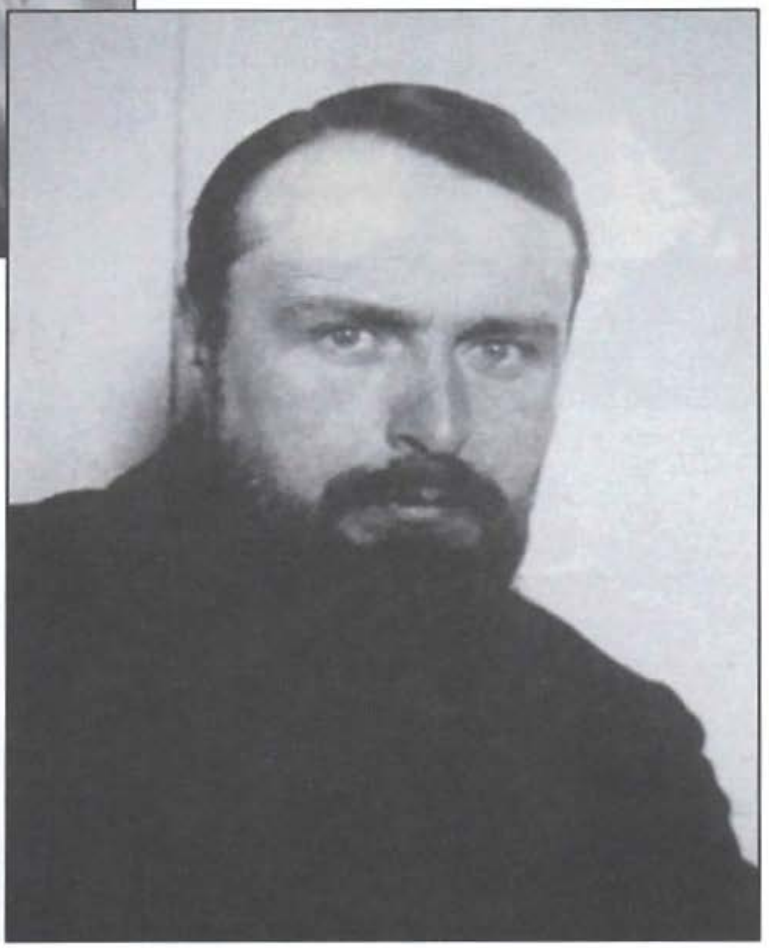
plasmar experiencias, emociones, necesidades y gustos del mundo y el hombre de su momento, se logra una mayor respuesta, como lo hizo por la danza moderna alemana.

Cabe añadir que, a lo largo del texto, se ha intentado mostrar a la danza -y la sistematización de su enseñanza-, como la protagonista principal del relato, aunque, como es natural, por momentos se desprenda más la figura de uno u otro de sus actores. La intención fue decir cómo los conocimientos e ideas de cada uno de ellos cristalizaron en el Método Leeder, heredero pedagógico de la *danza alemana*. Juntos, danza y método, como se señaló y espero que el lector coincida, han vivido entre utopías, quiebres y fracturas históricas.



*Rudolf Von Laban*, ca. 1914. Cortesía de Frau Marlies Heinemann, p. 31. Foto publicada en *The Mary Wigman book*, edición y traducción Walter Sorell, Wesleyan University, E.U., 1975, pp. 214.





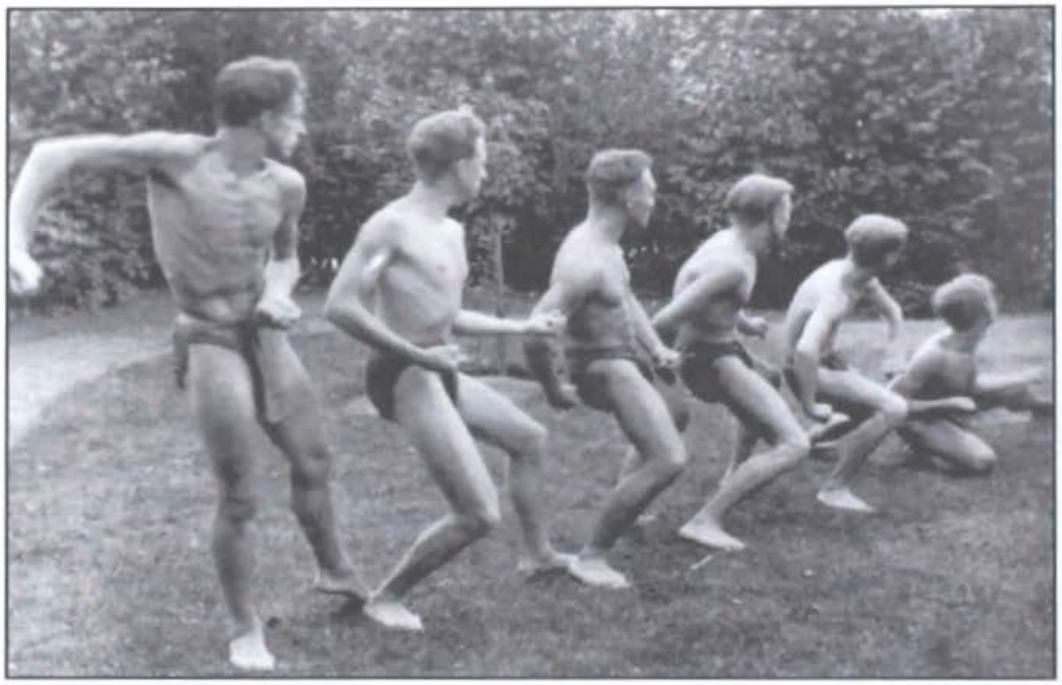
*Laban en Suecia*
http://www.kidzdanceklub.com/modern.html

*Rudolf Von Laban.* Foto: Suse Byk, Berlín W 50, p. 80. Publicada en *Der Kunstlerische Tanz Unser Seit,* Hermann y Marianne Aubel, 1928.

*Laban face*
http://www.kidzdanceklub.com/modern.html

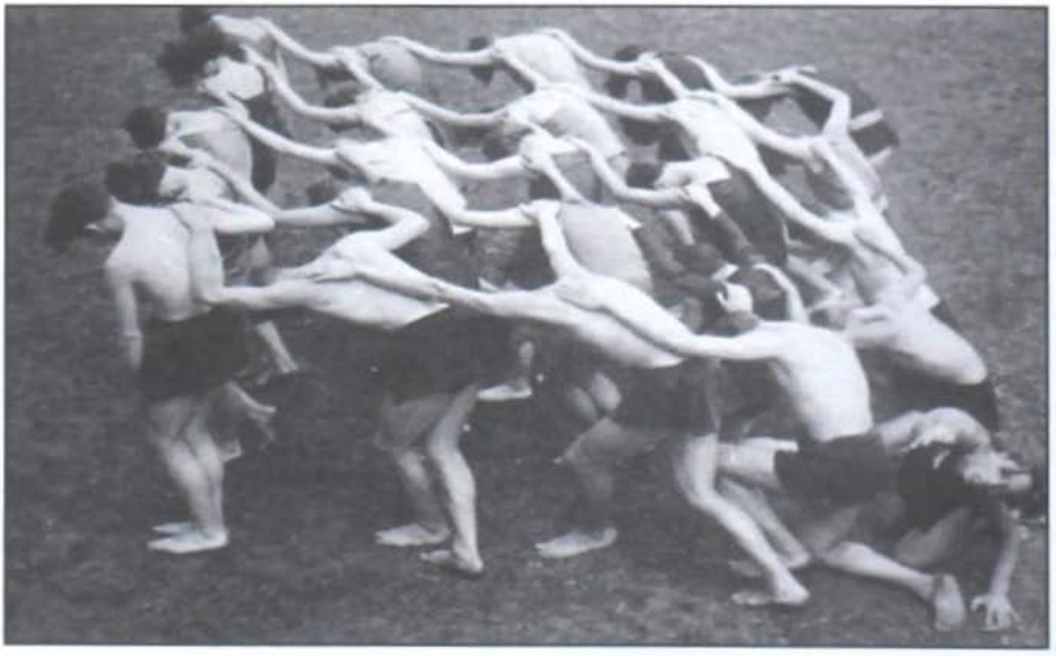
*Monte Verità, una utopía del siglo XX*, Escuela de arte de la vida de Rudolf Laban en Ascona en un ejercicio de danza junto al lago Maggiore, Marcela Sánchez, en "La Jornada", 2001.

*Escuela de verano http://film.virtual-history.com/cigcard.php?seriesid=44*



*Hamburg Movement Choir 's Men 's Group: Canon in Space*, 1926. Leader Albrecht Knust. Foto: anónima, Colección Laban. Publicada en *Schrifttanz. A view of German dance in the Weimar Republic.* Editado por Valerie Preston-Dunlop y Susanne Lahusen. Dance books. Cecil Court, London, 1990.





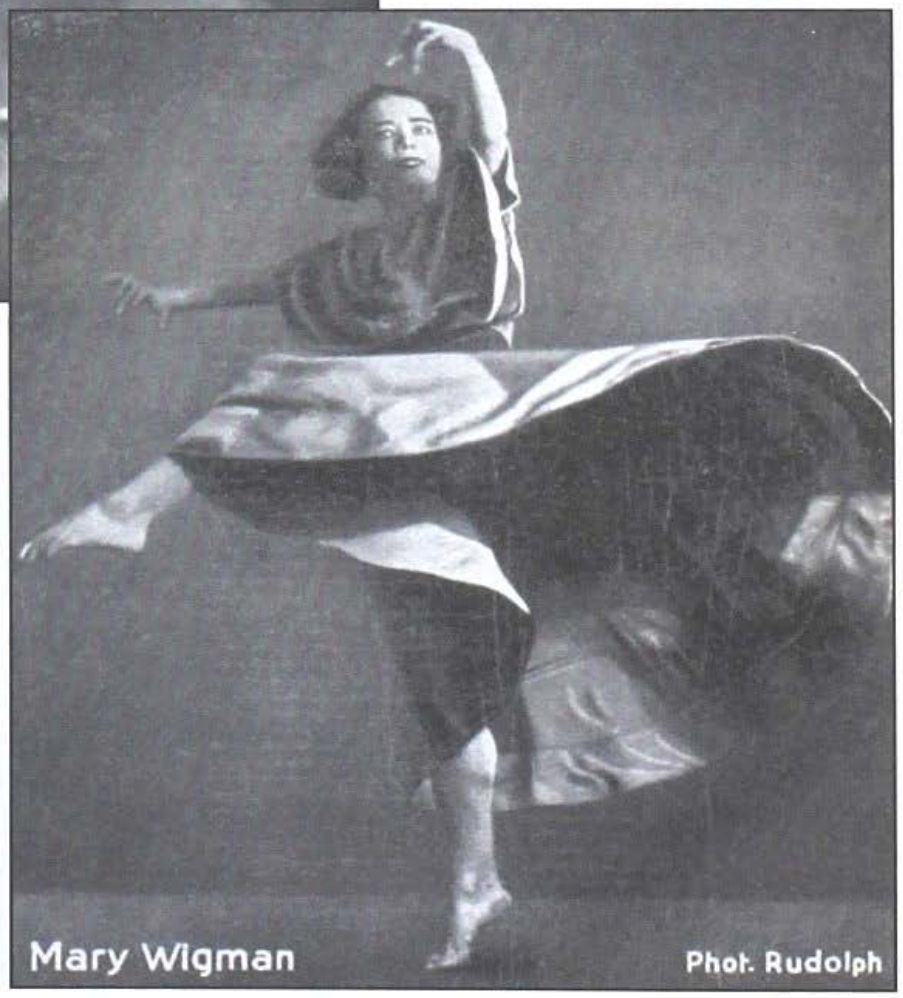
*Erwachen http://film.virtual-history.com/cigcard.php?seriesid=44*

*Solistas de la Ópera de Berlín* http://www.kidzdanceklub.com/modern.html

*Schwestern Wiesenthal.* Foto: Hugo Erfurth, Dresden-A. 1, p. 5. Publicada en *Der Kunstlerische Tanz Unser Seit,* Hermann y Marianne Aubel, 1928.

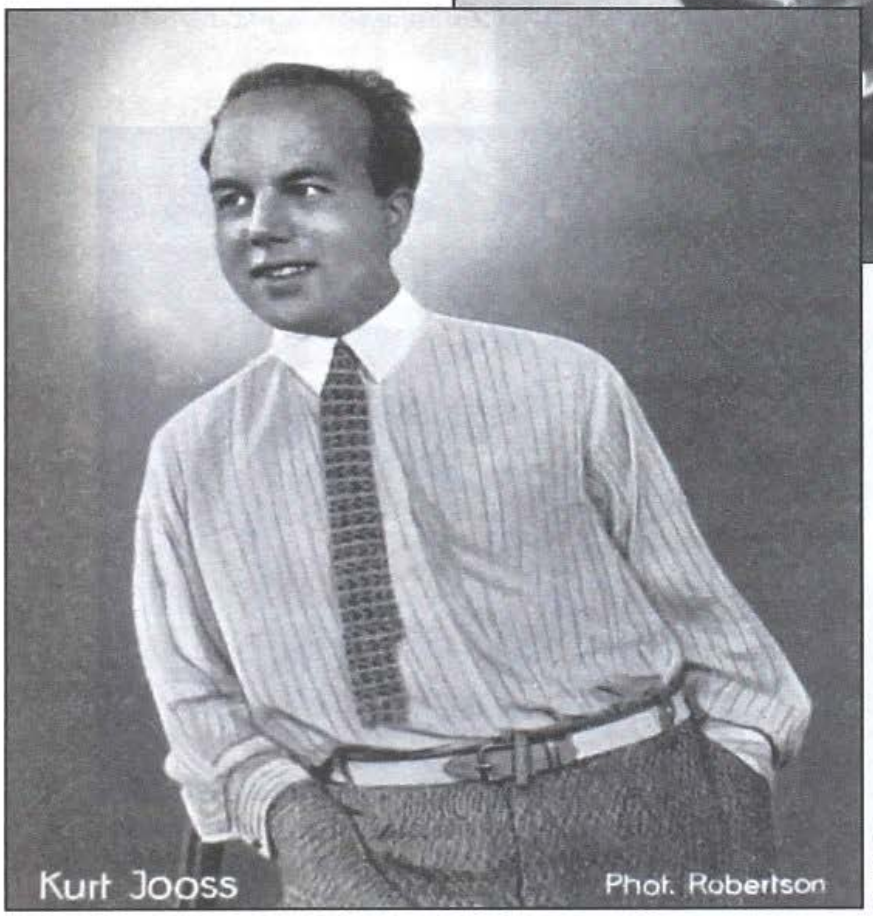
*Mary Wigman.* Foto: Dührkoop, Berlín W, p. 83. Publicada en *Der Kunstlerische Tanz Unser Seit,* Hermann y Marianne Aubel, 1928.



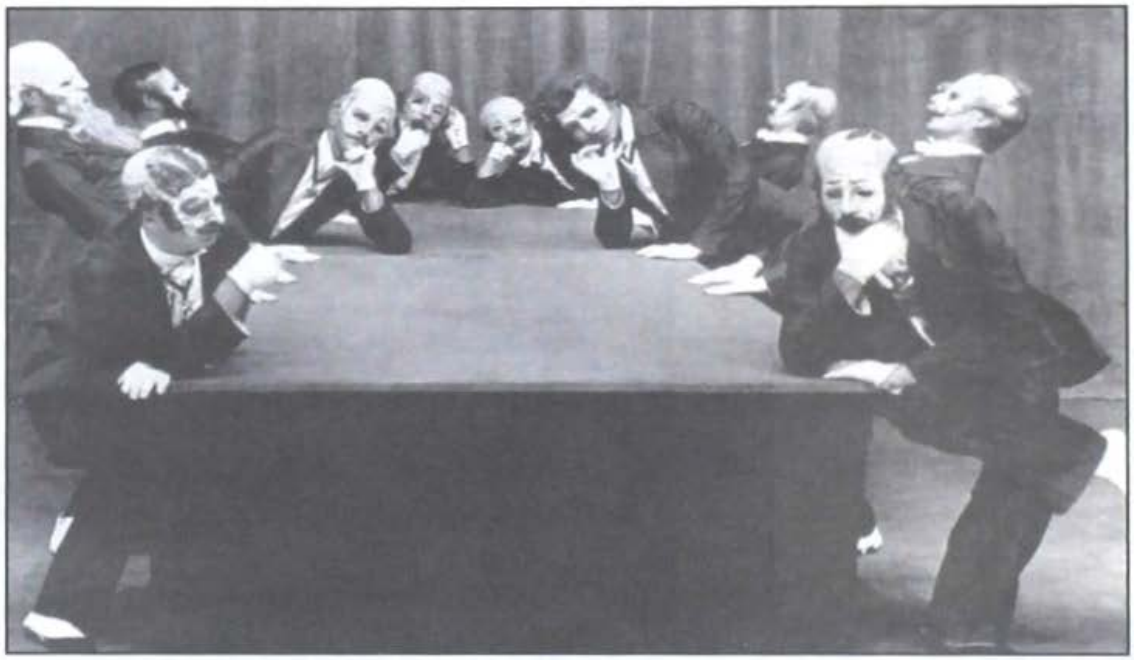



*Mary Wigman*
http://www.kidzdanceklub.com/modern.html

*Mary Wigman.* Foto: Hugo Erfurth, Dresden-A. 1, p. 91. Publicada en *Der Kunstlerische Tanz Unser Seit,* Hermann y Marianne Aubel, 1928.




*Kurt Jooss*
http://www.kidzdanceklub.com/modern.html



*The green Table*, "Los caballeros de negro", 1932. Foto: Renger-Patzsch, p. 94. Publicada en *Jooss*. Recopilador: Anna und Hermann Markard, Ballet-Bühnen-Verlag•Köln, Alemania, 1985, pp. 162.

*The green Table*, "Los caballeros de negro", 1932. Foto: Renger-Patzsch, p. 95. Publicada en *Jooss*. Recopilador: Anna und Hermann Markard, Ballet-Bühnen-Verlag•Köln, Alemania, 1985, pp. 162.

Reposición de *La Mesa Verde, Los caballeros de negro*, de Kurt Jooss para el Ballet Nacional de Chile, Colección Ballet Nacional de Chile.

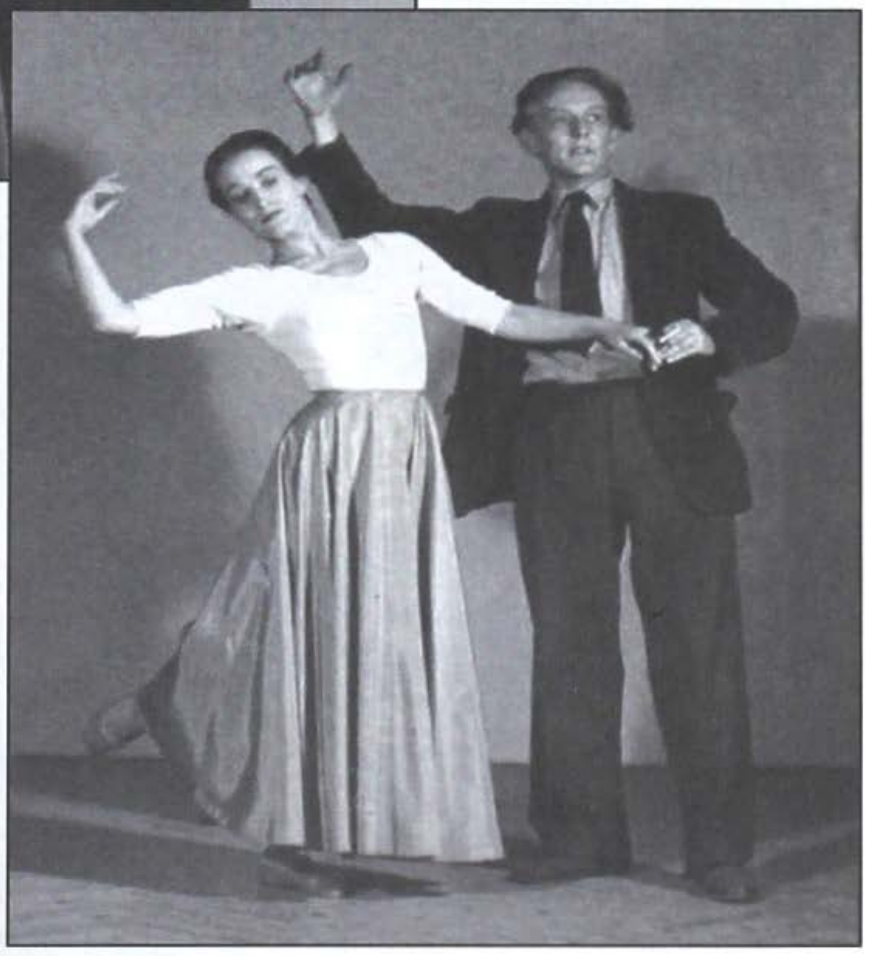
*The green Table*, "Der Grüne Tisch", Pescht, Jooss, 1932. Foto: Renger-Patzsch, p. 102. Publicada en *Jooss*. Recopilador: Anna und Hermann Markard, Ballet-Bühnen-Verlag•Köln, Alemania, 1985, pp. 162.

*Sigurd Leeder*, co-director y profesor de la Jooss-Leeder School of Dance, Dartington, 1934. p. 57. Foto publicada en *Jooss*. Recopilador: Anna und Hermann Markard, Ballet-Bühnen-Verlag•Köln, Alemania, 1985, pp. 162.

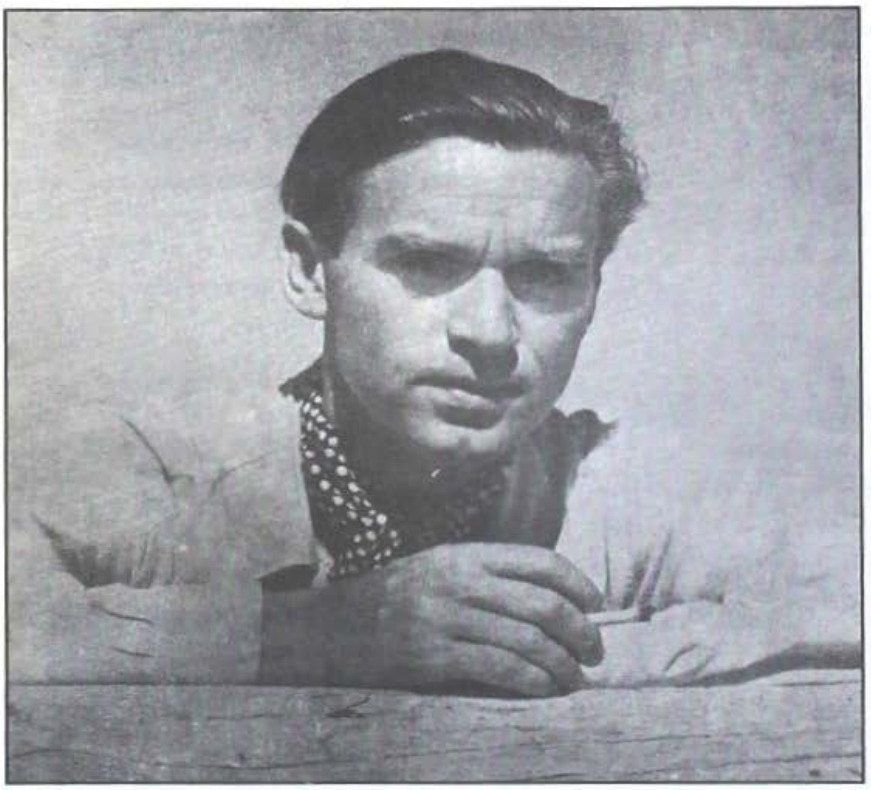
*Sigurd Leeder*, Ballets Jooss, 1932-1946. Foto: Lee Miller, p. 130. Publicada en *Jooss*. Recopilador: Anna und Hermann Markard, Ballet-Bühnen-Verlag•Köln, Alemania, 1985, pp. 162.

*Sigurd Leeder y Joan Turner*, Colección particular Patricio Bunster.





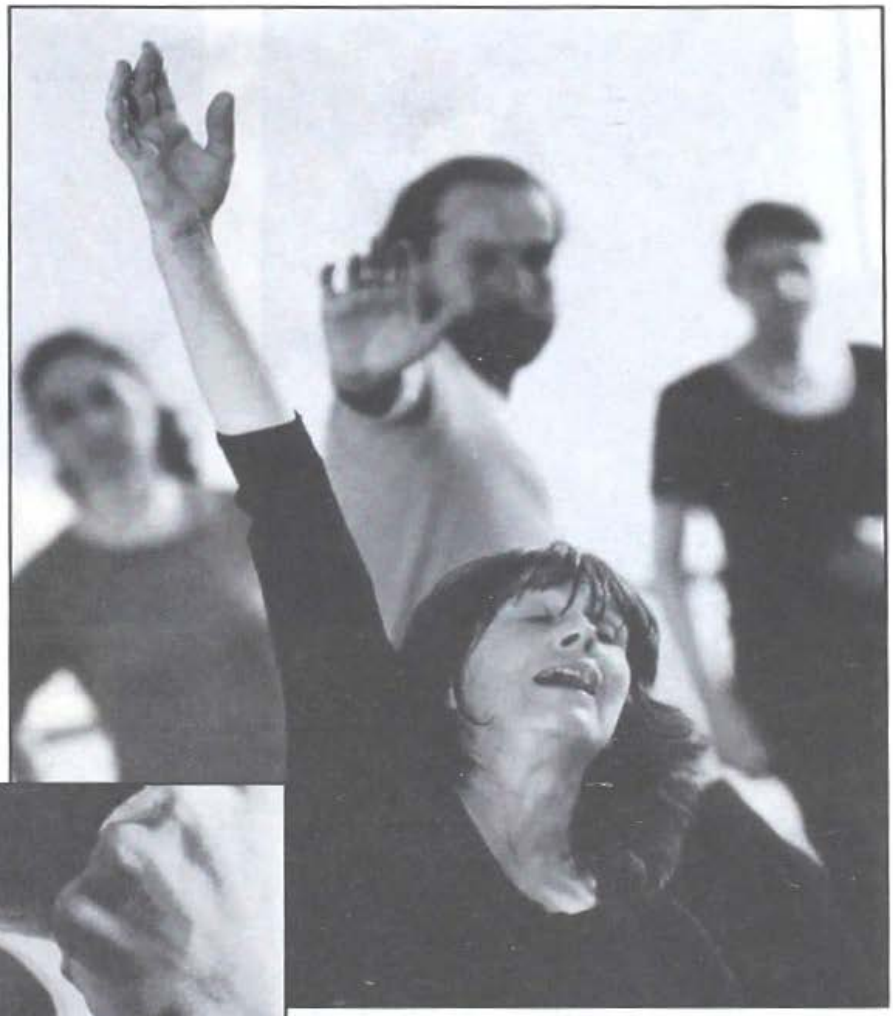
*Sigurd Leeder y Joan Turner*, Colección particular Patricio Bunster.



*Ernesto Uthoff, Director de la Escuela de Danza del Instituto de Extensión Musical*, Colección de la Universidad de Chile, Colección Ballet Nacional de Chile.

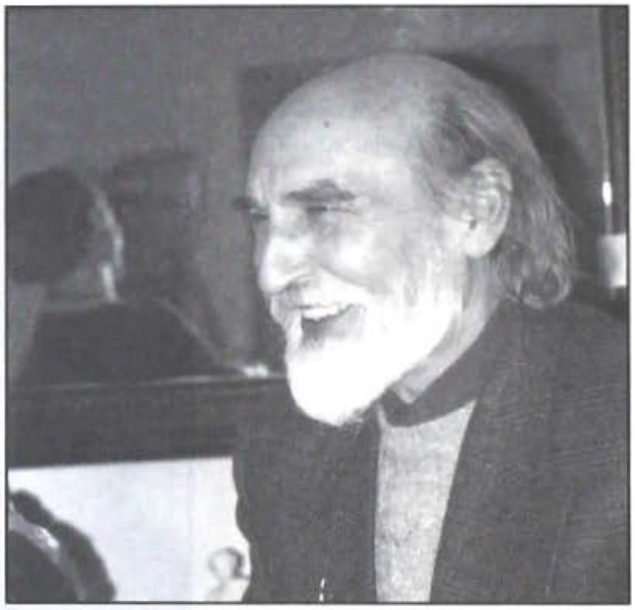
*Lola Botka*, bailarina y maestra del Ballet Nacional de Chile, Colección Ballet Nacional de Chile.

*Joan Turner en clase,* Colección particular Patricio Bunster.



*Patricio Bunster*, Folkwang Tanztheater, 1951-1953. Foto: D´ Hooghe, p. 139. Publicada en *Jooss.* Recopilador: Anna und Hermann Markard, Ballet-Bühnen-Verlag•Köln, Alemania, 1985, pp. 162.

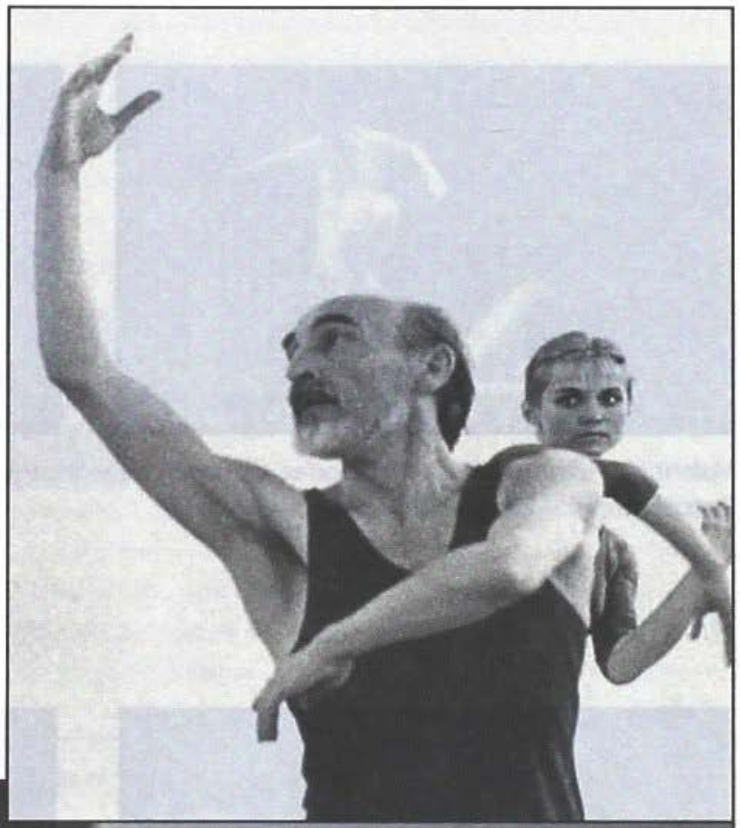
*Patricio Bunster*, Ballet Nacional de Chile. Colección Ballet Nacional de Chile.



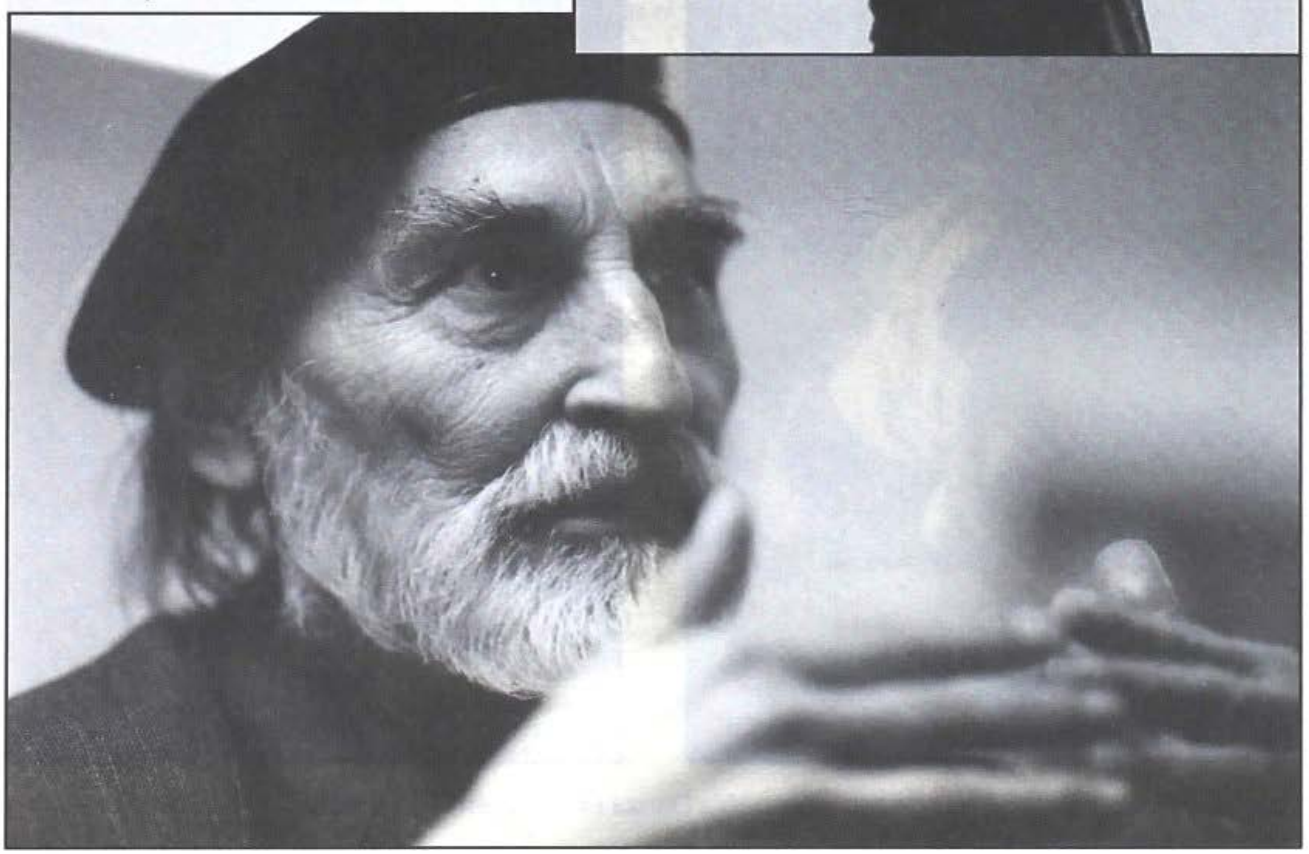
*Patricio Bunster en Alemania*, Colección particular Patricio Bunster.

*Patricio Bunster*, Colección particular Patricio Bunster.

*Patricio Bunster en clase*,
Colección particular Patricio Bunster.



*Patricio Bunster*, Dresden 2000,
Colección particular Patricio Bunster.



*Valentina Pavez y Rodrigo Fernández*, Compañía Danza en Cruz, en "Tensores".
Foto: Francisco Herrera, 2003.

*Valentina Pavez y Rodrigo Fernández*, Compañía Danza en Cruz, en "Tensores".
Foto: Francisco Herrera, 2003.

# II El Método Leeder

Elizabeth Cámara
Hilda Islas

*Al observar el movimiento del cuerpo, el hombre está lentamente aprendiendo a penetrar en su profundo mundo interior*

Rudolf Laban

**Comentarios preliminares**

En el desarrollo del conocimiento sobre el movimiento corporal o *coreosofía,* como Laban le llamó, distinguió con claridad las ramas de la *coreografía* (nombre originalmente aplicado a la escritura del movimiento) y de la *coreología* (gramática y sintaxis del movimiento). Ésta, a su vez, incluía a la *coréutica* (disciplina que estudia las acciones del cuerpo en el espacio o las formas de moverse armónicamente en él), y a la *eukinética* (que se encarga de estudiar la dinámica del esfuerzo en la ejecución del movimiento). (Lynton, 2000: 1)[1]

Cuando el Método Leeder fue estructurado, adoptó los términos utilizados por el propio Laban en ese momento, y distinguió claramente las materias que se conocen como eukinética, coréutica, composición coreográfica y análisis pedagógico, materias teórico-prácticas independientes, que al mismo tiempo convergen en la técnica, clase diaria de entrenamiento para bailarines profesionales. Los apartados de este capítulo corresponden a cada materia, aunque aclaramos que, necesariamente, los elementos se entretejen al constituir aspectos del movimiento, aislados sólo con fines de estudio. Estos apartados se abordan en la medida en que son usados por el Método Leeder, y no como estudio directo de las teorías de Laban.

Hay que precisar que el Método Leeder es el único que organiza de manera práctica y directa, en una técnica de entrenamiento, los conceptos Laban, y plantea explícitamente el equilibrio entre el desarrollo del control consciente, físico y emotivo de las cualidades del movimiento.



[1] Notas elaboradas por Anadel Lynton para el Seminario *Danza escénica III*, organizado por el CENIDI-Danza en el año 2000.

## Estudio de las cualidades del movimiento: eukinética, esfuerzo (*effort*) o Teoría del esfuerzo-forma (*effort-shape*)

Elizabeth Cámara

El estudio de las cualidades del movimiento ha mostrado diversos cambios y matices. A lo largo de su historia, esta materia nos muestra el devenir del pensamiento de Laban, las interpretaciones hechas por sus seguidores y las diversas aplicaciones de sus resultados. Estos cambios se notan en los nombres con que se le ha asignado: *nucleation,* dinámica, eukinética, esfuerzo (*effort*) y teoría del esfuerzo-forma (*effort-shape*); éstos corresponden a momentos, niveles de desarrollo y enfoques dados al mismo tema. Se trata de un asunto polémico, cuya importancia y complejidad ha merecido numerosos encuentros académicos.

La versión chilena del Método Leeder aborda lo que correspondería al nivel del desarrollo propio de la *eukinética*; sin embargo, estas páginas intentan mostrar la ruta de estudio de las cualidades, a fin de rastrear su origen, aclarar dudas y evitar posibles confusiones que surgen cuando uno hace referencia al tema. Presentaré una panorámica general, primero en algunos de los textos del propio Laban, luego en el ámbito correspondiente al Método Leeder, para concluir con algunos planteamientos recientes.

En el primer texto escrito en alemán por Laban en 1921, *Die Welt des Taenzers* (El mundo del bailarín),[2] enunciaba los conceptos que desarrollaría a lo largo de su vida. En él nos dice que la danza es gesto, entendido como la síntesis de tensiones corporales. El grado de tensión del movimiento corporal se determina de acuerdo con la dirección en el *espacio* en el que se realiza, la duración en el *tiempo*, y de acuerdo con la *fuerza* que se imprime en su realización. Para aclarar esto, utiliza dos ejemplos de movimiento cuya forma es aparentemente igual, pero sus contenidos expresivos diferentes: "elevación majestuosa" y "estiramiento en el sufrir". Nos explica que esto se debe a que los diferentes grados de excitación sensitiva-emocional, sumados a la representación mental y unidos en forma *gestáltica,* producen tensiones corporales diferentes. (Bartenieff, 1973: 6)

Aunque Laban reconoce que la idea de tensión debe ser investigada más ampliamente, para ese momento ya había logrado desprender la opinión de que la danza se constituye a partir del juego entre elementos interactuantes, que se combinan para propiciar infinitos resultados. Los tres elementos que distingue son principios universales que pueden ser calificados como abstracciones aisladas, categorías de análisis, tanto en su sentido físico como filosófico: el *espacio*, el *tiempo* y la *fuerza*, "corazón tripartito" que representa el núcleo de tensiones, a las que llama, en este primer acercamiento, *ballung* o *nucleation* (núcleo físico de la conducta gestual).

Laban, al ampliar el concepto, sostenía que el bailarín ha transferido el poder de la palabra al gesto. "En cada gesto y su representación simbólica los elementos formales básicos son los mismos: líneas rectas, ondas, espirales" (1973: 10), con distintos resultados dependiendo de los sentimientos, emociones y pensamientos que los rodean. Estaríamos hablando no sólo de formas exteriores del movi-



[2] Del que tenemos noticias gracias al análisis de Irmgard Bartenieff en su artículo "Las rutas en las teorías de Laban: las estéticas y otras más". (1973: 1-15)

miento, sino también de su "esencia": "movimiento y emoción, forma y contenido, cuerpo y mente, están unidos y son inseparables". (1973: 11) La idea de Laban sería, entonces, que el uso de esas abstracciones que reconoce, insisto, como cortes en el fluir real del movimiento, nos auxilien para poderlo nombrar, analizar y describir. Esta formulación del movimiento, a decir de Irmgard Bartenieff –quien analiza el texto de Laban a la luz de las ideas de Susanne Langer-, está concebida en términos cualitativos, donde los movimientos actúan como símbolos capaces de producir evocaciones por medio de impresiones sensoriales. La unidad pensamiento, sentimiento y forma, representa las tres principales categorías de la unidad cuerpo-mente-espíritu y su sustrato fisiológico.

> Laban consideró al cuerpo humano como una unidad con tres aspectos interdependientes, todos relacionados con el movimiento: el cuerpo como estructura ósea, muscular, neurológica, orgánica, que se mueve en el espacio-tiempo; la mente o el pensamiento y el espíritu o la sensación-emoción- afecto. Cada uno afecta al otro. El pensamiento afecta lo que sentimos y como nos movemos. Las sensaciones afectan lo que pensamos y como nos movemos. El movimiento corporal afecta lo que pensamos y sentimos. (Lynton, 2000: 1)

A pesar de que Bartenieff reconoce las dificultades de los escritos de Laban, que han desalentado por momentos su estudio, y provocado en algunos temor, resistencia o confusión, afirma que bajo visiones interdisciplinarias actuales, hoy es posible comprender el sentido de su pensamiento: "debemos tratar de encontrar su estructura real y el orden coreológico dentro de él, por el cual el movimiento se hace penetrable, significativo y comprensible". (Laban, *Coréutica*, 1966: viii) Este "visionario de la danza", como le dice, ingresó en un terreno en el que muy pocos han entrado después. Aunque "utiliza conceptos de la geometría, la dinámica y la anatomía, procede a definir los fenómenos del movimiento por primera vez en términos kinéticos y a abstraerlos en símbolos pictóricos" (1973: 14), grafismos que le permitieron hablarnos de ese núcleo (*nucleation*) físico de la conducta gestual, eje de la teoría de las cualidades expresivas.

El propio Laban asevera, en *Principios de la danza y notación del movimiento* de 1955, que la noción de *nucleation* le permitió en ese periodo "condensar las acciones corporales simultáneas alrededor de un núcleo con la forma de la cruz" (1973: 8), que más tarde se constituiría en la cruz que le sirve para anotar las distintas cualidades de esfuerzo, *gráfica de esfuerzo* que veremos más adelante. El siguiente párrafo, que se ocupa de explicar el sentido de la palabra ritmo desde criterios propios del movimiento, representa el esbozo completo, aunque aún sin desarrollar, de los conceptos que deben observarse en el estudio de las cualidades.

> El ritmo es la ley del gesto, de acuerdo con el que procede, a veces con más *fluidez* y a veces con menos *fluidez*, en su secuencia en el espacio, dentro de una secuencia de *tiempo* (duración). Como resultado, la tensión y distensión (relajación) originadas dentro del cuerpo son matices de *fuerza*. (1973: 5) (Las cursivas son de la autora)

Más adelante, cuando exploraba las leyes de la armonía en el espacio, Laban introdujo el concepto de eukinética: aquello que se relaciona con la energía kinética. Esto lo hace en su libro *Coréutica* (Laban, 1966: 27-37), redactado entre 1938 y 1940 en Dartington Hall, Inglaterra. El tema aparece cuando habla de los elementos que afectan al movimiento en el espacio, especialmente al hablarnos de la *dinamósfera*, o esquema del uso de las dinámicas: "el estudio del movimiento tiene que ver con la conexión entre el movimiento externo desarrollado en la kinesfera[3] y la actitud interior, actitud que se caracteriza por la elección de distintas 'cualidades de la dinámica'. La actitud no sólo se demuestra en la elección de cierta trayectoria o en el empleo de cierta extremidad, sino que también se caracteriza por la elección del 'esfuerzo dinámico' o *dynamic stress*". (1966: 27) A los factores del movimiento, en esta etapa, les llama *acciones dinámicas*, y señala que "los contrastes elementales entre las formas básicas de la dinámica han sido encontradas: dar latigazos, deslizar (*slashing, gliding*), a las que en francés la terminología del ballet distingue como *battu*, *foutté* y *glissé*; pero, señala, existen otras como: presionar (*pressing*), retorcer (*wringing*), flotar (*floating*), golpear (*punching*), dar golpecitos (*flicking*), dar toques (*dabbing*); acciones con claro sentido dinámico. (1966: 30) A esa parte del estudio de la coréutica es, justamente, a la que llamó eukinética.

La editora de *Coréutica*, Lisa Ullmann, señala que Laban posteriormente amplió este campo de estudio y lo llamó esfuerzo (*effort*), y las acciones arriba mencionadas se convirtieron en las conocidas *ocho acciones básicas*.



La Segunda Guerra Mundial había traído consigo la necesidad de condensar y simplificar el esfuerzo en el trabajo, a fin de lograr una mayor productividad en un menor tiempo. Así, Laban abordó el problema de la eficiencia del trabajo y la manera de evitar la mecanización tediosa. Para ello, había recurrido a "sus primeras experiencias de observación de los ritmos y estilos de trabajo de diversos artesanos de Europa... [analizó el trabajo en términos de] ...ritmos y pautas espaciales que conservaban la fuerza, permitían la recuperación muscular dentro del mismo movimiento para hacerlo más agradable y menos estresante para el trabajador". (Davis, 1973: 29-41) Se trataba de encontrar la manera de aumentar el gusto por el trabajo, en términos de lo que se conoce como "economía del esfuerzo". *Esfuerzo, economía en el movimiento del cuerpo*, (*Effort, economy in Body Movement*, 1974), elaborado en coautoría con F. C. Lawrence, da cuenta del resultado de las investigaciones dedicadas a penetrar la esencia del esfuerzo humano. Publicado por primera vez en 1947, su libro *Esfuerzo* muestra cómo la observación del ritmo de los movimientos de trabajo le había permitido aislar su objeto de estudio y, a partir de aquí, se convirtió en tema independiente. El estudio del ritmo del movimiento permite no sólo ampliar la productividad del movimiento en el trabajo, sino también cambiar y ampliar los rangos de las cualidades del movimiento, en beneficio de los actores y bailarines.

Los *esfuerzos* de una persona se expresan visiblemente en el ritmo de sus movimientos. (Laban, 1974: 1-7) Con los elementos *tiempo*, *espacio*, *energía* y *flujo* se crean secuencias rítmicas, y se logra entrenar no sólo el cuerpo, sino también la imaginación sobre el movimiento.

Laban estaba consciente de la variedad de aplicaciones y líneas de trabajo de su investigación. Además de emplear su estudio en el ámbito del trabajo y el arte, dedicó

[3] La kinesfera, o espacio personal, es una figura geométrica utilizada por Laban para hablar de los trazos o trayectorias espaciales realizados al movernos.

> ...su análisis del esfuerzo a la comprensión de la personalidad y la conducta. Fue invitado a formar parte de un equipo psiquiátrico, diagnosticó a pacientes mentales a través de sus pautas de movimiento, y luego los trató con la que debe haber sido una de las primeras prácticas de la terapia de danza individual. Los doctores afirmaron estar muy impresionados con este método de diagnóstico y con sus habilidades como terapeuta. (Davis, 1973)

En *Danza educativa moderna* (Laban, 1987: 116-117), libro concebido como una guía para que padres y maestros de educación básica puedan enseñar a los niños la práctica dancística, escrito en 1948, Laban habla de una técnica que surge del análisis del movimiento cotidiano del mundo moderno, y comprende aspectos de *esfuerzo* y *coréutica*.

Laban aquí habla de la danza en términos de *flujo* o sucesión de movimientos, y no como tradicionalmente era visto, como construcción de pasos que se aprenden. El movimiento corporal consta de acciones que nacen de "impulsos internos" o estímulos a los que en alemán denominó *antrieb*. Este concepto también fue básico en el desarrollo de su trabajo. Comprender el movimiento a partir de los impulsos (*antrieb*) provenientes de reacciones nerviosas, hacia los músculos que mueven las articulaciones de los miembros.

Finalmente, citaré *El dominio del movimiento* (Laban, 1971: 1-20), cuya primera edición se hizo en 1950. En él aborda el concepto de esfuerzo, nuevamente asociado a los impulsos interiores de donde el movimiento se origina. El esfuerzo, amplía, sería visto como la *energía* que gastamos para mantenernos con vida, que hace emerger los deseos, intenciones, estados de ánimo y pulsiones que se manifiestan en el movimiento de nuestro cuerpo. Cada movimiento se origina en el sistema nervioso, como resultado de un estímulo que se refleja en esfuerzos internos voluntarios e involuntarios. A su vez, los esfuerzos voluntarios se manifiestan en los músculos como una respuesta emocional. Depende de la manera en que se libere la energía nerviosa el que se efectúe el cambio de cualidad del esfuerzo. Esfuerzo es, entonces, el nombre que se da a las funciones que originan el movimiento, los motores internos de energía o la fuerza motriz con una carga psicológica y emotiva concreta. Al distinguir que el objeto de estudio sería no sólo crear cuerpos hábiles, sino también entrenar al cuerpo como vehículo de expresión, Laban había llegado a enlazar ciencia con arte, lo fisiológico con lo emotivo, lo filosófico con lo corporal y lo expresivo en una especie de síntesis final.

A lo largo de estas líneas, lo que hemos querido mostrar es cómo Laban, interesado en el estudio de las cualidades del movimiento, pasa del uso del término *nucleation*, al de eukinética; y cómo, al avanzar en sus investigaciones, se enfrenta a la necesidad de separar el ámbito de estudio de la eukinética del de la coréutica, al concentrarse en los impulsos nerviosos (*antireb*) como propulsores del esfuerzo. Más tarde, al aplicar sus análisis al campo productivo, termina llamándole esfuerzo (*effort*), que se traduce en cualidades de movimiento que poseen características propias. Los factores *tiempo*, *espacio*, *peso* y *flujo*, de los que hablaremos ampliamente más adelante, son los conceptos que permiten su diferenciación y serán los que ampliarán los rangos de ejecución del movimiento. Estos rangos de cualidades, son susceptibles de ser modificados, aprendidos y enriquecidos mediante su entrenamiento, y en el caso del Método Leeder, en sus clases de técnica y particularmente en su materia eukinética.

Al intentar seguir a Laban, descubrimos a un investigador que no cesa en sus cuestionamientos y que renueva sus ideas de manera creativa y propositiva. Resumiendo, lo que se desea destacar es que, en términos generales, los contenidos pedagógicos se independizan, diversifican y enriquecen con el paso del tiempo.

### Factores del movimiento

Los componentes que marcan las diferentes cualidades son el resultado, como se dijo, de actitudes internas, conscientes o inconscientes, hacia los factores motrices: *tiempo*, *espacio*, *peso* (también enunciados como *fuerza* o *energía*) y *flujo*. "El análisis del esfuerzo describe la manera en que se ejecuta un movimiento y cómo se utiliza la energía cinética. El esfuerzo puede pensarse como la interacción entre las actitudes interiores hacia los requerimientos físicos del movimiento y cómo estas tensiones responden a las demandas del medio ambiente". (Lynton, 2000)

Las cuatro categorías de análisis que Laban propone en sus libros *El dominio del Movimiento* (1971: 10-54), y *Esfuerzo...* (1974: 14-24), incluyen el *tiempo* que toman los movimientos en hacerse, actitud que puede ser medida o cuantificada y "se asocia con la decisión". (Lynton: 2000) El *espacio*, donde el esqueleto del cuerpo y su sistema muscular pueden ser comparados con un sistema de palancas por medio de las cuales habitan o se alcanzan direcciones, dimensiones y distancias, "se asocia con la atención". El *peso* o *energía* como el elemento donde el cuerpo humano sigue las leyes de gravedad y "se asocia con la intención". Este factor también puede ser citado como el factor *fuerza* desarrollada, gracias al proceso de combustión al interior de los órganos del cuerpo a partir del alimento. Estos conceptos que se suplen o sustituyen según la fuente, versión o corriente con la que se trabaje (inglesa o norteamericana, chilena), hemos observado, son los que en determinado momento producen confusiones y controversias, que esperamos puedan ser aclaradas mediante la investigación y los acuerdos de quienes a esto se dedican. Al momento de realizar ejercicios prácticos, vemos que no es lo mismo elaborar una secuencia de movimiento aplicando el concepto *peso* que nos remite, como se dijo, a la idea de gravedad, que elaborar uno que haga uso del concepto *energía*, que nos remite a pensar en la idea de la cantidad de combustión interna utilizada en la ejecución de un movimiento, que cuando usamos el concepto *fuerza*, que aunque ligado a la idea anterior, se puede asociar a características físicas particulares de los individuos.

El factor *flujo*, que implica la "variación en la tensión corporal", se encuentra en la base de los demás elementos del esfuerzo y "se asocia con la progresión". Además, se dice que el flujo es coordinado por el sistema nervioso central, que reacciona a estímulos internos y externos (Lynton, 2000), y que este elemento sería el que, de manera primordial, respondería a la pregunta de cómo se hace un movimiento. El uso adecuado de los factores es lo que produce un ahorro de energía (*economía de esfuerzo*). En la medida en la que el bailarín se entrena en el uso de los factores del esfuerzo, adquiere una mayor destreza, incrementa su calidad de interpretación con matices más finos y expresivos.

Cada individuo, de antemano, posee una actitud definida hacia los factores *tiempo*, *espacio*, *peso* y *flujo*, y hacia cada uno de sus polos o elementos opuestos. Estos binomios polares, a su vez, pueden ser graduados con resultados múltiples. Los extremos del factor *tiempo* estarían dados por los elementos rápido-lento (*quick-slow*), los cuales pueden ser citados, también, como repentino o súbito frente a

sostenido (*sudden-sustain*); el factor *peso* o *energía*, por el binomio polar ligero-fuerte o liviano, leve, suave, frente a pesado, firme (*light-strong, weigth-firm*); el factor *espacio* estaría marcado por el par: directo-flexible (*direct-flexible*), también interpretado como central, indirecto u ondulante, frente a periférico o recto; el *flujo* se movería entre lo libre y lo controlado (*free-bound*), también citados como fluido o entregado, frente a conducido o contenido. La diferencia de términos en los polos, nuevamente tiene que ver con la corriente con la que se esté trabajando y la línea a la que pertenece el maestro que enseñe (inglesa, norteamericana, latinoamericana).

TIEMPO: rápido, súbito, repentino --- lento, sostenido, prolongado
ESPACIO: central, flexible, indirecto, ondulante --- periférico, directo, recto
PESO, ENERGÍA O FUERZA: ligero, liviano, suave, leve --- fuerte, pesado, firme
FLUJO O CONTROL: libre, fluido, ligado --- controlado, contenido, conducido

Es oportuno señalar que a la combinación con el predominio de dos elementos se le llama *estados* o movimientos que se asocian a preparaciones, inicios, transiciones o intentos fracasados de acción, que dan como resultado seis acciones diferentes. (Lynton, 2000) Aunque el tema resulta muy interesante, abordarlo más ampliamente representaría alejarnos del sentido original de esta exposición, enfocada a entender el estudio de la eukinética del Método Leeder.[4]

Es entonces cuando se habla de esfuerzos incompletos (1971: 85-89), donde el individuo no tiene una actitud definida ante uno de los tres factores; esto es, cuando uno de los factores motrices no se usa o se descuida. "El movimiento se vuelve de una cualidad menos tangible, menos literal, menos asociado con la acción y más asociado con el efecto o el estado de ánimo. Esto puede observarse claramente cuando por accidente o a propósito no se ejecuta bien una acción básica del esfuerzo" (Lynton, 2000), y revelan una variedad de actitudes interiores del individuo hacia el movimiento. Por ejemplo, se pueden subrayar los factores *espacio* y *tiempo*, y descuidar el factor *peso*. Frecuentemente se nota que el factor motriz *flujo* toma el lugar de alguno de los otros tres. Ya sea que los esfuerzos incompletos estén conscientemente planeados o respondan a carencias o descuidos individuales, mantienen su carácter expresivo, pues, lo deseemos o no, las acciones nunca están exentas de expresividad.

A la combinación de tres factores: *tiempo, espacio* y *energía*, sin incluir el *flujo*, se le llama *pulsiones*, de la que surgen las ocho acciones básicas que contempla y se trabaja en las clases de eukinética del caso chileno; combinación en la que, por razones obvias, nos centraremos. A partir de estas ocho acciones básicas, se pueden elaborar infinitas combinaciones y matices de las cualidades del movimiento.

El flujo, nos dice Laban (1974: 20), no siempre es necesario incluirlo, pues las acciones básicas que se usan en actividades propias del movimiento para el trabajo, el deporte o la danza[5] se reflejan en la combinación de los tres esfuerzos (*exertion*): *tiempo, espacio, energía* (*peso, fuerza*).



[4] Estos temas son desarrollados más ampliamente tanto en el libro *Esfuerzo*, como en las notas elaboradas por Anadel Lynton, 2000.
[5] Recordar que Laban reflexionó sobre el movimiento en general, no sólo sobre el movimiento dancístico.

Cuando el flujo se incluye, a las acciones se les llama *completas*, y representan una entrega total como respuestas extremas de sobrevivencia, violencia, confrontación, huída o de refinamiento etéreo, como el enamoramiento. (Lynton, 2000)

Para describir cualquier acción corporal, habría que preguntarse ¿qué parte del cuerpo se mueve? ¿En qué dirección del espacio se ejecuta? ¿A qué velocidad se desarrolla el movimiento? ¿Qué grado de energía muscular es invertida en él? Esto no es otra cosa que saber combinar los factores del movimiento, lo que a su vez se traduce en trazos en el papel, símbolos que denotan acciones físicas. Estos trazos son una simple selección, lógica pero arbitraria, de grafismos, acompañados de una explicación que los justifica. Obsérvese que los símbolos fueron propuestos por Laban, no sólo con el fin de registrar o representar el movimiento, sino también para hacer un uso apropiado del mismo.

Aunque la propuesta del análisis del movimiento aspira a alejarse de interpretaciones subjetivas, cabe señalar que es imposible abandonar el margen de interpretación personal. La observación del movimiento parte del punto de vista del observador, y cada sujeto observa desde su experiencia vivencial del movimiento. Quizá por ello, cuando se hacen ejercicios de análisis en clase, hemos observado que se obtienen resultados con cierto margen de diferencia.

### Simbolización básica de los factores del movimiento: gráfica de esfuerzo

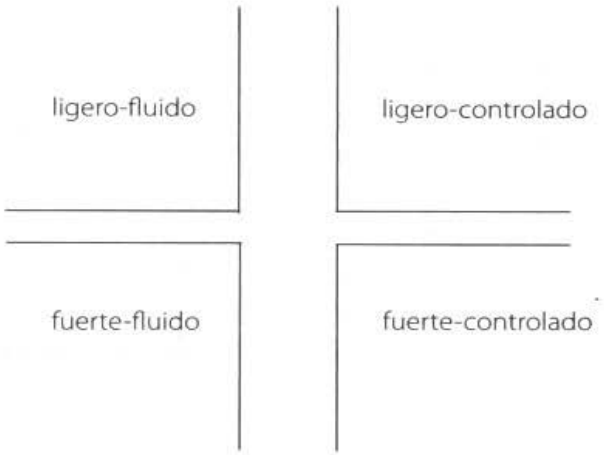
El símbolo elegido por Laban para representar el esfuerzo, como se señaló al hablar de *nucleation*, es una cruz. La línea vertical corresponde al elemento *peso*, donde lo ligero está relacionado con la tendencia hacia arriba, mientras lo pesado tiene una tendencia hacia abajo; la línea horizontal corresponde al elemento *flujo*.



Mostramos la gráfica descrita por Laban en su libro *Esfuerzo* (1974: 14-24), la cual ejemplifica la combinación de los factores del movimiento. Su uso con fines de notación y análisis requiere de un entrenamiento especializado. Laban empieza combinando elementos, de menos a más, hasta mostrarnos las ocho acciones básicas. Aquí haré uso de sus mismos ejemplos:

**Gráfica de esfuerzo**

Las ramas de la cruz pueden escribirse por separado y resultar cuatro posibles combinaciones.




Cada acción representa una elección de estas combinaciones que puede ser apropiada o inapropiada, dependiendo de la acción que se desee ejecutar. Por ejemplo, es un error *balancear un objeto pesado* con las cualidades:

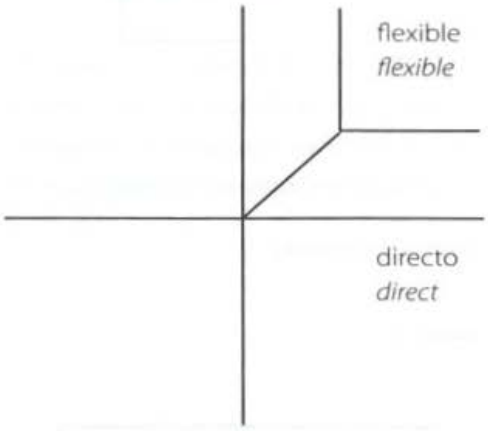
La elección correcta sería:

Mientras que la correcta combinación para *colocar un objeto cuidadosamente sobre una superficie*, sería:

Como la destreza en el movimiento tiene que ver no sólo con el peso y el flujo, sino también con el uso correcto de las trayectorias espaciales, el esfuerzo apropiado relativo al *espacio* tendrá que aprenderse, nos dice Laban, en su conexión con el factor relativo al peso.
La diagonal pequeña que se desprende del centro de la cruz que se usa como el signo del esfuerzo relativo al *espacio* es:

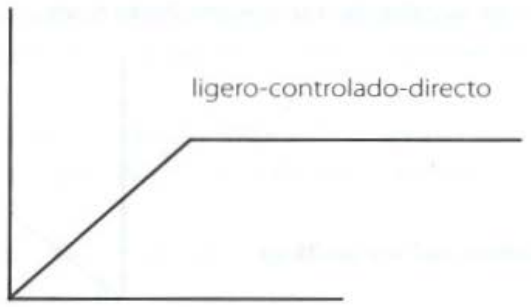


**Indicación relativa al espacio**




En el caso de *balancear un objeto pesado*, la elección adecuada sería:

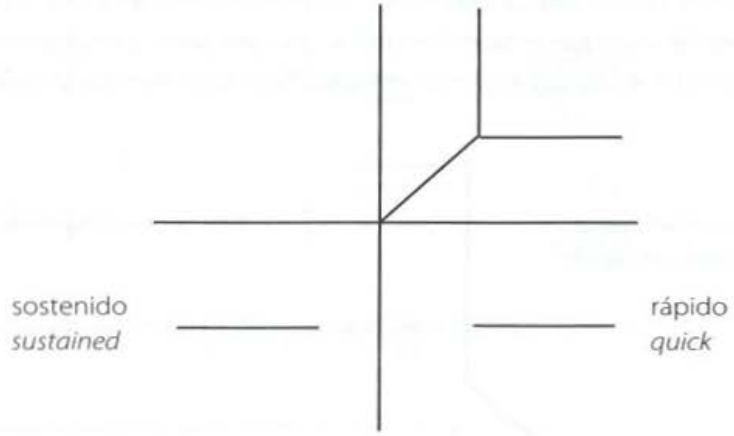
Mientras que para *colocar un objeto cuidadosamente sobre una superficie*, sería:




El estudiante invierte mucho tiempo en descubrir cómo ejecutar un movimiento o una secuencia de movimiento en su *timing* adecuado; es por ello que "se necesita que se ejecute y conscientice el esfuerzo en torno al factor *tiempo*. La capacidad para controlar la velocidad, se relaciona con el control completo del esfuerzo". (1974: 19)

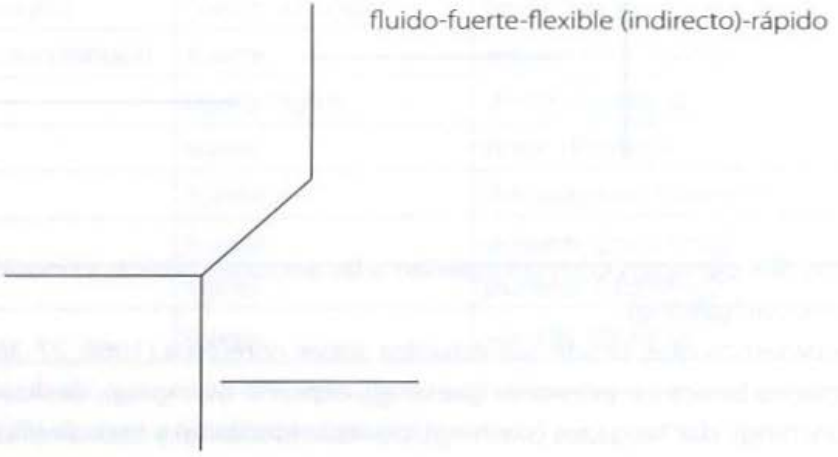
Las líneas horizontales independientes de la cruz, colocadas a derecha e izquierda, son indicadoras del *tiempo*.

