

www.inbadigital.bellasartes.gob.mx

Cómo citar este documento: Cámara, Elizabeth e Hilda Islas (coord.). *La enseñanza de la danza contemporánea. Una experiencia de investigación colectiva*. México: Cenidi Danza/INBA/CONACULTA/ Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2007.

ISBN: 9689037188

Descriptorios temáticos (palabras clave): enseñanza de la danza, danza contemporánea, danza y educación, investigación y docencia, técnicas de danza, currícula, dance education, contemporary dance, dance and education, research and education, dance technique.

Colección *Al margen*

La enseñanza de la danza contemporánea

Una experiencia de investigación colectiva



Elizabeth Cámara

Hilda Islas

Universidad Autónoma de la Ciudad de México
Instituto Nacional de Bellas Artes

LA ENSEÑANZA DE LA DANZA
CONTEMPORÁNEA

UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN
COLECTIVA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO
Av. División del Norte núm. 906,
Col. Narvarte Poniente, Delegación Benito Juárez,
C. P. 03020, México, D. F.
Tels: 5543-1729, 5543-0743

DIFUSIÓN CULTURAL Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA
Av. División del Norte núm. 906, 8vo piso
Col. Narvarte Poniente, Delegación Benito Juárez,
C. P. 03020, México, D. F. Tels: 5543-1729, 5543-0743
ext. 6802

La enseñanza de la danza contemporánea

Una experiencia
de investigación colectiva

Elizabeth Cámara e Hilda Islas
Coordinadoras

UACM
Universidad Autónoma
de la Ciudad de México
Hecho humano no es santo



Consejo Nacional
para la
Cultura y las Artes



INBA

COLECCIÓN: AL MARGEN

Primera edición, 2007

Coedición de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura y del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza *José Limón*.

- © Elizabeth Cámara
- © Hilda Islas
- © Universidad Autónoma de la Ciudad de México
Av. División del Norte núm. 906,
Col. Narvarte Poniente, Delegación Benito Juárez,
C. P. 03020, México, D. F.

D.R. © Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura

Publicaciones: Eduardo Mosches

Cuidado de la edición: Ángeles Godínez

Corrección de estilo: Paola Ponce

Diseño: Alejandra Riba

Fotografía: Christa Cowrie, 2004. (Coreógrafa: Ester Lópezllera, *Eterno Caracol*, obra: "La tierra: lo receptivo", bailarina: Ester Lópezllera).

ISBN: 968-9037-18-8

Hecho e impreso en México / *Printed in Mexico*

Correo electrónico: editorial_uacm@yahoo.com.mx

Este libro se escribió con apoyo del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes

A los maestros de las escuelas profesionales de danza

ÍNDICE

CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y BIBLIOGRÁFICAS DEL SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA (SIEDC)	
<i>Hilda Islas</i>	14
INTRODUCCIÓN	15
LOS APORTES MUTUOS ENTRE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA	18
Técnica y creatividad. Maestros y alumnos	19
El aula y el exterior	31
Los vínculos entre maestros e investigadores	39
Investigación para la práctica docente: el enfoque de la complejidad	43
PROPUESTA TEÓRICA Y BIBLIOGRÁFICA DEL SIEDC	50
De los contenidos al mapa estratégico	57
Aprendizaje por investigación para los maestros de danza	61
MÓDULOS TEMÁTICOS Y DISCIPLINAS DE CONOCIMIENTO	70
Módulos de teorías del cuerpo y teorías del movimiento	71

ÍNDICE

Módulos de educación artística y educación dancística	73
Módulo de teorías pedagógicas	75
Módulo de teoría del campo artístico	75
Módulo de teorías de apoyo	76
LOS MAESTROS, A INVESTIGAR	76
ALGUNOS COMENTARIOS FINALES	91
IDEAS QUE IMPULSAN LA INVESTIGACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA. LA VINCULACIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA <i>Elizabeth Cámara</i>	96
TEORÍAS PARA LA CONJUNCIÓN DEL HOMBRE	97
El constructivismo y la educación dancística	98
Simultaneidad entre pensamiento y acción	109
LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO PLANTEAMIENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA LA INVESTIGACIÓN DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA. LA EXPERIENCIA DEL SEMINARIO	114
Resistencias y justificaciones	124
Cambio de paradigmas	127
Propuesta sobre la indagación y la descripción	131
Recapitulación	134
EL CURRÍCULUM: POR UNA EDUCACIÓN HUMANÍSTICA DE LA DANZA. LOS TEMAS DE DEBATE DEL SEMINARIO	137
Planteamientos teóricos sobre el <i>currículum</i>	137

La tensión entre educación tecnocrática y educación humanística	140
Principales temas de debate generados por la lectura de módulos	156
DISYUNCIÓN REAL O FICTICIA EN LA FORMACIÓN DEL BAILARÍN CONTEMPORÁNEO: VIÉNDONOS A TRAVÉS DE LOS OJOS DE LOS TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	
El desarrollo de aptitudes y actitudes	167
"Saber ver, sentir y pensar" en el bailarín	170
La función social de la escuela. Aprender, practicar y producir	177
Una propuesta de bailarines para bailarines	184
EL DESARROLLO DE HABILIDADES EN LA EDUCACIÓN DANCÍSTICA PROFESIONAL	187
ENSAYOS SOBRE EXPERIENCIAS CONCRETAS Y REFLEXIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA DANZA	
TEORÍA Y PRÁCTICA DE UNA PROPUESTA DE DANZA CLÁSICA PARA AFICIONADOS	
<i>Fabienne Lachère</i>	211
EL VIAJE DE CLAVILEÑO (NOTAS SOBRE UNA EXPERIENCIA DOCENTE EN LA DANZA ESCÉNICA CONTEMPORÁNEA)	
<i>Javier Contreras</i>	231
LA DANZA: ENSEÑANZA, REPETICIÓN, CREATIVIDAD E INVESTIGACIÓN, O ¿SE PUEDE ENSEÑAR LA DANZA COMO ARTE DE INVESTIGACIÓN CREATIVA?	
<i>Anadel Lynton</i>	251

ÍNDICE

APUNTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA NACIONAL DE DANZA NELLIE Y GLORIA CAMPOBELLO <i>Fernando Aragón</i>	321
REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL CUERPO <i>Jenet Tame</i>	351
LA ENSEÑANZA DE LA DANZA EN MÉXICO <i>Clarisa Falcón</i>	381
BIBLIOGRAFÍA MODULAR GENERAL	417

CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y BIBLIOGRÁFICAS
DEL SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ENSEÑANZA DE LA DANZA
CONTEMPORÁNEA (SIEDC)

Hilda Islas



INTRODUCCIÓN

¿Cómo establecer una relación entre educación e investigación en la danza contemporánea académica? En el marco de las escuelas y el Centro de Investigación, Documentación e Información de la Danza del INBA (Cenidi-Danza) se ha producido una aparente “división del trabajo” entre los maestros —prácticos de la docencia, agentes activos que interactúan cotidianamente con los alumnos en formación— y los investigadores, ocupados en cubrir las etapas y los objetivos estipulados en sus proyectos de investigación que, incluso, pueden no estar relacionados con los procesos educativos.

Es importante aclarar por qué he llamado “aparente” a esta especialización de actividades: en realidad los maestros, en lo individual o en su trabajo colegiado, se abren espacios para reflexionar y cuestionar su propia práctica y la de los otros. Es decir, se abren a la reflexión de la práctica en ciertos momentos de distanciamiento y, de manera simultánea, siguen inmersos en ella.

Por su parte, la mayoría de los investigadores del Cenidi-Danza han sido bailarines, maestros y alumnos, y coreógrafos activos, que han vivido en carne propia los avatares de la práctica dancística. Sin embargo, en la actualidad muchos de ellos se dedican casi exclusivamente a la investigación, lo cual los aleja hasta cierto punto del campo de acción.

Afirmo con esto que los maestros y los investigadores no se dedican a asuntos por completo distintos, aunque no pueden soslayarse las diferencias que existen entre la tarea del maestro y la del investigador. Pero se trata simplemente de diferencias de acentos: el maestro invierte más tiempo en la lucha cotidiana y real de la enseñanza, y el investigador, en el momento de distanciamiento y reflexión para el abordaje de lo real.

Desafortunadamente, la incomunicación entre las acciones concretas y el panorama general puede dar como resultado tácticas ciegas que tropiezan una y otra vez con el mismo obstáculo, o visiones panorámicas que se elevan hasta las nubes de la teoría y dejan de enfocarse en las problemáticas reales y concretas.

En el Cenidi-Danza, a partir de ciertos contactos con los maestros de las escuelas del INBA,¹ nos surgió a algunas investigadoras la inquietud de generar lazos más organizados entre las experiencias docentes y las metodologías de investigación.

El discurso que hemos podido percibir en el conjunto de los maestros está pleno de problemáticas sin resolver y de dispositivos compartidos y funcionales, de desacuerdos y de puntos en común. Y en ese carácter paradójico del habla docente descubrimos que, en el fondo, los maestros sienten que "algo falta". Lejos de la comodidad que

muchas veces se les atribuye a los mentores de carrera que sólo "dan su clase y se van", intuimos en la mayoría de ellos la sensación de que algo les falta, que están en una búsqueda interminable: que su estado permanente es la inquietud. Pensamos, entonces, en la necesidad de que la investigación de la danza ofreciera un servicio a ese dinamismo de la problemática docente que ayudara a dar forma y sistematización a la riqueza de cuestionamientos que los maestros se plantean.

Así, nos preguntamos cuál podría ser la forma más adecuada para partir de esa problemática viva. Consideramos que el formato ideal sería el de un seminario que les permitiera, a los maestros, movilizar sus inquietudes en el discurso, y recibir de los otros participantes y de las coordinadoras² una retroalimentación que les hiciera posible clarificar, desarrollar y sistematizar sus problemáticas hasta el punto de plasmar por escrito sus ideas. En última instancia, este trabajo de sistematización tendría que permitirles planear con más elementos reflexivos las etapas subsecuentes de su práctica para revitalizarla y optimizarla.

En la organización de este seminario se nos plantearon dos problemas fundamentales: primero, cuál debería ser la estrategia didáctica e interactiva para que el seminario funcionara realmente como detonador de las facultades investigativas de los profesores,³ y, segundo, el del rastreo de bibliografía y la estructuración de los contenidos pertinentes que nos posibilitaran apoyar realmente el desarrollo de las inquietudes docentes. Sobre este segundo punto queremos hablar en esta sección.

LOS APORTES MUTUOS ENTRE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

En realidad no podríamos hablar de la delimitación de contenidos ni de la orientación bibliográfica del seminario, sin mencionar las inquietudes investigativas a las que el discurso docente nos indujo y el marco teórico que derivamos de ahí. En pocas palabras, nos es indispensable referirnos a los aportes mutuos entre la investigación y la práctica educativa. Para empezar, ¿qué les ha aportado la práctica de los docentes a las coordinadoras del proyecto del Seminario de Investigación para la Enseñanza de la Danza Contemporánea?

El fenómeno de la educación dancística institucional y privada en México se presenta como una selva intrincada y abundante en vegetación. Posee lógicas particulares y a la vez está conectado con el conjunto de la cultura nacional. La puntualidad de la práctica docente no parece separable de las lógicas económicas, culturales y políticas, ni de las subjetividades que se agrupan en torno a la danza. Nos enfrentamos sin duda a un fenómeno de extrema complejidad que posee características peculiares. No toca a este ensayo hacer un análisis detallado de las múltiples problemáticas docentes, sino enunciar las que suenan con mayor insistencia en el discurso de los docentes y gestores de la educación de la danza, a fin de evidenciar precisamente toda la riqueza que el ámbito educativo le propone a la investigación.

Técnica y creatividad. Maestros y alumnos

Si queremos intentar comprender las características de la problemática educativa, podemos empezar con algo que está instalado en el corazón de la danza académica misma: la articulación entre la técnica y la creatividad.

En efecto, la educación dancística, inscrita en el campo de la educación artística en general, comparte con las demás áreas de carácter artístico algo que Martín Díaz y Díaz ha denominado como una tensión intrínseca entre el rigor técnico y la disciplina, por un lado, y la libertad creativa y el estilo, por el otro.

La fórmula específica de la educación artística consiste en un adecuado balance de técnica, estímulos para la creación y ejercicios creativos. Una adecuada combinación de estos factores debe fundar el perfil de los planes de estudio de las carreras de arte (1993: xviii).

Para Díaz y Díaz, en lo que respecta a la técnica, las carreras artísticas se organizan en torno al desarrollo de destrezas basadas en códigos convencionales (cánones expresivos básicos). En cuanto a las actividades de creación, la vía escolar para la expresión artística es la experimentación. Ésta debe propiciar en el alumno, idealmente, una reflexión sobre los elementos de su especialidad. Además, afirma Díaz y Díaz, la producción experimental hará posible evaluar el proceso formativo tanto del alumno como de la escuela. Este tipo de trabajo permite al alumno exponer al público su trabajo, lo cual le ofrece la oportunidad de dialogar sobre sus productos lo mismo con profesionales que con el espectador en general.

En lo que toca tanto a la técnica como al fomento de la creatividad, y a la proporción ideal de una y otra en la educación, nos hemos enfrentado con un espeso campo de problematizaciones. El aprendizaje técnico es objeto de fuertes polémicas entre los maestros y los administradores de la danza.

Queremos recurrir aquí a una imagen mental que nos permita organizar un poco la intrincada selva de los problemas que han planteado los docentes.

Si pudiéramos trazar sobre los fenómenos reales unos círculos concéntricos que fueran delimitando el radio de dichos problemas, desde el más estrecho (no por ello menos importante) hasta el más amplio, delinearíamos el primer círculo problemático precisamente en torno a la discusión sobre la técnica y el papel del aparato musculoesquelético. Cada técnica —entendida aquí como sistema estabilizado de movimientos— propone determinados usos del cuerpo que los especialistas manejan como modelos: ciertos sistemas manejan más las piernas; otros, los brazos o el torso; otros más remarcan el uso de cualidades fuertes y controladas, mientras que algunos destacan la entrega de peso a la gravedad. Todos estos sistemas parten de ciertas acciones estables que pueden recombinarse de diversas maneras, pero siempre respetando lo que generalmente se llama el *movimiento correcto*.

En el marco de este aprendizaje de sistemas estabilizados se presenta, por una parte, el problema de la prevención de lastimaduras en el aspecto musculoesquelético compatible con la propuesta de movimiento. Se habla de "mal trabajo" en relación con la repetición cotidiana de ciertas acciones, y se busca la manera de cuidar al cuerpo desde el punto de vista anatómico, apelando a un conocimiento científico del

funcionamiento corporal. Muchos maestros coinciden en que la técnica tiene como objetivo fundamental lograr que los movimientos aprendidos se hagan en forma de reflejo, es decir, en el nivel inconsciente:

Para obtener el control preciso del movimiento que se requiere en la danza se necesita de un dominio neuromuscular, es decir, de la contracción muscular exquisita de cada parte del cuerpo y, además, que sea un reflejo. Se debe poder hacer el movimiento sin pensar cuánto y cómo se requiere moverlo, haciendo en forma inconsciente un movimiento que alguna vez fue consciente. No se puede bailar y pensar cómo hacerlo; lo más importante en este arte es la expresión en el cuerpo (Echegoyen, 1993: 196).

En el seno de esta idea se debaten entonces las posturas que afirman que este control automático puede incluir múltiples posibilidades de coordinación neuromuscular, es decir, el aprendizaje de acciones y posturas correspondientes a diferentes sistemas de movimiento estabilizados o "técnicas dancísticas" (español, danza mexicana, danza contemporánea y clásica). Y hay quienes piensan que para lograr eficacia, precisión y pureza en la reproducción automática de esos movimientos es necesario especializarse y entrenarse en una sola técnica. Los defensores de la enseñanza simultánea de varios sistemas tienden a destacar las aportaciones de cada técnica al desarrollo de un bailarín versátil.

En la Escuela Nacional de Danza siempre hemos creído que el control neuromuscular se obtiene con la enseñanza de varias técnicas dancísticas, es decir, la educación motriz para la expresión se realiza con técnica clásica, contem-

poránea y danza española. Desde los inicios de la Escuela Nacional de Danza la base ha sido la técnica de la danza clásica porque es la más antigua y mejor estudiada, pero pensamos que la expresión se enriquece con otras técnicas, vamos a tratar de explicar por qué. A pesar de ser la técnica clásica la más estudiada, es rígida, no permite el movimiento del torso de forma diferente, o de las manos, o una "coordinación libre" de todas las partes del cuerpo. Explicaré este último término para evitar malas interpretaciones: "coordinación libre" significa mover cada parte del cuerpo con la calidad y la forma que se quiera, pero realmente como se quiera, sin ser impedidos por la técnica o el estilo. Las técnicas contemporáneas permiten el uso del cuerpo de otra manera; el torso interviene más en el movimiento, y el estilo en ocasiones se adecúa a la coreografía, incluso permite el uso del suelo. Pensamos que con estas dos técnicas un bailarín casi sería perfecto. ¿Pero qué le falta? Todavía existe una coordinación neuromuscular más compleja que estas dos técnicas no proporcionan, además de que falta el contacto directo con la tierra, de donde provenimos y adonde iremos; debemos estar en contacto estrecho y constante con ella. Una manera de hacerlo es con el zapateado. Estas dos cualidades, coordinación y zapateado, se pueden adquirir con el estudio de la técnica de danza española (Echegoyen, 1993:197).

Otro problema es el de las vías más adecuadas para la enseñanza-aprendizaje de las técnicas de danza. Aquí los cuestionamientos se trasladan a una dimensión psicomotriz, y no sólo anatómica, al preguntarse los maestros por los caminos más seguros para la adquisición de los sistemas de movimiento: muchas veces se dice que las técnicas "adiestran" a los alumnos, es decir, que en ellas se enseña

a repetir ciegamente las acciones, reduciendo el aprendizaje al mero automatismo neuromuscular. La alternativa es convertir esta enseñanza prácticamente en un "lenguaje coreográfico", en el que el alumno pueda trascender el automatismo, y manipular, reformular y reinventar el sistema de movimiento aprendido (*Memoria...*, 1993: 242-243).

De manera implícita, en la anterior idea se formula el siguiente cuestionamiento: ¿el aprendizaje consiste únicamente en hacer repetir ese repertorio de movimientos, o se trata de llevar a los alumnos más allá de él para que puedan tener acceso a la invención o creación de lo que determinada técnica no ha prescrito aún?

De hecho, muchos maestros se plantean el dilema de cómo enseñar la danza como arte y no sólo como técnica, con lo cual, según la experiencia de los mismos agentes de la enseñanza, se aceptan un componente técnico y un componente expresivo que no están necesariamente unidos. Y en ello estriban la inconformidad de muchos docentes y la línea de búsqueda para lograr su unidad.

Otro punto que la educación presenta a la investigación es el de la organización del proceso de enseñanza: ¿debe el alumno aprender moviéndose de inmediato, o deben privar la observación, la escucha y el razonamiento por encima de la pura imitación corporal? Algunos maestros consideran que en este sentido hay diferencias incluso dentro de un mismo grupo de alumnos. En efecto, parecen existir "estilos" de aprendizaje en los alumnos y estilos de enseñanza en los maestros, según los tipos de personalidad de cada cual. Algunos mensajes se envían al intelecto y otros a la fisicalidad, y depende de la personalidad del alumno su capacidad para captarlos y para preferir unos en lugar de otros.

Con este último asunto se pasa a un círculo más amplio y a otro nivel de complejidad: en realidad el proceso de enseñanza-aprendizaje depende de las interacciones personales entre alumnos y maestros. Cuando se habla de transmisión de sistemas estabilizados de movimiento, nos referimos a un fenómeno que no sólo atañe a la corporidad individual, sino también a los irs y venires del flujo verbal y no verbal, de las miradas, del discurso, etcétera, que circulan en el ambiente de la clase de entrenamiento. Para muchos maestros es importante descifrar lo que ocurre en una clase de danza justamente en ese nivel interpersonal, e incluso se llega a considerar que existe cierto fenómeno de "transferencia" similar al que se produce en las terapias psicoanalíticas, en donde maestros y alumnos proyectan en los otros resabios de sus relaciones personales anteriores. ¿Cómo observar estos procesos interpersonales tan delicados dentro de una sesión de técnica?

He aquí otro componente importante de la educación artística: existe una dimensión de la relación docente-alumno que pasa por un lugar que no es el del conocimiento propiamente dicho, sino el de la experiencia subjetiva. El docente "enseña" al alumno, también, sus propias actitudes como en cualquier intercambio educativo en cualquier otra área de conocimiento. Pero en el caso de la educación artística enseñará también sus actitudes ante el proceso creativo. Así, en las actividades artísticas profesionales, esta fisura subjetiva del conocimiento por aprender revestirá gran importancia en la determinación de cómo los futuros artistas asumirán, tanto estéticamente como éticamente, su actividad profesional.

Muchos maestros piensan que esta dimensión experiencial en la que se transmiten elementos intangibles y

testimoniales no debe aislarse de una labor de sistematización que garantice su adecuada transmisión. Rossana Filomarino (1993: 184) acota al respecto:

Un maestro debe ser, en primer lugar, un transmisor de experiencias personales, pero estas experiencias personales deben estar sistematizadas dentro de un método de enseñanza para que puedan ser aprehendidas por los alumnos. Lo que queremos decir es que la experiencia, por más vasta y rica que haya sido, no es suficiente si no se sustenta en la reflexión teórica acerca de su transmisibilidad. Por otro lado, también existen especialistas en pedagogía que tienen la habilidad de organizar los materiales de enseñanza, sin embargo no poseen ninguna experiencia directa para transmitir y tampoco, según nuestro criterio, pertenecen a la categoría de maestros.

Filomarino propone una larga lista de tareas que tocan a los docentes: un maestro conoce el oficio y las leyes generales del arte en cuestión; tiene vasta experiencia en su transmisión; hace que los estudiantes aprendan y luego desarrollen por sí mismos los materiales; descubre y encauza talentos; tiene conocimientos pedagógicos para alcanzar ciertos objetivos; se relaciona profunda y humanamente con sus alumnos; se transforma a sí mismo por el compromiso con éstos; se arriesga en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que no se mueve a partir de recetas, y, finalmente, quiere ser maestro y, por lo tanto, despliega una gran generosidad. El maestro debe poseer, entonces, según esta descripción, una gama de atributos que van desde lo cognitivo hasta lo experiencial y lo subjetivo.

Es evidente que son conocimientos, experiencias, actitudes y sentimientos personales los que hacen de la relación docente-alumno una relación compleja, que por lo mismo contribuye a un resultado complejo.

En las áreas artísticas sigue teniendo un peso muy importante la relación personal privilegiada entre maestro y discípulos cercanos afectivamente, característica que aleja a la educación artística de la moderna frialdad e impersonalidad de la educación masiva:

Discípulo, maestro, son palabras que suenan antiguas, y sí lo son: el sistema de pupilaje sigue demostrando su efectividad a través de los siglos, sólo que hoy educamos [...] para dar alas a la expresión creadora individual a través del rigor técnico, hay que educar en y para la libertad, comunicar en la diversidad, enriquecer en la totalidad (Filomarino, 1993: 185).

El maestro de danza debe establecer lazos con sus alumnos en el ámbito de lo testimonial, lo experiencial y lo afectivo, e, insistimos, si estos lazos existen también en otros campos de la educación, es en el campo artístico de la danza en donde estos lazos *se esperan* de dicha relación y tienen repercusiones directas en la conformación del trabajo profesional: aprender danza incluye tanto el aprendizaje técnico como un marco de libertad, y en la asunción de éste último la experiencia del maestro tiene el gran poder de configurar las actitudes de los alumnos.

Podríamos hablar incluso de ciertos modos convencionales para transmitir este complejo compuesto de conocimiento y experiencia. En este sentido, en danza ha existido el predominio de la transmisión oral, que ha sido la forma en

que los docentes aprendieron. En la enseñanza de la danza, por muchas décadas no se enseñó en función de métodos pedagógicamente estructurados, sino según el traslado de las formas interpersonales, mediante las cuales los profesores aprendieron. Se ha llamado a este método "aprendizaje por imitación", correlativo a modos de transmisión surgidos de la "intuición" de los maestros. Con la entrada de nuevos recursos procedentes de la ciencia pedagógica, en la educación de la danza se empezó a descalificar este método imitativo de enseñanza-aprendizaje para enaltecer la sistematización de la transmisión de las técnicas. Sin embargo, como ocurre en todas las actividades artísticas, el componente de lo intangible, de ese intercambio personal, la transmisión de una experiencia dancística personal, no podrá soslayarse nunca en favor de una sistematicidad objetiva.

Otro problema que se plantean constantemente los docentes, es cómo lograr que lo testimonial y experiencial permita ahondar las fisuras de la creatividad dentro del aprendizaje obligatorio de las técnicas. Para empezar, está la necesidad de propiciar *espacios y tiempos de experimentación* abiertos a las propuestas de los estudiantes, y no sólo ceñidas al seguimiento de las consignas docentes. Sin duda, la vía de la expresión artística es la experimentación. Pero, justamente aquí, ese espacio y ese tiempo vacíos que se plantea dejar para que los alumnos experimenten, deben ser apoyados por otros saberes. Muchos docentes hablan de "salir" del conocimiento tradicional, específicamente dancístico, para apropiarse de saberes procedentes de otros campos que contribuyan a ahondar la fisura de lo creativo. Los saberes pueden proceder de campos muy diversos: ciencias, teorías, otras disciplinas artísticas, otros oficios prácticos, la vida cotidiana, etcétera.

En lo que respecta al estímulo de la creatividad, se suele hablar de que el creador se alimenta de realidades distintas al aprendizaje técnico propiamente dicho. Según Díaz y Díaz, el alumno requiere de un sistema de estímulos intencionados que le sugieran sus propias síntesis estéticas. Los estímulos deben propiciar la creación y entretener otro tipo de conocimientos en la escuela. Entre dichos estímulos pueden incluirse los intercambios interdisciplinarios, las materias teóricas e históricas, así como los seminarios de crítica:

En la construcción del ambiente de estímulos conviene entretener materias de tipo teórico, que ayuden a los alumnos a conceptualizar adecuadamente sus experiencias; asignaturas de carácter histórico que enriquezcan los marcos referenciales de los hechos creativos, seminarios de crítica o de apreciación que ofrezcan el contacto directo al alumno con obras artísticas terminadas. Y también, dentro de este ambiente, caben los estímulos interdisciplinarios que favorezcan las convergencias y la incorporación de elementos expresivos de otras disciplinas (Díaz y Díaz, 1993: xviii).

Según Díaz y Díaz, las condiciones para lo anterior deben incluir una estructura curricular flexible que equilibre elementos teóricos y prácticos, básicos y contextuales.

Una inconformidad de algunos observadores y maestros que comparten esta idea es que la educación dancística actual destaca el entrenamiento y el conocimiento técnico, y descuida el conocimiento teórico, olvidando disciplinas como la coreología, la historia, la estética, la sociología, etcétera. Y no es que los programas de estudio

de las escuelas hayan carecido de estas disciplinas. De hecho, desde la década de 1930, con la primera escuela oficial de danza del INBA, en la currícula de las carreras de danza han existido asignaturas teóricas de apoyo para los aprendizajes prácticos, pero fue a partir de la década de 1990, cuando las escuelas del INBA empezaron a dar mayor importancia a esas materias, que ya no serían un "complemento" de los aprendizajes técnicos, sino parte sustancial de la formación del bailarín.

Serafín Aponte (1993) da testimonio de esta experiencia de revaloración en el marco del establecimiento de nuevas carreras. En los años noventa del siglo pasado, la Escuela Nacional de Danza Contemporánea (ENDCO) buscó articular las materias básicas técnico-dancísticas con otras materias complementarias, que en planes anteriores habían sido eliminadas. Para empezar, se buscó el apoyo del saber anatómico-kinesiológico para lograr un entrenamiento motor basado tanto en lo científico como en la vivencia. Se recurrió a las herramientas que permiten hacer consciente lo corporal: la anatomía, la kinesiología, la relajación y la investigación sensorperceptiva, así como el trabajo de ideokinesis, para conseguir la alineación corporal y enfocar el análisis del movimiento:

[...] cada elemento técnico es conceptualizado por el alumno en su quehacer de todos los días. Con lo anterior queremos señalar que la conscientización corporal no sustituye a la técnica sino que la enriquece al proporcionarle un marco de referencia para su hacer en el cuerpo (Aponte, 1993: 216).

De hecho, las propuestas estéticas de la danza contemporánea en otros países y en el nuestro llevaron a esta

escuela a reconsiderar sus objetivos, función y métodos, y a la búsqueda del desarrollo de una alta creatividad, la integración de las artes y el diseño de nuevas carreras dancísticas:

Partimos de una reconceptualización de la danza como hecho escénico, así como del sustento teórico que proporcione el conocimiento del pensamiento filosófico, estético y psicológico en relación con la disciplina artística, para destacar el trabajo interdisciplinario y multidisciplinario que requiere la danza, teniendo como eje central el entendimiento a profundidad del hecho escénico (Apunte, 1993: 217).

El desafío que se planteó la ENDCO fue "salir" del campo tradicional de la danza a fin de —diría yo— proponer un *espacio vacío*, vacío de consignas tradicionales y propio para desarrollar las síntesis personales. El marco que se concibió para propiciar las síntesis fue la investigación dirigida al desarrollo de un lenguaje propio, sin olvidar lo necesario de la acción colectiva en la producción y la representación. Se planteó la necesidad del acceso al análisis del movimiento cotidiano, de las artes marciales y del deporte, así como el acento en la fisicalidad mediante la improvisación, el comentario social y el cruce del ejecutante con el espectador:

[...] los propósitos fundamentales de un centro nacional de enseñanza de la danza son obtener un máximo rendimiento y eficacia en la formación del trabajo óseo-muscular consciente, el desarrollo intensivo de la creatividad, la amplitud del lenguaje danzario como hecho escénico, la

estrecha vinculación con escuelas, instituciones y compañías de danza en el nivel nacional e internacional, el intercambio de tipo artístico y académico con fines de estimulación, una gran flexibilidad en la ubicación del alumno según su avance y, sobre todo, una sustancial participación colectiva en la actualización y perfeccionamiento de los contenidos de los planes y programas de estudio (Apunte, 1993: 218).

En general, con el surgimiento de nuevas carreras, de nuevas opciones educativas en el área dancística, casi todas las escuelas de danza del INBA se plantearon, en la década de 1990, la necesidad de reflexionar sobre el manejo y el impulso de los componentes prácticos e intelectuales de la educación dancística en la planeación educativa.

Así que la incorporación de otras disciplinas de conocimiento y prácticas a la enseñanza de la danza se ha convertido en un espacio de debate importante en los últimos años.

El aula y el exterior

Si pudiéramos trazar otro círculo concéntrico, un ámbito más amplio del ejercicio docente en la danza, podríamos ver que el maestro ocupa un lugar social determinado, pertenece a cierto grupo y ha recorrido una trayectoria cultural, académica e institucional que lo ha llevado a colocarse en el campo de la danza profesional. En torno a sus conocimientos, su capital testimonial y su vocación, se extiende todo el circuito del mercado laboral. Y es que, si bien las problemáticas anteriores tienen que ver con lo

que debe ocurrir dentro del aula —y, en general, dentro de los recintos escolares—, y están relacionadas directamente con los contenidos y continentes del proceso de enseñanza-aprendizaje propiamente dicho, cabe señalar que las preocupaciones sobre la educación dancística también trascienden el marco escolar para problematizar las relaciones con otros campos culturales y sociales.

El campo adyacente más inmediato al aula es el campo profesional en el sentido en que Bourdieu lo define: como un tablero de posiciones en el que se juegan ciertas luchas de poder. Encontramos, entonces, las conexiones entre la docencia, el desempeño profesional y los gestores de las políticas culturales de la danza que representan las principales posiciones establecidas entre los jugadores del campo profesional de la danza. En función de ello existen intercambios y repercusiones de una esfera a la otra. ¿En qué medida el ámbito de la educación dancística se vincula con estos otros cuadros del tablero?

Para empezar, existen diversas instituciones dedicadas a la educación dancística, y hay también un área de desempeño profesional propiamente dicho, con las cuales puede o no haber vinculación, lo cual constituye otro núcleo problemático. Para Díaz y Díaz, es necesario incorporar artistas en activo a las tareas educativas, y también lograr que las escuelas se vinculen con instituciones análogas mediante intercambios, residencias, etcétera. Se trata de acercar el universo escolar al universo profesional; es decir, desarrollar el trabajo creativo experimental de manera similar al trabajo profesional. Se requiere estar en contacto con un público por medio de muestras, encuentros, concursos, y alternar constantemente con artistas profesionales para el desempeño de esta tarea.

Es evidente que esta cercanía o lejanía respecto al campo profesional suscita muchas inquietudes: ¿en qué medida las escuelas deben apegarse al medio profesional? ¿Qué tanto debe la educación ponerse íntegramente al servicio de las necesidades profesionales y qué tanto respetar cierta lógica inherente al proceso de enseñanza?

Al perder las escuelas de arte su carácter de centros productores de obras artísticas en favor de una experiencia docente de tipo tradicional, los maestros dejan de identificarse a sí mismos como agentes de las corrientes expresivas en el medio artístico profesional y, en general, las escuelas se apartan de los movimientos creativos (Díaz y Díaz, 1993: xx).

La argumentación de Díaz y Díaz tiene que ver con el hecho de que los profesores que no han tenido experiencia en el medio profesional no pueden transmitir conocimientos de tipo experiencial, que son detonadores de las actitudes creativas de los alumnos frente a sus tareas. Y esto tiene repercusiones en el orden de lo económico y lo laboral. Los profesores no artistas carecen muchas veces de la posibilidad de transmitir conocimientos de tipo testimonial:

El desfase de las escuelas respecto de los medios profesionales propicia el extravío de los alumnos de sus mercados de trabajo y, de manera correlativa, genera una tendencia endogámica dentro de las escuelas, cuyas plazas docentes terminan siendo ocupadas, la mayoría de las veces, por egresados de reciente promoción (Díaz y Díaz, 1993: xxi).

Ante la educación dancística se levantan determinaciones de un orden diferente al de su lógica propia. El exterior, llámese sociedad, cultura, público, medio profesional, demanda de la educación dancística algo que dentro de ella misma no puede resolverse: el exterior parece determinar y exigir ciertos modos de acción de la institución escolar.

Las opiniones generalizadas de los maestros (*Memoria...*, 1993) tienen que ver con que no hay un vínculo entre las escuelas y las compañías; con que no se estimula a los egresados, quienes, sin ningún horizonte productivo frente a ellos, abandonan la danza. Según la opinión de algunos maestros, los alumnos, al llegar a una compañía profesional, deben reentrenarse. La formación escolar no parece dejarlos listos para el ejercicio profesional inmediato. Ya sea por deficiencias en la formación más elemental, o por la necesidad de adquirir el "estilo" particular de determinada compañía, los alumnos deben recorrer todavía un camino que las escuelas parecen no garantizar antes de su incorporación a la profesión. Desde el medio profesional se lanza una crítica a las escuelas en la que se afirma que no se ha logrado una metodología académica en la formación de bailarines profesionales.

Para Alejandro Schwartz (1993), la planeación del *currículum* debe surgir del análisis de la necesidad social que lo requiere (demanda profesional, campo ocupacional para egresados). Hay que sondear el medio profesional para ver las condiciones de oferta y demanda de empleo, así como de distribución y consumo de arte:

Habrá que comenzar por establecer con claridad el enfoque que la planeación curricular debe asumir frente a las exigencias del medio profesional,

sin privilegiar las inclinaciones personales, ni pretender la uniformidad a ultranza (Schwartz, 1993: 256).

Sin embargo, existe otra posición docente que hace prevalecer la propia lógica de la educación dancística, la cual —plantea esta postura— no debe doblegarse ante las exigencias profesionales sacrificando el tiempo propio y el modo de la formación de los estudiantes. En este sentido, existe una posición que sostiene que en la danza contemporánea, aunque la enseñanza dentro de las compañías acerca efectivamente al alumno a su medio profesional, las escuelas no deben restringir a los alumnos a una técnica en particular, sino sólo guiar el desarrollo conceptual y metodológico que les permita entrar al mundo profesional (Álvarez y González, 1993).

Este límite entre lo escolar y lo profesional es un punto de discusión que propone a la educación de la danza nuevas problemáticas que atañen a la relación entre el perfil del egresado, la lógica del proceso educativo y las necesidades del mercado de trabajo.

Surgen, así, los vínculos con una realidad más alejada en términos experienciales pero no menos importante: la política cultural del Estado. Si en un momento dado la adopción de decisiones con respecto a la cultura, la educación artística en general y la dancística en particular, se produce en espacios y tiempos muy distintos a los del ejercicio docente en el aula, no hay duda de que sus repercusiones son contundentes: la adopción de decisiones hace posible la implantación de ciertos dispositivos educativos. Por ejemplo, las políticas culturales determinan que el trabajo de los alumnos pueda presentarse ante el público como

estímulo y retroalimentación de los aspectos creativos de su formación. En efecto, la difusión real de ese trabajo —con la correspondiente satisfacción de las necesidades que plantea su distribución teatral— requiere de voluntades políticas que den salida adecuada a la producción escolar.

Un testimonio de cómo las políticas culturales determinan los procesos educativos es el de Mayra Ramírez (1993), quien se refiere concretamente al proceso de la Escuela Nacional de Danza Folclórica (ENDF), (mencionamos este ejemplo, que no pertenece al área de contemporáneo, porque ilustra las repercusiones de las políticas culturales en la consolidación de los espacios y las prácticas escolares). Ramírez afirma que los proyectos político-culturales han determinado el proceso histórico, artístico y pedagógico de la ENDF, de tal manera que la enseñanza de la danza tradicional ha dependido del interés institucional en el folclor. En la época del nacionalismo, con la necesidad de rescatar, conservar y difundir lo "mexicano", las instituciones oficiales se dieron a la tarea de restituir y preservar los valores culturales respectivos, y ello originó la fundación, en 1954, de la Academia de la Danza Mexicana (ADM), la cual pretendía recuperar las manifestaciones tradicionales de la danza y el sentir nacionalista en el arte.

El peso de la aparentemente imparcial decisión es tal, que de ello depende la existencia misma de las escuelas.

Más allá de las de decisiones políticas adoptadas, podemos ir a un plano problemático más abstracto de la educación dancística: por un lado, la poca legitimidad social que tiene la actividad de la danza ante funcionarios públicos y medio familiar y, por otro, la ausencia de mecanismos eficaces de implantación de los intereses y

las prácticas artísticas en estadios educativos previos a la enseñanza profesional.

En cuanto a la escasa legitimidad social de la danza, no es aventurado afirmar que no existe una infraestructura adecuada para ella debido al poco reconocimiento hacia la actividad artística por parte de inversionistas, familiares y el propio público. Afirma Martín Díaz que hay una

falta de reconocimiento respecto a la especificidad del proceso de formación en los campos artísticos. Las escuelas de arte reciben un trato análogo al que se otorga a las otras escuelas de nivel superior (Díaz y Díaz, 1993: xxiii).

En otras palabras, se pretende ajustar la educación dancística a los cánones de otros niveles educativos que sí tienen un valor socialmente aceptado, como las carreras universitarias tradicionales. Sin embargo, la educación artística no puede equiparar sus contenidos con licenciaturas o formaciones académicas tradicionales. Y aquí surge la vinculación de este asunto con la ausencia de mecanismos adecuados de implantación.

En realidad —siguiendo a Díaz y Díaz—, la falta de reconocimiento tiene que ver con inconexiones y vacíos en el mapa de la educación y la cultura nacionales. Existe, para empezar, una desarticulación de elementos y niveles de formación que conduzcan al nivel profesional de la educación artística. La educación artística profesional no es un punto culminante de grados anteriores, por lo que los aspirantes no están previamente capacitados.

Martín Díaz pone de manifiesto la necesidad de incidir en la educación no especializada del arte para que la edu-

cación profesional no se aisle. Además, está el desequilibrio entre la Ciudad de México, con circuitos artísticos y culturales integrados, y otras regiones del país en donde tales circuitos son prácticamente inexistentes. Aunque se abren más escuelas privadas de arte a las clases medias, las experiencias artísticas y educativas están lejos de los trabajadores y los campesinos:

El drama del arte mexicano sigue siendo el del aislamiento social de sus productos. La educación artística no escapa a esta circunstancia desfavorable; por eso, las escuelas de arte deben seguir planteando como un asunto actual de reflexión el de la proyección del trabajo artístico hacia las capas mayoritarias de la población. Sólo así las obras artísticas terminadas podrán dejar de ser signos de comunicación de minorías (Díaz y Díaz, 1993: xxiii).

Ante la investigación, la educación de la danza se presenta como un mapa de círculos concéntricos en los que se pueden observar problemas de diversa magnitud. Pero aun dentro de esos círculos concéntricos —cuya imagen nos ha permitido exponer los diferentes órdenes de problemas que han planteado observadores, gestores y agentes de la práctica dancística—, el acceso a la comprensión de las situaciones reales a que dan origen esos problemas es, por lo general, más difícil. Aquí entra el papel de la investigación como apoyo para clarificar la maraña. Los círculos concéntricos también producen líneas de encuentro entre ellos. Por ejemplo, no hay manera de entender el funcionamiento de ciertas metodologías innovadoras sin hacer referencia a las políticas educativas que permitieron su implantación.

O bien, no pueden explicarse las incidencias en las lastimaduras musculares y óseas sin pensar en la influencia que en cierta clase tiene la interacción entre maestros y alumnos. Y así, una infinidad de interconexiones.

Entonces, la educación de la danza presenta a la investigación un panorama muy amplio de situaciones, problemas vitales y rutas de indagación, y además plantea la necesidad de buscar estrategias para abordar esa complejidad.

Sin duda, la investigación de la danza tiene mucho que aportar a la comprensión de este rompecabezas que es la práctica educativa.

Los vínculos entre maestros e investigadores

Nos parece que lo justo es que la investigación apoye la clarificación de la problemática docente, pero esto quizá construye otro círculo concéntrico: la desvinculación tradicional entre la docencia y la investigación de la danza. Díaz y Díaz (1993) proponía, para evitar este aislamiento, una reflexión colectiva sobre el curso de la educación artística profesional. El diálogo entre maestros, artistas e investigadores es indispensable para encontrar las directrices del trabajo académico. A través de diversos foros de discusión se le permitiría al docente observarse y evaluar su desempeño. Y también sería importante, según las opiniones de algunos docentes (*Memoria...*, 1993: 256-258) promover que las escuelas facilitaran la práctica investigativa de los maestros. A su vez, los centros de investigación podrían elaborar materiales para apoyar la educación y la formación, de manera que las propuestas teóricas condujeran la práctica.

Cabe añadir que a lo largo de los años el abismo institucional entre los dos polos ha generado creencias desvinculadoras entre los docentes y los investigadores. Mientras éstos últimos poco nos hemos ocupado de la problemática docente, muchos maestros han creído que no hay "observador externo" que pueda resolver los enigmas de la docencia. Se ha llegado a plantear que sólo participen en las discusiones sobre este asunto los mismos que practiquen las técnicas y las prácticas concretas (*Memoria*: 249-254):

No se puede, por otro lado, permitir que las personas que no se entrenen cotidianamente emitan juicios de valor acerca de una técnica u otra; son únicamente los verdaderos oficiantes de la danza, los que sudan y se enfrentan a su cuerpo, los que saben y deben opinar al respecto (Blanc, 1993: 232).

Hagamos un seminario de discusión, nacional, con todas las escuelas de formación profesional; no con grupos establecidos. No con las estéticas grupales sino con los formatos donde se discuta, sin censura ni intereses extraformativos, la línea a seguir para sacar adelante a las nuevas generaciones, sin modas. Ya les tocará su turno en seminarios a los investigadores, a los críticos, a los actores especulativos del arte. Mientras tanto, no confundamos la propuesta estética de un grupo artístico con una propuesta de formación de bailarines profesionales aptos para cualquier propuesta estética (Blanc, 1993: 233).

Si bien se ha pensado de manera convencional —no sólo dentro del campo dancístico, sino como una idea generalizada en nuestra cultura— que todo está separa-

do (la teoría de la práctica, el cuerpo de la mente), en la actualidad, con la abundancia de perfiles duales (psicólogo-bailarín, ingeniero-artista plástico, literato-coreógrafo, comunicólogo-cineasta) es evidente que ya no podemos pensar que sólo determinado grupo social puede poseer, exclusivamente, un tipo de saber. En este caso, los investigadores no tienen una historia corporal y personal muy distinta a la de los bailarines. Por el contrario, han sido o son bailarines, coreógrafos y maestros en activo y, quizás, además, tengan una carrera universitaria.

Por otra parte, un buen número de docentes, que muchas veces también tienen perfiles duales, aceptan e incluso exigen que se recurra a otras áreas de conocimiento para clarificar y resolver problemas muy concretos de la educación de la danza. Vuelvo a mencionar el trabajo de Mayra Ramírez, sobre la ENDF, que es un buen ejemplo de cómo, en un momento dado, la práctica puede necesitar a la teoría para reestructurarse y reorientarse.

Ramírez (1993: 209-214) se plantea la necesidad de investigar y autoevaluar la práctica docente en danza tradicional mexicana en torno a varios aspectos:

- La recreación pedagógica; es decir, los métodos y técnicas adecuados de la enseñanza-aprendizaje.
- La creación coreográfica escénica.
- La investigación de su contexto social.

Para ella, es necesaria una teorización sobre la danza tradicional que permita aclarar objetivos y encontrar nuevas posibilidades. Por lo tanto, hay que recurrir a categorías de análisis propias de la comunicación. Se busca tener un conocimiento amplio de realidades concretas: desde

un análisis formal de la actividad dancística tradicional, los procedimientos de enseñanza, transmisión e innovación, y la armadura de la coreografía tradicional, hasta el cuestionamiento de la función social que desempeñan los profesionales de la danza tradicional con sus escenificaciones: la escenificación debe presentar a la danza con toda su complejidad cultural y social para formar artistas y espectadores críticos.

Tal vez en la danza folclórica, intervenida por diversos agentes (funcionarios, comunidades) y estudiada por otras disciplinas (predominantemente la antropología), hayan emergido, aunque sin resolverse, los problemas propios de su campo. Mientras que la danza folclórica se plantea abiertamente como un producto de su contexto cultural de origen, en la danza contemporánea y en la clásica esta referencia al contexto suele estar más oculta, y por lo tanto, algunas veces se tiene una visión más sustancialista, simplificadora y aislada. Es por eso que nos pareció urgente apoyar la reflexión para la danza contemporánea a fin de ayudar a hacer evidentes los enlaces, las interconexiones que los docentes intuyen pero que no llegan a organizar a su entera satisfacción. Aprovechamos también la actitud de búsqueda de muchos docentes a quienes algo les faltaba. Consideramos que esta actitud de apertura —lo mismo que la necesidad de incorporar conocimientos, saberes teóricos y prácticos al planteamiento y resolución de sus propios problemas— es indispensable para tender puentes de comunicación entre la danza y todo aquello que permita optimizar su desempeño. La apertura hacia la tarea de investigación, reflexión y teorización sobre la actividad docente parte de la idea de que ni la danza ni los maestros —ni, en general, los agentes que la producen— son autosuficientes

ni están encerrados en la lógica interna y autónoma de dicha actividad. La educación de la danza requiere de las aportaciones de otras ciencias y prácticas, y esto lo reconocen, por fortuna, muchos docentes que no temen a la mirada desde fuera, sino que anteponen el interés por autocriticarse y mejorar su desempeño a cualquier temor de ser evaluados.

Gracias a esta actitud, la investigación ha podido y podrá realizar tareas de búsqueda e intercambio que benefician efectivamente la práctica pedagógica de la danza contemporánea.

Investigación para la práctica docente: el enfoque de la complejidad

Las problemáticas de la educación de la danza pueden visualizarse como un amplio campo sembrado de distintas especies de plantas. La cuestión es cómo situarse dentro de él, cómo nombrar las especies, adjuntas y lejanas, y evitar perderse en la densa vegetación.

El pensamiento dentro de las disciplinas académicas (ciencias exactas, sociales, y humanidades) se ha desplazado de los enfoques reductores y simplificadores a otros más abiertos y detallistas. El conocimiento ha pasado, según Edgar Morin, *del paradigma de la simplificación al paradigma de la complejidad*. Y si el pensamiento ha viajado en ese sentido es porque hay una realidad social correlativa que establece más vínculos y puentes entre las actividades y los actores.

En el ámbito de la danza, antes encontrábamos agentes más apegados a las lógicas unitarias del campo. Por

ejemplo, se era bailarín con una mística y devoción que arraigaba a los individuos casi de manera exclusiva en esta actividad. Ahora —como ya dijimos— empieza a incrementarse la necesidad de participar en varias áreas de la realidad a la vez, e incluso empiezan a abundar los perfiles duales: los agentes del campo de la danza salen de él, se mezclan y confrontan con otras prácticas y saberes (una escuela en el extranjero, la universidad, el trabajo con comunidades diversas), y regresan a la danza con visiones nuevas, problematizadoras y propositivas.

El campo de la danza, tanto en el nivel de la práctica como en el de la teoría, se abre al establecimiento de puentes y confrontaciones. Al maestro que se da a la tarea de reflexionar y revitalizar su práctica, la idea del *paradigma de la complejidad* le brinda un servicio invaluable para la comprensión de su realidad: ese campo disperso, diverso y problemático instalado en el tiempo y en el espacio de su hacer cotidiano, que ya no puede ser considerado homogéneo, sino una evidencia de la multidimensionalidad de las prácticas.

Para Morin, ser conscientes de la multidimensionalidad de los fenómenos nos hace ver la inevitable pobreza de toda visión especializada:

La visión no compleja de las ciencias humanas, de las ciencias sociales, implica pensar que hay una realidad económica, por una parte, una realidad psicológica por la otra, una realidad demográfica más allá, etcétera. La dimensión económica contiene a las otras dimensiones y no hay realidad que podamos comprender de manera unidimensional (Morin, 1990: 100).

Hemos visto que para los docentes ya no son suficientes las explicaciones unidimensionales como "el talento", "la falta de mística", "la imitación *versus* la metodología", etcétera, para enfrentar lo afortunado o desafortunado de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza. En este terreno mental es fácil que germinen enfoques investigativos sistémicos y complejizadores.

Los enfoques sistémicos rebasan a los enfoques esencialistas, aquéllos basados en un "objeto de estudio" concebido como núcleo indivisible. Morin habla del tránsito de la concepción de "objeto" tradicional de las disciplinas que tienden a enfocarse en una sola dimensión, a la idea de una concepción multisistémica susceptible de desordenarse.

La concepción sistémica ejecuta dos operaciones: desmenuzar hasta el detalle un objeto que parecía homogéneo, y reconectar cada uno de los fragmentos con fragmentos de otros objetos que también parecían homogéneos. Según Morin, nos enfrentamos con una red infinita de interconexiones sistémicas. Como ejemplo, por un lado, el hombre está compuesto de sistemas moleculares que a su vez están compuestos por sistemas atómicos, y por otro lado, está dentro de un sistema social que está dentro de un sistema natural. La realidad está compuesta, entonces, de sistemas que se encadenan, se enredan, se superponen y dependen unos de los otros.

Podríamos distinguir en Morin un "dentro" y un "fuera" de los sistemas. Para empezar, Morin da elementos generales para entender cómo funciona un sistema por dentro, y con ello ofrece un camino metodológico para descomponer hasta el detalle todos los "objetos" que antes parecían hechos de una sola pieza: dentro de los sistemas hay interrelaciones y organización de elementos. Interre-

lación remite a las formas de unión de los elementos, y organización a la idea de la disposición de los elementos dentro del todo. La organización, lejos de asemejarse a una estructura estable, involucra tanto las redundancias del sistema, las reglas o lo estable, como la variedad, la diversidad; en suma, los imprevistos. Efectivamente, dentro de un sistema hay una relación compleja entre diversidad (despliegue de la variedad) y unidad (orden repetitivo). Si pudiéramos ejemplificar con un "objeto" referente a la educación dancística, pensaríamos en el entrenamiento técnico como un sistema complejo y no como un sistema estabilizado de acciones determinadas (contracción, *release*, primera, segunda, tercera posiciones, espirales, etcétera). Desde el punto de vista de la complejidad, este sistema, aparentemente cerrado, se desdobra en muchos elementos: la relación maestro-alumno; sus respectivas historias pasadas, impresas en su memoria corporal; la historia del sistema mismo de movimiento; las modificaciones que le hace el maestro; la manera en que cambian su recepción de alumno a alumno y su impartición de maestro a maestro. En fin, todos los niveles de estabilidad y variedad que involucra su implantación.

Por otra parte, esta concepción sistémica implica, por supuesto, grados de apertura y hermetismo de los sistemas. Todo sistema tiene una autonomía relativa:

La idea de clausura aparece en la idea clave de retroacción del todo sobre las partes que embucla al sistema sobre sí mismo, dibuja la forma en el espacio; aparece con la idea recursiva de organización de la organización que embucla a la organización sobre sí misma (Morin, 1977: 161).

Así, el sistema no está cerrado; está abierto al entorno, al tiempo y, sobre todo, al observador-conceptuador.

Y la organización

es un concepto que forma un bucle consigo mismo, cerrado en este sentido pero abierto en el sentido de que, nacido de las interacciones anteriores, mantiene relaciones e incluso opera intercambios con el exterior (Morin, 1977: 162).

La clausura organizacional, la estabilidad estructural, la constancia fenoménica, hacen que el sistema resista a las fuerzas destructoras del interior y del exterior, por ejemplo, en el caso de situaciones azarosas. Si el sistema se adapta a estas situaciones y las integra, gana flexibilidad para jugar con las perturbaciones. De alguna manera, para continuar con el ejemplo del entrenamiento técnico, sabemos que éste es distinto de los dispositivos de improvisación; sabemos que la técnica tiene una lógica que le da estabilidad interna y que incluso si se involucran en ella elementos para improvisar puede flexibilizarse y aportar nuevas formas de saber. Las figuras del maestro y el alumno también introducen elementos del exterior: sus formaciones previas, sus conocimientos en otras áreas. También el entrenamiento se estructura en función del espacio institucional en el que se desarrolla: ¿se produce dentro de un espacio académico profesional? ¿Dentro de una escuela privada?

Sin embargo, el sistema no tiene una existencia real por sí mismo, sino sólo en conjunción con la mirada del sujeto. Ahí donde un investigador fija su atención en un fenómeno específico (llámese "técnica de entrenamiento",

“perfil del docente” o “causas de las lastimaduras en cierta clase”), aparecen las dimensiones del “fuera” y del “dentro”. La atención y el interés del sujeto proponen todo el tejido sistémico: en Morin, esta concepción sistémica no tendría sentido si no se contemplara la participación del sujeto, quien tiene el poder de dibujar los sistemas. El sistema es una construcción que por un lado se vincula con lo real y por otro con el sujeto.

Así como todo sistema escapa por un lado al espíritu del observador por depender de la *Physis*, todo sistema, incluso el que parece fenoméricamente más evidente, como una máquina o un organismo, depende también del espíritu, en el sentido en que el aislamiento de un sistema y el aislamiento del concepto de sistema son abstracciones operadas por el observador/conceptuador (Morin, 1977: 165).

Es el observador quien puede establecer la “jerarquización” de sistemas, los cuales mantienen entre sí ciertas relaciones de dependencia, englobamiento o sumisión.

Morin formula una serie de conceptos que nombran las relaciones de supeditación o englobamiento entre sistemas y que permiten entender el dibujo conceptual que trazan las elecciones y preferencias del investigador: si un *sistema* manifiesta autonomía y emergencia en relación con su exterior, un *subsistema* estaría subordinado a un sistema del cual es parte, un *suprasistema* controlaría otros sistemas sin integrarlos a él, un *ecosistema* constituiría un conjunto de sistemas interrelacionados que constituyen el entorno del sistema al que engloba, y un *metasistema* resultaría de las interrelaciones mutuas entre dos sistemas anteriormente independientes.

Así, el sistema requiere un sujeto que lo aísla en el bullicio polisistémico, lo recorta, lo califica, lo jerarquiza. No sólo remite a la realidad física en lo que ésta tiene de irreductible al espíritu humano, sino también a las estructuras de este espíritu humano, a los intereses selectivos del observador/sujeto y al contexto cultural y social del conocimiento científico (Morin, 1977: 167).

Al emprender una investigación, es factible preguntarse: ¿dónde está el sistema principal? ¿Cuál es el foco de interés del investigador en el contexto de los racimos y archipiélagos que imagina Morin?

Sin duda, se puede ver a la sociedad como un todo y al individuo como parte, la especie como un todo y tanto la sociedad como el individuo como partes. Pero también se puede concebir al individuo como el sistema central y a la sociedad como su ecosistema o su placenta organizadora, y esto tanto más cuanto que la emergencia de la conciencia se efectúa a escala del individuo y no a escala del todo social. Igualmente, podemos invertir la jerarquía especie individuo y considerar al individuo como el todo concreto, en donde la especie no es más que un ciclo maquinal de reproducción de los individuos (Morin, 1977: 154).

Por este carácter subjetivo del sistemismo, Morin encuentra en él aspectos de incertidumbre y artísticidad, esto último porque el sistemista debe ser sensible a las competencias, interferencias y "flujo sinfónico" donde parece haber sólo ruido.

La relación entre el sujeto y el objeto en esta idea de sistema supone integrar en ella la autoobservación: el espíritu del observador-conceptuador se concibe como una de tantas envolturas ecosistémicas del sistema físico por investigar.

Empeñadas en que la investigación aportara a la docencia esta perspectiva compleja, a las coordinadoras del SIEDC nos resultó evidente que para la organización del seminario hacía falta mucho más que una organización de temas. Era necesario propiciar el surgimiento del ser de cada investigador en la definición de cada problema por investigar. El pensamiento complejo, entonces, se proponía como una forma de descubrir problemas que de otro modo no podrían emerger, en la que, más que herramientas o recetas determinadas, se podía ofrecer al investigador una vía de problematización flexible, la cual asignaba también un espacio considerable para que el sujeto se concibiera a sí mismo como generador y responsable de toda esa aventura de conocimiento.

PROPUESTA TEÓRICA Y BIBLIOGRÁFICA DEL SIEDC

Si bien teóricamente estaba clara la invitación a una lectura complejizadora, sistémica y autorreferente de la telaraña educativa, el problema era cómo organizar la transmisión de tal enfoque en función de la particularidad del campo de estudio: la educación de la danza contemporánea.

Se planteó, en rigor, cuáles serían los contenidos del seminario, para lo cual fue necesario recurrir al saber pedagógico ocupado en reflexionar sobre el contenido de la enseñanza. Gimeno Sacristán (1996) propone algunas acepciones de lo que se ha considerado como "contenidos" de la enseñanza:

- Los elementos correspondientes a ciertas asignaturas, las materias parceladas, la información.

- El reflejo de la perspectiva de los que deciden lo que es necesario aprender.
- Lo que abarca tanto aspectos implícitos como aspectos explícitos: contenido es todo aquello que ocupa el tiempo escolar.

Gimeno Sacristán problematiza y desarrolla esta última noción, que nos resultó más significativa para la organización del SIEDC:

Los contenidos comprenden todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación, en una etapa de escolarización, en cualquier área o fuera de ellas, para lo que es preciso estimular comportamientos, adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento además de conocimiento (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1996: 173).

Sin duda, dice Gimeno Sacristán, es más fácil tener el control de los contenidos en el sentido tradicional (por ejemplo, el dominio de las operaciones matemáticas básicas), que en este sentido amplio de los contenidos, el cual involucra habilidades más allá de lo cognitivo, como la "sociabilidad", el "desarrollo personal", el "pensamiento crítico", en primer lugar porque la definición de éstas no es cuantitativa:

Al asumir que la escolaridad va más allá de la transmisión de conocimiento, la justificación del currículum no puede quedarse en criterios de representatividad de lo seleccionado respecto de la cultura académica, sino apoyarse, muy fundamentalmente, en otros de carácter social y moral, dado que lo que se busca con su implantación es

un modelo de hombre y de ciudadano (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1996: 174).

El valor de esta concepción amplia es que la información —única finalidad en el sentido tradicional de los contenidos— se ofrece a los sujetos en muchos ámbitos fuera de la escuela, por lo que parece más importante lograr que los alumnos sean capaces de seguir teniendo acceso a los conocimientos y de renovarlos, y además se busca transmitir visiones globales para generar la capacidad de establecer nexos entre campos especializados y dispersos. Esto requiere de otro tipo de habilidades personales que rebasan la pura adquisición informativa, así, la experiencia de aprendizaje se vuelve un contenido curricular en sí mismo. Cualquier contenido tradicional o información puede, desde esta perspectiva, ser relativizado, cuestionado, y da la oportunidad de, más que ser “adquirido”, generar una discusión y una toma de postura.

De todas formas, para estructurar cualquier programa que se pretenda formativo o académico, cabe preguntarse por la lógica que ha de regir la elección mínima de contenidos, sean tradicionales o amplios. A la pregunta “¿Existe alguna racionalidad científica y/o técnica para determinar los contenidos?”, Gimeno Sacristán responde que confeccionar un *currículum* no se reduce a seguir ciertos pasos precisos o a organizar en niveles progresivos las metas de la escuela. Señala que el saber sobre el *currículum*

no es una pretendida guía de pasos a dar, sino más bien quiere servir de ayuda en el análisis para iluminar la toma de decisiones, hacer explícito lo oculto, concienciar sobre los problemas, discutir

lo que parece dado y natural, cuestionar las realidades, analizarlas y contrastar experiencias de sistemas educativos, de innovaciones pedagógicas de profesores y centros (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1996: 193).

Así, cuando se hace un *currículum* lo importante no es una racionalidad científica que lo fundamente, sino una ética y una filosofía situacionales que parten de una epistemología de la incertidumbre en las ideas educativas.

Las anteriores ideas nos abrieron a las coordinadoras del SIEDC la posibilidad de planear un programa flexible para los maestros que no pretendiera condensar todos los conocimientos necesarios. Por eso consideramos que una propuesta sin huecos, totalmente planificada, no garantizaría el surgimiento de las inquietudes investigativas de los participantes. Entonces, los contenidos se planearon desde un punto de partida ético, de la toma de conciencia sobre cómo podía el SIEDC, como experiencia colectiva de conocimiento, detonar la creatividad de los maestros para reflexionar sobre sus situaciones personales. Un programa con huecos, no saturado, permitiría deliberar y elegir. Para ello había que tener preparado un capital de *conocimiento deseable* desde antes del inicio de las sesiones frente al grupo, pero siempre con una actitud de apertura ante el *conocimiento deseado* por los maestros y de disposición a deliberar de manera constante.

De hecho, la deliberación involucra la incertidumbre ante situaciones dadas:

La deliberación se entiende que se realiza en todo el proceso en el que se toman decisiones, desde la planificación, pasando por la realización en clase hasta

cuando se reflexiona después de ocurrida la acción (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1996: 194).

Si, con Gimeno Sacristán, la teoría del *currículum* incluye la práctica y el desarrollo concreto de éste (contenidos, experiencias, condiciones y medios), la planeación de los contenidos del SIEDC tendría que incluir tanto las temáticas conceptuales como el movimiento posible que pudiera dinamizarlas al confrontarse con las necesidades, disposiciones y habilidades de los maestros. Finalmente, por el carácter de este enfoque, no nos planteamos la posibilidad de una evaluación de los resultados finales empleando otros parámetros.

Otro asunto por revisar en torno al *currículum* que se pretende común a cierta población son las inevitables diferencias entre los individuos. Gimeno Sacristán afirma que los alumnos vienen de diferentes orígenes sociales y tienen diferentes posibilidades y ritmos de aprendizaje. Los profesores, aunque utilicen un contenido similar para todos, deben manejar la diferencia de cada alumno en relación con dos asuntos: las necesidades e intereses, y la intensidad del esfuerzo que cada uno requiere. Esto responde al principio pedagógico de individualización, que es una "estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que se considera la particularidad del alumno en general o de alguno con necesidades específicas" (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1996: 215).

El *currículum*, para ser común, no debe determinar con precisión los logros por alcanzar: ha de plantear, más bien, caminos generales que puedan transitarse de múltiples maneras, lo cual otorga una mayor autonomía. De hecho, hay que pensar que ya hay determinaciones implícitas

para abordar los contenidos, porque, para empezar, los profesores tenemos ya cierta formación y dependemos de cierto tipo de textos.

Pensamos que, en el mejor de los casos, el SIEDC debía facilitar que cada maestro, con su disposición y conocimientos previos, clarificara su propia situación, con la única consigna de plantearse un problema y "jalar" de los temas que las coordinadoras propusiéramos, y de las discusiones grupales, aquello que coadyuvara a su resolución.

Otras afirmaciones de Gimeno Sacristán nos orientaron en cuanto a los contenidos temáticos relacionados con la educación de la danza que podríamos proponer:

- Se puede partir de temas con poco significado personal para el alumno, pero con un orden marcado por clasificación de materias, concebidas éstas como una "herencia" cultural de la humanidad.
- Se puede partir de problemas reales.

La primera opción, el conocimiento parcelado, desconectado de la mente del alumno, tiene varias consecuencias. La más grave de ellas es que el sujeto no puede utilizar este saber para entender el mundo, por lo que se exige de él una certeza de que algún día le servirá lo que aprende.

Cuando el aprendizaje no se da a partir del interés, se tiene que imponer con disciplina lo que en principio no tiene sentido.

Como alternativas, Gimeno Sacristán señala la posibilidad de diseñar un *currículum* englobando grandes áreas de saber y experiencia, por ejemplo, "ciencias sociales", porque facilita más el acercamiento a los problemas reales que el enfoque por disciplinas. También se pueden diseñar

grandes unidades de aprendizaje en torno a grandes temas o problemas que agrupan contenidos variados, por ejemplo, en el caso de la educación básica, los temas "vivienda" o "transporte". Éstos aglutinan conocimientos de diversas áreas, como la economía, la sociología, la tecnología, etcétera, que se tejen en torno a esas situaciones concretas. Incluso se pueden realizar proyectos de trabajo en los que confluyan actividades tan diversas como investigar y aplicar también otro tipo de habilidades, verbigracia, en la tarea de analizar un ecosistema. Para todo esto es necesario que los profesores tengan una formación pluri-disciplinaria y no estrictamente especializada, a fin de que transmitan una visión más global del saber. Asimismo, es indispensable que trabajen en equipo para garantizar una coherencia en el espacio escolar.

Esto nos sugirió y exigió una actitud teórica interdisciplinaria, compleja. Desde el punto de vista tanto teórico como pedagógico, se hizo evidente la necesidad de hacer converger muchas disciplinas y de centrarnos en la definición de problemas de la educación de la danza contemporánea. Además, parte importante del programa que el SIEDC debía proponer era el manejo de las diferencias individuales.

Gimeno Sacristán recupera el esquema de Popkewitz, Tabachnick y Wehlage para abordar las diferencias. Según este autor, hay que plantear lo siguiente:

- Qué objetivos (logros y rendimiento) deben conseguir los alumnos.
- La revisión de la accesibilidad de determinados objetivos para determinados subgrupos de alumnos.
- El diagnóstico del nivel, el estilo y la motivación de los alumnos a partir de tests, observación, etcétera.

- La selección de ciertos objetivos para ciertos alumnos, asignándoles un tiempo específico que sea pertinente.

Esto da como resultado un "programa" para cada alumno, según el tipo de atención que pueda brindársele a cada uno, el uso de materiales (audiovisuales, experiencias, espacio) y el tiempo de interacción maestro-alumno, de los alumnos entre sí y del alumno frente a sus materiales.

Otra solución es la del *currículum* flexible, que constituya un eje único pero que permita que aparezcan las diferencias. La propuesta del seminario se pensó entonces como una estructura abierta para dar cabida a las diferencias e individualidades de los integrantes. Se requería de un modelo flexible de planeación y organización del conocimiento.

De los contenidos al mapa estratégico

Si bien la propuesta del seminario se planteó como una estructura abierta, era necesario organizar un eje que permitiera la convergencia de la diversidad en algún punto. Tuvimos entonces tres objetivos de reflexión y trabajo:

1. Crear una estructura temática abierta e interdisciplinaria que aludiera concretamente a la educación de la danza contemporánea y que sirviera como eje unificador de las diferencias.
2. Establecer algunos parámetros que dieran a esta estructura un carácter problematizador, y no un listado ordenado de temas u objetivos neutros que propusiera un sentido único para su recorrido.

3. Generar mecanismos de apoyo para clarificar y retroalimentar las iniciativas individuales y el planteamiento de los problemas personales.

De esta forma, en lugar de un "programa" les ofrecimos a los maestros un *mapa estratégico*: un eje unificador, ciertos supuestos problematizadores y determinadas tácticas de diferenciación.

Pero la propuesta y el desarrollo de un mapa estratégico como el del SIEDC no son nuevos en absoluto. Han existido en otras escuelas y como parte de proyectos institucionales y académicos trascendentales para la educación nacional; hay algunas alternativas educativas implantadas y probadas que se plantean este estilo curricular abierto.

A este respecto es pertinente recuperar la experiencia educativa de la licenciatura y la maestría en Psicología social que se imparte en la UAM Xochimilco. En la década de 1970, la carrera de Psicología partía de un esquema educativo basado en la investigación y en dotar a los alumnos de elementos para la intervención en sus futuros campos de trabajo. Esta innovación pedagógica

abría la posibilidad de trabajar con los estudiantes en grupos de discusión donde el profesor fungía como coordinador de las sesiones grupales. Reuniones de grupo no para transmitir información (ésta había que ir a buscarla a los libros) sino para pensar, cuestionar, trabajar las ideas y su aplicación en el campo de la investigación (Rahman, 1994: 4).

Era necesario formular problemas que fundaran la investigación y permitieran salir al campo a trabajar. No había una organización por asignaturas, sino por módulos.

Los módulos constituían una unidad de enseñanza-aprendizaje que partía de problemas y prácticas de investigación y de servicio a la sociedad.

Este sistema modular replanteaba la planificación y la actitud hacia dos cuestiones: la modificación de roles en el interior del grupo y la elección de la información y los contenidos.

En lo que respecta al asunto de los roles, se ponía en tela de juicio el papel del profesor; en este contexto, los profesores debían aprender a renunciar al lugar de "el que sabe" y "el que da la clase" (Rahman, 1994: 5).

De hecho, el aspecto grupal amplía el horizonte de incertidumbres, porque pone en juego diferencias y heterogeneidades que cuestionan las verdades reveladas y los dogmas. En muchas ocasiones el grupo rebasa al profesor.

En cuanto a la elección de contenidos, el sistema modular proponía el punto de partida de la problematización y la investigación que, como consecuencia, exigía una lógica no lineal y un tejido interdisciplinario que apoyara la búsqueda de respuestas a problemas concretos. El módulo equivalía al planteamiento de un problema y a los saberes pertinentes para su indagación.

Es la resolución de un problema lo que exige en un momento determinado el ordenamiento de cierto tipo de información. Ésta no procede de la lógica de la disciplina, ni respeta los límites formales establecidos para cada asignatura. Por ello, el módulo forma parte de un programa completo de capacitación, es una unidad en sí misma, puesto que contempla teórica y prácticamente la totalidad de un proceso definido por un problema concreto llamado objeto de

transformación (Raúl Velasco Ugalde, citado por Rahman, 1994: 4).

Así, los alumnos eligen el recorte concreto de la realidad sobre el que se trabajan los problemas del módulo; se trata de un modo alternativo de organizar el conocimiento, el proceso didáctico, la investigación y el servicio.