**Indicaciones relativas al tiempo**



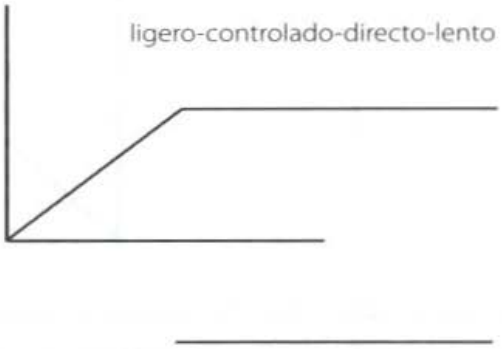



En el caso *balancear un objeto pesado*, la gráfica correcta sería:



Y en el caso de *colocar un objeto cuidadosamente sobre una superficie*, sería:

ligero-controlado-directo-lento

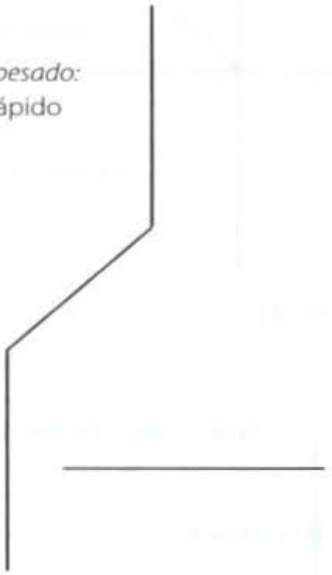


Se ha encontrado, dice Laban, que los debates y la comprensión el uso consciente del esfuerzo y su significado en la economía del esfuerzo, están mejor apoyadas en el uso de la gráficas de esfuerzo que en descripciones verbales.

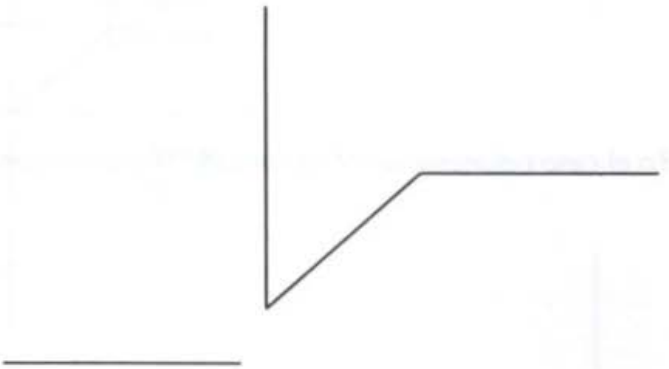
Es aquí donde Laban indica que no es necesario considerar los cuatro factores del movimiento, pues las acciones básicas que el hombre utiliza pueden ser expresadas a través de los elementos *peso*, *espacio* y *tiempo*. (1974: 20-21) Al omitir el factor *flujo*, la gráfica de los ejemplos utilizados por él, quedarían:



*Balancear un objeto pesado:*
flexible-(indirecto)-rápido



*Colocar cuidadosamente un objeto sobre una superficie:*
ligero-directo-sostenido



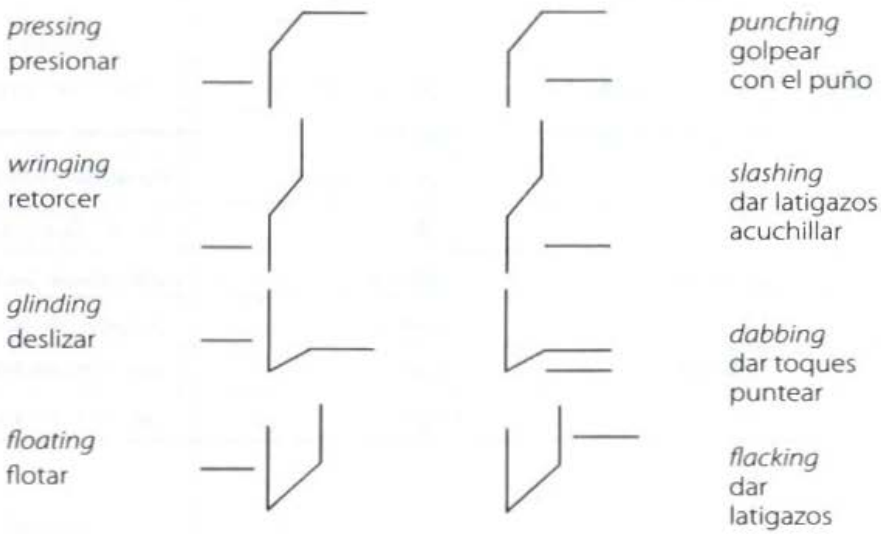
Estos dos ejemplos corresponderían a las acciones básicas conocidas como "dar latigazos" (*slashing*), y "deslizar" (*gliding*).

Recordemos que, desde sus estudios sobre coréutica (1966: 27-36), Laban señalaba como las ocho acciones básicas a: presionar (*pressing*), exprimir (*wringing*), deslizar (*gliding*), flotar (*floating*), golpear (*punching*), dar latigazos (*slashing*), puntear (*dabbing*) y sacudir (*flicking*); todas ellas relacionadas con

acciones cotidianas, independientemente de su utilización para el movimiento extra-cotidiano, dancístico. Como el tema aquí se aborda desde la perspectiva espacial, su notación también está referida al uso del espacio.

Estas acciones dinámicas básicas, al realizarse, generan el espacio llamado dinamósfera, y la localización más ventajosa de los principales esfuerzos dinámicos pueden ser representados en la gráfica de los planos.[6]

Sumando los signos de los distintos factores del movimiento, se construye la **gráfica de las ocho acciones básicas:**




Las ocho acciones básicas, en el caso de su texto *Coréutica*, quedarían resumidas así:

**Cuadro 1**

| FACTORES DEL MOVIMIENTO | | | NOMBRE DE LA ACCIÓN |
|---|---|---|---|
| TIEMPO | ESPACIO | PESO | |
| 1. lento (*slow*) | directo (*straight*) | fuerte (*strong*) | presionar (*pressing*) |
| 2. lento | indirecto (*roundabout*) | fuerte | exprimir (*wringing*) |
| 3. lento | directo | ligero (*light*) | deslizar (*gliding*) |
| 4. lento | indirecto | ligero | flotar (*floating*) |
| 5. rápido (*quick*) | indirecto | fuerte | dar latigazos (*slashing*) |
| 6. rápido | directo | fuerte | golpear (*punching*) |
| 7. rápido | directo | ligero | puntear (*dabbing*) |
| 8. rápido | indirecto | ligero | sacudir (*flicking*) |

[6] Para mayor información sobre los planos, consultar el apartado sobre Coréutica.

En el caso de su libro *Esfuerzo*, las ocho acciones básicas se mantienen igual, aunque algunos términos aparecen distintos con sus consecuentes cambios en la interpretación. Los datos expuestos en su texto, concentrados en un nuevo cuadro, permitirán al lector establecer los contrastes y similitudes respecto al cuadro anterior.

| FACTORES DEL MOVIMIENTO | | | NOMBRE DE LA ACCIÓN |
|---|---|---|---|
| TIEMPO | ESPACIO | PESO | |
| sostenido (*sustained*) | directo (*straight*) | fuerte (*strong*) | presionar (*pressing*) |
| sostenido | flexible (*flexible*) | fuerte | retorcer, exprimir (*wringing*) |
| sostenido | flexible | ligero (*light*) | deslizar (*gliding*) |
| sostenido | flexible | ligero | flotar (*floating*) |
| rápido (*quick*) | flexible | fuerte | dar latigazos (*slashing*) |
| rápido | directo | fuerte | golpear (*punching o thrusting*) |
| rápido | directo | ligero | dar toques (*dabbing*) |
| rápido | flexible | ligero | sacudir (*flicking*) |

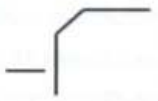
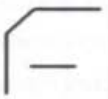
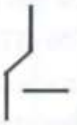
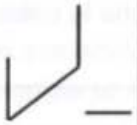


"El entrenamiento en el esfuerzo deberá entonces incluir ejercicios para todas las combinaciones, para entender y practicar los distintos ritmos involucrados". (1974: 25) Además, un cambio en el esfuerzo representa un cambio en la forma. A continuación se enlistan las ocho acciones básicas del esfuerzo con sus sensaciones y asociaciones psicosomáticas, según la versión de Lynton. (2000) Se agregan algunas características más:

1. Presionar (*pressing*): empujar, apachurrar, hundirse.
2. Exprimir (*wringing*): retorcer, estrujarse.
3. Deslizar (*gliding*): resbalar, acariciar, planchar, sentirse elevado.
4. Flotar (*floating*): suspendido, con relajación o excitación.
5. Golpear (*punching*): puñetazos, violencia, agresión, coraje dirigido a alguien.
6. Dar latigazos (*slashing*): cortar, tasajar, lanzar, colapsarse.
7. Puntear (*dabbing*): pintar puntitos, picotear, chapotear, dar toques, sentirse emocionado.
8. Sacudir (*flicking*): salpicar, parpadear, aletear, quitarse insectos, golpear, inconsistencia o inestabilidad emocional.

Se trascriben los nombres en inglés, idioma original de los textos de *Coréutica y Esfuerzo*, porque la palabra se asocia con la acción que familiariza e incluso crea un hábito en quienes así lo aprendieron

y usan. Además, su traducción al español, en algunos casos, resulta poco ilustrativa. Las ocho acciones básicas según Laban, con su grafismo respectivo, quedarían resumidas así:

| FACTORES | | | CUALIDAD | | |
|---|---|---|---|---|---|
| TIEMPO | ESPACIO | PESO<br>ENERGÍA<br>FUERZA | SÍMBOLO | NOMBRE | TRADUCCIÓN |
| lento<br>sostenido<br>prolongado<br>*slow sustain* | directo<br>periférico | fuerte<br>firme<br>*strong*<br>*firm*<br>*weigh* |  | *pressing* | empujar<br>presionar<br>apachurrar<br>hundirse |
| lento | flexible ondulante<br>central<br>indirecto | fuerte | | *wringing* | exprimir<br>retorcer<br>estrujarse |
| lento | directo | ligero<br>liviano<br>suave<br>leve<br>*light* | | *gliding* | deslizarse<br>resbalar<br>acariciar<br>planchar |
| lento | flexible | ligero | | *floating* | flotar<br>suspendido |
| rápido<br>súbito<br>repentino<br>*quick suden* | directo | fuerte |  | *punching o*<br>*thrusting* | puñetazo<br>golpear<br>agredir |
| rápido | flexible | fuerte |  | *slashing* | dar latigazos<br>tasajar |
| rápido | directo | ligero | | *dabbing* | puntear<br>dar toquecitos<br>salpicar<br>parpadear |
| rápido | flexible | ligero |  | *flicking* | sacudir<br>salpicar<br>parpadear<br>dar golpecitos |

Del estudio del cuadro podríamos deducir que toda acción corporal produce alteraciones en la posición del cuerpo y, por ende, en el *espacio* que lo rodea; cada una de estas alteraciones toma cierto *tiempo* y requiere de cierta cantidad de *energía* muscular.

Después de revisar cuidadosamente el cuadro, también se podría pensar que los elementos del factor *espacio*: periférico-central, con su opuesto y directo-indirecto, flexible u ondulante, son equivalentes y producen resultados iguales; sin embargo, al experimentar con ellos en el estudio, nuevamente vemos que los resultados pueden diferir. Lo mismo sucede cuando se exploran los elementos rápido-lento, súbito-sostenido del factor *tiempo*, pues rápido y súbito pueden no ser interpretados como cualidades iguales. Como ya se indicó, el problema es aun más evidente cuando se trabaja el factor *peso, fuerza o energía,* con el binomio pesado-ligero que hace referencia al uso de la gravedad, a diferencia de fuerte-leve, que hace más bien referencia a la cantidad de fuerza o energía aplicada a la ejecución del movimiento. Este punto rebasa los objetivos de esta investigación, pero sin duda requiere ser estudiado.

Profundizando en el factor *flujo*, añadiría que, además de cubrir todas nuestras acciones, el flujo forma parte importante de la expresividad del movimiento y nos permite descargar tensiones internas perjudiciales. El bailarín que no es capaz de controlar el flujo del movimiento nunca obtendrá la cualidad precisa en *tiempo, forma* y *energía*. Aquéllos que se mueven con un exceso de control podrán padecer de tensiones musculares, incluso de dolor. Los bailarines cuyo flujo es siempre libre, imprimirán a sus movimientos la sensación de una relajación excesiva, de una falta de energía que, en el caso de la danza escénica, puede incluso provocar que el espectador pierda interés.



Pensar en términos de *flujo,* es pensar en la manera en que se libera o se controla la *energía* (Laban, 1971: 54.) Relacionado a los grados de liberación o control del *flujo*, sus polos, como se dijo, serían libertad-no libertad de ejecución; es decir, libertad o fluidez, frente a control o ceñimiento. Si el flujo de las acciones corporales es totalmente controlado, éstas devienen en pose; es ahí donde el *flujo* incluye su completa negación, que es el alto o la pausa. Si el flujo se interrumpe intermitentemente, se producirá un movimiento como de temblor. El *flujo* depende, también, del orden de las partes del cuerpo que se ponen en movimiento, ya sea del centro del cuerpo hacia afuera, con movimientos directos, o de las extremidades hacia el centro, con movimientos ondulantes.

El estudio del esfuerzo considera otros dos aspectos: el *descanso*, entendido como el estado en el que no se realiza ningún esfuerzo (que debe ser proporcional a la intensidad de tensión para permitir a los músculos y nervios recuperarse de la fatiga, eliminar desechos y alimentar tejidos); y la *relajación*, donde existe cierto grado de esfuerzo (*v.g.,* cuando se está leyendo en aparente quietud, pero con actitud alerta). Entender y utilizar estos dos conceptos adecuadamente, permite que los ritmos del movimiento sean placenteros y den un grado de perfección a la ejecución.

Al asociar el movimiento con las sensaciones, Laban introduce dos conceptos imprescindibles. Uno de ellos es la *suspensión*, donde la sensación del movimiento puede ser ligera o leve, con una duración prolongada, como si el tiempo no concluyera para expandirse de manera flexible en el espacio. La otra sensación de movimiento sería la *caída*.[7] Aquí, la experiencia psicosomática, como el propio

---

[7] Nótese que estos conceptos coinciden con los principios en los que se sustenta la técnica Humphrey-Limón.

Laban le llama, cambia: la levedad se vuelve pesada, la duración corta, como si abarcara tan sólo un instante en el tiempo. Estos "estados o modos" que dan color a las acciones corporales, se vuelven más importantes en "situaciones expresivas" (en la danza, el teatro o la pantomima).

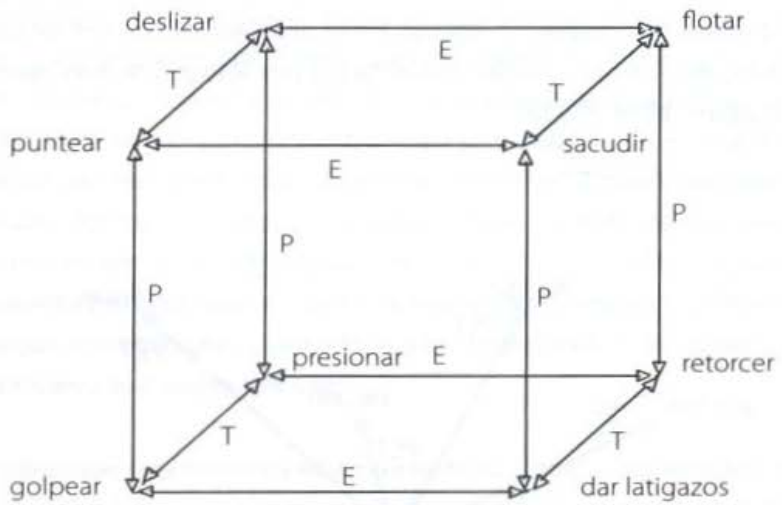
**¿Cómo se combinan las acciones básicas?**

Muy rara vez se produce un esfuerzo aislado sin ninguna conexión o relación, con otras acciones que lo precedan o sigan. Las combinaciones de más de dos esfuerzos forman una secuencia rítmica. Podríamos decir, entonces, que la mayoría de las acciones físicas conllevan esfuerzos combinados con transiciones entre sí. La sucesión encadenada puede diferir en uno, dos o tres elementos. Por ejemplo, en el caso de golpear (*punching*), -que es rápido, directo, fuerte-, frente a dar latigazos (*slashing*), -que es rápido, indirecto, fuerte-, sólo cambió el factor *espacio*, de directo a indirecto.

Los diagramas propuestos por Laban en su libro *Esfuerzo* (1974: 31-32), nos ayudan a reconocer, de una mirada, cuántos elementos cambian para pasar de una cualidad a otra. En el primer diagrama (A) cada esquina representa uno de los ocho esfuerzos básicos. Los que se conectan mediante líneas tienen dos elementos en común y uno diferente. Las letras P (*peso*), E (*espacio*) y T (*tiempo*) que se insertan en las líneas de conexión, indican qué elemento es el que se ha alterado.

**Diagrama A**

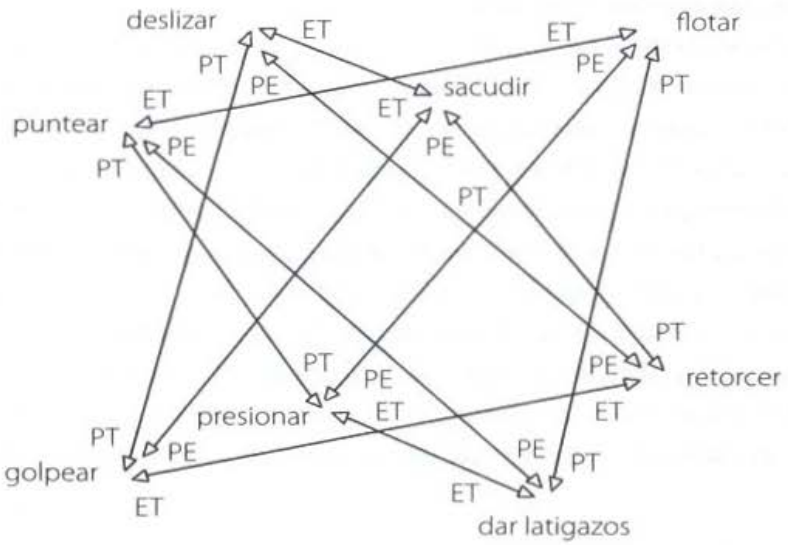





Si deseamos cambiar *punching* (rápido, directo, fuerte), por *wringing*, (lento, indirecto, fuerte), se modifican dos elementos, rápido por fuerte y directo por indirecto. Es decir, cambiaron los factores *tiempo* y *espacio*.

En el diagrama B cada esquina representa un esfuerzo básico. Los que se conectan mediante líneas tienen un elemento en común y difieren en dos.

**Diagrama B**






Si deseo un cambio en los tres elementos tendría, por ejemplo, que combinar *punching* (rápido, directo, fuerte), con *floating* (lento, indirecto, ligero). En el diagrama C, los esfuerzos básicos se contrastan sin ningún elemento en común, y están conectados por líneas. Los tres elementos, *-peso, tiempo y espacio-*, cambian. (Laban, 1974: 31-32)

**Diagrama C**

Los esfuerzos básicos pueden presentar derivaciones que surgen al acentuar, especialmente, uno de los elementos.

Aunque con simbolización diferente, los cambios en el Método Leeder de uno, dos y tres grados, como lo propuso Laban y veremos en el siguiente apartado, se conservan y practican.

Todo ser humano es capaz de imaginar y sentir distintas formas de movimiento. Por ello, las polaridades de los factores *tiempo, espacio, energía* y *flujo* representan evidentes contrastes, independientemente de los matices que a partir de estos elementos primarios pueden elaborarse. Laban menciona que los matices derivados de las combinaciones de los factores básicos pueden ser infinitos, pues funcionan como colores básicos en la paleta de un pintor que, al mezclarlos, producen resultados en distintas gradaciones. También habla de notas musicales, a partir de las cuales se pueden formar innumerables melodías, y de que los esfuerzos consecutivos formarán una especie de melodía o de secuencia semejante a una oración. (1987: 52-53)

### La eukinética y el Método Leeder

A partir de los resultados de las investigaciones, Sigurd Leeder contempló el estudio teórico-práctico de las cualidades del movimiento en la clase de eukinética, que, a su vez, se integran de manera constante y paulatina a las clases del entrenamiento técnico.

La autora inglesa Jean Winearls, que plasmó el método en su libro *La danza moderna*, al referirse al tema de las cualidades, en lugar de utilizar el término eukinética, o esfuerzo, utiliza el término *dinámica*. (1975: 28-103) A ésta la concibe como equivalente a la armonía en la música o, como Laban dijera, cualidades a través de las cuales el bailarín puede hacer uso consciente de las emociones. Su estudio lo habilita para sentir y transmitir el placer por el movimiento, darle intencionalidad y matices personales.



Cada factor, como en los casos vistos hasta ahora, maneja extremos polares, los cuales no representan opciones cerradas sino, por el contrario, implican la posibilidad de múltiples gradaciones. Los factores de movimiento con los que trabaja la autora presentan diferencias que aclaro para su mejor comprensión. En el caso del factor *energía* o *fuerza* plantea, a través de sus polos, lo que en el caso chileno se conoce como *escala de tensión-relajación*. La tensión creciente implica un manejo máximo de resistencia a la gravedad; en contraste, opone la relajación o resistencia mínima a la gravedad.

Aplicar los polos opuestos fuerte-liviano o pesado-suave, dependerá de los grados de tensión-relajación con los que el bailarín mueva su cuerpo, por ello

> ...debe adiestrarse para mover cualquier parte de él... Desde la pesadez de la inercia, hasta la flotabilidad de la acción, hay una gama innumerable de grados de energía y al clasificar los movimientos en función de la fuerza y el peso debe sobreentenderse que, para el bailarín, el relajamiento debe ser una cualidad consciente practicada y contener muchos matices. Las prácticas sobre los grados y matices de la fuerza y el peso, deben formar parte del adiestramiento diario. (1975: 89)

En este caso, la autora sí marca diferencias en el uso de los términos, pues a la tensión la asocia con la polaridad fuerte-liviano, mientras que al relajamiento, con los polos pesado-suave. Los movimientos cambian según el grado de tensión-relajación, según los grados de energía.

| | |
|---|---|
| **Energía** | *Tensión*: en contra de la gravedad. *Fuerte-liviano*<br>o<br>*Relajamiento*: a favor de la gravedad. *Pesado-suave* |

El *diseño* (equivalente al término *espacio* de Laban y del Método Leeder del caso chileno) se refiere al factor cuyos polos tienen que ver con el punto de partida del movimiento y del orden en que las articulaciones involucradas entran en acción. Esto nos remite a lo que, en el caso chileno, se conoce como puntos de iniciación y conducción, que se trabajan también al interior de la clase de técnica.

| | |
|---|---|
| **Diseño** | Central-periférico<br>u<br>Ondulante-recto |

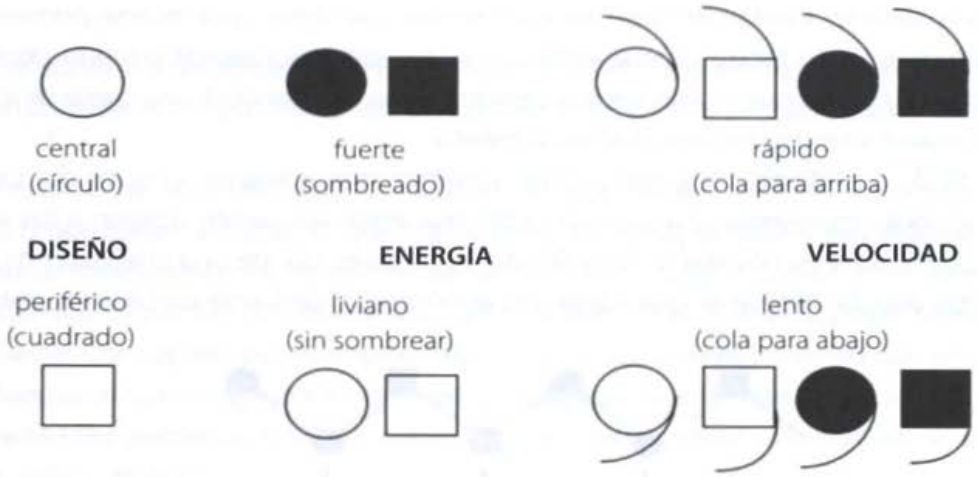


"Un movimiento central puede iniciarse tanto en el centro del cuerpo como en la articulación de un miembro conectado con el torso..., en la cabeza, manos y pies... El movimiento se origina en el centro del cuerpo y fluye hacia fuera" (1975: 90), produciendo un *diseño* ondulante; como ejemplos, cita los balanceos del torso y las piernas. En contraste, los movimientos periféricos comienzan en el extremo de un miembro o un punto lejano del centro del cuerpo, produciendo un *diseño* recto sin desviaciones; como ejemplo, da la elevación de una rodilla, o el giro del tronco sin que el eje se altere. Mediante la práctica continua de movimientos centrales y periféricos, el bailarín toma conciencia del flujo rítmico entre ellos.

La *velocidad* (equivalente al concepto *tiempo* de los casos ya enunciados) se refiere a la acumulación y pérdida de esta. La *velocidad* aumenta cuando fluye hacia el centro del cuerpo, y disminuye cuando fluye del centro hacia afuera. Esto es, la *velocidad* depende de las características del *diseño* (central o periférico) con las que se hace el movimiento. Coincide en que cada bailarín posee un ritmo personal de movimiento; para ampliar este rango, el bailarín debe practicar la mayor cantidad de relaciones posibles entre los factores *velocidad* y *diseño*.

Cabe comentar que el uso de términos distintos en Winearls, quizá se deba a un problema de traducción. Como el texto consultado es una versión argentina del trabajo de la autora, pudiera tratarse de ajustes locales que se juzgan útiles, a fin de aplicarlos en clase. Sin embargo, como hemos venido insistiendo, el problema tiene un sentido más profundo, que procede del propio Laban, quien usó términos distintos a lo largo de su obra.

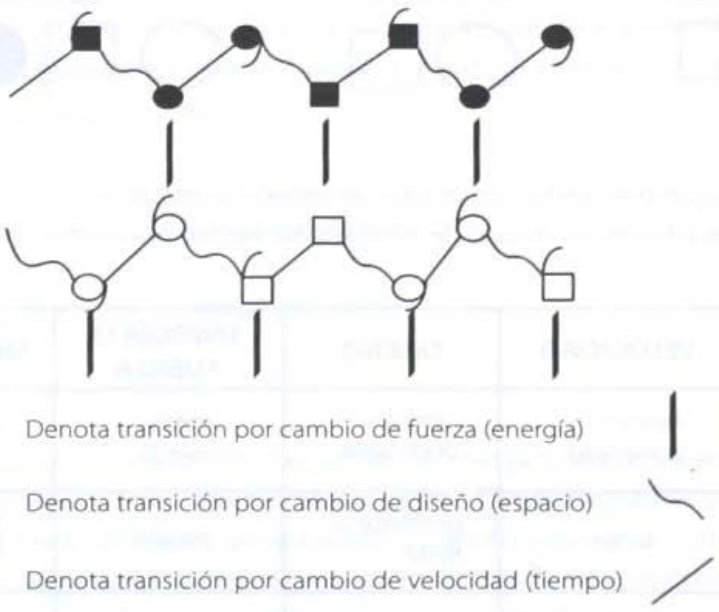
De la combinación de estos tres elementos, resultan de igual forma las ocho cualidades fundamentales, acompañadas de un símbolo, aunque en este caso no se asigna ningún término que los nomine.




Los movimientos cambian según los grados de tensión o relajación.
Las ocho acciones básicas, en el caso de Winearls, las vemos resumidas en el siguiente cuadro:

| VELOCIDAD | DISEÑO | ENERGÍA O FUERZA | SÍMBOLO |
|---|---|---|---|
| lento o sostenido | central u ondulante | liviano suave | |
| lento | periférico o recto | liviano | |
| lento | central | fuerte o pesado | |
| lento | periférico | fuerte | |
| rápido o repentino | central | liviano | |
| rápido | periférico | liviano | |
| rápido | central | fuerte | |
| rápido | periférico | fuerte | |

Sobre las ocho cualidades fundamentales, Winearls señala que deben practicarse primero por separado y luego con su opuesto: fuerte-central-lenta, con liviana-periférica-rápida; o fuerte-periférica-lenta, con liviana-central-rápida; lo que, como hemos venido señalando, brindará una gama de contrastes y, por ende, dará mayor vitalidad expresiva al movimiento.
Los símbolos de las cualidades coinciden, como veremos más adelante, con los del caso chileno. Aunque todo símbolo representa una elección arbitraria, éstos adquieren sentido si los vemos en el diagrama de combinaciones (Winearls, 1975: 96) de los factores, donde una cualidad nos lleva a otra, ya sea de manera directa, mediante una transición armónica, o mediante un brusco contraste.






Los símbolos de cada una de las ocho acciones básicas, se conectan por medio de estas líneas; el dibujo de la línea denota el elemento que cambia, ya sea el de la *energía*, el *diseño* o la *velocidad*. Cuando se cambia un solo factor, ya sea que lo efectúe el cuerpo entero o sus partes por separado, se denomina -como sucede cuando Laban habla de cómo se combinan las acciones básicas-, "cambio de un grado". (1975: 95-99) Por ejemplo, de fuerte-periférico-lento a fuerte-central-lento, el elemento que cambió fue el del *diseño*, de periférico a central.
En el caso de cambiar dos elementos, o "cambio de dos grados", por ejemplo de lento-central-fuerte a rápido-central-liviano, los elementos que cambiaron fueron los del factor *velocidad* (lento por rápido) y los elementos del factor *peso* (fuerte por liviano), y se conservó el del factor *diseño* (centro). El diagrama lo muestra con las líneas diagonales punteadas al lado derecho.
En el caso de un "cambio de tres grados" se procede por contraste; por ejemplo, de una cualidad rápida, fuerte, central, se pasa a otra lenta, liviana, periférica, donde los tres elementos cambiaron. En este caso, el diagrama lo muestra con líneas punteadas verticales que cruzan de arriba hacia abajo.
Para la autora, el ritmo natural de un bailarín es el que muestra la tendencia personal, principalmente hacia los polos del factor *velocidad*. El bailarín que se mueve en contra de su ritmo natural sin entre-

namiento, se somete a un esfuerzo innecesario. Es por ello que en su entrenamiento debe haber muchas variaciones en el uso de la velocidad, con ejercicios que cambien de lo repentino a lo sostenido.

Dentro del estudio de las cualidades, se incluyen las que involucran al movimiento del cuerpo en su totalidad o por partes aisladas, lo que implica que se puede producir, simultáneamente, más de una cualidad de movimiento. La *tensión simple* se da cuando todo el cuerpo se mueve con la misma cualidad dinámica. La *tensión simultánea* es cuando se presentan dos o más cualidades expresivas en diferentes partes del cuerpo, por ejemplo, brazos con una cualidad y piernas con otra. En la *tensión doble*, dos fuerzas actúan simultáneamente en la misma parte del cuerpo, una con actividad central y otra con actividad periférica. En estos casos, el movimiento refleja una actitud de conflicto o falta de armonía. (1975: 99-100)

Podríamos concluir que la autora coincide en que el adiestramiento del bailarín debe considerar el mover cualquier parte del cuerpo con diversos grados de *energía*, relacionándose con los distintos tipos de *diseño*, ya sean centrales o periféricos, y haciendo uso de los cambios de *velocidad* que vayan de lo repentino a lo sostenido, todo ello de manera consciente y cotidiana.

### La eukinética en la versión chilena

Cuando Joan Turner, -exalumna de Sigurd Leeder-, y Patricio Bunster, al regresar del exilio a Chile fusionaron sus ideas, cristalizaron en el *Plan integral*, que ofrecía a los estudiantes desarrollarse como intérpretes, coreógrafos y maestros, aunque todos los alumnos inicialmente debían abarcar los tres aspectos.



Ocupados en atender los aspectos pedagógicos del plan, establecieron la seriación de las materias, ordenaron sus contenidos y se encargan de regular su aplicación.

Valentina Pavez y Rodrigo Fernández formaron parte del grupo piloto con el que la maestra Joan Turner probó la propuesta pedagógica.

Es importante recordar que Sigurd Leeder nunca quiso escribir sobre el método porque pensaba que al hacerlo se iba a rigidizar la propuesta. Por su parte, Valentina y Rodrigo nos dicen que Turner se opone a que sus clases se graben, para evitar que los ejercicios se copien y repitan hasta acartonarlos. En su lugar, la propuesta plantea conocer los principios y conceptos que rigen al método para que así cada persona aplique sus conocimientos de manera creativa en la configuración de ejercicios y de clases que, aunque operen con los mismos elementos, tengan sello personal. Lo importante es tener claros los elementos ordenadores. No se trata de copiar formas, sino de aplicar los conocimientos en función de los objetivos que cada clase y grupo planteen.

En este sentido, el auxilio que presta la eukinética es invaluable, pues proporciona herramientas que permiten jugar de manera imaginativa con las cualidades del movimiento, ya sea que se involucren factores distintos en los ejercicios de oxigenación, barra, desplazamientos y especialmente que se aborden en los "estudios"[8] que se practican al final de la clase.

---

[8] Breve composición coreográfica que se practica en clase y sirve para permitir que el alumno experimente la sensación de bailar durante la sesión.

En el plan integral, la eukinética era una materia que se impartía dos veces a la semana durante los primeros dos años, de los tres que duraba la etapa básica.

Dentro del Método Leeder, la eukinética también está integrada por los factores *tiempo*, *espacio* y *energía*. Los elementos combinados de estos factores, dan también ocho resultados.

Dentro del factor *tiempo*, la polaridad estaría dada por los opuestos lento-rápido, concebidos como extremos de la gama de aceleración y desaceleración o alentamiento. El factor *espacio* estaría marcado por los opuestos central-periférico, que hacen referencia a la manera en que el cuerpo se altera, y a la forma en que se usan los segmentos corporales puestos en movimiento para ocupar el espacio. El movimiento central se produce a partir de las articulaciones con movimientos ondulantes, mientras que el movimiento periférico se realiza más por las extremidades de los miembros con una característica de rectitud. El factor *energía* se constituye a partir de los opuestos fuerte-leve, elementos que se relacionan con la noción de peso y con el uso de la gravedad, lo que es ir en contra o a favor de la gravedad, y se interpreta, como en otros casos, con la cantidad de energía o fuerza que se imprime.

El cuadro concentrador de los factores de movimiento y de las ocho acciones básicas es:

Los símbolos –cuya procedencia desconocemos-, coinciden como se indicó, con los de Winearls. Éstos nos permiten, de una sola mirada, reconocer la cualidad a la que se quiere aludir.

Nuestros informantes, Rodrigo y Valentina, señalan la importancia que tienen los estímulos de distinta índole; por ejemplo, apoyo sonoro para enfatizar la cualidad de los movimientos, esto es, si se quiere trabajar un estudio *gleiten*, *schweven*, se podrán usar piezas con cualidades melódicas y rítmicas lentas, suaves; mientras que si se quieren trabajar estudios con cualidades *stoss*, *slash*, es decir, rápidas y fuertes, la música elegida tendrá estas mismas cualidades. Con la intención de apoyar la acción con la palabra, los nombres de las ocho acciones se han conservado en alemán, aunque en algunos casos se ha perdido su ortografía original.[9]

---

[9] Los significados de las palabras y la forma de escribirse, según el diccionario, es la siguiente: *gleiten*: escurrirse, patinar, resbalar; *shwe're*: pesadez, peso, pesantez; *druck*: presión, tensión, empuje, peso; *zug*: aire colado, corriente de aire, alargamiento; *schlottern*: bambolearse, estar holgado, trepidación; *flattern*: revolotear, aletear, ondear, flotar; *stoss*: golpe, choque, sacudida, empuje, empellones; *schlag*: golpe, pulsación, latido, sopetón, cate. Eulalio M. Martínez Amador, *Diccionario alemán-español, español-alemán*, Barcelona, Ramón Sopena, 1978.

En la versión chilena, las cualidades se trabajan individualmente o por parejas, y el alumno empieza haciendo secuencias o "estudios" que combinen "cambios de un grado", utilizando el factor *espacio* para ello, es decir, de cualidades centrales a periféricas.

estudio *gleiten* — *schweven*

estudio *druck* — *zug*

estudio *schlotter* — *flatten*

estudio *stross* — *schlag*

Bajo este listado, una persona podría hacer la cualidad de la derecha y la otra la de la izquierda.
Pero también puede haber cambios de un grado a partir de cambiar el elemento *energía o tiempo*; por ejemplo, si se trabaja la cualidad *schweven*: lento-leve-central, se conjuga con *druk*: lento-fuerte-central, el factor que cambió fue exclusivamente el factor *energía*.
Si se trabajan las cualidades *schlag-zug*, esto es, cualidades periféricas-fuertes, donde el factor que cambia es el de la velocidad, se dice que se trabaja *venciendo a la gravedad.*
Si se trabajan las cualidades *flattern-schweven*, esto es, cualidades periféricas-leves, suspendidas, donde el factor que cambia es la velocidad, se dice que se trabaja *negando la gravedad.*
Si se trabajan las cualidades *stoss-druck*, esto es, cualidades centrales-fuertes, donde el factor que cambia es la velocidad, con peso suspendido, esfuerzo visible, se dice que se trabaja *luchando en contra de la gravedad*, o doble tensión.
Si se trabajan cualidades *gleiten-schlottern*, esto, es cualidades centrales centrales-leves, donde el factor que cambia es la velocidad, con peso liberado y sin esfuerzo, se dice que se trabaja *entregándose a la gravedad.*
Si se desea que los cambios sean más evidentes es conveniente que se hagan "cambios de dos grados", por ejemplo:

*gleiten*

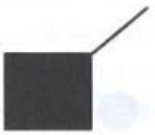
de
lento-leve-central

*stoss*

a
rápido-fuerte-central

En este caso cambiaron los elementos *tiempo y energía*, y se conserva el elemento *espacio*. Otro ejemplo de cambio de dos grados sería entre *zug*: lento-fuerte-periférico a *flattern*: rápido-leve-periférico; en este caso, cambiaron los factores *tiempo y energía* y se conservó el de *espacio*.
Si se desean cambios bruscos o contrastados, se deben utilizar "cambios de tres grados" o tres elementos, por ejemplo:

*gleiten* de
lento-suave-central

*schlag*  a
rápido-fuerte-periférico

El *flujo* en este caso también consta de dos componentes que representan extremos polares, el continuo y el controlado; esto es, si el *flujo* se continúa o se corta de manera abrupta. En el caso del Método Leeder, el *flujo* es el que está directamente involucrado con la escala de tensión-relajación, con el control o la entrega al movimiento, ir a favor o en contra de la fuerza de la gravedad. De este modo, los movimientos se pueden realizar con entrega a ésta o, por el contrario, se controlan o conducen. Por ejemplo, se puede dejar caer el torso hacia delante con entrega o con control; en el primer caso, la sensación de peligro será mayor que en el segundo. El movimiento puede ser el mismo, pero la impresión final será distinta, dependiendo de cómo se use el *flujo*. Otro ejemplo puede ser un mismo balanceo de brazo que trace un mismo trayecto espacial, que podrá hacerse con entrega o con control, de manera libre o conducida. También se habla de la existencia de distintos tipos de controles: el conducido, el espasmódico y el intermitente o *swing* en sus distintas versiones.
Inicialmente, en el caso chileno la eukinética se trabaja de manera espontánea, sin que medien conceptos; es decir, se trabajan ejercicios que involucren *tiempos, espacios* y *energías* distintas a partir de las improvisaciones, como se dijo, con estímulos diversos; así, de manera intuitiva, lúdica, se descubren las cualidades, introyectándolas a partir de los estímulos auditivos, visuales, táctiles, etc., y lo que provocan en el cuerpo. Luego, cuando ya se abordan los conceptos teóricos, existen referentes obtenidos con la experiencia, que permiten descubrir de manera consciente los elementos que conformaron, por ejemplo, un "estudio". Así, el concepto se asocia con una acción, con una secuencia. Esto permite mantener la sensación de bailar y de sentir el cuerpo. Si se empieza por la teoría, los conceptos muchas veces no se entienden, el alumno pierde interés y se aburre, por lo tanto, la teoría quedó aislada de la práctica. Una vez introyectada la sensación de la cualidad, se podrán empezar a manejar de manera consciente los conceptos, y el alumno por sí mismo empezará a elaborar ejercicios de tarea que, según su elección, posean tal o cual cualidad.

Cada técnica dancística se concentra en un determinado manejo de cualidades. Bajo esta concepción pedagógica de entrenamiento para bailarines, dominar distintas cualidades del movimiento es imprescindible. El Método Leeder, al retomar el concepto de bailarín de Laban (hábil y expresivo), se empeña en que el estudiante descubra cuál es su cualidad, obligándolo a concentrarse en aquélla distinta a su disposición natural, aquélla que le presente más dificultades para realizarla. El estudio de la eukinética intenta sensibilizar el cuerpo, ya sea para aquéllos que no han entrenado el cuerpo o para los que han tenido un entrenamiento "excesivo" académico, y con ello recuperar pureza y movimiento sensible.

**La vinculación teórico-práctica del esfuerzo**

Es importante destacar que las investigaciones de Laban, sin lugar a duda, rebasan el nivel teórico, pues él mismo se encarga de dar innumerables ejemplos de ejercicios en sus distintos libros, en especial en *Danza educativa moderna* y en *El dominio del movimiento*. Ambos textos representan la aplicación de su teoría en la resolución de problemas concretos: *Danza educativa moderna*, que apoyó a los maestros de educación básica del sistema educativo de la Gran Bretaña, se aplicó durante varias décadas. Por su parte, *El dominio del movimiento* fue hecho pensando, básicamente, en el entrenamiento profesional de bailarines, actores y mimos. Al experimentar corporalmente sus propuestas a través del Método Leeder, nos damos cuenta del grado de conciencia que se adquiere en el manejo corporal, en especial al relacionar la teoría con la práctica, mediante la ejecución de ejercicios relacionados con las cualidades del movimiento.



Si hablamos de la aplicación de las nociones de esfuerzo en la investigación, podríamos afirmar que el análisis de las cualidades puede ser aplicado sin importar el estilo dancístico que se esté observando, ni el género ni la nacionalidad. En cada caso, la aplicación del análisis recurrirá a los mismos elementos, pues cada estilo sólo representa una selección particular de movimientos que involucra a los mismos factores. Desarrollar la habilidad para analizar el movimiento incluye la facultad de observación, útil en la vida profesional de un bailarín, trátese de un ejecutante, un maestro o un coreógrafo.

> Las personas entrenadas en la ejecución de las ocho acciones básicas combinadas con el flujo, estarán más capacitadas para elegir el movimiento más apropiado en cualquier tarea a la que se enfrenten que aquéllos que se remiten exclusivamente a sus dotes naturales o su intuición... El entrenamiento en el esfuerzo deberá, entonces, comprender ejercicios de estas acciones combinadas y así entender y practicar los ritmos contenidos en ellas. (1974: 25)

La investigación de los aspectos psicológicos, biológicos e incluso sociológicos que determinan los estilos dancísticos de comportamiento social, étnico, etcétera, es todavía muy nuevo (pensemos en los siglos que lleva la música estableciendo su nomenclatura y su sistema de símbolos). Sin embargo, el asunto puede ser discutido más eficientemente en términos del esfuerzo, que brinda herramientas para el estudio amplio del movimiento.

**Laban, el esfuerzo y el mundo interno de las emociones**

Como hemos venido mencionando, en la danza se puede reconocer una "cooperación organizada de nuestras facultades mentales, emocionales y físicas, entendiendo a la danza como un intento de integrar las reglas de la coordinación fluida del funcionamiento corporal, mental y estético, por medio de la experiencia práctica de las diversas combinaciones de sus componentes". (1987: 51) La cita es un ejemplo de cómo Laban, a través de toda su obra, insiste en el estudio del movimiento asociado siempre a los aspectos emotivos. Siempre pugnó por ligar los aspectos psicológicos del esfuerzo y por mostrar la improcedencia del estudio puramente mecánico o muscular del movimiento. El bailarín, cuyo fin es transmitir emociones a través de acciones corporales, tiene que dominar estos elementos y entender su significado.

Por otro lado, Laban se pronunció siempre a favor de pensar que existen cualidades naturales, inherentes a ciertos patrones de movimientos que se asocian de manera directa a su sentido expresivo; es decir, ciertas dinámicas de movimiento que, al ser conectadas con ciertas direcciones en el espacio, dan ciertos resultados (*v.g.*, moverse hacia adelante retando, cruzar un brazo frente a la cara en actitud de defensa). También existe la posibilidad de que la falta de control en el uso de las cualidades, provoque lecturas equivocadas en el espectador.

Avanzando en esta idea, Laban señala también la conexión entre los cuatro factores del movimiento, y los cuatro tipos fundamentales de temperamentos humanos. (1974: 62-68)[10] La variedad de caracteres humanos deriva de la multiplicidad de actitudes posibles hacia los factores del movimiento, no sin que medien predisposiciones personales hacia un elemento, más que hacia otros. La riqueza de cualidades en el movimiento de las personas, consiste justamente en que sus características son una increíble suma de elementos que muestran distintos grados de inclinación hacia los diferentes factores del movimiento. Mediante el entrenamiento, la elección por parte de los individuos de los factores motrices, -*tiempo, espacio, peso* y *flujo*-, deja de ser involuntaria. Si bien Laban buscó la posible afinidad entre los distintos tipos de esfuerzos y los distintos tipos de temperamentos (*v.g.*, el introvertido ligado a una actitud corporal central en el factor *espacio*, leve en el factor *peso* y lento en el factor *tiempo*), indicó siempre que esta búsqueda no debía limitar, sino más bien ampliar la investigación sobre el esfuerzo (como en el caso de bailarines y actores que deseen construir su personaje a partir de estudiar su comportamiento psicológico y su comportamiento corporal).[11]

Los grados de tensión-relajación en el trabajo intelectual obligaron a Laban a preguntarse sobre cómo la actividad mental en esos casos también estaba ligada a los motores del esfuerzo. Descubrió que durante los momentos de intensa concentración, cuando el cuerpo aparentemente permanece casi en total quietud y estabilidad, los elementos del esfuerzo están presentes y pueden estar conectados a una fuerte tensión nerviosa y muscular.



---

[10] Dada la cercanía de Laban con los miembros del círculo de Eranos, grupo con el que compartiera sede en Ascona, se sabe que se trata de los tipos psicológicos propuestos por C.G. Jung, autor miembro de ese grupo. Jung habla de tipos psicológicos que fluctúan entre lo apolíneo y lo dionisiaco, entre lo introvertido y lo extrovertido. C. G. Jung. *Tipos psicológicos,* 4°ed., trad. Ramón de la Serna, Buenos Aires, Sudamericana. 1947.

[11] Si se desea ampliar la información sobre los aspectos psicológicos relacionados con el esfuerzo, consultar: Laban, *Effort...*, pp. 62-75, lo mismo que los otros textos citados en este apartado.

Laban lamentaba no haber encontrado caminos que le permitieran penetrar más profundamente en el lado mental del esfuerzo. El actual avance de la ciencia y el interés por parte de neurólogos, psicólogos, psiquiatras y terapistas del movimiento, se encargan de avanzar en esta línea.

### Significado del estudio del esfuerzo[12]

El estudio de los factores del movimiento, definidos, organizados, graduados y mezclados, según las necesidades específicas (trátese de movimientos de uso cotidiano o extra-cotidiano dancístico), determinan el grado de "economía del esfuerzo".

Para nuestro autor, un entrenamiento metódico del esfuerzo, además, representa acortar el periodo de aprendizaje, mediante ejercicios que atiendan las reglas de proporción de los factores del movimiento. Los maestros deben ser capaces de subsanar la falta de aptitudes naturales en los alumnos, mediante el manejo de los factores que capaciten el control del factor deficiente, por ejemplo, si la velocidad natural del alumno tiende hacia el polo rápido del factor *tiempo*, tendrán que buscarse ejercicios que, sin dejar de atender a los factores *peso* y *espacio*, permitan desarrollar la capacidad para realizar movimientos lentos. (1974: 9)

Un entrenamiento eficiente también presupone conocer las reglas de transición entre un esfuerzo y otro: pausas, giros, desplazamientos y grados. El entrenamiento sistemático deberá buscar ejercicios donde los esfuerzos estén interconectados y se sigan unos a otros, sin producir lesiones o desgastes excesivos. A lo ya dicho, habría que añadir que el entrenamiento del esfuerzo persigue reducir tensión en las personas que realizan movimientos continuos o repetitivos. No olvidemos que parte de la investigación de Laban se basaba en el análisis del movimiento en el ámbito industrial, por lo tanto, su éxito reposa en la habilidad para proveer de un alto grado de duración y rendimiento a quien realiza el movimiento, en nuestro caso prolongar la vida activa del bailarín sobre el escenario.



Mediante el conocimiento del esfuerzo, el entrenamiento podrá realizarse de manera práctica y reflexiva, evitando el aprendizaje que hace gala de la repetición, la imitación o el ensayo-error.

Laban da tal importancia al estudio del esfuerzo, que llega a afirmar que el progreso continuo en el dominio (*mastery*) del movimiento radica en el dominio del equilibrio de los elementos del esfuerzo (*effort balance*). (1971: 146) El verdadero artista es el que ha aprendido a dominar sus esfuerzos personales para realizar aquéllos que necesita. Sin embargo, esto no se puede alcanzar a través simplemente de la disciplina mecánica, sino mediante el trabajo en torno a los factores de esfuerzo. A esto Laban lo denominó el "pensamiento en función del movimiento o trabajo conjunto de cuerpomente". (1971: 157)

### Perspectivas contemporáneas del estudio del esfuerzo

Para concluir nuestro rápido recorrido a través del siglo XX, desde que Laban propusiera en las primeras décadas su teoría, creo importante consignar algunos de los avances posteriores en el estudio y desarrollo de la teoría del esfuerzo. Considero necesario hacer mención de algunos textos que repre-

---

[12] La información de este apartado se encuentra a lo largo de la obra de Laban consultada: *Coréutica, Danza educativa moderna y El dominio del movimiento* y, especialmente, en *Effort...: 25-42.*

sentan miradas que plantean nuevas preguntas y cuestionamientos, pues como toda disciplina que se precie de serlo, esto es lo que marca su avance.

Entre ellos se encuentran los que hacen referencia al estudio de lo que hoy se conoce en Norteamérica como *esfuerzo-forma* (*effort-shape*), a través de la mirada de Martha Davis, además de presentar, sucintamente, algunas ideas de dos destacadas investigadoras del tema: Ann Hutchinson y Valerie Preston Dunlop.

Davis, en su artículo "Análisis del esfuerzo-forma del movimiento: una evaluación de su lógica y consistencia y de su uso sistemático en la investigación" (1973: 24-41), reseña cómo, tras la muerte de Laban, su colega Warren Lamb prosiguió con la investigación y publicó, en 1972, *Management Behavior*, e introdujo el término moldeo (*shaping*).

> ...así, lo que en Estados Unidos se ha llegado a conocer como análisis del esfuerzo-forma, es una combinación de los conceptos Laban con las elaboraciones de Lamb... En la actualidad se está aplicando a estudios interculturales, investigación de personalidad, psicodiagnósticos, estudios de desarrollo infantil, entrenamiento de movimiento para actores, análisis del desarrollo de personajes para el teatro, investigación en terapia de danza, descripción de análisis de estilos dancísticos, entrenamiento en danza y movimiento. (Davis, 1973: 29-41)



El análisis de *esfuerzo-forma*, según presenta Davis, es el sistema que se usa para describir, además, los estilos. El *esfuerzo-forma* analiza y describe el fluir de la forma, movimiento direccional y moldeo tridimensional, y los usos del cuerpo: gesto, postura.

"El análisis del *esfuerzo-forma*, se relaciona con lo visible en el movimiento desde el punto de vista del que analiza [el sitio desde el que ve: de frente, de lado, de espaldas]. La observación debe apartarse tanto como sea posible de la interpretación o la influencia subjetiva" (1973: 29-41); es decir, que el análisis del *esfuerzo-forma* busca realizar análisis y descripciones libres de inferencias subjetivas.

Por su parte, Ann Hutchinson en "Qué es lo que exactamente entendemos por dinámica" (1996: 31-34), en su búsqueda de respuestas a lo planteado por Laban, señala haberlas encontrado en su paso por la Escuela Jooss-Leeder de Inglaterra, y a través de acercarse a los textos de Bartenieff y Ullmann. [13]

A partir de revisar la noción de dinámica señala que, como la energía utilizada para un cambio de peso no es la misma que requiere un salto, debemos concentrarnos en lo que llama "niveles de energía", que finalmente son lo que afecta la expresividad del movimiento. Cada estilo, cada técnica, nos dice, ejercita de manera distinta al cuerpo para lograr sus objetivos: la danza clásica para "dar la sensación de ligereza"; la moderna "reveló sensación de poder"; la técnica Leeder, agregaría yo, para lograr además el control y el abandono a través de su *swing* característico; y en la danza postmoderna norteamericana para dar la sensación de soltura. En todas está implícita la noción de gravedad, aspecto que según Hutchinson no fue claramente definido sino hasta que Warren Lamb lo incluyó en su estudio de *esfuerzo-forma*.

---

[13] Ann Hutchinson trabajó en la escuela Jooss Leeder de Inglaterra con Irmgard Bartenieff y Lisa Ullmann, discípulas y compiladoras de Laban. Actualmente, dirige el *Dance Notation Bureau* de Nueva York. Es autora del famoso libro *Labanotation*.

Cabe señalar que el estudio de la gravedad es atendido por el Método Leeder dentro de su técnica de entrenamiento, a través, como se anotó en páginas anteriores, de la escala de tensión-relajación.
A partir de ir a favor o en contra de la gravedad, Hutchinson propone una lista de palabras organizadas de acuerdo con el manejo de la energía:

- *energía ascendente*, cuyo símbolo es acompañadas de un listado de más o menos setenta palabras que adjetivan y asignan cualidades al movimiento. Por ejemplo: suspendido, animado, firme, vivaz, vigoroso, expansivo, abrupto, poderoso, delicado, ligero, suave, etcétera.
- *energía descendente*, cuyo símbolo es  acompañadas de un listado de más o menos treinta palabras que también describen las cualidades del movimiento. Por ejemplo: débil, suelto, suave, indiferente, inexpresivo, plácido, abandonado.
- *energía ascendente y descendente*, cuyo símbolo es con un listado de siete palabras, entre las que se encuentran las siguientes: tembloroso, pendular, elástico.

Los símbolos y las cualidades propuestas por Hutchinson no invalidan los símbolos y las combinaciones básicas marcadas por Laban. Hutchinson, como Laban, al encargarse de estudiar los niveles de energía, observa que no se trata de cambios puramente físicos, sino que son el resultado de las emociones expresadas a través del cuerpo.
Para Valerie Preston Dunlop (1996: 34-38), la danza moderna, al liberarse de su dependencia con la música, permitió que la dinámica del movimiento se liberara de las concepciones en términos musicales, la "musicalidad" es usada por el ballet como metáfora que sustituye el fraseo dinámico. La dinámica es la manera de enfocar las formas rítmicas del movimiento mismo, a partir de los factores *tiempo, espacio, energía* y *flujo*.
Al ser la danza un arte no verbal, cualquier discusión sobre ella, dice Preston, está cargada de dificultades. Laban lo que hizo, señala, fue proponernos términos que permiten el entendimiento entre los interesados, y empezar a pensar en términos de movimiento. Así, nos dotó de un sistema de símbolos que nos proveen de elementos para superar este problema de comunicación, esto es, nos dotó de un lenguaje técnico.
Por otro lado, señala que la *dinámica* crea el drama en la danza, "el trabajo narrativo y las dinámicas son simbióticas", aun en los casos de trabajos formalistas (cita a Cunningham). Los elementos formales se valen por sí mismos; gracias a su propia dinámica, por sí solos reflejan emoción.
Con esto creo cerrar, por ahora, las explicaciones sobre la diferencia entre dinámica y esfuerzo, entre eukinética y esfuerzo, y entre esfuerzo y esfuerzo-forma.

### Comentarios finales

En la actualidad, el término eukinética ya no se usa en los centros donde se estudian las Teorías Laban. Eukinética es una expresión que se ha mantenido vigente en países donde se imparte el Método Leeder; como Chile y Suiza.[14] El término *dinámica*, por su parte, se evita por prestarse a confusiones, pues muchas

[14] *Sigurd Leeder School of Dance*, Hellerau, Suiza, dirigida actualmente por Grete Müller.

veces se relaciona con el aumento o la disminución de la velocidad, lo que constituye una imprecisión. El término más difundido actualmente en Estados Unidos -país que junto con Inglaterra se ha encargado de mantener, difundir y profundizar las teorías de Laban-, es el de *esfuerzo-forma*, (*effort-shape*), donde el *esfuerzo* mantiene la intencionalidad *interiopsicológica*.

Las discusiones semánticas más frecuentes sobre la terminología Laban se dan, principalmente, en torno al uso del término *peso* o el término *energía*. La solución final en algunos casos ha sido no usar ninguno de los dos, supliéndolos por el concepto *force*, fuerza.[15] Sin embargo, como lo hemos venido planteando, cada término implica distintas acciones físicas. Desde mi punto de vista, más que tratarse de un error, lo que sucede es que estamos frente a categorías de análisis abiertas que pueden ajustarse a necesidades de análisis particulares. Conociendo la amplitud del pensamiento de Laban, pienso que no planteó una opción final, para no cerrar las posibilidades de interpretación. Por tanto creo que, independientemente de que las investigaciones avancen en este punto, más que tratarse de un cabo suelto en lo planteado por Laban, es un ejemplo de su apertura. Sigurd Leeder eligió su propia combinación de factores, y con ellos trabaja la eukinética.

En sus inicios, la propuesta de Laban era que el nombre de las ocho acciones básicas sirviera para identificar y apoyar la ejecución del movimiento. Hoy día se busca un sonido para encontrar una forma (un grito, una exclamación que se diga de manera simultánea a la ejecución del movimiento). Según Lynton, en inglés la relación entre la palabra y el movimiento es arbitraria; no hay relación onomatopéyica. En el Método Leeder, me inclinaría a pensar que el uso de las cualidades nombradas en alemán responde más bien al hábito.



Lo que cabría destacar es que, en el entrenamiento -llámese eukinética o esfuerzo-, yace el hecho de descubrir las sensaciones corporales de los factores del movimiento, haciendo uso consciente de ello, mediante la práctica y la exploración personal.

[15] Información proporcionada por Anadel Lynton, investigadora del CENIDI-Danza "José Limón".

## Coréutica: el estudio del movimiento en el espacio

Hilda Islas

### Introducción

En el Método Leeder, la coréutica es un área teórico-práctica que complementa y apuntala ciertos aspectos de la formación del bailarín. Como todas las áreas teóricas del Método, tiene el papel de aportar conceptos, imágenes y recursos mentales para nombrar ciertos aspectos de los sucesos del movimiento a partir de la conceptualización del Análisis de Movimiento Laban (AML).

Aunque para Rudolf Laban el movimiento es un concepto complejo que sólo puede comprenderse por medio de la integración de las áreas que componen su sistema de análisis -el estudio del cuerpo y sus segmentos en relación con el tiempo, el espacio y la energía-, cada área tiene sus conceptos particulares que, aunque relacionados con las otras, tienen una independencia relativa. En lo que compete al estudio del espacio, que Laban denominó coréutica, el fenómeno que interesa es la manera en que el cuerpo ocupa el espacio, cuyos usos constituyen un aspecto relativamente autónomo del movimiento que enfoca tres niveles fundamentales de estudio y conceptualización:

1. La descripción y el análisis del trazo que el movimiento del cuerpo dibuja en el espacio, y la cualidad dinámica que emplea para ello; es decir, el tipo de energía corporal que tiende a asociarse con la ocupación de ciertas zonas espaciales. Por ejemplo, la coréutica se ocupa de diferenciar la energía que se requiere para llevar un brazo por sobre la cabeza, de aquélla necesaria para dejar el brazo colgando cómodamente hacia abajo; o bien el tipo de ocupación del espacio que pueden hacer los diferentes miembros del cuerpo según el tipo de articulación que poseen. Al estudio de esta asociación entre anatomía, cualidades y espacio, Laban lo denomina armonía espacial.
2. El empleo de imágenes geométricas para visualizar y nombrar los puntos en el espacio que el cuerpo toca al moverse.
3. El establecimiento de algunas secuencias fijas de puntos en el espacio, cuyo aprendizaje y seguimiento permiten reconocer, nombrar y experimentar, prácticamente, el tránsito de un lado a otro del espacio.



### Sobre el uso del concepto

Laban emprendió el estudio del espacio inicialmente en favor de la formación de artistas escénicos y, como ya se decía, lo denominó coréutica. En el Método Leeder, impulsado por Sigurd Leeder, y su continuación a través de Jean Wineárls y la Escuela Leeder chilena, la terminología y conceptualización del espacio de Laban no ha tenido grandes variaciones. En el programa que se impartía en el Estudio Espiral, en Chile, el estudio del movimiento en el espacio siguió recibiendo el nombre de coréutica. Por su parte, Jean Wineárls, sistematizadora del Método Leeder en Inglaterra, cambió el nombre por el de "Estudio de la Dirección y el Diseño". En ambos, el contenido de los conceptos sigue siendo el que Laban asignó a los términos, pero parecen enfatizar el trazo en el espacio, en donde las figuras geométricas y la idea de sucesiones más o menos fijas entre un punto y otro del espacio (escalas), dan nombre y sentido a las múltiples posibilidades de movimiento, y prestan menos

atención a la asociación entre las zonas espaciales y sus correlatos energéticos, que se relacionan con el concepto de armonía espacial, mismo que no tiene un uso recurrente en el Método.

El aspecto de la asociación entre el esfuerzo y forma espacial se ha desarrollado fuera del marco Leeder, y es que, para un sistema de enseñanza aprendizaje cuyos objetivos apuntaban al entrenamiento de bailarines teatrales escénicos, parecen importar más sólo dos de los niveles de estudio mencionados: la visualización geométrica y la práctica de las secuencias preestablecidas. Ciertamente, muchos de los alumnos y seguidores de este investigador, se desarrollaron fuera del circuito histórico, cultural y geográfico del Método de Leeder. Es el caso de Irmgard Bartenieff,[1] quien ha permitido clarificar el sentido fundamental del pensamiento de Laban, a partir de la relectura de los escritos de este teórico, -que muchas veces por su complejidad pueden resultar un tanto oscuros si no se atiende a toda su profundidad-, pero, ante todo, de sus propias experiencias en la aplicación del pensamiento de Laban y de sus elaboraciones personales.

Con el fin de ahondar en el Estudio de espacio en este trabajo, hemos decidido exponer todos sus aspectos originalmente planteados por Laban, a partir de tres tipos de fuente:

- Los textos del mismo Laban.
- Algunos trabajos de Bartenieff, que suelen desentrañar y clarificar los conceptos que en Laban son algunas veces poco accesibles. El trabajo de esta autora explicita la lógica interna al sistema de pensamiento de Laban.
- El trabajo escrito de Jean Winearls.[2]
- La memoria de los cursos impartidos por Rodrigo Fernández y Valentina Pavez en México.[3] Este último tipo de fuente nos parece indispensable para contrastar el uso de los términos y las aplicaciones particulares que se hacen en el Método, es decir, qué elementos del pensamiento de Laban se han recuperado y enfatizado, y reflexionar sobre las razones por las que otros aspectos no han tomado importancia en el trabajo Leeder.



**La armonía espacial. Vínculos entre el estudio del espacio y el estudio de la energía**

De acuerdo con los principios generales del estudio coréutico del espacio, empezaré diciendo que, aunque la coréutica para Laban es inicialmente el análisis de movimiento en el espacio como trazo invisible que se dibuja al moverse, este uso del espacio no está desligado de la energía muscular correlativa a la ocupación de ciertas zonas del entorno. En principio Laban, en el marco de la coréutica, describe al movimiento con conceptos que tienen que ver, casi exclusivamente, con el trazo que las partes del cuerpo o el cuerpo entero dibujan en el espacio, aparentemente disociados de los conceptos referidos a la energía, de la diferencia entre el trazo en el espacio y la cualidad dinámica o es-

---

[1] Irmgar Bartenieff (con Doni Lewis), *Body movement: doping with the environment*, Gordon and Breach Science Publishers, USA, 1980. 1993.

[2] Jean Winearls, *La danza moderna. El Método Jooss-Leeder. Técnica de interpretación*, Buenos Aires, Victor Lerú, 1975.

[3] Curso del Método Leeder impartido por Valentina Pavez y Rodrigo Fernández, México, D. F., Extensión Académica CNA, abril, mayo y junio de 1996.

fuerzo. Sin embargo, esta disociación entre el trazo en el espacio y la cualidad dinámica o esfuerzo es arbitraria, y su utilidad parece ser metodológica, como veremos después, cuando Laban las vuelve a unir en los conceptos de dinamosfera y armonía espacial e integra en ellos la idea de un dibujo espacial que se acompaña, necesariamente, de un esfuerzo muscular y de sensaciones internas. En efecto, él propone que, de acuerdo con esta unidad entre dibujo espacial y esfuerzo, es posible encontrar la manera más adecuada de usar la energía muscular de determinadas partes del cuerpo, en ciertas áreas del espacio, con el fin de obtener un movimiento expresivo.

Ante la distinción y separación que podría pensarse hace Laban de la coréutica, como un área relativamente autónoma consagrada al estudio del espacio, Bartenieff insistió en la interrelación indisoluble de todas las áreas de conocimiento propuestas por él: coréutica-armonía del espacio, eukinética, esfuerzo, esfuerzo-forma, notación y análisis Laban, son aspectos intrínsecamente relacionados del fenómeno del movimiento difíciles de separar. Ella elabora, entonces, una síntesis llamada Análisis de Movimiento Laban.