Perrés y Baz comparten la experiencia de estructurar la formación de la maestría en Psicología social de grupos e instituciones de la UAM Xochimilco, en la que se parte de la dimensión grupal y el dispositivo de la investigación. No hay en esta maestría objetivos, habilidades o contenidos delimitados que los alumnos deban aprender. Más bien se toman en cuenta las aperturas e interrogantes sobre el propio deseo, ante los otros y ante el saber.

La maestría pretende poner en juego el acto de elección del propio proyecto de investigación, en donde el investigador se vuelve un sujeto activo y deseante que puede producir pensamiento y transformarse a sí mismo.

La formación incluye entonces un registro teórico, el aprendizaje de múltiples técnicas y, sobre todo, el paso por el movimiento interno del investigador, ese *otro lugar* en el que éste puede posicionarse ante los fenómenos por estudiar, investigar e intervenir:

Y es a partir de ese "otro lugar" que todo saber teórico, metodológico y técnico adquiere sentido, a partir de ser resignificado en sus alcances de historización simbolizante del propio investigador (Baz y Perrés, 1997: 2).

El foco de la planeación de la formación no es entonces el saber en sí mismo, sino las personas:

Como consecuencia no creemos que hay una forma única ni un orden obligado en el desarrollo de temáticas y contenidos; en cambio, hay que reconocer y trabajar sobre los obstáculos de orden afectivo y de carácter epistemológico que resisten y se oponen al goce del pensamiento (Baz y Perrés, 1997: 10).

Digamos que esta conjunción entre el trabajo sobre el posicionamiento del sujeto y sus adquisiciones teóricas es el terreno del *aprendizaje por investigación*. Éste tiende a garantizar que los procesos de pensamiento tengan como soporte lo real de la persona y de las situaciones en que ésta se encuentra inmersa; es decir, pone en juego la vinculación entre la teoría y la práctica.

En la licenciatura en Psicología de la UAM Xochimilco la teoría y la operación concreta se articulaban en el proceso de investigación, que es una herramienta clave de formación.

Según dan testimonio los gestores de las experiencias educativas descritas, la investigación no es un complemento de la enseñanza-aprendizaje, sino una metodología del conocimiento que, a partir de actuar en el terreno, transforma al estudiante (sujeto activo) en el proceso de indagación-intervención.

Aprendizaje por investigación para los maestros de danza

La organización del SIEDC tenía todas las condiciones para organizar un aprendizaje por investigación:

- Maestros en activo inmersos en una práctica cotidiana frente a un grupo con inquietudes y necesidades de *intervenir* en los procesos de su entorno.
- Un capital teórico basado en el pensamiento complejo y la clarificación conceptual de problemas.

Y todo, con la gran ventaja de que, al no tener que responder a exigencias meramente institucionales o sociales,⁴ sino sólo a las de la investigación, existía un marco muy amplio de libertad. Así, el SIEDC, en el espacio del Cenidi-Danza, podía estar orientado a resolver "a la carta" el planteamiento de problemas educativos, por lo que no se le pedía responder a determinadas expectativas institucionales, salvo las de los docentes participantes, quienes buscaban plantear sistemáticamente sus problemas. La investigación se consideró una herramienta que permitiera a los maestros en activo vincular su reflexión con los problemas concretos.

Sin embargo, para proponer un trabajo a la vez cohesionador y abierto a las diferencias, era necesario fijar un punteo problemático. Mientras que en los programas de la UAM Xochimilco cada módulo definía un problema, en el SIEDC era necesario definir una *realidad problemática*, a la manera de los racimos de sistemas que describe Morin, y luego determinar módulos de saber que permitieran abordarla. Para definir esta realidad (la educación de la danza contemporánea), se formularon cuatro supuestos en forma de afirmación, no por ello concebidos como verdades cerradas, sino sujetos a confirmación o refutación. Los supuestos, con vocación complejizadora, tenían la particularidad de ubicarse en el cruce y vínculo de realidades; es decir, tendían a conectar fenómenos que

tradicionalmente se han concebido por separado. Dichos supuestos complejizadores son los siguientes:

Supuesto 1. Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la danza incluyen la articulación entre acciones motrices y representaciones mentales de diverso tipo. El movimiento corporal se entiende como un complejo psíquico. La enseñanza-aprendizaje del movimiento no queda reducida aquí a la automatización que supone un entrenamiento técnico (adquisición de habilidades motoras en el marco de una técnica abocada a crear ciertos automatismos), sino que incluye todo tipo de adquisición corporal, llámense procedimientos coreográficos, pautas de improvisación, etcétera.

Supuesto 2. Todo proceso de aprendizaje del movimiento está determinado por la relación intersubjetiva entre el que transmite y el que adquiere el saber dancístico, es decir, por la interacción maestro-alumno. Se trata de revisar el complejo interactivo entre el sujeto que enseña y el sujeto que adquiere la habilidad, para tratar de entender los procesos de retroacción que suscitan o inhiben la fijación de habilidades motrices.

Supuesto 3. El proceso de enseñanza de la danza depende de la organización del campo dancístico profesional, el cual propone ciertos esquemas, valores y marcos institucionales y educativos al aprendizaje del movimiento. La educación de la danza contemporánea académica es un proceso cultural de transmisión de los esquemas mentales y corporales que se instauran en los participantes y en los agentes del campo. Por lo tanto, todo encuadre peda-

gógico de esta actividad se considera inmerso en ciertas convenciones educativas y culturales.

Supuesto 4. El maestro es el principal investigador de su práctica docente. Es sujeto y objeto de su propia investigación. Lejos del enfoque que separa a los prácticos de los teóricos, el ejercicio docente puede ser sometido a una indagación por sus propios agentes.

Si bien el seminario partió de los anteriores supuestos, éstos fueron sólo puntos de referencia para emprender diversos procesos de investigación. Para introducirse en la reflexión de cada uno de ellos era necesario apoyarse en diversas disciplinas de conocimiento, tanto externas como internas en relación con la danza. Por ejemplo, el supuesto uno es considerado por la psicomotricidad y las teorías del entrenamiento deportivo; el supuesto dos puede trabajarse desde el psicoanálisis, etcétera; el supuesto tres permite un viaje por la sociología, la antropología, la pedagogía. La idea fue, entonces, organizar un mapa estratégico de lecturas que permitieran que, realmente, estos supuestos se convirtieran en puntos de partida, en ideas por debatir, conceptos por indagar, problemas por resolver.

Este mapa estratégico propone enfocar los objetos de estudio como fenómenos complejos, con muchas facetas y aspectos en donde coexisten la contradicción y la coherencia, la certidumbre y la incertidumbre: fenómenos prismáticos con muchas caras y ángulos de abordaje.

Como sin duda el enfoque de la complejidad va de la mano con la comprensión interdisciplinaria, recurrimos a un tipo de interdisciplina que se plantea la resolución de problemas y la transformación de condiciones.

En otras palabras, si la vocación principal de este mapa es afiliarse al paradigma de la complejidad que propone Edgar Morin, la consecuencia será recurrir a procedimientos interdisciplinarios para la investigación.

Pero por interdisciplina se pueden entender varias cosas: por ejemplo, una relación de disciplinas en un enlistado que no supone una conexión entre sus estructuras internas, como en el caso de las asignaturas en primaria o secundaria, donde se enlistan las diferentes disciplinas (física, química, literatura, etcétera) sin que se establezca un nexo entre ellas. Esta superposición disciplinaria recibe el nombre de *interdisciplinariedad indeterminada*, según la terminología que propone Heckhausen (1975: 35-38). Otra idea es el establecimiento de enlaces entre disciplinas que atañen al acercamiento de sus métodos, su capacidad de establecer generalizaciones a partir de casos concretos, o el hecho de compartir el mismo dominio material. Y esto, según el mismo autor, se denomina *interdisciplinariedad unificadora*.

En todo caso, en el SIEDC estaríamos hablando de una *interdisciplinariedad compuesta*, que Heckhausen ejemplifica con el urbanismo: la ingeniería, la arquitectura, la economía, la biología y la psicología no se superponen sino que se unen para resolver problemas que tienen que ver con condiciones de vida específicas y transformables: la vida de los hombres en la ciudad (Heckhausen, 1975: 37).

En el SIEDC no se pretendía abordar el estudio de la educación dancística a partir de ciertas disciplinas por un puro gusto de hacer conexiones formales entre campos de conocimiento, sino a partir de un sujeto en situación que investiga y actúa sobre su medio, y que elige y recurre a métodos, enfoques, principios, etcétera, que permitan

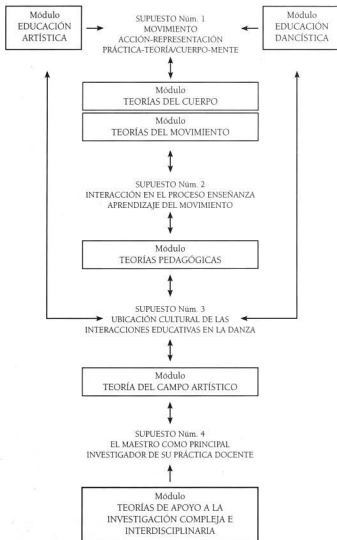
entender y transformar su medio. Así, partimos de la idea de que estudiar una problemática implica situarse en el núcleo de una serie de cruces interdisciplinarios, en medio de una realidad compleja que hace que el investigador se remita a ideas y herramientas de diversos campos de conocimiento con el fin de cubrir todas las facetas problemáticas de ese núcleo.

Había que determinar las *realidades superpuestas y adyacentes* a la educación dancística que *cada supuesto conjuntaba* para recuperar la bibliografía que hablara sobre ella. Estas realidades fueron consideradas *módulos*.

Así, mientras los supuestos cumplían una función complejizadora y se ubicaban en las coyunturas, los módulos ejecutaban el papel de análisis y diferenciación de cada una de las áreas de las realidades complejas que los supuestos proponían.

Entonces se organizaron bloques temáticos que pudieran dar cuenta del fenómeno de la educación de la danza contemporánea en sus múltiples facetas: desde su perspectiva interna (psicológica, psicomotriz, etcétera) hasta su despliegue sociocultural (el campo de la danza profesional). Estos bloques son: educación dancística, educación artística en general, teorías del movimiento, teorías del cuerpo, educación dancística en particular, teorías de apoyo pedagógicas, sociología de la cultura y teorías de apoyo en general.

El sistema modular que aquí se propone, y los supuestos que sustentaron esa elección de campos, se expresan en el siguiente esquema:



A partir de ese marco general de campos de saber y de sus interrelaciones a través de los supuestos formulados, se pretendía que en el seminario sucedieran dos tipos de experiencia. En primer lugar, que según la índole de la discusión colectiva dentro de las sesiones del seminario y de las preocupaciones generales que se fueran vertiendo ahí, el grupo pudiera ir leyendo de manera intercalada textos de uno y otro módulo, a fin de percibir en su complejidad el fenómeno educativo en danza contemporánea. Luego, que los participantes fueran construyendo su propio itinerario de indagación a partir de estos módulos; que ubicaran su problemática específica en uno de ellos más que en otros y que pudieran jerarquizar el valor de los restantes para los fines de su investigación. Por ejemplo, la pertinencia de los textos y la importancia de los módulos cambiaría si alguien se planteaba como problema ahondar en el perfil actual del docente (de qué sector social procede, cuáles son sus incentivos psicoculturales para la docencia, etcétera). En este caso los módulos que tendrían más importancia serían quizá los de educación dancística y teorías pedagógicas. Pero si el interés era indagar sobre los procesos mentales asociados con determinada técnica de movimiento, los módulos que habrían de privilegiarse serían los de teorías del movimiento y del cuerpo.

Además, por cada problema individual de investigación cada participante tendría que ir formulando sus propios supuestos, haciendo aparecer nuevos módulos temáticos que le permitieran abordar la especificidad de su problema. Quien se preguntara por el perfil del docente tendría que buscar herramientas de la sociología que le permitieran aplicar quizás encuestas o cuestionarios para hablar del perfil de cierto grupo de docentes. El interesado

en indagar sobre una técnica en particular, tendría que rastrear la historia de esa disciplina corporal e indagar sobre las influencias con otras técnicas corporales similares. Así, cada participante iría articulando, en torno a su propia inquietud, otros campos de saber al esquema general propuesto, elaborando su propio modelo de complejidad.

En última instancia, la coherencia interna de los montajes disciplinares particulares de cada investigador-actor no tuvo que ver sólo con la coherencia lógica conceptual, sino con los vínculos con lo real, con sus efectos de mayor comprensión y mayor capacidad de transformación de la situación vivida. En el SIEDC, a partir del mismo campo material, vivencial de la educación de la danza contemporánea, se recurrió a las disciplinas que se ocupan de realidades adyacentes a la problemática central definida por cada uno de los participantes. La idea era permitir la navegación entre unas áreas y otras para que cada docente, según su problema particular de investigación, pudiera permitirse la búsqueda, viaje y conexión personal de las áreas de conocimiento que fueran de importancia para su propio proyecto individual.

Así, nuestro mapa estratégico interdisciplinario del fenómeno educativo en la danza contemporánea, al hacer confluir las diversas inquietudes docentes —a pesar de su grado de abstracción—, pretendía estar cercano a la vivencia práctica para que los maestros pudieran dar nombre a las situaciones vividas en las aulas, al trabajo de planeación educativa, a la interacción maestro-alumno, a la optimización del proceso de adquisición de contenidos, etcétera.

MÓDULOS TEMÁTICOS Y DISCIPLINAS DE CONOCIMIENTO

La elección de los temas y la bibliografía para reflexionar sobre ellos tuvo que ver con nuestra propia historia. Desde escuchar de las necesidades docentes hasta la organización de la bibliografía, nos alimentamos de nuestra propia perspectiva. No podemos presumir de objetividad: del discurso de los maestros elegimos los temas, y de la propia formación sacamos la bibliografía y las formas de investigación.

Sin duda alguna, el tema privilegiado fue el vínculo acción-representación en la concepción del movimiento. Considero que el planteamiento de este supuesto viene a complejizar el núcleo fundamental de la práctica dancística, aquello que se ha concebido como el fenómeno central de esta práctica, hecho de "una sola pieza": el movimiento corporal.⁵ A partir de esta base que conceptualiza un área diminuta de lo real (el movimiento de los cuerpos), empezamos a cercar el fenómeno en círculos cada vez más amplios: el movimiento del cuerpo y el otro; el cuerpo, el otro y los marcos pedagógicos e institucionales que regulan su interacción; la interacción institucionalizada inmersa dentro de un campo cultural específico; el campo cultural y el investigador que observa e indaga. Cerramos finalmente el último círculo con el conceptuador-observador, que es el motor de todo el tejido sistémico.

Si miramos con detalle la constelación que forman los módulos y los supuestos del esquema anterior, apreciamos que los supuestos son los que unen a los módulos temáticos; o bien, que los supuestos se "descomponen" en ciertas realidades que se encuentran en ellos interco-

nectadas. Como podemos ver, los módulos temáticos se ubican en los alrededores de los supuestos esbozando las realidades conjuntadas. Pues bien, estas realidades son enfocadas por varias disciplinas. Pensamos que la única manera de acercarse a un hecho real es a través de las interpretaciones disciplinares e interdisciplinares que lo han abordado.

Cabe aclarar que la organización dentro de cada módulo presenta ciertas opciones disciplinares para profundizar y debatir cada supuesto, y proponer así un mapa general en el que cada investigador pudiera inscribirse con una temática de indagación más puntual y personal.

Este mapa estratégico funcionó como cohesionador de la diversidad, pero de ninguna manera agotaba la definición de los problemas particulares ni la bibliografía que cada participante iba a necesitar. A continuación se exponen los contenidos de los módulos temáticos a través de las disciplinas y la bibliografía que los describen, así como el tipo de problemas que planteó cada módulo en relación con los supuestos centrales del seminario.

Módulos de teorías del cuerpo y teorías del movimiento

El cuerpo es el aspecto central en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza contemporánea; es el vehículo de transmisión e incorporación de esquemas de movimiento y subjetivación. La problemática del cuerpo y del movimiento —una realidad que la educación dancística incluye fundamentalmente— tiene la virtud de que permite profundizar hacia adentro del fenómeno

de aprendizaje del movimiento para evidenciar su funcionamiento interno. La bibliografía de estos módulos proponía, sobre todo, elementos para dar cuenta de la complejidad psíquica del movimiento en general y, consecuentemente, del movimiento en el aprendizaje dancístico.

En el módulo de teorías del cuerpo, los textos revisan en líneas generales la problemática teórica de la corporeidad; proceden de la filosofía, la psicomotricidad y el estudio comparativo entre las nociones del cuerpo que sustentan algunas propuestas de educación corporal. Son los materiales de Michel Bernard (1985), Daniel Denis (1980) y Merleau-Ponty (1993), que exponen dicha problemática desde diferentes puntos de vista.

En el módulo de teorías del movimiento fue necesario abordar no sólo la cuestión del cuerpo, sino añadir la dimensión "cuerpo en movimiento", ya que las diversas concepciones de la educación de la danza presuponen principios sobre los modos de transmisión del movimiento humano con el fin de desarrollar los procesos de adquisición motriz.

Este conjunto de textos incluye distintos enfoques sobre las condiciones de aprendizaje del movimiento que implícitamente sustentan una concepción de lo que es el cuerpo y de sus vínculos con el individuo.

Los textos de Dropsy (1987), Elsworth Todd (1973), Laban (1987), Lawther (1993) y Le Boulch (1991) exponen, desde la perspectiva del comportamiento motor, la educación motriz y otros enfoques, diferentes ideas de lo que es el aprendizaje del movimiento.

*Módulos de educación artística
y educación dancística*

Sin duda, todos nuestros supuestos tienen que ver con una realidad específica, que es la educación de la danza. Sin embargo, de acuerdo con la perspectiva sistémica, no podría concebirse este fenómeno sin hacer referencia a una realidad superpuesta: la educación artística en general.

Como ya se mencionó, las diversas artes tienen en común, en cuanto a su educación profesional, la tensión entre el aprendizaje técnico y la socialización de la creatividad, además de estar insertas en marcos institucionales similares que configuran toda la pedagogía de las artes.

La bibliografía de estos módulos recupera de otras áreas las problemáticas afines a la danza y las diferencias con ella, con la finalidad de aprender de las semejanzas y aprovechar lo que las diferencias puedan decirnos de nuestra propia actividad.

Además, tiende a apoyar la clarificación en el planteamiento de problemas: por identificación o por diferenciación, las problemáticas concretas de la educación podrían permitir a los investigadores recuperar la experiencia de los autores de los textos seleccionados (teóricos y maestros), que han plasmado sus ideas por escrito para enunciar los problemas arraigados en el mismo campo vivencial investigativo que son los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas de arte.

En el módulo de educación artística recuperamos documentos producidos en torno a la educación de las artes plásticas. Con la solidez y complejidad de la investigación en el campo de las artes plásticas, la reflexión sobre la educación en este ámbito permitiría reformular, plantear y

trasladar problemáticas que son afines al campo de la danza. Recurrimos a los trabajos de Acha (1992), Eisner (1995), Michaud (1997), Wick (1986) y Gropius (1971).

El módulo de educación dancística es un campo temático privilegiado en el SIEDC por razones obvias. Los documentos recuperan buena parte de la experiencia real de la docencia en danza, así como su ubicación cultural. Debido a su abundancia, el material se ordenó en tres rubros:

1. La relación del aprendizaje dancístico con sus contextos culturales. Desde la antropología, la nueva historia y la sociología de la cultura, los textos de Kraus y Chapman (1981), Vigarello (1991), Volli (1988) y Leroy (1984).
2. La clase de danza. En este subgrupo se recuperan en su mayoría textos escritos por educadores de la danza contemporánea que sistematizan y reflexionan sobre su hacer: Eddy (1992), Hayes (1964), Lesschaeve (1989), Sherbon (1975) y Schlaich y Dupont (1983)
3. Por último, se incluye material sobre el aprendizaje de la creatividad a través de estudios teóricos y psicoanalíticos y de testimonios de procesos concretos de creación coreográfica, así como de manuales que sistematizan ese tipo de enseñanza. Se incluyeron aquí los textos de Acha (1992), De Tavira (1996), Blom y Chaplin (1996), Hayes (1993), Pease (1976) y Robinson (1997).

Módulo de teorías pedagógicas

El campo de la educación artística profesional en sus diferentes áreas comparte con la educación en general muchos aspectos: la interacción maestro-alumno, la estructura de la institución escolar, la necesidad de programas y estructuras de clase, así como una ubicación muy similar en la estructura económico-social.

La reflexión y ciencia pedagógicas han surgido tradicionalmente del campo y los problemas de la educación básica, pero consideramos que hay en ellas elementos extrapolables a la educación artística. Entonces, en este módulo se reunieron los textos de Porlán (1993), Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1996) y Coll (1992), que parten de enfoques pedagógicos constructivistas, que unas veces se afilian al psicoanálisis y otras a la economía.

Módulo de teoría del campo artístico

En el módulo anterior se enfocó la actividad docente, en primera instancia, como un proceso microsocioal que se lleva a cabo dentro de un salón de clases, desde donde se tejen ciertos hilos conductores con fenómenos económicos y políticos más amplios. En el módulo de teoría del campo artístico el énfasis estuvo puesto en lo macro. Los textos que se incluyeron en él fueron todos de Bourdieu (1988, 1990 y 1991).

Módulo de teorías de apoyo

Finalmente, el módulo sobre teorías de apoyo proporciona elementos no sobre problemáticas concretas relacionadas con la educación de la danza, sino con modos de pensamiento que permitan pensar esas problemáticas con coherencia. Estas ideas se ubican en el plano de la organización epistemológica y metodológica, desde una perspectiva estratégica, a fin de dar elementos para la sistematización del itinerario personal de cada participante, según sus preocupaciones específicas.

El módulo brinda apoyos para que el profesor-investigador clarifique y organice su propio proceso de indagación y es precisamente el paradigma de la complejidad lo que le permite al sujeto incluirse en la aventura de la investigación de un fenómeno determinado. Se aportan, cuestiones metodológicas referentes a cómo abordar un objeto de estudio en el que uno mismo está incluido como agente.

Confiamos en que los textos de Edgar Morin (1980 y 1990), cuyas ideas revisamos en secciones anteriores de este texto, permitirían al docente diseñar y emprender el itinerario de su propio viaje.

LOS MAESTROS, A INVESTIGAR

Por medio de ciertas estrategias de difusión, se logró captar a un gran número de profesores procedentes de espacios institucionales y privados, incluso ligados no sólo a la danza contemporánea, sino también a algunas vertientes terapéuticas del movimiento. Considerábamos, y así lo

hicimos ver, que el eje temático del seminario era, en realidad, el proyecto individual. Así, la estructura modular de lecturas y las discusiones grupales serían sólo apoyos para que cada integrante fuera afinando su problema de investigación.

Buena parte de las sesiones la dedicamos a la exposición y discusión de proyectos individuales y otra parte, a la discusión de las lecturas, que se fueron ordenando según lo pedía la dinámica grupal. Sin embargo, sabíamos que quizá no todos los maestros que iniciaron el seminario llegarían a la etapa final previamente establecida como objetivo: que cada maestro escribiera un ensayo sobre su tema de investigación. ¿Por qué proponer la escritura como culminación del SIEDC? "Los maestros y los bailarines son sujetos prácticos que no se expresan mediante la escritura", se escucha por ahí. ¿Por qué forzarlos a escribir? ¿Por qué "obligarlos" a desempeñarse en un canal de comunicación que no están acostumbrados a emplear?

Ante estas objeciones, es necesario aclarar que al hacer la invitación al SIEDC se propuso la escritura como fase terminal e importantísima del proceso colectivo, así que aquellos docentes que se acercaron tenían ya la inquietud y la necesidad de sistematizar y escribir sus ideas. Se trata de una etapa fundamental para la clarificación de los embrollos personales. La escritura, con su magia gráfica, nos permite ver *fuera* de nosotros lo que en nosotros mismos se generó. Constituye el establecimiento de una distancia entre uno mismo y las propias ideas, que permite, por un lado, la pacificación de las inquietudes y, por otro, el refinamiento de las ideas. Y, cabe decir, ambas dimensiones son esenciales para el cambio de actitudes y la transformación de las situaciones.

Hemos escuchado en muchas charlas informales que algunos maestros enuncian sus problemáticas de manera general, sin distinguir partes o relaciones entre los componentes del problema, sin el diseño de un mapa de pensamiento que desemboque en la clarificación de las acciones por seguir. Cuando enunciamos los problemas de manera global nos ponemos ante callejones sin salida ("los alumnos salen mal preparados de las escuelas", "la mayor parte de los maestros no tienen metodología"). Pero, ¿qué es "estar preparado"? ¿Por qué "no están preparados"? ¿Qué se imparte en las escuelas y qué exige la vida profesional? ¿Qué es una "metodología"? ¿Cuáles son sus componentes? Indagar, encontrar, delimitar, decir y escribir las respuestas a estas preguntas hacen la diferencia entre la queja mil veces repetida ante una problemática que parece más una maldición divina que una situación por cambiar y la claridad para emprender acciones que tiendan a resolverla.

El trabajo de escritura se consideró, pues, como la etapa culminante de un proceso reflexivo. Nuestro único criterio de "evaluación" —por llamarle de alguna manera a esta etapa final— era garantizar que el proceso de pensamiento hubiera madurado lo suficiente para plasmarse por escrito.

Así, más allá del trabajo del seminario en sí, también hubo un trabajo de seguimiento de la estructuración y redacción de la mayor parte de los ensayos que componen esta antología y que se presenta más adelante. Nos parece evidente que todos los ensayos denotan una madurez reflexiva en la mayor parte de los casos, porque los maestros se comprometieron muy intensamente con el SIEDC, y en otros porque los ensayistas ya tenían

avanzados un proceso y una experiencia reflexiva, de investigación y teórica previos al seminario. Lo que aquí importa establecer es que los ensayos resultantes comparten el espíritu complejizador del trabajo grupal del seminario. Creemos que la maraña de ideas, inquietudes y propuestas que al principio se exponía más de manera apasionada que sistemática, logró nombrarse, organizarse y analizarse a través de las dinámicas grupales y las lecturas compartidas.

Ya que en el SIEDC un asunto central era hacer aparecer al sujeto de investigación, hemos organizado los ensayos desde los que más evidencian el "yo" hasta los que no lo muestran de manera explícita; es decir, desde el ensayo que enuncia al que escribe como actor de su propia historia y que narra su experiencia directa, hasta las visiones más panorámicas y abstractas.

Esto no quiere decir que sólo quienes se enuncian a sí mismos lograron el objetivo, sino que, detrás de los diversos estilos de escritura *siempre* es posible ver a la persona del autor y entender sus necesidades de acción. Cada enfoque, más o menos abstracto, depende del modo de pensar de cada ensayista y de su manera de conectar sus ideas con la práctica.

Los textos de Fabienne Lachère y de Javier Contreras, por ejemplo, nos presentan la posibilidad de hablar de la propia experiencia enunciando un "yo" palpable y presente. En torno a esta historia personal explícita se tejen conceptos teóricos que permiten a ambos la elaboración de tácticas conscientes y transformadoras de su práctica.

Fabienne Lachère y una danza humanizadora para los aficionados del ballet

De origen francés, Fabienne Lachère sorprendía por su capacidad de viajar de la narración de sus experiencias al empleo reflexivo de conceptos teóricos. En su trabajo final se ve reflejado ese ir y venir entre hacer y pensar que finalmente consolidó nuevos proyectos, cuyos resultados ella disfruta y "cocina" en el presente.⁶

En el intento de darle palabras y reflexionar sobre su teoría-práctica en la educación de la danza clásica, Lachère recuperó predominantemente ideas de los módulos de técnicas del movimiento y de teoría en el campo artístico y educación dancística, pero trabajó básicamente sobre la bibliografía en francés que ella buscó y eligió, y que teje con cuidado en torno a la narración de su propia historia personal.

Su texto parte de la vivencia que le aportó el SIEDC; desde el título del seminario hasta la relación grupal suscitaron en ella múltiples reflexiones, para empezar, la idea de pertenecer a un gremio profesional: los maestros de danza. El SIEDC parece haber coincidido con un momento de necesidad en que Lachère requería reflexionar sobre la relación educativa: triángulo complejo que incluye al alumno, al maestro y al lugar en el que se desarrolla esta relación.

Interesada en articular su práctica docente con la reflexión teórica, en su escrito se pregunta cuáles han sido las definiciones y aplicaciones de la teoría a la práctica concreta de la enseñanza de la danza. ¿Cómo han concebido otras escuelas y otros docentes "la teoría" que puede ser necesaria para el ejercicio práctico? ¿Es la teoría "la

historia de la danza", "el análisis de movimiento", "la organización de ejercicios", la experiencia e ideas previas del maestro? Lachère lee su propia historia dentro de la danza y así la expone (su formación, su desempeño laboral, sus propuestas metodológicas).

Con un sentido dialéctico entre su práctica docente y su reflexión, hace un análisis riguroso de su método de enseñanza, por el que descubre que, más allá de sus procedimientos técnicos, en el problema que ella enfrentaba (la baja asistencia a sus clases) influían las expectativas sociales que ya traían quienes se acercaban a sus cursos: marcadamente, la necesidad de un diploma. De ahí que sus nuevas formulaciones pedagógicas tomen en cuenta el factor humano afectivo y sociocultural involucrado en el aprendizaje del movimiento.

El discurso de la técnica de la danza contemporánea, los conceptos de Laban y Eugenio Barba le permiten estructurar una propuesta pedagógica digamos "suave" de danza clásica para aficionados, donde el objetivo de la técnica apunta a la *experiencia del cuerpo*. Para ella, su propuesta educativa debe tomar en cuenta la apertura del aficionado al ballet hacia el *sentido* que para él puede tener el movimiento y también la *interacción afectiva* en el seno de la transmisión, incluidos la ubicación geográfica y el capital sociocultural del alumnado.

*Javier Contreras: de intelectual orgánico
a agente activo de la danza*

Entre otras cosas, Javier es literato y escritor de formación. Su talento para la escritura era conocido desde

antes de su participación en el SIEDC. Su trabajo se mueve dentro de la problemática que plantea el módulo del campo artístico y, desde su posición individual como teórico y agente activo, esboza líneas de acceso para relacionar el *hacer* corporal propiamente dancístico con el *imaginario* del gremio de la danza. Su ventaja es que tiene muy claro qué se siente estar fuera y dentro del campo de la danza profesional: a diferencia de muchos docentes que "nacieron" dentro de la danza porque se incorporaron a ella desde muy pequeños, Javier vivió la transición de observador a maestro y coreógrafo activo, que lo ha dotado de una perspectiva "antropológica", capaz de relativizar los valores que en cierto medio se consideran como absolutos, y también de una perspectiva amorosa del mundo de la danza.

Como docente de materias "teóricas", sin duda ha buscado inyectarles pasión a los conceptos promoviendo en sus alumnos una toma de posición ética como practicantes de la danza, organizando él mismo gestiones políticas y culturales para optimizar el ejercicio profesional. En otras palabras, vincula teoría y práctica donde la práctica no es sólo la clase de técnica o el montaje coreográfico, sino también la acción política gremial.

Efectivamente, Javier explica el arraigo de su pensamiento y de su práctica docente en una situación social y política definida, y considera su práctica docente como una contribución a la construcción del campo profesional de la danza escénica.

Su labor docente sintetiza una toma de posición política: hacer compatible la reflexión y la acción de los bailarines, llevar a cabo la utopía de fundir los polos distantes del cuerpo y la psique.

Como maestro de la licenciatura de coreografía en la asignatura de investigación social e histórica de la danza, Javier ha diseñado líneas de reflexión que transmite a sus alumnos mediante lecturas, pero sobre todo promoviendo la participación en discusiones grupales, cuyo resultado han sido escritos que él describe como "textos muy creativos, personales y vivos".

Las líneas que desarrolla en cada semestre de la asignatura son: el cuerpo como experiencia cultural, la lectura de las artes escénicas como la escenificación de los relatos paradigmáticos y los conflictos que se juegan en la sociedad, el paradigma de la complejidad, la idea de la construcción de un mundo deseado a partir de la toma de posición ética, la comprensión de las formulaciones artísticas como una escritura del mundo y los debates entre modernidad, posmodernidad y paradigmas alternativos.

Anadel Lynton: la danza para las comunidades

Aunque habla de su experiencia como maestra, Anadel Lynton plantea como eje de su ensayo un estudio comparativo entre dos modelos de educación dancística, y dentro de uno de ellos ubica su práctica como maestra.

Ella posee una larga experiencia profesional dentro del campo de la danza. Es uno de los casos de "latinoamericanos nacidos en el extranjero",⁷ porque, a pesar de su origen estadounidense, muchos de sus usos y costumbres son típicamente mexicanos. Además, ha brindado durante años un servicio a la danza y a diversos grupos sociales fuera del ámbito académico (aficionados de diversos orígenes, comunidades zapatistas, etcétera).

En sus continuos viajes de una de sus patrias (Estados Unidos) a otra (México), Anadel lleva y trae ideas y propuestas prácticas. La suya es una visión antropológica y crítica, no sólo por su biculturalidad, sino por una formación académica y formal en antropología.

Su ensayo privilegia el módulo de educación dancística diseñando en su interior un esquema complejo que se organiza en torno a dos modelos de aprendizaje dancísticos: el de "conservatorio" y el "universitario". Esta problemática le parece sustancial en la medida en que gran parte de la vida profesional de cualquier bailarín es la docencia.

Así, opone lo que denomina el modelo conservatorio, que encamina la enseñanza de la danza a la formación de bailarines ejecutantes (formación técnica tradicional), a otros modelos alternativos, universitarios, integrales, que ella pone en práctica como maestra.

Anadel se pregunta cómo formar investigadores y creadores para la danza, no sólo ejecutantes, y busca las razones sociales de buscar ese otro perfil para los trabajadores de la danza. La razón más importante que encuentra es abrir los canales de distribución de la danza a otros sectores sociales, a otras comunidades fuera del circuito de circulación de las artes tradicionales.

Revisa varias nociones de creatividad, conceptos y propuestas para la improvisación en danza; analiza, con ayuda de algunos teóricos, la cuestión de la libertad y la codificación, tratando de igualar el valor de la creatividad y la improvisación frente a la tradicionalmente "superior" técnica de entrenamiento.

Para Anadel, hay que enfocar la danza contemporánea no sólo como entrenamiento, que por su rigor está básicamente encaminado a formar bailarines profesionales, sino

también como una herramienta creativa que permita que la danza contemporánea se distribuya en muchas poblaciones que no necesariamente anhelan subir al foro.

Aunque se instala en problemáticas propias del módulo de educación artística, Anadel integra a la reflexión educativa un campo mucho más amplio que el mero campo artístico: se plantea la posibilidad y la necesidad de cambiar la actitud sobre la educación de la danza contemporánea: ¿acaso ésta es sólo técnica, entendida como vocabularios establecidos, reconocibles, o también es creación y reflexión?

Finalmente, plantea que la danza para otras comunidades, la sensibilización sobre las necesidades de otros grupos sociales y la renuncia a la reproducción autoritaria y unilateral del aprendizaje técnico tienen que ver con una actitud política de cambio: "dar la palabra a los otros", investigar, crear y bailar como instrumento de expresión de todos.

*Fernando Aragón: un gestor y maestro
que se mete en la piel de los bailarines*

El texto de Fernando Aragón abre más la lente: habla de su participación en un proceso educativo contextualizado, y para ello revisa de una manera objetiva, histórica, la ubicación de esa actividad en el marco de políticas culturales más amplias y teorías pedagógicas más generales.

Fernando se presentó en el SIEDC como un administrador de la danza respetuoso e indagador, verdaderamente interesado por comprender desde sus mecanismos más ocultos la actividad que estaba a su cargo. Comunicólogo de formación, sin ser bailarín se comprometió genero-

samente con un mejor futuro para esta actividad y sus hacedores. De hecho, estuvo involucrado en el proceso colectivo de reestructuración académica y la elaboración de los planes de estudio de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ENDNGC), proceso que significó reflexionar sobre una inquietud central: la elaboración de una didáctica para la enseñanza de la danza.