Recurriremos a la lectura, especialmente sintética y clasificadora, que concibe Bartenieff de las ideas y conceptos de Laban, porque nos parece que hace más accesibles y utilizables los recursos conceptuales, aunque su intención sea aplicarlos a una amplia gama de experiencias de movimiento, incluyendo la rehabilitación física, sin ningún anhelo de entrenar o codificar alguna propuesta de movimiento.



*Espacio esfuerzo*

Aunque en la coréutica se hace énfasis en el trazo espacial, no dejan de saltar a la vista conceptos que integran aspectos del movimiento que tienen que ver con las energías musculares o el esfuerzo. De eso dan cuenta algunos conceptos de Laban.

*Dinamosfera*

Así como el concepto de kinesfera, que más tarde se abordará, permite pensar en la unidad movimiento-espacio que fundamenta la coréutica, el concepto de dinamosfera permite pensar en un tipo de unidad que asocia el movimiento en el espacio y el esfuerzo empleado.

El concepto de dinamosfera es uno de los que permite ver la fusión entre las diferentes áreas de estudio del pensamiento de Laban, en este caso, la fusión entre las áreas de coréutica y *effort*.

Para Laban, ningún movimiento visible está al margen de la actitud interior del que se mueve. Así, cualquier cambio de dirección recorrida por cierta parte del cuerpo, no supone sólo un movimiento en el espacio, sino también una modificación en el terreno de la dinámica o esfuerzo. Laban concibe la dinamosfera como una unidad en la que las relaciones dinámicas tienen lugar en el espacio: el cuerpo y sus partes logran matices musculares de manera más natural y adecuada en ciertas direcciones; por ejemplo, para obtener una cualidad de movimiento ligero con los brazos, la dirección hacia arriba parece ser más propicia que la dirección hacia abajo.[4] Podríamos pensar que si la kines-

[4] Laban, Rudolf, *Choreutics*, anotada y editada por Lisa Ullman, Londres, MacDonald and Evans, 1976, p. 31.

fera concibe la adecuación del movimiento de los diferentes miembros a ciertas zonas del espacio (enfoque anatómico-espacial que toma en cuenta la estructura corporal como los segmentos y las articulaciones y su ocupación en el espacio), la dinamosfera piensa en la reciprocidad entre los matices dinámicos de los miembros y ciertas direcciones del espacio, lo que evidencia un enfoque anatomo-tónico-espacial que integra los aspectos de la energía muscular a la estructura del cuerpo y el espacio.

*Anatomía, zonas y armonía espacial*

Para que el cuerpo haga un uso armónico del espacio, es necesario conocer la arquitectura anatómica corporal y las trayectorias espaciales más adecuadas para el movimiento de cada parte del cuerpo. Así, dice Laban, el conocimiento de las relaciones armónicas entre el cuerpo y el espacio puede facilitar el control y flujo de movimiento.

Cada miembro tiene sus zonas normales a partir de la estructura corporal, y si a esto se añade el estudio del espacio, se conseguirá un orden armónico en las trayectorias que los miembros emplean para alcanzar las superzonas. En efecto, no existen líneas de dibujos plasmadas ya en el espacio, sino que lo que se dibuja en el espacio son condensaciones y expansiones de los patrones anatomo-tónico-espaciales ejecutados. Los trazos en el espacio dependen de la estructura física del cuerpo, de las articulaciones que conectan el tronco y los miembros, y de la particular movilidad de la columna. Pero Laban no sólo habla de armonía entre estructura anatómica y las zonas más adecuadas para el cuerpo, sino también del tipo de transiciones o sucesiones de una zona a otra, que pueden sentirse más orgánicas y naturales. Esto lo va a desarrollar con el establecimiento de las escalas espaciales, que se verán más adelante.



Laban concibe como armonías generales aquéllas que toman en cuenta la estructura anatómica del cuerpo en general; y armonías individuales, aquéllas que tienen que ver con los estados psicológicos y fisiológicos de cada individuo.

*Afinidades, cuerpo-espacio-esfuerzo*

El concepto de dinamosfera es rara vez empleado por los seguidores de Laban. Sin embargo, parece ser el antecedente de lo que Bartenieff denomina esfuerzo-forma como una unidad entre las formas espaciales trazadas y el tipo de energía muscular para diseñar ese trazo. A su vez, el concepto de armonías espaciales parece alimentar lo que Bartenieff llama afinidades cuerpo-espacio-esfuerzo.[5]

Ambos pares de conceptos, dinamosfera y armonía espacial en Laban, y esfuerzo-forma y afinidades en Bartenieff, parecen referirse al mismo contenido. Es conveniente remitirnos, entonces, a la percepción de Bartenieff, en la que están estrechamente vinculados con el contenido de *effort*.

Diseño espacial y esfuerzo están unidos desde las formas primarias del movimiento que se apoyan en las acciones de contracción y expansión del proceso respiratorio; tales formas son poco definidas, sutiles y casi imperceptibles, pero serán el germen de las formas espaciales más definidas que el cuerpo puede realizar.

---

[5] Bartenieff, *Body Movement, op. cit.*, pp. 85-87.

En estas formas primarias, relacionadas casi siempre con estados no conscientes, dice Bartenieff, se distingue el flujo de esfuerzo (precursor de una utilización más definida de los elementos de esfuerzo: espacio, tiempo y peso), y el flujo de forma (precursor de una forma espacial claramente definida). La interrelación del flujo de esfuerzo y el flujo de forma crearán formas espaciales y cualidades de esfuerzo que, como resultado de un estado de conciencia, podrán ser claramente observables en la conducta humana.

La forma de movimiento primaria es la expansión-contracción que origina el movimiento respiratorio, en donde esfuerzo y forma espacial están unidos y fusionados por ese motor orgánico fundamental: la respiración.

Según Bartenieff, Laban encuentra las afinidades entre forma espacial y esfuerzo llevando a sus consecuencias extremas los dos momentos (expansión-contradicción) del movimiento respiratorio. Aquí puede verse con claridad cómo la respiración fusiona los procesos referentes al esfuerzo y aquéllos referentes a la coréutica, que quedan mucho más vinculados en la interpretación de Bartenieff.

Un cuerpo encogido de manera extrema, dibuja especialmente una retirada hacia atrás, un hundimiento hacia abajo y un estrechamiento de la bilateralidad.[6] Laban, entonces, asocia este uso del espacio con cierto uso de los factores del esfuerzo: retirarse hacia atrás se relaciona con un tiempo rápido; el hundimiento hacia abajo, con un peso fuerte; y el estrechamiento con un uso directo del espacio.

El otro extremo, el del cuerpo en expansión, dibuja espacialmente un avance, una elevación y una amplitud bilateral. Laban encuentra que la consecuencia de este uso espacial, en términos de esfuerzo, es: el avance, relacionado con un tiempo lento; la elevación, con un peso ligero; y la amplitud, con un uso indirecto del espacio. Laban, dice Bartenieff, observa que esas cualidades de esfuerzo y forma espacial aparecen juntas y las identifica como afinidades.

Si pensamos que las observaciones y experimentos de Laban y Bartenieff, cada uno en su momento, fueron llevados a cabo no sólo en cuerpos entrenados para el desempeño escénico, sino también en cuerpos sin relación alguna con lo escénico, podemos empezar a reflexionar en las diversas aplicaciones posibles del estudio del espacio. Cuando se habla de tenues modificaciones en el espacio ocupado por un cuerpo que respira acostado sobre el piso, se alude a un tipo de observación que mira muy de cerca al cuerpo cotidiano: quizá un niño jugando, un enfermo rehabilitándose, un obrero industrial enfrentado a su máquina. Sin embargo, en el Método Leeder, por su ubicación en el circuito teatral, las necesidades de observación y práctica del uso del espacio, remite a ciertas determinaciones culturales e institucionales.

En efecto, la actividad escénica, como toda práctica que requiere una técnica pública mediante la cual el cuerpo debe hacerse visible a los espectadores, requiere de una amplificación de la presencia, de una expansión de las acciones corporales en términos de un uso de espacio que llega a las superzonas; un uso de la energía poco homogéneo que permita captar contrastes expresivos. El Método Leeder ha tenido un interés muy concreto en aplicar las ideas de Laban al entrenamiento de bailarines profesionales; así que, aunque, no modifica la división de áreas de conocimiento del AML, sí pa-



[6] El avance-retroceso se inscribe en el plano sagital; el hundimiento-elevación, en el plano vertical; y el estrechamiento-ampliación, en el plano horizontal.

rece polarizar el énfasis que tiene cada área de emplear los recursos conceptuales para generar una visibilidad extracotidiana, y trabaja menos sobre la fusión de los aspectos. En Leeder el área de coréutica se recupera como un aspecto relativamente autónomo del estudio del movimiento. Aunque no se desconocen los nexos que la coréutica tiene con el área de esfuerzo y el análisis anatómico de movimiento, es más importante para el Método Leeder, desde nuestro punto de vista, saber manejar contrastes espaciales y energéticos visibles a distancia.

De esta forma, las elaboraciones del Método no consisten en relecturas analíticas y conceptuales, sino en la condensación del bagaje teórico de Laban para hacerlo aplicable al aprendizaje de cierto estilo de movimiento, y a intensificar el dominio del movimiento en los cuerpos entrenados. Los conceptos, los términos y los principios de la concepción geométrica del espacio no han variado de los originales de Laban, simplemente se simplifican a fin de ser utilizables y aplicables para el entrenamiento corporal.

La gran aportación del Método ha sido la capacidad de síntesis, y la reflexión sobre las estrategias pedagógicas para lograr la vinculación directa entre el concepto y la sensación, y experiencia corporal.

### La geometría y la visión arquitectónica del movimiento

Pensemos en aquellos conceptos de la coréutica más relacionados con el uso estricto del espacio. La coréutica supone imaginar las líneas o estelas que el cuerpo va dejando a su paso, o bien, imaginar al cuerpo adentro de diversas formas geométricas, para pensar en los extremos de dicha figura como puntos de llegada o de tránsito en el transcurso de una secuencia de movimiento. La propuesta de Laban trabaja sobre la visualización mental y gráfica de las trayectorias espaciales que el cuerpo, y los diversos segmentos corporales, recorren. Las imágenes que emplea Laban se apoyan en lo que se conoce como geometría euclidiana.



Y hay que hacer un paréntesis aquí para hablar de la importancia que tiene, en la educación básica de la cultura occidental, el aprendizaje de la geometría, desde muy temprana edad. En el siglo XXI, son sin duda reconocibles, hasta por los más pequeños, las estructuras de la geometría plana o espacial: los primeros conceptos escolares son precisamente los nombres y formas del triángulo, el cuadrado, el rectángulo, etc. Pero, ¿cuál es el origen de estas nociones que actualmente son incuestionables, como "naturales" en el proceso de culturización? Las nociones geométricas empleadas por Laban y conocidas de todos nosotros, proceden de las ideas de Euclides, matemático griego del año 300 a. C.

La Geometría (del griego *geo*, 'tierra'; *metrein*, 'medir') se considera una rama de las matemáticas que se ocupa de las propiedades del espacio, de problemas métricos como el cálculo del área y diámetro de figuras planas, y de la superficie y volumen de cuerpos sólidos.

En alguno de los 13 volúmenes de que consiste el extenso tratado de Euclides, *Elementos de geometría*, la geometría plana se propone como una rama de la geometría elemental que estudia las propiedades de superficies y figuras planas, como el triángulo o el círculo. La geometría del espacio se ocupa de las propiedades y medidas de figuras geométricas en el espacio tridimensional. Entre estas figuras, también llamadas sólidos, se encuentran el cono, el cubo, el cilindro, la pirámide, la esfera y el prisma. La geometría del espacio amplía y refuerza las proposiciones de la geometría plana, y es la base fundamental de la trigonometría esférica, la geometría analítica del espacio, la geometría des-

criptiva y otras ramas de las matemáticas. Se usa ampliamente en matemáticas, en ingeniería y en ciencias naturales.[7]

Ahora bien, los *Elementos* de Euclides se utilizaron como texto durante dos mil años, e incluso hoy una versión modificada de sus primeros libros constituye la base de la enseñanza de la geometría plana en las escuelas secundarias.

Pues bien, todo este paréntesis sobre la geometría, no tiene otra finalidad que aclarar el marco conceptual, por demás socializado, aceptado y comprendido en el mundo occidental, que Laban empleó para visualizar los hechos del movimiento.

La definición más acabada y general del estudio del espacio, se encuentra expuesta en el libro de Rudolf Laban *Choreuthics*,[8] en el que se exponen los principios ordenadores de todo el complejo análisis geométrico del espacio. En esta obra se encuentran los elementos visuales más claros, expuestos para comprender los hechos de movimiento como dibujos en el espacio, de manera más o menos independiente, de sus cargas energéticas. Según Laban, cuando el cuerpo se pone en movimiento, se fusiona con el espacio, trazando diversas líneas y conformando una entidad o unidad funcional visible. La tarea de la coréutica se propone aquí como la de dar una representación gráfica y mental a esa unidad movimiento-espacio que toma la forma de líneas. Tales líneas son descriptibles por medio de una serie de planos, similares a los de un arquitecto, que permiten entender el movimiento como un edificio o construcción tridimensional.

Sin embargo, a diferencia del aprendizaje puramente formal de la geometría, en Laban toda construcción tridimensional se convierte en una habitada por el cuerpo humano. Podríamos hablar, quizá, de un etnocentrismo en este estudio del espacio, en tanto que ningún cuerpo es visible desde fuera como un cuerpo ajeno al observador, sino que es el observador el que ve el mundo inmerso en la estructura geométrica. Incluso la escritura que puede hacer un *notador* Laban de un movimiento que no está ejecutando él mismo, es haciendo de la escritura una analogía de ese movimiento ajeno "como si..." el *notador* externo lo estuviera ejecutando.

Para Laban, el dibujo espacial de la coréutica así entendida, retrata la arquitectura viviente de los trazos y formas del movimiento espacial.

A continuación se expondrán algunos de los elementos que integran el sistema conceptual de la coréutica.

*Definición de movimiento*

En el análisis de movimiento de Rudolf Laban, el concepto de movimiento tiene una complejidad sólo definible a través de la comprensión integral de las áreas que componen el sistema de análisis (coréutica, *effort*, análisis de movimiento). Sin embargo, en el terreno relativamente autónomo de la coréutica, Laban define el fenómeno del movimiento atendiendo únicamente a su aspecto espacial. Aunque esta definición se puede ver enriquecida por los conceptos vertidos en el resto de las obras



[7] Los libros de texto de la educación básica en México contienen los principios de la geometría euclidiana como base fundamental para transmitir, en grados superiores, otras modalidades de la geometría.

[8] Rudolf Laban, *Choreuthics*, MacDonald and Evans, London, 1966.

de Laban, en *Choreuthics* el fenómeno de movimiento se define por el trazo que hace de ciertas trayectorias espaciales, o como resultado de una transferencia del cuerpo, o de uno de sus miembros, de una posición a otra (trayectoria).[9] Para Laban, el movimiento de un solo miembro da como resultado una trayectoria monolineal, y el movimiento de dos o más miembros que cambian de posición en el espacio simultáneamente resulta en un movimiento polineal.[10]

*Kinesfera, espacio personal y espacio general*

En coréutica, el espacio personal o kinesfera es aquél que podemos alcanzar con los miembros corporales desde una posición erguida, estática, sobre los dos pies, sin desplazarnos. Si nos desplazamos, nos trasladamos necesariamente con nuestra kinesfera.

Al desplazarnos, estamos haciendo uso del espacio general, el cual es el vehículo o el medio de todo desplazamiento de nuestra kinesfera. Por lo tanto, es la locomoción (pasos, carreras, saltos o gritos) lo que permite mover el espacio personal o kinesfera en el espacio general.

Dentro de la kinesfera, cada miembro tiene una zona que le es más inmediata y próxima, y dentro de la cual le es más fácil moverse. Por ejemplo, la zona de la pierna derecha es la zona inferior derecha de la kinesfera. Así, puede encontrarse la zona "normal" de cada parte del cuerpo: las dos piernas, los dos brazos, el tronco y la cabeza.

Sin embargo, los diferentes entrenamientos (deportivos, dancísticos, laborales), logran que los miembros salgan de su zona normal y alcancen otras. El movimiento del torso cumple una tarea importante para que los miembros alcancen zonas más allá de lo normal, es decir, "superzonas".[11] (Concepto que se explicará más adelante)



La noción de kinesfera se ha empleado después sin modificación, tanto en las diversas lecturas estadounidenses, como en los continuadores del Método Leeder.

*Diversas representaciones del movimiento en el espacio*

En este apartado se describirá la concepción geométrica que le permitió a Laban y a sus seguidores, incluido Leeder, pensar las líneas direccionales en que el cuerpo puede moverse en el espacio.

A partir de un sujeto y de su kinesfera, es decir, del individuo que se mueve, es que se concebirá la representación de una serie de líneas que dibujarán las múltiples posibilidades, conscientes y elegidas, de las trayectorias de movimiento.

Tanto en cualquier entrenamiento especializado como en la vida cotidiana, utilizamos constantemente una serie de trayectorias, pero no las nombramos ni somos conscientes del dibujo trazado en el espacio. La coréutica propone como herramienta para la conscientización de nuestra ubicación en el espacio, el apoyo de figuras geométricas que son virtualmente "habitadas" por el individuo: pentágono, cubo, icosaedro, octaedro, cuboctaedro, etc. En realidad, las que son más utilizadas para efectos educativos, son el cubo y el icosaedro.

---

[9] Laban, *op. cit.*, p. 10.
[10] Laban, *op. cit.*, p. 21.
[11] *Ibid.*, p. 23.

*Polígonos y ritmo espacial*

¿Por qué recurrir a la geometría para representar al espacio? El origen de la visión geométrica parece ser la idea de que en el movimiento existe un ritmo espacial; el movimiento, dice Laban, tiene, potencialmente, la posibilidad de moverse en trayectorias circulares infinitas en el espacio. Pero sobre estos círculos continuos, sin principio ni fin, es posible elegir ciertos puntos donde detener el movimiento. De hecho, al movernos trazamos ciertos *acentos* espaciales que ponen cortes a la ambigüedad espacial.

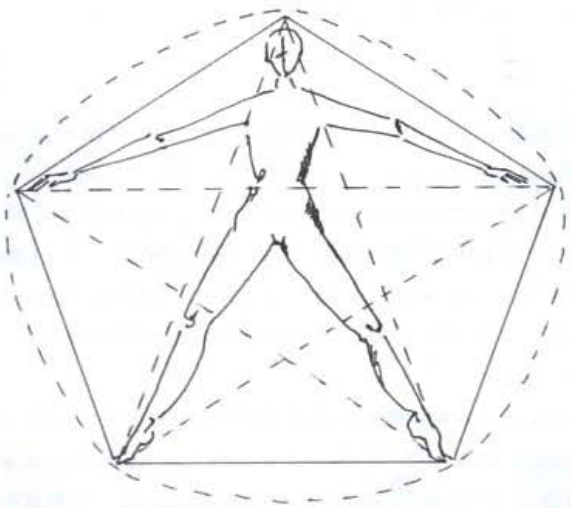
Una primera perspectiva de Laban para concebir los acentos en el espacio es mediante líneas rectas y, a partir de ellas, la derivación de polígonos, concebidos como una porción de espacio plano limitada por líneas rectas. El triángulo acentúa tres puntos en el espacio, el cuadrado acentúa cuatro. Así, cada acento o punto elegido rompe la línea circular infinita y hace emerger una nueva dirección. El ritmo espacial, en la medida en que con sus acentos permite trazar polígonos, es también un ritmo poligonal.[12]

A partir de aquí, presentamos la explicación y el análisis de cada una de las figuras geométricas propias de la coréutica.

*El pentágono*

El primer polígono que le permite a Laban pensar el movimiento, es la figura bidimensional del pentágono, que le sirve, precisamente, para visualizar las zonas normales de movimiento de las partes del cuerpo: la punta del pentágono es la zona de la cabeza, las puntas superiores son la zona de los brazos, y las puntas inferiores son las zonas de las piernas.[13]





[12] Laban, *op. cit.*, p. 26.
[13] *Ibid.*, p. 19.

Pero el uso del espacio es, por supuesto, tridimensional, por lo que Laban recurre a las formas de los poliedros para ocupar el espacio, que en geometría se conciben como porciones de espacio limitadas por polígonos planos: los elementos característicos de los poliedros son las caras (los polígonos que los limitan); las aristas (los lados de las caras en donde limitan dos caras contiguas); y los vértices (en los cuales concurren tres o más caras).

Los poliedros que Laban emplea son los que en geometría se denominan regulares, cuyas caras son iguales tanto en tamaño como en forma, y en cada uno de sus vértices concurren el mismo número de caras. Se considera que existen sólo cinco tipos de poliedro:

- Tetraedro regular: Tiene cuatro caras triangulares, de las que confluyen tres en cada vértice; cuatro vértices y seis aristas.
- Cubo: Seis caras cuadradas, que convergen tres en cada vértice. Tiene ocho vértices y doce aristas.
- Octaedro: Ocho caras triangulares, que se juntan cuatro en cada vértice. Tiene seis vértices y doce aristas.
- Dodecaedro: Doce caras pentagonales regulares, que convergen tres en cada vértice. Tiene veinte vértices y treinta aristas.
- Icosaedro: Veinte caras triangulares, que coinciden cinco en cada vértice. Tiene doce vértices y treinta aristas.



De estos poliedros, los que en Laban dan lugar a un extenso aprendizaje sobre los usos espaciales, son el cubo y el icosaedro.

Si para la geometría importa la descripción externa de las formas poliédricas, para Laban lo que importa es aprender a habitarlas. Dentro de cada figura geométrica podrán verse otras formas gráficas menores, que permitirán el análisis minucioso del movimiento dentro de la forma original.

*El cubo*

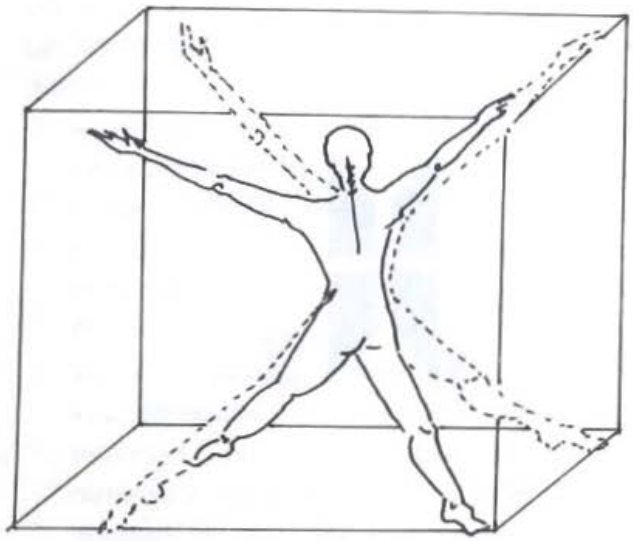
En geometría, el cubo es un poliedro regular formado por seis caras cuadradas que son perpendiculares. Se le llama también hexaedro regular o, simplemente, hexaedro.[14]

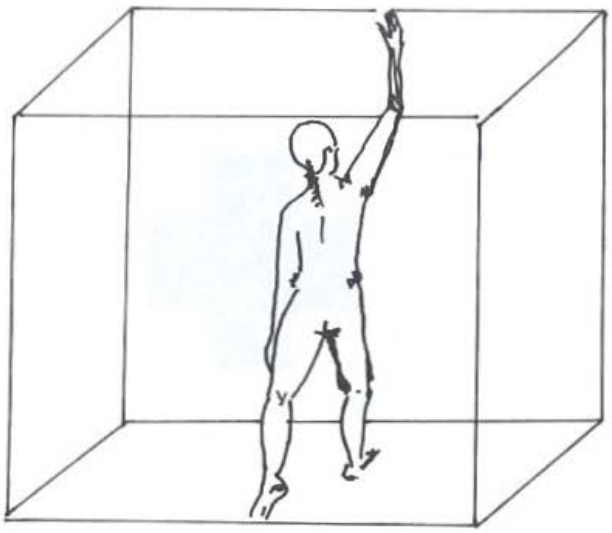
Con el cubo se abre el paso a la tridimensionalidad y complejidad del movimiento en el espacio. Para Laban, los movimientos de contraer o extender los miembros del cuerpo pueden variar, elegirse o alterarse a voluntad dentro de la kinesfera. La forma esférica de la kinesfera, abierta a cualquier acento espacial, se simplifica en la forma de cubo, en el que pueden verse con más precisión los puntos especiales que es posible acentuar.

Consideremos a un individuo cuya kinesfera está dentro de un cubo. Imaginemos que, a partir del centro de su cuerpo, salen muchas líneas o direcciones hacia el espacio, mismas que él puede utilizar para moverse. Cada dirección es nombrada y concebida en relación con el frente del cuerpo del individuo.

---

[14] Pavez y Fernández, curso citado.

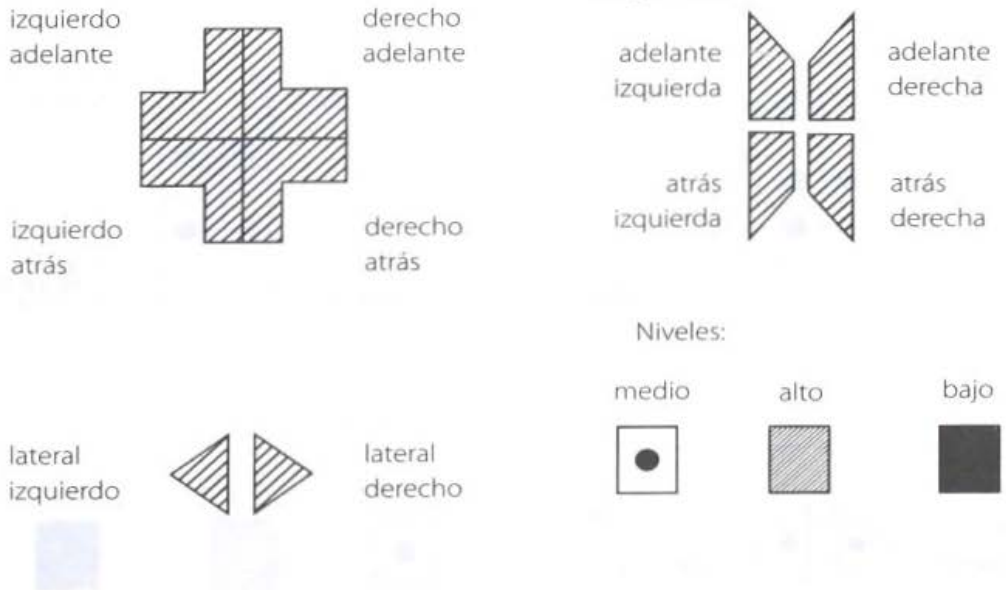




Laban desarrolla una simbología para representar esta posición del individuo ante el espacio. Tales símbolos serán utilizados, también, en la clase de coréutica del Método Leeder,[15] y las veremos integradas en las figuras que acompañan este texto:

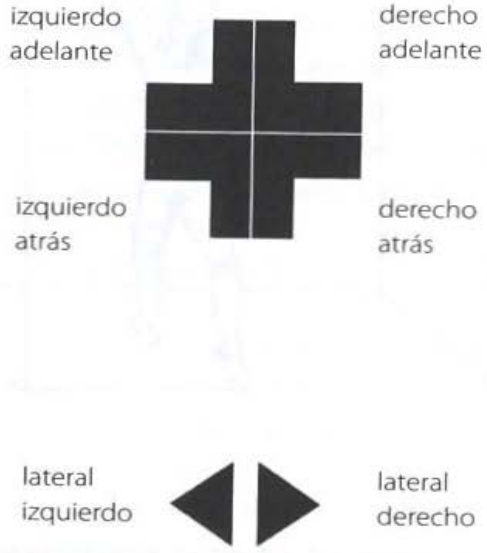


**Simbología**



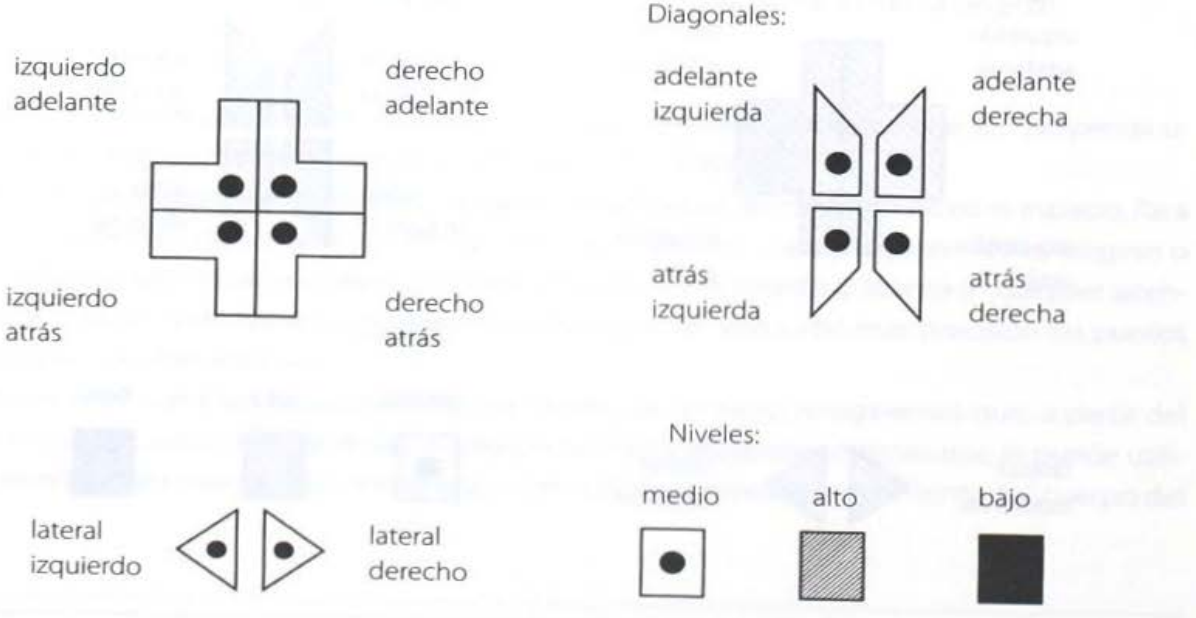

[15] Winearls, *op. cit.*, p. 105.

## Simbología






## Simbología



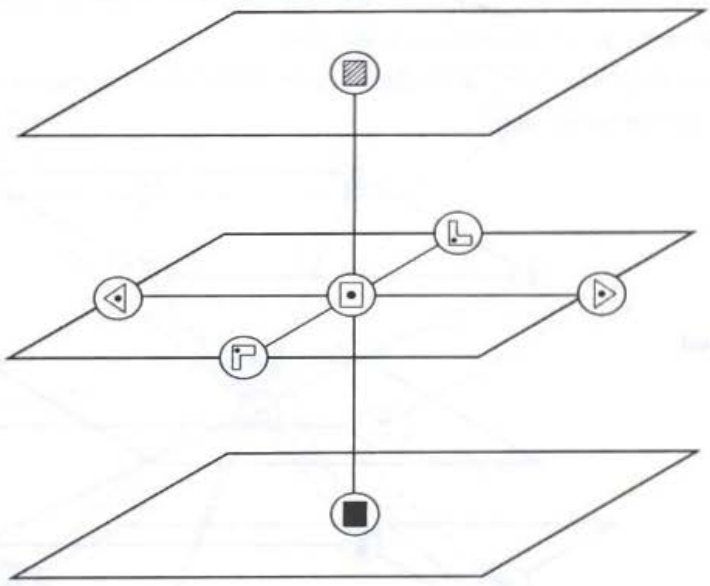
*Las dimensiones*

Las líneas básicas que sustentan el movimiento del individuo que habita el espacio, son las tres dimensiones:

- La dimensión vertical va sobre la línea del eje del cuerpo de la cabeza a los pies, y está basada en la sensación del centro de gravedad. Introduce la noción espacial de largo. La verticalidad es el eje fundamental del movimiento humano: la gravedad es la fuerza que atrae el cuerpo hacia el suelo y su opuesto, alargarse hacia arriba, supone la posición erecta natural del ser humano en movimiento cuyo símbolo es . A partir de este eje, el cuerpo ocupa las otras dos dimensiones (horizontal y sagital). Esta dimensión vertical tiene, a su vez, dos direcciones que, con sus símbolos, son arriba y abajo .
- La dimensión horizontal va de un lado a otro del cuerpo; es decir, involucra la sensación de bilateralidad, o distinción entre un lado y otro del cuerpo. Introduce la noción espacial de ancho. Esta dimensión tiene dos direcciones que, con sus símbolos, son izquierda y derecha . Para Winearls, en el uso de esta dimensión está involucrado más el movimiento de los brazos que de las piernas, pues producen una sensación de abrir y cerrar o de expansión y encogimiento.[16]
- La dimensión sagital, que va hacia delante y atrás del cuerpo, introduce la noción de profundidad espacial. Esta dimensión tiene dos direcciones, cuyos símbolos son, precisamente, adelante y atrás , o avance y retroceso . Winearls afirma que esta dimensión es fundamentalmente sentida por las piernas, al dar pasos hacia el frente y hacia atrás.



El centro de gravedad es el punto divisorio entre las dos direcciones de cada dimensión, y es el cubo la figura idónea para visualizar estas tres dimensiones con sus correspondientes direcciones que, juntas, hacen lo que se llama la cruz dimensional o axial.



**Cruz axial**

[16] *Ibid.*, p. 107.

*Inclinaciones diagonales*

También en el cubo se pueden observar las cuatro líneas oblicuas o diagonales, que van de una esquina a otra del cubo intersectándose en el centro de la figura, es decir, en el centro de la kinesfera del individuo. Estas cuatro inclinaciones dibujan lo que se llama la cruz diagonal. A diferencia de las dimensiones, el eje de las diagonales cae fuera de la línea de gravedad del cuerpo, aunque lo atraviesan por el centro. Las inclinaciones diagonales son cuatro, y cada una tiene dos polos.

Para nombrar cada inclinación y dirección diagonal se emplean los términos que nombran a las tres dimensiones direccionales. He aquí el listado de las cuatro inclinaciones que conforman la cruz de diagonales:

1. diagonal con dirección arriba-adelante-derecha , a dirección abajo atrás-izquierda

2. diagonal con dirección arriba-adelante-izquierda , a dirección abajo-atrás-derecha

3. diagonal con dirección arriba-atrás-derecha , a dirección abajo-adelante-izquierda

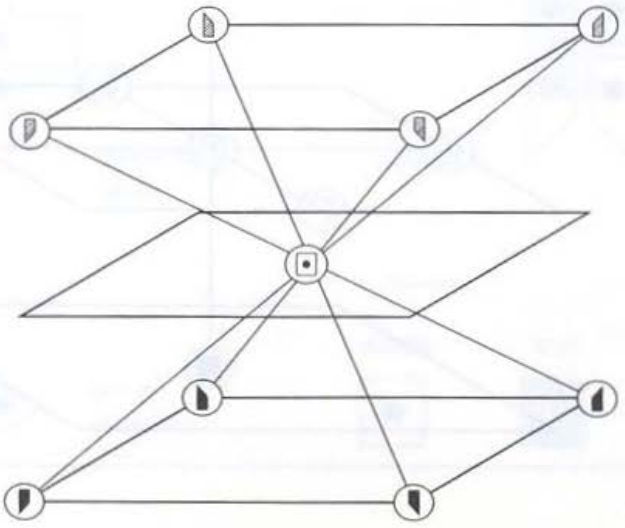
4. diagonal con dirección arriba-atrás-izquierda , a dirección abajo-adelante-derecha



Pensar en cualquiera de estas figuras y líneas, y usarlas para moverse, dará ciertas características al movimiento realizado, ya sea en términos de sensaciones para el ejecutante o en términos visuales para el observador. Así, si uno se mueve sobre las líneas de la cruz dimensional, se sentirá y observará un movimiento estable y en equilibrio. Pero si uno se mueve por las líneas diagonales, se generará un efecto de mayor tridimensionalidad e inestabilidad del movimiento, puesto que con las diagonales se abandona el eje vertical del movimiento estable.

El movimiento que utiliza y recorre las inclinaciones diagonales, aunque esté sobre una base estable, genera una sensación de volumen.

**Cruz diagonal**



*Inclinaciones diametrales*

Dentro del cubo es posible trazar, entre las tres dimensiones y las cuatro inclinaciones diagonales, las seis *inclinaciones diametrales* con sus doce direcciones correspondientes, que son nombradas también a partir de las tres dimensiones. Estas seis inclinaciones dibujan lo que se llama la cruz diametral.

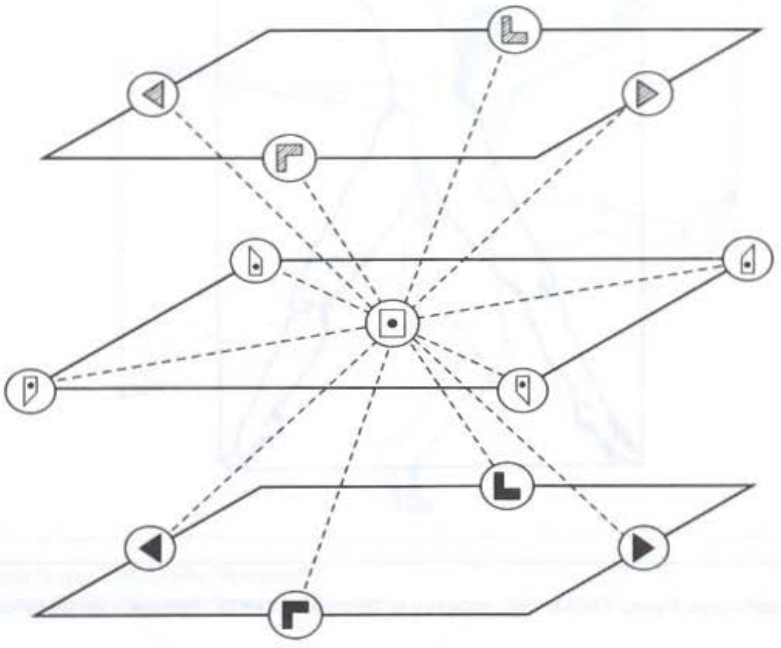
Este es el listado de las inclinaciones que componen la cruz de seis diametrales:

1. inclinación con dirección arriba-frente-centro , a dirección abajo-atrás-centro
2. inclinación con dirección arriba-lado-derecha , a dirección abajo-lado-izquierda
3. inclinación con dirección arriba-lado-izquierda , a dirección abajo-lado-derecha
4. inclinación con dirección arriba-atrás-centro , a dirección abajo-frente-centro
5. inclinación con dirección medio-frente-derecha , a dirección medio-atrás-izquierda
6. inclinación con dirección medio-frente-izquierda , a dirección medio-atrás-derecha



Estas seis inclinaciones dibujan lo que se denomina *cruz diametral*

**Cruz diametral**



*Los planos*

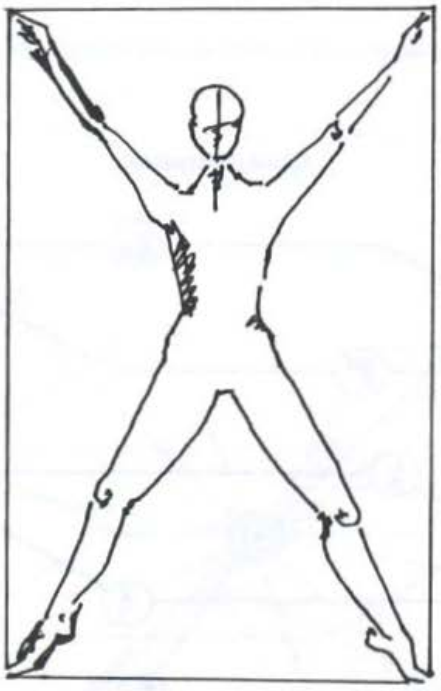
Otros dibujos que se emplean en coréutica para nombrar las trayectorias espaciales que el movimiento puede ocupar, son los planos. En realidad, las dimensiones del cubo (abajo-arriba, atrás-adelante e izquierda-derecha), no son sentidas usualmente por el cuerpo como líneas aisladas. El movimiento humano casi nunca se produce unidimensionalmente sino, al menos, bidimensionalmente.

La sensación de verticalidad arriba-abajo, se extiende a la horizontalidad derecha-izquierda, como en el acto de agitar de izquierda a derecha la mano levantada en un saludo a distancia. La sensación de horizontalidad derecha-izquierda, se extiende a la sagitalidad adelante-atrás, como en el acto de escribir. Y la sensación de sagitalidad adelante-atrás, se extiende a la verticalidad arriba-abajo, como en el acto de agacharnos hacia adelante y hacia abajo para recoger un objeto.

Los planos se conciben como formas rectangulares en las que el empuje de una de las dos dimensiones que componen cada plano es más dominante que el de la otra. Así que podemos definir los tres planos:

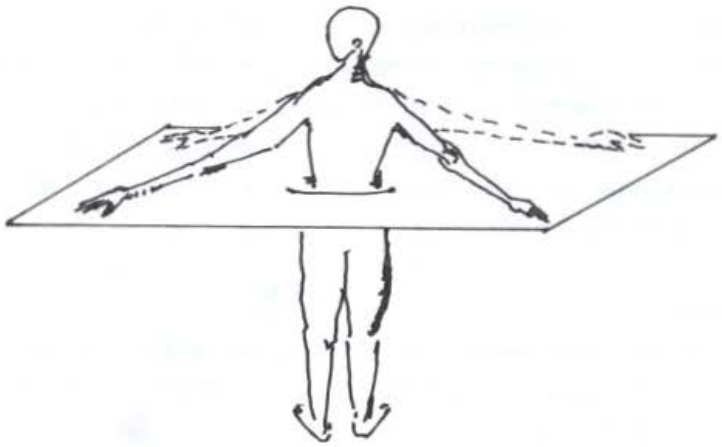
- Plano vertical (también llamado frontal, "puerta" o "chato").[17] En él, la sensación dominante de verticalidad (arriba-abajo) se extiende a la horizontalidad (derecha-izquierda). En este plano se fusionan la dimensión vertical y la dimensión horizontal, ocupando las mismas áreas espaciales que puede ocupar una puerta.





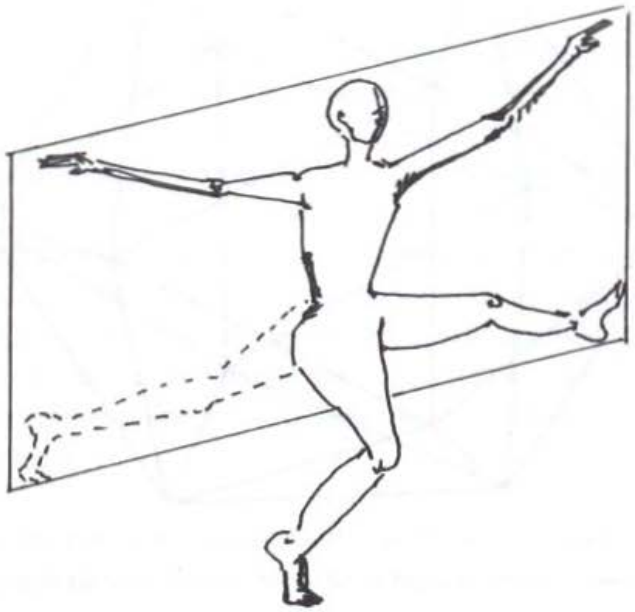
[17] La Escuela chilena, a través del curso Pavez-Fernández, emplea el término "puerta"; Winearls emplea "chato".

• Plano horizontal (también llamado "mesa" o "flotante").[18] La sensación dominante de horizontalidad (derecha-izquierda) se extiende a la sagitalidad (adelante-atrás). Se fusionan, entonces, la dimensión horizontal con la dimensión sagital, que ocupan la misma área espacial que una mesa.



• Plano sagital (también llamado "rueda" o "empinado").[19] La sensación dominante de sagitalidad (avance-retroceso) se extiende a la verticalidad (arriba-abajo). Aquí se fusiona la dimensión sagital con la dimensión vertical, empleando el área espacial que puede ocupar una rueda.





[18] La Escuela chilena usa "mesa"; Winearls, "flotante".
[19] La Escuela chilena usa "rueda"; Winearls, "empinado".

A la utilización conjunta de dos dimensiones es a lo que se denomina plano. El movimiento bidimensional, aquél que usa uno solo de los planos, da la sensación de estabilidad; mientras que el uso de los tres planos, da la sensación de volumen y tridimensionalidad.

*El icosaedro*

En geometría, el icosaedro es un poliedro regular formado por veinte caras triangulares. Laban pensó muchas formas de trazo espacial haciendo referencia a esta forma geométrica, que se puede construir cuando se sobreponen entre sí los tres planos, y se conectan sus doce esquinas o puntos periféricos; entonces surgen las veinte caras en forma de triángulo equilátero.[20]

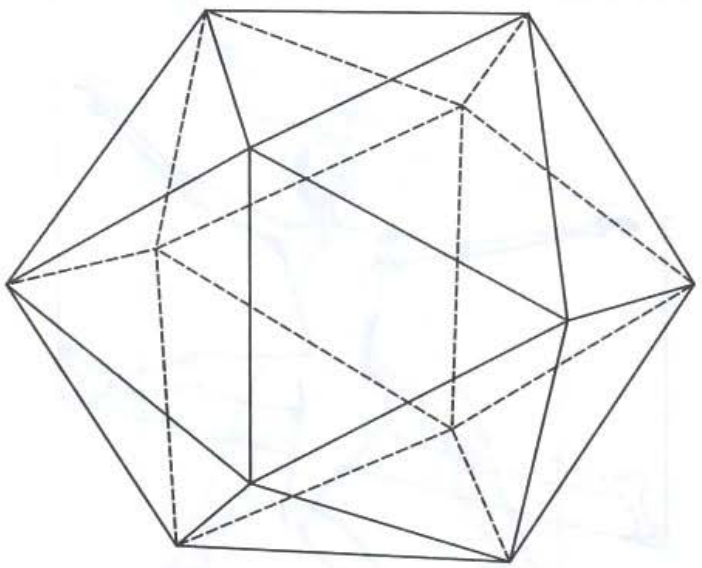
Esta figura, por su complejidad, permite trazar trayectorias más complicadas que las del cubo, dando una orientación en el espacio más detallada.

*Inclinaciones diagonales*

Las inclinaciones diagonales del icosaedro tienen un grado de pendiente distinto al del cubo, ya que no van de una esquina a otra, sino que penetran el centro de los triángulos formados por los ángulos que conectan a los tres planos.

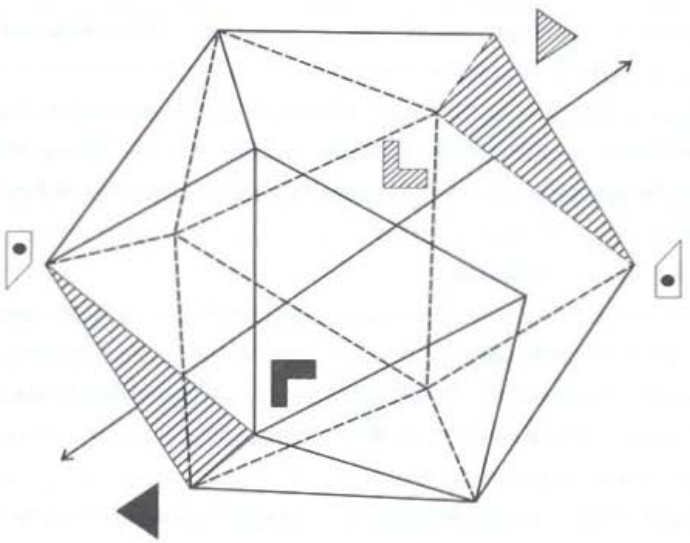


**Icosaedro**



[20] Laban, *op. cit.*, p. 142-143.

**Inclinaciones del Icosaedro**





*Líneas centrales y periféricas*

Ahora bien, para cualquier figura geométrica existen dos tipos de líneas que se pueden trazar a partir de sus formas, y que el cuerpo puede utilizar al moverse:

- Las líneas centrales son las que se intersectan en el centro de la kinesfera del cuerpo instalado dentro de la figura, y que parecen surgir del cuerpo para llegar a los extremos de la figura geométrica que se use para representar las direcciones del movimiento. Es el caso, por ejemplo, de las líneas dimensionales, las diagonales, las diametrales del cubo.
- Las líneas periféricas no se interconectan en el centro, sino que lo evitan y pasan por fuera de él. Son líneas que no parten del eje del cuerpo, sino que están fuera o alrededor de él. En cualquier figura geométrica se pueden trazar líneas periféricas, ya que todas tienen trazos límites que las separan del espacio exterior.

Específicamente, el icosaedro permite visualizar, con particular precisión, muchas posibilidades de trazo de líneas periféricas que pasan por los filos de la figura; existen treinta direcciones periféricas que conectan las doce esquinas de los planos dimensionales (mismos que han permitido con anterioridad construir el icosaedro). Estas líneas no constituyen nuevas inclinaciones, sino que son paralelas a las mismas líneas transversales internas, pero fuera del centro de la kinesfera.

*Perspectiva corporal: los cuatro diseños especiales*

Así como existen algunos conceptos de la coréutica relacionados con el área de la eukinética y las cualidades energéticas del movimiento, también existen otros relacionados con lo que se conoce como Análisis del movimiento, que en el AML se encarga de reflexionar sobre las formas de mover los segmentos anatómicos. Entonces, encontramos en la coréutica el tema de los diseños espaciales, que se ocupa de la asociación entre el tipo de movilidad de segmentos corporales y el tipo de trazos en el espacio que se logra. Realizar trazos rectos, curvos, etc. en el espacio, tiene que ver con los modos de poner en acción las articulaciones de las diferentes partes del cuerpo. El Método Leeder recupera los cuatro diseños que propone Laban para visualizar las formas que trazan los conjuntos articulares cuando entran en movimiento.

En el libro de *Choreuthics*, Laban expone los cuatro diseños básicos que aparecen ahí con sus denominaciones francesas, y así son retomados por Jean Winearls y la Escuela chilena.

Estas formas son producidas por los miembros del cuerpo, dependiendo de su estructura anatómica, misma que les permite hacer sólo cierto tipo de movimiento. Lo que determina la forma del movimiento es el orden en el cual entran en actividad las articulaciones. Cada forma tiene una sensación, que puede experimentarse más intensamente si se cierran los ojos y uno se concentra en el trayecto de la línea. Son cuatro los diseños:[21]



- ***Droit*** **(trayectoria recta)**

fig. 12 *droit*

fig. 13 *ouvert*

fig. 14 *tortillé*

fig. 15 *rond*

[21] Laban, *op. cit.*, p. 83.

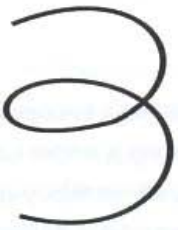
Espacialmente, la forma *droit* dibuja una línea recta, que es la vía más directa para llegar de un punto a otro en el espacio. Se mantiene en una sola dimensión del espacio (arriba-abajo, atrás-adelante, etc.). Un ejemplo de esta trayectoria es la que dibuja una pierna cuando hace un *tendu*.
Anatómicamente, se requiere que todas las articulaciones de un miembro, brazo o pierna, actúen en coordinación; es decir, que todas sus secciones actúen en bloque y simultáneamente.

• *Ouvert* (trayectoria de apertura)

Espacialmente, traza la media curvatura de un círculo y produce la sensación de apertura y cierre. Este trazo ocupa dos dimensiones; por ejemplo, el movimiento del ante brazo que va del centro de cuerpo hacia afuera, ocupa las dimensiones horizontal (lado-lado) y sagital (adelante); es decir, las dos dimensiones que conforman el plano horizontal.
Anatómicamente, los extremos de un miembro se acercan o alejan entre sí por una trayectoria de medio círculo. Este tipo de trayectoria puede estar asociada con un orden de movimiento en que el segmento de un miembro del cuerpo se aísla de los otros segmentos componentes. (Por ejemplo, el *rond de jambe en l´air* del ballet clásico, en el que el trazo se hace con una parte de la pierna)

• *Tortillé* (trayectoria ondulante, complicada)

Espacialmente, se describe una forma de "s" que ocupa las tres dimensiones, afectando, por lo tanto, los tres planos. Se produce un dibujo sinuoso en determinadas direcciones. La trayectoria es irregular y compleja. Es el caso del activo, que traza una figura ondulante en ocho.



• *Rond* (trayectoria redonda, circular)

Espacialmente, produce un círculo completo. Anatómicamente, el miembro gira alrededor de la articulación que lo sostiene. Es el caso del *swing* centrifugal que, a partir de la articulación del hombro, hace que el brazo dibuje un círculo completo.

El estudio de Laban, posee una complejidad en la concepción geométrica, un grado tal de abstracción y análisis espacial, que hace que algunos aspectos de ese estudio del espacio no puedan aplicarse fácilmente al entrenamiento técnico o al aprendizaje de un vocabulario de movimiento. Así es que, el Método Leeder, retoma sólo algunos de los elementos más practicables del estudio del espacio de Laban.

En la clase de coréutica del Método Leeder, se hace referencia constantemente a este privilegio de lo espacial en la concepción del movimiento, y da menor importancia a las asociaciones con el esfuerzo y los órdenes anatómicos del movimiento. El estudio del espacio está más enfocado a la experimentación de los trayectos espaciales, que consiste en asociar la imagen de las figuras y los trazos geométricos, con el tránsito concreto y vivenciado de las diversas partes del cuerpo sobre ellos. Para este fin, los medios privilegiados de aprendizaje son, por un lado, el diseño individual y consciente de secuencias de puntos espaciales por recorrer en la ejecución; y, por otro, el aprendizaje de secuencias preestablecidas, mismas que se explicarán en el siguiente apartado.

**Escalas y secuencias espaciales para el dominio del movimiento en el espacio**

Tanto en el AML como en el aprendizaje de la coréutica en el Método Leeder, existen secuencias preestablecidas para aprender a nombrar y utilizar las trayectorias espaciales.

Este orden preestablecido de puntos espaciales, fue considerado por Laban como un aspecto de la "armonía espacial". Tal armonía no es un invento arbitrario de Laban, sino que las secuencias espaciales propuestas por él surgieron a partir de la referencia con el comportamiento humano cotidiano o especializado, antes que cualquier teoría las haya sistematizado. Para llegar a estas secuencias, lo que hizo Laban fue partir simplemente de la observación del movimiento ya existente, para estructurar y luego fijar en secuencias y escalas las sucesiones orgánicas que observaba.

En suma, la idea de Laban es que hay sucesiones o transiciones de un punto a otro del espacio que, según la estructura anatómica y la economía del esfuerzo, pueden sentirse más orgánicas y naturales si siguen un orden determinado y no otro. Con ese principio, Laban exploró varias posibilidades direccionales en secuencias espaciales establecidas llamadas escalas.



*Escalas*

Las escalas son secuencias ordenadas para lograr trayectos más expresivos y económicos en términos de energía, entre un punto y otro del espacio, y pueden ser pensadas a partir de cualquiera de las imágenes mentales y gráficas que se han mencionado anteriormente para imaginar el movimiento: cruz dimensional, cubo, icosaedro, etc.

Dentro de las figuras geométricas, las escalas son itinerarios que permiten identificar rutas y trayectorias específicas de movimiento. Existen, entonces, varios tipos de escala según la figura visual y geométrica en que se inscriban y según su organización interna.

Es importante insistir en el hecho de que el estudio de las armonías espaciales, por más abstracto que parezca, tiene una utilidad pedagógica invaluable para lograr la asociación entre imagen mental y sensación concreta del espacio.

*Escalas Transversales*

En el método Leeder, el trabajo de las escalas es esencial para el estudio del espacio. Estas escalas se piensan a partir de la figura de icosaedro. Las secuencias de puntos espaciales por recorrer, que se mueven dentro del icosaedro, se llaman **escalas transversales**. Éstas tienen algunos criterios para la organización de sus recorridos de un punto a otro. Las secuencias de todas las escalas transversa-

les se mueven repetidamente de un plano a otro, y este cambio cíclico entre los planos se propone con la finalidad de que las inclinaciones sean mejor realizadas por el cuerpo.[22] Son tres los elementos organizadores de las escalas transversales:

- Las secuencias de las escalas transversales hacen un recorrido cíclico de un plano a otro, siguiendo este orden: se pasa de un extremo del plano vertical a otro en el plano sagital; luego al horizontal, se regresa al plano vertical y así se continúa.
- Las secuencias recorren el sentido de las dos direcciones componentes de cada una de las líneas; es decir, en las escalas, cada inclinación ocurre dos veces, pero una en un sentido y otra, en uno distinto. Por ejemplo, se recorre de un punto del plano vertical a un punto del plano horizontal, y más tarde se recorre del mismo punto del plano horizontal de regreso al mismo punto del plano vertical.
- Las secuencias de las escalas recorren doce puntos: parten de un punto, viajan por once más, que son las esquinas de los tres planos que forman el icosaedro, y vuelven al inicial.

Existen dos escalas transversales de doce puntos: A y B.[23] Ambas constituyen los dos lados de una misma figura trazadas de manera móvil y dinámica. Estos lados están separados por otra escala, más bien estática, que sirve de eje divisorio entre las escalas A y B, denominada axial, y su recorrido consta solamente de seis puntos.

De esta manera, tenemos tres escalas: la escala A, la escala B y la escala axial, que se ejecutan en dos versiones que marcan las direcciones de cada inclinación con el brazo izquierdo o con el brazo derecho.



*Escalas A y B*

Son circuitos continuos complementarios porque cada movimiento de una se refleja en la otra como un espejo, espejo cuya "superficie" está trazada por la escala axial. Salen de un punto, recorren once puntos más y llegan al inicial. Cada una de las escalas A y B contiene, entonces, doce inclinaciones formadas cada una por dos direcciones o puntos de partida y llegada. A continuación se especificarán los **puntos** (según su localización en cada una de las dimensiones: vertical, sagital y horizontal), y las **inclinaciones** (según el punto de llegada y el punto de partida), que conforman cada escala.

---

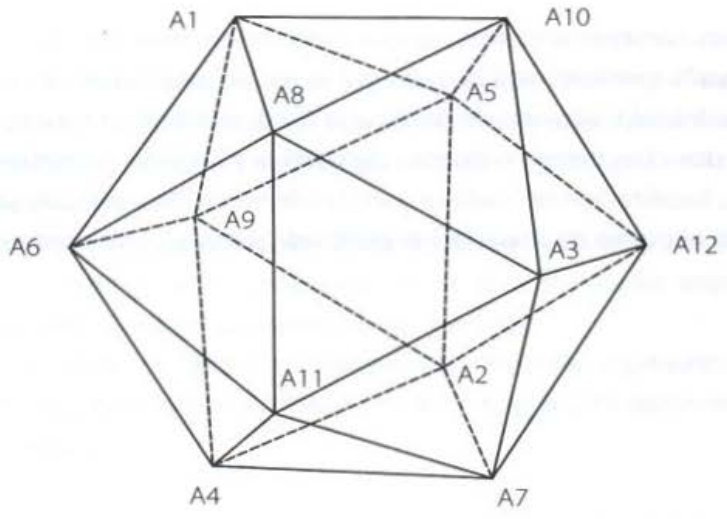
[22] *Ibid.*, p. 34.
[23] *Ibid.*, p. 38.

**Escala A:**

| | |
|---|---|
| Punto 12, medio, atrás izquierda (inicio del circuito) | |
| Punto 1, arriba, lateral derecha | Inclinación 1 |
| Punto 2, abajo, atrás derecha | Inclinación 2 |
| Punto 3, medio, adelante izquierda | Inclinación 3 |
| Punto 4, abajo, lateral derecha | Inclinación 4 |
| Punto 5, arriba, derecha atrás | Inclinación 5 |
| Punto 6, medio, adelante derecha | Inclinación 6 |
| Punto 7, abajo, lateral izquierda | Inclinación 7 |
| Punto 8, arriba, adelante derecha | Inclinación 8 |
| Punto 9, medio, atrás derecha | Inclinación 9 |
| Punto 10, arriba, lateral izquierda | Inclinación 10 |
| Punto 11, abajo, adelante derecha | Inclinación 11 |
| Punto 12, medio, atrás izquierda (fin de circuito) | Inclinación 12 |



**Escala A**

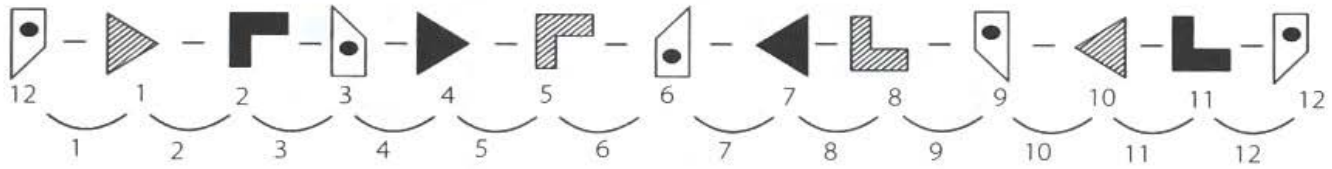



O utilizando los símbolos Laban, que también se manejan en el Método Leeder:[24]

[24] Pavez-Fernández, curso citado, Escala A.

**Escala A en símbolos**

Consta de 12 inclinaciones, cada una se forma de 2 puntos:

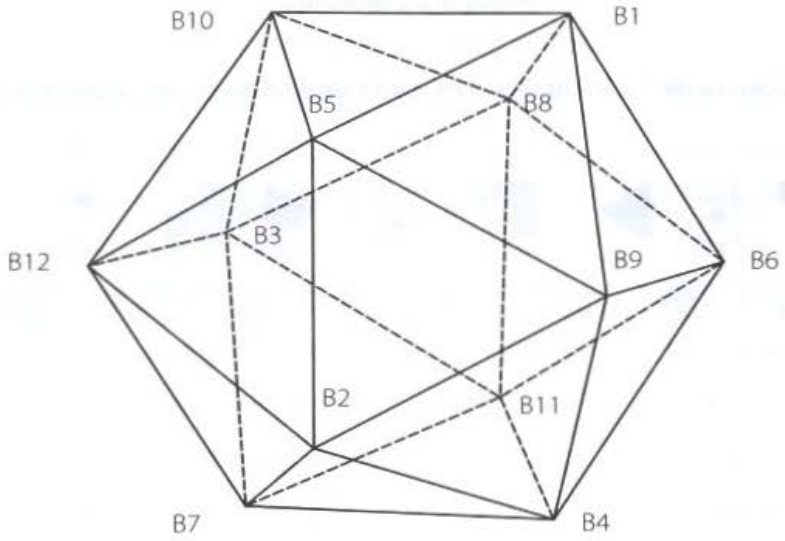



**Escala B:**



| | |
|---|---|
| Punto 6, medio, adelante derecha (inicio de circuito) | |
| Punto 10, arriba, lateral izquierdo | Infinito izquierdo |
| Punto 11, abajo, adelante derecha | Inclinación 11 |
| Punto 9, medio, atrás derecha | Inclinación 12, espejo |
| Punto 7, abajo, lateral izquierda | Inclinación 0 (Giro para tomar la siguiente inclinación) |
| Punto 8, arriba, adelante derecha | Inclinación 8 |
| Punto 12, medio, atrás izquierda | Inclinación 9, espejo |
| Punto 4, abajo, lateral derecha | Inclinación 0 (Giro para tomar la siguiente inclinación) |
| Punto 5, arriba, atrás derecha | Inclinación 5 |
| Punto 3, medio, adelante izquierda | Espejo 6 |
| Punto 1, arriba, lateral derecha | Derecho infinito |
| Punto 2, abajo, atrás derecha | Inclinación 2 |
| Punto 6, medio, adelante derecha (fin de circuito) | Espejo 3 |

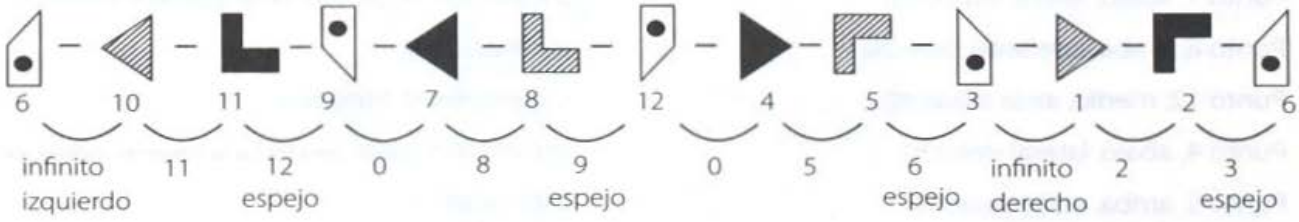
**Escala B**





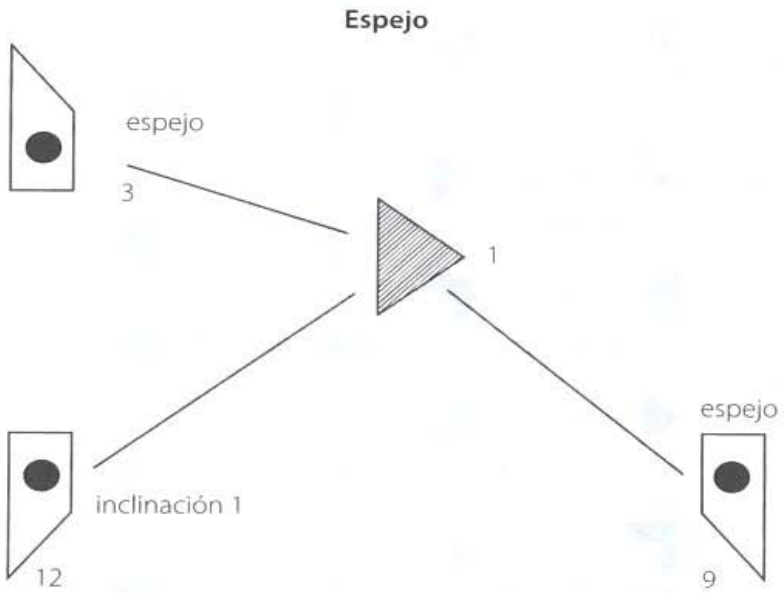

O utilizando los símbolos Laban, que se manejan en al Método Leeder.[25]

**Escala B en símbolos**




[25] Pavez-Fernández, curso citado, Escala B.

El espejo de cada inclinación se obtiene a partir de una de sus puntas que hace las veces de vértice para crear, según el punto de la inclinación elegida, una o dos líneas inclinadas. Ejemplo a partir de la inclinación 1:






*Otras formas gráficas para pensar el movimiento*

Con este instrumental visual y gráfico de las figuras geométricas y las escalas, puede pensarse en otros trazos o formas reconocibles que el movimiento es capaz de dibujarles dentro. Es el caso de las figuras llamadas anillos, volutas y puntas, que se constituyen pensando en unir ciertas líneas centrales entre sí, o algunas líneas periféricas entre sí; o bien, determinadas líneas centrales con ciertas líneas periféricas, creando así diseños espaciales redondeados o angulares. Al trazar en el espacio ciertos diseños, el movimiento adquiere mayor o menor movilidad, dependiendo de la figura; es decir, cada una de estas formas gráficas propone al movimiento trazos más o menos estables que requieren, por lo tanto, de mayor o menor dinamismo y de diversos recursos para lograr el trazo requerido: pasos, caídas, saltos, giros, etcétera.

*Anillos*

Los anillos se clasifican por el número y tipo de líneas componentes:

- Anillos de dos. Se producen por la combinación de líneas centrales y periféricas, y en su ejecución ofrecen experiencias de movimiento más bien estables. El cuerpo queda encerrado, entonces, entre dos inclinaciones centrales y dos líneas periféricas. Para construir un anillo de dos, se toma una inclinación dentro del icosaedro, se saca su paralela y se unen en sus dos extremos por dos líneas periféricas.

**Paralelas**

Las paralelas de cada inclinación del icosaedro se obtienen si se sacan los puntos opuestos de la inclinación, que se trazan sobre la figura del icosaedro:

**Inclinación 1** Punto 12 a Punto 1 :
medio, atrás, izquierda - arriba, lateral, derecha

Su paralela (inclinación 7):
Punto 6 a Punto 7 :
medio, adelante, derecha - abajo, lateral, izquierda

**Inclinación 2** Punto 1 a Punto 2 :
arriba, lateral, derecha - abajo, atrás, derecha

Su paralela (inclinación 8):
Punto 7 a Punto 8 :
abajo, lateral, izquierda - arriba, adelante, derecha

**Inclinación 3** Punto 2 a Punto 3 :
abajo, atrás, derecha - medio, adelante, izquierda

Su paralela (inclinación 9):
Punto 8 a Punto 9 :
arriba, adelante, derecha - medio, atrás, derecha

**Inclinación 4** Punto 3 a Punto 4 :
medio, adelante, izquierda - abajo, lateral, derecha

Su paralela (inclinación 10):
Punto 9 a Punto 10 :
medio, atrás, derecha - arriba, lateral, izquierda

**Inclinación 5** Punto 4 a Punto 5 :
abajo, lateral, derecha - arriba, derecha, atrás

Su paralela (inclinación 11):
Punto 10 a Punto 11 :
arriba, lateral, izquierda - abajo, adelante, derecha

**Inclinación 6** Punto 5 a Punto 6 :
arriba, derecha, atrás - medio, adelante, derecha

Su paralela (inclinación 12):
Punto 11 a Punto 12 :
abajo, adelante, derecha - medio, atrás, izquierda

**Inclinación 7** Punto 6 a Punto 7 :
medio, adelante, derecha - abajo, lateral, izquierda

Su paralela (inclinación 1):
Punto 12 a Punto 1 :
abajo, adelante, derecha - medio, atrás, izquierda

**Inclinación 8** Punto 7 a Punto 8 :
abajo, lateral, izquierda - arriba, adelante, derecha

Su paralela (inclinación 2):
Punto 1 a Punto 2 :
arriba, lateral, derecha - abajo, atrás, derecha

**Inclinación 9** Punto 8 a Punto 9 :
arriba, adelante, derecha - medio, atrás, derecha

Su paralela (inclinación 3):
Punto 2 a Punto 3 :
abajo, atrás, derecha - medio, adelante, izquierda

**Inclinación 10** Punto 9 a Punto 10 :
medio, atrás, derecha - arriba, lateral, izquierda

Su paralela (inclinación 4):
Punto 3 a Punto 4 :
medio, adelante, izquierda - abajo, lateral, derecha

**Inclinación 11** Punto 10 a Punto 11 :
arriba, lateral, izquierda - abajo, adelante, derecha

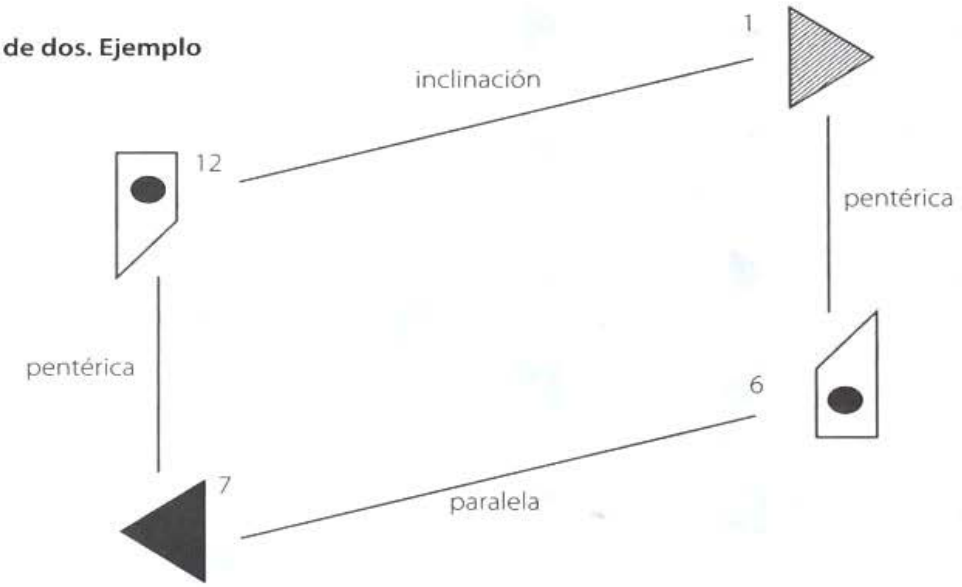
Su paralela (inclinación 5):
Punto 4 a Punto 5 :
abajo, lateral, derecha - arriba, derecha, atrás

**Inclinación 12** Punto 11 a Punto 12 :
abajo, adelante, derecha - medio, atrás, izquierda

Su paralela (inclinación 6):
Punto 5 a Punto 6 :
arriba, derecha, atrás - medio, adelante, derecha.

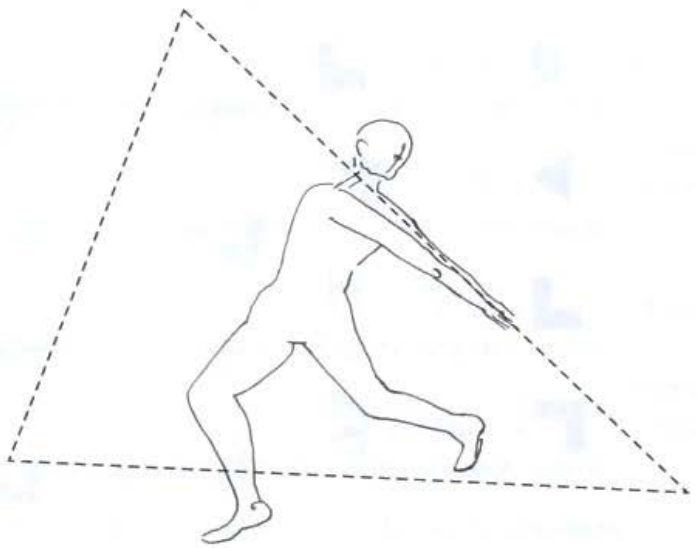
Así, podríamos **ejemplificar** un **anillo de dos** a partir de la indicación 1:

**Anillo de dos. Ejemplo**

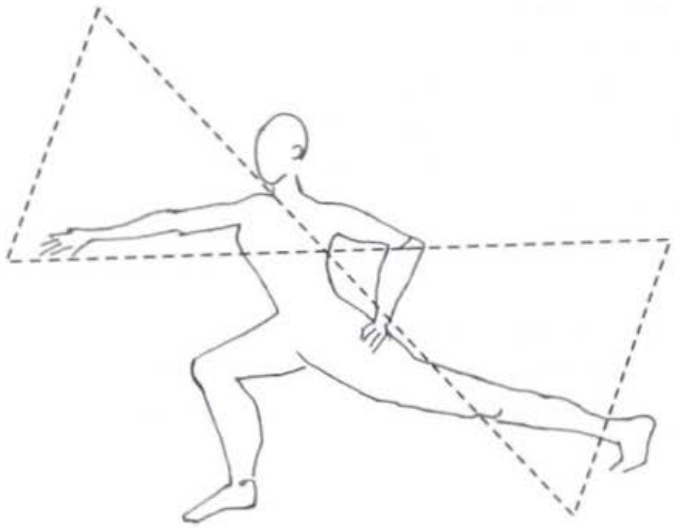





- Anillos de tres. El cuerpo queda dentro de dos líneas centrales y una periférica, es decir, queda dentro de una especie de triángulo tridimensional conformado por dos inclinaciones, una que involucra el plano vertical (puerta) y el plano sagital, y otra que involucra el plano horizontal; a éstas se añade una línea periférica que une esas dos inclinaciones. Así, un anillo de tres se forma en una punta, una voluta y una periférica. Con los anillos de tres se traza una forma triangular tridimensional.

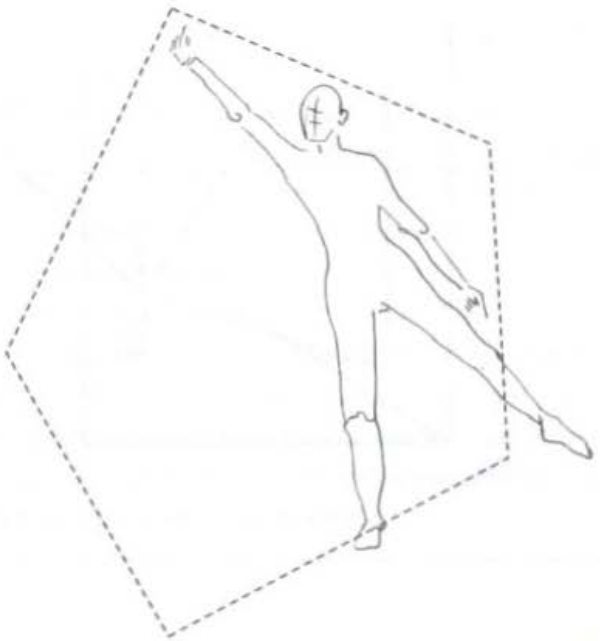


- Anillos de cuatro. El anillo queda fuera del cuerpo: las líneas que se unen son periféricas y quedan por delante, por detrás o a un lado del cuerpo. Para sacar el anillo de cuatro, se toma una inclinación cualquiera, se saca su espejo, a ese espejo se le saca la paralela, se borra el espejo y se une la paralela de éste con la inclinación original. Existen diez anillos de cuatro. El anillo de cuatro traza una figura en la que dos de sus líneas se cruzan.





- Anillos de cinco. Los constituyen sólo cinco líneas periféricas que forman un pentágono, y que no atraviesan el cuerpo. Es decir, los anillos de cinco van bordeando la estructura periférica del icosaedro, y pueden usar los tres planos, dibujando un anillo inclinado o de un solo plano. El cuerpo, sin ser atravesado por ninguna línea, puede quedar dentro o fuera del pentágono.



*Puntas y volutas*

En cada escala, Laban concibe secuencias de un punto a otro más pequeño, es decir, propone una especie de unidades visuales menores, que son las que le dan la cualidad espacial (redondeada o angulosa) a la escala: se trata de las puntas y las volutas.

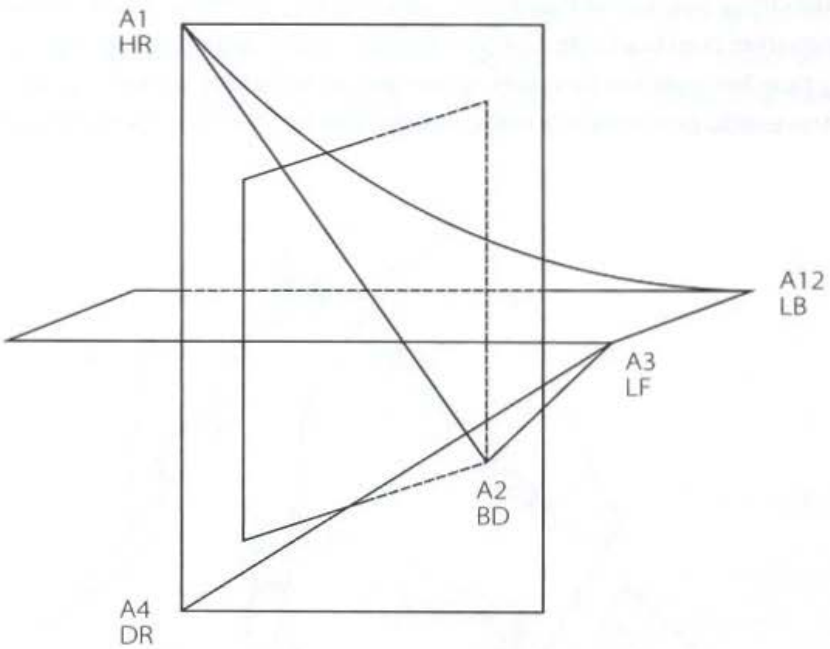
De hecho, las escalas pueden empezar en cualquier punto, siempre y cuando se continúe el orden subsiguiente. Las dos primeras inclinaciones van a establecer un diseño, ya sea redondeado (si son volutas), o anguloso (si son puntas), en el diseño espacial que traza la escala.

Puntas y volutas son, de nueva cuenta, imágenes mentales y visuales para dar sentido, dirección y concepción al movimiento en el espacio. Así, cuando se ejecuta alguna escala, en lugar de pensar en un conjunto de doce inclinaciones que van de determinado punto a otro, puede hacerse pensando que se va trazando un conjunto de seis volutas o de seis puntas.

- Las puntas se producen por inclinaciones que no usan el plano horizontal, sino sólo el sagital y el vertical. Las puntas incluyen todas las inclinaciones que no ocupan el plano mesa. Se forman cuando dos inclinaciones se relacionan con la misma diagonal y producen formas angulares.

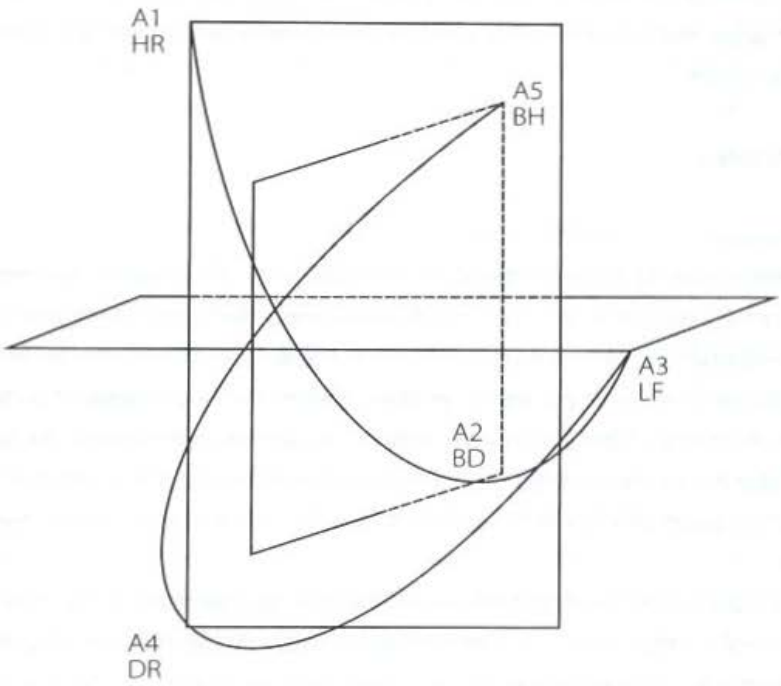


**Punta**



- Las volutas se componen de inclinaciones que ocupan el plano horizontal y que corresponden a diferentes diagonales. Incluyen las inclinaciones que ocupan el plano mesa.

**Voluta**






*Notas metodológicas*

El estudio del espacio consiste, fundamentalmente, en vincular las imágenes mentales de la geometría **coréutica**, en sensaciones orgánicas de movimiento libre y continuo de un punto a otro del espacio.

Por lo que toca al aprendizaje de los planos y las inclinaciones, pueden elaborarse secuencias más o menos libres de puntos en el espacio, que pueden resolverse con pasos, saltos, giros y todo el material técnico que se propone en el área de Técnica y análisis de movimiento.

En cuanto a las escalas, Jean Winnearls[26] considera que es absolutamente necesario el aprendizaje y reproducción de las secuencias predeterminadas. Afirma que el conocimiento de estas sucesiones es importante, ya que pueden convertirse, posteriormente, en el menú de posibilidades direccionales a partir del cual el ejecutante y el coreógrafo puedan escoger las líneas espaciales más adecuadas para sus fines expresivos. Sin embargo, sí debe reflexionarse sobre cuál es la mejor manera de aprenderlas: hay bailarines que prefieren empezar por el conocimiento teórico y luego pasar a la ejecución; otros prefieren el itinerario inverso. De cualquier forma, sí es indispensable articular ambas ideas: el conocimiento teórico y la capacidad de ejecutarlo con fluidez.

---

[26] Winearls, *op. cit.*, p. 133.

Tales secuencias ordenadas en el espacio y el tiempo son útiles:

- como puntos de referencia para crear diseños de movimiento espacialmente dinámicos;
- para el investigador práctico del movimiento, ya que proponen una especie de menú de opciones básicas que están a disposición de las necesidades expresivas del ejecutante; y
- para el observador del movimiento, porque aprende a reconocer los patrones espaciales básicos y sus variaciones.

## Consideraciones finales

*Un método experimental*

Cuando uno se adentra en la lectura del análisis coréutico, del espacio se produce la impresión de que esta área de conocimiento contiene una fuerte carga de racionalización y análisis, en oposición a la vitalidad de la experiencia del movimiento en el espacio. Incluso se puede llegar a pensar en una naturaleza contradictoria entre el excesivo análisis geométrico, y la vivencia del uso de las trayectorias espaciales. Sin embargo, basta con remitirse al origen experimental de la coréutica para ya no ver contradicción alguna entre análisis y movimiento espontáneo. Para llegar a ser un estudio sistematizado, la coréutica pasó por la ejecución práctica y la exploración de la vivencia, hasta llegar a la conceptualización.



Así, no está de más aquí recordar el origen experimental de todos los aspectos del AML y, sobre todo, del campo de la coréutica que aquí nos compete. La sistematización del estudio del espacio por parte de Laban, fue resultado de la exploración de varias vías de investigación que él recorrió: la investigación empírica, inspirada en los modelos experimentales de su época (Freud, Darwin); la exploración de lo inconsciente, de la vivencia y la experiencia de lo irracional, (de la que hacen mención sus discípulos); y la investigación positiva, conceptual y sistemática.

Al lado de sus alumnos, Laban propiciaba en un primer momento el estudio del espacio en total libertad de experimentación creativa y existencial; se trataba de un trabajo de laboratorio cotidiano en el que se ponían en juego la práctica de las armonías del espacio y la notación de símbolos. En esta primera fase, se daba un margen amplio para el descubrimiento de sí mismo en responsabilidad y libertad.[27] Posteriormente, el desarrollo de un sistema de escritura lo alejó del trabajo espontáneo, y lo llevó a la exactitud y codificación de cierto material. Laban estructuró, entonces, ejercicios repetitivos para elaborar su concepto de armonía del espacio, aquél que propone que puede haber un uso más económico y expresivo de ciertas partes del cuerpo si se mueven en determinadas zonas espaciales, estableciendo las transiciones más armoniosas para la anatomía del cuerpo humano y la energía muscular.

De tal forma, que el análisis coréutico del espacio no propone esquemas gráficos vacíos ni puramente geométricos del uso del espacio, sino que es consecuente con los objetivos más generales del pensamiento de Laban: conseguir un estado de armonía y equilibrio que involucre la voluntad, los

---

[27] Groff De, "Rudolf Laban: une perspective historique", en Pidoux, Jean Ives, *La dance, art du XX me siède*. Pâyot, Laussanne, France, 1990.

sentimientos y los pensamientos en el hecho del movimiento. Este proyecto integrador de Laban permitió conjuntar en la coréutica la conceptualización de formas, la prescripción de las secuencias espaciales más armónicas, el contenido motor y la experiencia que él propició al estimular la espontaneidad de sus alumnos.

Por su parte, el Método Leeder enfatiza la importancia del conocimiento coréutico para el enriquecimiento de las posibilidades de movimiento del bailarín. Éste debe conocer las direcciones básicas, las partes del cuerpo que pueden actuar más naturalmente sobre ellas, pero, sobre todo, su propia facilidad de recorrer ciertos puntos, es decir, el conocimiento de las trayectorias que son más orgánicas para cada persona.

*Procesos mentales asociados con la enseñanza aprendizaje de la coréutica*

Si miramos más de cerca los procesos mentales que se involucran en el estudio del espacio, puede quedar más claro el efecto de integralidad que puede tener en los estudiantes. Pensar el movimiento en términos de líneas o trazos, implica hacer intervenir en las acciones corporales no sólo la motricidad sino también el pensamiento, ya que el trazo espacial supone un distanciamiento del individuo respecto de su propio movimiento, a fin de darle una representación mental y gráfica. El sujeto no percibe el espacio sólo a partir de las sensaciones dentro de su cuerpo, no se concentra sólo en las imágenes que tiene como límite su propia piel, sino que puede visualizar, con la lógica geométrica de la coréutica, el espacio que le rodea, las direcciones posibles que puede recorrer con el movimiento de las diferentes partes de su cuerpo. Esto supone la capacidad de nombrar y reconocer muchas direcciones espaciales, y la posibilidad de elegir aquéllas que él considere más adecuadas a sus propósitos expresivos.



La coréutica, como los otros aspectos del AML, propone una herramienta para una experiencia corporal integradora, desde el punto de vista de quien se mueve. El conocimiento coréutico lleva a una sensibilización ante el espacio y a una conscientización de nuestra ubicación, así como las posibilidades que tenemos de modificar dicha ubicación y relación con el espacio. Así, el pensamiento juega un papel importante en el observador y en el ejecutante, aunque para Laban, en una situación de movimiento, la mente está incluso más cerca de la perspectiva corporal que en una situación de observación. La coréutica, entonces, propicia el entrenamiento mental que puede ayudar, en lugar de combatir, a la perspectiva corporal, a la que proporciona una visión global del movimiento.

El conocimiento dual -práctico e intelectual- de todas las posibilidades espaciales que se abren al trazo de movimiento, educa la capacidad para realizar cualquier diseño espacial imaginable para luego entender, de manera personal, porqué algunas trayectorias, y no otras, son más cómodas para ciertos individuos. Las emociones se movilizan en el proceso de ejecución y de elección de los trazos espaciales porque en cada uno de ellos se invita al sujeto a reconocer sus propios placeres o displaceres, además de la certeza de que en cada dibujo espacial se está manifestando el ser interior del que se mueve. Ya que esto depende de cada individuo, es necesario practicar libremente una multiplicidad de posibilidades kinéticas, en las que hay que tomar en cuenta las zonas más adecuadas para nuestros miembros, la demanda dinámica que esa zona hace a nuestros músculos, y las sensaciones de equilibrio y desequilibrio suscitadas por los diferentes tipos de trazo en el espacio.

Para Laban, el movimiento no es gratuito, no surge como un mero hecho físico, sino que es producto del impulso dinámico de los nervios y músculos, las emociones y las intenciones de quien se mueve. En cada acción visible hay un contenido emocional.

Para el desempeño dentro de las artes escénicas, la aplicabilidad del estudio del espacio estriba en tratar de ejecutar el mayor número de posibilidades de trazo, para luego seleccionar las más adecuadas para los fines expresivos de cada persona u objetivos coreográficos. Así, con la práctica continua de la libre ejecución de los movimientos y formas coréuticas, que toman en cuenta todos los factores antes mencionados, se invita a los ejecutantes a hacer un uso consciente, deliberado y creativo de ciertas direcciones, llevándolos, por una parte, al conocimiento de una multiplicidad de direcciones espaciales sólo "visibles" y perceptibles kinéticamente a través de su propio movimiento y, por otra, a un autoconocimiento, en términos de las zonas, los miembros, las energías y las preferencias expresivas, que les hacen sentir más integrados con ciertas posibilidades de movimiento.

Además, el estudio de la coréutica puede ser un instrumento de análisis a distancia. Desde el punto de vista del observador, se podrán analizar las trayectorias espaciales y sus correspondientes contenidos dinámicos en el (los) sujeto (s) observado (s) en movimiento. El observador, en principio estático, debe tratar de sentir el movimiento empáticamente, como si él mismo se estuviera moviendo, para dar cuenta de las trayectorias empleadas.

## Análisis de movimiento: La técnica

Hilda Islas y Elizabeth Cámara

### Comentarios preliminares

El Método Leeder, concebido por Turner y Bunster en el caso chileno como una espiral[1] ascendente a la cual se le van sumando elementos que forman un todo, conceptualmente implica partir del manejo de un sistema central de información que se ubica como núcleo, donde todos los aspectos tienen la misma importancia, pero cuyo manejo e incorporación se da en distintos momentos según avance la formación del bailarín, avance que significa apertura y ascenso en el sentido citado. Además de las materias de eukinética y coréutica (ver los apartados correspondientes), en el Método Leeder existe el análisis de movimiento propiamente dicho, que se aboca a la descripción concreta de las acciones que el cuerpo realiza.

El análisis del movimiento proveniente del Análisis de Movimiento Laban (AML) es el que se encarga de centralizar sus distintas categorías en "un sistema completo y complejo, herramienta para describir el movimiento basado en una teoría que abarca todos los aspectos del movimiento humano, con la hipótesis de la interrelación inseparable entre el cuerpo, la mente y las emociones, y su intencionalidad consciente e inconsciente (Lynton, 2000). Aquí cabría señalar que, a pesar de que la teoría tiene múltiples usos, en la danza está unida al entrenamiento, pues la "intención [de Laban] era ayudar a los bailarines a conocer sus propios cuerpos a fin de que pudieran encontrar significado individual a la expresión y a la comunicación" (Gleisner, 1979: 4).

Aunque en el Método Leeder el concepto de análisis de movimiento también aglutina elementos de eukinética y coréutica, su particularidad radica en su enfoque anatómico analítico, al servicio de la formación del estudiante de danza. Este tipo de análisis determina la manera de nombrar las acciones del cuerpo, ya sea que las considere por separado en relación con las otras, o de forma simultánea, así como su *punto de iniciación* o partida y la manera en que cada movimiento es *conducido* a través de la estructura corporal.

### Principios del análisis del movimiento

El AML, en términos conceptuales, también posee un alto grado de abstracción. Sus parámetros son en tal forma generales que se pueden aplicar en cualquier contexto, desde el movimiento cotidiano más simple, pasando por el juego infantil, hasta las acciones más codificadas y especializadas del deportista y el bailarín.

Como en otras materias, el AML proporciona parámetros de observación y análisis para cualquier estilo (entendido como la selección particular de ciertas acciones específicas de entre innumerables



[1]La información para este apartado fue tomada de las notas de clase del curso impartido por Rodrigo Fernández y Valentina Pavez para el CENIDI-Danza del CENART, en mayo de 1996, así como de las entrevistas que se les hicieron ese mismo año; de las "Notas elaboradas por Joan Turner con el grupo de formación integral, Chile, 1993 (proporcionadas por Pavez y Fernández); de Winearls, *La danza moderna. El Método Jooss Leeder* (1975: 19-87), y de Rudolf Laban, *Danza educativa moderna* (1987, *passim*) y *El dominio del movimiento* (1987: 1-54).

posibilidades de movimiento culturalmente normadas). Cada movimiento es una posibilidad entre miles que, de manera muy concreta, se articula y combina, según gustos y fines particulares en acciones de ciertas partes del cuerpo, en cierto tiempo, en cierto espacio, con cierta energía muscular y, desde luego, con cierta actitud interior, parámetros visibles que nos permiten interpretarlo.
Ante cualquier movimiento que se analiza, el observador debe hacerse cuatro preguntas fundamentales (ver: Estudio de las cualidades... y Coréutica).

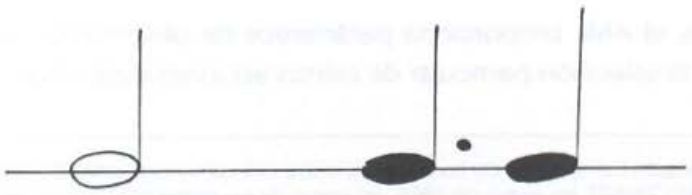
¿Qué parte o partes del cuerpo se están moviendo?
¿En qué dirección o direcciones del espacio viaja el movimiento?
¿A qué velocidad avanza el movimiento?
¿Con cuánta energía muscular se realiza el movimiento?

Como puede comprobarse, analizar acciones de movimiento implica integrar todo el instrumental de conceptos procedentes de la coréutica y el esfuerzo (*tiempo, espacio energía y flujo*). Sin embargo, la tarea fundamental del AML es la que tiene que ver con la primera pregunta: hacer posible la representación mental del *cuerpo* a través de nombrar sus partes y sus funciones, a fin de obtener la visión conjunta en la acción determinada. Las tres últimas preguntas podrán responderse si se tiene el apoyo de los conceptos provenientes del estudio de las áreas citadas.
Para hacer posible la representación mental del cuerpo en movimiento, Laban toma en cuenta que el cuerpo en acción puede ser visto tanto en su estado estático dentro de la kinesfera, sin desplazarse, como trasladándose en la kinesfera hacia el espacio general.



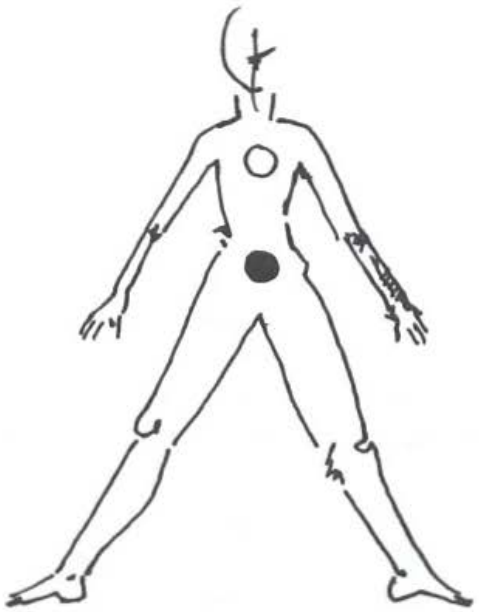
Recuérdese que el movimiento representa la suma de múltiples acciones que pueden ser vistas desde las particularidades de cada una de las áreas en que Laban dividió su estudio, en este caso, el análisis del movimiento; es por ello que estos conceptos se vuelven a citar.
El parámetro *tiempo* en el Método Leeder, además, retoma del pensamiento musical algunas categorías básicas para medirlo y expresarlo.

*Tempo*. Duración regular entre pulsaciones, que se mantiene constante.



*Ritmo*. Se ejecuta sobre un *tempo* regular pero jugando con la extensión de los tiempos.

*El cuerpo*. El parámetro de observación del cuerpo, entendido como un conjunto de partes en interacción, es al que nos abocaremos para encontrar la relación entre conceptos descriptivos y usos específicos del cuerpo que propone el entrenamiento Leeder.
Cuando se habla del análisis de acciones simples, es necesario hacer una subdivisión básica del cuerpo para observarlo. Laban lo hizo de manera gráfica: (1971: 25)





Observamos que la parte superior del tronco, a la que Laban denomina "centro de levedad", localizada a la altura del plexo solar, y la parte inferior, a la que se le asigna el nombre de "centro de gravedad", localizado en la pelvis, equivaldrían al *punto liviano* y *punto pesado* del Método Leeder del caso chileno, conceptos que se usan para explicar otros, asociados al manejo del torso (de lo que más adelante se hablará con detenimiento), y el juego entre trabajar en el eje y fuera de él, retar a la gravedad o trabajar a favor de ella.

### La técnica Leeder: acciones específicas

Los parámetros abstractos del AML -para el análisis y aprendizaje motor de ciertas acciones específicas que son necesarias en el entrenamiento del bailarín profesional, en el marco de la danza escénica occidental-, en el Método Leeder se vuelven técnica específica en cuanto se aplican a ciertos usos corporales particulares, que es necesario integrar para el desempeño profesional eficaz.
En Leeder, lo que da sentido al análisis es la clase y el "estudio" (ver el final de este apartado), recursos pedagógicos que, a través de la repetición, integración y conciencia de ciertas habilidades corporales específicas, forman al bailarín. En otras palabras, las habilidades particulares podrán adquirirse en la medida en que sean nombradas y variadas, en el proceso mismo de ejecución, en el transcurso de la clase y en el "estudio".

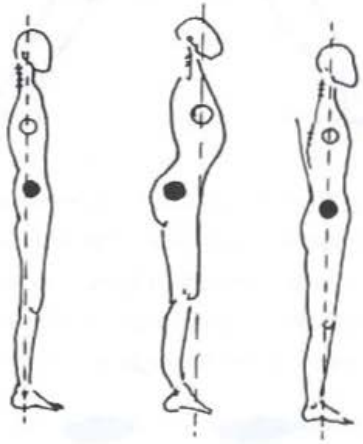
Para analizar estas acciones específicas, se retomará el esquema organizador de la observación de las distintas partes del cuerpo que propone Laban, partiendo de la posición bípeda, desde la cual visualiza la ubicación de cada sección del cuerpo, incluyendo también las acciones de locomoción:

a. Postura y equilibrio respecto de la tensión-relajación.
b. Posición de los pies.
c. Movimiento de extremidades superiores e inferiores.
d. Movimiento de columna o torso.
e. Acciones de desplazamiento o locomoción: pasos, carrera, saltos, giros, caídas.

*La postura correcta en relación con la tensión-relajación*

Para la asignatura de Análisis de Movimiento, al hablar en específico del trabajo postural, la *Espiral* cuenta con un texto de apoyo que señala: "una buena postura considera el uso de la energía justa y bien ubicada, lo que nos da la suspensión necesaria para mantener el equilibrio corporal teniendo una correcta ubicación y relación de las partes del cuerpo... el análisis de la postura normal ideal distingue dos ejes, uno que representa el *eje de la gravedad*, que cae perpendicular al suelo o línea de la tierra, y el otro que está ligeramente inclinado adelante en relación con éste (5 grados aproximadamente) y que denominas eje corporal" (1993: 2). Así, debemos localizar en el cuerpo una línea recta imaginaria que atraviesa la cabeza, pasa por la oreja, el hombro, la cadera, la rodilla y cae al centro del pie o maléolo.





"La correcta distribución del peso corporal sobre los pies deberá darse en tres puntos de apoyo: a ambos lados del metatarso y en el talón". (1993: 3)[2]

[2] Notas elaboradas por la Maestra Joan Turner y su Grupo de Formación Integral en la Escuela de Danza Espiral, Chile, 1993. Información proporcionada por Valentina Pavez y Rodrigo Fernández.

"La cruz dimensional nos orienta en relación con el espacio corporal al trabajar con las dimensiones que influyen en la postura como *líneas de fuerza*". En un cuerpo de pie podemos localizar la *dimensión* arriba-abajo, modificada por los 5 grados señalados. La *dimensión* lateral nos conecta con la simetría y asimetría de nuestro cuerpo. (1993: 4)

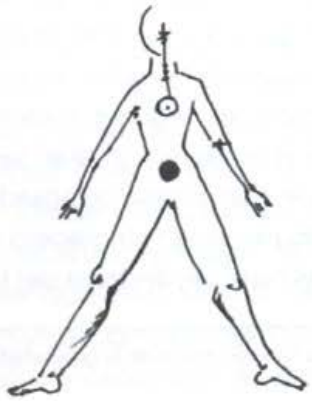
Para mantener esta postura, respetando las concavidades y las convexidades propias de la columna vertebral (en vértebras cervicales, dorsales y lumbares), hay que fortalecer los músculos del abdomen, dorsales, pectorales, glúteos, músculos de la malla posterior o isquiotibiales.

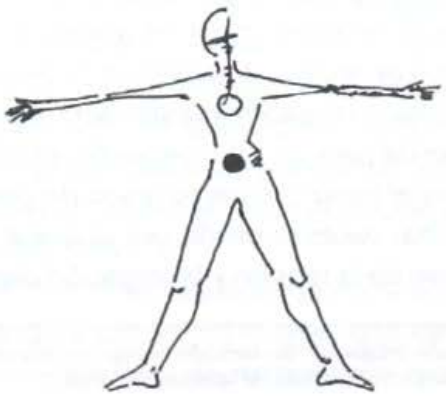
Esto, que sonaría como obvio, es necesario aclararlo, ya que existen técnicas donde la posición del bailarín altera la posición natural, cuando cambia el eje de gravedad al suspender el peso y dejarlo caer sobre los metatarsos, en lugar de dejar que el eje caiga por las cervicales hacia la planta del pie.

La práctica de la danza necesariamente involucra un trabajo correctivo postural, "así como trabajo específico de elongación, tonificación y flexibilización, pero sus objetivos superan este aspecto netamente físico para integrar a la persona con todas sus capacidades en una experiencia de danza" (1993: 5).



En la versión chilena del Método para el trabajo en la barra, se utiliza una ligera rotación del brazo que permite a la palma quedar expuesta hacia el frente, al tiempo que se ejerce una presión del omóplato hacia atrás y hacia abajo.





El cuerpo se trabaja a favor o en contra de la gravedad. Sentirla es un primer principio que se enseña; sentir el propio peso a través de distintos movimientos (como los rebotes y los colapsos, que se analizarán más adelante). Este ir a favor o en contra de la gravedad tiene que ver con el uso de la tensión o la relajación,[3] el cual nos ayuda a mantener la elevación (así como la postura erguida) o perderla. Jugar con el eje significaría encontrarlo, y una vez encontrado mantenerlo o perderlo según se elija.

*La tensión-relajación*

El concepto tensión-relajación constituye el centro, o el núcleo de la espiral antes citada, de la cual van desprendiéndose todos los demás factores de la técnica, por tanto, se trata del concepto que forma su base. "La tensión y la relajación son dos estados musculares siempre cambiantes y en interacción. Luego de una tensión extrema se produce como consecuencia o necesidad natural algún grado de disminución de la cantidad de energía, o sea, relajación". Para entender con claridad los grados de tensión-relajación, aplicados a un movimiento dado, existe lo que se conoce como la "escala de tensión-relajación" en torno a la gravedad y el uso del peso.

**Uso de la fuerza de gravedad (uso de la energía)**

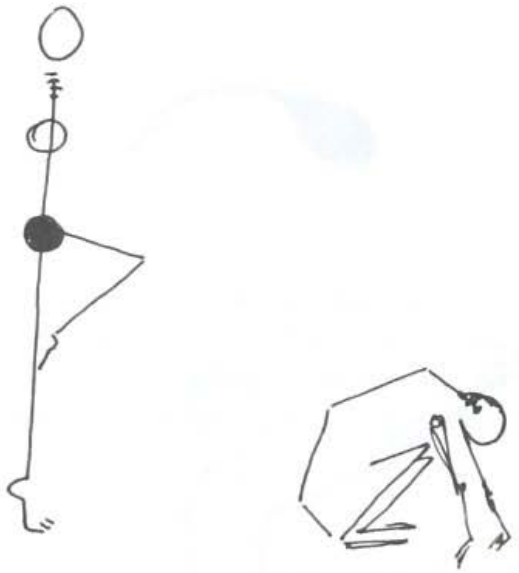
En ambos polos de la escala, el movimiento es nulo, la idea sería viajar a lo largo de dicha escala usando todos los grados de tensión-relajación, a fin de que el movimiento fuese lo más rico posible. Para manejar la escala corporalmente es necesario manejar la gravedad y el uso del peso. Además la tensión y la relajación son proporcionales al movimiento; esto es, a mayor relajación, menor tensión y viceversa. La escala representa grados de tensión y grados de relajación en aumento y descenso. Así, para estar de pie se necesitan menores grados de tensión que para sostenerse en elevación sobre los pies, y más grados de tensión para brincar. Es decir, para suspender y luchar en contra de la gravedad, los grados de tensión-relajación pueden ser mayores o menores, según el movimiento. Por ejemplo, la tensión requerida para un salto pequeño, es distinta a la usada en un gran salto, y tampoco es lo mismo dejar caer el torso con cierto grado de control, que caer al piso colapsado. En la práctica docente, esto muchas veces se olvida, por lo que el Método insiste en su manejo explícito, ya que del grado de dominio de la tensión y la relajación depende el nivel de destreza del bailarín.

[3] Los términos tensión-relajación del Método Leeder, en relación con la función física de la gravedad, tendrían su equivalente en el principio de suspensión-caída de la técnica Limón.

Del grado de entrega del peso en una caída dependería su tipo. Así, puede haber desde una caída gradual, pasando por distintos niveles de la escala de tensión-relajación, hasta una caída inmediata en el suelo.

La suspensión es un elemento que también se regula en término de grados, es decir, varía dependiendo de la aplicación de la escala. Por ejemplo, en un *relevé*, la suspensión es distinta que en un salto. Así, se insiste: los grados de tensión-relajación se matizan con el uso de la escala desde un polo hasta el otro.

Cuando se habla de ir a favor o en contra de la gravedad, se hace referencia al uso de principios físicos. La lucha contra ella significa usarla, entregarse a ella, retarla, empleando el dominio corporal que se obtiene mediante la práctica continua de la técnica.





El grado de tensión-relajación también se modifica de acuerdo con la variación que registra el cuerpo respecto de la postura inicial. Cuando el eje de gravedad se altera en relación con el eje de la columna, se necesita usar contrapesos para no caerse. La tensión-relajación también implica que el cuerpo pueda expandirse o contraerse, produciendo tensiones y relajaciones de distintos tipos; por ejemplo, si la tensión es *concéntrica*, la relajación tiende a ser *excéntrica*, tendiendo a salir del eje de gravedad; y viceversa, si la tensión es *excéntrica*, la relajación de la tensión es *concéntrica* y tiende a volver al eje de gravedad. Como en la acción de respirar los pulmones, que realizan tensión *excéntrica* al inhalar y relajación *concéntrica* al exhalar. El expandir el cuerpo produce extensión en la estructura ósea y la relajación concéntrica produce flexión de ella. (1993: 3)

No está de más reiterar que, en el Método Leeder, el control del movimiento es variable. No solamente está incluida la actividad consciente de controlar las acciones del cuerpo, sino también de tener, en un momento dado, la capacidad de decidir perderlo a favor de mecanismos más espontáneos.

El control incluye, entonces, tanto la conducción deliberada como la capacidad de entregarse a la gravedad o a los impulsos naturales del cuerpo. A partir de la tensión-relajación, el control del movimiento puede ser de los siguientes tipos:

1. Control continuo o conducido. Es el que implica un movimiento donde existe absoluta conciencia del mismo en cuanto a trayectoria y uso de tensión (ejemplo de la vida cotidiana sería el de la persona que camina sin querer hacer ruido).
2. Control espasmódico, el cual se divide en dos momentos:

   - Impulso, donde existe conciencia sólo en el inicio del movimiento y luego se pierde. Por lo tanto, sólo hay tensión al principio; esto es, parte de un estado de tensión para llegar a uno de relajación (ejemplo: lanzar una pelota).

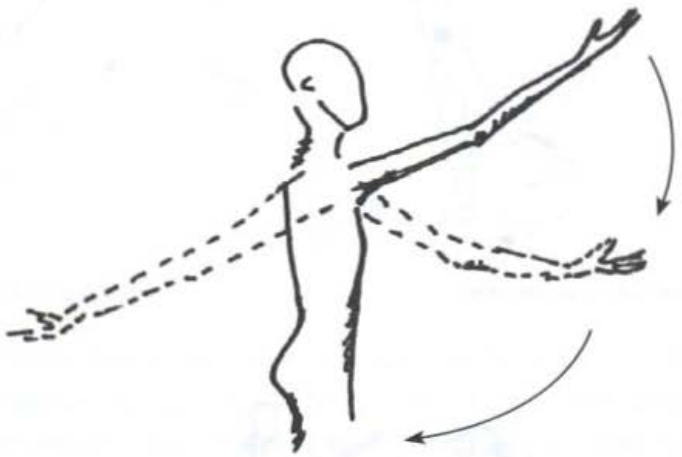
   - Impacto, donde sólo existe conciencia al final del movimiento. Por lo tanto, la tensión se presenta al final, o sea al encontrarse con el objetivo. Esto es, parte de un estado de relajación para ir acumulando tensión. (Como una ola que revienta con las rocas, reaccionar ante un susto o un accidente, dos personas que al ir caminando o corriendo chocan entre sí)

3. Control intermitente o *swing* (balanceo). Es donde cobra mayor valor el uso de la tensión-relajación en acciones que se dan de manera sucesiva (de ahí el título de intermitente). En el *swing* se hace uso del flujo del movimiento en relación con la fuerza de gravedad. Existe conciencia e inconciencia del movimiento. El peso se utiliza con más amplitud, en contrapartida con la tensión o la suspensión. Los grados de tensión-relajación pueden variar de manera alternada. El *swing* podría concebirse como la suma de impulso e impacto. En la educación dancística, la finalidad es obtener la máxima extensión del movimiento de la manera más económica.

*Distintos tipos de* Swing

- *Pendular*. Está sujeto al control de un punto fijo de control central. Tiene un impulso inicial; se mantiene siempre en el mismo plano (vertical, horizontal o sagital), y con la misma trayectoria. La filósofa alemana del arte, Susanne Langer, al hablar del ritmo en su libro *Sentimiento y forma* (1967), afirma que "La fuerza kinética que impulsa al péndulo a la cima de su oscilación, genera la energía potencial que la hará descender otra vez; el consumo de la energía kinética prepara el punto de retorno a la caída". Así es que podríamos señalarlo como la manifestación natural del balanceo, lo que constituye la raíz de todos los demás *swings*.
  A la caída pendular de los miembros hacia afuera de la línea central del cuerpo, a manera de péndulo, Jean Winearls (1975: 52 y 59) la divide en dos partes: flexiones y estiramientos, y explica cómo los movimientos de brazos y piernas forman una pauta continua respecto del tronco. Flexión y estiramiento son elementos de la caída de los miembros que forman un patrón rítmico. Ambos constituyen el principio de balanceo.
  Manejados de forma separada, la flexión sería el movimiento que acumula y mantiene la fuerza de la caída, y que se realiza hacia la línea central del cuerpo en cualquier nivel.
  El estiramiento sería la caída balanceada que acumula peso, con el fin de dispersarlo en el momento de la elevación. Se realiza hacia afuera del centro del cuerpo.
  Podemos ver que la flexión se utiliza como preparación para el estiramiento, y viceversa.

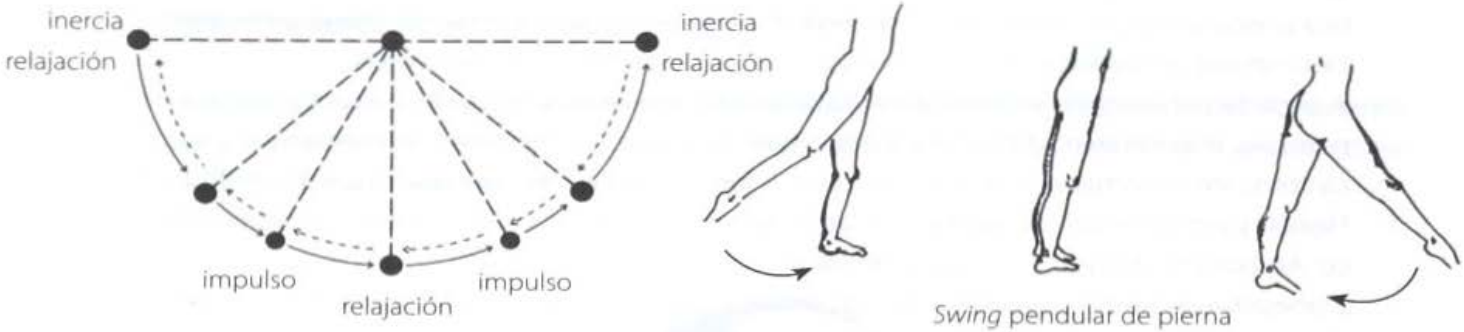




Para Winearls, en el *swing* pendular no hay control de la tensión, sino una caída externa de un miembro, cuyo ímpetu lo lleva más allá de la vertical con su concebida recuperación. El movimiento se realiza más por entrega a la gravedad que por empleo de tensión. Los términos flexión-estiramiento son equivalentes a los de tensión-relajación usados en el caso chileno; sin embargo, a nuestro juicio, los conceptos de Winearls de flexión-estiramiento nos pueden remitir a otros usos[4] o imágenes.

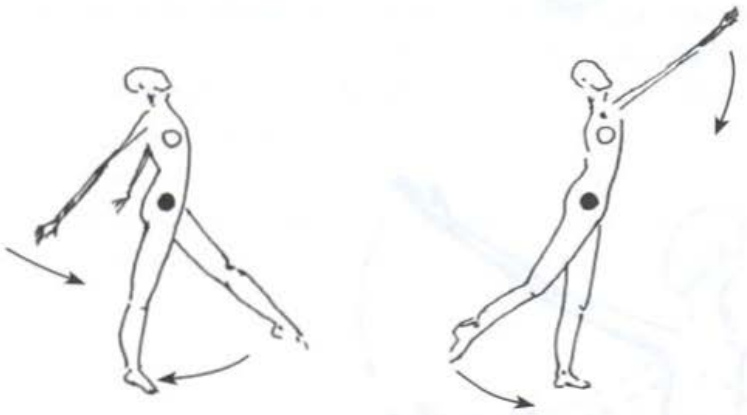
[4] Flexiones y estiramientos en brazos, piernas y torso como parte del movimiento no asociado al *swing*.

El *swing* incorporado a secuencias de movimiento, proporciona el impulso o la energía que propicia la continuidad del movimiento. Su punto fijo puede ubicarse en el hombro (*swing* de brazo), la cadera (*swing* de pierna), o la pelvis (*swing* con cuerpo entero, en este caso el punto pesado sobre la pierna de apoyo). Ocupa una sola dimensión (adelante-atrás, lado-lado), y siempre pasa por el eje del cuerpo. El *swing* pendular puede combinarse con otro tipo de *swing*, cambios de peso, inclinaciones, contracciones, giros, brincos, pasos o desplazamientos, uso de niveles y direcciones, etcétera.

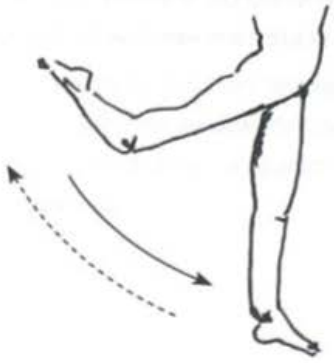



*Swing* pendular de pierna

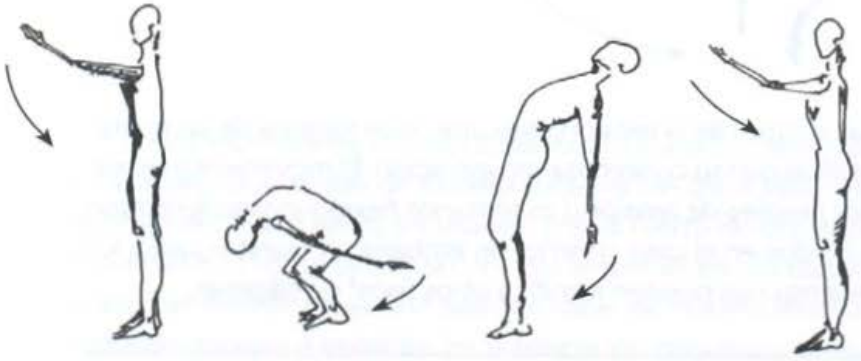




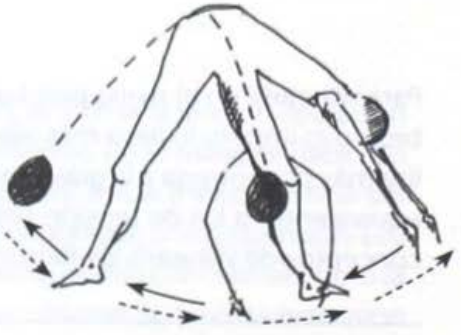
*Swing* pendular con cambio de peso



*Swing* pendular con pierna flexionada

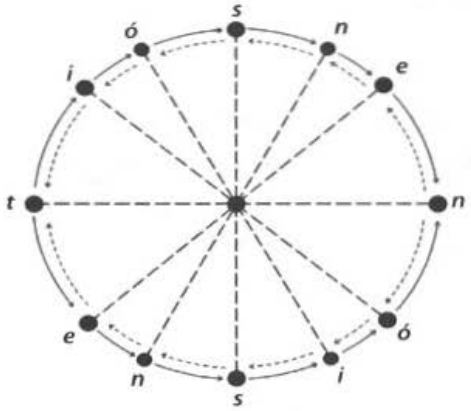


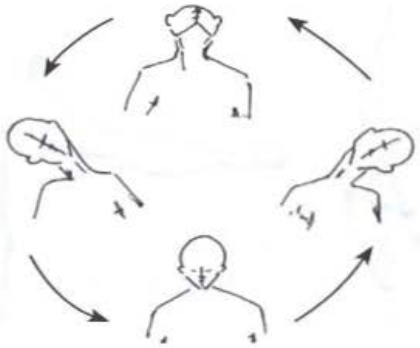
Secuencia de *swing* pendular con contrapeso



*Swing* pendular con torso

- *Centrifugal.* La energía se lanza del centro del cuerpo hacia afuera, aplicando distintos grados de tensión. Éste se mantiene en el plano y con la trayectoria inicialmente elegida, ya sea rodeando al eje vertical u horizontal del cuerpo. *El swing centrifugal* puede ser combinado con *swings pendulares,* elevaciones, caídas, movimientos circulares alrededor de un punto, rotaciones en relación con una línea central, e infinitas variaciones con brincos, giros y desplazamientos, por ejemplo.

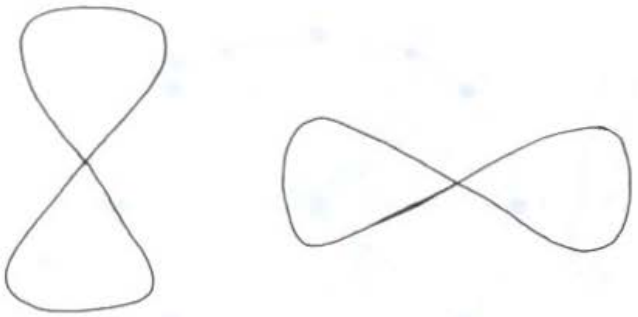




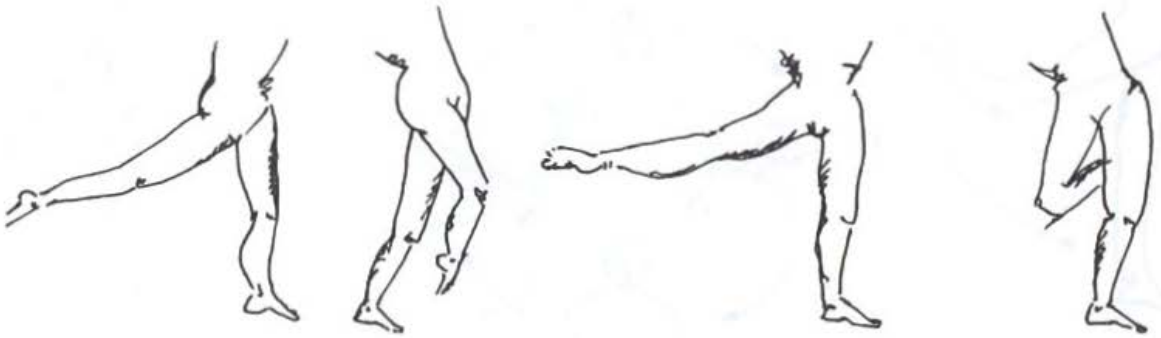
- *Swing activo o en ocho.* Éste se da como un movimiento orgánico, libre y tridimensional en diferentes planos (vertical, horizontal, sagital) y/o diferentes trayectorias que dibujan una figura de ocho, logrando una amplitud máxima en el movimiento ininterrumpido. Se trata del *swing* donde se juega más con la tensión-relajación. En él, la tensión es vista como el impulso que lo alimenta y existe simultáneamente sensación de conciencia e inconciencia del movimiento. Además, en él se combinan visiblemente elementos de coréutica y esfuerzo. Cuando realizamos un *swing* activo, existe una relación de intercambio entre nuestro espacio interior y exterior al pasar por algún lado de nuestro cuerpo y luego conectarnos con el exterior. Este *swing* puede ejecutarse a partir del brazo, en la articulación con el hombro, involucrando columna y hasta la pelvis, o puede hacerse a partir de la pierna, con la articulación de la cadera, utilizando distintos planos y direcciones, por enfrente y por atrás de la pierna de apoyo, con sentido

de elevación-caída (Winearls, 1975: 68-71), o aplicando el principio de tensión-relajación, por rotación interna y externa de la articulación de la cadera. La pierna de apoyo se dobla y estira para apoyar el sentido de *swing*. También puede ser combinado con swings pendulares y centrifugales, desplazamientos, saltos y giros.



Vertical Horizontal





*Swing* en ocho horizontal

Con la combinación del balanceo normal y el invertido se obtiene un círculo completo con acento, tanto en la parte más alta como en la más baja (Winearls, 1975: 71). Este *swing* se obtiene con la combinación de ambos movimientos balanceándose.
Finalmente, podríamos aseverar que el *swing* es uno de los elementos más significativos de la técnica.

*Posiciones de los pies*
Son los apoyos, o como dirían los chilenos, *los soportes paralelos o diagonales*, donde el peso, en caso de tratarse de soportes dobles, está distribuido en ambos pies, o en uno como en el caso del soporte simple. Para analizar las posibilidades de apoyo sobre los dos pies, se debe observar lo siguiente:

- Si las piernas están juntas, el eje de gravedad cae sobre las dos piernas; si están separadas, el eje de gravedad cae entre las dos.
- En la medida en que las piernas tienen la capacidad de rotar hacia afuera desde el fémur, es posible observar el grado de apertura que tiene el soporte diagonal.

En el Método Leeder, además de la posición paralela de las piernas, se retoman las posiciones del entrenamiento balletístico,[5] es decir, las cinco posiciones básicas que pueden ser utilizadas con los parámetros antes mencionados:

- En estas posiciones del ballet existen diferentes distancias entre pierna y pierna: en la I, la III y la V, el centro de gravedad cae sobre ambas piernas; en la II y la IV, el eje cae en medio de las dos piernas.
- En las cinco posiciones se pueden ver diversas relaciones de las piernas con el espacio y entre sí: en la I y II las piernas se colocan sobre las mismas líneas de la dimensión horizontal sobre el suelo; mientras que en la II, la IV y la V, las piernas se desfasan y ocupan, en diversos grados, la dimensión sagital.
- Las posiciones que se usan pueden ser cerradas, abiertas o asumir una apertura intermedia dirigiendo las puntas de los pies hacia las diagonales.
- En el entrenamiento de la escuela chilena, se emplean predominantemente las posiciones cerradas o soporte paralelo, y posiciones abiertas o soportes diagonales en I y II. Esto implica que el *dehors* no se fuerza.



*Movimiento de extremidades*

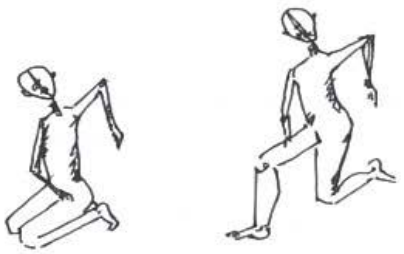
Tanto piernas como brazos están compuestos por varias articulaciones, y el movimiento que ejecutan depende de cómo se pongan en juego esas articulaciones. Ante cualquier movimiento de extremidades se tienen que observar los siguientes aspectos:

- Cuál es la estructura de la articulación sobre la que actúan los músculos. Cuál es el punto de partida o *punto de iniciación*, es decir, la parte del miembro en cuestión que realiza el impulso que inicia el movimiento.
- Si parte de un miembro inicia un movimiento, luego puede sucederle otra distinta que asume la *conducción* o continuación del movimiento ya iniciado. En el proceso de *conducción*, pueden involucrarse distintas partes de la extremidad en un mismo movimiento, camino que sigue un movimiento desde su punto de iniciación hasta donde termina. Por ejemplo, en un *tendú*, el movimiento se inicia en los dedos, siguiendo a lo largo de la pierna hasta llegar a la articulación coxo-femoral.

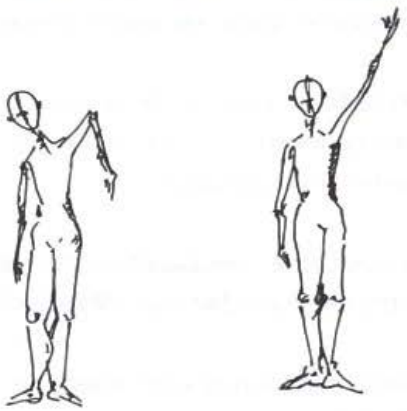
---

[5] Género cuya técnica cuenta con amplia literatura que se ha ocupado de analizar y describir ampliamente sus recursos, por lo que éstos sólo se mencionan de paso.

El *punto de iniciación y conducción* del movimiento puede ser el mismo, o sea que la parte que inicia el movimiento también puede conducirlo; por ejemplo, un brazo que se eleva a partir de su articulación del codo, hasta hacer que el cuerpo se incorpore.



Codo punto de iniciación

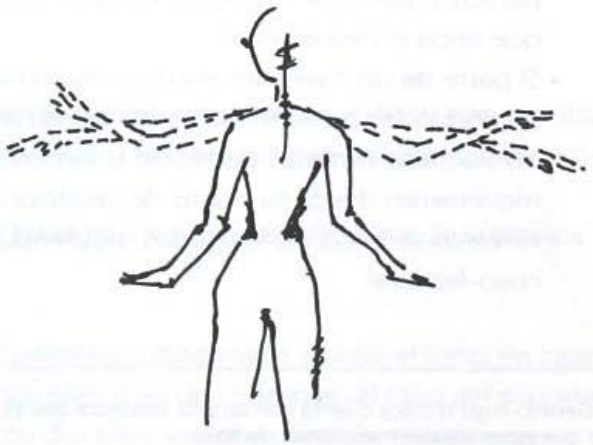


Conducción brazo

- El orden en que las articulaciones de un miembro se ponen en marcha es muy importante para observar la mecánica específica de cada movimiento. Por ello, ante un movimiento dado, uno puede preguntarse ¿en qué orden entran en actividad las articulaciones? Existen tres órdenes:



*a) Orden secuencial.* Una articulación inicia y es seguida por las demás, una tras otra, de acuerdo con la línea natural del miembro. Por ejemplo, un movimiento secuencial de brazo consiste en que tal movimiento inicia en el hombro, luego continúa el codo y termina la muñeca.



*b) Orden de aislamiento.* Una sola articulación es la que produce el movimiento, y éste termina con el margen de acción que le es posible a esa articulación. Uno puede, por ejemplo, levantar el brazo elevando únicamente a partir del codo, que se aísla del resto de las articulaciones del brazo.

c) *Orden coordinado.* Todas las articulaciones de una extremidad trabajan simultáneamente para mover el miembro en su totalidad, como un bloque. Por ejemplo, una acción coordinada de brazo sería levantarlo de una pieza desde el hombro hasta la muñeca.

En el caso de las extremidades inferiores, cuando se produce un movimiento que no desplaza o que no es de locomoción simple, -como caminar, saltar, correr, etcétera-, se produce una diferencia en el trabajo de cada pierna: una continúa sosteniendo el eje del cuerpo en un apoyo simple, mientras la otra se mueve libremente, ya sea en *orden secuencial* (primero la cadera, luego la rodilla y después el tobillo), en *orden aislado* (como un *passé*, en donde la rodilla es la única parte de la pierna que se mueve), o en *orden coordinado* (como en el caso de un *relevé lent*, en donde la pierna se mueve en bloque).