Así, las preguntas que Fernando se hacía en el SIEDC eran ¿cómo enseñar a enseñar danza? ¿Cómo formar docentes que socialicen la danza entre diversos grupos sociales?

Como en toda investigación, era necesario diferenciarse del proceso práctico de enseñanza-aprendizaje dancístico para dar cuenta de su funcionamiento, y él logró esta sana distancia para buscar los mecanismos del "enseñar a enseñar", a partir del constructivismo de Rafael Porlán, Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas.

En esencia, el trabajo de Fernando busca extrapolar y adaptar un modelo pedagógico, el constructivismo, a la especificidad de la educación dancística. Durante las sesiones del SIEDC, preguntó, discutió e indagó en torno a temas y textos sobre psicomotricidad que le permitieron ver por dentro el fino mecanismo de la adquisición motriz. Trabajó también el concepto de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, que permite pensar, a través del término *inteligencia corporal*, en una lógica de adquisición muy distinta a la del conocimiento intelectual. Pero con este punto de partida, se trataba de evitar a toda costa una aplicación mecánica del modelo pedagógico a la danza. En lugar de eso, Fernando recurre a herramientas conceptuales como las ya mencionadas para hacer una aplicación cuidadosa y conocedora del fenómeno al que se aplica el modelo general.

De este modo, su radio de interés se ubica en el módulo de teorías pedagógicas para establecer líneas de conexión con los módulos de teorías del movimiento y del cuerpo, y el de educación dancística.

Dentro de la didáctica constructivista para la danza, un problema fundamental es cómo evaluar y enseñar a evaluar la materia de técnica de movimiento básica (contemporáneo, folclor o español, según la especialidad). Entonces, Fernando incluye el concepto de *esquemas de movimiento* como núcleo de la reflexión sobre el aprendizaje, cuya transmisión incluye factores motores, intelectuales y afectivos, y cuya construcción se da en la acción misma.

El interés investigativo de Fernando desemboca en la coordinación de un proceso de investigación colectivo, ligado estrechamente al seguimiento de la enseñanza-aprendizaje de tres especialidades distintas.

*Jenet Tame: imágenes, sensaciones
y visualizaciones en el aprendizaje
del movimiento*

Plena de impulsos creativos e iniciativas prácticas, Jenet Tame planteó, desde el principio del SIEDC, sus intenciones: desenmascarar y desmenuzar a conciencia las bambalinas psíquicas de todo movimiento observable.

Manifestó constantemente una inquietud muy sincera por el material frágil y delicado, la dimensión psíquica, con el que los maestros de danza trabajan sin ser conscientes de ello.

Su texto ubica la enseñanza de la danza en el contexto complejo de diversas tensiones: movimiento cotidiano/

extracotidiano, imagen social/individual del cuerpo, mercantilismo/autenticidad, con el fin de tomar una posición sobre el sentido que se puede dar a la enseñanza del movimiento. A pesar de la amplitud de estas grandes temáticas, su interés es mucho más puntual: todo tiende a apoyar su propia práctica docente, la cual pretende ser integradora, y evidencia la dimensión psíquica del movimiento sin dejar de establecer hilos conectores con otras determinantes culturales (las técnicas extracotidianas, las imágenes del cuerpo, los cánones de belleza y las modas vigentes en determinada época). Es necesario, dice, ubicar las técnicas dancísticas en los contextos culturales en que se arraigan los usos del cuerpo. En esta concepción de los contextos históricos, Jenet Tame ubica el problema de la globalidad y la diversidad en la transmisión de los usos del cuerpo, concibiéndolos con muchas dimensiones: moda en el vestir, hábitos alimenticios, ideales de belleza, el cuerpo como objeto de consumo. Y todo esto con el objetivo de ver su influencia en los lenguajes dancísticos.

El trabajo de Jenet se inserta, predominantemente, en los módulos de teorías del cuerpo y teorías del movimiento, dentro de los cuales reconstruye la complejidad de la relación entre el movimiento y la representación: el universo psíquico que queda a disposición de las técnicas cuando promueven el movimiento de ciertas partes del cuerpo.

Para ella la *experiencia*, y no la repetición, es un factor indispensable para el aprendizaje del movimiento. No niega la necesidad de una técnica, pero sí rechaza la idea de que la técnica sea la simple transmisión de una serie de fórmulas que no fomentan la expresión, la imaginación y la creatividad. Recupera el trabajo de Mabel Todd, Nancy Topf, Wilhelm Reich y Jean Le Boulche para analizar la

complejidad de la experiencia de movimiento que fundamente una propuesta educativa integradora, que renuncie a parámetros puramente objetivos y racionales, y que recupere las dimensiones imaginativas, intuitivas y expresivas del movimiento humano.

Clarisa Falcón: la danza como arte

Con su capacidad para el manejo de conceptos abstractos, Clarisa Falcón llegó planteando la preocupante disociación entre la técnica y la artísticidad en la educación de la danza mexicana. En la medida en que ha tenido acceso a organizaciones escolares extranjeras, veía desde muy arriba la panorámica de la educación mexicana en contraste con otras formas posibles.

Su texto sugiere una estructura deductiva que va de lo general a lo particular, en donde se enuncia la imbricación de cada nivel: desde las macropolíticas educativas estatales, hasta la revisión de la clase de danza, pasando por la educación artística en general.

Su trabajo "prendió alfileres" en cada uno de los módulos del mapa del SIEDC en torno a la dicotomía entre la danza como técnica y la danza como arte, destacando la necesidad de tender hilos conectores entre cada uno de los enclaves. Añadió, para sus fines particulares, bibliografía sobre la educación artística, las políticas educativas mexicanas y la historia de la danza contemporánea en México y en el mundo.

En relación con la cultura mexicana, Clarisa establece una relación entre la enseñanza de la danza y los proyectos educativos vigentes en diferentes momentos de la historia del país. Rastrea los fundamentos y la inten-

cionalidad política detrás de los paradigmas actuales de la enseñanza de la danza. Y en otra línea de desarrollo, hace un recuento de los antecedentes de la enseñanza de la danza en México.

Pero para ella no puede reflexionarse sobre la educación dancística si no se toman en cuenta, además de las políticas educativas estatales, los rasgos de la educación artística en general, que a su vez se ven influidos por cambios culturales, económicos y sociales. Así, revisa el pensamiento de varios autores: Michaud invita a establecer un equilibrio entre la técnica y la originalidad, entre los sentimientos y la reflexión, mientras que Juan Acha propone orientar las actitudes sensoriales, sensitivas y mentales que encaminen a la creación mediante la autonomía y la transformación. De Eisner rescata la idea de que el aprendizaje artístico desarrolla distintas capacidades, como base para elaborar programas y objetivos de educación artística. De Read recupera la descripción de dos tendencias en los maestros de arte: una a unificar a los alumnos, y la otra a respetar las diferencias. Según Howard Gardner, es rescatable la idea de las múltiples inteligencias, la cual desemboca en la concepción de que el arte no es una ciencia "menor", sino que implica un modo de pensamiento diferente.

A partir de esta revisión, Clarisa Falcón propone desarrollar un nuevo concepto de educación de la danza. Cuando habla de la clase de técnica dancística hace evidente el énfasis de la educación tradicional en la ejecución correcta de los ejercicios mediante el automatismo. Predomina en ella —acota— la técnica del *drill*, que basa el aprendizaje en la repetición eficaz de un modelo correcto.

Esto hace que se separe la enseñanza de la danza de la enseñanza artística. En realidad, afirma Clarisa, al apearse

al "modelo", la educación de la danza sacrifica la diversidad y la "excentricidad" individual. Y es que aprender danza, además de la incorporación de habilidades, incluye conocer la tradición dancística, saber de anatomía, tener sentido de la ejecución. Para ella, el maestro de danza debe equilibrar y vincular el conocimiento pedagógico y el artístico, y además conocer y guiar las diferentes sensibilidades de los alumnos.

Finalmente, indaga y expone modelos de aprendizaje técnico que permitan contrarrestar el empleo del *drill* como base del aprendizaje técnico.

ALGUNOS COMENTARIOS FINALES

La escritura de los maestros participantes en el SIEDC es, sin lugar a dudas, un triunfo a favor de perspectivas investigativas y docentes más comprometidas y humanas.

Los ensayos que se presentan más adelante son núcleos conectores entre el pensamiento y la acción.

Ya sea con una lente más amplia u otra más circunscrita y profunda, los maestros ensayistas están presentes como sujetos en sus argumentaciones. Ya sea enunciando claramente un "yo", o bien hablando de mapas históricos o teóricos más amplios, los tejidos de conceptos esbozados están firmemente arraigados en la historia personal de cada uno de ellos y han desembocado en una intervención más clara, dirigida y comprometida de su práctica docente.

Sin embargo, aunque el SIEDC fue una valiosa experiencia de contacto y retroalimentación entre la docencia y la investigación, todavía queda mucho por recorrer.

El SIEDC nos da la pauta para reflexionar en la necesidad de generar estructuras colectivas de aprendizaje que permitan establecer puentes entre la teoría y la práctica. Estos puentes no están dados; hay que imaginarlos, diseñarlos, reflexionar sobre ellos. Los puentes, así, no son sólo enlaces temáticos y prácticos, sino que, en sí mismos, deben volverse formas y prácticas específicas, objeto de teorización y de implantación.

Los puentes, los vínculos, la capacidad de viajar de unas instancias a otras (cognitivas, vivenciales, etcétera) han de ocuparnos en lo sucesivo. ¿Cómo aprender a viajar, a atravesar las fronteras con fluidez, a probar diversos canales de comunicación y de existencia? He aquí la enorme tarea que nos deja, a investigadores y maestros, esta experiencia inicial de investigación y acción colectiva.

NOTAS

¹ Tanto Elizabeth Cámara como quien esto escribe, investigadoras del Cenidi-Danza, hemos tenido la oportunidad de participar en las reuniones con directores, maestros y alumnos de las escuelas del INBA como integrantes de la Comisión de Evaluación de las Muestras Anuales de las Escuelas Superiores de Danza, desde su edición de 1998 hasta la fecha, lo cual nos ha permitido ponernos en contacto directo con el discurso docente arraigado en la experiencia.

² El Seminario de Investigación para la Enseñanza de la Danza Contemporánea (SIEDC) se inició como proyecto de investigación en el Cenidi-Danza en febrero de 1999, a cargo de Elizabeth Cámara e Hilda Islas, y comprendía las siguientes etapas: I. Trabajo de recopilación de textos sobre educación de la danza. II. Estructuración y organización del seminario. III. Realización del seminario. IV. Sistematización y evaluación de la experiencia del seminario. V. Revisión del material escrito.

³ Sobre este asunto, véase el trabajo de Elizabeth Cámara en esta misma antología.

⁴ En la carrera de Psicología de la UAM-Xochimilco no se podía investigar en total libertad, sino que el recorte de problemas debía responder también a lo que la sociedad y las instituciones esperan de un psicólogo.

⁵ De 1996 a 1998 tuve la oportunidad de cursar la formación en práctica psicomotriz educativa (Aucoutourier). De por sí interdisciplinaria, esta formación, que debate con el psicoanálisis, la psicomotricidad clásica, el interaccionismo francés, la educación física e incluso con algunos sistemas prácticos de trabajo corporal, me sugirió la idea de aplicar todos estos campos y debates a la educación de la danza. La relación acción-representación viene a conjuntar todos estos enfoques en el meollo del problema específico de la enseñanza de la danza contemporánea.

⁶ En 2002, dos años después de terminado el seminario, Fabienne tomó la decisión de montar su propio espacio educativo, planeando muy bien su ubicación geográfica, social y cultural, y su organización académica.

⁷ Término empleado por Javier Contreras en Prefacio, Pierre-Alain Baud, *Una danza tan ansiada*. México, UAM Xochimilco, 1992.

BIBLIOGRAFÍA

Memoria de la Primera Reunión Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior, 1993.

México, INBA/ANUIES/UV.

ÁLVAREZ, Tania, y Ana González, "Creación dancística", en *Memoria...*

APONTE, Serafín, "Aproximación a la nueva danza 1993 en la Escuela Nacional de Danza Contemporánea", en *Memoria...*

BAZ, Margarita, y José Perrés, 1997, "Psicología social y producción de subjetividad. Reflexiones teórico-

metodológicas sobre transmisión y formación en un programa de posgrado". Ponencia. Encuentro Internacional *Hacia el tercer milenio. Una sociedad con modelos diversos y un único objeto*. México, UAM-I, UAM-X, UAM-A y UPN.

BLANC, Jaime, "Algunas consideraciones sobre la técnica", en *Memoria...*

DÍAZ Y DÍAZ, Martín, "Introducción", en *Memoria...*

ECHEGOYEN MONROY, Soledad y Guadalupe, "Sobre la enseñanza interdisciplinaria en la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello", en *Memoria...*

FILOMARINO, Rossana, "Perfil del docente", en *Memoria...*

GIMENO SACRISTÁN, José, y Ángel Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Barcelona, Morata.

MORIN, Edgar, 1977. *El método. I. La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra, Madrid.

MORIN, Edgar, 1990. *Introducción al-pensamiento complejo*. Madrid, Gedisa.

RAHMAN, Graciela, "Las apuestas pedagógicas", en Nora E. Elichiry (comp.), 1992. *Pedagogía Universitaria*. Buenos Aires, Nueva Visión.

RAMÍREZ, Mayra, "La planeación académica en el arte", en *Memoria...*

SCHWARTZ, Alejandro, "La relación de los ámbitos artístico-educativos con el medio profesional", en *Memoria...*

HEKHAUSEN, H., 1975. "Disciplina e interdisciplina", en Leo Apostel, et al., *Interdisciplinarietà. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades*. México, ANUIES.

IDEAS QUE IMPULSAN LA INVESTIGACIÓN
DE LA ENSEÑANZA DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA.

LA VINCULACIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Elizabeth Cámara

TEORÍAS PARA LA CONJUNCIÓN DEL HOMBRE

La mejor manera de mostrar al lector la forma en que se tocan los autores que presiden con sus ideas este trabajo —se me antoja— podría ser la de simular un diálogo entre ellos. Reunidos en algún lugar y tiempo ficticio, Lynn Segal¹ platica sobre el constructivismo, y comparte con Edgar Morin los planteamientos interdisciplinarios complejizantes; ambos observan cómo algunas de estas ideas apoyan directa o indirectamente las nociones sobre el cuerpo de Maurice Merleau-Ponty, a su vez intercambian nociones con el teórico de la pedagogía Jean Piaget, que por otro lado conversa con el teórico del arte Juan Acha sobre el aprendizaje autogestivo y autotransformador. Así, cada uno desde su perspectiva, muestra sus puntos de vista, los rasgos comunes que los hermanan y los enfoques que se conjugan en función de la orientación adoptada en el Seminario para la Investigación de la Danza Contemporánea (SIEDC), coordinado dentro del Cenidi-Danza.² Este diálogo permitiría comprobar lo que una querida amiga

dijera: "para poder dialogar, primero hay que estar de acuerdo", pues "posiciones o pensamientos antagónicos no permiten que se pueda establecer la comunicación; simplemente se excluyen, sin que antes haya mediado el intento por compartir con el otro".

Estos autores, además, nos muestran cómo toda creación, tanto en el arte como en la ciencia, parte de un vasto conocimiento y una imaginativa familiarización con aquello de lo que se ocupan. Como dicha conversación no es posible, por ahora sólo intentaré destacar los postulados básicos de estos autores y su manera de enriquecer y complementar nuestro acercamiento a la investigación dancística.

El constructivismo y la educación dancística

En el libro *Soñar la realidad*,³ de Lynn Segal, uno de los representantes más "radicales" del constructivismo, pone en tela de juicio la tradición conceptual que pretende "conocer el mundo". La *realidad* la concibe como "sueño de la razón", donde, "a fuerza del deseo", se cree que existe de manera independiente, que puede ser descubierta y con ello crear leyes para controlarla. Bajo esta tesis, el sujeto es el que crea su propia noción de verdad y realidad. Como la verdad se construye (de ahí su filiación constructivista), la objetividad es relativa, aparente.⁴ Además, la verdad, como en el caso de Morin, deja de ser absoluta, y representa tan sólo el punto de vista del observador, sujeto que la construye desde la propia experiencia. Quien observa, el fenómeno observado y el mismo proceso de observación forman una totalidad. Bajo estas primicias, Segal nos permite destacar

la noción de “construcción de saberes” desde el sujeto de aprendizaje, esto es, construir el conocimiento desde la propia experiencia del sujeto actuante, trátese de sus aspectos técnicos o teóricos.

“Adoptar la posición constructivista es potencialmente liberador, permitiéndole a uno aprovechar su potencial creativo. Esta posición rechaza la creencia en una única respuesta correcta que excluya todas las demás posibilidades” (Segal, 1994: 26). Así, en la investigación se sustituye la noción de objetividad por la de responsabilidad.

Si asumo los postulados del constructivismo es porque, junto con los de la teoría de la complejidad, efectivamente me permiten experimentar una sensación alentadora, tranquilizante, en la medida en que las nociones de realidad, objetividad y verdad se relativizan, en la medida en que abren la posibilidad del cambio continuo del conocimiento y la potencialidad renovadora del mismo; en la medida en que hablan de construir la realidad a partir de “sistemas fenoménicos”, es decir, aquellos basados en la experiencia, recurso que media hacia el conocimiento, y en la medida en que diluyen fronteras entre esferas del saber, llámense racionales o sensibles.

Reconocer la otredad o existencia de la visión del otro, facilita entender el principio de relatividad del conocimiento, y la posibilidad de contar con múltiples facetas de interpretación.

Como todos los autores de nuestro seminario, se opone a la división entre ciencia y filosofía, división originada por el dualismo de Descartes, pensador del siglo XVII que apeló a Dios para sostener que nada que sea del cuerpo podrá ser de la mente, ni pertenecerá a la razón. En el planteamiento cartesiano, además, subyace la tesis de que

al conocimiento sólo se llega por medio de la deducción, apropiación del mundo que se logra con independencia de la experiencia sensorial o la percepción, principio al que, como seres que hemos vivido la experiencia sensible del cuerpo, nos oponemos.

En el caso de la danza, se ha asumido como algo consustancial a ella, centrar su atención en el cuerpo-materia casi como único objeto de interés. En contraposición a esto, Segal junto con Merleau-Ponty hablan de la unidad entre lo sensorial, lo corporal y lo mental. La posibilidad de relectura de la danza que nos ofrece Segal nos conduce a adoptar una posición incluyente, ya que representa una vía de análisis que concilia las dos esferas y nos aleja sistemáticamente de aquellos paradigmas convencionales.

Esta *epistemología del observador*, como metodología para la investigación de la danza, permite la correlación de la experiencia sensorial: toco, veo, observo, me muevo, reflexiono. Por tanto, vista, tacto, reflexión, movimiento se unen para crear mi experiencia y conocimiento, en este caso dancística.

Interesado en la naturaleza del conocimiento, Segal marca otra línea coincidente con Merleau-Ponty, de trascendencia para esta investigación, cuando indica que lógica y lenguaje forjan el pensamiento, el lenguaje como medio de cognición para llegar a acuerdos sobre la "realidad".

El tema del cuerpo y la motricidad ligado al lenguaje, lo aborda vía el sistema nervioso como "conjunto de sensores (células nerviosas especializadas) y unidades motrices (músculos y esqueleto) unidos entre sí, por una red de células sensoriales". Por tanto, sistema sensorial y sistema motor no son independientes. Esta afirmación de Segal

nos remite a Jean Piaget, quien identifica pensamiento con acciones. Entonces, si el lenguaje es muestra de nuestra existencia cognitiva, también lo es de nuestra experiencia kinético-corporal.

Cuando Segal aborda el tema del lenguaje como vehículo del pensamiento y de su mutua correspondencia, apuntala nuestra reflexión sobre cómo el lenguaje y los conceptos puede ser un auxiliar de valiosa importancia en el aprendizaje dancístico. Además, nos liga a los planteamientos de Merleau-Ponty, y su visión del ser, donde cuerpo-mente-movimiento se dan entrelazados, lo mismo que las funciones mentales: pensamiento, memoria, imaginación, "el cerebro funciona como una totalidad" (Segal, 1994: 67-68), como sistema al que hay que comprender mirando todas las partes en su conjunto. Para ejemplificar lo anterior citaré dos casos.

El ballet posee una terminología muy amplia, nomenclatura que posibilita identificar y designar su código, herramienta de valiosa utilidad en el aprendizaje, construidos a lo largo de cuatro siglos de tradición. Lo mismo sucede con el Método Leeder, que apoyado en los aportes teóricos de Laban, posee una serie de conceptos y términos que permiten distinguir y nombrar gestos y acciones corporales, cualidades del movimiento, direcciones dimensiones y planos que amplían el rango de matices y nitidez de la ejecución, pero que además ligan pensamiento con movimiento como rutas del aprendizaje teórico-práctico.

La investigación de la relación entre lenguaje y movimiento representa una rica veta de trabajo en la que habrá que profundizar. Esta línea de reflexión, además se presenta como indispensable en función de su uso en el análisis de obra coreográfica, por ejemplo.

Para conectar motricidad y pensamiento, propone el concepto *sinapsis* o conexión funcional entre neuronas que permite la transmisión de señales. Cuando el director de teatro Eugenio Barba habla de "cuerpo inteligente", justamente está hablando del enlace entre aparato sensorial, motor y cerebro, que se da "sólo cuando tratamos las neuronas y el sistema motor del cuerpo como componentes de un sistema cerrado que funciona *recursivamente*".⁵ Sólo entonces podemos empezar a explicar la cognición.

Para hablar de cognición, Segal utiliza el término *computar*,⁶ en el sentido de comparar dos o más cosas entre sí. Así, cuando se computa se establecen relaciones, lo que en el plano neurológico representa establecer una serie de redes nerviosas. Aquí se enlaza con Morin en cuanto a noción de sistema o modelo sistémico, entendido como conjunto de elementos interrelacionados, entre los que existe cohesión y unidad de propósitos, en el que intervienen un sinnúmero de factores. Relaciones entre mundo, experiencia, mente y cuerpo para Méreleau-Ponty.

Estas afirmaciones nos llevan a dos cosas: a la definitiva conjunción mente-cuerpo por un lado, y a la necesidad del aprendizaje de la danza desde perspectivas transdisciplinarias, por el otro.

Esta noción transdisciplinaria nos permitió indagar cómo la investigación sobre la enseñanza de la danza contemporánea puede ser pensada desde otras áreas del saber a fin de nutrirse y crecer firme y vigorosa.

Los puntos emergentes planteados por Segal: el saber como construcción del sujeto a partir de su interacción con el entorno, el ver al hombre como totalidad; y el de la unidad entre pensamiento y lenguaje para llegar a la cognición, serán recurrentes a lo largo de esta exposición.

Creo oportuno intentar enlazar la noción de Segal de *clausura* (1994: 167-197), (cuando afirma que los sistemas vivos o sistemas cerrados se generan unos a otros, por ejemplo, las células que se regeneran, al tiempo que conservan su propia organización), con el aprendizaje del movimiento, en la medida en que explica las conexiones *sensoriomotriz* a través de las *sináptico-endocrinas*, que en nuestro caso resulta indispensable entender. La explicación que nos ofrece Segal se presenta hasta hoy como la más clara para hablarnos de la citada unidad mente-cuerpo.

La interdependencia entre ambos sistemas se debe a la producción de sustancias neurotransmisoras del sistema endocrino que facilitan la transmisión de impulsos nerviosos a través de la citada *sinapsis* (conexión entre neuronas). Describe (Segal, 1994: 177) cómo los impulsos nerviosos actúan sobre la superficie motriz del cuerpo.

Ejemplo: cuando quiero tomar café, ligo la mirada con la mano, a fin de asir la taza y llevarla a la boca. Esto significa reunir ojos y mano con deseo de beber. Correlaciono operaciones a fin de beber. La señal de sed, en el sistema nervioso "actúo, por decirlo así, sobre la estimulación de la superficie de mi cuerpo" (Segal, 1994: 178). Pero Segal avanza aún más para proponernos el uso de la ya mencionada *función recursiva*. Von Foerster (personaje ficticio del libro de Segal) pone como ejemplo a un niño con una sonaja, (Segal, 1994: 183) con la cual juega de manera imprecisa: la muerde, la restriega. Sucede que el bebé no la ha identificado como sonaja, no la ha utilizado en función de su uso específico y no ha establecido lo que llama, *familiaridad de comportamiento* o reconocimiento consciente del objeto (usar algo en función de su fin específico). Para Segal, el niño no ha desarrollado la *competencia sensoriomotriz* de relacionar ob-

jeto concreto con acciones específicas que el propio objeto demanda. Yo recurriría al ejemplo de un lápiz: el bebé lo toma, se lo mete a la boca, lo muerde, pero no sabe que ese objeto sirve para rayar, hacer trazos, menos aun para escribir. Por tanto, no hay *familiaridad de comportamiento* con el objeto lápiz, "cosa" que hasta entonces es sólo un objeto indiferenciado, para después pasar a ser un objeto identificado como lápiz, con un comportamiento motor específico. Sólo cuando el objeto se controla e identifica, aparece la *competencia sensoriomotriz*. Los dos, la sonaja y el "comportamiento sonaja", son complementarios. De modo que para Segal tenemos lo siguiente:

Nombre del comportamiento = nombre del objeto

Intentaré trasladar el concepto de *función recursiva* a un ejemplo dancístico, a fin de explicar su utilidad. El maestro indica corporalmente un ejercicio cualquiera, con explicaciones que no son claras, pero además sin que al mostrarlo medie una actitud corporal correspondiente y adecuada a las demandas propias del movimiento elegido, como podrían ser las del uso de las "tensiones opuestas", las intenciones ascendentes o descendentes de éstas, la carga energética requerida, la combinación de cualidades, así como el uso correcto del tiempo y el espacio, etcétera. El estudiante, al reproducir el movimiento, no logra establecer la familiaridad de comportamiento, pues no ha logrado conectar forma exterior con la acción real solicitada. Para que el estudiante desarrolle la *competencia sensoriomotriz*, el maestro tendrá que, mediante la demostración correcta del uso del cuerpo, apoyada en la descripción verbal clara de su uso y fin, lograr la "acción específica" que el movimiento equis demanda.

Con este ejemplo sobre la *estabilidad de comportamiento*, nos vuelve a dar pie para hablar de las conexiones entre

Nombre del comportamiento (escribir) = nombre del objeto (lápiz)
 Movimiento adecuado, nombre de las acciones
 ("tensiones opuestas") = acción adecuada del movimiento

En otras palabras, identificar aquello a lo que aspiramos, la acción (una flexión, un giro, un movimiento circular, una secuencia de movimiento o una danza completa), su análisis y la realización correcta del movimiento mismo, nos llevará a apropiarnos de él. Esto es que, cuando la experiencia es la adecuada y la nombro, me apropio de ella, la poseo.

La *competencia sensoriomotriz* nos da pie para hablar de los sentidos, tema básico para el caso de la danza, pues nos permite pensar que lo que se conoce a través de la vista (marcar o demostrar prácticamente un ejercicio), ligado a la voz, (instrucciones precisas, acompañadas de un tono que revela una intención estimulante), el oído (recepción de las explicaciones verbales dadas por el maestro), y experimentado a través de las operaciones motoras (kinéticas), nos hace posible *estabilizar la función*, a fin de apropiarnos del saber específico: las "tensiones opuestas".

Para ampliar la explicación sobre la operación *recursiva*, recurriré al ejemplo que da el autor para explicárnosla: sacar la raíz cuadrada de cualquier número, operación que se prolonga hasta que se logra un valor estable que será siempre uno. Si el valor inicial es de 7.45 y a esto le aplicamos la raíz cuadrada: 2.72, 1.65, 1.28, 1.13, 1.06, 1.03, 1.01, y así hasta que lo único que quede de esta operación recursiva sea uno, llega a un estado de equilibrio, de estabilidad, sin que importe la cantidad inicial que se

elija. Cada vez que se ejecuta la operación se obtuvo una cantidad diferente, que finalmente se estabiliza en uno.

Trasladado al aprendizaje del movimiento, diríamos que, cada vez que se ejecuta una acción específica, cada vez que la repetimos obtenemos resultados distintos, aunque idealmente más cercanos al modelo de movimiento al que aspiramos acceder, hasta hacerlo propio, y estabilizar el resultado. Esto nos permite ver el ángulo positivo del método de repetición de las acciones en el aprendizaje de la danza, método que, si bien no se cuestiona, con esta argumentación obtenemos una explicación que permite darle un nuevo sentido en función de la construcción del conocimiento.

En la danza no media un objeto: pelota, lápiz, esquís, torno, etcétera. Los objetos son señales que representan algo más.

“En el ámbito de la cognición, los objetos son los nombres intercambiables que damos a nuestro propio comportamiento” (Segal, 1994: 188). Pero, ¿qué sucede cuando entre operación y mente no media un objeto? Y aunque Segal en este punto detiene el desarrollo de su planteamiento, las fisuras de éste nos permiten deducir que lo que en el aprendizaje de la danza media es el propio movimiento, “el nombre intercambiable que damos a nuestro propio *comportamiento*”.⁷ Al final contamos con un comportamiento-movimiento, sin la mediación del objeto, pero con un vocablo que representa la acción motriz. Nombrar adecuadamente las acciones contribuye a apropiarnos de ellas. De ahí que yo crea en la validez de su aportación en función de la danza y la educación dancística.

El vacío, por lo menos aparente, que Segal deja tiene que ver con el error en el que incurren distintos teóricos,

entre ellos Jean Piaget (Denis, 1980: 47-86), al hacer uso de la motricidad como puente para lograr el conocimiento racional. Creo que, como intelectuales que son, no han logrado admitir la experiencia del cuerpo como fin en sí mismo, y avanzan tan sólo en el sentido de la unión lenguaje-pensamiento.

Ahora bien, de todo esto, lo que me interesaría más es cómo “las operaciones recursivas generan valores ‘estables’ y de una infinidad de valores posibles emergen los valores propios” (Denis, 1980: 188). Podríamos interpretar entonces que la habilidad aprendida, delineada y afinada, permitirá a quien se ha apropiado de ella variar sus principios, fines y aplicaciones, objetivo que debiera ser reto de quienes nos dedicamos a la enseñanza de la danza, con objeto de lograr bailarines más propositivos, creativos.

A manera de recapitulación, cabría destacar la manera en que Segal conjuga tres aspectos que son tema de este trabajo. El primero, el de las denominadas *meta-teorías* (el constructivismo como teoría de aprehensión del mundo), no sólo en cuanto principios, postulados de la revolución de paradigmas sobre el conocimiento, sino también en cuanto a los medios vistos como convergencia disciplinar (teoría de la complejidad), a fin de abordar aquel tema de nuestro interés, en este caso la danza. El que tiene que ver con el cambio en la epistemología de la investigación, que a su vez nos hace recordar los postulados de la investigación-acción en la educación, a la que nos suscribimos, vista como una epistemología del observador en tanto tendencia metodológica y filosófica, como teoría que orienta y valida su práctica. El último punto sería el de la tesis que apuntala al constructivismo pedagógico, tesis que implica un cambio de postura frente a la enseñanza y el aprendizaje de la danza.

Para concluir la exposición en torno a los postulados del constructivismo, al tiempo que respetar el marco conceptual ya expuesto en otro apartado sobre los postulados de Edgar Morin, (29-84) enumeraré sólo aquellos conceptos que comparte con Segal.

En primer término estaría el problema de la *disyunción*, que ha desarticulado y compartimentado, el conocimiento científico, de la reflexión filosófica, en pos de una superespecialización. Se trata, dice Morin, del *paradigma de la simplificación* cartesiana occidental ya citado, que si bien produjo grandes avances en el conocimiento, al tiempo fracturó la noción de hombre.

Frente a lo anterior, se presenta la necesidad de un pensamiento incluyente y complejo, *conjunción*, que distinga pero que no desarticule. Al igual que el constructivismo, sus principios se basan en estudios procedentes del área científica: la física y la termodinámica, así como de la *teoría de sistemas*. En Morin el principio de verdad también pierde su valor absoluto para dar paso al principio de incertidumbre, a lo relativo, y conlleva los principios de autocritica y autorreflexión, propios además de la investigación-acción que veremos más adelante, basados en una metodología que considera unidades complejas multidimensionales, para ser abordadas de una manera transdisciplinar que representa el *paradigma de la complejidad*. En ella se habla desde el sí mismo, y recupera la idea de la imposibilidad del conocimiento total o completo, pues no existe.

Un ejemplo de investigación desde la trinchera de la complejidad y el constructivismo, es el que representa la construcción del *currículum*, donde se apliquen crite-

rios basados en principios *hologramáticos* en el sentido de Morin, esto es, que encontremos el todo en la parte, lo que representa, por ejemplo, abandonar la idea de asignatura, propia del principio de disyunción.

Lo anterior permite que, al intentar abarcar la estructura curricular en su conjunto, al tiempo que se construya al bailarín como ser total no se pierda la noción de aquello que se pretenda crear, en este caso bailarines.

Simultaneidad entre pensamiento y acción

Frente a ideas o conceptos de la filosofía o la ciencia, que pensamos pueden apoyarnos para entender nuestras propias inquietudes en torno a la danza, siempre es necesario tender puentes, realizar traducciones, las cuales, en casos afortunados, logran que devenga de manera casi natural; en otros resultan forzados, se rigidizan o empobrecen. Esto es algo que vemos con frecuencia cuando se intenta aproximarse al estudio del cuerpo y el movimiento. Esperando no caer en lo mismo, acercaremos al lector a las ideas de Maurice Merleau-Ponty,⁸ una de las fuentes clásicas más valiosas sobre el tema.

El combate del filósofo Merleau-Ponty por dejar de ver al cuerpo exclusivamente desde lo físico, se cristaliza cuando propone la perspectiva de análisis de *ser-del-mundo* de Heidegger, propuesta que articula al trabar lo físico con lo psíquico, sin que esto represente una simple adición o mezcla, pues uno tiene su germen en el otro. Anteriormente el cuerpo era simple recipiente de lo psicológico, vista la psique como externa al ser-cuerpo, como objeto de estudio separado del propio hombre.

Este concepto seductor, ser-del-mundo, invita a ser adoptado por quienes nos interesamos en el estudio del cuerpo y el movimiento, y nos enfrenta al reto de entender la profunda dimensión de su significado, y más aun, a las implicaciones que exigen ser consecuentes en su uso.

Cuando nos dice "tengo conciencia de mi cuerpo a través del mundo [...] del mundo por medio de mi cuerpo", (Merleau-Ponty, 1993: 101) perfila la dimensión experiencial de su propuesta. De la dimensión fenomenológica que implica ser-del-mundo, o *ser-en-el-mundo*, conciencia de ser y existencia fundidos a través de la *experiencia*, le permiten a Merleau-Ponty establecer la anhelada unión percepción-acción, representación-movimiento, mente-cuerpo, lo cual logra, como él dice, *encarnar*, "pues es sólo posible verlo por mí, desde mí" (Merleau-Ponty, 1993: 107).

Merleau-Ponty rechaza la idea de que la relación entre la esfera de lo corporal y la de lo-mental se dé como un proceso (que por mi parte interpreto como reacciones en cadena), el cual implicaría ir del cuerpo a la mente y a la inversa, de la mente al cuerpo, y que él más bien describe como una relación simultánea que metafóricamente llama "relación mágica". Bajo este precepto, propone que frente a la noción de "representación del cuerpo", de uso frecuente entre los psicólogos clásicos, se maneje la de *experiencia del cuerpo*. Esta noción de experiencia es lo que representa en Merleau-Ponty un paso cualitativo.