La *secuencialidad*, el *aislamiento* y la *coordinación* en el movimiento de los miembros diversifican en gran medida las posibilidades de movimiento de las extremidades, enriqueciendo lo marcado por el ballet, el cual se concentra en la elevación de piernas en *dehors*. Emplear subsecuentemente los tres diferentes órdenes en el movimiento de un miembro genera una sensación de movilidad más intensa que cuando se emplea predominantemente uno de los órdenes, reduciendo el uso de los otros. Por ejemplo, en un ejercicio de barra, se pueden trabajar los tres órdenes en el manejo de los pies: primero aislando una por una las articulaciones de los pies (dedos, metatarsos, talones), y luego estableciendo un movimiento secuencial entre dedos, metatarso y talón, hasta trabajar en coordinación o bloque todo el pie flexionado y en punta. Esta combinación de órdenes producirá un intenso trabajo que explorará la movilidad de los pies en todas sus posibilidades.

El uso alternado de la secuencialidad, el aislamiento y la coordinación, también tiene efectos en otras partes del cuerpo como, por ejemplo, conectar y desconectar voluntariamente las piernas de la cadera y los brazos del torso, y dotar a las acciones de cada uno de los miembros de una movilidad a voluntad, más diversificada, mejor coordinada, es decir, más fluida o controlada, con la reiterada conciencia en la ejecución del movimiento.



***Movimientos combinados de brazos y piernas***

Con Laban (1987: 56) pensamos que el cuerpo actúa como una orquesta en la que cada sección está relacionada con las demás y forma parte de un todo; el cuerpo puede realizar combinaciones múltiples del movimiento de unas partes y otras. Las distintas partes pueden combinarse en acciones concertadas, o quizá una de las partes puede realizar una especie de "solo" mientras las demás hacen una pausa; o también es posible que una o varias partes realicen un movimiento principal mientras las otras son acompañantes. En suma, el movimiento de una parte del cuerpo tiene que ser comprendida en relación con el todo, ya sea por una relación armoniosa o por una contraposición deliberada entre las diversas acciones.

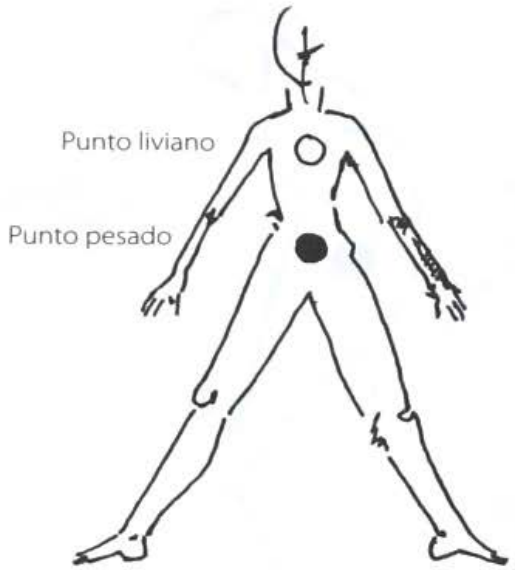
En la clase de entrenamiento, este principio permite la combinación compleja de las partes del cuerpo y de los diferentes órdenes. Así, mientras se ejecutan movimientos *coordinados* con las piernas, se pueden realizar movimientos *secuenciales* con los brazos (ver entrevista a Joan Turner y Patricio Bunster).

La secuencialidad, el aislamiento y la coordinación en el movimiento de la columna vertebral, asumirán características específicas que se explicarán en el siguiente apartado.

*Movimiento de columna o torso*

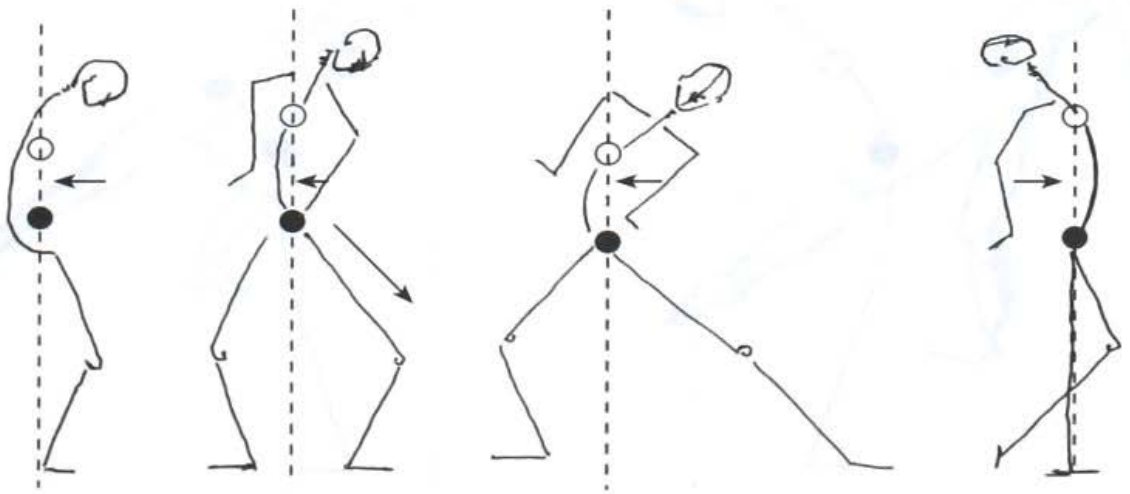
Para realizar el análisis correcto del movimiento, la técnica del Método Leeder del caso chileno cuenta

con dos conceptos que son imprescindibles: el *punto liviano*, ubicado en el centro del torso (plexo solar); y el *punto pesado*, en la cadera (pelvis). En torno a estos dos términos, se analizará una serie de conceptos, en los cuales hay que observar el lugar que ocupan estos dos puntos.

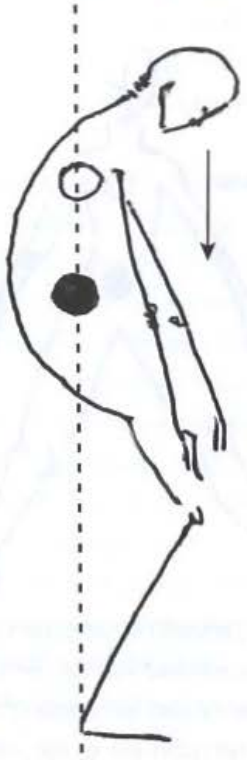



1. *Contracción*. El punto liviano y el punto pesado se acercan al centro con tensión muscular, concentrada en el abdomen, formando una concavidad fuerte. Ambos puntos caen en el eje de gravedad, por lo que esta acción se puede describir como un arco cóncavo sobre una línea vertical de equilibrio, con tensión en el punto central, o tensión en el eje, del arco cóncavo. A pesar de que la contracción se produce principalmente en el torso, involucra brazos, piernas y cabeza por medio de los hombros, el cuello y la cadera. No sólo se hace referencia a la posición del torso con su propia línea central, sino también a la posición del torso en relación con las extremidades. La contracción puede ser hacia el frente, hacia los lados, hacia las diagonales o hacia atrás, y combinarse con inclinaciones, niveles de apoyo, pasos, saltos, puntos de partida y conducción de los miembros.



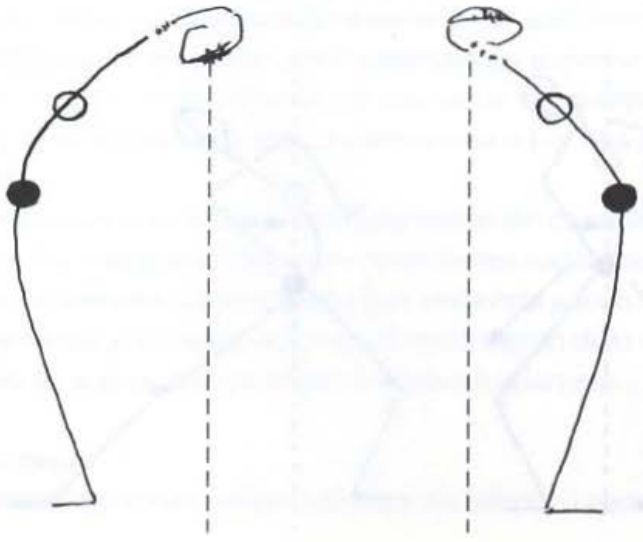


2. *Colapso.* El punto liviano y el punto pesado se juntan en el centro en relajación, manteniendo su eje de gravedad; por lo tanto, se puede definir como una relajación en el eje. El colapso puede efectuarse hacia adelante y hacia los lados.

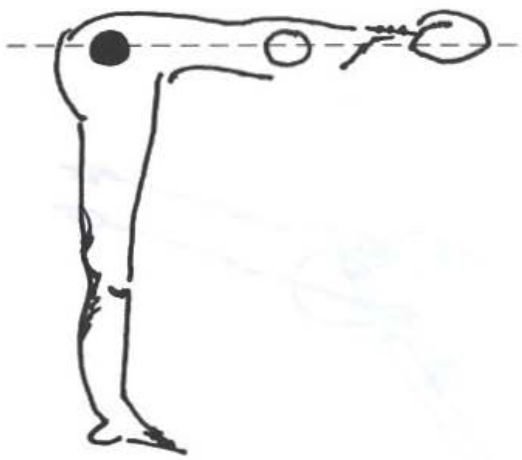


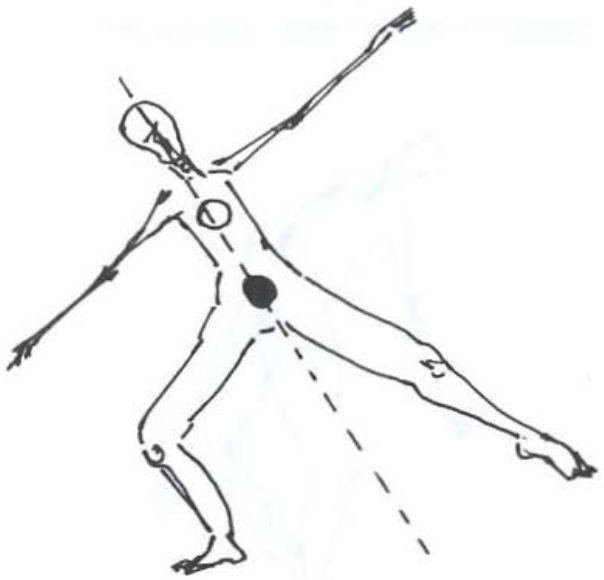


3. *Arco.* El punto liviano y el punto pesado están fuera del eje de gravedad. Se produce una curva suspendida y alargada. La sensación es la de ir por encima de algo. Hay un alto grado de tensión para mantener la suspensión. El arco se puede hacer hacia atrás, hacia adelante, a los lados y a las diagonales.

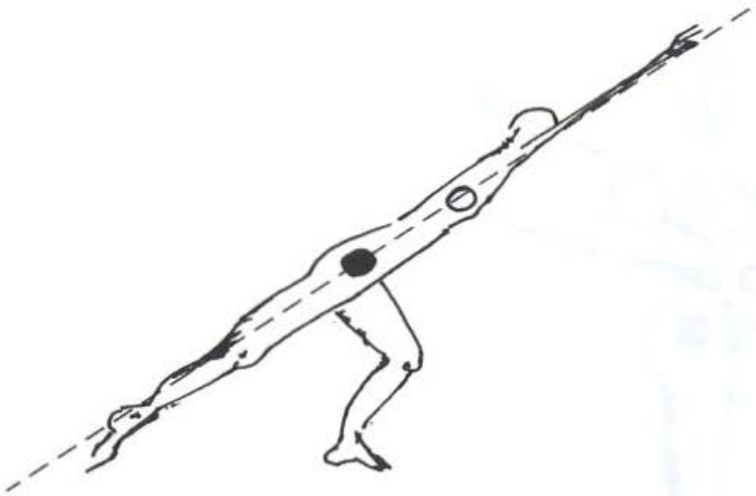


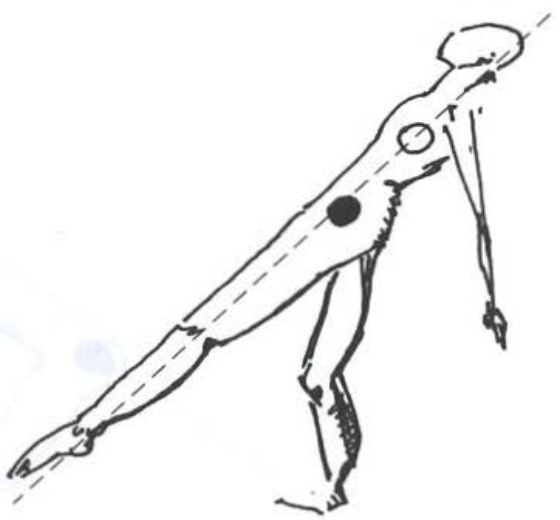
4. *Inclinación recta*. Sólo el punto liviano sale del eje de gravedad. El punto liviano y los miembros pueden balancearse a cada uno de los lados de la línea de apoyo. También se hace referencia a la posición de los miembros y torso en relación con el eje, y la posición del torso en relación con los miembros. El grado de tensión que se mantiene es alto. La inclinación recta puede hacerse hacia el lado, hacia delante, atrás, y a las diagonales.



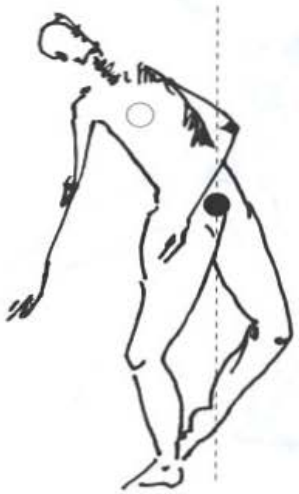


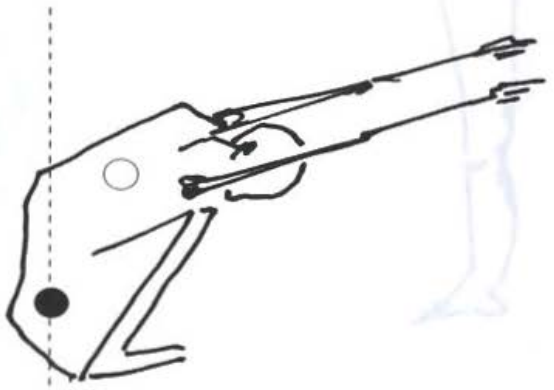






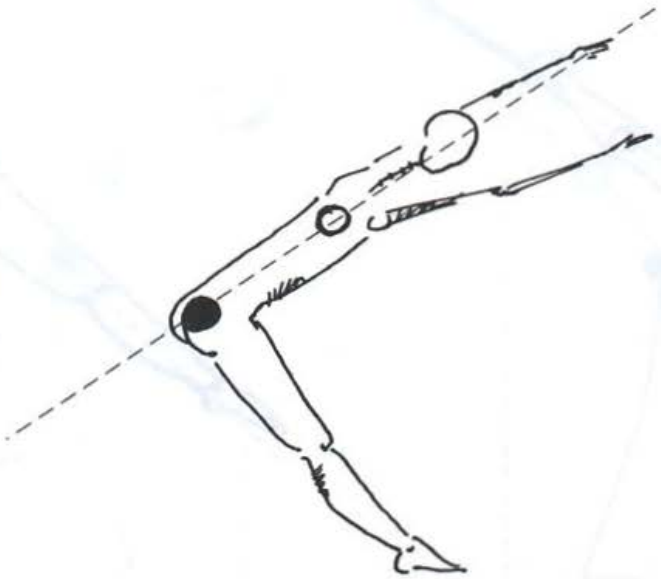
5. *Inclinación flexible con contrapeso.* Ambos puntos salen del eje de gravedad para que haya una compensación entre ambos pesos. El grado de tensión es justo el que se necesite para mantener el contrapeso (equilibrio), y por lo general se ejerce en las piernas. Hay entrega de peso a la gravedad, pero sin caerse. Se hace una curva en el cuerpo. También puede decirse que los miembros pueden caer libremente, alejándose de la línea de apoyo. La inclinación puede realizarse en todas las direcciones: frente, lado, atrás, y diagonales.







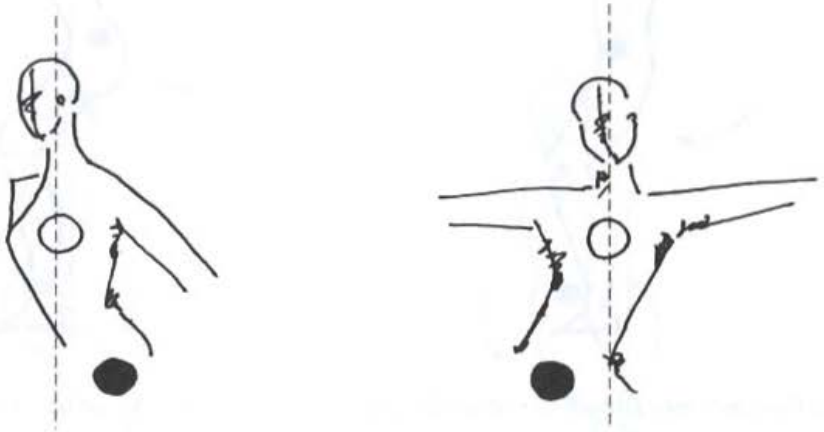
6. *Contrapeso con inclinación recta.* El grado de tensión que se aplica es muy alto, sólo puede realizarse hacia adelante.



La técnica de torso se refiere a la conciencia del punto liviano y el punto pesado de manera separada y sus posibilidades físico-motrices.

*Punto liviano*. En torno a él es posible ejecutar los siguientes movimientos:

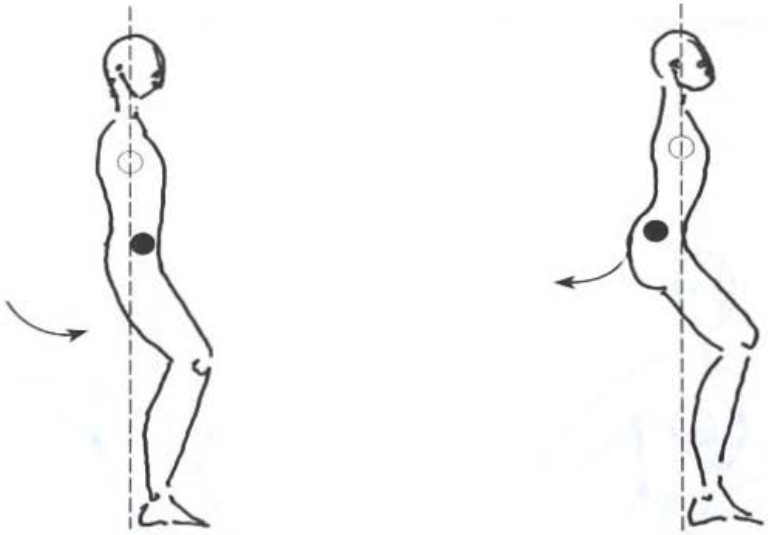
- Traslado: desplazamiento fuera del eje en línea recta; puede ser lateral, hacia adelante (donde el pecho se curva) y atrás (el pecho se abre).





- Rotación: sobre el eje hacia la derecha e izquierda del punto liviano, el punto pesado se mantiene al frente. Debido a la estructura física, se necesitan ajustes en los soportes y/o cierto grado de flexión en las rodillas.

- Basculación: movimiento de la pelvis que tiene como punto de sujeción la columna, se puede realizar hacia delante y atrás, o hacia uno y otro costado.

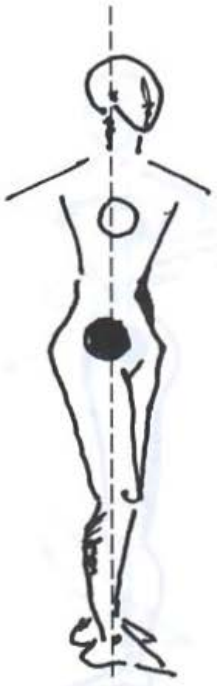


*Punto pesado*. Pueden ejecutarse en relación con él mismo los siguientes movimientos: basculación de pelvis, rotación de cadera, traslados de cadera.

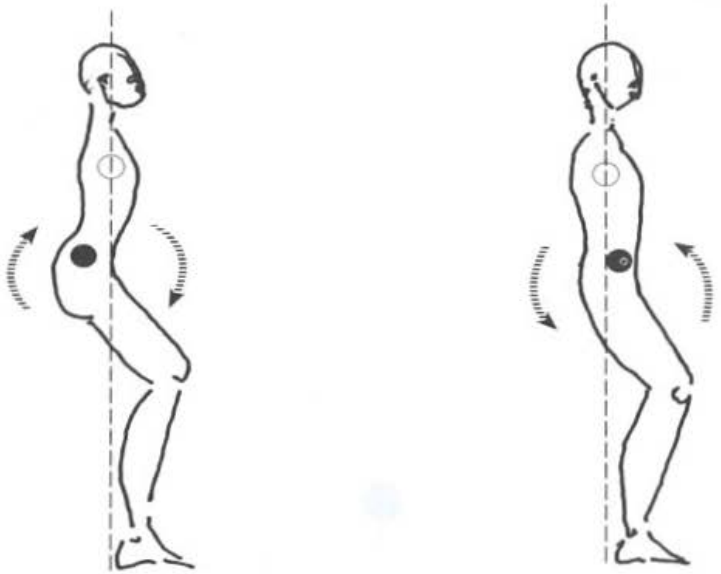


*Punto liviano* y *punto pesado*, usados de manera simultánea, pueden ejecutar las siguientes acciones:

- *Torsión*. En ambos puntos cambia de frente en sentido contrario.

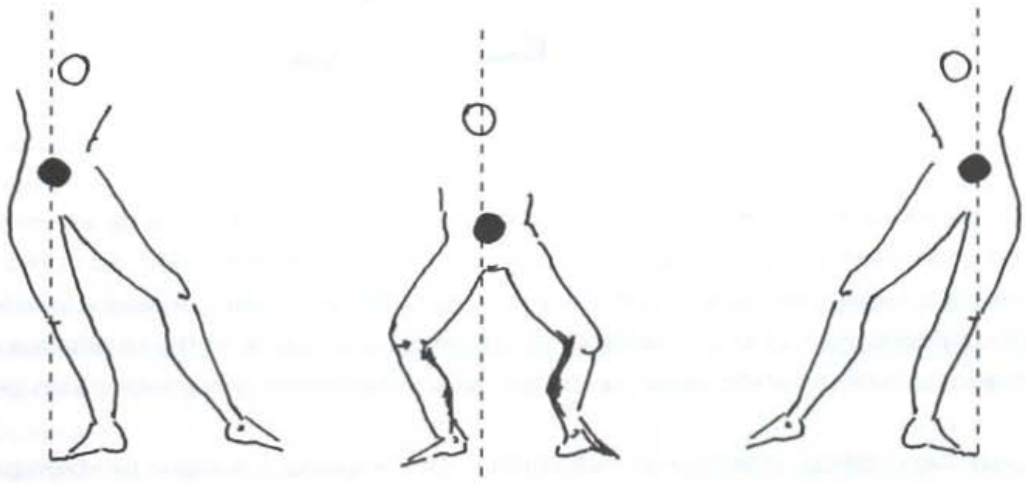


- *Onda.* Secuencia de energía que viaja por la columna. Se inicia en el punto pesado con trayectoria de abajo hacia arriba, y con sentido adelante-atrás o lado-lado. En esencia, este movimiento es un trazo circular por parte de la pelvis. Winearls (1975: 71-74) lo denomina impulso, entendido como fuerza que se libera explosivamente. Lo divide en impulso hacia adelante, (donde la pelvis fluye hacia arriba a través de la columna) e impulso hacia atrás, (donde la pelvis fluye hacia abajo y adelante, para que el torso vaya hacia arriba y hacia atrás). Ambos movimientos pueden ser combinados con arcos o curvas e inclinaciones.

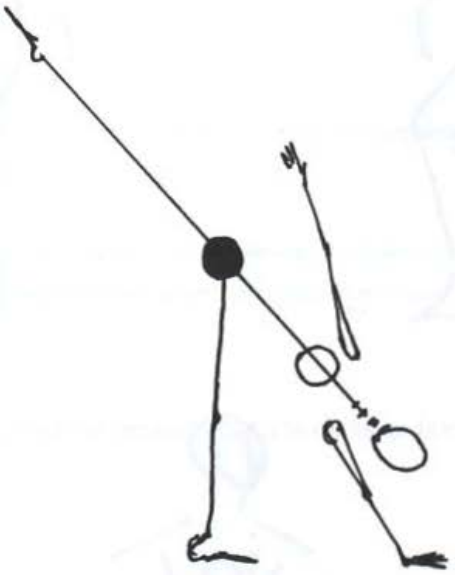




La autora incluye el impulso lateral, que en el caso chileno se llama onda lateral.



Un ejemplo más sería una onda que se inicia en la pelvis, conduciéndose a través de la columna hasta llegar a una espiral.
Independientemente del nombre utilizado por cada una de las versiones, la particularidad de este movimiento radica en la importancia que se da en él a la pelvis (*punto pesado*) como conductor del movimiento.
Otro elemento de la técnica que incluye el Método Leeder, y que se tomó de los conceptos investigados por Laban, es el de *labilidad*. Para entenderlo habría que hablar del concepto de estabilidad o ejecución del movimiento en el eje. En contraste, la *labilidad* o equilibrio inestable, según lo denominó Laban, sería el juego de entrar y salir del eje vertical, venciendo a la gravedad, estado de equilibrio logrado cuando el centro de gravedad cambia su relación vertical normal en relación con el punto de soporte (1971: 67). En la *labilidad* se enfatiza el uso de las diagonales, las cuales garantizan su flujo. El dominio del concepto *labilidad* propicia la destreza en el uso del equilibrio. En este caso, *punto liviano y punto pesado* pueden quedar fuera de la línea vertical perpendicular al piso.





Cabe agregar que el conocimiento y la comprensión de los principios teóricos de los elementos que constituyen el movimiento implican, además, claridad y limpieza de ejecución, así como un uso correcto del principio tensión-relajación. El mal uso de una u otra provocan cansancio o dolor; su buen uso, expresividad en la ejecución y "economía de esfuerzo", a lo que se suma la práctica del tiempo rítmico marcado, a fin de aprender la sensación de cada movimiento, que relaciona las partes con el todo.
Las trayectorias son el dibujo que hace el movimiento en el espacio. Y aunque también puede aludir al dibujo espacial coreográfico, en este caso se refieren al que traza el cuerpo, o las partes del cuerpo

implicadas en el movimiento, especialmente por lo que respecta a las extremidades. Son cuatro los tipos de trayectorias utilizadas por el Método Leeder: *droit, ouvert, rond, tortillé,* las cuales ya fueron explicadas en la sección de coréutica.

*Acciones de desplazamiento o locomoción*

Las distintas formas de locomoción producen el uso del espacio general; éstas involucran el uso, los cambios deliberados de peso y las direcciones que resultan de ciertas acciones, como amplias extensiones y movimientos de pérdida de equilibrio que estimulan el desplazamiento. A continuación se revisan las formas básicas de locomoción. A este concepto del Método, la Escuela chilena lo llama "análisis de caminata", que igualmente incluye el caminar, el correr, el saltar y el girar, aspectos que se estudian y analizan de manera independiente en clases dedicadas a ello. También se estudian las distintas cualidades de ejecución de la locomoción, como carreras *stoss, flattern*, etcétera.

*Pasos*

Usan apoyos simples, es decir, sobre una sola pierna alternada. El paso común, se sabe, incluye una pierna en apoyo mientras la otra transfiere el peso hacia delante a un punto de llegada que implicará un nuevo apoyo para la pierna de transferencia. Es posible hacer pasos usando diferentes niveles en la pierna de apoyo y diferentes cambios de dirección. En rigor, el paso consta de distintos momentos: apoyo simple, por ejemplo, sobre la pierna derecha, mientras la izquierda sale del piso a fin de transferir el peso.

- *Apoyo simple*, por ejemplo sobre la pierna derecha, mientras la izquierda sale del piso a fin de transferir el peso.
- *Apoyo doble*, en ambas piernas, con transferencia de peso.
- *Apoyo simple*, con la pierna izquierda mientras la derecha sale del piso para transferir el peso nuevamente.

*Carrera*

Su mecánica es la misma que la del paso, pero aquí no hay un momento de apoyo doble. La carrera puede describirse así:

- Apoyo simple, por ejemplo, en la pierna izquierda, mientras la derecha sale del piso.
- *No hay* momento de *apoyo doble*, sino que las dos piernas están en el aire. (Fase de vuelo)
- Se recupera el apoyo simple en la derecha, mientras la izquierda sale del piso para continuar la carrera.

Respecto al análisis de la caminata y la carrera, la Mtra. Turner describe qué factores influyen en ella, tales como: estructura física de la persona, soporte, gesto de piernas, gesto de brazos, peso, nivel, huella, dirección, tiempo, energía foco y aspectos de interpretación o toque personal; además de especificar cuáles son los aspectos principales de los factores citados; por ejemplo, sobre el factor soporte, distingue:



a) rechazo

- punto de iniciación: talón, metatarso, dedos
- espacio: periférico
- grado de actividad funcional sin acentuación

b) apoyo

- punto de iniciación: talón, metatarso, dedos
- espacio: periférico
- grado de actividad funcional sin acentuación

c) relación temporal: el final del rechazo es simultáneo al principio del apoyo

d) relación temporal con traslado de peso simultáneo

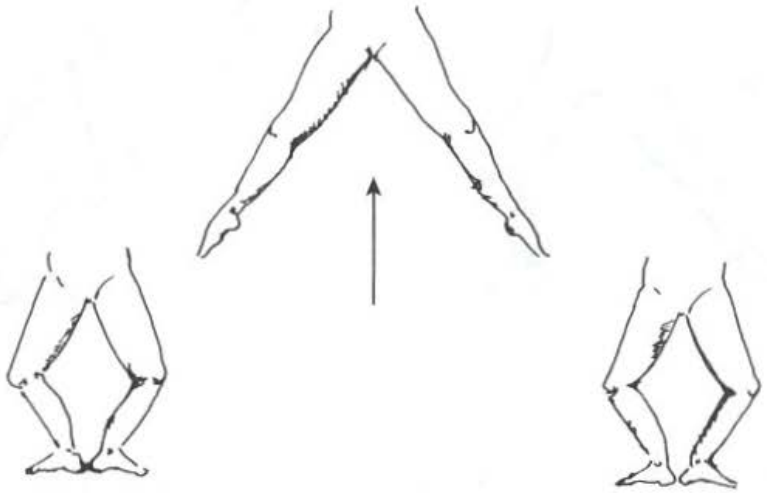
De hecho, la acción de correr consiste en una serie de saltos bajos y no particularmente amplios, a una velocidad más o menos rápida.
Como parte de la locomoción se analiza: rodar, gatear, trepar, saltar y girar.

*Saltos*

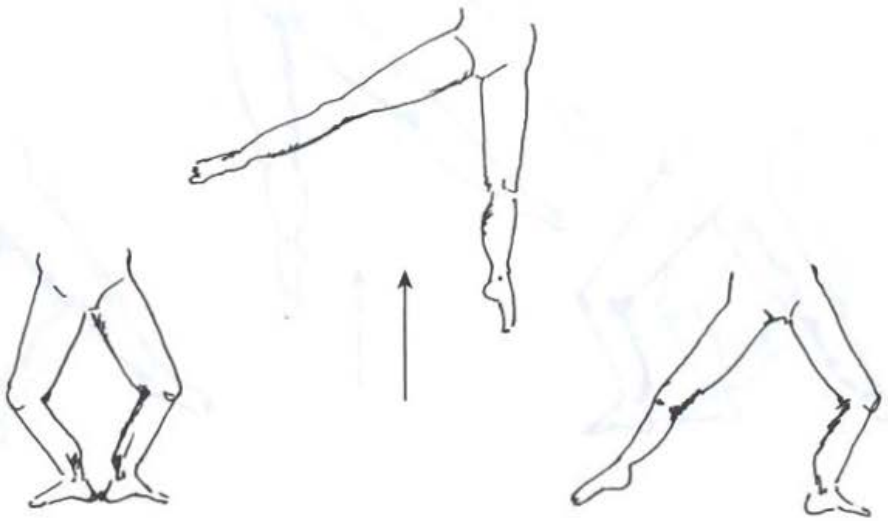
En los saltos, los dos pies dejan de tocar el suelo y se mantienen suspendidos en el aire por un momento. Para saltar se requiere de distintas acciones en las piernas y el cuerpo, es decir, aplicación de tensión para que el cuerpo se eleve en el aire. A mayor amplitud y altura es necesaria mayor cantidad de tiempo, y viceversa. El salto se puede explorar a través de su relación con la gravedad.

Hay varias posibilidades de salto, según los apoyos:

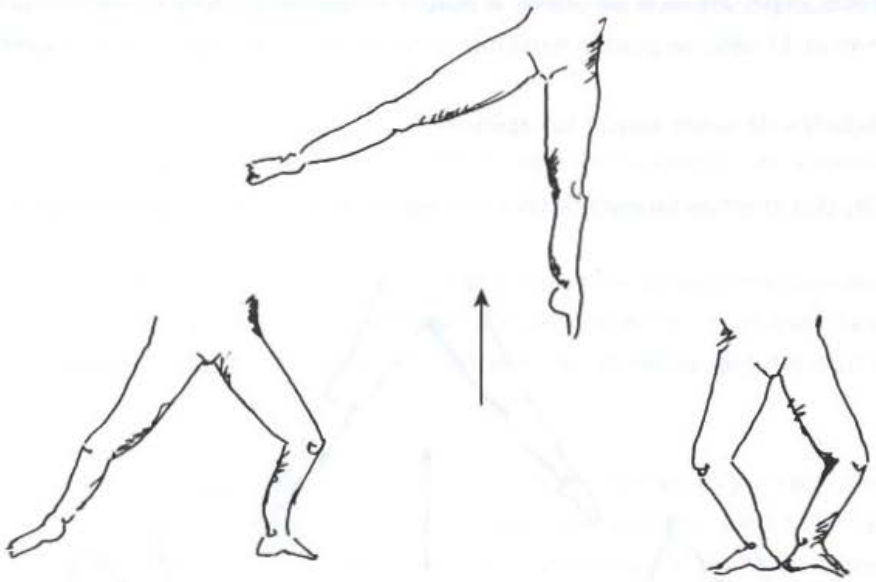
- Salto sobre las dos piernas (apoyo doble). Por ejemplo, un salto en primera posición.



- Salto de dos pies a uno (de apoyo doble o simple). Por ejemplo, el *sissone*.

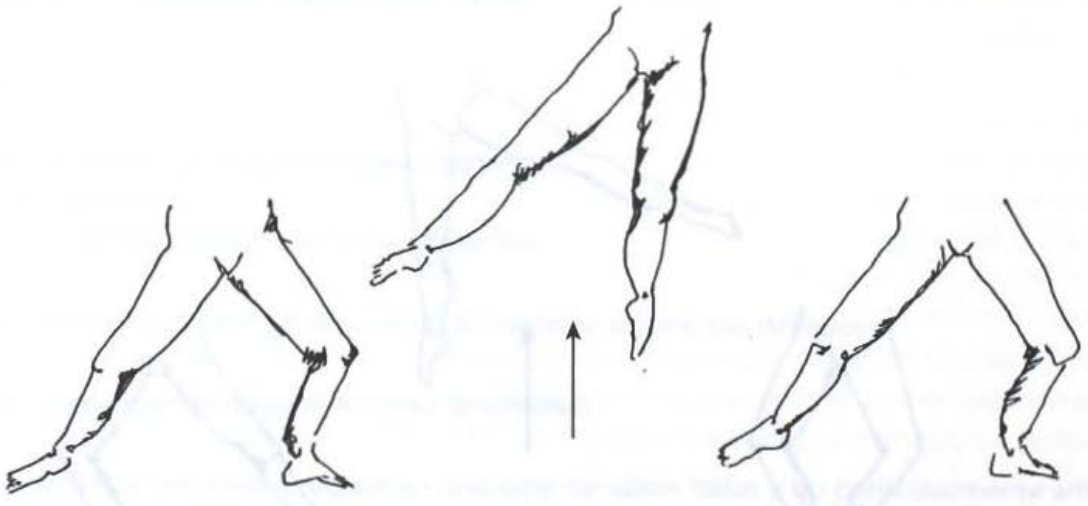


• Salto de un pie a dos pies (de un apoyo simple a un doble apoyo). Por ejemplo, el *assamblé*.

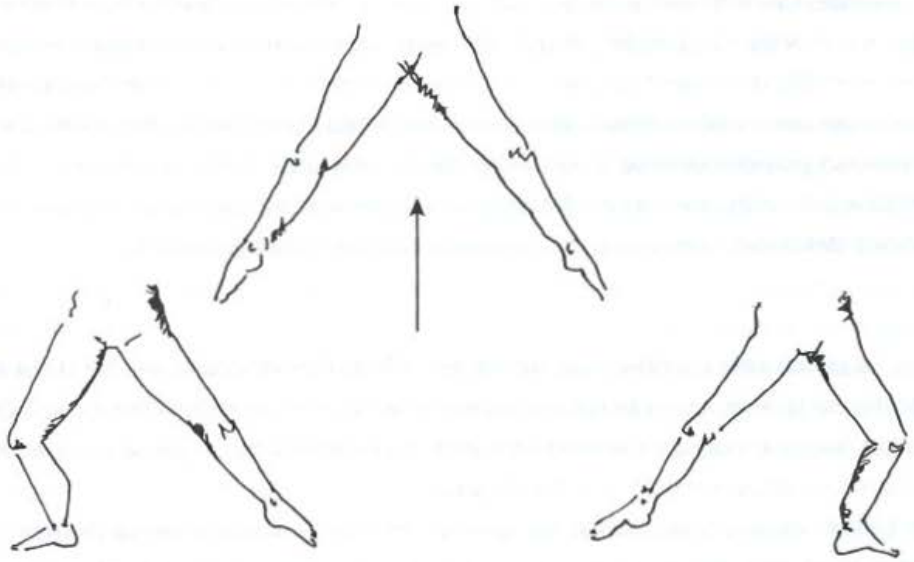




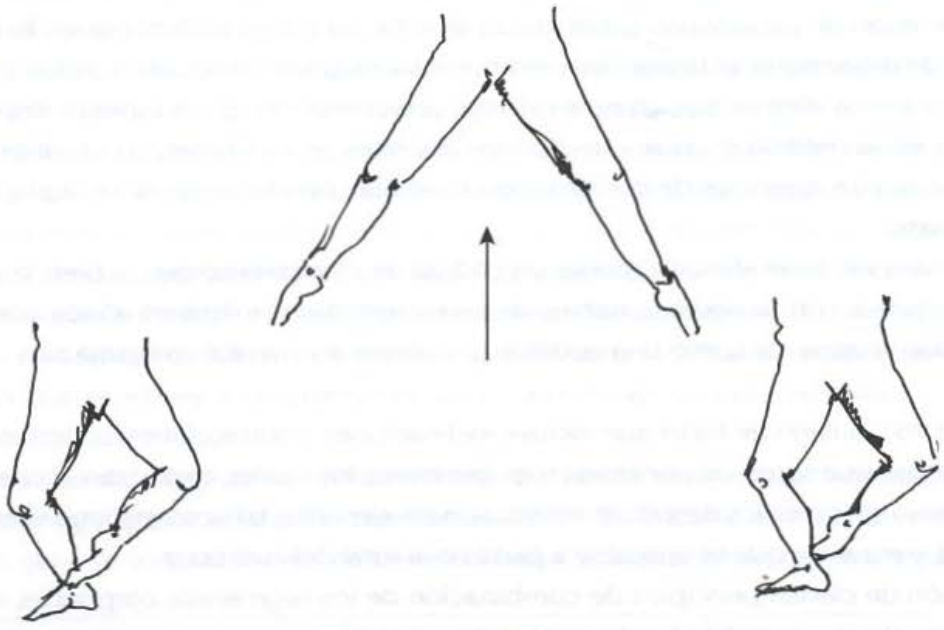
• Salto de un pie sobre una misma pierna (de un apoyo simple al mismo apoyo simple)



• Salto de un pie al otro (de un apoyo simple al otro apoyo simple)







Se asume y reconoce la validez de los principios mecánicos que el ballet ha distinguido en relación con los saltos, para los cuales ha creado una terminología aceptada que define y diferencia las posibles variantes, ya que comprende la mecánica de la mayoría de los saltos usados en otros géneros dancísticos, independientemente de que se ejecuten con estilos diversos, al hacer un distinto manejo del cuerpo. En el Método Leeder, el uso del resto del cuerpo varía según sus propios parámetros conceptuales, el estilo del maestro o las necesidades del coreógrafo. Además, se analizan los factores que acompañan al salto y posibilitan variaciones en gesto, trayectoria, dirección, uso del esfuerzo principal, etc. El análisis puede hacerse a partir del vuelo (etapa del salto en el aire), contemplando aspectos como las fases de preparación, rechazo, ascenso, descenso, aterrizaje, resolución; así como cuáles son las acciones del torso, si hay uso de *swing* de cambios de frente, etc.

*Giros*

Con los giros se producen cambios de frente en diferentes direcciones. Se trata de cambios de dirección, a partir de que el cuerpo rota alrededor de su eje de gravedad en un punto estable. Esta rotación puede hacerse con un cambio de peso muy rápido de un pie a otro, sobre una sola pierna, o bien en el aire sin apoyo, es decir, con un salto.

Como en el ballet, cuando se realiza un giro en el que la cadera de la pierna de apoyo va hacia atrás, se dice que el giro es hacia fuera, o en *dehors*. Cuando se realiza llevando la cadera de la pierna de apoyo hacia adelante, se dice que el giro es hacia adentro, o en *dedans*.



En el Método cobra gran importancia el giro fuera del eje en el que el torso sale de él para jugar con la gravedad; en éste se hace uso de la *labilidad*.

En todas las clases de entrenamiento dancístico es usual que se destine un espacio a los desplazamientos. En el caso del entrenamiento de la Escuela chilena, desde el inicio de la sesión se introducen cambios de peso y pasos cortos de avance en distintas direcciones, lo cual produce una sensación de dinamismo. El trabajo de centro involucra igualmente pasos, saltos y giros en desplazamiento. Podemos afirmar que en esta Escuela, la locomoción es un aspecto importante en el entrenamiento, en la medida en que este tipo de acciones se combinan constantemente con las destrezas técnicas y los ejercicios de construcción muscular, dando así un ritmo ágil y una cualidad dinámica a la clase.

En suma, podemos ver en el Método Leeder un código de movimiento que, si bien saca partido del vocabulario del ballet, con su riguroso trabajo de las extremidades inferiores añade otros elementos que lo consolidan finalmente como una codificación corporal y mental compleja con

- un versátil vocabulario de torso que incluye inclinaciones, contracciones, colapsos, ondas;
- un dinamismo que surge de principios más generales, los cuales involucran al cuerpo en su totalidad, como el uso de los desplazamientos aun en ejercicios básicos, el juego entre estabilidad y labilidad, y el *swing*, que es aplicable a partes o al total del cuerpo; y
- la aplicación de ciertos principios de combinación de los segmentos corporales, como son los tres órdenes de *secuencialidad, aislamiento y coordinación*.

### El entrenamiento

El objetivo de la clase de entrenamiento Leeder, como se ha venido mencionando, es lograr la formación de un bailarín eficaz en el desempeño escénico profesional, sin descuidar el desarrollo global de su personalidad. La idea del Método Leeder de que el bailarín adquiera "habilidades especializadas", es fiel al principio de integración del proyecto educativo Laban, que además implica desarrollo del pensamiento y la creatividad.

Como el Método lo que se propone es comprender el propio cuerpo desde el trabajo de las cualidades (la eukinética), el dominio armónico del espacio (la coréutica), así como la posibilidad de saber de manera consciente qué es lo que se está haciendo (análisis de movimiento), estos conceptos deberán lograr el desarrollo global del individuo en la medida en que integren las habilidades físicas con las facultades psíquicas y cognitivas del ejecutante. Es así como se cumple el propósito de Laban de vincular cuerpo con mente, esto es, unir lo fisiológico con lo mental de manera expresiva y emotiva.

La clase Leeder maneja cierto vocabulario finito de movimiento (inclinaciones flexibles y rectas, el colapso, la contracción, el *swing*, etcétera) el cual se remite a acciones con una estructura de ejecución anatómica y tónica muy específica. Sin embargo, al incluir herramientas de análisis de mayor grado de abstracción, le permite al bailarín la posibilidad de elección.

Así, con el Método Leeder, lo que se aprende no son sólo las acciones, sino también los principios de su recombinación y sus matices tónicos, espaciales y temporales. Aprender técnica en el Método Leeder es aprender la normatividad del uso del espacio, del esfuerzo y de las posibilidades anatómicas.



### La clase diaria

Leeder integra el formato de la clase de ballet, en la medida en que ésta ha sido un encuadre eficaz para la adquisición de habilidades dancísticas especializadas con el seguimiento de su evolución o secuencia progresiva. La clase está diseñada para durar hora y media o dos horas; contiene en su estructura una sección de barra, otra de centro, una más de desplazamientos y, finalmente, una secuencia de movimiento de mayor complejidad denominada estudio,[6] con la característica de que la complejidad de las secuencias se intensifica no sólo en el manejo de la técnica, sino también en el manejo consciente del espacio y los esfuerzos. La estructura de la clase de la Escuela chilena respeta el mapa general descrito, pero añade, antes de la barra, una importante fase de oxigenación y calentamiento que involucra, generalmente, el trabajo de aislamiento en la relajación de la columna, las piernas y los brazos. Dicha fase incluye el uso de *swings* y desplazamientos cortos en diversas direcciones. Como su nombre lo indica, esta primera sección tiene la virtud de proporcionar oxigenación (no sólo en lo que se refiere a los pulmones, sino más bien en sentido muscular), y acondicionar a los alumnos.

En cuanto al trabajo de barra, como núcleo del entrenamiento profesional, debe practicarse siguiendo un mismo orden, al que se añaden diversas variantes. En la barra se estudian *tendus*, *pliés*, *jetés*, etcétera; y, en general, todo el trabajo de barra del ballet, enriqueciendo con la alternancia de los ór-

---

[6] Winearls incluye *adagios* y *allegros* como parte de la clase. Aunque la Escuela chilena no los nombra, sí incluye el trabajo alternado de lo rápido y lo lento.

denes de *secuencialidad*, *coordinación* y *aislamiento* en el uso de las piernas. A todo esto se suma el uso de los elementos del Análisis del Movimiento como colapsos, contracciones, inclinaciones rectas, ondulaciones, curvas, etcétera; los *swings* pendulares y centrifugales en diversos planos; los *swings* activos en brazos y piernas, y pequeños desplazamientos, que añaden a la barra un cierto carácter oxigenante, en secuencias más o menos estables combinadas con el uso del ritmo, el fortalecimiento muscular y la coordinación. A pesar de que el caso chileno respeta la estructura básica, dado el nivel del grupo, la barra puede ser muy corta o incluso puede excluirse, esto con el fin de que se incremente a lo largo de toda la clase la sensación de bailar.

En todo caso, lo que se propone en el Método Leeder para la sesión de entrenamiento no es un número limitado de ejercicios ya establecidos, sino principios para elaborarlos y adaptarlos con versatilidad.[7] A partir de esta estructura general, cada instructor, dentro de su propio estilo, puede flexibilizarla y adaptarse a las necesidades, nivel y perfil del grupo. Puede haber quien dedique más tiempo a permitir que el alumno obtenga la sensación placentera por el movimiento, prolongue el tiempo de barra para lograr una mayor construcción muscular, o despliegue en el trabajo de centro más desplazamientos que movimiento estático, a fin de que el alumno alcance lo que se busca.

### El estudio

La parte culminante de la clase es el estudio, que supone siempre el conocimiento implícito de los principios organizadores de las acciones. En efecto, el estudio parte de conceptos teóricos procedentes de las áreas de la coréutica, la eukinética y el Análisis de Movimiento, que sirven de pauta generadora de los ejercicios. Su estructuración contempla acciones que trabajen ciertos aspectos del movimiento relacionados con los conceptos teóricos. De esta forma, en el aprendizaje motor irá implícito el aprendizaje del concepto teórico, vía la ejecución práctica.

El proceso de construcción y aprendizaje del estudio va integrado al proceso de estructuración, así, durante la clase, desde la oxigenación hasta el centro, se elaboran frases más o menos cortas que incluyen los elementos por usar en el estudio. Tales frases se van componiendo gradualmente y se repiten hasta que se asimilan. Al unirse estas frases, el estudio va armándose.

Por ejemplo, se pueden diseñar estudios sobre ciertas cualidades, a fin de aprender la sensación y dominar su ejecución. Son frecuentes los estudios de pares de cualidades: *shlag-stoss, gleiten-schweven* o *shlotten-flattern*; o bien, sobre temas de coréutica: escalas, anillos, volutas, etcétera.

El estudio estimula la concentración sobre diversos temas teóricos, que deben llevarse a la práctica repetidamente para entender su contenido práctico y motor. Además, enfocar el movimiento por temas tiende a reducir la repetición inconsciente y poco comprometida de los ejercicios, en la medida en que, a través del concepto, el ejecutante puede tornar consciente lo que hace en cada repetición, con lo cual adquiere la herramienta mental para ir perfeccionando cada movimiento.



[7] Para evitar cerrar el modelo, Leeder se opuso a que sus clases se reprodujeran, pues con la simple copia de ejercicios se corre el riesgo de que éstos sean vistos como el Método.

El estudio constituye una especie de encuadre para el seguimiento de los progresos, por parte del maestro y del mismo alumno, en la adquisición de habilidades y en la comprensión de los conceptos, fines que persigue el Método.

**Metodología de lo teórico-práctico**

El objetivo del Método Leeder de lograr una ejecución que involucre la participación consciente del individuo, no significa un exceso de racionalización que inhiba la ejecución libre y orgánica del movimiento.

Es por eso que en el programa de estudios de la Escuela chilena, la teoría se estudia en lecciones distintas a la de entrenamiento, a fin de lograr, por un lado, una concentración máxima en las teóricas y, por otro, no interrumpir con verbalizaciones y explicaciones excesivas el proceso de calentamiento y experimentación corporal en la clase de técnica. En efecto, en la de entrenamiento se trata, ante todo, de sentir el cuerpo como una totalidad, de percibir el movimiento como una experiencia orgánica. En este marco vivencial, se van introduciendo, paulatinamente y sin alterar el ritmo del trabajo corporal, los conceptos teóricos a fin de añadir grados crecientes de conciencia, mediante la representación mental de lo que se ha estado haciendo al realizar ciertas secuencias de movimiento.

De esta forma, se va dando una integración teórico-práctica entre los conceptos revisados en la parte teórica y las acciones ejecutadas en el entrenamiento, lo cual, a su vez, dota a los conceptos abstractos de un contenido vivencial. De manera recíproca, el grado de complejidad del movimiento va requiriendo hacer conscientes más conceptos teóricos, y éstos, a su vez, van permitiendo la comprensión y el dominio consciente de la complejidad kinética. Se ve cómo la espiral a la que ha hecho mención, se cumple.



En las clases técnicas ha de verterse todo lo estudiado en las sesiones teóricas, pues, como se ha insistido, ambas forman parte de un complejo indivisible. Los elementos de la teoría son retomados en el trabajo corporal que se realiza a lo largo de la clase, cuando el profesor, al marcar los ejercicios, simultáneamente da nombre a los elementos que se van a trabajar, no es sólo como referencia, sino para que se cobre conciencia de lo que se hace. Dicha conciencia permite ejecutar los movimientos con claridad, lo mismo que auto corregirse y recibir un auxilio adecuado cuando se exige una mejor ejecución.

El Movimiento de danza alemana pensaba que la danza se había ocupado del desarrollo de destrezas requeridas para determinados estilos, y que la "nueva técnica", por el contrario, debía estimular el dominio del movimiento en todos sus aspectos, tanto corporales como mentales. A lo largo de esta investigación, hemos comprobado la congruencia que el Método Leeder guarda respecto a esos postulados, que proponen explorar numerosas posibilidades de movimiento.

El que la Escuela alemana pugnara por una "técnica de danza libre", significa que a diferencia de aquéllas que se dan a partir de repertorios, surge de la conceptualización de los elementos que constituyen el movimiento, estructurados de manera eficiente. En este sentido, la propuesta de Leeder coincide con el planteamiento de crear un sistema coherente y lógico de entrenamiento que, al mismo tiempo, represente una exploración incesante del movimiento.

**Análisis pedagógico**

En el programa de estudios de la Escuela chilena se incluye un área de estudios denominada Análisis Pedagógico, cuyo fin es la elaboración de clases estructuradas, eficientes y estimulantes.

La clase para profesionales debe estar diseñada para que tenga una parte rigurosa y otra libre, bailada. Contar con la proporción adecuada entre movimiento placentero, rigor en el trabajo músculo-esquelético y la conceptualización, sin abandonar la sensación del cuerpo como un todo funcional. Hacer que el cuerpo se conozca mediante la introducción paulatina de conceptos que ayuden a formar un bailarín fuerte, preciso, sin llenarlo de tensiones provocadas por el imperativo único de adquirir una "técnica limpia" en la ejecución muscular del movimiento. Una clase equilibrada, fluida, en la que no se pierdan la sensación y el gusto por bailar.

Cabe aclarar que, aunque el Método Leeder se propone entrenar a profesionales de la danza, ello no implica que se descuide la elaboración de clases que atiendan las demandas de aficionados o niños.

El Análisis Pedagógico permite al maestro diseñar secuencias y organizar los elementos de la técnica según su propia creatividad, de acuerdo con las finalidades educativas particulares del entrenamiento. Para este fin, el maestro debe flexibilizar la estructura, diseñar ejercicios y buscar los apoyos rítmicos acordes al grupo, a fin de lograr una clase con contenidos y objetivos claros, una clase seductora que evite al máximo establecer patrones cerrados y repetitivos. [8]

Se considera que el arduo trabajo de barra, el cual apunta al control del movimiento y a la construcción muscular, debe ser más intenso en las clases para profesionales, mientras que en una recreativa, la sección de barra se puede reducir para hacer que predominen secuencias que intensifiquen la experiencia de bailar, como en el uso del *swing* o movimientos que inviten a una pérdida relativa del control, en favor de la fluidez y la espontaneidad.



Según el nivel, se utilizan diferentes grados de lo que hemos venido denominando trabajo consciente. Mientras que para el profesional es necesaria la claridad del movimiento que se hace posible gracias a la comprensión cada vez mayor de los conceptos teóricos, pertenecientes a las áreas de coréutica y eukinética y análisis de movimiento, particularmente en las clases para niños pueden usarse imágenes que inviten al juego y al disfrute de las sensaciones, sin que tengan tanta importancia la conciencia de la lógica de las acciones ni el dominio preciso del movimiento.

La respuesta del grupo, ante determinada propuesta del maestro, podrá ir sugiriendo variaciones en los distintos ejercicios y segmentos de la sesión, a fin de promover su avance. Idealmente, el Análisis Pedagógico debe considerar no sólo la capacidad de organización del movimiento, sino también la de escuchar los cuerpos, las inquietudes y necesidades de los alumnos, para que las propuestas de movimiento puedan ser asimiladas y disfrutadas.

### Composición coreográfica[9]

Un punto importante del Método es el que se refiere a la composición, uno de los aspectos que más interesaron a los artistas de la Alemania de los años veinte y treinta. Ésta se basa en la improvisación,

---

[8] Tal como ha sucedido con aquellas técnicas que, por desconocimiento de quienes las imparten, terminan rigidizándolas.

[9] Las nociones de composición expuestas en este apartado, además de provenir de las notas del curso citado, se asientan en Jean Winearls, *Modern Dance. The Jooss-Leeder Method*, (1958: 119-125).

elemento fundamental de aquella "nueva danza", cuyo fin era la exploración del movimiento expresivo para que, a través del cuerpo, se dijera lo que no se podía decir con palabras.[10]
La improvisación se erige, entonces, como un recurso esencial del creador, y se convierte en la materia prima de la composición. La improvisación, ejercitada durante la formación del bailarín, proporciona los estímulos para una respuesta natural y espontánea, traducida en un movimiento inédito propio. La naturaleza y la variedad de los estímulos son muy amplias. Sin embargo, pueden clasificarse de una manera general, de acuerdo con los sentidos estimulados. Existen estímulos auditivos, visuales, táctiles, olfativos y literarios.

*Improvisación con estímulos auditivos*

En las etapas de iniciación, lo que debe considerarse es la cualidad del sonido, sin recurrir a la melodía. Más bien debe tomarse en cuenta lo que llegue al oído en forma de sonido puro: percutidos, rasgados, silbados a distintas velocidades y volúmenes, pueden incluso incluirse ruidos ambientales para estimular el sentido. Para ello, se pueden utilizar los recursos que el propio salón de clases proporcione, y enriquecerlos con recursos propuestos por el maestro. Es preferible no repetir sonidos, para poder concentrarse en la variedad cualitativa del sonido.
Cuando el alumno se ha sensibilizado y responde al contenido de los sonidos, se introduce el ritmo ordenado simple, de preferencia percutidos, así como la voz, que sólo se usará como instrumento sonoro, sin que se articulen palabras, dando nuevamente énfasis a los cambios de volumen y de velocidad.
Como si se tratara de una cadena, el alumno podrá después experimentar cambios en los tonos, a fin de que vaya presentando respuestas naturales más profundas. Lo ideal es contar con la presencia de un músico acompañante que, siguiendo las propuestas rítmicas y dinámicas, improvise de manera simultánea, evitando métricas regulares. Sólo en las últimas fases del proceso de improvisación podrá usarse música.
El uso de estímulos auditivos permite hacer que el sonido lleve el movimiento al cuerpo, para evitar la reproducción de patrones de movimiento fijados en el bailarín en su clase técnica. El objetivo es desarrollar la reacción inmediata sensible en el cuerpo a los cambios de fuerza, velocidad y fluidez sonoras.

*Improvisación con estímulos visuales*

Igual que con los estímulos auditivos, la intención es obtener una respuesta inmediata y espontánea, en lugar de moverse por una idea asociada con lo que estamos viendo.
Los colores deben usarse de manera contrastada: claros y oscuros, calientes y fríos, primarios fuertes y secundarios suaves, en distintas sesiones. La respuesta del bailarín será probablemente muy interna y se reflejará en estados de ánimo, con movimientos exteriores menos visibles que en el caso de los estímulos sonoros. En etapas iniciales de motivación por medio del color habría que proseguir como con los otros estímulos, de lo simple a lo complejo.



[10] Frase adjudicada a Wigman; sin embargo, a la luz de la investigación pensamos que son ideas generalizadas entre la llamada Escuela Alemana de danza moderna. Langer utiliza esta idea en relación con las artes en general (música y pintura, por ejemplo). Op. cit., passim.

Se pueden enseñar formas y diseños a través de objetos y dibujos trazados en el pizarrón o en el aire. El objetivo es que el bailarín perciba las sensaciones que dan las líneas rectas o curvas, que sienta como una vivencia corporal las diferencias entre lo grande y lo pequeño, lo estático y lo dinámico, lo armónico y lo discordante. Más adelante, el alumno podrá pasar de un diseño a otro en forma armoniosa, con un flujo de energía que vaya de lo pequeño a lo grande, etcétera; y, gradualmente, avanzar hacia la construcción de un diseño rítmico y ordenado de movimiento.

Durante las improvisaciones visuales no se utilizará música alguna. Sólo se hará hasta que el bailarín tenga la posibilidad de sentir el ritmo corporal en armonía con la sensación de la forma y el desarrollo del diseño, y hasta que pueda moverse libremente en el espacio. Lo anterior a fin de que la concentración esté dirigida al estimulo visual.

El objetivo es desarrollar la sensibilidad inmediata del cuerpo a los cambios de tonos, colores y líneas, así como el flujo y velocidad de éstos en movimiento. Un cielo azul de primavera, tiene diferente contenido emocional que un azul profundo de un mar revuelto.

*Improvisación con estímulos táctiles*

La primera etapa consiste en prácticas que ayuden a diferenciar texturas a partir del tacto con la mano u otra parte del cuerpo: áspero y suave, anguloso y redondo, pesado y ligero, grande y chico, flexible y rígido. Los estímulos pueden ser individuales o compartidos por todo el grupo. En este último caso, puede organizarse un ritmo ordenado de movimiento transfiriendo el objeto-estímulo de una persona a otra.



Al igual que en los otros estímulos, la meta aquí es desarrollar la capacidad de respuesta sensible y espontánea a los cambios dados a través de materias animadas o inanimadas.

Los estímulos se aplican por separado con fines de exploración, pero cabe aclarar que interactúan inevitablemente. La aplicación de los métodos propuestos dependerá de las necesidades particulares del grupo. Debe recordarse que el objetivo es propiciar la sensibilización en las respuestas del cuerpo a distintos estímulos, permitiendo al bailarín improvisar creativamente. De lo anterior se desprende que pueden encontrarse miles de combinaciones para motivar el movimiento.

El material resultante de la improvisación representa las células de trabajo a partir de las cuales se estructuran motivos, que a su vez se constituyen en temas de movimiento para la obra. Por supuesto, el Método no podía dejar de incluir el estudio del espacio coreográfico, que está regido por leyes ya tratadas en el apartado de coréutica. Es entonces que a partir de consignas propias del uso del espacio (planos, niveles, uso del cubo, la kinesfera, las escalas o los anillos, entre otros), se diseñan secuencias o estudios. Lo mismo sucede en el caso de la eukinética, donde el alumno ejercita la imaginación a partir de tareas con consignas propias de las distintas cualidades-flotar, empujar, golpear, entre otras-, (ver: Estudio de las cualidades...) y también crear secuencias o estudios.

Sin bien es cierto que los mecanismos expuestos por el Método para la composición se comparten con otros métodos propios del campo de la danza moderna, se debe destacar la importancia de descripción de la secuencia y la aplicación en clase, a fin de lograr mejores resultados, pues a veces son alteradas arbitrariamente por los maestros. Por otro lado, representa un esfuerzo en el intento por dejar sentado sus procedimientos de improvisación para la composición, por lo general escasos.

# III Cuerpo, psiquismo y cultura en la educación de la danza: elementos para el análisis del Método Leeder

Hilda Islas

*Las acciones corporales revelan nuestra vida interior*

Rudolf Laban

**Notas para un análisis educativo**

Toda propuesta pedagógica y metodológica para la enseñanza de la danza, como para cualquier otra área del saber, tiene un arraigo histórico y cultural que hace pertinentes sus objetivos y procedimientos para ciertos grupos sociales, en un momento dado. Reflexionar sobre cualquier propuesta educativa, requiere de reconocer las preferencias personales arraigadas en las historias más o menos afortunadas que uno ha vivido dentro de cierto sistema pedagógico, para acceder a un enfoque menos personal, y vincular sus características particulares con el contexto que la originó y le dio sentido. Se trata, aquí, de encontrar ciertos parámetros, más o menos objetivos, para considerar, en concreto, los alcances y limitaciones del Método Leeder, en coherencia con su arraigo histórico-social; pero, en última instancia, pretendemos apuntar a ciertos elementos que puedan ser aplicables a otras propuestas educativas. El problema aquí es cómo entender el radio de acción, sus alcances y sus limitaciones de una metodología dancística, cómo clarificar para qué sirve específicamente, qué aspectos desarrolla en los alumnos y qué aspectos omite.

Nuestra propuesta se opone a la formulación de juicios valorativos que tiendan a calificar o descalificar un método de entrenamiento y/o enseñanza de la danza, sin entender cabalmente su sentido. Por ello propongo que, para captar el sentido particular de las diferentes metodologías dancísticas, y en este caso específico el sentido del método Leeder, es necesario transitar por ciertas líneas de análisis educativo, que no se circunscriben sólo a enfocar cuestiones formales sobre la organización metodológica de secuencias de movimiento, según su simpleza o complejidad o de la prescripción de los modelos corporales "científicos", respecto de los cuales uno debe guiar y "medir" al alumno, sino que pretende una visión más globalizadora del fenómeno educativo en la danza.

Todo estriba en lo que podemos considerar como "proceso educativo en la danza". Bajo nuestra idea de lo que es este proceso, subyacen dos premisas fundamentales:

- Educar en danza no se reduce, únicamente, al sistema de entrenamiento corporal, es decir, a la serie de secuencias por aprender, ni siquiera a los principios metodológicos que ordenan los enlaces de dichas secuencias. Es necesario abordar la lógica organizadora interna de cada entrenamiento, más allá del enfoque puramente físico y corporal. La premisa es que el fenómeno por analizar es, sí, el entrenamiento dancístico, pero sobre el fondo de una noción de individuo-alumno que vaya más allá del nivel puro de lo anatómico-muscular y su lógica funcional, y también a partir de la relación que se establece entre acción y psiquismo en el proceso formativo, es decir, desde un **enfoque psicomotriz**[1] de los hechos dancísticos.
- Educar en danza supone que esos modelos pedagógicos y educativos han sido producidos, requeridos e implantados en el marco del contexto de un funcionamiento social, que demanda tales o cuales resultados de un proceso de enseñanza-aprendizaje, según redes institucionales y sociales. Los procesos pedagógicos deben considerarse en sus vínculos con el marco socio-



[1] El enfoque psicomotriz al que recurrimos establece una relación entre movimiento y psiquismo con la que Bernard Aucoutourier y André Lapierre fundamentan su propia Práctica Psicomotriz. Si bien haremos referencia a la teoría de los investigadores mencionados, no tocaremos aquí lo que concierne a la *práctica psicomotriz* propiamente dicha.

cultural, que hace pertinentes ciertas finalidades educativas del movimiento, es decir, partir de un **enfoque sociológico-cultural** de la educación.[2]

*El enfoque psicomotriz*

Es verdad que no hay acto humano, dancístico o no, en el que las personas no estén involucradas en su totalidad: cuerpo, mirada, pensamiento, emociones. El enfoque psicomotriz contribuirá al análisis educativo que proponemos, en la medida en que considera las muchas modalidades en que se ponen en juego los diferentes aspectos de esa totalidad que es el individuo (el cuerpo, la inteligencia, el inconsciente). Ahora bien, la visualización de estos vínculos se ubica en los antípodas de una concepción dualista que separe el cuerpo y la mente, la acción y el pensamiento. De entrada, una lectura psicomotriz parte de la idea de que ambos polos de la dualidad, la acción objetiva y la subjetividad invisible, el movimiento corporal y las representaciones internas, son elementos indisociables de la vida humana, en todo momento de la existencia. Entonces, se trata de percibir el tejido que se establece entre ambos polos, los grados de su integración y las condiciones de su fusión.

Las diversas propuestas de transmisión de los múltiples saberes dancísticos, desde las vías menos especializadas, más cotidianas, por ejemplo, la comunicación de las habilidades propias de danzas tradicionales y/o sociales en ciertos grupos humanos, hasta los procedimientos más sistematizados y sofisticados para la formación, por ejemplo, de bailarines profesionales en danza académica occidental, se encaminan a desarrollar y hacer evolucionar ciertos aspectos de esa totalidad del individuo, según las finalidades que el entorno social y las organizaciones institucionales les demandan: en una danza social, lo importante, quizá, sea el disfrute del movimiento más que su ejecución rigurosa; en una danza de carácter religioso, quizá sea más importante un estado de alma que permita la conexión con una entidad extraterrena, y no la ejecución grupal en donde todos deben ir "igualitos"; en el entrenamiento escénico en danza clásica será más importante la ejecución limpia y virtuosa que intensifica la necesidad de adquirir habilidades técnicas, que el placer y los sentimientos del ejecutante; en una danza contemporánea, quizá se prefiera la capacidad expresiva, que una corporeidad atlética y eficiente; y en el campo de la *danza terapia* tiende a privilegiarse la evolución de los procesos interiores de la persona, sin dar demasiada importancia al resultado objetivo y visible del movimiento producido. Es importante insistir en que esta diversidad de énfasis depende, básicamente, de las exigencias del contexto social y cultural, profesional o no, que demanda de los practicantes determinadas capacidades y resultados.

El **enfoque psicomotriz del análisis educativo** pretende evidenciar, hacer posible la observación y la reflexión sobre lo que los modelos pedagógicos concretos se proponen desarrollar. Por su parte, las **propuestas pedagógicas específicas**, -llámese ballet clásico, o danza moderna Graham o Limón, o técnica de *release*-, incitan a realizar cierto tipo de acciones corporales; tienden a producir, por la vía de cierto tipo de entrenamiento y con apego a ciertos valores culturales socialmente consensuados (a veces impuestos), cierto énfasis en el desarrollo de la totalidad individual y, en consecuen-



[2] Recuperaremos las nociones de *campo* y *habitus* del sociólogo Pierre Bourdieu, para ubicar la enseñanza de la danza como actividad cultural inserta en una organización social.

cia, ciertos estados de alma. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la misma propuesta educativa no se piensa a sí misma, no es del todo auto consciente de los énfasis que proponen, porque en su interior éstos aparecen como objetivos indiscutibles que ya no se piensan o reflexionan, sino que se implantan dentro de la misma propuesta educativa. Cabe aclarar, en este sentido, que si bien todos los sujetos pueden ser conscientes de su propia experiencia formativa, cualquiera que ésta sea, no siempre las metodologías de enseñanza de la danza emplean esta capacidad individual como instrumento de enseñanza-aprendizaje.

Entonces, el análisis educativo, apuntalado por el enfoque psicomotriz, permitirá hacer evidentes y explícitos los énfasis que las propuestas concretas manejan implícitamente, como valores dados que ya no se cuestionan.

En suma, se propone aquí un modelo de análisis educativo como criterio básico para detectar qué tanto las diferentes metodologías suponen, implícitamente, la existencia de la complejidad individual; qué aspectos de ella enfatizan en sus objetivos, y qué tanto toman en cuenta otros aspectos para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como hecho real, la complejidad del individuo está dada. El análisis educativo se encargaría, en todo caso, de evidenciar cómo las diversas propuestas pedagógicas ponen en juego las múltiples modalidades; sacar a luz cómo, en pleno movimiento, la afectividad, el inconsciente y la inteligencia del individuo están involucrándose, permanentemente y en diversos grados, en las acciones ejecutadas.

Toda esta disertación teórica, si bien puede aportar elementos para la consideración de muchas otras manifestaciones educativas en danza, nos interesa, aquí, para su aplicación al Método Leeder que, como se ha podido apreciar a lo largo de las secciones de todo este trabajo, tiene la peculiaridad de poder reflexionar, hasta cierto punto, sobre sí mismo, y captar algunos de los énfasis que propone.



En efecto, el Método Leeder participa de la tendencia pedagógica y psicológica muy propia del siglo XX, que se preocupa por lograr, en la medida de lo posible, un desarrollo integral de los individuos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Mientras más ha avanzado el siglo XX y ni hablar del XXI, más se ha intensificado la necesidad de la pedagogía en general de poner en juego todos los aspectos del ser humano. En la actualidad, muchas escuelas de entrenamiento de danza escénica, en sus estilos más recientes, se han detenido a pensar en la vinculación entre psiquismo y acción, quizá no en esos términos, pero sí con una vocación integradora; y han creado su propia fórmula a fin de desarrollar muchos aspectos de la personalidad y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos modelos pedagógicos tienen, como punto de partida, concebir al alumno como un sujeto que puede intervenir activamente en su propia formación. Frente a propuestas pedagógicas de movimiento que contemplan la complejidad del individuo en el proceso de formación, el análisis educativo parece encontrar un campo más que fértil para aplicar sus parámetros.

Pues bien, el Método Leeder, hijo de la tendencias psicológicas del inicio del siglo XX, propone una modalidad psicomotriz integradora para la enseñanza-aprendizaje de la danza moderna, que enfatiza el desarrollo de las funciones intelectuales, y en el recurso a la abstracción conceptual asociada a la adquisición de habilidades corporales, lo que le permite al individuo tomar conciencia del movimiento, por supuesto, en términos conceptuales. El movimiento en Leeder deja de ser un automatismo inconsciente, permitiendo que el alumno acceda a una gama de conceptos-acciones que le

brindan la posibilidad de elección y reformulación del movimiento. Como se podrá confirmar más adelante, el Método Leeder presenta, pues, un modelo pedagógico de sumo interés para un análisis del entrenamiento dancístico, que pretende evidenciar los vínculos entre psiquismo y acción, mismos que se ponen en marcha en toda ejecución de movimiento.

Los enfoques psicomotriz y cultural que se proponen, buscan combatir justamente ese dualismo que impediría captar la complejidad de lo educativo. Cualquier forma de dualismo pondrá énfasis en alguno de los dos polos: ya sea pensando que la conciencia es la que rige y organiza todos los actos del cuerpo, de una manera vertical y unívoca; ya sea concibiendo al cuerpo como portador de una lógica irracional cuya autonomía parece despreciar toda razón.

Así, destacar la razón-dirección o el cuerpo no pensante, son dos caras del mismo dualismo. Pero de lo que se trata aquí es de captar el tejido intermedio entre una mente rectora y un cuerpo obediente, es decir, todas las formas en que, por medio de las acciones, se unen en distintos grados y distintas proporciones la conciencia y la corporeidad.

**Psiquismo y acción**

Desde el punto de vista psicológico, la manera de romper con el dualismo y con la disociación tajante de la acción y la representación, para tejer entre ellas una red de relaciones más fina y capaz de ver más matices, es recurrir a la noción psicoanalítica de psiquismo. Para percibir el vínculo acción-psiquismo en términos de sus niveles de integración, podemos recurrir a algunas ideas de apoyo.



Para empezar, el psiquismo humano es un concepto complejo que tenemos que delimitar. Cuando hablamos de psiquismo lo estamos entendiendo como el "adentro" de los individuos, vida inmaterial que habita en el cuerpo que se mueve, cuya existencia no es independiente de éste, sino que se manifiesta y se produce a través de él. ¿Cómo desentrañar los vínculos que existen entre el fenómeno visible del movimiento y la interioridad? ¿Cómo pensar ese ámbito de la subjetividad sin desligarla de la realidad del movimiento? Se recurre, entonces, a la idea de psiquismo vinculada con el concepto psicoanalítico de aparato psíquico. En el psicoanálisis freudiano, el aparato psíquico da cuenta de cómo los sujetos procesan los estímulos externos, cómo memorizan las huellas impactadas en su cuerpo a partir de su contacto con los otros y con la cultura, y cómo transforman esas huellas, esas marcas sociales impresas en lo físico y lo visible del cuerpo, en representaciones internas casi invisibles para los otros. Es mediante el contacto corporal con el exterior (los otros, el ambiente), y en el transcurso de varios estadios del desarrollo, que el individuo va haciendo una distinción paulatina entre el "yo" y los otros. Es justamente a través de esta distinción gradual, como se va a instaurar la capacidad de transformar las huellas corporales en procesos mentales. Así, la idea de psiquismo no concibe un "adentro" del individuo separado de su cuerpo, sino todo un proceso evolutivo que parte del cuerpo, y a través del cual todas las representaciones mentales son un derivado corporal.

Es indispensable esbozar este proceso de conversión de lo corporal en mental desde el nacimiento hasta los seis años, puesto que es en este periodo en el que se puede poner en evidencia cómo el movimiento corporal está en los fundamentos de cualquier proceso mental, desde la adquisición del lenguaje hasta el pensamiento lógico de mayor abstracción.

A este respecto, son especialmente importantes algunas lecturas del psicoanálisis que, aun aceptando sus conceptos fundamentales, acentúan y estudian, con mayor detalle, esta constitución del psiquismo a través del cuerpo. Tal es el caso del enfoque psicomotriz de Bernard Aucoutourier y André Lapierre, quienes rastrean esta historia primaria de interacciones corporales en todos los individuos, que es la base de la constitución del "yo" y de sus representaciones cognitivas.

Lapierre y Aucoutourier revisan las etapas de evolución del desarrollo infantil y señalan que, inmediatamente después del nacimiento y durante sus primeros meses de vida, el sistema neuromotor del bebé no le permite acceder a la motricidad voluntaria,[3] por lo que su percepción del afuera depende de su sistema tónico,[4] que sí está perfectamente desarrollado. El niño establece contacto con el mundo a través de la organización arcaica de ese sistema tónico, sensaciones de tacto y contacto a partir de la relación con la madre. En el incipiente psiquismo del bebé, todavía no separado como un "yo" distinto de la madre, no se producen, todavía, percepciones racionalizadas, sino percepciones musculares difusas.

> Estas percepciones son percepciones internas propioceptivas, la percepción de las tensiones musculares y de los matices de dichas tensiones. Están muy directamente relacionadas con el placer primitivo del movimiento vital, del movimiento biológico.[5]

Los primeros contactos relacionales y afectivos que vive el ser humano se reciben y se marcan en el aparato muscular.



El finísimo y silencioso diálogo tónico y afectivo que se produce entre madre y bebé va a ir consolidando, poco a poco, la separación entre ellos, en la medida en que el bebé va desarrollando competencias naturales y la madre va permitiendo que él adquiera cada vez más independencia, y con ello una conciencia más definida de su "yo" y su psiquismo como entidad distinta de ella misma. En este proceso de separación de la madre, el niño empezará a desarrollar actividades voluntarias motrices -agarrar, desplazarse, lanzar-, que serán prueba de que él es un sujeto distinto de ella. Esta distancia espacial concreta que el niño establecerá entre él mismo y su madre al poder desplazarse y actuar sobre el mundo mediante la motricidad voluntaria, será una etapa fundamental en la consolidación de su psiquismo. En términos corporales, hará patente su autonomía como sujeto, marcará la diferencia entre su cuerpo y el de la madre. A través de su movimiento independiente, el niño constatará su identidad diferenciada.

A partir de este proceso de separación y de discernimiento entre el propio cuerpo y el propio yo del resto del mundo, se va generando cierto tipo de representaciones en el sujeto, cuyo psiquismo empieza ya a funcionar de manera autónoma.

---

[3] Se entiende por motricidad voluntaria el movimiento corporal orientado hacia el mundo externo que pone en juego el sistema cortical.

[4] Actividad corporal orientada hacia el interior del cuerpo que regula la tensión muscular. Esta actividad predomina cuando el cuerpo se encuentra en estado de reposo y pone en juego el sistema hipotalámico.

[5] André Lapierre, "La génesis del espacio-tiempo en una problemática psicomotriz", en *Estudios Psicoterapéuticos*, núm. 36, trad., Arnulfo Vázquez C. s/p., México, junio de 1979.

Conforme la separación de la madre aumenta, los procesos mentales van evolucionando del registro corporal-afectivo a formas de pensamiento mucho más abstractas. Atendiendo a este desarrollo paulatino, Aucoutourier menciona tres tipos de contenidos psíquicos en orden de aparición, es decir, desde los más ligados a las sensaciones difusas del cuerpo del recién nacido, hasta los más intelectuales y lejanos a la corporeidad (aunque no por eso menos arraigados en la carne).

- *Representaciones fantasmáticas.* Son los recuerdos más arcaicos, en el nivel de la vivencia corporal y la sensoriomotricidad, que han quedado grabados a partir de la serie de contactos y relaciones con la figura materna, e incluso desde la vida prenatal. En el interior de cada uno de nosotros, estas imágenes difusas son un contenido psíquico primario que hasta la edad adulta, y permanentemente, coexisten con representaciones más intelectuales.
  Se trata de *mnesis*: recuerdos corporales (movimientos, ritmos), contactos internos y externos, temperatura, olores, sonidos, colores y formas. Las *mnesis* son la capa movediza que queda en un nivel inconsciente, sobre la cual se edifican las representaciones mentales futuras.
  La impresión de las *mnesis* se produce de acuerdo con la lógica binaria que concibe el psicoanálisis entre el placer y el displacer: el movimiento biológico instintivo en los seres humanos se enfrenta a la cultura, y ahí puede encontrar una satisfacción (placer) o una no satisfacción (displacer), que hacen agradable o desagradable el movimiento ejecutado o el tacto recibido. Esta información de placer o displacer se inscribe en las neuronas, en el sistema neurofisiológico, y constituye el afecto. Desde el primer momento, entonces, todas las representaciones psíquicas arcaicas (y las subsiguientes también) estarán marcadas afectivamente por el placer o el displacer, en la interacción del individuo con el mundo.
- *Representaciones de sí.* Si las representaciones fantasmáticas se generan cuando el bebé y la madre se encuentran en un estadio de fusión a través del calor corporal, el contacto, la mirada, el mecimiento y las tensiones tónicas, las *representaciones de sí* se gestan en la etapa en que el niño ya hace uso de la motricidad voluntaria, cuando empieza a gatear, a caminar y luego a correr. En efecto, hasta los ocho meses el espacio fusional de no separación es un espacio compartido por ambos, pero que se va ampliando en la medida en que se incrementan las potencialidades neurológicas del niño, a partir de los ocho o nueve meses. Las *representaciones de sí* se van produciendo en el niño a partir de las acciones que va pudiendo realizar y dominar. El dominio de la acción unifica su cuerpo, le da una sensación de placer y de omnipotencia en su interacción con el mundo, que fundamenta afectivamente la idea de su "yo" como algo separado del resto del mundo. Mientras más actúa el niño, más se totaliza y se unifica. La idea de un "yo" depende de las acciones que le permiten la agrupación de las sensaciones corporales que se estructurarán en lo que se denomina eje corporal, como organización interna de sí.
  Cuando esta organización interna se proyecta en el afuera, se da la estructuración espacio temporal del mundo. Se trata de un proceso dialéctico: el niño organiza el mundo a partir de su cuerpo, pero también organiza su cuerpo por referencia al mundo. El niño estructurará, en relación con su eje corporal, el adelante y el atrás, el arriba y el abajo, la derecha y la izquierda; las nociones de horizontalidad, verticalidad, equilibrio, simetría, etcétera, todos parámetros del espacio de relación.

La noción de los límites del cuerpo, del espacio y del tiempo que reproduce la acción sobre el mundo, exigirá que el niño busque una comunicación a través del gesto, la mirada, la voz, el objeto y, más tarde, de la palabra y el concepto.[6] Así, la acción y la constitución de sí, a través de ella, serán el fundamento de las representaciones cognitivas, que se revisarán a continuación.

- *Representaciones cognitivas*. Este tipo de representaciones se relacionan con procesos más intelectuales que requieren de una lógica racional y lingüística. Cabe recuperar, en este punto, un antecedente importante en torno a la investigación sobre las representaciones cognitivas: Jean Piaget, preocupado por un estadio de desarrollo infantil posterior al que hemos abordado hasta aquí (el nacimiento y la separación de la madre por medio de la acción de la que hablan Lapierre y Aucoutourier), se dio a la tarea de seguir, con todo detalle, el proceso mediante el cual el niño pasa de un "pensamiento prelógico" (antes de los seis o siete años) al pensamiento lógico operatorio (de los siete a los doce años y en adelante).

  Sin ocuparse en su estudio del desprendimiento afectivo entre el niño y la madre, Piaget afirma que la *acción* tiene un importante papel en el surgimiento del pensamiento lógico: "...las acciones constituirán el punto de partida de las futuras operaciones de la inteligencia, ya que la operación es una acción interiorizada que se ha vuelto reversible y se coordina con otras formando estructuras operatorias de conjunto".[7]

  Piaget afirma que, en el estadio previo a la adquisición del lenguaje, el estadio sensorio motor, el niño construye muchos espacios heterogéneos (bucal, táctil, visual, etcétera) que están centrados en el propio cuerpo. Hasta aquí, el pensamiento del niño pequeño es egocéntrico, no en el sentido de una hipertrofia del "yo", sino en el de un niño que observa el mundo a partir de sí mismo. Luego se produce una especie de "revolución copernicana", a partir de la cual el niño concibe el espacio general como aquel en el que se hallan contenidos todos los objetos, incluido su propio cuerpo.

  Para llegar a esta revolución opera un mecanismo de descentramiento, de dejar de ser el centro del mundo para volverse parte de él, lo cual constituye un índice importante de maduración mental.En la etapa egocéntrica, el niño es incapaz de comprender que un objeto que se pierde de vista puede, en algún momento, volver a aparecer. Es decir, si el objeto sale de su vista, para él desaparece simplemente: no hay regreso. Después de un proceso de descentramiento el niño puede, por ejemplo, concebir la idea de que un objeto que desaparece puede regresar más tarde en el tiempo, o puede regresar espacialmente ante su ángulo de visión. La existencia del objeto no depende sólo de su aparición ante los propios ojos del niño, sino de otro tipo de operaciones mentales que suponen la reversibilidad: ir-venir, antes-después, etcétera.

> ...la razón profunda de las no conservaciones es que el niño pequeño razona sólo acerca de los estadios o configuraciones estáticas y desprecia las transformaciones como tales. Para alcanzarlas hay que razonar mediante operaciones reversibles y éstas no se construyen sino poco a poco...[8]



[6] Jean Piaget, *Seis estudios de psicología*, 6ª reimp., México, 1992, p. 113.
[7] Piaget, *op. cit.*, p. 117.
[8] Piaget, *op. cit.*

El pensamiento operatorio, la cognición, la representación intelectual de la realidad, parten de que el niño realice una coordinación de acciones. Las nociones abstractas de orden se construyen, por ejemplo, a partir de las operaciones manuales o visuales, o de ordenar efectivamente ciertos objetos. Las nociones de reversibilidad surgen en la mente cuando, por medio de las acciones, el niño comprueba el ir y venir de los objetos.

El descentramiento implica la posibilidad de pasar de un centramiento en los estadios, en el ser estático de los objetos y las situaciones, a la consideración de la transformación de los objetos.

Así, según Piaget, de los cero a los siete u ocho años, el niño se encuentra en un periodo prelógico o preoperatorio. De los siete a los once años, se da un periodo de operaciones lógicas concretas que se refieren a los objetos; y de los once, doce y en adelante, se da el periodo de las operaciones formales, operaciones lógicas que ya no tienen que ver con objetos sino con proposiciones. En suma, el niño, de estar centrado en sí mismo, pasa por un paulatino proceso de desprendimiento de las acciones concretas y alcanza grados cada vez mayores de abstracción, que le permiten hacer operaciones mentales al margen de los objetos.

Para André Lapierre,[9] quien arraiga los procesos cognitivos en las *mnesis* más arcaicas, producidas en el proceso de fusión-separación del bebé y de la madre, las representaciones cognitivas no tienen sólo una significación de maduración intelectual, como en Piaget, sino una significación de maduración afectiva. La capacidad de descentramiento es, para Lapierre, no únicamente poder hacer reversible una acción u operación lógica, sino que también denota el triunfo o fracaso de la separación afectiva respecto de la madre.



Para Lapierre, las representaciones fantasmáticas arraigadas en el cuerpo, las representaciones de sí y las representaciones cognitivas, constituyen el entramado del psiquismo individual, y todas ellas tienen su raíz en la acción que va mediando el proceso de separación del "yo" y el mundo.

Entonces, para los procesos de cognición, es indispensable el proceso de constitución del "yo", de una noción de sí mismo que se consolida por medio de la acción y de la sensación global del cuerpo como totalidad. A partir del hacer en el mundo, de las acciones de ir y venir, sacar y meter, abrir y cerrar, se van a generar las representaciones cognitivas.

Cabe aclarar que estos tres tipos de representación trabajan en un nivel no consciente, y que sólo las representaciones cognitivas tienen acceso, eventualmente, al nivel de la conciencia. Por esto mismo, el proceso de maduración de los niños tiene como eje principal el paso de las representaciones fantasmáticas y de sí, aquellos aspectos arcaicos del psiquismo que vienen grabándose desde antes del nacimiento en relación con el vínculo materno, a la capacidad de representar mentalmente, de simbolizar y de utilizar el lenguaje. Como condición indispensable para este desarrollo, está el proceso de descentración y de distinción entre el afuera y el adentro (el sí mismo): entre yo y los otros.

A este respecto, Aucoutourier señala:

> La formación del pensamiento operatorio requiere el acceso a la descentración. Ésta supone el rebasamiento del periodo simbiótico y del periodo de omnipotencia del niño. [...] Este alejamiento [de lo

[9] Lapierre, *op. cit.*

> fantasmático] facilita la disociación entre lo que es él y lo que pertenece al espacio, a las personas. Esta separación progresiva, delicada, que dura varios años, permite al niño adquirir una nueva mirada sobre él mismo (una exterioridad en relación a sí mismo), una nueva comprensión del mundo ambiental que abre la vía a nuevas relaciones por medio del análisis y la capacidad lógica.[10]

Ahora bien, todo este recorrido por la noción de psiquismo y los vínculos, que para la construcción de éste se establecen entre las acciones corporales y las representaciones mentales, nos permitirá, más adelante, hacer el análisis educativo de los aprendizajes dancísticos, sobre todo del Método Leeder, observando el entramado representacional entre la acción y la conciencia del sujeto, lo que facilitará la búsqueda de matices en la observación de los cuerpos que se mueven. Así, podremos leer en todo sujeto en acción un psiquismo que funciona de alguna manera, que puede dar vida y sentido al movimiento visible.

Ante un cuerpo en movimiento, podremos preguntarnos ¿qué está movilizando internamente este sujeto? ¿Tiene plena conciencia de los usos del espacio-tiempo que emplea? O bien, ¿está proyectando sensaciones no conscientes fuera de toda representación intelectual? ¿Qué modelos pedagógicos de entrenamiento propician la representación intelectual en los alumnos? ¿Qué modelos buscan escarbar en el inconsciente?

Revisaremos más adelante cómo cada vez más propuestas pedagógicas de movimiento tienden a explicitar y propiciar, prácticamente, estos vínculos entre el movimiento y los diferentes tipos de representación psíquica.



### *El enfoque sociocultural*

El enfoque psicomotriz -que se ha descrito en el apartado anterior-, y el sociocultural, -que esbozaremos a continuación-, están estrechamente vinculados; y es que ambos se proponen combatir un dualismo que impediría captar la complejidad de lo educativo. Cualquier forma de dualismo pondrá énfasis en alguno de los dos polos: ya sea pensando que la conciencia es la que rige y organiza todos los actos del cuerpo, de una manera vertical y unívoca; ya sea concibiendo al cuerpo como portador de una lógica instintiva, cuya autonomía llevaría a despreciar toda racionalidad.

Así, destacar optar por una razón rectora o por una corporeidad primigenia y "natural", son dos caras del mismo dualismo. Pero de lo que se trata aquí es de captar el tejido intermedio entre una mente rectora y un cuerpo obediente, es decir, todas las formas en que por medio de las acciones, se unen en distintos grados y distintas proporciones la conciencia y la corporeidad.

Tal tejido no puede captarse si no se ubica al individuo y su cuerpo en una cultura que marca en él las consignas y reglamentaciones corporales, a través de actos y hábitos concretos. En efecto, desde el punto de vista de la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu,[11] algunas condiciones objetivas producen no sólo hábitos, sino también la conciencia de los fines que hacen necesario actuar de cierta

---

[10] Bernard Aucoutourier, Conferencia "La dinámica del placer y la maduración del niño", s/p, trad. Arnulfo Vázquez, Gille, Francia, abril de 1994.

[11] Pierre Bourdieu, *Habitus, illusio y racionalidad* con Alain Darbel y Dominique Schnapper. Respuestas. Por una antropología reflexiva, Grijalbo, 1995.

manera en un contexto determinado. Así, el individuo, aunque actúa por determinación de las normas, también está consciente de las finalidades de su actuar, aunque no *re-flexione* en ellas. El individuo es producto y productor de la historia colectiva en la medida en que sus esquemas de percepción y acción incluyen componentes de práctica y de conciencia: el *habitus*. La idea de *habitus* con la que Pierre Bourdieu cuestiona los esquemas intelectualistas que pretenden que la acción, como algo separado de la mente, es simplemente el resultado de una operación racional previamente diseñada por los hombres, como si la acción sólo fuera una consecuencia de la búsqueda consciente de metas explícitamente planeadas, y los individuos fueran nómadas guiados exclusivamente por motivos internos y racionales. Bourdieu pone en deuda que la acción sea sólo **resultado** de la planeación, y más bien propone que la acción es un **componente fundamental** de la planeación.

La noción de *habitus* cuestiona la idea de una práctica ciega, en la que es posible un cuerpo autómata que, si no es conducido por la razón, no es capaz de tomar direcciones ni elecciones. Esta idea presupondría, nuevamente, la desvinculación entre acción y pensamiento:

> ...la teoría del *habitus* y del sentido práctico presenta numerosas similitudes con aquellas teorías que, al igual que la de Dewey, asignan un lugar central al *habitat*, entendido no como la costumbre repetitiva y mecánica sino como una relación activa y creadora con el mundo, y rechazan todos los dualismos conceptuales sobre los cuales se fundamentan, casi en su totalidad, las filosofías postcartesianas: sujeto y objeto, interno y externo, material y espiritual, individual y social, etcétera.[12]



El *habitus* hace residir en el cuerpo la unidad entre lo interno y lo externo. El movimiento corporal estaría en la base de lo que Bourdieu denomina capital cultural en su estado incorporado, que son disposiciones culturales, hábitos impresos en el cuerpo, en el organismo, que suponen un trabajo de incorporación, de inculcación y asimilación durante el tiempo en que una persona vive ciertas experiencias e invierte en sí misma, durante el aprendizaje de todos los hábitos, desde los más cotidianos, como comer, asearse y dormir, hasta los más especializados, como el aprendizaje de códigos deportivos o dancísticos profesionales.

Es nuestro problema, aquí, plantear la necesidad de ubicar a los métodos y sistemas de entrenamiento dancístico, y este enfoque sociocultural nos permite ver estos entrenamientos, no sólo en su función profesionalizadora, sino como *habitus* insertos en cierta estructura social, cuyas finalidades pueden ser más complejas que simplemente entrenar "bailarines profesionales". El enfoque sociocultural nos permitirá revisar con qué aspectos de la organización social está vinculado cierto tipo de entrenamiento, o, dicho de otra forma, cuáles son las estructuras sociales que lo instauran como *habitus* distribuido, incorporado y legitimado por cierto grupo de personas.

Cuando decimos que diferentes formas de movimiento proponen cierta dinámica en el funcionamiento psíquico que se asocia al movimiento, no podemos desligar dichas formas de algunas necesidades sociales que las hacen pertinentes e, incluso, necesarias en un grupo social dado. Los procesos

---

[12] Bourdieu, *Ibid.*

de desarrollo psíquico de los miembros de una sociedad siempre se dan en el contexto de una cultura determinada, y se inscriben finalmente como *habitus* del campo social del que surgen.
Así, entre la lógica interna de un sistema de enseñanza y sus finalidades socioculturales, conscientes o no, se establecen vínculos que suelen tener muy diversos grados de coherencia, y que es posible desentrañar mediante el complejo conceptual que hemos expuesto para un análisis educativo.
En el caso del Método Leeder, como puede apreciarse en otra sección de este trabajo, sus promotores siempre tuvieron claro cuáles eran las finalidades de inserción social de los egresados de esta formación, y entonces no cabe duda de que es la profesionalización lo que da sentido a la estructura interna de este sistema de enseñanza y a su propuesta de las dinámicas subjetivas. Así pues, en la génesis y desarrollo histórico del Método, aparece con nitidez la figura de la escena teatral como el objetivo último, y se plantea con mucha claridad su objetivo dentro de las expectativas del campo profesional de la danza: entrenar bailarines profesionales para el ejercicio escénico.
La cultura occidental a partir de los siglos XVII y XVIII, hace aparecer la dimensión profesional de todas las prácticas sociales. Es en esta cultura moderna, en la que es posible pensar que el entrenamiento corporal debe alcanzar altos niveles de extra cotidianidad, con el fin de poder ocupar el espacio profesionalizador por excelencia de las artes escénicas: la institución teatral.
Los aprendizajes profesionales se vuelven un *habitus* inserto naturalmente, y se vuelve incuestionable el hecho de que los agentes de esta actividad se entrenen de manera especializada y rigurosa.
Si bien nos interesa aquí la modalidad profesionalizadora de la danza, dado el arraigo histórico del Método que nos ocupa en este ensayo, cabe aclarar que la danza ha estado involucrada en todos los momentos de la historia de las culturas. Se trata de una manifestación de todo grupo humano que aísla social y formalmente, en diversos grados según la cultura y el momento histórico, el movimiento corporal de otras expresiones humanas, como la verbalización o la expresión plástica. A este momento de "aislamiento" que es la danza y el movimiento corporal, las diferentes culturas le asignan un espacio y un tiempo social, lo cual, según la cultura en cuestión, es perceptible en distintos grados de "pureza". Es decir, el nivel y el carácter del aislamiento de lo corporal en cada cultura, respecto del lenguaje verbal o plástico, son sintomáticos y definen lo que el cuerpo y el movimiento significan para el grupo humano que le da origen.
No se trata de definir aquí lo que es "danza" como una esencia, sino de afirmar la diversidad de significaciones que puede tener el movimiento en el contexto de cada complejo cultural. Por ejemplo, en el caso de las danzas tradicionales de diversos países (México, India, China, Japón) la danza está integrada a un evento ritual que tiene secciones o momentos en los que los actores hablan, interpretan personajes, dicen poemas o narran historias; otros momentos en los que los músicos tocan, y otros reservados exclusivamente para mover el cuerpo y bailar. En este caso la danza, el momento de movimiento "puro", es sólo un momento del ritual.
La danza occidental, por el contrario, pasó por todo un proceso que la llevó a separar el movimiento respecto de las palabras, del drama, en un evento escénico particular: la coreografía escénica, que se desarrolla fundamentalmente por medio del movimiento. Aunque hay música y escenografía como parte del evento, en la danza occidental cabe la posibilidad de observar un cuerpo que se comunica únicamente a través del movimiento durante un periodo prolongado. La trama dancística está cons-

truida a partir de esa posibilidad de observar una corporeidad que no necesariamente imita gestos o poses cotidianos, sino que baila de acuerdo con un código de movimiento aceptado.
Fue necesario todo un proceso histórico para que los recursos de este cuerpo, que se iba a dedicar a moverse, se especializaran y se alejaran de aquello que sustentaba las acciones de la vida cotidiana. En la danza occidental, el cuerpo se volvió instrumento de una comunicación privilegiada: no la voz ni el gesto, sino la habilidad de atrapar la atención con la acción corporal. Tal especialización se obtuvo mediante un largo proceso de codificación del ballet clásico, a partir de la cortesía, de las "buenas maneras", para garantizar el entrenamiento extremadamente especializado de un cuerpo que habría de subsistir por sí mismo, como foco principal de atención del espectador de danza. El movimiento tenía que interpelar de manera tal al espectador de la época, que éste no necesitara de la palabra o de cualquier otra forma de comunicación para recibir su mensaje.

**La demanda occidental del aprendizaje dancístico y las propuestas integradoras**

La danza escénica surgió, precisamente, de la codificación del vocabulario extracotidiano del ballet en los siglos XVII y XVIII, lo cual permitió la especialización de esa técnica de movimiento y su distinción respecto del movimiento cotidiano de otras artes (la actuación, por ejemplo), y de otras actividades laborales y productivas. Pero no sólo la danza se separa de otras actividades: todas las prácticas sociales generan sus propios códigos especializados.
Con Bourdieu, el nuevo sistema de relaciones objetivas producidas por las instituciones sociales de occidente (es decir, los campos profesionales) implanta sistemas perdurables y transferibles de esquemas de percepción, apreciación y acción, que resultan cuando la nueva lógica social de separación y especialización de actividades productivas y culturales se instituye en los individuos:

> ... el campo estructura el *habitus*, que es producto de la incorporación de la necesidad inmanente de este campo o de un conjunto de campos más o menos concordantes: las discordancias pueden ser el origen de *habitus* divididos, incluso desgarrados. Pero también es la relación de conocimiento o construcción cognoscitiva: el *habitus* contribuye a construir el campo como mundo significante, dotado de sentido y de valor, donde vale la pena desplegar las propias energías.[13]

La codificación del ballet, que implica la práctica cotidiana y especializada de una serie de ejercicios destinados a transformar el cuerpo del bailarín en un cuerpo extracotidiano, instaura en los individuos la lógica social y occidental de la profesionalización. En efecto, a partir de entonces, y mientras los individuos practiquen la danza dentro de un contexto académico, el entrenamiento riguroso será un valor fundamental que todos los hacedores de danza escénica aceptarán como algo incuestionable. El entrenamiento resulta, desde entonces, la verdad fundamental para todo individuo que pretenda invertir sus energías en inscribirse dentro del campo profesional de la danza escénica.
La educación profesional de la danza es la encargada de hacer encarnar el principio social de la especialización, en el cuerpo de cada alumno que busque tener acceso al desempeño de la danza escéni-

[13] Bourdieu, *op. cit.*, pp. 87-88.

ca. Por lo tanto, la idea de que los individuos alcancen un alto nivel técnico es el objetivo primordial: los educadores de danza deben propiciar la adquisición de habilidades corporales extraordinarias, generadoras de una energía "de lujo" para que el bailarín pueda ser "visto" y esté acorde con las necesidades de la comunicación escénica.

Pero, desde la segunda mitad del siglo XX, junto con la creencia práctica de los docentes en esta verdad, también se han desatado polémicas y diferentes posturas que se instalan en los polos del dualismo: por un lado, se sostiene que estas habilidades corporales deben considerarse como destrezas puramente anatómicas; y por otro, que toda destreza física debe enseñarse de forma paralela al desarrollo de otro tipo de recursos expresivos relacionados con lo subjetivo, interno y emotivo. De esta pugna en torno a destacar un polo u otro, se han desprendido, por un lado, corrientes pedagógicas de corte más mecanicista, que conciben la educación del movimiento como la implantación de ciertos automatismos, y plantean que mientras más obediencia anatómica logren en los alumnos, más eficacia escénica obtendrán; y por otro, posturas más integradoras que pretenden involucrar en la "eficacia" los aspectos subjetivos y expresivos del individuo. Nos detendremos aquí a explicar la lógica de esta polémica entre búsqueda de la eficiencia o integración personal, porque consideramos que el Método Leeder propone una modalidad, hasta cierto punto, conciliadora entre el alcance de una gran eficiencia escénica, y la experiencia integradora del movimiento corporal, modalidad que expondremos en la parte final de este texto.

No es coincidencia que las propuestas que vamos a denominar aquí "integradoras", y que se desprenden de esta última vertiente, a veces cuestionen los límites del campo profesional de la danza escénica, al preguntarse si el bailarín debe sacrificar incluso su bienestar como persona para cumplir con los exigentes parámetros de la profesionalización. En sus posturas más radicales, estos modelos pedagógicos que encaminan el entrenamiento corporal a transformar al sujeto también en su interioridad, presuponen que el entrenamiento mecánico riguroso, con los riesgos propios de cualquier entrenamiento profesionalizado, se aboca a entrenar al profesional y no a cuidar a la persona. En efecto, existen riesgos físicos y psíquicos en toda profesión (en el deporte, en el oficio de minero, en la captura de datos, en la danza) porque cierta actividad demanda de sus practicantes habilidades mentales o corporales específicas y especializadas, que a la larga desequilibra el total de la persona. En altos niveles de especialización, tanto el bailarín como el matemático pasan quizá más de ocho horas al día empleando una parte de sí mismos (cuerpo o inteligencia operatoria), en detrimento de otras áreas que conforman el total de su personalidad.

En la danza, actividad corporal por excelencia, el riesgo es, a juzgar por las propuestas integradoras que revisaremos, hacer demasiado hincapié en el trabajo corporal, lo cual puede llegar a provocar lesiones físicas de diversos tipos y a bloquear las conexiones del cuerpo con el pensamiento y las emociones.

La pregunta que ahora se formula con mucha frecuencia es: ¿existe alguna forma de que el aprendizaje dancístico entrene al bailarín como profesional y a la vez lo beneficie como persona? A propósito de esto han surgido propuestas pedagógicas que buscan enseñar algo más que habilidades motoras, a fin de favorecer, deliberada y sistemáticamente, las relaciones entre el cuerpo y la psique de la persona en su dimensión afectiva y/o cognitiva.

ca. Por lo tanto, la idea de que los individuos alcancen un alto nivel técnico es el objetivo primordial: los educadores de danza deben propiciar la adquisición de habilidades corporales extraordinarias, generadoras de una energía "de lujo" para que el bailarín pueda ser "visto" y esté acorde con las necesidades de la comunicación escénica.

Pero, desde la segunda mitad del siglo XX, junto con la creencia práctica de los docentes en esta verdad, también se han desatado polémicas y diferentes posturas que se instalan en los polos del dualismo: por un lado, se sostiene que estas habilidades corporales deben considerarse como destrezas puramente anatómicas; y por otro, que toda destreza física debe enseñarse de forma paralela al desarrollo de otro tipo de recursos expresivos relacionados con lo subjetivo, interno y emotivo. De esta pugna en torno a destacar un polo u otro, se han desprendido, por un lado, corrientes pedagógicas de corte más mecanicista, que conciben la educación del movimiento como la implantación de ciertos automatismos, y plantean que mientras más obediencia anatómica logren en los alumnos, más eficacia escénica obtendrán; y por otro, posturas más integradoras que pretenden involucrar en la "eficacia" los aspectos subjetivos y expresivos del individuo. Nos detendremos aquí a explicar la lógica de esta polémica entre búsqueda de la eficiencia o integración personal, porque consideramos que el Método Leeder propone una modalidad, hasta cierto punto, conciliadora entre el alcance de una gran eficiencia escénica, y la experiencia integradora del movimiento corporal, modalidad que expondremos en la parte final de este texto.

No es coincidencia que las propuestas que vamos a denominar aquí "integradoras", y que se desprenden de esta última vertiente, a veces cuestionen los límites del campo profesional de la danza escénica, al preguntarse si el bailarín debe sacrificar incluso su bienestar como persona para cumplir con los exigentes parámetros de la profesionalización. En sus posturas más radicales, estos modelos pedagógicos que encaminan el entrenamiento corporal a transformar al sujeto también en su interioridad, presuponen que el entrenamiento mecánico riguroso, con los riesgos propios de cualquier entrenamiento profesionalizado, se aboca a entrenar al profesional y no a cuidar a la persona. En efecto, existen riesgos físicos y psíquicos en toda profesión (en el deporte, en el oficio de minero, en la captura de datos, en la danza) porque cierta actividad demanda de sus practicantes habilidades mentales o corporales específicas y especializadas, que a la larga desequilibra el total de la persona. En altos niveles de especialización, tanto el bailarín como el matemático pasan quizá más de ocho horas al día empleando una parte de sí mismos (cuerpo o inteligencia operatoria), en detrimento de otras áreas que conforman el total de su personalidad.

En la danza, actividad corporal por excelencia, el riesgo es, a juzgar por las propuestas integradoras que revisaremos, hacer demasiado hincapié en el trabajo corporal, lo cual puede llegar a provocar lesiones físicas de diversos tipos y a bloquear las conexiones del cuerpo con el pensamiento y las emociones.

La pregunta que ahora se formula con mucha frecuencia es: ¿existe alguna forma de que el aprendizaje dancístico entrene al bailarín como profesional y a la vez lo beneficie como persona? A propósito de esto han surgido propuestas pedagógicas que buscan enseñar algo más que habilidades motoras, a fin de favorecer, deliberada y sistemáticamente, las relaciones entre el cuerpo y la psique de la persona en su dimensión afectiva y/o cognitiva.

Lo que se propone ahora es que, dentro de las clases de entrenamiento, los maestros propicien la conexión cuerpo-mente por diferentes vías. Muchas propuestas tienden a enfocar el aprendizaje del movimiento, apoyándose en las emociones o en el conocimiento más que en la pura imitación de la apariencia, porque las metas que se plantean van más allá de la eficiencia física.

**Integración cuerpo-mente en el aprendizaje de la danza: Una pedagogía interdisciplinaria**

Sobre todo en Estados Unidos se ha diversificado cada vez más este tipo de propuestas de movimiento, quizá para contrarrestar las consecuencias que una insistencia excesiva en la búsqueda de las destrezas técnicas puede implicar para el desarrollo global de la persona. Para Martha Eddy, investigadora dedicada a revisar diversas propuestas educativas integradoras, y creadora de su propio método,[14] el entrenamiento profesional tiene riesgos como la anorexia nerviosa, la anemia, la ansiedad y las lesiones en huesos o músculos. Estos riesgos, dice Eddy, pueden disminuir si bailarines, estudiantes y maestros asumen la responsabilidad de educar sus cuerpos y sus mentes. De acuerdo con la escala de valores ordinaria del medio dancístico profesional, se aprecian más el virtuosismo y el prestigio, exigencias propias de cualquier **campo profesional**, que las cuestiones referentes a la salud física y psicológica, demandas que se inscriben en el campo del **bienestar personal.**

Eddy señala que debe haber un balance entre la atención que se concede al movimiento externo y la que se dedica a los procesos personales internos, por lo que es necesario tomar en cuenta los diferentes niveles de conciencia y sensibilidad involucrados en el movimiento. Éstos últimos pocas veces son considerados en las clases de entrenamiento "tradicionales".



Además de considerar esos niveles de conciencia involucrados en las acciones corporales, las propuestas integradoras, afirma Eddy, tienden a modificar el patrón relacional típico entre el maestro autoritario y los alumnos obedientes. Tal codependencia ha sido fomentada siempre por el aprendizaje tradicional de la danza, en el que el maestro dicta al bailarín la actitud que debe asumir, así como las posiciones exactas del cuerpo en el espacio, las dinámicas y el estilo de movimiento que debe ser incorporado.

Eddy menciona, entre estas propuestas integradoras, la Técnica Alexander, el Método Feldenkrais, la ideokinesis, la lectura que hace Irmgard Bartenieff de la Teoría y el Análisis del Movimiento Laban (LMA, por sus siglas en inglés), el *Kestenberg Movement Profile* (KMP), y su propia propuesta, *Body Mind Dancing* (BMD).

Considero que las propuestas de Martha Eddy pueden ser objeto de un análisis psicomotriz que tome en cuenta los nexos entre movimiento y psiquismo que éstas promueven. ¿Con qué tipo de representaciones psíquicas pretenden sus técnicas específicas dar sentido al movimiento? ¿Con representaciones inconscientes y afectivas, con representaciones de sí o con representaciones cognitivas? ¿A qué aspectos del psiquismo se apela para motivar y estimular las acciones de movimiento? ¿Cómo, de manera consciente y sistemática, las diferentes opciones educativas apelan a cierto tipo de representaciones psíquicas para producir un determinado movimiento corporal?

---

[14] Martha Eddy, "Body-Mind Dancing", en *The Body-Mind Connection in Human Movement Analysis*, Antioch New England, Graduate School, 1992.

Tomar en cuenta la complejidad de la relación entre el movimiento corporal y los procesos interiores de los individuos, requiere de un trabajo de conceptualización, investigación y análisis que va más allá de la práctica y la ejecución, pero que está firmemente arraigado a éstas.

Pocos métodos de enseñanza de la danza, por el componente práctico que predomina en el aprendizaje de habilidades físicas, alcanzan niveles de elaboración conceptual que permitan una comprensión más integral de los actos ejecutados.

Tomemos el ejemplo del modelo pedagógico que propone Martha Eddy, BMD, el cual manifiesta la necesidad de todo un respaldo conceptual e interdisciplinario que fundamente los procesos prácticos de enseñanza-aprendizaje.

En el plano de la ejecución del movimiento, y en el caso específico de BMD, ¿cómo se propician las conexiones entre el cuerpo y la mente? Eddy afirma que esto es posible mediante un enfoque pedagógico interdisciplinario que se alimenta de las siguientes fuentes:

- *Disciplinas de conocimiento* que aportan información conceptual y objetiva acerca de los procesos de movimiento, como la kinesiología, la biomecánica, estudios sobre desarrollo perceptual y aprendizaje motor, la fisiología del ejercicio, la medicina de la danza, etcétera.
- *Prácticas corporales* que suscitan diversos tipos de experiencia y sensaciones de movimiento. Estas prácticas muchas veces proceden de otras disciplinas de movimiento específicas, como las técnicas orientales (por ejemplo el *aikido*), que logran ciertos estadios espirituales a través del movimiento, y algunas formas de terapia corporal y danza terapia.



El enfoque pedagógico integrador de Eddy incluye dos planos: en el plano cognitivo incorpora enfoques científicos que ofrecen "cuerpos teóricos", conceptos e información cognoscible; y en el plano del movimiento, disciplinas y técnicas corporales que producen experiencias emocionales, sensoriales y corporales a partir de la práctica. Así, Eddy recurre a representaciones cognitivas, procedentes de diversas disciplinas de conocimiento, que dan a los alumnos una comprensión y una vinculación intelectual con el movimiento realizado. Los conceptos que permiten a Eddy, y a diversas escuelas pedagógicas, dirigir experiencias de movimiento, es la noción del sistema voluntario, compuesto por los sistemas óseo, muscular y nervioso.

Pero no es sólo por esta visualización conceptual y cognitiva que se produce el aprendizaje. Eddy también recurre a prácticas que permiten lograr un contacto con representaciones fantasmáticas y arcaicas de uno mismo, a partir de técnicas orientales y terapéuticas. Es fuerte la influencia en BMD de la danzaterapia, es decir, de una psicoterapia que trabaja a partir del movimiento porque busca proveer de sensibilidad a la memoria muscular y al inconsciente, y atender a la transferencia en las relaciones para entrar en contacto con nuestra historia personal.

Eddy, entonces, va más allá de lo cognitivo para emprender la tarea de manejar los aspectos afectivos y no conscientes que se mueven con las acciones corporales. Trabaja con lo más arcaico y lo más delicado del psiquismo individual, y con lo que es más descuidado por los entrenamientos profesionales: las repercusiones emocionales e inconscientes de las acciones corporales. En sus clases, Eddy da tiempo para la exploración y la expresión de sentimientos, sensaciones y ritmos respiratorios. Se

realiza un trabajo sobre los sentimientos en relación con uno mismo, y sobre los modos de defensa y aprendizaje, el contacto con los otros y los procesos creativos.

La danzaterapia y la terapia verbal tradicional, dice Eddy, pueden contrarrestar los problemas psicológicos que ocasiona el estilo de vida de los bailarines profesionales: presiones de mucho trabajo y poca paga, viajes constantes, desórdenes alimentarios y problemas de la imagen corporal, por ejemplo.

Lo que Eddy propone es un aprendizaje que mejore la utilización de los recursos anatómicos y fisiológicos, así como el manejo de las emociones y la expresividad, basándose en la experimentación del vínculo cuerpo-mente. Lo interdisciplinario en el aprendizaje del movimiento implica, entonces, aprender por diversos canales perceptuales (el intelecto, las sensaciones, etcétera), porque ese conjunto genera procesos asociativos importantes.

Ahora bien, cuando se habla de una integración de los enfoques científicos y las acciones el formato de enseñanza debe, necesariamente, volverse más flexible que el de la clase tradicional, en la que usualmente el maestro marca los ejercicios, y el grupo reproduce en silencio el movimiento. Eddy menciona que la clase que integra cuerpo y mente no incluye sólo el movimiento silencioso, la ejecución de secuencias de movimiento y la improvisación, sino también el uso de la palabra y las discusiones verbales. Además, la relación entre compañeros deja de ser competitiva para volverse interpersonal, y la del maestro con los alumnos cambia de la imposición vertical y juzgadora, a una relación en la que todos comparten respeto y vulnerabilidad. Por todo ello, la reintegración del cuerpo y la mente en esta propuesta conduce al maestro a examinar su propio estilo relacional.



En este terreno, Eddy se introduce en una dimensión de la clase de entrenamiento en la que, de manera discreta pero contundente, se pueden movilizar representaciones arcaicas e inconscientes: el dispositivo de la interacción. Y es que, además de ser un tiempo-espacio apropiado para el trabajo del cuerpo, la clase es el vehículo de las interacciones que pueden evocar lo más placentero, o lo más angustiante, de la primera relación madre-hijo en el momento de transferirla a la interacción con el maestro y los compañeros. Así como el niño pequeño depende de la relación con su madre, para posteriormente separarse de ella y empezar a dominar el mundo por sí mismo con su propio cuerpo; de la misma manera que la adquisición del lenguaje y el dominio corporal en la infancia tienen un fundamento afectivo determinante, también la clase de movimiento está fuertemente determinada por el panorama afectivo que envuelve el proceso de enseñanza-aprendizaje. La propuesta de Eddy contempla, pues, este telón de fondo afectivo, esencial para el análisis que todo modelo pedagógico debería tomar en cuenta para dar seguimiento a sus logros, retrocesos o fracasos.

Eddy enumera, también, otras propuestas integradoras, entre ellas el *Laban Movement Analysis* (LMA), que proviene de la Teoría y el Análisis de Movimiento de Rudolf Laban, y cuya propuesta educativa está reconocida como uno de los modelos de aprendizaje integrador del movimiento más antiguo y con más difusión a escala internacional. Martha Eddy describe el LMA valiéndose de la lectura que le da Irmgard Bartenieff al pensamiento de Laban. Según esta lectura, Laban propone estudiar el movimiento más allá del aspecto físico, incluyendo en él lo mental, lo espiritual y lo emocional. Para analizar este complejo de aspectos en el movimiento se toman en cuenta los factores de movilización y estabilización, los cambios dinámicos del uso de la energía, la ocupación de planos espaciales, etcétera.

Como lo veremos más adelante, la propuesta de Laban y del LMA de Bartenieff apela predominantemente a las representaciones cognitivas para vincular al individuo con el movimiento. Aunque Laban, en el momento de producir su teoría, se basó en procesos de exploración intuitivos y vivenciales, su método y el carácter de su teoría tienden a descifrar los procesos de movimiento y las sensaciones internas en función de una conceptualización que es capaz de describir intelectualmente hechos de movimiento visibles y objetivos.

El LMA ofrece la posibilidad de dar nombre y concepto a las acciones, lo que permite tener control y poder de decisión racional y consciente respecto del movimiento ejecutado.

Ciertamente, Laban afirma que su propuesta de danza educativa integra la totalidad del individuo, y que el movimiento diversificado, no estereotipado que propone tiende, en sí mismo y por su pura realización, a liberar al individuo de tensiones innecesarias y a generar salud, bienestar y equilibrio.

Aunque su objetivo podría considerarse hasta cierto punto terapéutico, el LMA no desarrolla ni explicita los mecanismos de relación con otro tipo de representaciones que vayan más allá de las cognitivas. La vinculación del movimiento con la profundidad inconsciente del individuo queda implícita, puesto que éste sólo puede hacer conscientes sus movimientos a través de las representaciones intelectuales que propone el LMA.

Quien sí trata de desentrañar mecanismos psíquicos más profundos es Judith Kestenberg. El modelo del *Kestenberg Movement Profile* (KMP) es un taller de entrenamiento corporal mediante de un proceso de entrenamiento fisiopsicológico. Kestenberg expande el LMA al proceso de neurodesarrollo de los niños y hace sus propias aportaciones. Respecto de la educación dancística, proporciona detalles para observar el ritmo, los patrones de movimiento, las interacciones grupales y la expresión de emociones. Con el concepto de ritmos de tensión-flujo, también procedentes de la Teoría Laban, ayuda a clasificar la motivación que existe detrás del movimiento, y agudiza la capacidad de observación del profesor, ya que el tipo de esfuerzos o pre-esfuerzos que realizan los estudiantes, ayudan a ver en ellos un estilo de aprender o de defenderse, y a detectar qué tipo de esfuerzo les produce placer o frustración. Para estructurar su propia teoría del movimiento, Kestenberg, junto con otros investigadores,[15] recurre al pensamiento psicoanalítico a fin de cubrir el vacío de lo afectivo y lo inconsciente que queda entre el movimiento y la cognición, que el LMA conecta directamente, de manera que logra establecer el desarrollo infantil que abarca las fases neonatal, oral, anal y uteral, empleando como herramienta descriptiva los conceptos de esfuerzo-forma que utiliza el LMA.

Esto quiere decir que, mientras la propuesta del LMA describe y analiza el hecho objetivo del movimiento aludiendo a los aspectos cognitivos del individuo que se mueve, Kestenberg busca herramientas psicoanalíticas de interpretación para encontrar el fondo afectivo e inconsciente de aquello que es observable.



[15] Judith Kestenberg, Harshey Marcus, Esther Robbins, Jay Berlow y Arnhilt Buelte, "El desarrollo del niño tal como se expresa a través de los movimientos corporales", trad. Teresa Daussa.

**Contextos institucionales y socioculturales de las propuestas pedagógicas, y la coherencia entre el sistema y las finalidades sociales**

Parecería que hablar de una oposición entre propuestas integradoras y metodologías tradicionales, dependiera de ciertas características esenciales de unas y otras que las hicieran fundamentalmente distintas. Si bien las diferencias internas de estos métodos son trascendentes, en realidad tal distinción sólo puede apreciarse cabalmente en función de los objetivos socioculturales que se plantea cada entrenamiento, mismos que lo insertan en un campo social e institucional específico, en el cual es funcional y pertinente.

En términos muy generales, podríamos decir que las metodologías más tradicionales, sin distinción de género (clásico o contemporáneo) son más fieles al valor esencial inherente al campo de la danza escénica: obtener un cuerpo hábil y dócil para los fines de la escena occidental; hacerse visible de manera contundente ante el espectador, aun a costa de la propia salud física y mental, riesgo que, como se decía anteriormente, tiene cualquier trabajo profesional de suma especialización.

Por otra parte, las metodologías que tienen en mente algo más que la eficiencia del bailarín en escena, es decir, las que sistemáticamente pretenden restituir por medio del movimiento las conexiones entre el cuerpo y el psiquismo individual, -y que por cierto quizá no han sido tomadas en cuenta suficientemente en los entrenamientos más apegados a la exigencias del campo-, tienden a cuestionar que la única verdad posible para el movimiento sea precisamente la eficiencia escénica, y entonces amplían sus objetivos y los orientan a generar un mejoramiento personal en el bailarín, lo cual, sin embargo, no necesariamente lo vuelve apto para su desempeño en escena.



La implementación de las propuestas integradoras, entonces, es problemática en los contextos institucionales escolares de la danza escénica, en la medida en que parece producirse una tensión entre la necesidad de dedicar tiempo al entrenamiento del profesional y la necesidad de dedicar tiempo al desarrollo y el bienestar de la persona. Y es que, ¿en qué medida han considerado las instituciones escolares de la danza profesional en su currícula un trabajo "terapéutico" en la formación de bailarines? ¿Qué tanto están dispuestas a sacrificar el tiempo, tan corto y necesario para la formación de las habilidades profesionales, para invertirlo en procesos integradores que beneficien a la persona? El temor, difundido y comprensible de los educadores, es hasta dónde un enfoque pedagógico de naturaleza "integradora" puede ocasionar que, por cuidar la salud física y mental del bailarín, éste se vuelva ineficiente según los cánones institucionales de desarrollo profesional escénico, y qué tanto están preparados los docentes para alternar y hacer coexistir ambos objetivos, eficacia y bienestar, en el proceso formativo.

Hasta la fecha, las compañías profesionales que más apoyo institucional y legitimidad social reciben, son aquéllas que cuentan con un cuerpo de bailarines perfectamente entrenados. Nos guste o no, los cuerpos eficientes son los que legitiman el estatus de profesionalidad de los bailarines. Mundialmente, son los parámetros deportivos, competitivos y de virtuosismo los que siguen en la cima de la jerarquía de la valoración corporal. Después de la etapa liberadora de la década de los sesenta en el mundo occidental, en los últimos años, a finales del siglo XXI, han vuelto con más fuerza los criterios de una cultura competitiva.

Para los educadores que tienen a su cargo la formación de futuros profesionales de la danza, es una preocupación constante saber que, con el objetivo de ser aceptados en grupos y compañías, los alumnos deben ser eficientes en el manejo de un considerable número de habilidades técnicas, por lo que dudan entre invertir el tiempo en procesos saludables, terapéuticos y de auto conocimiento que benefician a la persona (procesos para los cuales muchos educadores, muy a su pesar, no se consideran preparados) o aprovechar todo el tiempo posible para hacer "aptos" a sus alumnos, y así lograr que su desempeño profesional sea el óptimo.

¿Cuál es el destino real de las propuestas integradoras en los contextos educativos profesionales institucionalizados y privados, que tienen la finalidad de integrar a sus egresados a la práctica de los escenarios dentro del circuito sociocultural de la distribución profesional de las artes? ¿Tiene algún sentido su aplicación en este circuito?

En suma, cabe preguntarse si los modelos pedagógicos que buscan otro tipo de conexiones entre la persona y el movimiento son o no pertinentes en el marco de la danza profesional. A juzgar por el estudio que revisaremos a continuación, parece ser que todo aquel modelo pedagógico que se proponga objetivos distintos a los que exige el campo profesional de la danza, tiene pocas probabilidades de insertarse en éste, por lo que socialmente sólo encuentra cabida fuera de esos marcos, vinculándose con otro tipo de instituciones y objetivos culturales.

El estudio efectuado por Jaqueline Blouin Le Baron[16] revisa el desarrollo de algunas propuestas de expresión corporal aparecidas en Francia. La investigadora las ubica históricamente en el contexto liberador de los años sesenta. En efecto, en esa época surgió un conjunto de prácticas corporales de tipo terapéutico, como el *transe*, el macrobiotismo, las medicinas orientales, etcétera. Tales prácticas corporales, desarrolladas en Francia, recibieron la influencia de las técnicas integradoras de Estados Unidos, lo cual acentuó la crisis de la institución deportiva y competitiva francesa, modelo de práctica corporal antes predominante, con toda la demanda de eficiencia propia del campo deportivo profesional. A la luz de la nueva cultura de los sesenta, el sentido de la acción educativa asumió otro perfil.



Las nuevas prácticas corporales instauraron una nueva relación con el cuerpo en la medida en que no se abocaban a la estereotipia (movimientos codificados y repetidos hasta lograr la eficiencia), sino a la liberación corporal. Se trastocaron, así, los valores impuestos por el paradigma "deportivo" precedente: si antes se valoraba el movimiento corporal reglamentado y eficaz, ahora se buscaba la vivencia corporal como espacio informal de "antientrenamiento". Si antes se apreciaba el cuerpo deportivo que neutralizaba la relación interpersonal con el otro por la mediación de una técnica, ahora se busca la reinstalación del sujeto en su cuerpo, el cual que ya no estaba sometido a una decodificación y a una interpretación analítica desde el exterior del cuerpo mismo, sino que se entrega a la experiencia individual interna.

Esto implica que las propuestas mencionadas no sólo tienen que ver con el movimiento del cuerpo físicamente considerado, sino que involucraban otros aspectos de la persona. Este trabajo, que busca el placer del cuerpo, requería de un tiempo de reflexión, verbalización y comunicación con el otro.

---

[16] Jaqueline Blouin Le Baron, "De l'expression corporelle aux expressions corporelles", en la *Recherche en Danse*, núm. 2, 1983.

Más allá del movimiento del cuerpo individual, es necesario este contacto estrecho con el otro en relación con la conciencia del cuerpo vivido.

En general, estas propuestas se alzan contra la extrema especialización en las destrezas corporales requeridas por los medios profesionales, cuyos productos pasan por encima de las necesidades personales de los bailarines o los atletas.

Blouin Le Baron[17] hace un estudio cualitativo y cuantitativo de estas propuestas educativas integradoras a través del movimiento, y detecta cuál es su campo social e institucional de inserción, según la finalidad que se proponen. Podrá verse, así, que a cada institución o grupo social relacionado con cierto trabajo corporal le interesa alcanzar ciertos objetivos, y para ello emplea las técnicas y los métodos adecuados. El trabajo con el cuerpo no puede ser el mismo para una escuela profesional de bailarines o deportistas, que para un ejecutivo que después del trabajo asiste a un curso de yoga para relajarse. Encontramos una relación necesaria entre la estructura interna de los entrenamientos y su inserción social: el objetivo institucional y/o social de tal o cual entrenamiento, hace que éste se vuelva el medio adecuado para que las instituciones y los grupos sociales alcancen sus fines particulares.

El estudio de Le Baron se ubica en el contexto francés, y aborda diversas formas de trabajo corporal y su inscripción en entidades sociales específicas. Distingue cuatro tipos de prácticas corporales que se insertan en sus correlativos contextos sociales: *la expresión escénica*, adscrita en el circuito de las artes del espectáculo; *la corriente pedagógica*, que funciona en la esfera de la educación básica nacional; la corriente psicoanalítica, que se ubica en la frontera entre la terapia psicoanalítica y las técnicas corporales, y que se implanta en círculos universitarios; y *la corriente metafísica*, vinculada a prácticas orientales y que se enclava en los sectores privados.



### 1. Expresión corporal escénica

Su objetivo es la transmisión de un mensaje al público a través de una gestualidad apropiada. Para ello, hace un análisis anatómico y una movilización elaborada de segmentos corporales. Se incluyen aquí las corrientes de entrenamiento que tratan de romper con la estereotipia, para lograr una expresividad escénica más integral. Etienne Decroux, Marcel Marceau y Cotillard son ejemplos de este tipo de trabajo corporal.

- Técnica

  La técnica de movimiento es un fin en sí mismo. Se busca la acrobacia, el movimiento y la acción. El cuerpo se analiza en movimientos segmentarios y no se utiliza demasiada verbalización. Los ejercicios rítmicos, y de hecho los ritmos marcados por una cinta o un *CD*, son los que dan el sentido al movimiento. El profesor tiene el papel de dar consejos sobre la forma, y es una especie de crítico y juez.

- Institución

  El lugar institucional en el que este entrenamiento tiene sentido es en las escuelas profesionales y los conservatorios, ya sea en cursos anuales permanentes o cursos intensivos. Está destinado a ver-

[17] *Ibid.*, p. 128.

se reflejado en espacios escénicos, puesto que su finalidad es respaldar el producto escénico terminado: el entrenamiento es correlativo de la espectacularización de la adquisición de habilidades.

Aunque Le Baron habla de técnicas escénicas referidas al lenguaje del mimo y no de la danza propiamente dicha, las exigencias de la escena profesional en ambas actividades son determinantes: el movimiento que ese entrenamiento debe producir tiene que ser visto por el público. El acento de todo el trabajo está puesto en la acción visible producida, y cualquier proceso interno parece estar supeditado a la consecución de cierta forma corporal observable.

**2. Corriente pedagógica**

Su objetivo es lograr una disponibilidad corporal, que permita a los niños en edad escolar aprender y tener un avance progresivo en su desarrollo. Hace referencia a teorías psicológicas y pedagógicas utilizadas en el medio escolar, en una mezcla de psicomotricidad y actividad motriz.

- Técnica

  La técnica es un medio. Se involucra todo el cuerpo y busca la comunicación con los otros en el grupo. Existe poca verbalización. Hay un encadenamiento de ejercicios y repeticiones, así como de improvisaciones. Se utiliza un fondo musical. El maestro es modelo y aconseja sobre la forma.

- Institución

  Se imparte en escuelas y centros de formación permanente para maestros y animadores. Se enseña en una sala limpia y despejada, y su objetivo es que los alumnos compartan su trabajo entre ellos mediante ensayos e improvisaciones. Este objetivo se articula con los objetivos de desarrollo infantil sustentados por la escuela.



El objetivo del movimiento es el apoyo a la evolución interna del niño como persona. La finalidad del movimiento corporal es propiciar una maduración física y psicológica en los niños, en el marco de un campo no especializado, como es la educación básica.

**3. Corriente psicoanalítica**

Su objetivo es descubrir el cuerpo y la relación con el otro por medio de la palabra y el contacto, y encuentra sus fundamentos teóricos y metodológicos en Freud y Reich.