La unidad que "se consume a cada instante en el movimiento de la existencia" (Merleau-Ponty, 1993: 101), es una aseveración que contradice los postulados cartesianos ya señalados. El acercamiento a una disciplina como la dancística enfrenta al cuerpo a retos que lo obligan a realizar acciones que "lanzan" al bailarín fuera de sí mismo, en

pos de dominar, por ejemplo, la gravedad, a fin de realizar un salto, o mantenerse en eje y controlar el peso a fin de lograr guardar el equilibrio, o utilizar los mecanismos que permitan girar, así como vencer aspectos relativos al propio cuerpo, como la elasticidad o la fuerza. En esa lucha por vencer a la naturaleza, muchas veces se acerca más al dolor y al agotamiento que al placer de bailar. La sensación de estar consigo mismo cesa, la conciencia del yo interno se diluye, el cuerpo deja de pertenecernos, y para recobrarlo hay que ir en pos de su recuperación que permitirá la unidad.

Merleau-Ponty (1993: 118) asevera que “toda figura se perfila sobre el doble horizonte del espacio exterior y del corpóreo”. Postulado que me recuerda a Rudolf Laban cuando habla de las dos categorías espaciales, la *kinesfera* o espacio personal, frente a la *coréutica* o dimensión espacial general. El espacio corpóreo de Merleau-Ponty, como la kinesfera de Laban, “contiene el fermento dialéctico que lo transforma en espacio general” (Merleau-Ponty, 1993: 119).

Para hablarnos de motricidad recurre a hablar del espacio. Así el cuerpo debe moverse para ocuparlo, apropiarse de él, poseerlo: “en este sentido nuestro cuerpo es comparable a una obra de arte [poema, cuadro, obra musical o dancística...] Es un mundo de significaciones vivientes” (Merleau-Ponty, 1993: 168).

[...] es evidente en la acción que la espacialidad del cuerpo se lleva a cabo, y el análisis del movimiento propio tiene que permitirnos comprenderlo mejor. Comprendemos mejor en cuanto consideramos el cuerpo en movimiento, cómo habita el espacio [...] porque el movimiento no se contenta con soportar pasivamente el espacio y el tiempo, los asume activamente (Merleau-Ponty, 1993: 119).

Tiempo y espacio, categorías de *análisis del movimiento* Laban; tiempo y espacio (horizonte), categorías de análisis de Merleau-Ponty, a través de las cuales se entiende al cuerpo en movimiento, en acción, en interacción con ellos, como elementos imprescindibles de la danza.

Relacionadas con el *análisis del movimiento*, me parecen importantes las nociones de *movimiento abstracto*, y *movimiento concreto*, ésta última la que realiza el cuerpo con fines específicos (tomar un vaso, golpear con un martillo, oprimir los botones de un teclado, flexionar para brincar), es el "mundo dado", mientras que el abstracto es el "fondo construido", que no representa un fin práctico en sí, el que es propio de la danza, del que baila para un observador en tanto vehículo expresivo.

Merleau-Ponty habla de la centrifugalidad del movimiento abstracto y me recuerda a Ugo Volli,⁹ y su categoría de técnicas *extracotidianas* (aquellas que requieren de un aprendizaje profesionalizado) y técnicas *públicas* (las que se realizan para ser vistas por el espectador), como técnicas que amplían proyectan el movimiento.

La unidad cuerpo-mente no habría que interpretarla, repito, como aquello que Merleau-Ponty rechaza y que señalamos al principio: cuerpo+mente, cuerpo de un lado y mente de otro, cuya relación se establece a través de un puente o canal que une, pero que al mismo tiempo significa distancia.

Para explicarnos que esto no es así, que movimiento y pensamiento se encuentran entrelazados, el autor habla de "la motricidad como intencionalidad original [...] El movimiento no es pensamiento de un movimiento".¹⁰ (Pensemos en el pianista que mueve sus dedos sobre el teclado).

Para Merleau-Ponty como para Segal, discurso y pensamiento son lo mismo, unidad. En el orador, vocablo y pensamiento son una misma cosa frente a una audiencia para mostrar que habla y pensamiento se ensamblan. Lo mismo sucede con el bailarín: pensamiento y movimiento son conjunción, fusión en la medida en que pensamiento y expresión se constituyen simultáneamente.

A propósito, me gustaría anotar tres frases de Merleau-Ponty (1993: 156, 181, 187) que enuncian y denotan a la vez, sin intermediación de alguna torpe interpretación mía:

1. Un movimiento se aprende cuando el cuerpo lo ha comprendido.
2. Con el cuerpo nos cerramos o abrimos al mundo.
3. Todas las "funciones" en el hombre, de la sexualidad a la motricidad y a la inteligencia, son rigurosamente solidarias.

Hablar de la experiencia del cuerpo a través del movimiento, sea éste de la naturaleza que sea (dancístico, deportivo o militar, por ejemplo), son esferas que, apoyada en Merleau-Ponty, intento explicar en su conciliación y maridaje. Ello, a fin de que esta exposición apunte hacia la vinculación anunciada entre teoría y práctica, lo mismo que con el par cuerpo-mente, entendidas como una sola y única cosa, y nos haga ver cómo manejarnos en el plano exclusivo de las ideas "nos hace perdernos de la experiencia" (Merleau-Ponty, 1993: 192), pero, al igual, transitar exclusivamente por lo empírico nos lleva a la anemia reflexiva, intelectual.

¿Cómo traducir esta unión a prácticas concretas, para evitar permanecer sólo en la dimensión del cuerpo o en la

del raciocinio? ¿Cómo no dejar en discurso lo que debiera ejercerse como acción? ¿Cómo evitar el traslado rigidizante de conceptos que acaban vacíos de contenido?

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO PLANTEAMIENTO
TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA LA INVESTIGACIÓN
DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA.
LA EXPERIENCIA DEL SEMINARIO

Uno de los postulados relevantes que sustentaron y orientaron la instrumentación del SIEDC fue el de la línea pedagógica conocida como *investigación-acción* o *pedagogía reflexiva*. Con ella, se confirma la pertinencia de un proyecto de investigación a primera vista *sui generis*, en la medida en que pretende generar procesos de investigación en los maestros de danza y desencadenar reflexiones que se enriquecieron con el intercambio de ideas, a través de un diálogo retroalimentador de las diversas inquietudes personales y que dan cuenta de las respectivas preocupaciones y experiencias de los docentes.

A lo largo de este apartado, haré un balance crítico que permita ubicar el alcance real de los propósitos del SIEDC respecto a los de la *investigación-acción*. Un primer punto de afiliación es la del enlace teoría y práctica, el saber y el hacer, y plantear problemáticas propias de la educación dancística, para que así la investigación no esté separada de la práctica educativa.

Wilfred Carr (1996: 133-141), ubica el origen de la investigación-acción en la Gran Bretaña, con antecedentes en la pedagogía estadounidense de la época de los años cuarenta, encabezada por personalidades como Kurt Lewin,

quien acuñó el término investigación-acción, postulados que al ser institucionalizados, perdieron su razón de ser. Más tarde, en medio de una crisis educativa generalizada, en los años sesenta, la investigación-acción resurgió a iniciativa de los propios profesores en la Gran Bretaña, como un movimiento renovador. De este movimiento inglés emergió John Elliot, como uno de sus promotores y teóricos más relevantes. Durante los años ochenta, la propuesta se trasladó hacia Australia y Europa y llegó nuevamente a los Estados Unidos. Su desarrollo a través del tiempo ha implicado adoptar distintas fisonomías, las cuales la definen como filosofía crítica, cualitativa, emancipadora, que pretende superar la idea del investigador como observador participante, propia de la antropología etnográfica, e incluso las posturas de la "escuela de Frankfurt" y a Jürgen Habermas.

Un representante de la investigación-acción, Hans Gadamer, en polémica con Habermas, sostiene que el agente de investigación debe ser el propio maestro o *agente interno* y no el investigador profesional o *agente externo*,¹¹ aunque su posición sea la de un teórico crítico. Esta corriente, en sus ejemplos más progresistas, incluso ha adoptado rasgos propios de la "pedagogía de la liberación" de Freire, y del marxismo.¹²

El muy destacado John Elliot, respaldado por una práctica de impulso hacia la creación de cambios, señala que

[...] la investigación-acción constituye [en el nivel pedagógico] una solución a la relación entre teoría y práctica, tal como lo perciben los profesores [...] En esta forma de investigación educativa, la abstracción teórica desempeña un papel subordinado en el desarrollo de una sabiduría práctica basada en las experiencias reflexivas de casos concretos.¹³

Los postulados básicos de la investigación-acción también pretenden abandonar los principios positivistas que crean una especie de inmovilidad entre pensamiento y acción, o cancelan la posibilidad de ejercer en espacios y saberes de matices distintos a los propios. En esta perspectiva,

[...] la comprensión analítica o teórica se mantiene en relación de subordinación con el desarrollo de una visión sintética u holística de la situación en conjunto [y...] se opone a la imposición de la hegemonía de los expertos especialistas sobre los prácticos, con la función de regular sus actividades desde el exterior (Elliot, 1999: 71-73).

Contradictorio resultaría pensar que la propuesta intenta restarle valor a la parte teórica de la relación dialéctica entre teoría y práctica, entre investigador y situación escolar. De lo que se trata más bien es de no privilegiarla, a fin de evitar una especie de parálisis en quienes intentan ejercer la investigación desde la práctica. Pero, en especial, la investigación-acción se pronuncia porque la teoría surja de la práctica y no a la inversa. La división entre una y otra, como bien se ha expuesto, provoca vicios que tratamos de superar.

Cuando se habla de investigación, como lo señala Carr, convencionalmente se asume una especie de división social del trabajo, donde la élite intelectual que reflexiona y teoriza es distinta al grupo de los prácticos, maestros que se enfrentan a las situaciones reales en el aula. Por ello, la única manera de combatirla es la reflexión en relación con la práctica.

Nuestra coincidencia con la investigación-acción, al oponerse a esta polarización, nos permite comprobar la per-

tinencia de la convocatoria al SIEDC que invitó a los maestros a ser ellos los investigadores y promotores de cambios que juzguen necesarios en el campo de la danza.

La corriente estadounidense actual de la investigación-acción, representada por autores como James Mackernan (1999: 30-33), la señalan como una forma de investigación autocrítica y autorreflexiva, que "formula teorías para la acción" y puede llegar a representar una posición ideológica, en la medida en que confirme y ejerza la idea de la comprensión de los hechos como motor de cambio de la práctica social que representa la educación. Para este investigador, el modelo específico, adoptado en su país durante la década de los ochenta, es el *interactivo*, que se practica con equipos de desarrollo y diseminación, compuestos por organizaciones internas y externas. En éstas últimas hay sujetos que actúan como colaboradores críticos, lo cual muestra que se reconoce la idea de Lewin de incluir al práctico en todas las fases de la investigación. He querido mencionar a este autor, cuyo trabajo se centra en función del *currículum*, porque creo que lo que expone representa, un "ideal", en la medida en que el trabajo interactivo se constituye como una experiencia única. Al mismo tiempo, Lewin nos coloca en un nivel de desarrollo histórico cercano a él, en la medida en que es el investigador el que propicia el acercamiento hacia el maestro.

Espero que la realización del SIEDC¹⁴ haya representado un primer paso en la creación de espacios en el interior de las distintas escuelas, a fin de cumplir consecuentemente con los planteamientos de la investigación-acción, esto es, que los cambios se den a iniciativa de los prácticos educativos, a partir de propuestas y necesidades propias.

La democratización de las prácticas educativas en torno a la investigación plantean, como dice Elliot, que las iniciativas de cambio sean de abajo hacia arriba (1999: 315); es decir, de la reflexión sistemática y sistematizada de los profesores en el aula, hacia el aula, hacia sí y hacia la institución escolar, y no de arriba hacia abajo; esto es, de las demandas institucionales hacia las prácticas concretas, como hasta ahora ha sucedido en la educación dancística profesionalizada en nuestro país. Traduciéndolo a términos políticos, podríamos pensar que se trata de un movimiento que parte de las bases hacia la cúpula.

En el ámbito de la enseñanza de la danza, el SIEDC parte de la idea que todo maestro realiza investigación, aunque este ejercicio revista características inconscientes o empíricas, pues el enfrentarse día a día a los alumnos implica retos que deben resolverse sobre la marcha, como que cada alumno representa un cuerpo distinto al que hay que sujetar a patrones de movimiento estandarizados en códigos¹⁵ legalizados, legalización argumentada por su efectividad, o a situaciones como no poder avanzar según lo establece el programa al tener que detener el avance de unos para no dejar atrás al resto del grupo, cuando la asimilación corporal de lo prescrito es asimétrica.

Estas reflexiones significan esfuerzos que representan la posibilidad de resolver problemas propios. Desgraciadamente, esto no significa un avance pedagógico en sentido general, pues, al no contar con los espacios para ventilarlos y transmitirlos a quienes se enfrenten a las mismas situaciones de aprendizaje, los resultados no se comparten ni se difunden, y al cerrarse en sí mismos no trascienden.

A la investigación-acción inicialmente se la consideraba un simple instrumento metodológico. Una vez que

se ha demostrado lo contrario, podemos notar que su propósito radica en crear “la reunificación epistemológica e institucional de que la teoría y la práctica se conviertan en una posibilidad real”.¹⁶ Quisiera dejar claro que todas las reflexiones que proceden de quienes profesionalmente nos dedicamos a la investigación orientada a la educación podrán contribuir a la tarea de la práctica docente, pero que es en los maestros, los actores directos en los escenarios específicos —cabe insistir—, en quienes debe recaer la tarea. Nuestra intención, lejos de representar una línea marcada desde arriba, como posición de autoridad institucional, significa tan sólo un trabajo de impulso y apoyo tangencial.

Poco después de haberse iniciado el SIEDC, se realizó el Seminario de Formación Docente,¹⁷ promovido por la Dirección de Asuntos Académicos del Centro Nacional de las Artes (Cenart). Entre sus valiosas aportaciones estuvo la de auxiliarnos a situar con mayor claridad nuestro proyecto personal dentro de esta nueva pedagogía, a definir el papel que jugamos como promotores de un acercamiento al diálogo; la posibilidad de generar en los maestros de danza interés por la investigación, y a situarnos a los maestros como personas que acompañan al alumno en su proceso de formación. Éste nos permitió ver que la supuesta distancia respecto al objeto de estudio adjudicada a la mirada del *agente externo* al proceso, no necesariamente implica objetividad; que tampoco es cierto que unos, “los teóricos”, deban dedicarse a elaborar conocimientos, mientras que otros, “los prácticos”, sean los que se encarguen de aplicarlos.

El postulado de la investigación-acción de que todo cambio real en la práctica educativa es aquel que produce

cambios estructurales en el nivel curricular, principio revelado por el Seminario de Formación Docente, provocó en mí una especie de parálisis y una sensación de frustración, pues como agente externo a la labor docente directa este propósito quedaba muy por encima de las expectativas iniciales del SIEDC. Sin embargo, al pensar detenidamente, concluyo que, como todo ejercicio democrático auténtico, este cambio estructural significa un proceso lento, a largo plazo, y que seminarios como éste representan simientes en su construcción.

Estimular a los maestros a fin de que ellos sean los que realicen dentro de sus escuelas la investigación, en lo que llamaré una especie de "militancia" compartida con nuestros colegas maestros, es algo que, lejos de verse como una actividad aislada o marginal, por el contrario debe ser un impulso colectivo que busque el mejoramiento escolar en distintos niveles, desde el curricular y el estrictamente técnico-dancístico hasta el de las líneas artístico-filosóficas que orienten los principios de la enseñanza, el aprendizaje, el ser del maestro y el del alumno que se desee perfilar, como resultado del proceso vivido en el seno de la escuela.

La idea, expresada por Lewin, de que la ciencia debe tener una función social, es quizás el antecedente de una de las expresiones más avanzadas de la investigación-acción, como la que Mckernan (1999: 24-30) adjudica a Bagdan y Bibklen al considerar que su ejercicio puede producir cambios sociales. Lo anterior habría que relativizarlo en función de la esfera y la magnitud del cambio, pues no sería lo mismo hablar de un cambio en el sistema educativo nacional que del que podría darse en una rama específica del arte como la nuestra, aunque sí pueda aspirar a promover cambios en el campo específico.

Este proyecto de investigación, nos coloca al margen de que las autoridades internas o las propias al sistema de educación nacional, ordenaran el ejercicio de la investigación. En ese momento, esa "militancia" dejaría de ser un impulso natural, gobernado por las fuerzas de la necesidad personal, y pasaría a ser un principio institucionalmente impuesto que lo ahogaría, como sucedió en los Estados Unidos en la década de los cuarenta, cuando dejó de representar en ese país la vía de solución contra el conservadurismo y su orientación pedagógica.

En nuestro caso, el proyecto de investigación no surgió de la solicitud de alguna escuela ni respondió a la petición de ninguna instancia oficial. El proyecto emergió del legítimo propósito de ayudar a ver y escuchar las demandas de los propios maestros.

Los agentes externos, como bien lo señalan los teóricos de la investigación-acción, estamos alejados de los verdaderos cambios, entre otras cosas debido a que nuestro acceso a la información sobre lo que sucede en el aula será aquella que se nos permita ver, consultar u observar, o aquella mediada por la visión de quienes nos la proporcionen, pero en especial porque, al no estar ligados a la práctica, nuestra palabra puede pasar a ser letra muerta.

Por otro lado, lejos de que el SIEDC causara en ellas malestar o suspicacias, en casi todos los casos las autoridades escolares apoyaron y difundieron la convocatoria lanzada por las responsables. Ahora, en el supuesto de que nuestra "injerencia" hubiera suscitado una reacción de rechazo, habría sido comprensible, pues podrían existir acercamientos asociados con intereses en el marco de las luchas de poder que se libran en el interior de las propias escuelas, donde personas o grupos pudieran legítimamente sentir amena-

zado su territorio. Esto, por supuesto, lo asevero enfáticamente, no fue nuestro caso. Para el particular, nuestros planteamientos, opiniones o diagnósticos lejos están de convertirse en acciones directas sobre la práctica, excepto las que los propios maestros involucrados puedan realizar. Y aunque el deseo se encamine a provocar cambios estructurales, esto queda en mera posibilidad. Por tanto, distan de poder ser vistos como medio de control de las prácticas educativas, tal como sucede en casos de investigaciones promovidas por autoridades institucionales.

Esta contundente verdad no implica que nuestra visión sea una visión neutra. Nuestra mirada, que, reiteramos, aspira a ser útil, es aquella que se declara y pronuncia a favor de democratizar las prácticas y buscar soluciones dancísticas ligadas a cambios en el terreno de la especulación teórico-práctica, que resulten favorables a la enseñanza de la danza, además de contribuir a incorporar aquellos conocimientos que signifiquen avances en el campo dancístico dentro y fuera de nuestro país.

En el terreno de la pedagogía, Hans Gadamer sostiene que la comprensión no puede trascender al propio ser-en-el-mundo. Esta afirmación, heredada como hemos señalado de Heidegger y retomada por Merleau-Ponty, permite al primero negar la posibilidad de comprender una práctica social desde una situación privilegiada, lo que nuevamente nos remite a la idea de que el *agente interno* es señalado como el indicado para comprender su propia realidad y modificarla.¹⁸

Así, a lo que se aspira es a ser vista como agente impulsor de las inquietudes de los profesores reflexivos, con los que se establezca un diálogo permanente y respetuoso en el que se intercambie información bibliográfica.

Asumo mi papel de *facilitador* del desarrollo de las capacidades reflexivas de los profesores [de ser quien...] asesora a los docentes acerca de los métodos y procesos que puedan utilizar para recoger datos observables, para analizarlos a la luz de las propuestas alternativas y para criticar sus propios sesgos (Elliot, 1999: 319).

Las etapas marcadas por los distintos modelos con independencia de sus nombres podemos resumirlos en: ubicar un problema o identificar una situación de conflicto sobre la cual se aplica una observación cuidadosa, y sobre ella se reflexiona para fijar un plan de acción con el que se actúe, a fin de buscar cambios, lograr mejoras, para luego, tras evaluar la acción, elaborar nuevas observaciones que permitan promover nuevas acciones, y así sucesivamente, sin que el ciclo termine. De tal ciclo pueden desprenderse hipótesis que en casos afortunados permitan delinear teoría.¹⁹

En el SIEDC, apoyamos a los maestros a delinear o identificar problemáticas, los apoyamos también en su proceso de observación y reflexión, a fin de lograr el autoconocimiento cuyos resultados fueron sistematizados en un ensayo. Las siguientes fases dependerán de la capacidad de convocatoria y negociación de los propios maestros en sus respectivos centros de trabajo, a fin de que las inquietudes compartidas permitan la aplicación de acciones para el cambio, para que el acceso a los otros niveles del proceso se convierta en una posibilidad real. Por el momento, esta empresa sólo ha quedado delineada, y así hay que reconocerlo.

Resistencias y justificaciones

La *investigación reflexiva* nos señala algunos prejuicios y resistencias tanto personales como individuales, mismos que, a pesar de la entusiasta respuesta de los maestros, corroboramos en nuestro caso en los distintos momentos del proceso (convocatoria, desarrollo y elaboración de ensayos, por ejemplo), con respuestas directas o indirectas, conductas implícitas o explícitas, o pronunciamientos expresos de parte de los maestros que vale la pena comentar.

Una causa de resistencia en la etapa de la convocatoria fue la relacionada con las cargas y los tiempos de trabajo docente (en ocasiones frente a salarios no equivalentes). Así, el esfuerzo invertido en el trabajo reflexivo puede verse como el de una tarea adicional, que se elude por representar un trabajo excedente, por encima de sus compromisos u obligaciones. Al respecto, Elliot plantea que el profesor por lo general resuelve a favor de la enseñanza y a la investigación la ve como algo optativo. Por ello propone cambiar el significado de "tiempo para investigar" y pensar "en la posibilidad de dismantelar la estructura de los valores de territorio y jerarquía y suplirlos por los de apertura, responsabilidad crítica compartida y autonomía racional" (Elliot, 1999: 86).

Elliot W. Eisner, representante de la línea de investigación estadounidense denominada *investigación cualitativa fenomenológica*, por centrarse en la experiencia y en la observación del desarrollo de los fenómenos y sus condiciones, con los que la investigación-acción comparte algunos principios y características, habla de que, para que la investigación en el aula tenga éxito y redunde en mejoras escolares, es necesario "diversificar el papel del

profesor, de tal manera que los profesores interesados tengan la oportunidad, como parte de su trabajo diario, [de] dedicarse a esa actividad" (1998: 29). Esto creo que se podría lograr reduciendo el tiempo que se está frente al grupo a quien se manifieste interesado y se comprometa a ello, o también puede ser considerado como parte del tiempo de la descarga académica, del trabajo colegiado de quienes, por ejemplo, tienen medio tiempo o tiempo completo en las distintas escuelas oficiales del INBA que imparten danza. Por mi parte, considero que el ejercicio diario como profesores nos enfrenta a situaciones y hechos que despiertan intereses y retos que pueden convertirse en motivos de inquietud personal que absorban nuestro interés. Lo que se busca entonces para resolverlos es contar con espacios, tiempo y cauces para dar salida a esa necesidad. Aquí es donde vemos que es justo el nivel de experiencia práctico, el que posee la justificación de relacionarse con las necesidades concretas, y a eso, como *prácticos reflexivos*, bien vale la pena dedicarle tiempo.

Otra posible causa de resistencias a las que puede enfrentarse la adopción de la investigación-acción como forma de resolver los problemas que atañen, en este caso, a la danza, es pensar que como prácticos se carece de marcos teóricos o conocimientos académicos "eruditos" que permitan "entender la realidad bajo la luz que ellos irradian".

Pienso que, aunque el maestro no cuenta con las herramientas teórico-metodológicas que le posibiliten los medios para dar cuenta de su reflexión, la simple descripción de lo que observa en su entorno educativo puede representar avances. Quién mejor que los propios maestros para describir las problemáticas a las que se enfrenta en el aula, quién mejor que ellos para definir

los temas, hechos y objetivos de la investigación, a fin de poder delinear soluciones.

La posibilidad de que se ventilen tensiones, situaciones de conflicto o incompetencia en el ejercicio docente también provoca resistencia en los participantes, pues se cree que manifestarlos coloca a la institución para la que se trabaja en posición de desventaja y vulnerabilidad frente a otras, sin considerar que toda institución conlleva, si no esas mismas problemáticas, otras semejantes. El pensarse en una institución o situación escolar acabadas, exentas de errores, imposibilita el ejercicio de juicios críticos sanos que demuestren que todo trabajo es perfectible. Lo que habría que pensar es que, como aquella persona que acude a un terapeuta, lo primero para resolver las necesidades y carencias es reconocerlas, con el propósito de rectificarlas y dar salida a las situaciones de conflicto.

Ya que hasta hoy, la formación del bailarín no implica enfrentarse a la necesidad de acercarse a la escritura, es frecuente que el maestro no esté familiarizado con ese oficio, y ésta es otra causa de resistencia a la investigación. Sin embargo, estoy convencida de que es un ejercicio que debe iniciarse, ejercicio que en un principio podría tener la pretensión de un simple registro, pero que más adelante podría constituirse en materiales que pudiesen circular e intercambiarse entre pares. Esta dificultad se comprobó en el SIEDC al solicitar a los maestros que plasmaran sus ideas por escrito. Este punto será abordado más adelante.

Cambio de paradigmas

Siguiendo el itinerario marcado por el Seminario de Formación Docente sobre la investigación-acción, vemos que ésta implica nuevas concepciones sobre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación. Lo que se intentará hacer ahora es crear posibles analogías entre esas concepciones y lo que la danza demanda. Los cambios planteados por autores como Elliot²⁰ serían:

1. En el *aprendizaje*, visto como producción activa de significados y no como reproducción pasiva de los mismos.
2. En la *enseñanza*. El maestro sería visto como medio, como *facilitador* de un proceso, y centraría su atención en la síntesis entre las llamadas estructuras públicas del conocimiento y las subjetividades individuales.
3. En la *evaluación*. No se trabajaría ya en términos de cantidad de información adquirida, sino en función de las cualidades, que incluyen la capacidad para sintetizar información de distintos tipos y naturaleza a fin de resolver situaciones.

Como podrá comprobarse, estos tres puntos coinciden coherentemente con los planteamientos hechos por la teoría constructivista aplicada a la educación. Es por ello que los aspectos relativos a la enseñanza y el aprendizaje (puntos uno y dos) se tratan en el apartado que habla de las *habilidades*.

Sobre la evaluación, hoy en día, en el caso de la danza, muchos maestros se han visto en la necesidad de sujetar-

se a parámetros u “objetivos” concretos que conducen a acciones rigidizadas que incluso pueden llegar al extremo de eliminar al alumno en el curso de su proceso, sin que éste pueda mostrar sus posibilidades de desarrollo, o, por el contrario, se permite a personas “muy aptas”, pero sin vocación, continuar con su formación profesional. Esos criterios tienen que ver con aspectos relacionados con peso, talla, medidas antropométricas, tono muscular, fuerza, entre otros, mismos que permiten la medición, pero que en el caso de la danza contemporánea no necesariamente son definitorios para la construcción de un bailarín.

En el otro extremo, existen evaluaciones que intentan considerar aspectos que tienen que ver con cualidades interpretativas, imaginativas y sensitivas, pero que caen en marcos extremos de subjetividad relacionados, por ejemplo, con criterios como el gusto, el afecto personal, el tiempo en contacto con la persona evaluada, etcétera. Es por ello que nos pronunciamos a favor de lo expuesto por la investigación-acción y el constructivismo, en el sentido de abandonar criterios de cantidad, pensar en términos cualitativos y observar la capacidad para sintetizar y manejar información corporal, para resolver situaciones, en este caso relacionados con la vida profesional, lo que es poco probable que se observe en la aplicación de cualquier evaluación cerrada.

Elliot señala que los cambios en las formas de evaluación también tienen que ver con cambios en la estructura curricular y en los paradigmas del propio proceso, visto como proceso reflexivo, autoconstructor. Por tanto, lo importante será el proceso y no el producto. A pesar de que esta afirmación no es nueva para la danza, vemos casos donde el alumno que ha venido viviendo un pro-

ceso de desarrollo ascendente, positivo, al momento de la evaluación, por causa de algún accidente o por nerviosismo, sobre todo si ésta es aplicada por un maestro ajeno al proceso, puede obtener un resultado negativo. O a la inversa, un alumno cuyo proceso ha sido accidentado, de escasa significación para él mismo, de poca entrega y disciplina, en el momento de la evaluación obtiene un resultado por encima de su labor cotidiana. La evaluación, por tanto, no debe representar un corte en el proceso, sino basarse en los datos del mismo.

— Idealmente, se podría decir que, si el objetivo es mejorar la práctica, habría que articular los distintos niveles del proceso educativo: enseñanza, investigación, desarrollo curricular y evaluación, a fin de aspirar a modelos educativos cada vez mejores.

— En el trabajo de Elliot, que al parecer no ha olvidado ningún aspecto implícito en la investigación que representa, subyace el concepto de *valor* o *valores*, que tiene que ver con la dimensión ético-filosófica de esta propuesta pedagógica en la medida en que uno de sus pilares epistémicos, la reflexión del individuo (el ser), tiene que ver con la acción (el hacer), con los medios para lograr los fines (el cómo, el con qué y el cuándo).

— El plantear la necesidad del cambio se ve como responsabilidad que se adquiere conforme se “perfecciona la práctica”, en la medida en que resuelve la relación entre ésta y la teoría, y en tanto puede subvertir el orden institucional que se presente obsoleto. La enseñanza como forma de investigación es tarea moral en la medida en que los *valores* educativos se traducen en formas concretas de práctica.

— En el caso de la danza, esto resulta de primordial importancia, pues lo que se enseña involucra el cuerpo,

territorio íntimo que hay que saber respetar, y en cuanto depende de criterios subjetivos del maestro, quien, en ocasiones, no cuenta con principios metodológicos, por lo que dicha circunstancia acaba convirtiéndose en un problema ético.

Lo dicho no significa cuestionar la libertad de cátedra. Lo que trato de exponer es que la falta de una investigación tanto individual como colegiada no permite elegir las vías que faciliten el logro de los fines educativos. Debemos superar las prácticas que contradigan el proceso de avance del estudiante debido a la aplicación de criterios poco reflexivos, consensuados o conciliados. Así, comprometernos a revisar las prácticas nos hace pensar en término de *valores*.

Es por ello que el concepto *valor* adquiere importancia, pues de lo contrario: "Para el profesor aislado, la ignorancia es una virtud. Le permite dormir de noche con la ilusión de que el perfeccionamiento de la práctica consiste sobre todo en desarrollar habilidades técnicas" (Elliot, 1999: 73).

Otros *valores* relacionados con el conservadurismo en torno a las prácticas jerarquizadas de la enseñanza son los que se oponen a la crítica del alumno en torno a la labor del docente, el evitar la libre circulación de información que apoye la investigación, y el oponerse a renunciar a lo que se conoce como "dominio territorial" en el aula y la escuela. El interés en que la figura del maestro sea, como se dice, la de orquestador de los procesos, implica renunciar a *valores* como que el maestro sea autoridad incuestionable (aunque en el área de danza contemporánea se adoptan formas más relajadas que las presentadas en otras modalidades dancísticas). Este ejercicio en la enseñanza

de la danza se asocia a la necesidad muy frecuente en el bailarín de ser centro escénico, ya no en el escenario, sino ahora en el salón de clases. Las reacciones que fortalecen los principios y normas de las prácticas tradicionales no deben sorprendernos, pues pugnar por valores como apertura o crítica compartida implica renunciar a privilegios heredados de prácticas educativas muy alejadas de las aspiraciones democráticas que sustentan la *investigación reflexiva* y sus anhelos.

*Propuesta sobre la indagación y la descripción*²¹

Otro concepto que se asocia al tipo de investigación propuesta es el de *indagación*. La *investigación cualitativa* parte de observar hechos concretos, en sitios concretos y situaciones concretas. Nos remite a pensar que opta por *estudios de caso*, cuya intención se centra en la *indagación* basada en la experiencia.

Esa *indagación* es la que permite pensar en términos de cualidades. Eisner refiere que su compatriota, el estadounidense pedagogo clásico John Dewey, al ocuparse de problemas del campo de la estética, en su libro *Art as Experience* (1934) sostiene que el arte es producto de la inteligencia, aquella que piensa en términos de cualidades y sus relaciones. A diferencia de lo que convencionalmente se pensaba sobre el arte, en el sentido de que era un producto de la sensibilidad y las emociones pero alejado del pensamiento, hace la afirmación anterior. Con esto se apuntaba hacia la existencia de distintos tipos de inteligencia. Entre ellas, la cualitativa es la que selecciona cualidades, las organiza para que funcionen en forma ex-

presiva a través de un medio, proceso tan complejo como pensar en términos de signos verbales o matemáticos. Así, la producción de una obra de arte exige tanto o más inteligencia que la que realiza un trabajador intelectual.

La idea de Dewey, además de alentar la producción artística, pretende explicar el significado del pensamiento cualitativo que, como sostiene, debieran fomentar las escuelas en sus estudiantes, lo mismo que la investigación en el aula.

Si lo expresado en relación con las artes fue planteado por el trabajo intelectual de un pedagogo, Dewey, para aplicarlo a su área de interés, cómo no detenernos a considerarlo en el caso de la educación dancística.

Resulta particularmente alentador hablar en términos de cualidades a quienes presentan reservas hacia la investigación. Es frecuente encontrar que el maestro siente que el resultado de sus indagaciones quedará cancelado al no contar con el oficio de escribir y por tanto no poder transmitir a otros dichos frutos.

Eisner nos invita a los maestros a aplicar nuestra inteligencia sensible, la cual, como gente dedicada a una actividad artística, deberíamos poseer, para atender aquellas señales que nos rodean, atender aquello que nos mira y nos habla, para que después lo que logremos captar mediante la capacidad de observación sea dicho en un texto que describa lo observado. Sin embargo, no negamos que el escribir significa un reto adicional.

“Aprendemos a escribir y a dibujar, bailar y cantar en razón de plasmar el mundo como lo conocemos” (Eisner, 1998: 44). Se trata de una invitación a reconstruir o interpretar nuestra experiencia mediante la *descripción*, en este caso a través del lenguaje escrito, sin tener que renunciar a

la carga afectiva, personal, ni al uso de la primera persona. Como Dewey señala en su libro ya citado, hay formas que afirman significados (la ciencia) y formas que expresan significados (el arte), forma ésta última que nos invita a adoptar (Eisner, 1998: 47) en la escritura.

Lo importante es que el texto ilustre el mundo, en este caso escolar, donde todo tema es importante: las aulas, los alumnos, los profesores y sus relaciones con aquéllos, con las autoridades, así como la relación entre escuela y padres de familia. Sobre áreas de juego, comedor, espacios de encuentro, nutrición, salud, por sólo citar algunos.

La interpretación que hagamos de la observación puede explicarnos por qué nos ocupamos de algo y cuál es el significado que los hechos tienen para quienes los experimentan. Es por ello que autores como Eisner recomiendan que las descripciones hagan uso de un lenguaje personal expresivo, a fin de que se sienta la presencia de quien habla a través del texto.

Volvamos a nuestra experiencia del SIEDC, que buscó, mediante la lectura de material de índole y naturaleza distintas, fortalecer los marcos de referencia, ya fuese que se tradujeran en aplicaciones directas a la práctica o para que vivencias anteriores pudieran ser interpretadas a la luz de información que los apoyase en su comprensión. Así, logramos cerrar la buscada unión entre teoría y práctica.

La frase "la coherencia concierne a las cualidades de la *Gestalt*" es una afirmación certera acuñada por Eisner (1998: 71) que puede ser aplicada prácticamente a todo. Si hablamos de una obra plástica, musical o coreográfica, alcanza el estatus de arte gracias a la coherencia entre forma y contenido. También se habla de alcanzar

equilibrio en la vida cuando se ha logrado coherencia entre lo que se piensa y lo que se hace. Eisner lo aplica a la credibilidad de la descripción lograda a través de la narrativa cualitativa, a la correlación coherente entre lo escrito y lo vivido, que a su vez se apoye en la pertinencia de lo expuesto y sus hallazgos. Su utilidad radicará en el auxilio que nos brinden las indagaciones para conocer y entender las vivencias de otro en la medida en que nos permita prever situaciones análogas.

Recapitulación

La reflexión sobre la danza, y en especial sobre su enseñanza, cuenta con muy pocos antecedentes en nuestro país. En esta oportunidad intentamos plasmar nuestras inquietudes y las volcadas por los maestros que participaron en esta aventura.

Este trabajo intenta llevar al plano de la reflexión aquellas experiencias vividas por los docentes en sus respectivos espacios de trabajo. Este esfuerzo, al mismo tiempo que virtud, es nuestra falta. Virtud en la medida en que la mirada de los maestros no es un acercamiento mediado en relación con los hechos educativos; por el contrario, la distancia se acorta entre objeto de estudio y sujeto, lo mismo que entre teoría y práctica. Se trata de reflexiones hechas por maestros para compartir con maestros. Así, la experiencia reflexionada, al compartirse, permite avanzar, y ojalá, al encontrar eco en otros, también permita crear vínculos con aquellos pares que probablemente vean reflejadas sus propias experiencias. Por otro lado, al tratarse de una primera experiencia plasmada por escrito, podría

ocurrir que este esfuerzo por compartir y comunicar experiencias, por falta de antecedentes, quedase tan sólo en un buen intento. Lo que podría asegurar sin temor a equivocarme es que la energía y el intenso entusiasmo que motiva este trabajo es el profundo y legítimo interés por mejorar las prácticas docentes.

La preocupación por parte de quienes impulsamos el proyecto, de mantenernos constantemente informadas de lo que sucede en la literatura que pueda apoyarnos, ya sea la directamente relacionada con la pedagogía o aquélla que amplíe nuestras visiones sobre la danza, el arte y el conocimiento, nos permite actuar en consecuencia con nuestros planteamientos originales que inspiró la creación del SIEDC.

La posibilidad de estar en contacto con maestros de danza contemporánea de las distintas escuelas profesionales del INBA,²² nos permitía ofrecerles acercarse a planteamientos teóricos novedosos sobre la educación, la danza, el cuerpo y el movimiento. Frente al libre planteamiento de ideas nos vinculamos con el entrañable compromiso por entender necesidades, problemáticas, mentalidades, mecanismos internos de juego entre los distintos actores del fenómeno educativo del arte, así como las del horizonte que presenta nuestro entorno.

Crear un espacio de diálogo entre los maestros de la especialidad de danza contemporánea fue una convocatoria poco convencional u ortodoxa de investigación en el interior del Cenidi-Danza. Esta situación, inédita, podría interpretarse como una forma particular de realizar un trabajo de tipo etnográfico, especie de trabajo de campo en la medida en que los maestros tuviesen el papel de "informantes", "medio" de investigación a través de la

aplicación de encuestas, cuestionarios, entrevistas, lo cual, por supuesto, no fue así.

Creímos provechoso *compartir*, lo subrayo, *compartir*, con los compañeros maestros una serie de materiales de lectura, para que se convirtieran en materiales detonantes del análisis y la comprensión. Elegir una escuela, un área de trabajo, ciertos maestros o alumnos como muestreo para elaborar un diagnóstico, a fin de plantear posibles soluciones, nos parecía que podría tener una menor repercusión que si se ponían en circulación conocimientos que provocaran la reflexión propia sobre las formas de enseñar, la relación maestro-alumno, la pertinencia de contenidos y enfoques de las clases, repensar las formas de planear la educación dancística en cuanto a enfoques, orientaciones, cargas horarias, etcétera.

Nuestra necesidad personal de entrar en contacto con los maestros nos condujo, sin que éste fuera nuestro propósito original, a una nueva postura en torno a la investigación educativa, que conforme avanzaba el seminario fue confirmando su pertinencia: la investigación-acción.

A pesar de la favorable respuesta entre los maestros, habría que aclarar que fue de parte de aquéllos cuya posición crítica y de autoanálisis constante los lleva a acercarse a las oportunidades de actualizar su práctica docente. Entre los ausentes están los que, podríamos pensar justificadamente, son retenidos por sus cargas de trabajo, pero a quienes les sería muy útil su actualización y reflexión sobre su práctica.

EL CURRÍCULUM: POR UNA EDUCACIÓN DANCÍSTICA
DE CARÁCTER HUMANISTA. LOS TEMAS DE DEBATE
DEL SEMINARIO

Planteamientos teóricos sobre el currículum

Tras reiteradas afirmaciones de parte de los autores que hablan de él, tanto de la corriente anglosajona (John Elliot, James Mckernan), como de la española (José Gimeno Sacristán, Ángel Pérez y Rafael Porland), queda claro que el *currículum* constituye el eje medular de la institución educativa. Institución entendida como sitio en el que confluyen diferentes actores y fuerzas: "espacio geográfico, imaginario y simbólico en el que, por jugarse una serie de tensiones, el sujeto encuentra a la vez un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento" (Fernández, 1994: 20). En el *currículum* se definirá lo que se perciba como digno de ser perpetuado, trasmitido o eliminado, de acuerdo con escalas de valores que los propios especialistas le confieren, afines a criterios de legitimidad y legalidad otorgadas por el propio campo.

En opinión de Gimeno Sacristán (Sacristán y Pérez: 145-146), el *currículum* es un concepto polisémico, que puede ser definido de acuerdo con el enfoque pedagógico al que se esté inscrito, pero que, sin embargo, siempre implica el contenido del proyecto educativo y sus fines. En el caso de la enseñanza de la danza, idealmente tal proyecto sería el de brindar conocimientos corporales, artísticos e intelectuales, a fin de poder realizar la actividad profesional. El *currículum* contendrá las formas de

actuación y peso de los sujetos actuantes, sus distintos intereses y percepciones, que pueden ser opuestos e incluso contradictorios, al tiempo que representa la aspiración a revisar las prácticas a fin de mejorarlas y producir cambios en función de criterios de actualización, renovación y crecimiento. Los cambios curriculares representan una actitud abierta y crítica de parte de los distintos agentes educativos puestos en acción.

Siguiendo esta idea, vemos cómo John Elliot²³ señala el error de muchos trabajos de investigación-acción que no superan la abstracción (entendida como falta de confrontación con la práctica), o los que creen que mejorar la calidad de la educación se da, por ejemplo, sólo en función del aprendizaje centrado en el estudiante, o en el desarrollo profesional de los maestros, y olvidan abordar el tema curricular, ámbito que actúa como receptáculo y espejo de todo aspecto educativo (maestro, alumno, evaluación, entre otros).

Es decir, hablar del *currículum* implica abordar un asunto complejo y multifacético, recordemos entonces lo planteado de Edgar Morin y la necesidad de contar con un marco conceptual como el suyo para abordar un objeto de fisonomías múltiples. A pesar de la complejidad de abordar un tema que involucra tantos aspectos en forma simultánea, no podemos eludirlo, pues es la dimensión *curricular* la que va a permitir comprobar la pertinencia de la vinculación entre teoría y práctica, al tiempo que ver cuál es la distancia entre su ejercicio institucional y las aspiraciones de maestros y alumnos.

Vemos pues que el *currículum* no es solamente el cuerpo de conocimientos organizados para ser impartidos, sino un campo de actividades conformado por distintas disci-

plinas, múltiples agentes, facetas diferenciadas en distintos momentos, una organización social "dispersa y trabada" que habría que ver como una totalidad a cargo de distintos especialistas ocupados tanto en su diseño (con apoyo del teórico), como en su puesta en práctica (por parte del maestro) (Gimeno Sacristán, 1996: 119-121).

Como en toda construcción curricular, en el caso de la danza los intereses o visiones no se neutralizan, sino que representa la conciliación de múltiples fuerzas, internas y externas, que deberán responder a las expectativas y demandas sociales y artísticas. En ésta habrá que, también, enfrentarse a cuestiones que tienen que ver con posiciones estéticas y artísticas, así como ético-pedagógicas. Los contenidos deberán prever e incluir, sobre todo si pensamos que se trabaja con el cuerpo, equilibrio entre conciencia física y emocional; contrarrestar prejuicios enlazados a estereotipos sobre lo físico, lo genérico, lo sexual. Por tanto, el *currículum* debe ser el resultado de múltiples deliberaciones y confrontaciones, a fin de evitar ser visto como prerrogativa de especialistas y de demanda de autoridades, y, por el contrario, incluir los intereses y opiniones de maestros y alumnos.

A partir de percibir planes y programas de estudio como modelos acabados, devienen impulsos de estatismo o inmovilidad, pues garantizan seguridad a la propia institución escolar, se convierten en garantes de posiciones o roles que permiten conservar el *statu quo* en función de la estratificación interna del poder.

Por el contrario, el *currículum* debe verse como construcción permanente, como proceso perfectible, que siempre está en vías de llegar a ser. No puede ejercerse como dogma incuestionable, en donde las propuestas de

cambio representen enfrentamientos dolorosos como los que se han vivido en el campo de la danza cuando hay quienes rechazan asumirlo como un *continuum* natural.

Los cambios curriculares no suficientemente consensuados, provocan reacciones extremas que pueden incluso "abortarlos" al enfrentarse a la oposición de ciertos sectores escolares. Por ello, deben presentarse bajo una convocatoria en la que confluyan las distintas posiciones e intereses. Por esto al *currículum* debe vérselo como una serie de hipótesis que demostrarán su viabilidad en la práctica.

En términos del *currículum* existen dos dimensiones. Una pertenece al plano de las intenciones, y la otra al de la realidad. En el plano de las intenciones se desarrolla el diseño curricular, planes y programas de estudio, vistos como la configuración de ideas y aspiraciones. En el plano de la realidad se encuentran las actividades y prácticas de las personas, que a su vez estarán condicionadas por los recursos materiales y humanos, incluidas la capacitación y actualización de parte de los profesores para hacerlo operativo.²⁴

Esta distancia entre un nivel y el otro tendrá que acortarse a fin de lograr un mejor nivel educativo.

La tensión entre educación tecnocrática y educación humanística

Pensar que el *currículum* logra explicar las tensiones internas, en especial en situaciones de crisis o de ajustes institucionales, queda claro si las comparamos con momentos vividos por la educación dancística, que incluso han generado escisiones o creación de nuevas escuelas acordes a

las corrientes dominantes que orientan la cultura, y a los momentos políticos en los que se han visto inmersas.

A fin de contar con situaciones que me permitan hacer algunos planteamientos, sin que el fin de este trabajo sea el análisis de los planes y programas de estudio ni la historia de las escuelas de danza del INBA, intento simplemente mostrar, a través de un corte temporal en la vida de la enseñanza de la danza contemporánea, sus batallas.

En coincidencia con lo planteado por la investigación-acción, creo que esas historias deberán ser escritas por las propias escuelas y sus actores, como ejercicio de autoanálisis, a fin de superar errores y delinear futuro. Aquí sólo bosquejaré lo observado a mi paso por la vida dancística institucional, desde los sitios en los que me ha tocado estar como estudiante y maestra. Es decir, hablaré desde mi óptica personal, trama impregnada por el recuerdo.

Durante largo tiempo, en especial en las décadas de los sesenta y los setenta, al bailarín mexicano de danza contemporánea, en términos generales, se le acusaba de una falta de preparación técnica, de una carencia de oficio, lo que lo colocaba en desventaja respecto a la media del bailarín de los países que se preciaban de ser sus mejores exponentes, y se le veía como causa de la falta de públicos en los teatros donde se presentaba. El reto, comprensible en esos años, para el gremio dancístico en general se centró en el desarrollo técnico de los estudiantes. De este proceso me gustaría distinguir algunos momentos coyunturales para la educación dancística profesional.

La creación del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD, 1978-1994), durante el régimen del presidente José López Portillo, estuvo a cargo del ingeniero Salvador Vázquez Araujo, en ese tiempo

director de Danza del INBA. El SNEPD estaba constituido por tres escuelas: la Escuela Nacional de Danza Clásica, la Escuela Nacional de Danza Folklórica y la Escuela Nacional de Danza Contemporánea (ENDCO), especialidad ésta última en la que nos centraremos. Su directora, Lin Durán, creó nuevos planes y programas de estudio y conjuntó una nueva planta docente, apoyada en maestros y bailarines del Ballet Nacional, compañía que hacía tiempo había emprendido la tarea de lograr bailarines con una técnica cada vez mejor. Esto dio como resultado la formación de generaciones con un alto nivel técnico-dancístico. Sin embargo, una vez concluido el sexenio, la escuela transitó por distintas administraciones. Se vivieron entonces una serie de altibajos, reflejados en la manera de concebir la enseñanza de la danza, lo que a su vez produjo cambios no siempre oficializados que afectaron el *currículum*, y, según estos, egresaron bailarines con distintos grados de capacitación y orientación artística.

Ante la necesidad de contar con una escuela que formara al nuevo bailarín-coreógrafo de manera sistemática y profesional, de forma simultánea a la aparición del SNEPD y la ENDCO, con vínculos entre sí, Lin Durán concibió la creación del Centro Superior de Coreografía (Cesuco), del que fui miembro fundador, adscrito a la Escuela de Perfeccionamiento Vida y Movimiento Ollin Yoliztli, encabezada en el área dancística también por Salvador Vázquez Araujo. Se construyó la Sala de Conciertos en Periférico Sur, edificio que hasta hoy lleva el mismo nombre, y, adjunto a la sala, la escuela. El conjunto pertenecía a lo que se denominó Fondo Nacional para las Actividades Sociales (Fonapas), cuya directora era la señora Carmen Romano de López Portillo.

“Por primera vez en la historia de la danza en México, se establecieron niveles superiores de danza dentro del sistema de educación artística”, afirma Lin Durán. Además el Cesuco absorbería a los egresados de la ENDCO que desearan continuar con su formación. Por ello, además se planteó la necesidad de un *laboratorio de creación artística*, que diera oportunidad a los jóvenes de iniciar una vida profesional como coreógrafos. “Se estableció un funcionamiento modular, es decir, unidades enlazadas entre sí, aunque ocasionalmente independientes, según necesidades” (Durán, 2000: 9).

La formación consistía en impulsar a los estudiantes a realizar sus propios proyectos coreográficos, apoyados en clases de composición impartidas por su directora, Lin Durán, en las que se veían aspectos relativos a estructura, forma, contenido; el tema coreográfico, su elección y guía, lo mismo que sobre los temas de movimiento, su desarrollo y variaciones. Así, la formación teórica y la práctica se entretrejan de manera efectiva y directa.

La decisión de empezar a montar ejercicios coreográficos para las presentaciones del Grupo Piloto de Danza Contemporánea era del propio estudiante, lo que implicaba respetar los tiempos personales de desarrollo, a la vez que asumir la responsabilidad total de lo que esto representaba: elección de tema; plantearse la estructura coreográfica; búsqueda de movimiento; elección de música; visualización del vestuario, iluminación, escenografía; montaje técnico en foro, entre otras cosas. En fin, lo que implica la responsabilidad de un coreógrafo profesional, siempre bajo la discreta pero contundente supervisión de Lin. Los gastos de producción eran cubiertos por Fonapas, y, de manera paulatina, se otorgaban becas a aquéllos cuyo compromiso fuese siendo mayor.

Lo notable fue que el impulso creador permeaba todas las actividades, lo que provocaba largos alegatos teóricos, y grandes y emocionantes descubrimientos artísticos. El ambiente que se dio confirmó las vocaciones creadoras de los alumnos, quienes no sólo se dedicaron a la coreografía, sino que cubrieron muchos campos relacionados con las artes escénicas y la docencia [así, la creatividad era...] vista como parte del proceso formativo de un bailarín-maestro-coreógrafo (Durán, 2000: 4).

El tríptico de presentación al público del Cesuco y del Grupo Piloto de Danza Contemporánea, en su ciclo de mayo de 1979, en el Teatro de la Danza, marca:

[...] como objetivo central [del Cesuco], la formación de coreógrafos y la búsqueda de modelos de creatividad que incorporen y reflejen los rasgos más peculiares de nuestra cultura, dentro de las tendencias actuales. Su característica principal se basa en el estímulo a toda iniciativa creadora que surja de su equipo docente o de sus bailarines y coreógrafos. El Cesuco pretende lograr los siguientes objetivos por medio de cuatro etapas que se repiten periódicamente:

1. Perfeccionamiento técnico intensivo de bailarines.
2. Realización de seminarios de danza con maestros huéspedes, quienes en las etapas iniciales tendrán que ser artistas extranjeros prestigiosos.
3. Realización de talleres interdisciplinarios encaminados a lograr el dominio del oficio y a captar y desarrollar las capacidades creadoras de los participantes (técnicas corporales, coreografía, música, escenografía, vestuario,

iluminación, dramaturgia, actuación y análisis crítico).

4. Realización de seminarios de creación coreográfica en los que el participante se enfrentará a los problemas de la creación de obras concretas, con la ayuda de los maestros y de los especialistas que dirigen o enseñan en los talleres. Los estudiantes realizarán su creación con los bailarines que se perfeccionan en los cursos y talleres (Duran, 2000: 6-7).

El alumno recibía un entrenamiento técnico fuerte, con maestros permanentes que provenían del Ballet Nacional, como Federico Castro, coreógrafo, y Miguel Añorve, bailarín. Más tarde, aunque por breve tiempo, se sumó Rossana Filomarino, todos destacados miembros de esa compañía. Este entrenamiento era apoyado, como se señala en los objetivos, por maestros invitados, personalidades de la danza contemporánea de Estados Unidos, representantes de distintas técnicas, incluidas la técnica Graham, impartida por Takako Asakawa, David Hatchwalker y Kenny Pearl, ex primeras figuras de la compañía de Martha Graham, lo mismo que Kasuko Hirabayashi, quien además dio clases de composición coreográfica.

Por primera vez en México, se impartió la técnica Humphrey-Limón por Daniel Lewis y Jane Carrington, el primero maestro de la Juilliard School of Dance de Nueva York. Ambos realizaron varias visitas periódicas, lo mismo que Clifford Shulman. Las clases de técnica de Luis Falco, impartida por distintos miembros de esa memorable compañía, incluyeron al bailarín de origen mexicano José Antonio Rodea, a Jorge Gale, Alan Sener y Ranko Yokoyama. A esa variada formación contemporánea se

le sumaba la clase de técnica de danza clásica, impartida inicialmente por el maestro Tulio de la Rosa y más tarde por la maestra Elsa Recagno.

Se contaba con clases en las que, a partir de impulsos emotivos internos, se llevaba al estudiante a la exploración y la improvisación que, en ese momento, estaban apoyadas en las técnicas de expresión corporal impartidas por Cecilia Kamen.

En las clases de música, que daba el maestro Luis Rivero, se analizaban las piezas elegidas para servir a los montajes, o se hablaba sobre el uso de la música en la danza. Además, periódicamente se invitaba a artistas e intelectuales como Alberto Híjar, Julio Estrada y Patricia Cardona a dar charlas sobre aspectos relativos a la creación y el arte contemporáneo:

A la tarea de creación, hasta entonces permitida casi exclusivamente a figuras consagradas del campo dancístico, era necesario inyectarla con la incursión de sangre joven, nuevas visiones simbólicas del mundo, a través de elaborar lenguajes significativos propios, inicialmente no maduros, en cuanto dominio del oficio coreográfico, ni como lenguajes personales autónomos en ese momento: Pero sí, estoy convencida y afirmo, la creación del Cesuco representó un río de agua fresca a las perspectivas de creación coreográfica en México. De ahí surgieron muchas de las que hoy son figuras de la coreografía [...] Un aspecto que particularmente distinguió al Cesuco fue su orientación democrática y dialógica entre el grupo y su directora, reflejada en la circulación entre alumnos de responsabilidades, tareas, funciones, compromisos; esto es, el intercambio continuo de

roles: ser maestro, alumno, coreógrafo, bailarín o técnico simultáneamente, a través de dialogar la pertinencia del proyecto puesto a "discusión", siempre a iniciativa personal.²⁵

Como hemos visto, el constructivismo apunta que el alumno, apoyado por el maestro que lo acompaña y sustentado en los conocimientos a los que se acerca, se autoconstruye. Así, el proceso educativo implicará que la persona se forme como sujeto y como profesional, dándole la espalda a la simple recepción pasiva de información, lo que implica el desarrollo de sus potencialidades que cualifican a la persona en su estructura ontológica. En este proceso, el maestro se convierte en educador, tal como Lin lo ejerció con nosotros, lo que ayuda a actualizar las virtualidades o potencialidades del educando, en un intercambio basado en el diálogo (de ahí que se hable de dialógica, como lo plantea Mauricio Beuchot), donde el educando es un sujeto activo, cuya actuación escolar es, por deducción, también así.

Un elemento más, propio de esa primera y corta existencia del Cesuco, de la que puedo dar testimonio, es el de la reflexión, esa necesidad de sus integrantes de pensar sobre el quehacer propio, estimulada por la realidad artística y dancística, a lo que Lin nos impulsaba.

Desdichadamente, al finalizar ese sexenio, a mediados de 1983 (entre mayo y julio), con la amenaza de las armas y ante la falta de políticas de continuidad cultural, se dio fin a un proyecto educativo de avanzada para la danza en México.

La realidad política a la que las actividades artísticas han estado siempre sujetas, en función del ejercicio del poder y sus cambios, canceló al Cesuco. El personal administrativo

y las instalaciones pasaron a formar parte de Sociocultur, del entonces Departamento del Distrito Federal (DDF). El Cesuco, en vías de maduración como proyecto, perdió sede y presupuesto, y, al negarse a formar parte del DDF, se quedó también sin un marco institucional que lo albergara, y su nombre cambió al de Centro de Investigación Coreográfica (Cico). Así, entra en crisis. Se mudó de un local a otro, hasta que el INBA, bajo la dirección de Javier Barrios Valero, lo acogió en diciembre de 1983 y le dio sede en junio de 1984, en avenida Campos Elíseos, en Polanco, donde compartía edificio con la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello y con el entonces Centro de Información y Documentación, CID-Danza. Así, inició un doloroso proceso en el que se vio obligado a adoptar distintas fisonomías, pues pasó a ser "programa de experimentación" (1985), parte del CID-Danza (1985), "taller de especialización coreográfica" (1986) y "apéndice" del SNEPD (1987),²⁶ con muy precarias condiciones presupuestales y laborales. Debido a lo anterior, su recuperación fue lenta, y tuvo que adaptarse a las múltiples circunstancias, pero sin que la creatividad de sus miembros se diera por vencida, a pesar de ir perdiendo espacios frente al público. Finalmente, en 1994, durante la "reordenación académica" impulsada por el INBA a través del licenciado Martín Díaz y Díaz, subdirector general de Educación e Investigación Artísticas, once años después, el INBA le dio el registro para la certificación de estudios y se lo formalizó como parte de las escuelas profesionales de danza.

Independientemente de lo que Fonapas y el sexenio lopezportillista representen para la cultura en México —análisis cuya sola pretensión rebasa este trabajo—, lo que puedo asentar es que el Cesuco representó una ver-

dadera simiente de nuevos creadores y el inicio de una nueva era en la danza a través de la creación de numerosos grupos, liderados por entusiastas y valerosos jóvenes.

Otro momento coyuntural para la enseñanza de la danza en México fue el que se vivió durante la citada reordenación académica, impulsada durante la transición entre el gobierno salinista y el zedillista (1994), cuya continuidad quedó representada en la figura de Rafael Tovar y de Teresa, presidente del Conaculta, entre cuyas aspiraciones se planteaba la creación de una educación artística de excelencia. A diferencia del bosquejo anterior, y puesto que ya ha sido abordado en otra parte de este mismo trabajo,²⁷ lo cito tanto sólo como ejemplo que familiarice al lector con las circunstancias.

En respuesta a la convocatoria citada, y ante la posibilidad de cambio de instalaciones al Centro Nacional de las Artes, se establecieron una serie de foros de intercambio y discusión académica entre las distintas escuelas profesionales de danza. Esto por supuesto culminó, según se vea, con la creación de nuevas escuelas y nuevos planes, o viejos con nuevos nombres, estructuras y orientaciones distintas o similares, según lo elegido por cada una de las mismas sobre la enseñanza, de acuerdo con distintas concepciones estéticas y visiones del bailarín. Esto, por supuesto, afectó los currículos que se perfilaron en función del marco de orientación artística general del país, el de excelencia, o de acuerdo con sus propios proyectos de inserción social.

Lo anterior es un ejemplo que comprueba que los cambios de la vida educativa institucional no siempre surgen como resultado de procesos autogestivos que devengan por necesidades propias, como resultado de su desarrollo y cre-

cimiento. Los cambios en la vida académica de la danza, en muchos casos se dan como resultado de decisiones políticas extra académicas. La falta de continuidad entre un cambio sexenal y otro creó, por un lado, el colapso de un proyecto de concepción avanzada, y no fue hasta hace algunos años cuando recuperó su plena salud y legitimidad. El otro momento, que puede representar la posibilidad de haber entrado en un periodo de maduración pedagógica institucional, simultáneamente puede representar, según alertamos, que la excelencia mal entendida implique la búsqueda de destrezas físicas por encima de la formación artística.

A riesgo de haber incurrido en innumerables omisiones, al aludir a estas historias institucionales, lo que deseo ahora exponer es que, a lo largo de estas décadas y teniendo como reto la necesidad de elevar la calidad técnica del bailarín, se han vivido una serie de tensiones frente a la necesidad de su formación artística. Entonces, la historia de la danza contemporánea podríamos plantearla como una serie de movimientos penduláres que oscilan entre concentrar los esfuerzos hacia la fisicalidad que impone el trabajo técnico del bailarín, u optar por la formación de bailarines creativos, expresivos, aunque por razones distintas, algunas veces, ello ha significado disminuir el nivel técnico, sin que en esta oscilación se haya logrado, a mi juicio, un equilibrio entre los puntos extremos.

Esta historia oscilante, que marca escisiones entre la enseñanza del oficio y el desarrollo sensible del estudiante, también ha sido moldeada por los cambios en las plantas docentes y su grado de desarrollo profesional, basado por un lado en una amplia trayectoria como bailarines que se incorporan a la docencia con pocos recursos metodológicos, y por otro como docentes con experiencia

limitada en el foro. En el primer caso, el maestro podrá, tras ensayo y error, lograr transmitir a sus alumnos a través de la clase técnica los impulsos kinéticos que propician en el estudiante la sensación de bailar; en el otro, quizá podrá estructurar sus clases y cursos apoyado en una formación o intuición metodológica, pero difícilmente podrá producir en sus alumnos la sensación del movimiento. Entre estos dos casos extremos, se da una amplia gama de variantes que repercutirán en el desarrollo una clase de danza.

Esta preocupación, común entre los distintos miembros del SIEDC, a mi juicio plantea la discusión de fondo que hemos compartido con los lectores de estas líneas: la de la distancia entre las dos esferas que constituyen al individuo, la división entre mente y cuerpo, entre lo teórico y lo práctico. La tensión citada, originada por fuerzas internas, recordemos, por supuesto también se orienta de acuerdo con las corrientes sociopolíticas que afecten a la cultura y educación en general. Podría denominarla como la tensión entre una concepción de orientación tecnocrática y una formación humanística de la danza.

Las estructuras curriculares, con sus planes y programas de estudio, cuyos criterios subyacentes en todos sus rubros, desde los exámenes de selección, perfiles de ingreso y egreso, asignaturas, contenidos, etcétera, responden por supuesto a esta tensión.

La exposición anterior no intenta poner en jaque las aspiraciones de lograr cada vez mejores bailarines, ni significa dar marcha atrás, lo que incluso podría significar la exclusión del ejecutante de los mercados nacionales de trabajo y echar por tierra sus aspiraciones de tener acceso a un mercado internacional. Lo que se plantea es destensar esa relación entre la *tecnocracia* dancística, sin perder el

buen nivel de enseñanza técnica, y la formación que por contraste polar llamo *humanística*.

La idea de un *currículum* como un proceso sometido a una continua construcción, "como convocatoria permanente al diálogo entre distintas instancias, como hipótesis que permite prácticas constituyentes que emerjan de la colectividad en la que se aplica",²⁸ como hecho perfectible, representaría un primer paso para pensar las formas de superar la visión "tecnocrática" y dirigirse a la creación de un *currículum* con una orientación humanística, sin que esto represente el abandono de logros, sino que aspire a vincular lo técnico y lo artístico, esto último entendido como aquello que nos permita observar al mundo a fin de significarlo en términos de danza y que, a diferencia de los logros en el nivel de bailarines ejecutantes, en el otro caso, el del ser creativo, reflexivo, pueda lograrse en una dimensión más amplia. Esta alternancia entre un polo y otro nos conduce nuevamente al planteamiento de la necesidad de revisiones curriculares que consideren ambos sentidos.

La aspiración al diálogo entre pares, en el que se pretenda legítimamente producir cambios sustantivos, que implica todo análisis curricular, habría que plantearlo a partir de preguntas como: ¿qué fines se desean alcanzar como institución escolar en el ámbito de la educación artística profesional? O ¿cómo lograr cerrar la brecha entre las aspiraciones y la realidad? ¿Qué perfiles se buscan, a fin de lograr bailarines, no sólo aptos físicamente, sino con capacidades desarrolladas para salvar retos profesionales, no necesariamente relacionados con las capacidades físicas? Lo anterior, planteado en función de responder a las demandas reales de la sociedad en general y del campo

artístico-dancístico en particular, y no en función de una visión del bailarín en abstracto.

El diálogo entre maestros tendría que incluir, por un lado, dejar atrás, por ejemplo, pensar en términos de asignaturas, pues hasta ahora este modelo ha demostrado su incapacidad para resolver la tensión a la que aludo. En su lugar, se propone trabajar por ejes o líneas de conocimiento, a lo que añadirían guías de orientación de criterios de aprendizaje, que, por ejemplo, reunieran en un eje de estudio la técnica, la anatomía dinámica y la improvisación del movimiento como forma de alentar la imaginación creativa. Aquí me gustaría citar el principio hologramático propuesto por Morin.²⁹ Este aspecto, que me parece no sólo apasionante sino de vital interés para la construcción de un *currículum* con verdaderos propósitos de cambiar las prácticas, es un tema que merecerá una larga discusión y ser abordado con todo detenimiento en otro espacio.

La creación de una interacción enseñanza-aprendizaje que compete al diseño curricular se da a partir de definir los elementos disciplinares en función del bailarín como *ser-de-movimiento* y *ser-de-pensamiento*. Este aspecto habría que abordarlo en dos niveles: el que compete al interior de las clases y las formas en que el profesor apoya al alumno para que construya su saber a partir de relacionar sensorial y racionalmente su cuerpo con el tiempo y el espacio, y las cualidades estéticas deseadas en una *Gestalt*; y el que involucra alumno, estructura curricular y escuela, a fin de lograr profesionales competentes.

Al relacionar teoría con práctica, empezarian a aparecer interrogantes en función del equilibrio anhelado, y las que tienen que ver con el cómo y el cuánto. Cuánta práctica frente a cuánto descanso, cuánta teoría frente a cuánta

práctica, o planteado también como qué teoría frente a qué práctica. Qué tipo de recursos teórico-prácticos se requieren en función de formar un bailarín en el sentido humanista propuesto.

La mejor respuesta sería crear una unidad orgánica entre ambas. La propuesta implicaría que, desde lo dancístico, se desarrollaran capacidades de las esferas cognitivo y artística que incluyeran, por ejemplo, una *teoría y crítica del arte* de orientación dinámica, que estableciera vasos comunicantes con materias como *repertorio*, por ejemplo. Para tratar nuevamente el área de formación técnica, espacio donde se logra la fuerza y la destreza muscular, se podría incluir una sección que permitiera restablecer el equilibrio de lo que podríamos llamar el dentro y el fuera del bailarín, es decir, buscar restablecer la unión entre la exterioridad física que demanda una clase de danza, y la interioridad psíquica y la conciencia interna que permiten las técnicas que se ocupan de ello, en la que se basa gran parte de la danza estadounidense denominada posmoderna.

Esta danza, que cuestiona las formas de trabajo que la profesionalización dancística exige al bailarín, en tanto cuerpo sometido a exigencias físicas extremas que lo privan de la experiencia del encuentro con el yo interno, ha vuelto su mirada hacia algunas formas orientales de entrenamiento.³⁰

Los textos de los autores representantes de la corriente francesa que analizan el movimiento, incluidos en nuestra bibliografía, nos revelan estar cruzados por el pensamiento ya expuesto de Merleau-Ponty. Esto sucede, por ejemplo, con autores ya comentados en la sección correspondiente, como Jacques Dropsy, quien habla de la educación psicomotriz que se funda en la experiencia vivida del den-

tro, como relación entre la conciencia del yo y la presencia del exterior, de cuerpo y espíritu vueltos a integrar.

Por su parte, Daniel Denis plantea esta misma unión a partir del placer o el displacer y la experiencia como forma de corporeizar la vivencia. Un autor más, Jean LeBoulch, habla del aprendizaje del movimiento mediante su "representación mental", y lamenta la disociación que privilegia a la razón por sobre el movimiento.

Frente a este cambio de orientación filosófico-epistémica en la formación del bailarín, deberá ocupar especial atención el punto del desarrollo y necesaria actualización profesional del profesor que lo capacite en las formas de aplicación de un *currículum* con estas características, a fin de no crear un abismo entre las aspiraciones curriculares y las posibilidades reales de su desarrollo. Recordemos que no sólo hay que atender el qué, sino también el cómo, a fin de pasar al plano de lo real, aquello a lo que aspiramos como ideal.

Otro punto importante por destacar sería el momento y los recursos metodológicos aplicados para lograr la vinculación citada, a fin de lograr una educación humanística, sobre todo si se considera que el estudiante de danza, por su edad, transita por distintos momentos de desarrollo y maduración psicológica, y que ésta se da no sólo en función del reconocimiento de su corporalidad, sino también en función de su maduración intelectual.

Adaptando el refrán popular podríamos afirmar: "Dime qué estudias y te diré qué clase de bailarín eres". Para reforzar esta posición aludiré a lo dicho por Martha Eddy:

Nuestros actuales paradigmas de entrenamiento, basados en la ética del elitismo (con su lucha por la competencia y el individualismo mezquino),

desafían solamente la proeza técnica del bailarín, y al cambiar hacia el fortalecimiento de la persona completa mediante el entrenamiento de su cuerpo-mente estamos pidiendo a los bailarines y maestros que tengan un cambio fundamental de conciencia (Eddy, 1992: 217).

Así, con temor a resultar reiterativos, el *currículum* será el espacio en el que se dirima la discusión que resuelva la tensión entre una educación que fuerce hacia una orientación "tecnocrática" en pugna con su fuerza opuesta, la "humanística".

Principales temas de debate generados por la lectura de módulos

Conocer a los sujetos involucrados en la construcción y desarrollo del *currículum* y detectar cuáles son las principales problemáticas, representa tres rubros u ópticas de análisis: el de los estudiantes, el de los especialistas y el del contexto u horizonte social. A pesar de reconocer, por supuesto, la validez de lo anterior, por ahora, al no tratarse de un análisis curricular *strictu sensu*, atenderé a los *temas de debate generados por las lecturas de los módulos*.

Cabría aclarar que existen lecturas que tocan distintos temas, y hay temas abordados por distintos textos, que a su vez implicaron tocar aspectos relacionados con la problemática planteada por otro módulo. Es en este entrecruzamiento donde intentaremos realizar la exposición, citaré aquellos puntos abordados como discusiones medulares en el interior del SIEDC, inevitablemente expuestos bajo la óptica de quien escribe.

Módulos de educación dancística y educación artística

En el caso de los estudiantes, la investigación educativa apunta cuestionamientos como cuáles son las asignaturas con mayores índices de reprobación o éxito. En el caso de la danza, la permanencia o exclusión de un alumno en la escuela no necesariamente estará marcada por el número de asignaturas reprobadas, sino sobre todo en función de su éxito o fracaso en una materia: la de formación técnica.