- Técnica

  En realidad se trata de una antitécnica que busca la relajación y el dominio del cuerpo mediante una toma de conciencia; es decir, a través de la integración del cuerpo y la psique. La comunicación, en principio, es con uno mismo. Se emplea la verbalización, y el ritmo es continuo y propio de cada persona. El conductor es un catalizador.

- Institución

  Se imparte en universidades y en instituciones privadas, así como en cursos y talleres de fin de semana, y su práctica puede incluir *happenings* de cuatro o cinco horas. No busca la espectacularización, sino la toma de conciencia de los afectos.

En esta corriente psicoanalítica podrían inscribirse, también, muchas otras formas de terapia mediante el movimiento y terapias corporales, en general difundidas en la actualidad por todo el mundo. La idea de establecer el vínculo entre cuerpo y psique consiste no tanto en producir un movimiento observable como en generar un movimiento que permita un trabajo interno más intenso. El ambiente universitario y privado en el que Blouin Le Baron ubica a esta corriente, lo define como un campo social que no demanda que sus practicantes sobrevivan del ejercicio de dicha actividad. Los objetivos de estas prácticas están ya muy lejos de cumplir con las exigencias de un campo profesional competitivo y de afiliarse a ellas.

**4. Corriente metafísica**

- Técnica

  Se trata de una supratécnica. Incluye yoga, meditación y técnicas de inmovilidad, que tienden a unir psique, cuerpo y espíritu. La comunicación se da entre el individuo y el "cosmos" o la "naturaleza". La verbalización tiene que ver con la espiritualización. El ritmo es personal. Las sesiones se imparten con un ritmo lento y en silencio.



- Institución

  No es institucional. Sus círculos son cerrados, privados, y para minorías iniciadas. Se da en casas, bosques o talleres de artistas. Las sesiones semanales pueden durar muchas horas. No se busca la espectacularización, sino crear las condiciones de emergencia de lo absoluto y lo sobrenatural. El movimiento visible deja de importar absolutamente. El contexto no es profesional. Los participantes no parecen tener un interés más allá de su propio desarrollo interno y de su contacto con esferas metafísicas superiores.

Con la clasificación de Blouin Le Baron, se pone en evidencia que aquellas propuestas corporales que se ocupan menos de los resultados visibles del movimiento y más del desarrollo interno del individuo (el desarrollo infantil, el contacto con uno mismo, la vinculación con lo espiritual), es decir, las corrientes pedagógica, psicoanalítica y metafísica, se enclavan fuera del campo profesional de las artes escénicas, en esferas que parecen albergar a una población cuya lógica de sobrevivencia no depende de su inserción en tales prácticas.

Las técnicas escénicas que menciona la autora siguen teniendo como finalidad hacer visible el propio cuerpo al espectador. Así, el trabajo corporal no es para exclusivo beneficio personal, sino para un ojo externo. El trabajo escénico exige, por sobre cualquier otra cosa, técnicas extracotidianas públicas, tales como las describe Ugo Volli, que logren la contundencia de la expresión corporal hacia afuera del individuo:

> Son públicas todas aquellas técnicas que se refieren básicamente a una proyección de la presencia, a un hacer que requiere la presencia de testigos, incluso cuando no se dirige a ellos como sujetos de comunicación o de intercambio -lo que por otra parte sucede en la mayoría de los casos-. Este tipo de técnicas tienen como primer objetivo la amplificación, como ha descubierto Grotowski. Amplificación de la acción, amplificación de la comunicación, pero sobre todo amplificación de la presencia, del simple estar ahí.[18]

Hasta aquí, parecen irreconciliables las propuestas pedagógicas integradoras que benefician a la persona con las exigencias de un campo profesional que requiere de una entrega del individuo ejecutante hacia el exterior. ¿Hay algún modo de generar conexiones de la psique con el movimiento, en el marco de un entrenamiento dancístico, destinado enteramente a hacer que el cuerpo sea contundentemente visible ante el espectador? ¿Es posible que un involucramiento deliberado del individuo con su cuerpo pueda coexistir con la necesidad de perfeccionar ciertas habilidades corporales?

A este respecto es posible que algunas escuelas y docentes, en desacuerdo con la automatización casi fisiológica a la que puede llegar un entrenamiento enfocado a implantar habilidades físicas a toda costa, hayan intentado particularmente que sus alumnos se movieran con algún sentido interno, apelando a cierto tipo de representaciones psíquicas. De estos intentos, de sus fracasos y sus triunfos, habría que realizar una investigación exhaustiva posteriormente. Por el momento, sin descartar que esta empresa integradora haya sido considerada ya por otras vías, nos atrevemos a afirmar que, aun con la exigencia de una educación dancística especializada en generar cuerpos eficientes y hábiles en ciertos entrenamientos extracotidianos, puede haber métodos que propicien, deliberada y sistemáticamente, la vinculación cuerpo-mente en el aprendizaje del movimiento sin sacrificar necesariamente las habilidades técnicas requeridas por el medio profesional. En este sentido, consideramos al Método Leeder como una propuesta paradigmática, simultáneamente profesionalizadora e integradora.



**El Método Leeder: propuesta integradora y ubicación institucional**

Como se verá en este apartado, el Método Leeder propone una metodología de enseñanza-aprendizaje de la danza para bailarines profesionales, que propicia y busca ciertas conexiones entre representaciones psíquicas y acciones corporales.

La evolución del entrenamiento y el aprendizaje depende, justamente, de que el alumno realice efectivamente esas conexiones en el acto mismo del movimiento. Se cumple, entonces, con la exigencia de producir cuerpos contundentes en el escenario logrando una participación de la conciencia individual en ese proceso formativo.

Sin embargo, antes de describir la manera en que es posible conciliar la exigencia profesional y la conciencia en el caso del Método Leeder, es necesario aclarar que éste no es un modelo pedagógico

---

[18] Ugo Volli, "Técnicas del cuerpo", en Eugenio Barba y Nicola Savaresse, *Anatomía del actor. Un diccionario de antropología teatral*, México, SEP, INBA, UV, GEGSA, ISTA, Gaceta, 1988, p. 200.

nuevo, sino que data de la década de los treinta. Vale la pena revisar brevemente en qué contexto de paradigmas corporales apareció como una propuesta pedagógica particular.

El Método tiene sus raíces en el contexto de la "nueva" cultura del cuerpo, que se difundió en las primeras décadas del siglo XX. Del paradigma[19] vigente en el siglo XIX de la gimnasia sueca, que concebía al cuerpo como una entidad funcional analizable, y cuyo trabajo se centraba en repeticiones mecánicas, precisión y perfección de posturas, básicamente para el entrenamiento masculino, hubo un desplazamiento histórico hacia otra forma de concebir la corporeidad y el ejercicio: de ser un sistema funcional, el cuerpo en movimiento, a partir de Delsarte, se empezó a concebir como vía de comunicación del pensamiento y la emoción.

Ya no fue la química, la anatomía y la fisiología del siglo XIX, base teórica de la gimnasia sueca de Ling, lo que fundamentó la reflexión y las metodologías en torno al trabajo corporal. La influencia del psicoanálisis y la psicología *gestalt* permitieron entender el movimiento como expresión global de la totalidad de la persona.[20]

A partir de estos nuevos enfoques teóricos, podremos ver que los educadores de aquella época empezaron a concebir el movimiento ya no como un fenómeno anatómico, fisiológico y observable, sino como asociado con cierto contenido interno invisible y subjetivo de la persona que se movía.

Para Bertha Vishnivetz,[21] el trabajo de Isadora Duncan, Rudolf Laban y Emil J. Dalcroze permitió construir el nuevo paradigma de cultura corporal. Sobre todo a partir de Dalcroze, surgió lo que Vishnivetz describe como la gimnasia rítmica moderna.



A diferencia de la gimnasia sueca de Ling, apropiada para el entrenamiento militar de varones, la gimnasia rítmica se erigió como un método preocupado por el trabajo corporal femenino. Este paradigma fue desarrollado por Rudolf Bode y luego por su discípulo Henry Medau.

Bode (Alemania, 1881-1965) estudió con Dalcroze y con el pedagogo Pestalozzi. Buscó desarrollar una sensibilidad musical a través del movimiento. El individuo era para él una unidad orgánica, y la educación física debía desarrollar el movimiento natural y total. En contra de los métodos gimnásticos suecos, que enfatizaban las posturas de inicio y final del ejercicio, se buscaba la continuidad y el ritmo del movimiento.

Es interesante revisar este concepto de movimiento orgánico de Bode tal como lo describe Vishnivetz,[22] porque de él se desprenden ciertos principios que más tarde veremos movilizados en el Método Leeder.

En el planteamiento de Bode, el movimiento orgánico emplea de manera armoniosa todas las posibilidades de la energía (emocional, nerviosa, muscular y de la fuerza de gravedad), por lo que involucra todos los sistemas del organismo. Importa la cualidad gestáltica del cuerpo viviente. Bode menciona

---

[19] Entendemos aquí por paradigma aquellas convenciones y nociones sobre el cuerpo que rigen un conjunto de prácticas corporales en determinada época; es decir, maneras generales de concebir el cuerpo y sus acciones. Aunque hablaremos del "paradigma" de la gimnasia sueca y de la gimnasia rítmica, en realidad los principios presentes en una y otra permean muchas otras actividades corporales, y se alimentan de distintos tipos de saberes y disciplinas de conocimiento, en las cuales basan sus metodologías.

[20] Bertha Vishnivetz, Eutonía. Educación del cuerpo hacia el ser, Buenos Aires, Paidós, 1994, pp. 25-26.

[21] *Ibid.*, p. 26.

[22] *Ibid.*, p. 27.

el balanceo, que involucra el ritmo, la relajación y la elasticidad en el cuerpo en actividad. Para lograr el balanceo hay tres condiciones básicas:

- Que los movimientos sean totales: se originan en el centro de gravedad del cuerpo y desde ahí son transmitidos por un "movimiento de onda" a través de todo el cuerpo. Las piernas acompañan con rebotes rítmicos.
- Que exista alternancia rítmica. Alternar la tensión y la relajación mantendrá los impulsos de balanceo de todo el cuerpo sin requerir de pausas deliberadas.
- Que haya una economía de movimiento. Ese movimiento rítmico proviene de un centro que es unificador y coherente. Al realizar el movimiento rítmicamente no es necesario pensar cuándo pasar de un ejercicio a otro, sino que las secuencias se dan de una manera orgánica a partir de la sensación corporal.

Hubo muchos desarrollos de la gimnasia rítmica posteriores, pero eso no interesa tanto aquí como sentar los antecedentes de trabajo corporal que permanecerán vigentes en el Método Leeder. La idea de movimientos totales, balanceo, alternancia rítmica y economía de movimiento, propia de la gimnasia rítmica, perdurará en el corazón del entrenamiento Leeder, articulada con otros dos aspectos que revisaremos más adelante: la teorización Laban y el código profesionalizador del ballet.
En suma, si hemos de explicar cómo con el Método Leeder se puede conjuntar el entrenamiento profesional con los vínculos entre la acción corporal y las representaciones internas del sujeto, será necesario que revisemos sus tres raíces generadoras: la Teoría del Movimiento Laban, la utilización del código balletístico de entrenamiento profesional y la utilización de los principios de la gimnasia rítmica moderna. Esta complejidad es, precisamente, lo que hará que el Leeder no sea sólo un entrenamiento de habilidades motrices, sino un Método de enseñanza-aprendizaje del movimiento. De su inserción en un campo institucional específico, donde el Método es pertinente, hablaremos más adelante.



**Laban: teoría y método**

La teoría de Rudolf Laban es la que le da al Movimiento Leeder un sistema de representaciones cognitivas con las cuales asociar las acciones físicas. Así, los vínculos entre movimiento y psiquismo que buscará sistemáticamente el Método Leeder serán de carácter intelectual y cognitivo.
La teoría del movimiento Laban es un sistema conceptual para describir y producir cualquier fenómeno de movimiento. Esta teoría y la metodología que surge de ella tienen como finalidad equilibrar el intelecto con la ejecución espontánea de las acciones y el disfrute del movimiento. Es fiel, entonces, al paradigma de cultura corporal de su época, las primeras décadas del siglo XX, en que el movimiento no es sólo una acción física, sino una proyección de la persona. Laban abarca, con su teoría, toda la gama del movimiento humano, y su metodología de enseñanza del movimiento no se reduce a la docencia de la danza.
Por un lado, Laban piensa en el movimiento como un vehículo de comunicación que puede servir a todo artista de la escena (mimos, actores, bailarines), pero, por otro, el movimiento también es una herramienta educativa importante para el desarrollo integral de niños y adultos no profesionales:

la educación de la danza debe compensar la especialización en cierto tipo de acciones propias del mundo occidental. Por ejemplo, dice Laban, el trabajador industrial se especializa en una sola fase de la producción y realiza todo el día una sucesión de movimientos relativamente simples, sin tener acceso a toda la riqueza de formas de movimiento; y como a decir de Laban, todo movimiento es complemento de cierto estado mental, el uso limitado de la gama de movimientos redunda en limitaciones de índole mental y espiritual. Así, la inmovilidad relativa de los adultos y la temprana sujeción a la que se somete a los niños, les hace perder la oportunidad de disfrutar el amplio espectro de posibilidades de movimiento y los estados interiores que dicho espectro propicia. La educación mediante el movimiento que propone Laban, busca alentar el impulso innato de los niños, rescatable en los adultos, para mantener viva esa espontaneidad y generar salud mental.

El radio institucional de la propuesta pedagógica de Laban es lo suficientemente amplio como para beneficiar al campo profesional de la danza escénica, y también incidir en esferas más socializadas, como la educación infantil. De hecho, durante mucho tiempo, en Inglaterra la danza educativa moderna de Laban formó parte de la educación básica por una disposición política estatal.

Hay dos elementos del trabajo de Laban que serán recuperados a su manera por el Método Leeder. Por un lado, propicia la utilización del cuerpo como totalidad. Laban propone no aislar mucho las partes del cuerpo, sino emplear éste como totalidad, es decir, suscitando el flujo de una sucesión de movimientos. Por otro, para Laban es fundamental el procesamiento intelectual del movimiento, y toma en cuenta el uso de la observación, la imitación y la repetición para el aprendizaje del movimiento. Propone algunos mecanismos para ese fin: observar un movimiento, repetir exactamente ese movimiento, elaborar una sucesión de movimientos, emplear toda la gama de esfuerzos.



Se trata de moverse, involucrando iniciativa y actitud interna, y no un código predeterminado. La herramienta básica no son series estandarizadas, sino temas básicos de movimiento que tienen que ver con los conceptos procedentes de *Effort*, Coréutica y Análisis de Movimiento, áreas componentes de la teoría Laban. Tales conceptos ayudan a hacer conscientes todas las direcciones y dinámicas con que pueden moverse las partes del cuerpo. Aprender a moverse no implica una repetición del movimiento sin mentalización, sino una repetición dirigida por la representación mental que el individuo tiene del acto.

En general, la propuesta educativa de Laban pretende el desarrollo de una conciencia clara y precisa de los diferentes esfuerzos de movimiento, de las diferentes trayectorias espaciales y de los diferentes usos de los segmentos corporales para poder ejecutar, observar y apreciar hasta las acciones más simples o el movimiento más insignificante y cotidiano.

En el caso del movimiento para la escena, este instrumental conceptual da como resultado una mayor capacidad expresiva: entre el cuerpo del bailarín, el mimo o el actor, y la mirada del público, se abren un espacio y un tiempo de comunicación que los creadores deben saber dominar para asegurar la efectividad comunicativa de su mensaje.

Ni para los aficionados ni para los profanos Laban propone secuencias estandarizadas, cosa que sí ocurre en Leeder. Éste último, a pesar de esta gran diferencia, se queda con los recursos Laban del empleo del cuerpo como totalidad -lo que logra, aunque sus secuencias de movimiento puedan estandarizarse en un momento determinado-, pero sobre todo con los del procesamiento intelec-

tual del movimiento a través de conceptos abstractos. En Leeder se trata de pensar, utilizando los términos de Laban, el vocabulario de movimiento *estandarizado* que le es característico.
En otras palabras, de las puras sensaciones del movimiento propias del entrenamiento corporal uno puede pasar, mediante la conceptualización Laban, a otro nivel de representación de las acciones ejecutadas. Mientras la vivencia repetitiva de las acciones en el ámbito corporal puede quedarse en un mero automatismo en el que el individuo sólo puede reproducir y no modificar o rediseñar dichas acciones, en el caso del Leeder, con el hecho de poder nombrar y distinguir todo lo que se ejecuta, se alcanza un nivel de conciencia y control de las acciones por medio del concepto. Uno aprende a moverse de cierta forma nombrando las acciones realizadas, y adquiere, con ello, la capacidad de elegir y diseñar otras acciones.
En Leeder prevalece la misma necesidad que en Laban de aportar instrumentos conceptuales para que el ejecutante sea consciente de lo que ejecuta, sin descuidar el empleo eficiente del cuerpo para establecer adecuadamente la comunicación entre público y artista, en el marco profesional de la danza.
La consigna integradora de Laban sigue estando presente en Leeder, quien estructura un método para propiciar la adquisición de habilidades dancísticas profesionales, sin desproteger al bailarín de todo el instrumental conceptual y comunicativo que le permita entender las acciones, así como diseñar y prever los resultados escénicos de las mismas frente al espectador.



**Leeder y el bailarín profesional: la codificación balletística**

Para entender la posición privilegiada que en el entrenamiento Leeder tiene el vocabulario del ballet, es necesario aclarar que fue determinante el contexto en el que surgió dicho entrenamiento: el campo de la danza escénica profesional de los años veinte en Alemania, que demandaba a los bailarines profesionales una formación rigurosa, cuyas habilidades y preparación tenían que ser evaluadas, de acuerdo con los parámetros vigentes en esa década, por el conjunto de los teatros alemanes, según la *German Cooperative Society for Stage Employes* y la *German Theatre Association*.[23]
El Método Leeder se creó a través del trabajo conjunto de Kurt Jooss y Sigurd Leeder, y en sus orígenes pretendía estructurarse como un sistema que incluyera las enseñanzas sobre el movimiento, y los principios espaciales y coreográficos de Laban, así como la disciplina del ballet tradicional.
Así, Jooss y Leeder se concentraron en el desarrollo de una *nueva escuela de danza moderna*, a partir de la concepción que tenía Jooss, la forma modificada del entrenamiento clásico, al que se sumaba el aprendizaje de la Eukinética, entendida como el análisis y la práctica de la dinámica expresiva, y la Coréutica, lo mismo que la improvisación, composición, labanotación, música, anatomía e historia de la danza.
Para Jooss y Leeder, la combinación del ballet clásico y la danza moderna como factores complementarios de una nueva síntesis, revelaba al estudiante el uso artístico y técnico por el contraste de esas dos disciplinas y su posibilidad de sintetizarse de manera armoniosa. Después Jooss, sin Leeder, separó, diversificó y relativizó las diversas formas de enseñanza de la danza moderna (incluido el trabajo

[23] Anna y Hermann Markard (documentación), *Jooss*, Ballet-Bühnen-Verlag Rolf Garske, Colonia, 1985.

Leeder), estableciendo una distinción entre éstas, el ballet clásico, y las danzas históricas y nacionales, con el argumento de que no había contradicción educativa entre unas y otras, y que la elección del lenguaje coreográfico dependía de la finalidad artística.

Pues bien, todo parece indicar que se denomina propiamente Método Leeder a esta síntesis primera y original del ballet clásico y el lenguaje moderno, la Eukinética y la Coréutica aplicadas a la clase práctica. El vocabulario del entrenamiento corporal procede, entonces, de las dos disciplinas que garantizan una integración de habilidades indispensables en el bailarín profesional de occidente:

- La estructura de clase y, sobre todo, el trabajo de piernas del ballet clásico, que incluye la barra, el centro, un *adaggio*, un *allegro*, etcétera.
- La danza moderna, que incluye técnica, dinámica, tensión-relajación, impulso, *swing*, control espacial estable e inestable (coréutica), teoría y práctica, y técnica de la expresión del movimiento.

### *Gestalt* corporal y movimiento orgánico

El ballet le aporta a Leeder una suerte de esqueleto organizativo, el encuadre de la clase y cierto vocabulario especializado, la clase de Leeder no es ni remotamente reductible a la sesión de ballet clásico. Si algo funciona de manera radicalmente distinta en Leeder respecto del ballet, ello se debe a la movilización de principios de movimiento correspondientes al paradigma de la gimnasia rítmica moderna.



Para empezar, está la base del movimiento gestáltico. La cualidad rítmica y energética de la clase tiende a proponer acciones globales y no un trabajo corporal analítico.

En muchas ocasiones se puede llegar a pensar que, debido al predominio de secuencias complejas y dinámicas desde el inicio de la clase, el Método Leeder carece de rigor por no preparar suficientemente el calentamiento de ciertos grupos musculares en lugar de otros. Sin embargo, creer lo anterior es ubicarse, de alguna manera, en el paradigma analítico de la gimnasia sueca, es decir, pensar en términos de segmentos corporales y no del cuerpo como una totalidad en movimiento. Dentro de los hábitos del entrenamiento académico, que procede por análisis, es muy difícil entregarse a la sensación del movimiento orgánico y total, lo que sí es más visible en, por ejemplo, los bailes populares y sociales, que en el desempeño profesional.

En el Método Leeder se tiene la idea de que el movimiento puede ser controlado o permite ciertos grados de inconciencia: en el *swing*, Leeder, que parece íntimamente vinculado al balanceo de Bode, se alternan precisamente grados de conciencia e inconciencia para permitir un movimiento continuo y libre.

Las nociones de tensión y relajación, y el uso efectivo de la entrega del peso a la gravedad, también hablan de que moverse no implica control absoluto, sino una oscilación entre el control y la pérdida del mismo. Por eso es que, como en la gimnasia de Bode, en algunas secuencias no hay que pensar en las transiciones de un movimiento a otro, puesto que los pasos y las lógicas corporales reenvían por sí solas las energías en un sentido o en otro. Por ejemplo, un *swing* pendular con los brazos, continuo y prolongado sobre el plano sagital, puede llevar fácilmente a una elevación de los talones, sin que ésta se busque deliberada y conscientemente.

El movimiento de onda, propio de la gimnasia de Bode, ocupa un lugar muy importante en la llamada técnica de torso del Método Leeder, y dota al movimiento corporal de una fluidez que rompe completamente con la estabilidad y el estatismo del torso en el ballet.
Por último, otro elemento esencial de la gimnasia de Bode es el acompañamiento rítmico de las piernas, que en el entrenamiento Leeder se produce también en forma de rebotes que enfatizan las sensaciones del *swing*, o en forma de pequeños desplazamientos por medio de los cuales es posible imprimir dinamismo a todas las secuencias de movimiento.

**Estructura del Método Leeder y funcionamiento psíquico**

La fusión entre Teoría Laban, entrenamiento balletístico y movimiento gestáltico se da en el Método Leeder a través de una estructura curricular que se compone de la clase de entrenamiento propiamente dicha, totalmente práctica, continua y vital, y clases teórico-prácticas de Eukinética, Coréutica y Análisis de Movimiento, en las que la revisión de conceptos se hace tomando una distancia respecto del cuerpo. Es decir, se trata de momentos en que cesa parcialmente el movimiento, con la finalidad de hacer anotaciones por escrito o atender a las representaciones de los conceptos de espacio, esfuerzo y técnica que el docente pueda trazar en un pizarrón o explicar verbalmente.
En realidad, decimos que hay un cese parcial del movimiento porque aun en estas clases uno se mueve para probar por vía de la experiencia las explicaciones conceptuales. Lo que sucede es que, mientras en la clase práctica predomina la lógica gestáltica del flujo de movimiento, en las clases teórico-prácticas predomina la reflexión y la conceptualización. Mientras en la primera uno se deja llevar por el placer del movimiento mismo, en las segundas es la mente la que dirige el movimiento corporal.
Pues bien, es la mezcla de estos dos tipos de trabajo lo que va a producir las conexiones entre el movimiento y las representaciones mentales. La alternancia de clases de entrenamiento en las que se promueve el placer de moverse y actuar, y las clases de Eukinética, Coréutica y Análisis de Movimiento, logra una interacción cotidiana entre acción y conceptualización durante el proceso formativo. Con ello se genera una conciencia más aguda del propio cuerpo en movimiento.
Pero, ¿cuáles son exactamente los mecanismos psíquicos que actúan para lograr en el individuo una conciencia de la acción realizada en el momento mismo de su ejecución?



**Cognición y placer del movimiento**

Cuando uno se entrena en el Método Leeder tiende a adquirir conciencia de las direcciones, las cualidades energéticas y el modo en que se están usando las diferentes partes del cuerpo, a través del empleo de conceptos descriptivos y analíticos que se inscriben en un sistema deductivo y coherente, todo esto en el momento mismo de la acción. De lo que uno cobra conciencia es, entonces, de estructuras de acción en el terreno de lo cognitivo. En el Método Leeder se trabaja con aspectos lógico-cognitivos, que le permiten al individuo concebir en términos de palabras, conceptos y signos, las acciones de su cuerpo y el espacio que lo rodea.
La esencia del mecanismo es que la representación mental surge de una acción placentera. En efecto, lo interesante de este aprendizaje cognitivo es que, inicialmente, los conceptos y los signos no se aprenden

por la vía del pensamiento lógico, sino por la vía de la acción. Es decir, en la medida en que estos conceptos del sistema Laban tienen como referente un hecho de movimiento, para tener acceso al contenido del concepto es necesario ejecutar las acciones que pueden ser descritas a través de ese término.
Ahora bien, esta operación de pensar abstractamente en plena acción es posible gracias a que, antes que nada, la acción se vuelve significativa mediante su repetición placentera. Como ya se ha explicado antes, por su objetivo profesionalizador el Método no propone una situación espontánea para el aprendizaje ni abre el placer del movimiento a cualquier acción o gesto, como sí lo sugieren Laban y otras propuestas metodológicas. Como ya se ha dicho, el entrenamiento Leeder tiene un vocabulario específico de movimiento, y trabaja con la repetición de las diferentes posibilidades de ese vocabulario estabilizado de acciones. La repetición de una acción estándar hace que ésta se memorice en el cuerpo, hasta que el individuo pueda representársela mental e internamente. Pero entonces, ¿cómo se logra el placer en la repetición de una acción estandarizada?
Creemos que el dispositivo metodológico que permite vivir con placer un movimiento por reproducir es, además de la sensación de movimiento orgánico que se propicia durante todo el entrenamiento, el Estudio. Éste consiste en una secuencia de movimiento elaborada y compleja, estructurada a partir del vocabulario Leeder, y diseñada según la conceptualización Laban (por ejemplo, se pueden montar y ejecutar estudios sobre elementos de Coréutica o Eukinética). Mediante él pueden ejecutarse acciones que dan contenido específico a ciertos conceptos analíticos, pero en el contexto de un ambiente lúdico de "bailar" una y otra vez la secuencia, con una música que enfatice su contenido motor en cuanto a ritmo, cualidad y uso del espacio.



El estudio representa el momento más placentero de la clase y es el que, predominantemente, da sentido a todo el entrenamiento. Con él se logra una sensación de unidad corporal; esta experiencia vivida no requiere del análisis como condición previa para su disfrute ni de saber sobre la manera y la dirección en la que se mueve el cuerpo. La representación mental no surge aislada en la mente, sino que puede surgir de manera significativa, sólo después de una experiencia corporal de disfrute. No se inician las conexiones acción-representación por el análisis lógico, sino por la vivencia de la unidad del cuerpo en un contexto de placer. En la medida en que se repiten las secuencias de movimiento, se va alcanzando una sensación de creciente dominio en el acto de bailar, y en esa proporción se puede ir pensando ese movimiento en los términos y conceptos sobre el espacio, el esfuerzo y los diferentes segmentos corporales.
El placer está entendido como la sensación de dominio de la motricidad y la constatación, por la vía de la acción dominada, de la representación de sí mismo, a la que uno no puede tener acceso fácilmente cuando el movimiento fragmenta demasiado los segmentos corporales que trabajan por separado y analíticamente.
Aquí la idea de placer está asociada con el carácter gestáltico del movimiento, con la idea de acción total, de una pieza, en continuidad. El placer no implica una salida desbordada de las emociones internas. Tenemos que insistir en que el Método Leeder está encuadrado en una lógica formativa académica que impone diques a la salida del inconsciente.

**Intelectualización de los matices teóricos y los esfuerzos**

La contención antes mencionada se muestra de manera evidente en la organización estricta con que se trabajan los esfuerzos y las tensiones musculares. Como se veía anteriormente, en el aparato muscular y la modulación tónica está el contenido emocional del gesto. El tono está en relación con las estructuras arcaicas del psiquismo, construidas a partir de la percepción difusa del mundo en los primeros meses de vida del ser humano.

Pues bien, en el Método Leeder se confirma esta insistencia en lo cognitivo, y un contacto con lo afectivo e inconsciente por medio de la cognición, a partir de la racionalización y la mediatización del flujo de las emociones a través del trabajo racional de economía de esfuerzo.

Al igual que Laban, Leeder considera el estudio de las cualidades tónicas con que pueden ejecutarse las acciones corporales. La variedad de los esfuerzos depende, como ya se mencionó, de la actitud de los sujetos ante los factores de movimiento. De manera "natural", por las marcas de nuestra historia afectiva temprana impresas en nuestro tono muscular, el primer canal de comunicación que tenemos con el mundo exterior, podemos inclinarnos inconscientemente por cierto tipo de esfuerzos para expresar lo que somos. Pero en esta metodología se trata, precisamente, de ir más allá de lo que hace nuestro cuerpo de modo "natural", para alcanzar niveles de expresividad a distancia que puedan ser captados por el ojo del espectador. Así, la relación con el propio aparato muscular está mediada intelectualmente por los ocho esfuerzos básicos, debido a lo cual los individuos no vuelcan sus emociones directamente sobre el tono muscular, sino que mediatizan su uso por medio de esas categorías conceptuales.



Efectivamente, el ejecutante no establece con su tono una relación inmediata (emoción, luego efecto tónico), sino que tiene que pensar en producir cierta cualidad de movimiento. En otras palabras, el esquema de las ocho cualidades de movimiento enfrenta a los individuos, de manera consciente, con aquellas cualidades que son inherentes a su personalidad, y les permite a éstos reflexionar en términos racionales sobre el hecho de que su movimiento tienda a ser, por ejemplo, fuerte o lento. La movilización del tono emocional se da en función de su conceptualización, no en función de su emergencia espontánea.

A nuestro juicio, en términos generales, el aprendizaje de los conceptos introduce un proceso de intelectualización que hace comprender lo vivenciado en el plano de la organización racional, y por lo tanto promueve un proceso de descentración del individuo respecto de su acción, el cual se verá enseguida.

**Esencia y descentración: la función comunicativa**

¿Qué relevancia tiene para el profesional de la danza, que debe hacerse visible en escena, la intelectualización del movimiento? Creemos que el proceso de descentración en el transcurso del entrenamiento y el aprendizaje cotidiano, tiene repercusiones benéficas, no sólo para aumentar el bienestar y la identificación del individuo con el movimiento que realiza, sino también para su desempeño, específicamente profesional: la comunicación escénica efectiva. Descentración en el entrenamiento y comunicación en la escena son dos caras de la misma moneda, y dos beneficios que no pueden disociarse porque son parte del mismo proceso.

Para Piaget, como ya se ha dicho, la descentración en el niño pequeño es la posibilidad de pasar de ver su cuerpo como el centro del mundo, a ubicarlo como un objeto más en el espacio general. Descentración también es la posibilidad de pasar de una concepción de lo real entendido como estadio, a una concepción de lo real concebido como transformable porque es reversible.

Aunque el profesional de la danza no es generalmente un niño de menos de ocho años, que es la edad en que Piaget centra sus investigaciones sobre la inteligencia, su desempeño en el encuadre de una clase de danza, -que necesariamente lo ancla en su cuerpo y no en el mundo-, no es del todo distinto del que se observa en el niño de Piaget. El trabajo corporal obliga, necesariamente, a anclarse en el propio cuerpo, y un entrenamiento riguroso tiende a revivir la etapa del egocentrismo *piagetiano* por la necesidad de realizar un trabajo minucioso sobre la propia estructura corporal.

No es gratuita la preocupación de muchos docentes al ver que el entrenamiento riguroso y analítico que requiere una concentración en los sistemas óseo, muscular y/o respiratorio, genera en los alumnos una especie de inexpresividad que los hace poco comunicativos en el foro y en el mismo salón de clases. A este respecto, la conceptualización de Laban induce a un proceso de descentración en la medida en que ofrece categorías para concebir, en primer lugar, el desplazamiento del cuerpo en el espacio general, convirtiendo en reversibles y manipulables todos los movimientos ejecutados, en tanto que se les puede asignar a voluntad un recorrido en el espacio en una u otra dirección. El movimiento en el espacio no se vive ya como un estadio, sino como un proceso en continua transformación consciente.



De hecho, con descentración nos referimos a entender la relación del sujeto respecto del afuera, y del afuera respecto del sujeto: cuando alguien empieza a pensar, mientras se mueve, en las direcciones que usa y en la energía que emplea, puede acentuar o atenuar a voluntad los factores que intervienen en su acción. Se empieza a pensar en el movimiento en términos de comunicación, en lo que el otro puede ver, y no sólo en lo que uno está viviendo del propio cuerpo hacia adentro.

De acuerdo con el principio Laban, los artistas deben dominar el espacio de comunicación entre ellos y el público, es decir, el escenario. Se trata, entonces, de encontrar el uso más adecuado de los esfuerzos, las direcciones espaciales y los segmentos corporales que le permitan al artista simbolizar, cada vez más, la relación entre el ejecutante y el afuera a través de un uso calculado y elegido de las trayectorias, las energías y los gestos, hasta volverse un hecho comunicativo.

El movimiento del cuerpo se hace reversible y transformable a voluntad. La conceptualización misma aleja al ejecutante de sus sensaciones particulares para proponerle un sentido de realidad que lo trasciende como persona. Hemos dicho ya que la conceptualización de Laban aleja al ejecutante Leeder de manifestar sus emociones íntimas de manera directa. Si bien esto sólo le permite un trabajo personal con muchas más limitaciones que cualquier disciplina terapéutica, lo prepara para su desempeño como profesional de la comunicación escénica.

Y es que todas las técnicas extracotidianas escénicas implican una mediación entre las emociones reales del actor o el bailarín, y su expresividad ante el público. Estas técnicas exigen un desfase entre interior y exterior, es decir, una descentración en el psiquismo del bailarín, la cual implica que lo que éste experimenta en escena no equivale a las emociones reales que puede sentir como persona. Se trata de emociones trabajadas, elaboradas a partir de dispositivos técnicos que le permiten vivir

en el marco de su actividad profesional; no las emociones de la vida misma, sino una capacidad de control de los mensajes, y la producción de un cuerpo dilatado, propio de bailarines y actores, que Eugenio Barba define como producto de las codificaciones extracotidianas.

> En realidad la codificación, por una doble vía, tiende al "cuerpo dilatado": a través de una dilatación en el espacio que amplía la dinámica de los movimientos, o a través de posiciones que crea el actor dentro de su cuerpo y que dilatan, por así decirlo, su intensidad. En el primer caso, la expansión de las propias acciones en el espacio, según órbitas precisas que escapan a la cotidianidad, destruye los automatismos cotidianos del cuerpo. En el segundo caso, el actor, al crear un obstáculo, no permite escapar a la acción, sino que la retiene. Y es una dilatación de las tensiones del trabajo necesario para mantenerlas lo que crea una cualidad distinta de energía en el actor, visible incluso en situaciones de inmovilidad.[24]

La expansión del cuerpo para permitir la visibilidad se logra, según cada técnica, empleando recursos codificados, en primera instancia motrices, que mediatizan la relación del bailarín consigo mismo y con sus sensaciones personales. La manera en que el Método Leeder induce a esa descentración es proponiendo una ejecución técnica y un aprendizaje motor asociados con un vocabulario de conceptos que tiende a destruir los automatismos cotidianos.

La teorización Laban que Leeder aplica al entrenamiento, hace que el bailarín controle a voluntad su energía, sus ritmos y sus diseños en el espacio. Lejos de que el bailarín sea un mero instrumento técnico para el coreógrafo, el bailarín Leeder, idealmente, puede prever y dirigir cognitivamente los resultados de su movimiento a través de la mediación descentradora de la conceptualización de las acciones corporales.



Para adquirir una capacidad de comunicación con el espectador, el bailarín no puede estar centrado en sí mismo. Nadie puede subirse al foro sólo con el cuerpo de la vida cotidiana ni tampoco sólo con las emociones de ésta. Cuerpo y emociones deben trabajarse a partir de ciertos recursos extracotidianos.

Tal es una de las facultades descentradoras del Método Leeder, que, como toda técnica extracotidiana escénica, entrena para producir un efecto escénico amplificado en relación con lo que sucede en el interior del ejecutante. Los actores o los bailarines no viven realmente las emociones que reflejan, sino que el entrenamiento profesional los hace realizar el desfase, del cual se hablaba anteriormente, entre su vida interior y la manifestación exterior de sus habilidades. El bailarín, así, se prepara para establecer una comunicación, para dirigir el manejo de su tono muscular y de sus emociones en función de ese vínculo con el espectador.

Para los seres humanos en general, y para los artistas de la escena en particular, el proceso de descentración y de distinción entre el afuera y el adentro (el sí mismo), y entre el "yo" y "los otros", es indispensable para que tengan sentido la comunicación y la necesidad de estructurar adecuadamente un mensaje.

---

[24] Eugenio Barba, "Pre-expresividad", en Barba y Savaresse, *op. cit.*, p. 172.

Es en el terreno de los requerimientos comunicativos de las artes escénicas, en donde el Método Leeder encuentra su pertinencia. Dentro de las necesidades de eficiencia profesional que constituyen su objetivo, el Método tiene la virtud de implicar en el entrenamiento técnico aspectos psíquicos cognitivos y conscientes que dotan de un nuevo sentido a la ejecución del movimiento, y aportan un esquema mental integrado a la acción.

Todo estriba en la importancia que en Leeder se da a la utilización de los signos que ofrece la teoría Laban para nombrar las acciones, que son, en primera instancia, vivencias y experiencias corporales: la función comunicativa de la escena se cumple con el recurso de dar palabras a la acción.

Y es necesario hacer aquí una reflexión sobre la importancia de involucrar la palabra y los signos en los procesos de movimiento, para entender las razones por las cuales, si bien el Método Leeder no es un sistema terapéutico que tenga como finalidad el desarrollo de la persona, sí coadyuva a generar una suerte de equilibrio interno que favorece al bailarín como persona.

Charles Morris,[25] al hablar de la función pragmática del proceso semiótico, retoma la idea del psicólogo Mead de que todo signo, para producir un proceso de comunicación, debe ser usado voluntariamente. La voluntad está implícita en el fenómeno comunicativo. El gesto del que habla Morris, y que nosotros podríamos identificar con conducta y acción, es un fenómeno primario de comunicación del cual surge el lenguaje vocal. El vehículo sígnico, el cual emplea el signo gestual, el cuerpo y el sonido que puede surgir directamente de éste sin mediación verbal, constituye una fase primaria del acto social, y está limitado, porque este tipo de signo no es lo mismo para quien lo produce que para quien lo recibe: "...el perro que ladra no responde a su propio ladrido como lo hace el oponente. El signo no se experimenta en común, y por lo tanto no es un signo lingüístico".[26]



Por el contrario, el gesto vocal es escuchado como tal por el que lo emite y por el que lo escucha. Para Mead, usar un signo lingüístico equivale a "tener en mente" o ser consciente de algo, y llegar entonces al nivel de la planeación, la previsión y la voluntad:

> A través de tales signos el individuo es capaz de actuar considerando las consecuencias para sí mismo y para los demás, y obtener de esta forma cierto control sobre su propia conducta. La presentación de las posibles consecuencias de una acción a través de la producción de signos lingüísticos se convierte en un factor de la liberación o la inhibición del acto que tienen (o parecen tener) tales consecuencias.[27]

En el texto de Morris, la constitución del sujeto, -es decir, la mente individual y el "yo" autoconsciente-, es posible gracias a un proceso social en el que los sujetos interiorizan, a través de gestos vocales, la comunicación gestual realizada y vivida. El individuo obtiene así un "yo" y una mente, y los miembros de una comunidad son capaces de controlar su conducta, en la medida en que tienen la posibilidad de prever las consecuencias que dicha conducta puede implicar para la comunidad y para ellos mismos. El signo tiene un papel fundamental en el fenómeno de constitución del individuo que no

---

[25] Charles Morris, *Fundamentos de la teoría de los signos*, Barcelona, Paidós, 1985.
[26] *Ibid.*, p. 77.
[27] *Ibid.*, p. 78.

puede separarse del fenómeno de socialización sígnica: "En estos complejos niveles de semiosis, el signo se revela como la mediación fundamental para el desarrollo de la libertad individual y de la integración social". [28]

Podríamos pensar que, si la danza es esencialmente conducta, acción, movimiento, y tiene el carácter de signo gestual, es el paso al concepto lo que permite a los intérpretes, a decir de Morris, tener un "yo", una mente, un control sobre su conducta, en virtud de la interiorización de la comunicación dancística a través de los signos.

Sin embargo, no se trata de quitarle a la danza su carácter de signo gestual; no se trata de renunciar al nivel del movimiento y lo corporal para convertirla en signo visual o verbal, sino de hacer pasar el movimiento corporal de un signo gestual sin voluntad comunicativa, es decir, de un hecho conductual vivido en sí mismo sin intención de transmitir determinado mensaje, a la elaboración voluntaria de ese gesto, de ese movimiento, de manera tal que sea capaz de comunicar. El movimiento adquiere un carácter comunicativo para otro, y no sólo un carácter de experiencia para uno mismo, gracias a la representación mental que el individuo se hace de ese movimiento, y a los recursos intelectuales que le permiten elaborarlo de una u otra manera a fin de que transmita un mensaje estructurado. Nos referimos, por supuesto, a los signos de la Teoría Laban, que no sustituyen al movimiento, sino que dotan a la experiencia motriz de la representación mental necesaria para darle sentido. Así, el individuo se involucra con el movimiento en cuerpo y mente, y puede establecer un proceso de comunicación voluntaria y consciente.

Es aquí donde, tanto el proyecto de Laban como su repercusión en el Método Leeder para la formación del bailarín profesional, tienen la virtud de hacer aportaciones para el bienestar individual de la persona. Quedarse con la sensación de movimiento sin poder entenderla mentalmente, obstaculiza el desarrollo de la persona. La representación de las acciones prepara al estudiante de danza para la comunicación escénica. Pero en realidad, para cualquier individuo, sea o no profesional del movimiento, la capacidad de representar y de comunicar constituye una pieza fundamental en su evolución, su desarrollo y su crecimiento. Obligar a alguien a vivir permanente en las puras sensaciones, sería equivalente a impedir que un niño adquiriera la capacidad de emplear el lenguaje verbal, con todas las consecuencias negativas imaginables que ello implicaría para su maduración.



De hecho, las repercusiones de este enlace entre acción y concepto también pueden considerarse desde un punto de vista psicoanalítico, el cual destaca la marcada importancia de la conexión entre las vivencias y las representaciones para la salud mental. Muchas patologías psíquicas surgen de la desvinculación entre las sensaciones y los pensamientos, entre el afecto y la representación. El psicoanálisis freudiano distingue dos tipos de representación:[29]

- Las representaciones de "cosa", que están cercanas a la vivencia, a los afectos, a las emociones. Son imágenes, huellas en el inconsciente que no llegan al nivel de la conciencia:

---

[28] *Ibid.*, p. 79.

[29] Jean Laplanche, Jean-Bertrand Pontalis y Daniel Lagache (direcc.), *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona, Paidós, 1996.

> Las representaciones de "cosa" evocan interiormente realidades vividas, sin gran desfase con relación a las cosas percibidas originalmente, y no admiten gran movilización mental. Dan lugar a asociaciones sensoriales y perceptivas, así como a asociaciones de comportamientos de diversos tipos. [30]

Lo que sucede, por ejemplo, en el aprendizaje por pura imitación de una secuencia de movimiento mostrada fugazmente, es que éste puede producir una infinidad de sensaciones corporales que el mismo ejecutante no puede reconocer ni describir. Sumergido en el mundo de las sensaciones, el individuo puede pasar de una secuencia de movimiento a otra, y experimentar placeres o disgustos en su propio cuerpo, sin que pueda entender las transformaciones de esas vivencias.
Por el contrario, la repetición de series, si se enfoca a generar imágenes mentales, permite que los ejecutantes vayan produciendo representaciones al pasar una y otra vez por ciertas fases o acciones. Así, las palabras pensadas o enunciadas en torno a las acciones constituyen representaciones mentales que dan sentido y forma a las sensaciones difusas, y con esto ya entramos al segundo tipo de representaciones.

- Las representaciones de palabra, que implican una verbalización y vinculan la representación de "cosa" con una imagen verbal, con lo cual la representación de "cosa" adquiere una cualidad que la hace pertenecer al ámbito del preconsciente y la conciencia. Nacen necesariamente del proceso colectivo de comunicación, el cual supone la necesidad y la voluntad de comunicar:



> Nacidas de las comunicaciones interhumanas (con la madre en primer lugar), las representaciones de palabras mantienen y organizan estas comunicaciones, y permiten al mismo tiempo comunicaciones interiores, pensadas por uno mismo. Fácilmente movilizables por los afectos, atractivas y enriquecidas por nuevos afectos y por valores simbólicos, también éstos correspondientes a la multiplicación de los intercambios verbales, las representaciones de palabra constituyen lo esencial de las asociaciones de ideas.[31]

Las representaciones de palabra que están desconectadas de las representaciones de "cosa", así como las representaciones de "cosa" que no tienen acceso a las representaciones de palabra, originan diversos trastornos de la personalidad en la medida en que producen un discurso, o una ausencia de discurso, que se ancla en una realidad poco comunicable de las cosas, y esto es determinante en tanto que el proceso de comunicación humana es el campo de desarrollo de la personalidad.
Pues bien, en el aprendizaje del movimiento se están movilizando constantemente representaciones de "cosa" con el transcurrir de las acciones. El movimiento del cuerpo evoca, irremediablemente, sensaciones corporales pasadas, y genera sensaciones nuevas al calor de la acción que uno no se da a la tarea de nombrar en el momento en que suceden, y tampoco después de que han sucedido. Inmerso en un mundo de sensaciones, de estímulos y de impulsos sensoriales, los cuales tienen que ver también con la interacción afectiva, positiva o negativa, que se establece con el maestro y con los compañeros, el ejecutante puede ahogarse en una realidad innombrable, hecha de sensaciones y acciones.

---

[30] Pierre Marty, *La psicosomática del adulto*, Buenos Aires, Amorrortu, 1992, pp. 51-52.
[31] Marty, *op. cit.*, p. 52.

No es nada despreciable, entonces, un sistema de conceptos que funcione como representación de palabra de las sensaciones corporales difusas. No se trata, de ninguna manera, de anular las sensaciones, las "representaciones de cosa"; se trata de vivirlas intensamente, pero también de conectarlas con lo mental y no dejarlas aisladas, sueltas, sin un sentido que las integre. En efecto, si la danza pudiera decirse con palabras no sería danza. Pero lo que se propone aquí no es una vivencia inconsciente y ciega del movimiento, sino una experiencia motriz íntimamente ligada a la planeación mental, en cuanto a las direcciones espaciales o al uso de las cualidades tónicas que hacen del movimiento un acto de simbolización y de comunicación, que trasciende la sensación pura de quien lo experimenta para llegar a otro.

No es fácil encontrar palabras para describir la vivencia del movimiento. Si bien éste tiene un valor en sí mismo, el hecho de simbolizarlo de alguna manera complementa psíquicamente la experiencia motriz. El valor de una teoría, de una conceptualización, de un sistema de representaciones, es justamente tener como origen una vivencia, una experiencia real. En este sentido, el valor de la sistematización Laban fue estructurada a partir de la experiencia del movimiento: nada hay en el vocabulario analítico Laban que no haya estado antes en el movimiento, que no sea producto de un hecho de movimiento. Las palabras, las "representaciones de palabra" del sistema Laban están asociadas, entonces, con las experiencias concretas de movimiento, y permiten interiorizarlas, elegirlas y prever sus consecuencias.

Para terminar con este apartado, es necesario mencionar que el sistema conceptual de Laban ha dado motivo a muchas discusiones lingüísticas y semióticas en torno a qué nombre-concepto emplear para simbolizar una diversidad de contenidos kinéticos en los medios especializados de notadores y analistas del movimiento. Pero todo parece indicar que la terminología aplicada en el Método Leeder corresponde a una etapa de elaboración del pensamiento Laban, en la que no se desataban tantas discusiones sobre la pertinencia de emplear una u otra palabra para denominar cierto contenido corporal.



Por otra parte, para vincular el movimiento con la representación mental, es peculiar cómo la Escuela chilena, de habla española por supuesto, emplea la terminología Laban en alemán. Para los estudiantes de habla hispana, el concepto *gleiten* (cualidad leve, lenta y central) por ejemplo, queda a la mitad entre funcionar como concepto y como sensación, en la medida en que se explota su potencial onomatopéyico para relacionar la cualidad tónica con la palabra, que no podría ser comprendida intelectualmente con tanta rapidez como si se usara en la lengua materna de los alumnos ("flotar", por ejemplo).

**El nivel del inconsciente: perspectivas futuras para el análisis educativo**

Además de las acciones vividas por el cuerpo en el transcurso del aprendizaje Leeder, y que pueden pasar a un nivel consciente a través de la terminología Laban, hay muchas otras vivencias que no pueden ser representadas por medio de ese sistema conceptual. Valga aquí llamar la atención sobre la necesidad de encontrar, en toda propuesta pedagógica, sus alcances, pero también sus límites, explicables por los objetivos sociales e institucionales que se propone cada una de ellas. De manera que, así como algún programa de danzaterapia se topa con el límite de no poder preparar bailarines aptos para el ejercicio escénico, pero sí ayudar a sus participantes a manejar, en el ámbito afectivo y

profundo, los placeres y displaceres corporales, el Método Leeder se topa con su propio límite, que es el de no trabajar con aspectos del inconsciente personal ni colectivo en el marco de la formación de bailarines profesionales. En este sentido, queda fuera del Método la posibilidad de descifrar las razones, invisibles e inconscientes, por las cuales aun una clase racionalmente planeada puede no tener éxito entre un determinado grupo de estudiantes.

De hecho, en cualquier técnica o método de danza académica queda inexplicado, tanto para los docentes como para los alumnos, cómo es posible que, pese al rigor metodológico planteado en los programas de estudio e implantado conscientemente por el maestro clase tras clase, se pueda tener la sensación, corporal y afectiva, de que algo en el aprendizaje no funciona del todo.

En efecto, las concepciones y planeaciones pedagógicas, hasta de los métodos más estructurados racionalmente como el Leeder, pueden tener resultados imprevistos, sin que esto pueda explicarse sólo en términos de la planeación pedagógica. Y es que, efectivamente, hay cuestiones psicoafectivas y relacionales que condicionan el aprovechamiento instrumental del cuerpo. Aucoutourier y Lapierre señalan al respecto:

> El cuerpo no es solamente ese instrumento racional al servicio de un pensamiento consciente. El cuerpo es también, y ante todo, lugar de placer y de displacer, reservorio de pulsiones, medio de expresión de los fantasmas individuales y colectivos de nuestra sociedad, al servicio del inconsciente tanto o más que del consciente.[32]



Se abre aquí una nueva vía de investigación de los procesos educativos en el terreno de lo corporal: el análisis de la base inconsciente implícito en las acciones que se producen en el aprendizaje académico de la danza.

Es claro que la educación académica de la danza no es propicia para la manifestación libre y espontánea de todas las dimensiones del cuerpo. En efecto, se trata de una educación jerarquizada, la cual se subordina a una legislación que marca los actos "permitidos y no permitidos", apoyada en el valor práctico de la eficiencia propia del campo profesional. Los actos están condicionados por un castigo o una recompensa, que se expresa en términos de desconocimiento o reconocimiento y es aplicado al individuo después de actuar. Tanto la sanción como el premio son producto de una programación proveniente del exterior, de tal manera que en el encuadre académico toda decisión está subordinada a la autoridad.

Pero es precisamente en este encuadre de obediencia unipolar del alumno frente al maestro, en el que inevitablemente se movilizan dentro de los individuos recuerdos de su propia historia personal, accionados por ese dispositivo de sumisión. Ineludiblemente, la clase de danza hace retomar a los sujetos, de manera inconsciente, lo que Javier Contreras denomina su "situación fundacional", es decir, el ser humano fundado en el deseo del otro:

---

[32] André Lapierre y Bernard Aucoutourier, *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*, Científico-Médica, Barcelona, 1980, p. 11.

> Los que asistimos a una clase establecemos una relación intensa con el maestro o la maestra. Evidentemente, a estos últimos se les inviste de las características del sujeto poseedor del supuesto saber dancístico. (...) De manera casi inevitable, éstos ocupan el lugar del ideal del "yo" dancístico del aprendiz de bailarín, sitio que se sobrecarga en la medida en que es muy difícil -diría imposible- que el alumno o la alumna adecuen su cuerpo de manera absoluta al esquema técnico ideal propuesto.

Para Contreras, si advertimos que la mirada sapiente del maestro o la maestra es el espejo en el que se está reflejando el proceso de constitución de un cuerpo de bailarín; y si recordamos que, por ejemplo, para Julia Kristeva, en su comentario sobre el texto de Freud *Introducción al narcisismo*, la experiencia amorosa está posibilitada por la identificación originaria con la figura paterna, que es lo que propicia el surgimiento del ideal del "yo", se puede comprender todo el peso que adquiere el profesor, o la profesora, de danza.[33]

Efectivamente, la clase de danza, dentro del encuadre académico, depende de la persona del maestro. En la clase de danza se encarna la ley del maestro: la "mirada sapiente" del docente de la que habla Javier Contreras, se realiza en acto, diríamos, toma cuerpo en la estructura de la sesión, en sus tiempos, sus espacios, sus ritmos, sus atmósferas. El docente no sólo es figura, sino que se materializa en las coordenadas físicas y psíquicas que impone a la clase: ritmos respiratorios y musicales, tensiones o relajaciones musculares, continuidades y discontinuidades, y atmósferas afectivas. No se trata sólo del tipo de movimiento que el maestro propone, sino de la forma en que lo propone. Esta forma de proponer es su "sí mismo". El docente tiene el poder de imprimir al tiempo, al espacio y a la energía de la clase los rasgos de su propia personalidad. Por la estructura vertical de la clase de danza, es decir, por la relación de poder y determinación del maestro ante su grupo, el docente inviste[34] el espacio de la clase, o, en otras palabras, proyecta su personalidad en el espacio y el tiempo de las sesiones, y a la vez sienta las condiciones para que los alumnos vivan su propio cuerpo y su propia mente de maneras diversas. Para ejemplificar este fenómeno, se hará referencia a dos tipos distintos de investidura del espacio-tiempo de la clase por parte del docente, mediante la descripción de dos clases hipotéticas.



***Clase hipotética número uno:***

La clase inicia con una música rítmica. El maestro marca los primeros ejercicios casi sin ninguna explicación previa, así que los alumnos aprenden el ejercicio al calor del ritmo, la continuidad y la repetición. No hay tiempo para reflexionar qué parte del cuerpo se mueve ni hacia dónde. Para ejecutar el ejercicio es preciso conectarse casi cuerpo a cuerpo con los demás y con el maestro, a fin de aprenderlo por repetición mimética. Las secuencias se van haciendo más complejas, y el modo de aprenderlas es

---

[33] Javier Contreras Villaseñor, "Danza y enamoramiento", México, s/p.

[34] El término *investimiento* está relacionado con el concepto freudiano de catexia. Se trata de la energía psíquica o carga afectiva del individuo, misma que éste reparte en forma variable entre sus objetos y consigo mismo. "Así, en un estadio de duelo, el manifiesto empobrecimiento de la vida de relación del sujeto halla su explicación en una sobrecatexis del objeto perdido, como si estableciera un verdadero equilibrio energético entre las diferentes catexis de los objetos exteriores o fantaseados, del propio cuerpo, del yo, etcétera.", en Laplanche, Pontalis y Lagache, *op. cit.*, p. 53.

más o menos el mismo: apenas hay tiempo para distinguir la propia pierna derecha de la izquierda, y poder dar los pasos y los giros en la dirección correcta.
Cuando el maestro muestra el ejercicio, el alumno no alcanza a ver poses; lo único que percibe es un flujo continuo. Él casi no habla. No explica mucho verbalmente cómo y por qué se realiza la acción. Al tratar de seguirlo, más que pensar, el estudiante vive la acción.
En este tipo de clase se imitan las sensaciones, la acción compleja que no es analizable en el momento de la ejecución. El ejercicio es, ante todo, una vivencia corporal, sensorial, emocional, por lo agradable de poder ejecutar el movimiento o por la angustia de no poder atraparlo.
El resultado ante el espectador externo es que los bailarines se mueven y bailan con extrema libertad, casi sin detenerse, y el movimiento colectivo genera la impresión de un flujo continuo e interminable que sigue y sigue la música, y que a veces se detiene cuando el maestro habla, muy brevemente, para dar alguna instrucción general. Las secuencias no son sencillas. No contienen pasos básicos, sino elementos de dificultad técnica considerable, articulados igualmente de manera compleja.
El espectador también ve que el movimiento, de tan fluido, de tan interminable, no acaba de definirse lo suficiente para aparecer totalmente limpio: quizá, al calor de la acción y el cadencioso ritmo musical, las piernas no están perfectamente rotadas ni se pasa por las posiciones, cerradas o abiertas, con la precisión necesaria para dar los pasos o los saltos. Efectivamente, el alumno atrapa el movimiento por la vía de la acción misma, rápida, sorpresiva y sensual que marca el maestro. Casi por sentido de sobrevivencia, uno lo incorpora en el cuerpo, imitando esa sensación de movilidad, de flujo continuo, de inmersión absoluta en el fenómeno del movimiento. El estudiante encuentra que, por la vía de la acción, es capaz de ejecutar proezas que no habría podido realizar si se hubiera detenido a pensar un poco.



*Clase hipotética número dos:*
El grupo se planta ante la barra y observa al maestro, quien marca con toda lentitud el ejercicio. Él explica las cuentas, define cuál debe ser la posición de la columna, qué músculos de las piernas tienen que trabajar en cada *plie* o en cada *tendu*, cuál ha de ser el movimiento del torso en cada cuenta y en cada posición.
Los alumnos empiezan el ejercicio, que es acompañado por las pausadas cuentas del maestro. Con ese tiempo lento, el alumno puede prolongar su atención en la movilidad de las articulaciones, los músculos de trabajo y las sensaciones internas que se generan cada vez. Dadas las claras instrucciones que el maestro dio al inicio, el alumno intenta aplicar el principio conceptual al movimiento ejecutado, en términos del uso anatómico correcto que ha sido prescrito. El alumno suda, se esfuerza, se auto corrige, porque existe un grado de conciencia que se distingue de la acción, pero que trabaja a la par de la acción misma y la corrige. El trabajo de barra continúa así de profundo y lento, y las dinámicas apenas varían.
Cuando llega el momento de los desplazamientos y las secuencias más complejas, al final de la clase, se sigue pidiendo al alumno que ejecute de manera precisa; que piense en la rotación, en la posición perfectamente abierta o perfectamente cerrada al dar un paso, en las caderas colocadas en cualquier extensión de piernas, en la forma correcta de los brazos.

El alumno no atraviesa el espacio, no se lanza a ocuparlo, sino que sigue pensando en la limpieza, en el uso correcto y deseable de los músculos, las articulaciones y los diversos segmentos corporales.
El espacio recibe un cuerpo pensante, cuidadoso, que no se entrega a la acción, sino que más bien pretende controlarla, dirigirla desde el intelecto. El efecto ante el espectador externo es que los ejecutantes son demasiado cuidadosos para moverse: no se lanzan, no disfrutan del todo, no bailan, porque están pensando en el movimiento; no se involucran de cuerpo entero con la acción, porque su mente está interviniendo para cuidarla y prescribirla, antes que dejarla suceder. Incluso los rostros se ven impenetrables, un tanto rígidos; los ojos, como mirando el interior y no el espacio que se les ofrece enfrente. Sin embargo, la limpieza es evidente: la mente controla al músculo.
En ambas clases, cuerpo y mente están involucrados. Pero el investimiento que el maestro hace de los tiempos, los espacios y la economía de las secuencias de movimiento que propone, genera una articulación distinta entre acción y conciencia.
En la clase hipotética número uno, el pensamiento está fusionado con la acción. Si éste no funcionara, no podría imitarse acción alguna. Pero el interés está puesto en que la acción transcurra. La música y la energía colectiva invitan a involucrarse de cuerpo entero.
En la clase hipotética número dos, el pensamiento ha tomado cierta distancia respecto de la acción. Ésta transcurre bajo el control mental. Todo lleva a eso: el tiempo lento, las imágenes mentales que el maestro verbaliza (conexiones articulares, conexiones mecánicas óseas).
Por otra parte, cabe decir que entre los extremos que presentan estas dos clases hipotéticas puede haber muchas variantes, mismas que tienen que ver con el estilo personal de cada maestro. Las diferencias no son tanto de la técnica en particular (clásico o contemporáneo, Graham o Limón), sino, insistimos, de la investidura que quien dirige la clase, hace del espacio, el tiempo y las energías corporales de los alumnos. Existen tantos ambientes de clase como personalidades docentes hay, y esto independientemente de técnicas o estilos. Dos clases de técnica Graham pueden experimentarse de maneras completamente distintas, aun cuando ambas compartan el mismo vocabulario de movimiento y el mismo nivel de dificultad. El tiempo de clase, el uso de espacios, las palabras que dice (o no dice) el maestro, etcétera, invisten de una atmósfera distinta a la clase y producen estados internos (intensos o superficiales, intelectuales o vivenciales) muy distintos en ambas clases que emplean la misma técnica. Con toda certeza, la clase de entrenamiento dancístico es una proyección continua de una subjetividad, de un psiquismo, esto es, de la personalidad y el cuerpo del docente: su manera de vivir el tiempo en su propia vida, en su propio cuerpo (que se puede traducir en un ritmo acelerado de clase o en un tiempo lento que lleve a habitar el interior); su manera de vivir los espacios cotidianos urbanos y privados (que se traduce en la utilización en clase de grandes desplazamientos que abarcan el espacio, o bien en la realización del trabajo con el cuerpo predominantemente en un determinado lugar del salón, quizá en el piso); su manera de conectar la mente con el cuerpo (que se puede ver en su actitud y en las palabras que usa en clase, ya sea dando instrucciones todo el tiempo y llevando a los alumnos a una conscientización y a una vigilancia permanente de sus actos, o actuando sin hablar, suscitando el movimiento en los alumnos sin que medien demasiadas palabras).
Así que no interesa aquí saber si una clase como la número uno es mejor que la número dos, sino poner en evidencia que la manera en que el maestro inviste el aquí y el ahora de su clase y la atmós-

fera que crea, determinan la forma en que los alumnos se conectan con su propio pensamiento y la manera en que se involucran con la acción. La organización de la clase es la personalidad misma del docente; su inconsciente, la manera en que vive su cuerpo, según sus preferencias en el uso de los espacios, los tiempos y los ritmos; su manera de relacionarse con los otros.

Creemos firmemente que el uso de los tiempos, los espacios y las energías, por su organización afectiva y formal en el marco de una sesión de clase, sienta los límites y las condiciones en que se producen determinados procesos psicomotrices en los alumnos. De ahí que creamos que la observación dirigida de los fenómenos visibles, puede hablar muy claramente de los fenómenos psíquicos invisibles.

Si a esto añadimos la propia personalidad de los alumnos, quienes, de acuerdo con sus propios ritmos personales, dependientes de su propia historia psíquica y corporal, aceptan o rechazan la propuesta espacial, temporal, energética y afectiva del maestro, entonces el seguimiento pedagógico se hace extremadamente complejo.

Idealmente, un seguimiento educativo no debería nunca pasar por alto estos matices personalizados del entrenamiento dancístico a cargo de una sola persona, para evaluar el proceso y el resultado de la enseñanza-aprendizaje. Este asunto de la proyección del docente en la clase es un elemento metodológico que realmente forma y "marca" a los alumnos de una u otra manera, pero que, paradójicamente, rara vez se toma en cuenta, con todo detalle, para hacer un análisis educativo.

Quisiéramos referirnos, entonces, a dos niveles posibles de observación, indagación y análisis, que podrían rescatar aquello que de manera inconsciente y profunda afecta y determina el triunfo o el fracaso de un proceso de entrenamiento, y que tiene que ver con las historias personales de los participantes en dicho proceso:



1. *El nivel del cuerpo individual.* Se trata de las vivencias estrictamente individuales que uno tiene en su cuerpo, en función de toda una historia corporal pasada, arraigada en las primeras relaciones familiares. Esto quiere decir que aun ante un código común de movimiento, los sujetos tienen sensaciones y experiencias distintas, e incluso contradictorias, de acuerdo con su propia historia afectiva y personal.

En realidad este nivel influye constantemente en la facilidad o dificultad, la posibilidad o imposibilidad de aprender ciertas habilidades. ¿Por qué algunos individuos se adaptan más rápidamente a códigos corporales que requieren más control muscular y más tensión? ¿Por qué otros necesitan un trabajo corporal más relajado, con menos resistencia y más entrega al peso? ¿Por qué unos prefieren el trabajo tónico íntimo en la quietud y otros los desplazamientos de una intensa actividad motriz? ¿Son acaso conscientes la mayor parte de los alumnos, e incluso el maestro, de esa afinidad del tono muscular y la motricidad con determinado código, o simplemente "padecen" algún lenguaje de movimiento que entra en contradicción absoluta con su tono de base, sin reconocer realmente esa contradicción? Ahí donde Laban deja su trabajo, en el reconocimiento de una contradicción entre las preferencias individuales y ciertas formas de esfuerzo, queda por descifrar toda la serie de huellas corporales marcadas desde la infancia, toda la historia personal integrada al tono y la motricidad de cada quien. Si bien al proceso concreto de entrenamiento no tiene porqué interesarle llegar a este

nivel de escrutinio, sí puede ser importante para quien quiera entender las condiciones de funcionamiento o estancamiento de un proceso formativo.

2. *El nivel de la interacción*. Está constituido por las vivencias en torno a las relaciones e interacciones entre los compañeros y el profesor, las cuales pueden experimentarse, según cada persona, con facilidad o dificultad, con placer o angustia, en el transcurso de la clase, y que pueden determinar contundentemente el aprendizaje de habilidades motrices. A este respecto, queda por estudiar el complejo proceso de ajuste de un conjunto de individuos con diversas historias personales y corporales ante la proyección del cuerpo y la historia de la única persona que dirige la clase: el maestro.

Este complejo tejido de relaciones debería ser objeto de una investigación de campo y experimental, a fin de entender las redes de comunicaciones invisibles e inconscientes que se tejen en los cuerpos reales e imaginarios de todos los sujetos involucrados en un proceso educativo. Finalmente, esos niveles afectivos, como en toda actividad humana, son los que soportan las profundidades de los procesos de aprendizaje. Prever los resultados de cierta técnica y metodología de entrenamiento corporal debería incluir la indagación de este nivel profundo de interacción, que controla silenciosamente la efectividad e inefectividad de la enseñanza de la danza.

Queda abierta la investigación sobre las vivencias inconscientes e invisibles, pero determinantes para la clase de danza, tanto en el nivel del cuerpo individual como en el ámbito de la interacción grupal. Si bien este tema escapa ya a los objetivos del presente trabajo, sí queremos dejar establecida su importancia en toda investigación relacionada con la educación dancística, así como su infinito potencial para explicar los procesos humanos que obstaculizan o posibilitan la adquisición de los saberes corporales.

## Conclusiones

Concebimos el Método Leeder como síntesis, ejemplo de la utilidad de conciliar la teoría con la práctica en el terreno de la educación dancística. El Método representa la continua investigación y experimentación del movimiento como un proceso constante de retroalimentación que implica para el profesor, una incesante búsqueda de maneras de abordar la enseñanza del movimiento; y para el coreógrafo, la indagación de maneras personales de simbolizar el lenguaje dancístico.

Se habla de que el Método brinda herramientas conceptuales que dan marcos de referencia para la construcción de sistemas pedagógicos y lenguajes expresivos personales. Insistimos, no se trata de ponderar al Método por él mismo, sino de destacar los elementos que, a nuestro juicio, representan una propuesta útil en la construcción de criterios educativos para la danza. Se trata de plantear nuevos métodos de formación del bailarín, a partir de modelos sugeridos por el mismo campo de la danza.

Vincular teoría y práctica no significa adjudicarse modelos teóricos creados en otras áreas del conocimiento, forzando su pertinencia en la danza, sino utilizar los recursos que la escasa teoría y la abundante práctica dancística han creado, a fin de dar salida a los problemas educativos que se viven cotidianamente en la formación dancística.

Creemos que en la investigación de la danza en general, y en la investigación del Método Leeder en particular, teoría y práctica siempre estarán conectadas por puentes de ida y vuelta. Así como esta investigación teórica se gestó a partir de una experiencia práctica de aprendizaje, ahora la reflexión realizada empieza a alentarnos para asumir procesos prácticos nuevos.



En efecto, si en la raíz de esta investigación estuvo la experiencia vivencial del Método Leeder, después de haber llevado esta inquietud a un acercamiento con otras disciplinas del conocimiento, ahora son esas disciplinas las que nos motivan a abordar nuevos objetos de experimentación. Consideramos que la reflexión teórica permite refrescar el enfoque de la práctica a través de perspectivas renovadas. Por lo general, el conocimiento teórico se queda en sí mismo, sin que se revierta en los procesos prácticos. Con esta investigación, descubrimos que la historia y la psicomotricidad, vistas como disciplinas generales, tienden a producir nuevos objetos de estudio, y a apoyar el conocimiento de fenómenos no abordados. Nos referimos a la luz que pueden dar, por ejemplo, en la fundamentación teórico-vivencial de la reconstrucción de procesos creativos coreográficos; y en la fundamentación psicomotriz y educativa de los procesos de observación y seguimiento de la enseñanza-aprendizaje del entrenamiento dancístico.

A la historia siempre se le ha cuestionado su utilidad. Mucha tinta se ha invertido en dar respuestas, que van desde los usos prácticos, ideológico-políticos, hasta los del mero gusto por conocer el pasado. En este caso concreto, vemos a la historia como una herramienta que puede servir de apoyo para conocer el movimiento y las formas de moverse de épocas pasadas. Así, el conocimiento histórico de la danza se vuelve un conocimiento teórico-práctico, que hace uso de herramientas metodológicas específicas. Entonces, el objeto central de la investigación histórica, además del conocimiento de la historia de la danza misma, será también el de la recuperación de un movimiento dancístico que representa, además de la posibilidad de la reconstrucción de estilos y repertorios, formas de enseñanza vivas, y cuya práctica, lejos de ser un cascarón vacío, se sustenta en una teoría sistematizada que mantiene su savia.

A lo que aspiramos es a que, a partir del estudio de los conceptos Laban utilizados por el Método, elementos de la técnica, la coréutica y la eukinética, podamos tener presente trabajar el conocimiento y el dominio del cuerpo, el espacio y las cualidades o dinámicas del movimiento en un sentido creativo.

El análisis educativo, por su parte, puede ser de invaluable utilidad en el seguimiento de otros procesos de enseñanza-aprendizaje, y dar cuenta de problemas arraigados en fenómenos psíquicos afectivos. Por ejemplo, en nuestra experiencia del Método Leeder, mucho nos sorprendía que, aun cuando se trataba de un sistema coherente y benéfico, el modelo completo no tuvo el eco que podría haberse esperado en la población estudiantil que tomaba la clase. Los alumnos asistían sólo para entrenarse físicamente, algo que la Técnica Leeder hace sentir intensamente (sudar, moverse, bailar), pero no tenían ningún interés por manejar ningún tipo de conceptualización o terminología que les permitiera entender, en términos racionales, lo que sucedía durante el entrenamiento corporal. De esta manera, el interés en las clases teóricas, por el manejo de conceptos, parecía tener un efecto de filtro: mientras que un gran número de alumnos asistía a las clases prácticas, sólo unos cuantos se quedaban a las clases teóricas. Para explicar lo anterior, existen distintas razones e hipótesis. Por un lado, la de Rodrigo Fernández y Valentina Pavez, sobre el arraigado hábito de automatización de habilidades corporales, que bloquean otro tipo de conocimientos. Atribuir la causa de estos efectos a los añejos hábitos desintegradores, es decir, a la creencia arraigada en los alumnos de que el entrenamiento dancístico se refiere sólo al cuerpo, constituye hasta ahora una mera hipótesis, que deberá ser comprobada o refutada más adelante. En la revisión de esta hipótesis, también deberá cuestionarse la relación entre clases teóricas y clases prácticas. ¿Será que después del entrenamiento físico es más difícil acceder a un funcionamiento mental adecuado para la comprensión teórica? ¿Resultaría más eficaz iniciar con las clases teóricas y luego continuar con las prácticas? En suma, ¿cuáles son las condiciones pedagógicas idóneas para generar una adecuada articulación entre el movimiento placentero y la conceptualización de dicho movimiento?



Otro planteamiento, aun más difuso e hipotético, sería el de cómo podría influir la atmósfera afectiva generada en clase, en el éxito o fracaso del Método. Y esto es extensivo a toda clase de danza: hay mensajes afectivos profundos, innumerables, que inundan con su sello todo el ánimo colectivo durante un proceso de entrenamiento. Son mensajes que generalmente se reciben de manera directa en el cuerpo, que no pasan por el pensamiento. De ahí surgió nuestra inquietud por tratar de hacer evidentes esas redes afectivas invisibles que se tejen entre docentes y alumnos, las cuales pueden ser conceptualizadas, y que pasan por la investidura que se hace en torno a los principios de tiempos, energías y espacios en clase. Sin duda, está por elaborarse un cuadro sistemático de parámetros de observación surgidos de un fundamentación psicomotriz, y quizá psicoanalítica, profunda, a fin de hacer comprensible, tanto para los docentes como para los alumnos, toda la serie de factores afectivos que impiden o sacan adelante un proceso formativo.

Después de todo esto, sería un error ver el trabajo que aquí termina como un estudio acabado y completo del Método; creemos que éste manifiesta la importancia de concebir, en este Método, las líneas de influencia que determinan su funcionamiento presente y generalizable a cualquier otro. Es decir, verificamos la necesidad, ante cualquier método de enseñanza, de preguntarse fundamentalmente, cuál es la génesis histórica que le ha dado su sentido, sus objetivos y su estructura, y cuál es su funcionamiento pedagógico en términos psíquicos y sociales.

# Anexos

# Anexo 1

## Lista bibliográfica de la obra de Laban

- *Die Welt des Tänzer* (El mundo del bailarín), Stuttgard, Walter Seifert Verlang, 1920. (Por primera vez habla de su teoría espacial, de los principios de las cualidades del movimiento y de notación).

- *Gymnastik und tanz,* (Gimnasia y danza), Oldenburg, Gerhard Stalling Verlang, 1926.

- *Chorèographie, première partie,* (Coreografía, primer volumen), Diederichs Jena, 1926.

- *Des kindes Gymnastik und Tanz,* (Gimnasia y danza para niños), Oldenburg, Gerhard Stalling Verlang, 1926.

- *Chorèographie, deuxième partie,* (Coreografía, segunda parte), s/ed. Viena, 1928.

- *Schifttanz: Methodik, Ortographie, Erläuterungen,* (Danza escrita: metodología, ortografía y explicaciones), Viena, Universal Edition, 1928.

- *Kinetographie Laban,* Viena, 1928.

- *Choreutics,* (Coréutica), escrita y prologada en 1939, Londres, MacDonald & Evans, 1976. (Editorial que la publicó por primera vez en 1966).



- *Effort. Economy in Body Movement,* (Esfuerzo. Economía en el movimiento del cuerpo), con F. C. Lawrence, Londres, MacDonald & Evans, 1947.

- *Modern Educational Dance,* Londres, MacDonald & Evans, 1948. (Segunda edición revisada por Ullmann, *ibid.* de 1963, tercera, *ibid.* de1974. En español, *Danza educativa moderna,* Revolucionaria, 1987)

- *The Mastery of Movement on the Stage,* Londres, MacDonald & Evans, 1950, (segunda edición editada y revisada por Ullmann, 1960. Boston, Plays Inc., 1970.) En español, *El dominio del movimiento,* Madrid, Fundamentos, 1987.

- *Principles of Dance and Movement Notation,* (Principios de la danza y notación del movimiento), Londres, MacDonald & Evans, 1956, segunda edición, revisada y anotada por Rodery K. Lange, 1975.

## Publicaciones póstumas

- *A Life for Dance,* trans. y ed. por Lisa Ullmann, Londres, MacDonald & Evans, 1975. En español, *Una vida para la danza,* trad. Margarita Mendizábal, México, CENIDI-Danza, CONACULTA, CENART, 2001 (Ríos y raíces. Teoría y Práctica del Arte).152 pp.

- *A Vision of Dinamic Space,* (Una visión del espacio dinámico), Lisa Ullmann (compiladora), Londres, The Palmer Press y los Archivos Laban de Londres, 1984.

# Anexo 2

MALLA CURRICULAR LICENCIATURA EN DANZA

La Universidad Academia de Humanismo Cristiano, para sus cursos en el 2005, publica el plan de estudios para la licenciatura, la cual está concebida en dos etapas: una básica, común para todas las menciones, que tiene una duración de tres años (divididos en seis semestres); y una de especialización para los futuros profesores, coreógrafos o intérpretes, de dos años de duración cada una (ocho cuatrimestres), lo que hace un total de cinco años.
A su vez, la carrera está dividida en cinco áreas: la técnica, la cultural, la creativa, la pedagógica y la de integración, todas pensadas en proveer de una formación integral a partir de que se interrelacionen paulatinamente.

Malla Curricular Licenciatura en Danza

Etapa Básica Común

| **PRIMER AÑO** | |
|---|---|
| **1. Semestre** | **2. Semestre** |
| Técnica Moderna I | |
| Técnica Académica I | |
| Eukinética I | |
| Coréutica | |
| Acondicionamiento Corporal | |
| Técnica de Suelo | |
| Improvisación | |
| Música I | |
| Danzas Folklóricas Chilenas | |
| | Danza Afro |
| Comunidad y Sociedad | |

| SEGUNDO AÑO | |
|---|---|
| **3. Semestre** | **4. Semestre** |
| Técnica Moderna II | |
| Técnica Académica II | |
| Eukinética II | |
| Coréutica II | |
| Seminario | |
| Complementario | |
| Seminario | |
| Complementario | |
| Composición Coreográfica I | |
| Música II | |
| | Análisis de Movimiento |
| Historia Comparada de las Artes | |
| Cuerpo y Sociedad | Psicología del Cuerpo |
| Anatomía Aplicada | |



| TERCER AÑO | |
|---|---|
| **5. Semestre** | **6. Semestre** |
| Técnica Moderna III | |
| Técnica Académica III | |
| Interpretación | |
| | |
| Taller Coreográfico I | |
| Composición Coreográfica II | |
| Música III | |
| Análisis de Movimiento | |
| Introducción a la Estética | Historia de la Danza |
| Desarrollo y Construcción de la Identidad de la Persona | Desarrollo de la Afectividad y la Psicomotricidad |

Malla Curricular Licenciatura en Danza

Etapa Menciones

**COREOGRAFÍA**

| CUARTO AÑO | | QUINTO AÑO | |
|---|---|---|---|
| **7. Semestre** | **8. Semestre** | **9. Semestre** | **10. Semestre** |
| Técnica Moderna IV | | Técnica Moderna | |
| Técnica Académica IV | | Técnica Académica | |
| Taller Coreográfico II | | | |
| | | Bailes Populares | |
| Composición Coreográfica III | | | |
| Música IV | Música V | | |
| | | Tutoría, Examen de Grado y Titulación Coreográfica | |
| Técnicas Escénicas I | Técnicas Escénicas II | | Tutoría Diseño Integral |
| Apreciación y Análisis Crítico de obras Coreográficas | | Metodología de la Investigación | Seminario Grado y Título |
| | Producción y Gestión Cultural | | |
| Electivo | | Electivo | |

**PEDAGOGÍA EN DANZA**

| CUARTO AÑO | | QUINTO AÑO | |
|---|---|---|---|
| **7. Semestre** | **8. Semestre** | **9. Semestre** | **10. Semestre** |
| Técnica Moderna IV | | Técnica Moderna | |
| Técnica Académica IV | | Técnica Moderna | |
| Taller Coreográfico II | | | |
| Composición para la Didáctica de la Danza (Taller) | | Bailes Populares | |
| Análisis Aplicado a la Didáctica de la Danza | | | Tutoría Examen de Grado |
| | Producción y Gestión Cultural | | |
| Metodología de la técnica Académica | | Metodología de la Invest. Educativa | Seminario de Título (Taller) |
| Aprendizajes y Sujetos Educativos | | | |
| Diseño Curricular | Evaluación de Procesos Pedagógicos | Electivo Área | Electivo Escuela de Educación |
| | | Tutoría de Práctica Profesional | |
| Taller de Práctica Profesional | | Práctica Profesional | |

**INTERPRETACIÓN**

| CUARTO AÑO | | QUINTO AÑO | |
|---|---|---|---|
| **7. Semestre** | **8. Semestre** | **9. Semestre** | **10. Semestre** |
| Técnica Moderna IV | | Técnica Moderna | |
| Técnica Académica IV | | Técnica Académica | |
| Taller coreográfico II (Montaje y funciones) | | Montaje (Repertorio) y Funciones/Práctica Profesional | |
| Acrobacia | | Bailes Populares | |
| Mención Optativa | | Mención Optativa | |
| | | Tutoría Examen de Grado y Titulación Interpretación | |
| *Técnicas Escénicas I | *Producción y Gestión Cultural | | |

*Los estudiantes de esta mención deberán cursar lo menos una de estas asignaturas

## Anexo 3

*FACSÍMIL DE UNA CARTA DE RUDOLF LABAN A LOS PADRES DE HANS ZÜLLIG*

Berlín, 9 de noviembre de 1930
Director del ballet del Teatro Municipal
Alemania

Sr. Züllig.

*Rohrschache St. Gallen, Suiza*
Calle Hauptstrasse.

Muy estimado señor Züllig:

En respuesta a su valiosa carta del 24 de octubre, por experiencia propia, puedo decirle a usted el daño que causa reprimir a un hombre joven cuya elección profesional puede molestarle a la mayoría. Como usted correctamente dice, la naturaleza artística, como la que su hijo posee proviene, de manera intrínseca, directamente de Dios. Dedicarse a otro trabajo distinto al que se ha elegido, además de resultar engorroso, no dará los mismos frutos.

Además del asunto sobre el talento y el carácter de su hijo, el otro punto que me plantea es, si dedicarse profesionalmente al arte representa una profesión legítima, a lo que puedo responderle afirmativamente.

El tercer asunto que lo inquieta es acerca de las perspectivas de trabajo en esta profesión de bailarín... Como especialista de la danza, puedo afirmar que un buen bailarín varón siempre es buscado y nunca le falta empleo, entre otras simples razones porque los candidatos no son abundantes. Esto es tan cierto como la arena al mar [*sic*].

Cuando usted me pregunta sobre cómo conseguir la mejor educación profesional, le recomiendo a usted la *Folkwangschule* en Essen, la escuela estatal en el Ruhr, que además es una escuela profesional de arte. Me permito enviarle los catálogos.

Deseando haber respondido a sus expectativas, lo saluda.

Atentamente
Rudolf von Laban (rúbrica)

Traducción libre: Rocío Arrieta

# Anexo 4

Mary Wigman

*Some time ago...*[1]

Hace un tiempo recibí una carta de los Estados Unidos, la primera desde que la guerra comenzó. Ésta fue escrita por un joven bailarín norteamericano, antiguo alumno mío y así empieza: "Hoy que esta terrible guerra ha terminado..."
Una voz me habló desde lejos, una mano se extendió hacia mí. Calor y alegría llenaron mi corazón al saber que aún existen algunas personas en tu país que me recuerdan lo mismo que a mi trabajo, saludos para ellas.
Soy una artista y soy una mujer. En lo profundo de mi corazón no hay lugar para el odio. Aun en los oscuros tiempos de pena y miedo, mantuve mi pensamiento alejado de él.
La escuela Wigman en Dresden, bien conocida por muchos norteamericanos interesados en la danza, dejó de existir. La casa, a pesar de estar severamente dañada, aún se encuentra ahí, pero la abandoné en 1942, la tuve que dejar antes de verme obligada a desalojarla.
Pertenezco a esos artistas alemanes que no fueron reconocidos por los nazis. No fui, no pude aceptar lo que ellos querían: mi compromiso.
Secreta y públicamente tuve que sufrir por ello.
Mi arte -demasiado serio para ser mero entretenimiento-, fue visto como dramático y trágico (así era y de ello me sentía orgullosa), porque había creado danzas sin música, y usado gongs y tambores, y eventualmente usado máscaras, mi danza fue acusada de ser influenciada por el Oriente y por tanto de no ser alemana. Me llamaron traidora.[2]
Eso es ridículo, pero tuvo consecuencias. Ya no me fue permitido guiar a los jóvenes al mundo del arte de la danza. Se me prohibió montar danzas en los teatros públicos y los del Estado.
Después de una de mis últimas presentaciones, un difamado escritor alemán me dijo: "Mary Wigman, fue más bello que nunca, pero puede ser peligroso para ti. Demasiadas lágrimas han sido derramadas por el público". Yo lo sabía.
Desde entonces no volví a aparecer nunca más en el escenario, pero continué enseñando. Obtuve un puesto como maestra huésped en la academia de música de Leipzig. Ahí empecé con cuatro alumnos, pero por lo menos podía trabajar y eso fue bueno.
Una después de otra, las casas fueron destruidas, la academia cerrada y los jóvenes estudiantes fueron obligados a trabajar en las fábricas.
No me gusta hablar de los problemas tras las puertas, pero llegué a conocer los métodos del ministerio de propaganda tan bien como los del departamento de Rosenberg. El terrible cuestionamiento



[1] Texto publicado por Angela Rannow y Ralf Stabel, 1994: 57. Ver bibliografía.
[2] El término usado es *entarted*.

de una secretaria y una mecanógrafa tras bambalinas, la política de hielo, el terco silencio, la infernal ironía con la que uno era tratado cuando te atrevías a preguntar por razones o explicaciones.
Incluso en febrero de 1945, fui citada ante la *gestapo* en Leipzig. Desde el momento en que se te ordenaba presentarte ante una de esas oficinas, uno nunca sabía cuando podrías volver a tu casa nuevamente. ¡Pero eso terminó!
Hay un pequeño cartel en la puerta de mi departamento en Leipzig: "Escuela de danza Wigman". Hay un pequeño estudio, las ventanas aún no tienen vidrios. No hay *glamour,* pero hay un pequeño grupo de estudiantes y el espíritu de trabajo es incomparable, el entusiasmo por la amada danza no se ha roto.
No me mataron, ni las bombas ni el hambre. Creo en la vida justo como cuando era joven. Vivir significa futuro.

Mary Wigman
Leipzig CI Mozartstr. 17

# Anexo 5

LOLA BOTKA
PIONERA DE LA DANZA MODERNA ALEMANA EN AMÉRICA

Elizabeth Cámara

Preliminares

Mi viaje a Chile, cuyo propósito era conocer el desarrollo del Método Leeder en ese país, me llevó a establecer una serie de contactos que permitieran esbozar el cuadro general de cómo la danza moderna fue delineándose en la región.

Michael Uthoff, actual director artístico del *Ballet Estable del Teatro Colón* argentino, gracias a la intermediación de Patricia Aulestia, y en respuesta al interés manifestado a través de una breve correspondencia, facilitó la posibilidad de entrevistarme con su madre, Lola Botka, miembro fundador a principios de los años cuarenta, del movimiento de danza moderna en Chile, junto con su esposo, Ernst Uthoff y el bailarín Rudolf Pesch, todos ex-miembros del ballet del alemán Kurt Jooss.

La entrevista



Recién he llegado a Santiago, es domingo, la ciudad goza de una calma sorprendente, para mi benéfica en la medida en que puede uno observar calles y edificios, parques y monumentos, sin que el trasporte urbano o la multitud lo impidan. Desde mi hotel hablo a la casa de la nonagenaria Lola, cuya afección pulmonar a consecuencia del tabaquismo la mantiene con oxígeno y en cama. María, la mujer que la atiende, me dice que la señora acepta ser entrevistada ese mismo día, lo que me parece sensacional, pues mi estancia será corta.

Al encaminarme a tomar el transporte, veo una gran marquesina, -la del prestigioso Teatro de la Universidad de Chile, frente a Plaza Italia, en el Centro-, que anuncia la presentación de *Carmina Burana* por el Ballet Nacional, la más exitosa obra de Uthoff, que se volvió a montar como parte de los homenajes preparados a sus fundadores; se trata de un gran evento que se difunde por toda la ciudad.

Al llegar a la avenida Apoquindo, me bajo para buscar a pie la dirección, -San Sebastián 1957-; pertenece a un sector que actualmente está compuesto por modernos y altos edificios de apartamentos. El verde de los cuidados prados y el limpio azul del cielo se acentúan al reflejarse en sus amplias vidrieras. La casa de los Uthoff se mantiene firme ante la modernización que la rodea. Mientras llego, voy creando imágenes mentales de la entrevistada, ninguna coincidiría con lo imaginado.

Al llegar, María me hace pasar, doña Lola me espera y aunque se encuentra en su cama, se nota que ha pedido ser arreglada para recibir a la desconocida. A pesar de que el tiempo ha hecho sus estragos, percibo a una guapa mujer de complexión fuerte, cálida, vivaz, con bellos ojos de azul profundo, que mantiene el corte de pelo en melena, como aparece en las fotos de los años treinta, cuando fue bailarina de los *Ballets Jooss*. Su lucidez e inteligencia permanecen intactos; su criterio y visión sobre el mundo de la danza, actualizados.

Con absoluta espontaneidad y frescura me dice: "te vas a quedar al homenaje, te vas a quedar a ver *Carmina*, ya no la bailan como antes, mi marido era un perfeccionista, como buen alemán no descuidaba ningún detalle, ni de la coreografía ni de la interpretación; el vestuario, las luces, todo lo supervisaba él mismo; ahora no, todo es más relajado y yo no puedo ir a ver los ensayos, tengo que estar aquí con el oxígeno".

Lola Botka Faludi, húngara como Laban, vivió en su ciudad natal, Budapest. Desde los seis años estudió en la academia de Olga Szentpal-Stricker, discípula de Jacques Dalcroze. En su juventud viajó a Munich para participar en un concurso para encontrar talentos entre los jóvenes bailarines, pues se interesaba en el movimiento dancístico nacional. Ahí se encontró con su compatriota Laban, a quien había conocido en un viaje que él había hecho a su país, cuando le aconsejó ir a Essen a buscar a Kurt Jooss. Coincidentemente, Jooss en gira visitó su ciudad, la vio bailar, la invitó a incorporase a su grupo y le ofreció un contrato. "No me habló de plata, qué me importaba eso, era joven, quería viajar." (Hidalgo, 2002: 11) Le dolió tener que dejar su país y a su familia, pero el amor por la danza era más fuerte que esos otros sentimientos. Su llegada a Essen no fue fácil. Jooss le informó que había recibido una carta de su padre en la que reprobaba la idea, por lo que pensó que ya no llegaría; como los recursos eran escasos, ya no había dinero para ella. Lola, desconsolada, se puso a llorar pues no tenía dinero ni para regresarse a Budapest; Jooss, conmovido y sabiendo que se trataba de una bailarina talentosa, le ofreció quedarse con la mitad de un salario que compartiría con la que, tiempo después, sería su mejor amiga. Así, Lola Botka entra a bailar con Jooss el 15 de agosto de 1930.

Pensó quedarse sólo el año convenido con Jooss, pues no se sentía a gusto: "los alemanes son muy fríos, los húngaros somos como los chilenos, muy cariñosos -decía- pero entonces conocí a Uthoff". Lola lo recuerda y le brillan los ojos; fue una mujer muy enamorada de su esposo, al que admiraba, pero reconoce como persona difícil. Sin embargo, "...era muy guapo, muy bien formado y fuerte; fue hijo de un obrero de las minas de carbón, su mamá tenía una tiendita. Después de ver el montaje dancístico de *Sueño de una noche de verano*, decidió dedicarse a la danza. A través de un aviso que invitaba a los jóvenes a unirse a la escuela de Jooss en Essen, se acercó a ella; así empezó a combinar su trabajo como empleado de banco por las mañanas, con los estudios de danza por las noches". A partir de ese momento trabajaron juntos como pareja de baile, en las clases y en las puestas en escena. "Llevaba dos años con Jooss, todavía no era famoso, era coreógrafo de la ópera, no más" (2002: 11), cuando fueron al concurso organizado por los Archivos Internacionales de la Danza: "éramos un pequeño ballet alemán (nosotros tratábamos de no decir que éramos de allá, evitábamos hablar en alemán, porque tú sabes, desde la Primera Guerra...)" El primer premio, como se sabe, fue para la coreografía de Jooss *La mesa verde*. La joven y vigorosa danza alemana traspasaba sus fronteras y, por primera vez, se conocía una obra que prescindía de todos los atributos propios de los ballets tradicionales. Las luchas de sus principales representantes, sus exploraciones, innovaciones y postulados, cristalizaban en la obra del triunfante coreógrafo. *La mesa verde*, además de ser una novedosa propuesta de movimiento, es una obra que, a partir de una extraordinaria estructura, refleja las tensiones vividas por la Europa de ese momento, en la que los distintos países disputaban derechos, canonjías y mercados, en interminables discusiones encabezadas por diplomáticos que, a través de sus discursos, pretendían sin conceder tener la razón. Las escenas que hacen referencia a la guerra

y sus horrores reflejaban el dolor de hombres y mujeres, sus pérdidas, la miseria, el dolor, el hambre y la muerte, experimentados durante la Primera Guerra Mundial; danza macabra que se presentaba como presagio de lo que estaba por venir. Acompañada por la música de dos pianos y sin decorados, permitía que el espectador se concentrara en los cuerpos de los bailarines en movimiento, dándole a la pieza una fuerza poco usual en la danza escénica de la Europa de ese tiempo. "En ese momento nació *Ballets Jooss*", dice Lola.

Los representantes teatrales asistentes al evento parisino se acercaron con distintas ofertas, Jooss aceptó los servicios de un ruso con el que harían sus giras, que incluyó no sólo las de Europa, sino también las de América.

Alemania vivía constantes crisis económicas, lo que entre otras cosas, facilitó el ascenso del nazismo, las políticas hitlerianas lejos estaban de aceptar una obra como *La mesa verde*, la que a pesar de lo declarado por Jooss sobre no estar interesado en hacer un arte de contenido político, su crítica social era evidente. Para el ballet que, además, reunía a bailarines de muy distintas nacionalidades, no todas bien vistas por el régimen, era más fácil trabajar fuera que dentro de su país, e inician el periodo de sus giras. En sus intermitentes estancias en Alemania pudieron presenciar terribles situaciones que Lola prefiere no recordar. "Mejor te cuento lo bonito" dice.

Dada la situación, "Jooss nos aconsejó a Uthoff y a mi casarnos, pues frente a las amenazas de la guerra era más fácil permanecer juntos si formalizábamos la relación. Nos casamos en Inglaterra, sin ninguna ceremonia, solos ante un juez, íbamos vestidos con nuestras mallas, no tuvimos anillos ni nada".



"En América, visitamos Canadá; a los Estados Unidos íbamos cada año, principalmente a Nueva York, ahí vimos una danza cuyas cualidades esenciales eran lo rápido y cortado, a diferencia de la alemana, que además combinaba lo lento, lo suave y lo central." En uno de esos viajes, después de recorrer toda la Unión Americana, al llegar a San Francisco, con planes de extender la gira a Japón, "recibimos un telegrama donde nos decían que no fuéramos, como *La mesa verde* hablaba de la guerra, al poco tiempo fue lo de Pearl Harbour... Entonces nuestro representante pensó en ir a América Latina, primero a Brasil; nos fue más o menos, luego fuimos a Uruguay, con gran éxito, lo mismo que en Argentina en el Teatro Colón, con muy buena crítica de la prensa; igual que en Chile, donde nos quedamos más tiempo del previsto, seis semanas, conocimos gente, intelectuales y artistas y nos invitaron a quedarnos, pero no podíamos dejar a Jooss, y seguimos de gira a Perú, Colombia y Venezuela; a veces había más gente en el escenario que en la sala. Cuando estábamos en Venezuela estalló la guerra; al mismo tiempo, el empresario nos avisaba que ya no había recursos económicos para continuar con la gira. Así es que el ballet se disolvió tras nueve años de gira".

"Como la Universidad en Chile había invitado a mi marido a quedarse, regresamos para allá. El viaje lo hicimos por tierra, cruzando la cordillera en un camión con ventanas muy bajas, ni siquiera podíamos ver el paisaje. No lo podíamos hacer de otra manera porque, como mi esposo era alemán, nos dijeron que si nos encontrábamos con soldados y se daban cuenta, mi marido correría peligro. Finalmente, al llegar a la costa de Colombia, tomamos un barco que nos llevó hasta Chile. El recibimiento no fue muy exitoso, en realidad había muy pocas condiciones. Nosotros pensamos que existía un teatro y una escuela. En Alemania, cada ciudad tiene su teatro, su ballet, su orquesta, su coro. Aquí no había

nada de eso, ni bailarines ni sala ni ballet, todo había que hacerlo. Si queríamos formar un Ballet, primero teníamos que crear una escuela."

A pesar de la poca disposición, el rector Santa Cruz los contrató para que apoyaran la ópera. En mayo de 1941, durante el gobierno de Pedro Aguirre Cerda, se creó la primera escuela de danza cobijada por la Universidad, como parte del Instituto de Extensión Musical, gracias, entre otras cosas, al apoyo que Martín y Andrea Haas les brindara. "La señora Haas, que enseñaba Dalcroze, nos invitó a compartir su estudio, un salón más o menos acondicionado. Pusimos un anuncio en el periódico *El Mercurio* para invitar a los jóvenes a formarse como bailarines profesionales. Más de mil llegaron a la audición, de todas las clases sociales. Para nuestra sorpresa la *high society* también estaba presente; el trabajo de selección nos llevaba el día completo y en unos cuantos días iniciamos el trabajo. Luego, los boxeadores nos prestaron un espacio que adaptamos con barras y piso como salón de danza."

A partir de aquí, Lola tuvo que dedicar su tiempo a la enseñanza, pues además, pronto llegaron sus hijos, con los que tuvo que compartir su tiempo. Uthoff se dedicó, además, a la coreografía. Una vez que contaron con bailarines, Jooss los visitó para montarles su repertorio; a Leeder lo invitaron a dar clases; luego contarían también con la asistencia de Hans Züllig. Así formaron el Ballet Nacional de Chile, el más importante de Chile en su momento, hoy toda una institución de gran tradición. Durante décadas continuaron trabajando por la danza en Chile, renovándose tanto en la formación de bailarines como en su lenguaje artístico. Lola bailó por última vez, a los cincuenta y cuatro años, *La mesa verde* en Nueva York, cuando Uthoff la fue a montar al *Joffrey Ballet*. Uthoff trabajó para la Universidad y la Escuela hasta que, dados los aires políticos en Chile, "lo jubilaron".



La danza chilena representa uno de los movimientos de danza moderna más vigorosos en toda Latinoamérica; además, en opinión de Lola, los bailarines formados bajo sus principios son muy inteligentes, pues es "una danza que nos hacía pensar", -sostiene-. Esto es, una danza cuyo aprendizaje atiende no sólo la parte física del entrenamiento corporal, sino que se ocupa de alimentar la parte reflexiva y crítica acerca de los elementos que constituyen la danza: el cuerpo, el tiempo y el espacio, entre otros. Además, cree que a lo largo de su trabajo como maestros y gente de escena, lograron encontrar un equilibrio entre el entrenamiento moderno y el clásico.

Podría afirmar que el movimiento chileno de danza moderna es producto de la migración ocasionada por la Segunda Guerra Mundial y el drama vivido por Alemania a raíz del régimen totalitario, en un país que en distintos momentos de su historia ha mostrado tener la apertura, el nivel intelectual y la sensibilidad para impulsar la cultura y el arte, incluidas sus manifestaciones más vanguardistas. La danza creó un público que ha sabido apreciar y valorar el trabajo de los bailarines, a quienes respeta y reconoce desde sus inicios como a cualquier otro trabajador del arte; movimiento que de una u otra forma no ha quedado excluido de las crisis políticas, entre ellas, por supuesto, la vivida durante la dictadura pinochetista, que la dobló, pero no quebró.

Santiago, hoy, es una ciudad de intenso movimiento dancístico; baste decir que cuentan con tres escuelas con nivel licenciatura: *Espiral, Arcis* y *Chile*, pertenecientes a sus respectivas universidades (Humanismo Cristiano, Arcis y Chile), cada una con su perfil y "malla" curricular propia. A pesar de que en todas se paga (la educación superior en Chile es muy cara), cuentan con un elevada

matrícula. No cabe duda de que los pioneros como Lola supieron, a través del tiempo, crear vocaciones que hoy convierten a Chile en un país de alto potencial dancístico. Su historia delineó los perfiles de su futuro desarrollo.

Hoy, tanto Lola como Uthoff, representan figuras icónicas de la danza chilena.

# Anexo 6

LA DANZA-TEATRO:
CONCILIACIÓN, MARGINALIDAD, DISIDENCIA Y CONVERGENCIA[1]

Elizabeth Cámara

La historia de la danza alemana está marcada por la serie de acontecimientos políticos vividos en ese país a lo largo del siglo XX, y ha sido consecuente con los espléndidos, oscuros, renovados y beligerantes momentos de su historia, y de la escala polar que su danza representa para el mundo y para sus propios protagonistas.

Estos distintos momentos, como el título lo indica, para ella han sido de carácter protagónico o marginal, pero siempre emergiendo como fuerza poderosa que influencia y atrae a otros ámbitos, dentro del propio campo.

La danza-teatro alemana, que ha influenciado los lenguajes dancísticos y teatrales fuera de sus fronteras, nos enfrenta a la necesidad de definir, en primer término, lo que se entiende por *teatralidad*: 1) el uso de espacios físicos donde se plasma el imaginario,[2] a través de elementos que han sido creados por el ingenio del hombre, y 2) los modos de concebir y estructurar un lenguaje, para ponerlo al servicio de las intenciones expresivas del bailarín-actor.



Primer momento. *La conciliación*

El famoso coreógrafo Kurt Jooss, creador de *La mesa verde*, durante el Segundo Congreso de Bailarines de 1928, en Essen, hizo su famosa declaración que lo apartaba del movimiento encabezado por sus compañeros Rudolf Laban y Mary Wigman, al decir que el bailarín debía ser un bailarín de teatro fanático de ambas disciplinas, única manera de que la danza tuviera futuro.

Pero, ¿por qué declaraba esto? La Nueva Danza, como también se le conocía, era una expresión independiente sostenida por los recursos generados por la propia danza, la cual, dada la cada vez más entrampada economía alemana, ya no podía mantenerse a sí misma. Con esta declaración, Jooss aceptaba el subsidio estatal, y al hacerlo tuvo que aceptar las condiciones que el sistema le exigía, es decir, incorporarse al teatro municipal, en este caso el de Essen, con la relativa libertad de contar con espacio y dinero para la producción de sus propios espectáculos; asimismo, incluir para sus bailarines el entrenamiento de la danza académica, a fin de que pudieran participar en los cuadros coreográficos que acompañaban las óperas y operetas que en ellos se presentaban; al mismo tiempo, debía manejar elementos de una teatralidad convencional, que el propio sistema le demandaba.

---

[1] Texto presentado como ponencia en la 8ª Muestra de las Escuelas Profesionales de Danza del INBA, julio 6 de 1998, que ha sido sintetizado para esta publicación.

[2] Imaginario: término de la Psicología que sirve para definir el espacio desde donde el individuo proyecta sus impulsos internos subconscientes, que vemos reflejados en la obra creativa, que se impacta en la intersubjetividad del observador.

Como el exponente más radical de los gloriosas años vividos por la danza en ese país, se encontraba Mary Wigman, cuya danza era calificada de subjetiva, por lo que Jooss propone el concepto de *Neue Sachilchkeit*, o *Nueva Objetividad*, que orientó a la danza como arte de contenido social. La danza teatro debería considerar dos aspectos: por un lado, satisfacer las necesidades del teatro subsidiario y, por otro, trabajar incesantemente en la construcción del nuevo estilo deseado.

Así, Jooss introduce el "gesto social" a la escena, al colocar a sus bailarines con trajes de uso cotidiano, en coreografías que nos brindan su propia observación de la realidad social alemana.

La necesaria *conciliación* creativa, propuesta por Jooss, incorpora al nuevo lenguaje dancístico elementos de teatralidad en los montajes escénicos, como es el uso de argumento con línea narrativa, la creación de personajes, la construcción de situaciones dramáticas; todo esto a partir del irrenunciable principio de la búsqueda incesante de movimiento personal.

Es así como en su origen, la danza-teatro se ocupa de la teatralidad en sus dos aspectos; por un lado, Jooss decide cómo va a hacer uso del espacio teatral de manera propositiva; por otro, ensaya formas de crear nuevos lenguajes coreográficos.

Segundo momento. *La marginalidad*

Ya antes de iniciarse la Segunda Guerra Mundial, la nueva danza alemana *Ausdrucktanz*, libraba una serie de batallas para defenderse de los embates del sistema de los *Teatros de Ópera* y las fórmulas convencionales del teatro y el ballet; pero al estallar, ésta provocó una diáspora de bailarines que prácticamente destruyó a la Escuela Alemana de Danza.



La danza que se impuso en el país, desde la toma del poder del régimen nazi, fue nuevamente la danza clásica. Así, la danza que sobrevive a la guerra pasó de una *marginalidad combativa* a una *marginalidad de supervivencia*. La danza expresiva de post guerra sobrevive al interior de Alemania gracias a dos bastiones de resistencia: Mary Wigman y Kurt Jooss, quienes desde sus silenciosas posiciones trabajan en el plano docente y coreográfico sin protagonismos o aparentes repercusiones. Sin embargo, sus enseñanzas seminales serán núcleo de gestación de la futura danza teatro.

En este periodo, la teatralidad en la danza mantiene los rasgos que se gestaron durante los gloriosos años veinte, en sus aspectos esenciales de investigación de movimiento y búsqueda continua de lenguajes coreográficos propios. Lo que resulta importante de esta etapa, es que Jooss y Wigman, a través de alumnos como Pina Bausch y Susanne Linke, logran filtrar los finos hilos de la antes vigorosa danza alemana.

Tercer momento. *La disidencia*

La República Federal Alemana, durante 1968, es protagonista de cuestionamientos y rupturas que se comparten a escala mundial. El entonces joven Johann Kresnik inicia el movimiento dancístico de *disidencia* cuando "atacó" al público en Bremen con agresivas revistas políticas. Lo que hacía era revivir la tradición de la época de la República de Weimar del *Agit-prot*, arma estética de agitación política de violencia emocional desacostumbrada. La ruptura alcanzó su punto culminante en 1971, con su obra *El lago de los cisnes, S.A.*, donde satiriza al ballet. La semilla de liberación de los antiguos patrones estéticos florece en la lucha, elemento que ha distinguido siempre a la Escuela alemana de danza,

considerada siempre como perturbadora e inoportuna. Para la nueva danza-teatro la corporeidad no es el único recurso y se abre hacia la expresividad creativa.

En 1970, en Colonia, se funda el primer equipo de nuevos coreógrafos que se presentan como *Tanz-Forum* (Foro de danza). Según Norberto Servos,[3] la auto denominada danza-teatro no sólo buscaba la ruptura, sino que también buscaba anclarse en una profunda *reforma de estructuras*. Pero, a diferencia de sus antecesores de la década de los veinte, en lugar de abandonar los espacios tradicionales de teatro, aceptan el desafío desde dentro. Así, pocos han logrado escapar al sistema, como Pina Bausch en Wuppertal. Gracias a su prestigio personal, con el tiempo ha conseguido liberarse del "servicio a la ópera". La *disidencia*, más que significar un abandono al sistema de teatros municipales, representó una lucha por imponer nuevas formas estéticas, con logros de diversos matices y niveles, coincidentes en la eterna búsqueda de caminos alternativos y personales, lo que le permite retomar energía que evita caiga en patrones que lo rigidicen. La danza-teatro, en su empeño por buscar nuevos cauces y tendencias de un lenguaje que arremete los sentidos, logra, gracias a su amplia comprensión del lenguaje corporal y teatral, y su acucioso oficio, trascender el legado implícito de sus abuelos, los viejos y respetables Laban, Wigman, Jooss y Leeder.

Cuarto momento. *La convergencia*

La renovación artística que desde sus primeros antecedentes ha mostrado tener la danza-teatro, continúa dando a luz, mediante transformaciones estéticas que, gusten o no, siempre sorprenden. Los bailarines de Bausch o Kresnik, en rebelión contra la tradición judeo-cristiana, logran reunir cuerpo con mente, y en lugar de recurrir a categorías estéticas como lo bello, lo armónico, lo simétrico, proclaman la individualidad manifestada en corporeidades distintas. Recurren a estados anímicos contrastantes y extremos, a situaciones cotidianas que magnifican, o a momentos claves de la vida del hombre que trivializan, en un afán de relativizar valores anquilosados, fórmulas estables. Rompen y legalizan, rechazan y proponen a través de la alternancia de estados de ánimo, ambientes rituales resignificados.



Estructuras que se entrelazan como cadena de cuadros en asociación libre, para establecer una guerra fría con el espectador. Bombardeo de sentimientos, caos poético que provoca, arremete, atrae y seduce; elementos que ligados se convierten en método, donde se danza sólo en los momentos extremos, cuando las palabras dejan de tener sentido, cuando la exploración de vivencias de mundos internos elige abandonar la verbalidad.

Pero sería un error pensar que el movimiento de danza alemana es uno solo; la singularidad del género se manifiesta de muy diversas formas. Se trata de una "unidad de lo diverso", pues aunque adquiera diferentes caras, recursos, estilos que se manifiestan a través de sus distintos representantes, todas son parte del mismo movimiento escénico, la misma tendencia coreográfica, de la misma intención teatral con representantes como:[4]

---

[3] Norberto Servos, "El bello bastardo". Un ensayo sobre la historia de la actividad fronteriza y la necesaria autonomía de la danza-teatro, en *Artes Escénicas, México*, Pax, año 1, núm. 2, junio-agosto 1987, pp. 37-47.

[4] Los datos han sido tomados de *Ibid.*, p. 36.

- Johann Kresnik (1939). Se mueve en el discurso teatral cronológico-biográfico de personajes rodeados de dolor, agresividad o violencia (Plath, Passolini, Kahlo).
- Pina Bausch (1940). Máxima representante del movimiento, parte del concepto de substancia. Piensa que "la emoción interna del bailarín debe grabarse sin obstáculos en el cuerpo del espectador."[5] Es quien más lejos ha llegado en contravenir convenciones.
- Reinhild Hoffman (1942). Se caracteriza por un estilo plástico más orientado a la danza en el sentido usual.
- Susanne Linke (1944). Su danza representa un flujo coherente de movimiento con una alta carga de dramatismo.
- Vivienne Newport (1951). Recupera con sentido actual lo que en alguna época trabajó Laban, los "cuadros en movimiento."
- Rosamund Gilmore (1955). Se aparta de los principios dancísticos para crear un "teatro de movimiento", reduciendo la danza a un mínimo.
- Gerhard Bohner (1936). Explora el lenguaje abstracto; cercano a la Bauhaus, aborda temas como el individuo y el espacio.

En esta larga trayectoria de conciliación, marginalidad, disidencia y convergencia, la danza-teatro no ha logrado liberarse de su dependencia institucional ni del trabajo forzado al que los teatros municipales alemanes, del mencionado sistema de los Teatros de Ópera, los somete. La *convergencia* se da entre un lenguaje de genes alemanes, y postulados anticonvencionales siempre renovadores que se instauran como método permanente, lo cual le da el reconocimiento del público a escala mundial, dentro de un sistema operativo tradicional de manejo de espacios teatrales. La teatralidad en todos los que conforman el género, principalmente coinciden en el minimalismo del lenguaje, en el dramatismo ampliamente expresivo y en la prolífera creatividad. El lema "renovación incesante", se da tanto en el uso de los propios espacios teatrales como en el manejo del lenguaje.

Así, finalmente, podría concluir que en la danza-teatro, la teatralidad es algo siempre presente que se refuncionaliza y resignifica a cada momento, en cada lugar, en cada creador y que, por lo tanto, carece de sentido cuestionarse si posee más elementos dancísticos que teatrales o viceversa; más bien, habría que verlo como una cara con distintas formas, medusa de mil cabezas, eso si *convergen* en el objetivo de provocar los sentidos del espectador.



[5] *Ibid.*

## Bibliografía y hemerografía


ALTER, Judith B, *Dancing and Mixed Media. Early Twentieth-Century Modern Dance Theory in Text and Photography*, New York, Peter Lang, 1996 (New Studies in Aesthetics).

AUBEL, Hermann y Marianne, *Der Kunstlerische Tanz Unserer Zeit*, Karl Robert Langewiesche, Leipzig, 1928.

BARIL, Jacques, *La danza moderna*, Barcelona, Paidós, 1987.

BARTELT, Martin, "Hanz Zullig-61 Jahre Folkwang Geschichte", trad. libre de Rocío Arrieta, en *Folkwangschule*, Essen, sept. 1993.

BARTENIEFF, Irmgard, *et al. Four Adaptations of Effort Theory in Research and Teaching*, New York, Dance Notation Bureau, Inc., 1970. (Trad. Dolores Ponce).

_____, *Body Movement: Coping with the Environment*, 7a. reimpr., USA, Gordon and Breach, 1980. (Trad. Anadel Lynton).

BISACRE, Michael, *et al. The Illustrated Encyclopedia of Western Art*, New York, Exert Books, 1979.

BUNSTER, Patricio, "La danza moderna", en *La Gaceta de Chile. Revista de artes y letras*, Pablo Neruda, Santiago de Chile, s/f.

CÁMARA, Elizabeth, "Tensión entre tradición y vanguardia. Apuntes para pensar la danza: modernidad y posmodernidad", en *Sendas: tradición del oficio*, México, 2003.

CAROL-Lynne, Rose, "Laban Recalls Laban-Man, Myth & Method: An interview with Warren Lamb (trad. Anadel Lynton), LIMS Newsletter, 1979.

COPELAND, R. y M. Cohen, "Mary Wigman. The Philosophy of the Modern Dance", en *What is Dance? Readings in Theory and Criticism*, Oxford, Oxford University Press.

COTON, A.V., The *New Ballet. Kurt Jooss and his Works*, London, Dennis Dobson, 1946.

CHUJOY, Anatole y P. W. Manchester, *The Dance Encyclopedia*, New York, Simon & Schuster, 1967.

DALCROZE, Jaques, *Método Jaques Dalcroze. La Rythmique*, Lausanne, Suiza., Jobin & Cie, 1916.

DANCE ENCYCLOPEDIA, New York, Simon & Schuster, 1967.

DAVIS, Martha, "Análisis esfuerzo-forma del movimiento: Una evaluación de su lógica y consistencia y de sus usos sistemáticos en la investigación", en I. Bartenieff, *et al. Four Adaptations of Effort Theory in Research and Teaching,* Dance Notation Bureau Inc., Nueva York, 1973.

DE GROFF, "Rudolf von Laban: una perspectiva histórica", en Jan-Yves Pidou (ed.), *La danse, art du XXe siecle?,* Paris, Payot, 1990.

DURÁN, Lin, *La humanización de la danza.* México, INBA, CENIDI-Danza José Limón, 1990. 85 pp., (Serie Investigación y Documentación de las Artes, segunda época).

EDDY, Martha, "Body Mind Dancing", en *The Body Mind Connection in the Human Movement Analysis,* Susan Loman (ed.), Antioch, Nueva Inglaterra, New England Graduates School, 1992.

FLEMING, William, *Arte, música e ideas,* trad., José Rafael Blengio, México, McGraw Hill, 1989.

GLEISNER, Martin, "Art of Movement" en *Guild Magazine,* Londres, nov. 1979.



GOMBRICH, E. H., *Historia del arte,* trad., Rafael Santos Torroella, Barcelona, Garriga, 1994, 3 V.

GÓMEZ NAVARRO, José *et al., Historia del mundo contemporáneo,* 5a. ed., México, Alhambra, 1993.

HABERMAS, Jürgen, "Modernidad contra posmodernidad" en *Nueva Crítica Alemana,* Nueva York, 1981.

HORST, Louis, y Carroll Russell, *Modern Dance Forms in Relation to the Other Moderns Arts,* 4a. ed., San Francisco California, Dance Horizons, 1961.

HUTCHINSON, Guest, Ann, "What Exactly do We Mean by Dynamics?" En *Dance Theater Journal,* Londres, V. 3 núm. 2, otoño-invierno 1996.

_____, "Sigurd Leeder. Images for the Dance", en *Ballet International,* Nueva York, Ballet International, Vol. 8, octubre, 1985.

HUXLEY, Michael, "Primera danza moderna europea", en *Historia de la danza. Una introducción,* en Janet Adshead-Lansdal y June Layson, trad. Dolores Ponce, México, CONACULTA-CENIDI-Danza-INBA, s/f.

ISLAS, Hilda, "Primer taller de danza-teatro alemana en México", en *Danzaria Internacional,* México, núm. 1, 1991.

KEW, Carol, "From Weimar Movement Choir to Nazi Community Dance: The Rise and Fall of Rudolf Laban's *Festkultur*, en *Dance Research, The Journal of the society for Dance Research,* Edinburgh, Edinburgh University Press, vol. 17, núm. 2, 1999.

KOEGLER, Horst, *The Concise Oxford Dictionary of Ballet,* 2a. ed., Londres-Nueva York, Oxford University Press, 1982.

LABAN, Rudolf, *Choreutics,* anotada y editada por Lisa Ullman, Londres, MacDonald & Evans, 1976.

_____, *Danza educativa moderna,* ed. corregida y ampliada por Lisa Ullmann, trad., Amada Ares Vidal, [sin pie de imprenta], Revolucionaria, 1987.

_____, y F.C. Lawrent, *Effort. Economy in Body Movement,* 2a. ed., Boston, Plays Inc., 1974.

_____, *El dominio del movimiento,* Madrid, Fundamentos, 1987.

_____, *The Mastery of Movement,* Boston, Plays., 1971, 160 pp.

_____, *Una vida para la danza,* trad. Ana Margarita Mendizábal, México, CONACULTA-CENART-CENIDI-Danza, 2001, (Ríos y raíces. Teoría y práctica del arte), 152 pp.

LANGE, Roderyk, *Laban's Principles of Dance and Movement Notation,* 2a. ed., revisada y anotada por el autor, Boston, Plays Inc., 1975.

LANGER, Susanne, *Sentimiento y forma,* México, UNAM, 1967.

LEINWAND, Gerald, *The Pageant of World History,* Needham, Massachusetts, Prentice Hall, 1991.

LYNTON, Anadel, "Introducción al Análisis del movimiento y sus posibles usos en la investigación de la danza y en otros campos", México, CENIDI-Danza, s/p. (Notas elaboradas para el Seminario *Danza Escénica III,* 2000).

_____, "Las acciones del esfuerzo", *idem.*

_____, "Vocabulario de análisis de movimiento Laban", *idem.*

MANNING, Susan A., *Ecstasy and the Demond. Feminism and Nationalism in the Dances of Mary Wigman*, Berkeley, University of California, 1993.

MARKARD, Anna y Hermann, (compiladores), *Jooss,* Colonia, Ballet-Buhne-Verlang Rolf Garske-Koln, 1985.

MARTY, Pierre, *La psicosomática del adulto,* Buenos Aires, Amorrortu, 1992.

MARIS, Laura, "Jooss' The Green Table: Musical Forms and Devices as Choreographic Tools", en *Dance Chronicle. Studies in Dance and the Related Areas,* Vol. 9, núm. 2, 1996.

MORRIS BROWN, Jean, ed., *The Vision of Modern Dance,* London, Princeton Book Co., 1979.

MUÑOZ ALONSO, Alejandro., "La III República francesa", en *Revista Siglo XX,* Madrid, Grupo 16, 1986.

MÜLLER, Grete, *Sigurd Leeder Tänza, Padagoge und Choreograf. Leben und Werk, PALLUCA SCHULE DRESDEN,* (prol.) Wilfried Maab, Dresden Rainer Walther, 1974.

PARKER, R.C.A., *El siglo XX, Europa 1918-1945,* trad. Joaquín Maestre, 10a. ed., México, Siglo XXI, 1986 (Historia universal Siglo XXI/34).

PIRENNE, Jacques, "El nuevo siglo y la Gran Guerra", en *Historia universal,* 5ª ed., V. 7, Barcelona, Éxito, 1967.

PRESTON-DUNLOP, Valerie. "Dance Dynamics-Focusing on the Rhythmic Form of the Movement itself", en *Dance Theater Journal,* V.3, Londres, otoño-invierno, 1996.

_____, y Susanne Lahusen, (edit.) *Schrifttanz. A View of German Dance in the Weimar Republic,* London, Dance Books, 1990.

RANNOW, Angela, y Ralf Stobel, *Mary Wigman in Leipzig,* Leipzig, Mit Freundlicher Unterstützung des Kulturamts, 1994.

ROSE, Carol-Lynne, "Lamb recalls Laban–Man, Myth & Method: An Interview with Warren Lamb, LIMS Newsletter, (1979), trad. Anadel Lynton.

SÁNCHEZ JIMÉNEZ, José, "La Alemania de Weimar", en *Siglo XX,* Madrid, Grupo 16, 1986 (Historia universal 9).

SÁNCHEZ, Marcela, "Monte Veritá, una utopía del siglo XX, *La Jornada, Jornada Semanal,* núm. 316, marzo 25 de 2001.

SERVOS, Norbert, "El bello bastardo. Un ensayo sobre la historia de la actividad fronteriza y la necesaria autonomía de la danza-teatro", en *Artes Escénicas*, México, Nueva Luna, año 1, núm. 2, jun-ago., 1987.

SIEGEL, Marcia B., "A Conversation with Hanya Holm", en *Ballet Review. American Modern Dance: The Early Years,* Nueva York, Dance Research Foundation, primavera, 1981.

SORELL, Walter, ed. *The Mary Wigman Book. Her Writings Edited and Translated by Walter Sorell,* Connecticut, Wesleyan University Press, 1973.

SUÁREZ, Alicia, y Merc Vidal, "El siglo XX", en *Historia universal del arte*, José Milicia (director), Madrid, Planeta, 1992, 9 V.

THORTON, Sam, *A Movement Perspective of Rudolf Laban*, Londres, MacDonald & Evans, sin publicar.

VIETTA, Egon, *La danza en Alemania,* Alemania, Neue Darmstädter Verlagsanstalt Darmstadt, 1956.

WALLBANK, T. Walter y Arnold Scherier, *Living Word History,* 6a. ed. Glenview, Illinois, Scott, Foresman & Company, 1990.

WICK, Rainer, *Pedagogía de la Bauhaus,* Madrid, Alianza, 1986.

WIGMAN, Mary, *The Language of Dance,* trad. Walter Sorell, Connecticut, Wesleyan University Press, 1966.

WINEARLS, Jean, *La danza moderna. El Método Jooss-Leeder. Una técnica de interpretación*, trad. Guillermo Colombre, Buenos Aires, Víctor Lerú, 1975.

_____, *Modern Dance. The Jooss-Leeder Method,* trad. Lin Durán, Londres, 1958.

## Otras fuentes

### Videos

TEGEDER, Ulrich, *Harald Kreutzberg*, Alemania, Inter Nations, [s/f].

TEGEDER, Ulrich, *El coreógrafo Kurt Jooss,* Alemania, Inter Nations, [s/f].

_____, *Wigman,* Alemania, Inter Nations, [s/f].

ZÜLLIG, Hans, clase y entrevista, Costa Rica, 1986.

### Entrevistas

CÁMARA, Elizabeth, entrevista a Rodrigo Fernández y Valentina Pavez, México, 21 de diciembre de 1996.

_____, entrevista a Patricia Aulestia, México, 6 de agosto de 2004.

_____, entrevista a Joan Turner y Patricio Bunster, 15 de noviembre de 2004.

CÁMARA, Elizabeth, e Hilda Islas, entrevista a Valentina Pavez y Rodrigo Fernández, México, 21 de mayo de 1996.

_____, entrevista a Anadel Lynton, investigadora del CENIDI-Danza, México, julio de 1997.



### Ponencias

BUNSTER, Patricio, *Homenaje rendido a Kurt Jooss en el Simposium Internacional del Centenario del Nacimiento de Rudolf Von Laban*, Laban Centre for Movement and Dance, Londres, 1979.

PAVEZ, Valentina, y Rodrigo Fernández, *¿Qué es el Método Leeder? Reflexiones sobre su aplicación en varios países,* México, Encuentro Internacional de Danza, 1995.

AULESTIA, Patricia, "Expresionismo alemán: los continuadores de Kurt Jooss y Sigurd Leeder en la danza chilena", México, 1999.

**Proyectos**

PAVEZ, Valentina y Rodrigo Fernández, *Diplomado de danza en técnica moderna: Método Leeder. Seminario de composición coreográfica*, México, 1995.

**Notas**

Curso del Método Leeder impartido por Valentina Pavez y Rodrigo Fernández, en el CNA, abril-mayo de 1996.

Notas elaboradas por la Mtra. Joan Turner, con apoyo del grupo de formación integral de la *Espiral*, Chile, 1993.

**Pensamiento y acción**
**El Método Leeder**
**de la Escuela Alemana**

se terminó de imprimir en julio de 2007
en los talleres de Estudio Gráfico
ubicados en Fray Juan de Torquemada No. 143
Col. Obrera

Con un tiraje de 1,000 ejemplares

CONSEJO NACIONAL PARA
LA CULTURA Y LAS ARTES

**Sergio Vela**
*Presidente*

**Plácido Pérez Cué**
*Director General de Comunicación Social*

INSTITUTO NACIONAL
DE BELLAS ARTES

**María Teresa Franco**
*Directora General*

**Omar Chanona Burguete**
*Subdirector General de Educación e Investigación Artísticas*

**José Manuel Rueda Smithers**
*Director de Difusión y Relaciones Públicas*

**Elizabeth Cámara García**
*Directora del CENIDI-Danza* José Limón

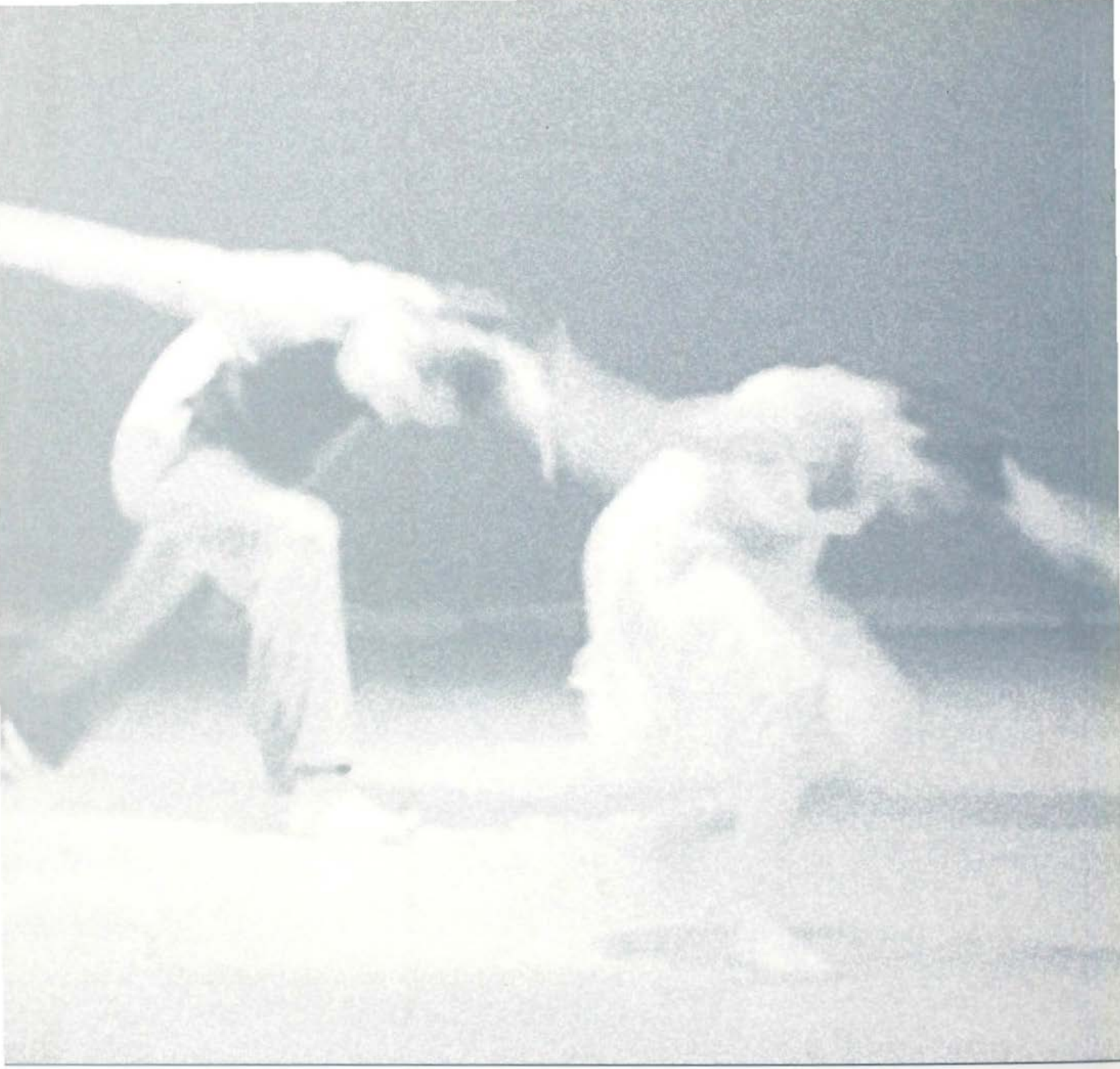
INSTITUTO TECNOLÓGICO
Y DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE MONTERREY

**Juan Manuel Durán Gutiérrez**
*Rector de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México*

**Pedro Prieto Trejo**
*Director General del Campus Ciudad de México*

**Martha Elisa Mansur Garza**
*Directora de Asuntos Estudiantiles del Campus Ciudad de México*

**Rosa Isela Gluyas Fitch**
*Directora de Difusión Cultural del Campus Ciudad de México*



TECNOLÓGICO
DE MONTERREY®

Consejo Nacional
para la
Cultura y las Artes

INBA