Independientemente de que la adquisición del oficio es indispensable en todo arte, habría que matizar criterios en función de la escala de valores que la propia institución marca entre fisicalidad y desarrollo del individuo como sujeto maduro y crítico. De esta jerarquización de valores en el seno de las escuelas surge la actitud hacia otras asignaturas y sus maestros, el grado de asistencia, e incluso la autojustificación para la inasistencia del alumno a materias que ocupan posiciones menos privilegiadas dentro de esa escala de valores.

Esta jerarquización pone de manifiesto la división cartesiana entre las esferas que constituyen al ser humano. A diferencia de esa tradición, en el caso de la danza la dimensión privilegiada es la corporal y no la racional. Quizá de ahí se desprenden una serie de prejuicios sociales que la colocan por debajo de otras artes a las que sí se les atribuye conexión con el raciocinio, como si la danza, a diferencia de otro tipo de formaciones, por ejemplo la científica, no implicara al ser total, para que al momento de presentarse frente a un auditorio logre la significación que el lenguaje le demanda, a fin de saber atrapar su mirada.

Abundando en la cuestión de la vinculación entre la teoría y la práctica, ayudaría a superar el vicio de concebir

materias de primera categoría frente a materias de segunda categoría dentro del *currículum*, incluidas las relativas al desarrollo de la creatividad, no se diga aquellas encargadas del desarrollo intelectual como artistas.

Para superar lo anterior, tendría que darse el cambio de tipo estructural profundo al que hemos hecho referencia, el cual, necesariamente, tendría que implicar modificaciones en los criterios de la escuela y del maestro, a fin de evitar que suceda lo que ante cambios de programas que sólo implican reformas en la orientación de una asignatura dada; esto es, que el maestro siga impartiendo su misma clase pero con un nombre diferente.

Módulos de educación dancística y campo artístico 1

Un punto neurálgico, relacionado con la duración del tránsito del alumno por la escuela y que valió la pena meditar en colectivo, en un clima sano y profesional, fue el relacionado con la deserción. Para las escuelas, este asunto representa la interacción de múltiples factores, y por tanto cabría aplicar criterios interdisciplinarios a fin de establecer un diagnóstico que hablara de sus causas sociales, en función, por ejemplo, de las expectativas y roles que el alumno vivirá como profesional una vez egresado: cuestiones económicas, de estatus social, prejuicios en torno a la figura del artista-bailarín, etcétera, que incluso implican problemáticas relacionadas con el género y las preferencias sexuales. Deserciones que tienen que ver también con las relaciones que se establecen en el interior de la propia escuela, entre maestros y alumnos, referentes a aspectos como compatibilidad de caracteres o empatía (la llamada,

en jerga coloquial, la “química”), y entre alumnos entre sí; capacidades físicas propias; el ejercicio de la autoridad; aspectos relacionados con el acercamiento erotizado real o construido, que puede provocar, por ejemplo, que un maestro indique una corrección mediante el contacto.

Una lectura diferente sobre este mismo punto, que en el caso de las escuelas de danza se vive con intensidad particular, sería lo que en el campo de la pedagogía se conoce como *currículum oculto*, constituido, según Jackson refiere en su obra *La vida en las aulas*, por

[...] las relaciones sociales, la distribución del tiempo y del espacio, las relaciones de autoridad, el uso de premios y castigos, el clima de evaluación [...] que el alumno debe superar si quiere avanzar con éxito a través de los cursos; una dimensión no evidente [...] El currículum oculto tiene más estrecha relación con las dificultades del alumno que con sus éxitos (Sacristán y Pérez: 152).

Cabe recordar que, por lo menos en dos de las cinco escuelas profesionales del INBA, el alumno pasa ahí cerca de doce horas, incluidos, en caso de tener presentaciones en foro, los sábados y los domingos. Es decir, pasa su vida de adolescente o joven en un único ambiente, de continua exigencia y disciplina, en un clima que puede volverse hostil, con reducidos momentos de recreo y donde casi no existen áreas de descanso; en espacios a veces inadecuados o mal aseados, sin el suficiente equipo o mobiliario, sometidos siempre al juicio crítico de los maestros, no sólo en el salón de clases, sino también en los pasillos y comedores, sobre todo si el estudiante ha subido de peso. Por otro lado, los jóvenes, además de enfrentarse a

la evaluación que el ciclo escolar marca, viven procesos de selección que aprueban o reprueban su quehacer mediante concursos u otros mecanismos para determinar el tipo de papel escénico que habrán de desempeñar en los montajes: no es lo mismo ser elegido como figura central, que formar parte del grupo periférico, aunque muchas veces se esté cursando el mismo grado.

Toda esta serie de presiones a las que se somete al estudiante, por un lado, fuerzan sus procesos de maduración frente a las grandes responsabilidades a las que la formación profesional los obliga, las cuales pueden traducirse en desfases entre la maduración cognitiva, la sensible, la afectiva y la motriz. Por otro lado, esta misma situación puede provocar en el estudiante una actitud de tremenda indiferencia, apatía o rebeldía hacia la escuela y los maestros, posturas que se traducen en ausentismo, susceptibilidad, resistencia a colaborar en aquello que no sea estrictamente obligatorio, falta de respuesta a estímulos no coercitivos que acaba por tener manifestaciones muy dolorosas para los estudiantes y la propia escuela, cuando se da el caso de expulsiones o deserciones. La única válvula de escape posible podría estar representada por las funciones frente al público, siempre y cuando en ellas se sepa volcar toda la energía contenida día tras día en el ámbito escolar.

Módulos de educación dancística y campo artístico 2

El perfil de egreso y el mercado de trabajo pueden plantearse como parte de una contradicción ideológico-social, un salto cuantitativo entre lo que se denomina el *imaginario institucional* y las prácticas sociales reales, que además de

estar influidas por el campo artístico particular tienen que ver con políticas artísticas y con una estética social preponderante, distancia entre el *ser* y el *deber ser*, entre la conciencia real y la conciencia posible, entre las capacidades, habilidades y actitudes logradas en el egresado, primero, por supuesto, en función del *currículum* planteado, pero también en relación con la realidad laboral a la que tendrá que enfrentarse.

Módulo de educación dancística

Un problema compartido por las distintas escuelas profesionales de danza es el relacionado con la aplicación de los programas, sus contenidos y los tiempos que se necesitan para realizar los montajes escénicos. Por ejemplo, la asignatura de *prácticas escénicas*, que por supuesto cubre la necesidad de que el alumno se familiarice y adquiera la experiencia en el foro y se enfrente al público, puede llegar a representar un punto de tensión entre: a) los alumnos que quieren bailar, b) los maestros que quieren aplicar sus programas y cubrir sus contenidos, y c) los maestros encargados de los montajes, quienes como responsables se exponen a la crítica del espectador en general, pero también a la de sus pares dentro y fuera de su escuela y a la de sus autoridades. Todo ello, sin olvidar la tensión que se establece entre escuela y comunidad dancística en general.

Por lo anterior, es que, como miembro de la Comisión Evaluadora de la Muestra de las Escuelas Profesionales de Danza del INBA en sus cinco últimas ediciones (de la octava, 1998, a la duodécima, 2002), se ha recomendado que, para distender esa situación y contribuir a puestas en

escena menos estresantes, los montajes sean el resultado del proceso del ciclo escolar, y no se planteen como una tarea adicional que conflictúe la vida interna de la escuela. El tema debe ser visto como parte del desarrollo curricular y su diseño, y no como un trabajo supracurricular que afecte la vida escolar.

Los cambios curriculares de carácter estructural, como se dijo, deben representar un cambio de concepción de la educación dancística y sus expresiones artísticas, lo que tiene que ver con el "problema del doble discurso", o la división entre el discurso público verbal y la práctica cotidiana real.

Bailarines y maestros de danza, sin temor a equivocarme, se han distinguido por su participación activa en diplomados, seminarios y cursos, promovidos por distintas instancias y que los acercan a lenguajes artístico-técnico-pedagógicos que los actualizan y que incluso podrían considerarse de avanzada. Se trata de discursos cuestionadores de prácticas conservadoras, como el que propone la ruptura de estructuras jerárquicas en el interior de la clase. Posiciones flexibilizadas sobre los cánones que el clasicismo dancístico impone a la danza contemporánea academizada, en función, por ejemplo, de la estética corporal, o las expectativas respecto a la formación en términos de virtuosismo, ligado a cánones convencionales.

Estos discursos, que se manifiestan como criterios flexibilizados, autorreflexivos y autocuestionadores, resulta que no tienen que ver con las actitudes adoptadas en el seno de la clase. La intimididad que produce el aula refuerza viejas conductas que entran en contradicción con la superposición de nuevas teorías que se adoptan sin que en realidad se ejerzan. Por tanto, podríamos hablar de un divorcio

entre el saber y el hacer, sustentado en la aplicación de un *currículum* construido con criterios que lo propician.

Aquí cabría abundar en lo que Ángel Herrera trata sobre el tránsito entre el *saber-hacer* y el *hacer-saber*, que además es congruente con los postulados de la investigación-acción. En este caso, transitar del saber al hacer implica que el saber del maestro, como "capital" de conocimientos profesionales, especializados, muchas veces reforzados por conocimientos como los pedagógicos, o los de la teoría del arte, etcétera, es puesto al servicio de la práctica dancística, lo que sucede en términos generales siempre y cuando no atente contra el papel de liderazgo del maestro, contra su imagen de líder investido de poder. Ahora bien, cuando el tránsito del saber al hacer no se cumple es cuando se observa el fenómeno del "doble discurso".

El tránsito del hacer al saber implicaría el hacer práctico como posibilidad de viaje a la reflexión teórica, al conocimiento académico reflexivo del maestro investigador a favor de la superación continua de la educación dancística.

Módulo de teoría del movimiento

Otro aspecto interesante giró en torno a la relación trabajo físico-descanso, el cual merece estudiarse con profundidad. Este punto tiene que ver con los niveles de consumo o quema de energía que demandan las clases, los ensayos y las presentaciones en público, frente a la necesidad de reposo y descanso que requiera la recuperación neuromuscular del bailarín. En el caso de los deportistas de alto rendimiento, estos estudios surgen a fin de establecer condiciones en sus

atletas que les permitan entrar en la competencia por medallas, pues la inversión que representa la formación de un deportista de alto rendimiento tiene que ser recuperada: el logro de una medalla, al tiempo que prestigia, representará inyección de capital mediante patrocinios a la universidad, club o escuela que garantice triunfos.

En el caso de la danza, vista como expresión artística dentro de los cauces institucionales en los que se desarrolla, los criterios no deberán estar motivados en el sentido competitivo que implica el deporte, sino, por ejemplo, en función de velar por la salud física y mental del bailarín, para que tenga una vida artística profesional más prolongada. Evitar lesiones provocadas por exceso de estrés o cansancio debiera ser un reto institucional, una preocupación seria de todos. Este punto debe someterse al diálogo de especialistas en función, también, de las cargas horarias.

Módulos de teoría del cuerpo y teoría del movimiento

El tema del cuerpo puede ser visto como abstracción filosófica o como tema de estudio médico, frente al cuerpo personal, real que distingue a un ser de otro, que lo individualiza y lo vuelve único. No puede sujetarse al cuerpo real a modelos físicos cerrados. Debe mediar una adecuación, de parte del maestro, de los códigos técnicos de enseñanza elegidos, según las aptitudes físicas de su población estudiantil, además de liberar las demandas en función de abrir las opciones de entrenamiento. En ocasiones, la imposición hegemónica se ejerce a través de saberes legitimados en una técnica de entrenamiento,

en función de criterios de verdad apriorística en cuanto a su eficacia, lo que excluye al estudiante de un desarrollo personal ascendente. Por otro lado, los modelos de estructuras corporales estandarizados del bailarín, en el caso de la danza contemporánea, no debieran representar una demanda privilegiada (me refiero, por ejemplo, a estatura o estructura ósea), sobre todo si, como lenguaje artístico, se plantea la diversidad y complejidad del mundo en este nuevo siglo, representado por infinidad de individuos. Lo anterior sólo podría justificarse si la pretensión fuera moverse dentro del parámetro estético impuesto por una sola técnica. El tema de la enseñanza técnica³¹ merece una investigación especial, a favor de desmitificarla, para entenderla, entre otras cosas, como recurso en la construcción de un oficio y no como fin en sí mismo.

El aspecto de las técnicas de entrenamiento, además de enfrentarse a dificultades prácticas concretas, entre las que destaco la falta de profesores capacitados, como códigos cerrados de movimiento implica restarle posibilidades al bailarín para enfrentar los retos que le presentan la actual danza contemporánea y la multiplicidad de lenguajes coreográficos existentes. La inclusión de distintas técnicas representaría un cambio estructural, precedido y respaldado por actividades de índole y naturaleza distintas, como capacitación docente a partir de mesas de trabajo, conferencias de especialistas, bailarines en activo, especialistas de disciplinas afines, neurofisiólogos, psicólogos, etcétera, a fin de encontrar vías que equilibren o justifiquen las opciones elegidas.

Este diálogo podría revestir matices distintos si se plantea en función de conceptos como el aquí sugerido, el del cuerpo-real/cuerpo-imaginario; esto es, entre cuerpo

físico y cuerpo como portador de la subjetividad personal (psicológica) y la intersubjetividad.

Toda esta serie de puntos aquí enunciados y ampliamente abordados en el SIEDC, esperamos que contribuyan a construir avances desde el propio campo dancístico en el interior de las escuelas.

Me gustaría finalizar subrayando que, por un lado, estas páginas representan el enunciado de temas de investigación que marcan líneas de interés, manifestadas por los maestros de las distintas escuelas para formación de bailarines profesionales. Estas problemáticas se enuncian en la medida en que forman parte de una problemática educativa general: la del *currículum*. El otro lado es que, con independencia de las vertientes de investigación por las que las promotoras de esta experiencia optemos, este trabajo más bien representa una invitación a que los maestros las desarrollen en sus escuelas, planteadas como temas de discusión de grupos colegiados.

La puesta en circulación de nociones teórico-pedagógicas a través de distintos seminarios, ha suscitado la reflexión sobre la posibilidad de cambios paradigmáticos en la formación de profesionales creativos "fisurados", fisurado en el sentido de alumnos cuya formación les permita tener acceso a procesos en los que el ser-artista sea el ser que se construye mediante el proceso educativo. Tal formación le permitirá al estudiante observar el mundo con una mirada y una actitud significantes, esto es, ver a la danza como lenguaje significativo, con actitudes exploratorias, de investigación cuestionadora, con ideas que le hagan posible armar su visión del mundo frente al arte, como el ser-del-mundo con una visión integradora de artista-arte.

Frente al impulso por renovar las prácticas educativas, hay que reconocer que en las escuelas de danza, como en cualquier otra institución educativa, existe un fuerte contrapeso, el de la tradición y arraigo de prácticas pedagógicas, inercias institucionales que tienden a la reproducción de modelos no sólo educativos sino también de hábitos y conductas cuya resistencia al cambio sólo podrá modificarse con la creación de espacios de estudio con esos fines y, a largo plazo, con la renovación de cuadros.

DISYUNCIÓN REAL O FICTICIA EN LA FORMACIÓN
DEL BAILARÍN CONTEMPORÁNEO.

VIÉNDONOS A TRAVÉS DE LOS OJOS DE LOS TEÓRICOS
DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

El desarrollo de actitudes y aptitudes

El aprendizaje profesional implica adiestramiento en la orientación de aptitudes y actitudes hacia la creatividad, esto es, hacia la capacidad o posibilidad de creación, ya que ésta es resultado y nunca inicio.³²

Esta frase que retomo aquí como epígrafe, despertó en mí el entusiasmo por seguir el discurso del teórico peruano Juan Acha. Creo que sus planteamientos elaborados con un fino entramado, no sólo muestran vigencia y pertinencia en función de la danza, sino incluso, pueden tocarse con los producidos en otras latitudes, elaborados con lenguajes que se consideran más novedosos, como pudieran ser los

del pedagogo Elliot W. Eisner,³³ y los del teórico francés Ives Michaud.³⁴

Un punto de identificación personal con sus planteamientos es el de ahondar en el planteamiento sobre el desequilibrio que por lo general existe entre el trabajo, en nuestro caso físico-corporal, y el desarrollo de lo sensorial, emotivo y mental. Es por ello que habla de reforzar las *actitudes* (personales) capaces de encauzar las *aptitudes* (físicas) que permitan establecer relaciones entre conocimientos y experiencia, con reflexión y fantasía. Centrar la enseñanza profesional casi exclusivamente en la adquisición de “códigos de lenguaje”³⁵ o “técnicas de adiestramiento” es un error que deja en segundo término el “entrenamiento” de la reflexión lógica y crítica, y la imaginación creadora.

Asumir que el artista nace y no se hace, es injustificable, en especial si el argumento es sustentado por la escuela, cuya función es justamente formar. Este principio de predisposición inmanente en el sujeto de aprendizaje nos remite, por un lado, a la idea de un cuerpo sin cabeza en tanto que, por la vía de los hechos, la enseñanza generalmente se centra en la corporeidad del bailarín. Por otro, a una especie de fatalidad predeterminada, estigma inexorable del mexicano que invalida toda pretensión de convertirse en bailarín a causa de su biotipo.

Pero, ¿a qué se refiere Acha cuando habla de *actitudes* y *aptitudes*? Las primeras, las *actitudes*, serían aquellas disposiciones de ánimo que tienen que ver con la tabla de valores de cada individuo, las cuales a su vez dependen de sus visiones del mundo, en tanto formas de pensamiento y percepción ético-estética, entre otras. Esas *actitudes*, además, conllevan motivaciones que tienen que ver con ideales y con compromisos artístico-sociales relativos a la

concepción sobre la finalidad o función del arte que cada individuo posee. Tales *actitudes* son las que condicionan la vida profesional encaminada a la producción artística.³⁶

Las aptitudes físicas —que, como señalé, en el caso de la danza consisten en las condiciones físico-estructurales que permiten al individuo ser apto para bailar, y que nos remiten a la fisicalidad ósea o interarticular, por ejemplo— para Acha están necesariamente conectadas con aptitudes de tipo visual, sensitivo y mental. Por tanto, el desarrollo de aptitudes no debe limitarse a los aspectos mecánicos del cuerpo, sino que se trata de establecer una estrecha relación entre el desarrollo físico y psíquico y el entorno ambiental.

La relación artista-materia³⁷ —vista como medio de expresión—, en el caso de la danza representa una relación de extraordinaria complejidad, pues, lejos de pensarse como una relación binaria polar sujeto (bailarín)-objeto (cuerpo), forma una unidad indivisible: bailarín-cuerpo. Si psique, materia y razón coexisten entrelazadas, cómo descuidar los aspectos sensitivos y cognitivos, cómo dejar a éstos últimos por detrás de la destreza corporal. Este “olvido”, por llamarle de algún modo, implica dejar al azar lo que es responsabilidad escolar, y puede significar escindir la *Gestalt* del *ser* estudiante-bailarín, de ese *ser-del-mundo* (recordemos: ser como ámbito psíquico y mundo como ámbito físico), que implica tener conciencia a través de la experiencia de mi cuerpo. Así, la unión percepción-acción “se consume a cada instante”.³⁸

El desarrollo de las aptitudes visuales, sensitivas y mentales (llamadas también operaciones), ligadas a las aptitudes físicas, equilibran la tensión hacia virtuosismos estériles o academicismos que obstaculicen la creatividad.

"Saber ver, sentir y pensar" en el bailarín

Aprendemos a movernos moviéndonos (pensemos en los bebés jugueteando con sus manos y pies en la cuna). Pero lo anterior no niega que aprendemos a movernos también a través de la experiencia que implicar *ver* el movimiento (recordemos cómo se le enseña al niño a decir sí o no: la madre hace la seña con la cabeza y el niño, después de ver, la imita). Con esto, lo que quiero decir es que las experiencias motrices tienen base en las operaciones visuales, de ahí que nos detengamos a hablar de ellas.

El desarrollo de las aptitudes visuales en la danza, implica conectar vista con cuerpo, en una relación empática, de desarrollo simultáneo, y por lo tanto indispensable en la aprehensión del movimiento. Saber ver, en función del movimiento, debe desarrollarse, enriquecerse, cultivarse durante el proceso de aprendizaje, para así adquirir un "capital"³⁹ visual o "capital-kinético-visual". Este aprendizaje se logra aprendiendo a ver⁴⁰ al cuerpo y la manera en que se utiliza: cómo se extiende o flexiona, cómo se rota, cómo crea curvas o ángulos; si se contrae o se extiende, se relaja o se tensa; si lo hace de manera ligada o cortada; cómo el cuerpo se apropia del espacio o se pliega hacia sí. Todo ello, en una especie de análisis inmediato que puede desarrollarse mediante el estudio consciente del movimiento, con herramientas como las que ofrece, por ejemplo, el análisis del movimiento Laban. A su vez, si el *análisis* se liga a palabras que denominen lo que se analiza, adquiere peso; al ver, nombrar y experimentar nos apropiamos del movimiento, de ahí que la trilogía (ver, nombrar, experimentar), resulte tan útil, a nivel no sólo de aprendizaje, sino también de producción.

Ahora bien, lo que me interesa resaltar es la relación mirada-mente-movimiento, relación que se gesta en el interior de la clase misma. Relación que de manera natural establece el alumno cuando ve la demostración de un ejercicio, oye las indicaciones, comprueba su relación con lo marcado e intenta reproducir el movimiento de acuerdo con lo que vio y escuchó. Esta relación natural puede tener mayores resultados en el estudiante si la establece el maestro de manera explícita a través de una coherente exposición física y verbal de lo que pretende lograr.

Por otro lado, ese "capital kinestésico-visual" no debe limitarse al generado en la clase, lo que representa hablar de distintos niveles en el desarrollo visual, pues no mirar más allá de lo que sucede en la clase puede implicar disociar la experiencia del movimiento que se da en el entrenamiento del resto de experiencias del movimiento que experimenta el sujeto en su vida cotidiana. El enriquecimiento de la mirada también se adquiere al estar en contacto con la producción y el hacer artístico en el seno del ámbito escolar, al que habrá que sumar el mundo extraescolar, el gremial y el mundo artístico en general. Pero, además, ver el mundo implica observarlo en tanto continuo generador de movimientos que pueden ser trasladados al lenguaje coreográfico, lo que permitirá ampliar los lenguajes del movimiento.

El salón de clases no debiera ser el único sitio para experimentar la sensación del cuerpo en movimiento. Lo anterior no significa que el alumno tenga que andar por el mundo bailando, exhibiendo su saber. Lo que me propongo explicar es que al ver, al observar, esa mirada extraclase contribuye a adquirir una información, a través de la percepción, como "una visión profesional de la realidad natural y artística"

(Acha, 1992: 83), a fin de que dicha visión alimente su proceso formativo, no sólo por las conexiones que se establezcan entre ver y moverse, sino, y de manera especial, en la medida en que la mirada estimule la creatividad.

La construcción de una *Gestalten* como configuración de pensamiento-lenguaje-visión-movimiento que señala Acha, en nuestro caso podrá devenir en lenguajes de movimiento que nos ayuden a representar el mundo significativo de la danza, y a que éste devenga arte. Por tanto, no resulta exagerado reconocer la necesidad de la construcción consciente en el alumno de la relación visión-cuerpo, visión-representación del movimiento, como uno de los ejes del aprendizaje visual en el sistema de signos que hay que aprender y manejar.⁴¹

Aunque considero que los intentos de clasificación son tan sólo proposiciones para entender el mundo y sus fenómenos, y que todo intento en este sentido corre el riesgo de rigidizar aquello que se intenta conocer, al mismo tiempo creo en su utilidad en tanto se apliquen como herramienta flexible y no como categorías cerradas. A riesgo de lo dicho, intentaré trasladar los tres tipos de operaciones visuales propuestos por Acha, con la sola intención de ampliar la visión de la práctica y enseñanza de la danza, y que por supuesto representan impactos de primer orden para los sentidos.

1. Las de tipo *elemental*, puramente sensoriales, que en danza podrían ser la habilidad para distinguir elementos relacionados con *cualidades* o *calidades* las cuales tienen que ver con los rasgos de movimiento predominantes, distintivos, en relación con sus características generales: lo lento o lo rá-

vido, lo cortado o lo ligado, lo suave o lo rígido, por mencionar sólo algunos rasgos.

- 2.a. Las de tipo *gestáltico*, o de *topología* de figura: el cuerpo, sus partes y sus relaciones (extensión, flexión); las líneas o dibujos que traza el cuerpo en el espacio, ya sea en sentido centripeto o centrifugo. Esto es, tiene que ver con la *forma* en que el cuerpo está en reposo ocupando un lugar en el espacio, o la forma en que se organiza y mueve en éste.
- 2.b. Las *gestáltico temporales* que se distinguen como unidades secuenciales completas, como podrían ser las secuencias de movimiento o la frase.
3. Las *operaciones sensorio-compositivas* (Acha, 1992: 87), aquéllas que tienen que ver con la organización general de la obra, en nuestro caso coreográfica: la composición, su estructura, ritmo y contenido, en un sentido sintáctico organizativo, es decir, lo que tendría que ver con la capacidad para estructurar, percibir o describir una obra coreográfica en su totalidad.

Aunque las operaciones compositivas se centren en asuntos de carácter estructural, al mismo tiempo implican conectar sensibilidad-psi que con mundo externo, es decir, abarcan su relación con el contenido. De ahí que los elementos de carácter semántico (en cuanto significado) y pragmático (en tanto interpretación), no pueden quedar excluidos. Cabría agregar que las tres operaciones —elementales, gestálticas y compositivas— que Acha distingue, pueden ser un valioso auxiliar en términos de la enseñanza de la danza, siempre y cuando el maestro las utilice como herramientas aplicadas a las clases prácticas. La propuesta para el maestro, no es

la de traducir mecánicamente categorías teóricas, sino que el maestro sepa indicar la calidad o cualidad requerida en el movimiento; el uso correcto del espacio: sus dimensiones, direcciones, niveles o trayectorias y el manejo temporal. Por ejemplo, manejar el sentido del fraseo y, por qué no, analizar la estructura general de una secuencia larga de movimiento. Ese hábito de análisis, en el futuro, puede apuntar al desarrollo de críticos profesionales de la danza o hacia la profesionalización coreográfica.

Lo anterior justifica cómo el desarrollo de las aptitudes visuales no significa el pasar la mirada neutra sobre el mundo, sino que debe asumirse como recurso en la construcción de futuros bailarines, construcción que va desde sus sentidos más amplios —el del enriquecimiento de la cultura general, el que tiene que ver con los rudimentos del oficio— hasta cuestiones muy específicas, que permitan al alumno vivir la clase cotidiana como una experiencia emotiva y sensorial.

Las sensaciones que produce, en este caso la vista, desencadena una serie de reacciones, primero sensibles y luego conscientes, que se traducen en sensaciones estéticas. Las *aptitudes sensitivas*, aquéllas que tienen que ver con “la sensibilidad que traduce toda sensación en sentimiento”, (Acha, 1992: 88) no sólo pueden, sino que deben también ser desarrolladas al interior de la clase cotidiana, a partir de la enseñanza del movimiento en ejercicios y secuencias, formas que adquiere el cuerpo que provocan sensaciones y lo que con ellos se puede decir o expresar, sin descuidar el contacto intensivo con el arte y sus distintas expresiones formales.

En la adquisición de conocimientos de tipo teórico-conceptual, entre lo que destaca el estudio, por ejemplo

de la historia del arte y de la danza y la teoría del arte, implican procesos mentales en los que la educación dancística poco se detiene a meditar. La teorización, aquí, la vemos como la reflexión en torno a la propia actividad, apoyada en una vasta información, "pues entre más numerosos son los conocimientos, más largo será el salto a la fantasía", como el propia Acha dice (1992: 102).

Howard Gardener (1994: 73-80), afirma que el conocimiento conceptual deberá enseñarse desde edad temprana, en correspondencia con la actividad práctica del área artística de que se trate. Por ejemplo, es posible abordar conceptos relacionados con la danza y el arte desde la clase de danza misma, o en un montaje, sin que este aprendizaje temprano represente sentar al alumno en un pupitre a recibir una cátedra magistral. Así, se podrán introducir en la formación del estudiante, de un modo gradual y sensible, por ejemplo, nociones básicas estético-filosóficas, o aquéllas que se consideren importantes desde lo formal: ritmo escénico, dramaturgia, unidad estructural de la pieza que esté en proceso de montaje, o la corriente estética y el momento histórico en el que fue creada la obra que se ensaya, por citar algunas posibilidades. En el caso de los alumnos que han alcanzado la educación secundaria, Gardener los considera aptos para tomar directamente clases de historia del arte o de "análisis artístico", a fin de orientar sus capacidades de simbolización y de que éstas cristalicen, como dice, desde una "forma-emoción", en formas de significación. La idea no es formar teóricamente para verbalizar sobre lo que se produce (ésa es tarea aparte), sino para familiarizarse con las formas de simbolización propias. ¿Deberemos entonces, a través de la educación, permitirle a la danza desarrollarse de manera natural en

un sentido íntegro, como arte? ¿O deberemos dejar que permanezca en el ámbito exclusivamente pragmático?

Habría que hablar de rechazar el criterio, por ejemplo, de una *historia de la danza* que se ocupe sólo de personajes famosos o hechos coyunturales, restringida a la temporalidad de los sujetos, a la esquematización cronológica, y pronunciarse por una historia reflexiva, que hable, por mencionar una vertiente, de la obra, de la producción en cuanto a su dimensión estético-espacio-temporal, o una *historia de la danza* que, mediante la reconstrucción, haga vivo el movimiento en el sujeto que se acerca a una época y su forma de moverse. Una historia no necesariamente sujeta a la temporalidad de personajes dados.⁴²

¿Por qué no aspirar a impartir una *teoría del arte* que permita hablar de la creación coreográfica, la obra y la percepción de la misma, desde posturas y formas de pensamiento que lo facilite? Finalmente, ¿por qué no pensar en una *teoría de la danza* que, aunque aún alejados de ella, aspiremos a construirla, como reto de la investigación reflexiva? La posibilidad de ir construyendo un cuerpo de teorías en torno a la danza será la manera de cerrar un círculo de relación teoría-práctica que nos lleve, más adelante, a propuestas de génesis propia.

El desarrollar la percepción para relacionar las formas producidas a través del cuerpo con las formas observadas en la realidad, y aquéllas que surgen de la imaginación, permitiría encontrar formas a partir de una adecuada investigación del movimiento, a fin de pensar, más adelante, en la posibilidad de un manejo espacio-temporal consciente, en un sentido expresivo, simbólico, que apunte hacia la interpretación o hacia la composición coreográfica.

El tema de enseñanza-aprendizaje de la danza suele concebirse como un proceso de desarrollo de distintos momentos: el del físico, el de lo sensible y el de lo teórico, lo que nos lleva a la falsa disyuntiva entre formar simplemente bailarines y formar bailarines creativos, orientados hacia la interpretación artística y a la *producción* coreográfica.

La disyunción entre desarrollo físico, sensible y teórico debe superarse. La formación no puede plantearse como un proceso escalonado, en el que se avance a saltos: primero atiende lo físico, luego lo expresivo, creativo, para luego, si el tiempo alcanza, abordar lo reflexivo y conceptual.⁴³

Hoy, lo que cabe es propiciar y seguir estimulando espacios en los que se reflexione acerca de la danza en tanto manifestación artística, social, pedagógica, en un esfuerzo de "complejización",⁴⁴ espíritu que sustenta este trabajo.

*La función social de la escuela.
Aprehender, practicar y producir*

Cuando se habla de la función social del arte y pienso en mi pasado como una estudiante inquieta y diletante, me emociona recordar las charlas con amigos en las que se platicaba sobre el tema, lo cual se daba en un plano que llamaría, "romántico" o "utópico", cuya realización se vislumbraba siempre a largo plazo, pues se creía que para que la función social del arte tuviera un significado real, primero tenía que existir una realidad social distinta. Como la realidad social no cambió de manera estructural, la reflexión sobre la función social de nuestra labor dancística debe ser pensada en función de una sociedad real, existente.

Diseñar la formación técnico-artística del bailarín actual, a fin de que responda a las demandas del medio artístico y al mercado de trabajo al que habrá de integrarse, es una labor que debe pensarse ya no en términos de utopía, sino en términos de las necesidades actuales, reales. Para que las escuelas puedan insertarse en la sociedad, deberán tener en cuenta que hoy se exige a los estudiantes, por ejemplo, ser capaces de articular sus ideas en palabras y pasarlas al papel para graduarse o presentar proyectos que les permitan aspirar a una beca o a un apoyo de producción coreográfica.

Para que el alumno pueda mantenerse a flote en este nuevo juego de competencias dentro del campo artístico profesional, la capacidad de argumentación y la posibilidad de plasmar en papel sus ideas lúcidamente sólo la obtendrá con una buena formación.

Así, cuando el teórico francés de la educación artística Yves Michaud⁴⁵ plantea cuál es la función que las escuelas de arte deben tener respecto a la sociedad, nos invita a detenernos en ello.

El papel que la escuela de danza deberá jugar en relación con el arte y la sociedad tiene que plantearse en dos sentidos. El primero y más convencional sería el de ser depositarios de saberes que constituyen el patrimonio del hombre. La tarea sería entonces la de resguardo de ese saber, a fin de poderlo reproducir, como sucede cuando se enseñan códigos o lenguajes de movimiento, en función de un determinado repertorio, o cuando, aunque no se intente la representación escénica de ese repertorio, el código sirve para trasladar en el tiempo gérmenes de movimiento que perpetúan un estilo.

La otra forma de relacionar la enseñanza con su función social sería ver a la danza como cristalización de

procesos de construcción que se realizan día con día en el interior de los espacios educativos, en el entramado convergente de conocimientos que permiten al estudiante proyectarse en la dirección que elija, de acuerdo con el espectro de posibilidades que la propia escuela le ha brindado, por lo que éste tendrá que tomar en cuenta múltiples y variadas opciones de conocimiento.

Deberá pensarse en la conveniencia de que, desde las clases técnicas o de entrenamiento hasta aquellas concebidas como de apoyo "complementario", tuviesen presente en sus contenidos abarcar las tres funciones a las que Michaud hace referencia: la de *aprehender* (en el sentido de dominar procesos, métodos y técnicas en relación con el campo artístico de que se trate), la de *practicar* (según ciertas reglas que den calidad a lo que se practica), y la de *producir* (en el sentido de contribuir, aportar como ser artístico). A continuación nos centraremos en la discusión sobre el papel de las técnicas en el aprendizaje de la danza.

En el mundo de la danza institucionalizada, en contraste con lo que sucede por ejemplo en las artes plásticas (técnicas de dibujo, acuarela, pastel, acrílico, etcétera) el número de técnicas es bastante reducido y a veces único. Lo menciono porque han existido ejemplos, a lo largo de la historia de la danza, en que de manera voluntaria y explícita el rango de posibilidades se constriñe, cuando que, a mi juicio, hoy debería abrirse, a fin de ampliar el espectro a sus estudiantes. Lo anterior, por supuesto, sin perder de vista el desconocimiento sobre la existencia de distintas opciones y el reducido número de maestros capacitados para su enseñanza.

Hasta donde entiendo, el debate en las escuelas debiera darse no sólo alrededor de cuántas, sino de cuáles técnicas

elegir, para que el alumno *aprenda* un buen oficio cuya pertinencia, por cierto, no está en función de la suma de ellas, sino de su adecuada conjunción, de los momentos y tiempo de su aplicación.

Lo que me parece que no debería ocurrir es que, por desconocimiento o carencias para acercarse a otros lenguajes estabilizados, a otras técnicas, se desarrollen criterios que aprueban como válido o existente sólo aquello a lo que se ha podido tener acceso. Ello reduce el mundo al *mundo individual*, negando aquello que quede fuera de él.

Reducir las posibilidades y criterios por escasez de opciones no es el camino; las aspiraciones deberían estar por arriba de la necesidad de legitimación o reconocimiento. Como ya sucede en el caso de algunas de nuestras escuelas de danza del INBA, la actitud, pienso, tendría que abrirse a fin de brindar a sus estudiantes opciones que desarrollen lo técnico-artesanal y aspirar a trascender esto último. Frente al raquitismo de las opciones de aprendizaje técnico de la danza contemporánea, además se observa, como algo que adquiere tintes casi dramáticos, la prácticamente nula importancia que se da a la formalización por parte de los profesores de métodos de enseñanza.

“El error académico consiste en creer que las técnicas son suficientes para crear artistas”, señala Michaud, y agrega que “una escuela genera empleos en la medida en que forma profesionales y hombres de oficio” (1997: 13). A lo anterior añadiría lo dicho sobre que en México “la apuesta [en la enseñanza de la danza] fue hecha a favor del ‘músculo’, apuesta de la que todavía no salimos, dejando en segundo término la búsqueda de caminos estéticos propios”.⁴⁶

Respecto a *practicar* el oficio, la danza dedica un gran número de horas no sólo en la propia clase, sino también

con materias que se ocupan de montajes y ensayos destinados al escenario. Lo anterior contrasta con el escaso cuidado por brindar al estudiante herramientas que lo vayan, nuevamente insisto, acercando a indagaciones personales sobre la *producción*.

Existen innumerables grupos de danza cuyos jóvenes coreógrafos son muestra de una creciente oleada de "nuevos creadores"; sin embargo, vemos que en muchos casos su trabajo difícilmente atrapa, seduce o convence al espectador, debido a la falta de formación coreográfica, de oficio. Por suerte hoy se cuenta con dos escuelas, el Centro de Investigación Coreográfica (Cico) y la licenciatura en Coreografía de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCC) que atienden este importante aspecto, lo cual, confío, culminará en una producción coreográfica de calidad.

La limitada orientación de la enseñanza dancística hacia la producción es quizás una de las causas por las que los casos de propuestas estéticas propias son *rara avis*, pues por lo general los montajes responden a líneas creativas marcadas por la moda coreográfica en el extranjero, que influye en la producción propia.

La pobreza a la que aludo en relación con la *producción* artística no tiene que ver con la existencia de talentos individuales. La pobreza a la que me refiero es aquella que tiene que ver con el reducido manejo de herramientas del oficio coreográfico, y con la posibilidad de crear lenguajes propios, capaces de llegar al espectador.

Para trascender la inercia de la copia o la importación técnico-estética, es necesario reflexionar en torno a él; indagar los porqué, para qué, y el hacia dónde queremos dirigir ese oficio en función de necesidades expresivas

propias. Para lograr lo anterior, es necesario apoyarnos en planteamientos teóricos adecuados que, sin caer en intelectualismos inútiles, nos lleven a acercarnos a conocimientos relacionados con nuestras necesidades reales; esto es, que no sólo nos ayuden a acumular conocimientos, sino a construirlos en función de nuestra elección profesional, en pro de integrar conocimiento con pensamiento creativo y pensamiento con acción en la ya planteada *Gestalt*.

La escasa indagación, amén de las disputas por el poder presenciadas en la arena política de la danza en México, ha dado como resultado la incapacidad para *producir* alternativas de entrenamiento propias, lo que mencionamos en función de empezar a explorar al respecto.

El horizonte de muchos de nuestros maestros, no sólo sobre las distintas alternativas técnicas, sino también en cuanto a la estructura y el funcionamiento del cuerpo (anatomía, fisiología, mecánica del movimiento, etcétera), sumado a visiones artístico-culturales poco amplias, pudiera explicarnos, en parte, por qué las técnicas de entrenamiento siempre han sido de procedencia extranjera. Aunado a lo anterior, está el hecho de que su acceso no es fácil, pues hay que buscar el subsidio que permita pagar al maestro extranjero para que venga a nuestro país a dar clases, o se tiene que viajar al exterior, en condiciones a veces muy precarias, a tomarlas. Además, habría que pensar en el ejercicio hegemónico en torno a la legitimidad que por muchos años ejerció tanto en México como en el mismo Estados Unidos, la técnica Graham, hegemonía avalada por las mismas instituciones educativas.

Si deseamos ser congruentes, como ya he dicho anteriormente, con el planteamiento inicial de esta aventura de reflexión, la escuela, insisto, debiera ser un espacio de

convergencia de múltiples líneas del conocimiento humano: el espacio transdisciplinar, de traslado de saberes entre campos, en función de la construcción del bailarín y no como mera suma de distintas áreas del conocimiento.

Michaud puede también orientarnos en el perfil de la escuela profesional de danza a la que aspiramos, pues plantea que, además de proveer de una alta capacitación, al mismo tiempo se convierta en espacio de búsqueda y de reflexión, a fin de vincularse con la vida artística profesional.

Por otro lado, habría que preguntarse si el proyecto de alumno que plantea la escuela es congruente con el alumno que egresa, y cuán estrecha o amplia es su visión artística-profesional, la cual dependerá de los aspectos que se favorezcan en la estructuración de un *currículum* y en la orientación del contenido de las materias.

Se necesita articular los distintos saberes para que no se adviertan como inconexos y nos permitan contar con alumnos curiosos y propositivos en función de las demandas del campo artístico real en el que deberá desenvolverse. Se trata de ofrecer una gama de conocimientos donde se encuentren tanto la tradición más ortodoxa como las técnicas más novedosas; las problemáticas artísticas más actuales junto a las de siempre, aunada con ello la capacidad innovadora de cada nueva generación.

Un verdadero cambio en la enseñanza de la danza que permita modificar la percepción sobre ella sólo se dará si, además de cuerpo y movimiento, *cogito* y *verbum* se asocian al bailarín.

Así, para concluir nuestro diálogo con Michaud, cabría señalar lo que él cree que se debe esperar de una escuela, esto es, que sea como "una buena madre,"⁴⁷ no una mala que ponga a su hijo en situación de rechazo o angustia,

ni una tan buena que lo vuelva dependiente, sino una madre que haya sabido dar a sus hijos la confianza en sí mismos, que les permitió crecer y madurar, para que el sujeto sepa ir por el mundo profesional con herramientas y argumentos que le permitan abrirse paso.

Una propuesta de bailarines para bailarines

Vistas como un ejemplo de la relación que puede establecerse entre los distintos tipos de aptitudes y actitudes de las que habla Acha, las capacidades de ver, comprender y producir que propone Eisner, y que la tipología de Michaud sobre aprender, practicar y producir, citaré las propuestas estadounidenses de la *danza cuerpo-mente*, consignada por Martha Eddy,⁴⁸ en un artículo en el que describe la búsqueda de nuevas formas de enseñar y practicar la danza apoyadas principalmente en la relación cuerpo-mente y a partir de motivaciones internas, para alejarse de los entrenamientos que sólo desarrollan destreza física. Éste es un entrenamiento basado en la conciencia del cuerpo, al que se empeña en conocer desde sus perspectivas físicas, psicológicas y kinesiológicas, y apoyado en técnicas somáticas como la Alexander, la Feldenkrais, la Kestenberg, la Rolfing, la ideokinesis y principalmente el centramiento cuerpo-mente que cuenta entre sus cabezas más visibles a Bonnie Nainbridge. Dicha propuesta manifiesta buscar un sistema de entrenamiento "holístico" para el bailarín, y se preocupa de aspectos tales como el equilibrio emocional y físico, el desarrollo del potencial expresivo, la creatividad a partir del conocimiento y la exploración corporal tanto en el terreno teórico como en el práctico.

La *danza cuerpo-mente* se basa en dos experiencias humanas universales: estar en el cuerpo y experimentar pensamiento y sentimiento. Asumiendo una relación entre estas dos funciones, pensamiento y sentimiento se hacen conscientes en el cuerpo. Esto es, se da la fisicalización del pensamiento y sentimiento. Así, "a partir de la unión mente-cuerpo, nuestros pensamientos y sentimientos con frecuencia surgen espontáneamente" (Eddy, 1992: 210).

Además, en este tipo de entrenamiento la conciencia del movimiento ayuda a disminuir el número de lesiones que conlleva la práctica de la danza carente de esa conciencia.

Este tipo de entrenamiento para bailarines no implica el abandono total de los modelos ya probados de clase; lo que hace es añadir secciones, seis en total, y variar el tiempo de clase, prolongándose en algunos casos hasta tres horas, al conjugar partes teóricas con partes prácticas.

Fase I. Información sobre anatomía, kinesiología y fisiología (concentrándose en una parte del cuerpo, una función o una acción corporal específica que servirá de hilo conductor a la clase).

Fase II. Calentamiento (que se orienta en el sentido del tema de clase propuesto, por lo que no se trata de un calentamiento óseo-muscular, sino de una improvisación vista como exploración estructurada que ponga al estudiante en contacto con las necesidades corporales que el trabajo de ese día en particular demanda).

Fase III. Ejercicios en el piso (incluyen cambios de nivel y trabajo en pareja a partir del contacto), en los que se usan los receptores del sistema nervioso para la recuperación de información y experiencias de las fases I y II.

Fase IV. Movimientos en el centro del salón y a través de éste.

Fase V. Síntesis de información anatómica aplicada a la danza, en secuencias largas que incluyen el trabajo de improvisación en grupo o de manera individual.

Fase VI. Enfriamiento y estiramiento, que incluye compartir la experiencia a lo largo de la clase mediante la verbalización apoyada en preguntas y comentarios, a fin de compartir las emociones y sentimientos estimulados por la danza.⁴⁹

Su formato flexible facilita cambios que acercan al estudiante a aspectos conceptuales y sensitivos que le permitan activar procesos psíquicos, y recuperarlos con fines creativos o simplemente para compartir la experiencia en forma colectiva, lo que representa pasar del nivel somático al racional varias veces a lo largo de la clase.

El uso de aquella parte del cuerpo que se desea trabajar, antecedido de información anatómica —kinesiológica, por ejemplo—, pone en juego el sistema nervioso, para así expresar los sentimientos a partir de los órganos internos. Se trata de una clase que, gracias al apoyo de imágenes y metáforas provenientes del conocimiento académico, o del mundo fantástico al que se desee recurrir, educa al cuerpo, al uso del movimiento significativo, y recurre al uso alternado de trabajo-descanso.

Me he atrevido a hacer este circunloquio expositivo porque considero que representa una propuesta novedosa, cuya lectura pudiera ser obligada para todo aquel interesado en este tema, pues además esta exposición representa tan sólo una visión personal del mismo. Por otro lado, la intención es ligar lo expuesto sobre la danza-cuerpo-mente con lo que hemos venido exponiendo en relación con los autores citados, lo que nos recuerda la falsa disyuntiva entre teoría y práctica (pues "se reflexiona en la práctica y se experimenta en la acción",⁵⁰ a fin de variar la preeminencia de lo sensitivo, lo físico y lo mental, y expresar exteriormente eso que se vive en el interior, como diría Laban.

EL DESARROLLO DE HABILIDADES EN LA EDUCACIÓN DANCÍSTICA PROFESIONAL

En la enseñanza profesional de la danza que se imparte dentro de los marcos institucionales, se han incorporado conceptos e ideas que coadyuvan a regularla bajo preceptos de orden pedagógico.

La demanda de elaboración de programas de estudio —que por supuesto despierta el sano interés por la reflexión y el diálogo en torno a la enseñanza— es de gran utilidad para las escuelas. Pero debido a los tiempos y demandas propias de las instituciones escolares esta demanda muchas veces se resuelve tan sólo con lo que el sentido común marca, pues el intercambio se abandona y se posterga la revisión de las teorías y los postulados filosóficos que subyacen en la aplicación de esos marcos conceptuales.

El traslado de conceptos del campo de la pedagogía al de la enseñanza de la danza, sin que medie una profunda

reflexión, a mi entender ha significado un uso mediato que ha ayudado a resolver ciertas exigencias propias de la sistematización de la educación dancística; pero, en ocasiones, la adopción de marcos conceptuales pedagógicos sólo ha significado una adaptación a lo que ya había venido ejerciéndose convencionalmente.

La formalización de la enseñanza en el terreno dancístico indiscutiblemente ha quedado satisfecha, pero para avanzar en razón de líneas pedagógicas más actuales se requerirá de una profunda reflexión que provoque una verdadera revisión de la práctica educativa, a fin de que los nuevos campos epistémicos no resulten insustanciales.

El ejercicio de reflexión propuesto representa dar dos pasos. El primero de ellos es analizar los principios generales del constructivismo como postulados epistémico-filosóficos amplios, y la pedagogía constructivista iniciada por Jean Piaget, que actualmente ha venido siendo trabajada por la corriente española (Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, García, Porland) y que nos ha brindado algunas pistas importantes (sin embargo, en este sentido creo que quedan aspectos por explorarse).

El segundo paso, el que ahora intento realizar, es el de la formulación de una hipótesis sobre lo que el constructivismo representaría en el campo de la enseñanza de la danza, que a futuro permita delinear una pedagogía constructivista de la misma.

Recordemos que para Segal, el conocimiento se construye desde la posición del sujeto, o como él le llama, desde la posición del "observador". Por tanto, en el constructivismo educativo, el conocimiento en el estudiante tiene que ser una construcción individual de significados en la interacción con el medio social y escolar, mediado por el maestro.

Además, postula la creación de un espacio para la reflexión, la indagación y el descubrimiento en el salón de clases que prepare al estudiante no sólo para enfrentar situaciones problemáticas en el interior de la clase misma, sino también para enfrentarse a la vida profesional. El sujeto construye su propio saber a partir de los elementos que maneja, con los que juega, proporcionándole las habilidades para resolver lo que se presente como reto. Así, los *constructos* personales se constituyen en auténticas construcciones singulares, creativas y complejas.⁵¹ Entonces, es necesario que el maestro, el estudiante y la escuela vean el proceso de formación desde esta óptica para reorientar la educación dancística.

El no desencadenar la capacidad reflexiva provoca un bajísimo umbral de autocreación de criterios reflexivos, críticos, que apoyen al alumno en el planteamiento de soluciones personales en torno a lo que experimenta en el salón de clases (en este caso su cuerpo o los retos técnicos), que le sean útiles para enfrentarse al mundo laboral, postulado que con una simple aplicación de términos no queda cubierto.

Retomando lo señalado en los apartados correspondientes, es necesario que el estudiante de danza vea su proceso de formación como una autoconstrucción a partir de realizar autoindagaciones dentro de la clase.

Entre los conceptos que llaman mi atención y que actualmente forman parte de la jerga común, se encuentra el de desarrollo de *habilidades*. Por mi parte, después de haber hecho algunas reflexiones en torno a los principios que subyacen en él, he llegado a la conclusión de que, en la enseñanza de la danza, lo que se entiende cuando se habla del desarrollo de *habilidades*, no corresponde a lo que bajo ese mismo rubro nomina el constructivismo.

En términos comunes, *habilidad* significa la pericia o competencia que una persona posee o adquiere. Marcel Mauss, al hablarnos de técnicas de movimiento, dice que habilidad, *habilis*, representa el “sentido de adaptación de su movimiento bien condicionado hacia un fin, ‘saber hacer’”.⁵² Estas dos definiciones representan el sentido que se le da al término en la enseñanza de la danza, mientras que para el constructivismo, el desarrollo de habilidades es un postulado renovador, que implica el desarrollo de estrategias para la solución de problemas encaminados al logro de un objetivo. En el sentido en el que se ha venido aplicando, equivaldría a la simple suma o acumulación de información que, como enunciado, sustituye el tradicional concepto de adquisición de conocimientos.

Con un análisis más detenido, al mismo tiempo me he dado cuenta de que el desarrollo de habilidades en el campo de la danza posee niveles de profundidad no perceptibles a primera vista, y al revisar la teoría constructivista ésta muestra su utilidad para cambiar algunas de nuestras prácticas actuales en el aula. Lo que planteo, entonces, es reorientar la práctica con base en una revisión de la postura filosófica y la teoría que nos permita la transformación de éstas.

Así es que, para hablar de desarrollo de habilidades, tenemos que tomar en cuenta que el desarrollo implica la “reorganización de estructuras mentales” (Portland, 1995: 64) mediante el planteamiento de problemas para su resolución a partir del descubrimiento personal y, como dice Portland, “idiosincrático”,⁵³ a través del trabajo en equipo y dinámicas grupales. “El conocimiento debe producirse en procesos de colaboración y contraste [que...] se depura en el debate abierto entre los participantes” (Sacristán y Pérez: 136).

Algunas de las ideas aquí expuestas han sido tema de diálogo con el compañero Alcibiades Papacostas, quien, además de haber participado en el SIEDC, ha trabajado el tema relativo a las habilidades desde la perspectiva constructivista para el campo de las matemáticas, su área de formación original, e intenta, como una servidora, trasladarlo al ámbito de la enseñanza dancística.

Deseo hacer hincapié en este concepto, "desarrollo de habilidades", porque no hay que confundir el hecho de que la danza sea un saber de naturaleza empírica, cuyo objetivo es crear cuerpos físicamente aptos, capaces de reproducir movimientos, mediante la adquisición de un lenguaje orientado hacia un estilo, con la construcción *personal* de habilidades. La naturaleza propia de la danza puede provocar la "fantasía" de que los cuestionamientos educativos del constructivismo quedaran automáticamente resueltos, sin que exista, como es su propósito, un cambio real de paradigmas.

Por contraste, los planteamientos resultan evidentes cuando se confrontan con materias escolares de naturaleza teórica, cuyos objetivos nos revelan lo que hasta ahora se ha visto como acumulación de información que el sujeto almacena pasivamente. Sin embargo, también hay que recordar que al bailarín en la danza se le adiestra para que responda "dócilmente" a los dictados y exigencias del coreógrafo.

Para el constructivismo, habilidades y conocimiento se enlazan y son interdependientes. Además, el desarrollo de una habilidad conlleva el desarrollo de otras. El estudiante, entonces, es enfrentado a la resolución de problemas cada vez más difíciles. Una vez resuelto el problema, devendrá el concepto a manera de herramienta. Así, las experiencias se entrelazan.

A través del plano simbólico-lingüístico, en el que incluiría al lenguaje simbólico del movimiento o lenguaje dancístico, se van creando, agrega Claxton,⁵⁴ símbolos y signos de mayor nivel de abstracción.

Para dar un ejemplo dancístico, citaré el caso del aprendizaje del giro sobre el propio eje con apoyo en un solo pie. El maestro indica: "Flexiona las piernas, impúlsate hacia arriba hasta quedar elevado sobre los metatarsos, utiliza la energía del brazo contrario al sentido del giro que vas a dar al acercarlo al cuerpo". Sumado a lo anterior, dice: "Vigila la contracción de los músculos del abdomen y los glúteos, a fin de permanecer en eje. Mantén la mirada al frente en un solo punto, hasta que los ojos rápidamente vuelvan a encontrarlo, antes de que el resto del cuerpo llegue a su lugar".

Si atendemos puntualmente a todo lo anterior, habremos olvidado enfrentarnos a la situación de girar. No la hemos experimentado, y menos hemos resuelto el problema que ésta representa. Lo que sucede es que se acumula una amplia información que, al concentrarnos en ponerla en acción, obstaculiza el acceso a la solución del problema: girar.

Distinto sería si se planteara al revés. Sobre el problema, el giro, el alumno tiene acceso a él mediante la exploración, a fin de que el conocimiento represente un verdadero aprendizaje significativo.

Cubrir contenidos u objetivos del programa marcados previamente por la metodología de una técnica dancística cualquiera, en caso de contar con ella, marcaría, por ejemplo, la progresión ascendente de las dificultades, lo que no necesariamente implica la adquisición de habilidades en el sentido aquí citado, el de reflexionar, indagar y descubrir al

propio cuerpo y sus múltiples posibilidades de movimiento por medio de la autoexploración. Lo que procede, entonces, es distinguir y enunciar lo que representaría el desarrollo de habilidades en el campo de la enseñanza de la danza.

En primer término, habría que pensar en aquello que sirve para preparar físicamente al bailarín, por ejemplo la técnica, concebida como medio o herramienta para lograr el oficio, vía para llegar a la adquisición de un lenguaje particular de movimiento. A lo largo de esta exposición hemos visto cómo a la técnica se la concibe como un fin en sí mismo, y se crean hábitos de respuesta condicionada, hábitos que incluso después de una prolongada y continua repetición, pueden provocar *estereotipias* de movimiento, que lejos de colocar al sujeto en el camino de la construcción de conocimientos creativos, lo pone en la vía de un automatismo, quizás útil en el terreno de la efectividad escénica rápida y simplista, pero peligroso en la medida en que se pretenda contribuir a la formación de seres propositivos, creativos, que tanta falta hacen a la danza en México.

El desarrollo de habilidades no sólo habría que plantearlo en el terreno del aprendizaje técnico, sino también en función de toda materia incluida en la estructura curricular del bailarín, o, como se ha propuesto, en torno a verdaderos ejes temáticos o de conocimiento donde las fronteras que separan a las asignaturas se diluyan en pro de un conocimiento gestáltico que contribuya a la construcción del bailarín, y que no se constituya únicamente en adiciones a su información.

Ahora bien, soy consciente de que la dificultad de esta propuesta radica no sólo en la preparación y cambio de hábitos de parte del maestro —lo cual de suyo se presenta como un reto difícil de resolver entre los representantes

más tradicionalistas—, sino que también implica un diseño curricular con las características citadas. ¿Qué aporta más a la formación del bailarín al recibir una clase de teatro: el manejo de voz y el aprendizaje de parlamentos, o el manejo de emociones? ¿Qué orientación deberá tener la enseñanza de la música? ¿Es directamente necesario el aprendizaje del solfeo, o es preferible la opción del análisis de estructuras de posible uso coreográfico? ¿Qué elementos prodiga la anatomía, útiles para comprender, por ejemplo, el sentido del trabajo articular?

Lo que intento destacar no es la pertinencia o no de una materia determinada, sino la orientación que de ella se haga en función de la formación dancística del bailarín, planteado esto, siempre, como reto por desentrañar. Lo anterior también se plantea en virtud de la importancia de cubrir las múltiples necesidades del bailarín y evitar la desarticulación entre materias que provoca desinterés o aburrimiento. Es decir, qué habilidades deben desarrollar esas otras áreas del conocimiento en función de la construcción global del bailarín, a fin de evitar simplemente llenar el “saco de información” de quien estudia. Es por ello que el constructivismo opta por agrupar familias o problemas en función de líneas de conocimiento, en vez de dividir el *currículum* por asignaturas aisladas, aspecto que fue tratado al hablar de éste.

Lo anterior representa la articulación de las habilidades de lo que hoy se ve como áreas distintas, de acuerdo con los modelos a los que se desea arribar, mediante la adquisición de *distintos niveles de conciencia* de cada uno de los aspectos que hay que desarrollar.

En una relación de desarrollo orientado por el *currículum*, no habría que perder de vista la unidad entre enseñar-aprender y bailar. De no darse esta unidad, se

puede presentar la ruptura entre los conocimientos y habilidades desarrollados en el estudiante, y los retos que representa el mundo de la escena, el profesional en general, y la desorientación y el fracaso en el egresado.

El desarrollo de estructuras mentales sobre el cuerpo y el movimiento implicará crear mayor conciencia de los mismos y de sus mecanismos de funcionamiento: ¿para qué me sirve un *releve*? ¿Una espiral hacia dónde me puede conducir? (Lo mismo que un *swing* propio del entrenamiento Leeder), lo que necesariamente implicaría rebasar el nivel de lo mecánico para ligarlo a lo teórico-conceptual del movimiento y la danza para plantear cuestionamientos como ¿qué principios biomecánicos implica cada uno de los movimientos anteriores? ¿Qué efectos visuales emotivos produce en el espectador? O ¿qué implicaciones sensorio-emocionales involucra su ejecución? Lo anterior se plantea a fin de lograr que la habilidad buscada adquiera un carácter significativo, real.

La construcción de significados de aprendizaje en la danza, entonces, habría que verla como experiencial-conceptual con una alta carga sensorial y subjetiva.

Por ejemplo, en el caso del uso de la caída-recuperación propia de la técnica Humphrey-Limón, lo importante no es aprender la mecánica de dejar caer un brazo, la cabeza o el torso, sino cómo es que esto me va a llevar a resolver problemas relativos a la gravedad, o su uso como impulso hacia otros movimientos. Para la adquisición de *constructos* personales, primero habría que responderse preguntas sobre el movimiento, a fin de que la experiencia se vuelva consciente. Para confrontar la importancia del descubrimiento, éste deberá luego ser expuesto a los compañeros y al maestro guía, a fin de que el diálogo se constituya en

la vía de comprobación de la importancia o legitimidad del descubrimiento. Lo anterior se podrá lograr sólo si el maestro estimuló la libre exploración que llevó al alumno a aquel descubrimiento, conocimiento que hasta ese momento sólo formaba parte del conocimiento del maestro. Ahora el alumno lo posee, no por simple transmisión, sino por la autoexploración: por descubrimiento.

Pero trasladar estos principios didácticos no es una tarea simple que pueda hacerse de forma directa e inmediata, pues cada área del conocimiento posee particularidades que ponen en juego, de manera distinta, las esferas que conforman al ser humano y el juego entre lo conceptual y lo corporal.

Sería necesario crear didácticas específicas para la enseñanza de la danza que contemplaran a la profesión en tanto oficio y lenguaje simbólico. Para ello, es necesario contar con espacios de reflexión y análisis entre maestros que permitan el intercambio de saberes y experiencias, a fin de que se vayan perfilando cambios sustanciales en la formación de bailarines aptos, sensibles y creativos.

Esto implicaría impulsar espacios de trabajo como el propio SIEDC, desarrollado en el Cenidi-Danza José Limón, y que más fructífero resultaría si se impulsara en el interior de las propias escuelas o entre ellas.

Otro aspecto relacionado con el principio constructivista del desarrollo de habilidades, es la relación ya citada entre maestros-alumnos dentro de la clase. La verticalidad jerárquica se rompe cuando el maestro pasa a ser un facilitador, un guía que acompaña el proceso de aprendizaje. En la didáctica de la danza, hasta hoy, el maestro es el "único" ser portador del conocimiento, pues, salvo escasas excepciones, su práctica es poco democrática y, en casos extremos,

incluso despótica. En una relación donde al alumno se lo trata en función de la facilidad para adquirir mayor o menor cantidad de información; en la dosificación y velocidad propuesta por el maestro, se ejerce ese despotismo.

Por supuesto que los cambios de fondo en la estructura jerárquica del poder, relacionada con el saber, son algo que no sólo radica en la utilización de términos y conceptos, sino, más allá, en la auténtica voluntad de modificar las prácticas educativas a fin de contribuir a la creación de profesionales independientes, seguros, propositivos, en vez de simples receptores, *fans* de supuestos "gurús".

Como vemos, el legítimo afán por reorganizar la enseñanza del arte no es suficiente para lograr cambios o modificaciones de carácter estructural. El noble fin, al no ser el resultado de cuestionamientos o planteamientos realizados por los actores directos, se suma a los posibles errores o fallas de interpretación de las teorías pedagógicas.

Falta definir cuáles serían las habilidades que esperamos logren desarrollar los estudiantes, independientemente del propósito explícito que busque o enuncie el paradigma de enseñanza de la danza contemporánea en la que el bailarín base su formación, habilidades que deben definirse en función de los propios sujetos de aprendizaje, los cuerpos y el movimiento. Habría que preguntarse qué es lo que se pone en circulación en el momento en el que el cuerpo se mueve, cuáles son los elementos que lo constituyen, abstracciones indispensables en su aprehensión, sin perder de vista que esto debe conducir a la mejor formación de profesionales capacitados.

Los elementos que distinguimos para la búsqueda del desarrollo de habilidades son, entre otros, los de tiempo, espacio y energía, ya enunciados por Rudolf Laban. Con

base en ellos, enseguida se enuncian las acciones tendientes a adquirir las habilidades a que nos hemos venido refiriendo:

- Acciones⁵⁵ para desarrollar la habilidad de vincular el movimiento con las sensaciones, las emociones y el pensamiento.
- Acciones para desarrollar la habilidad que permita explorar y conocer el cuerpo propio: altura, anchura, espesor, elasticidad, tono muscular, estructura músculo-esquelética, por ejemplo. Es decir, reflexionar, indagar y descubrir en función de las aptitudes personales, a fin de saber cuáles son las limitaciones propias y los retos a los que el estudiante se enfrenta de manera consciente y no con el transcurrir del tiempo por simple intuición.
- Acciones para desarrollar la habilidad de determinar qué es lo que impide al sujeto apropiarse del movimiento, que podríamos llamar memoria kinético-visual.
- Acciones para desarrollar la habilidad para que la función respiratoria acompañe al movimiento y lo regule.
- Acciones para desarrollar la habilidad de aprender, vía el estudio del movimiento sintético o vía el movimiento analítico.⁵⁶ Esto también podría enunciarse como habilidad para observar, analizar, o crear empatía y construcción de imágenes kinéticas que permitan conservar la plasticidad neuromotora.
- Acciones para desarrollar la habilidad para asociar el cuerpo con el espacio y apoderarse de él.
- Acciones para desarrollar la habilidad de adueñarse del tiempo-ritmo.

- Acciones para desarrollar la habilidad de modular las cualidades o calidades del movimiento.
- Acciones para desarrollar la habilidad de sentir y conscientizar las sensaciones internas que provoca la acción del movimiento.
- Acciones para desarrollar la habilidad para poder mostrar los sentimientos y emociones ligados al movimiento, a fin de interpretar situaciones, estados de ánimo o personajes.
- Acciones para desarrollar la habilidad para trabajar de manera personal y en equipo, lo mismo que asumir distintos roles según las necesidades que presente el trabajo facilitador del aprendizaje: el de bailarín, coreógrafo, etcétera. Esto es, saber respetar y opinar de manera propositiva e imaginativa.
- Acciones para desarrollar la habilidad de plasmar los propósitos subjetivos personales en propuestas de movimiento y coreográficas.
- Acciones para desarrollar la habilidad de construir lenguajes simbólicos.

Lo aquí planteado implica una transformación epistémica profunda, en la medida que habla no sólo de cambios en las estructuras del pensamiento que conduzcan a una didáctica distinta, sino también en el sentido de la aplicación de metodologías educativas diferentes en el interior de una clase, tanto en sus contenidos como en su estructura, al igual que en el proceso formativo en general. Esto implica plantearse los *currículos* no en función del aprendizaje de códigos técnicos de movimiento (lo cual no significa abandonarlos), sino en función del *desarrollo consciente de las habilidades buscadas*, aquéllas planteadas como necesidad en la construcción de un bailarín.

No sobra decir que estas líneas representan tan sólo una propuesta cuya aspiración es incitar al diálogo. Confío en que los profesionales de la enseñanza dancística, atraídos por estas ideas, no permitan que queden en una simple aspiración personal, sino que sirvan de estímulo para la transformación de la realidad, como producto de la necesidad de cambios internos, autogestivos e independientes de las demandas institucionales.

NOTAS

¹ Cada autor será tratado en su apartado correspondiente.

² Las sesiones del SIEDC se llevaron a cabo de septiembre de 1999 a julio de 2000, con la participación de maestros de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCC), la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ENDNGC) y el Centro de Investigación Coreográfica (Cico), así como de algunos compañeros investigadores del propio Cenidi-Danza. Además, contó con la participación de algunos maestros independientes y alumnos en proceso de titulación a los que el seminario apoyó para desarrollar sus trabajos finales (tesis y tesinas).

³ Lynn Segal, *Sñar la realidad. El constructivismo de Heinz von Foerster*. Introducción de Paul Watzlawick. Barcelona, Paidós, (Terapia Familiar) 1994. El texto no formó parte del seminario, sin embargo, los conceptos fueron abordados.

⁴ La máxima demostración, ejemplo de que el conocimiento es una construcción personal, la realiza Segal al inventar un personaje, Heinz von Foerster, a quien le atribuye la autoría del libro, esto es, ocupa el lugar de la primera persona. Segal y su visión constructivista le dan patria, trayectoria de vida personal, currículum, vida académica, interlocución con otros científicos. Además, lo dotan de un brillante discurso, gustos y hasta manías, como genial recurso para hablarnos de su propia posición frente a la ciencia, la filosofía, el saber, el conocimiento.

⁵ Teoría proveniente de las matemáticas para explicar las capacidades cognitivas y de comportamiento. Recursividad: noción que corresponde a la idea intuitiva de calculabilidad efectiva por aproximaciones sucesivas. Recursivo: dicese de un programa organizado de tal forma que puede llamarse a sí mismo, o sea, pedir su propia ejecución en el curso de su desarrollo. Las cursivas son de la autora.

⁶ El significado original de la palabra computar sería el de determinar indirectamente una cantidad por el cálculo de ciertos datos. Contar o considerar una cosa, en general o de manera determinada, como equivalente, en cantidad o en calidad, a cierto valor.

⁷ *Loc. cit.* Las cursivas son de la autora.

⁸ Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*. México, Planeta, 1993. El concepto de ser-en-el-mundo lo trata Heidegger en *El ser y el tiempo*. Trad. de José Gaos. México, FCE, 1951.

⁹ Ugo Volli, "Técnicas del cuerpo", en Eugenio Barba y Nicola Savarese, *Anatomía del actor. Un diccionario de antropología teatral*. Veracruz, SEP/INBA, 1998.

¹⁰ *Ibid.*, p. 154.

¹¹ Términos asignados por J. Elliot, *La investigación-acción en la educación*, 3ª. ed. Madrid, Morata, 1990, p. 316.

¹² El recuento histórico de la investigación-acción, así como el de sus principales representantes y corrientes, véase en John Elliot, *op. cit.*, pp. 305-320; James Mckernan, *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid, Morata, 1999, p. 34. (Manuales), y Rafael Porland, *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, 2ª. ed. Sevilla, Diada, 1995, pp. 121-124.

¹³ J. Elliot, *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata, 1999, p. 71. Las cursivas son de la autora.

¹⁴ Los maestros inscritos al SIEDC fueron Serafín Aponte (ENDCC), Fernando Aragón (ENDNGC), Patricia Belmar (ENDCC), Jorge Antonio Chanona (ENDNGC), Ofelia Chávez (ENDCC), Javier Contreras (ENDCC), Clarisa Falcón (ENDNGC), Roberto García (ENDCC), Isabel Herrera (ENDCC), Fabienne Lachère (maestra independiente), Anadel Lynton (Cenidi-Danza), Víctor Hugo Reyes (ENDNGC), Jenet Tame (Cico) y Luis Gabriel Zaragoza (ENDNGC), así como la alumna de la licenciatura en Coreografía Gabriela Noyola, y Roxana Padilla (de la ENDNGC).

¹⁵ Código, entendido como vocabulario de movimiento estabilizado capaz de formar el cuerpo del bailarín. En un sentido general, código sería el cuerpo de leyes dispuestas según un plan metódico y sistemático, conjunto de reglas o preceptos sobre cualquier materia. Para Lynn Ann Blom (*El acto íntimo de la coreografía*, trad. de A. M. Mendizábal, Cenidi-Danza/INBA, 1996, Serie Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, p. 181), técnica codificada es aquella que "hace posible que otros bailarines adopten el estilo y los matices que la hacen única; proporciona a los bailarines una guía para dominar el idioma del movimiento".

¹⁶ Richard Winter, citado por Carr, *op. cit.*, p. 136.

¹⁷ Seminario impartido del 7 de marzo al 11 de abril de 2000, con Rosa María Torres como pedagoga responsable.

¹⁸ J. Elliot, *El cambio educativo*, pp. 313-320. Las cursivas son de la autora.

¹⁹ Mckernan, *op. cit.*, pp. 37-51. El autor incluye modelos metodológicos que van desde el de Lewin, la estadounidense Taba (1957-1962), por supuesto el de Elliot y el de su colaborador Ebbut, hasta llegar al suyo propio.

²⁰ Elliot, *El cambio educativo...*, p. 23. La mención de estos puntos no es textual.

²¹ E. Eisner, *op. cit.*, pp. 24-58. Este acercamiento a su texto está orientado hacia un aspecto que considero medular en el caso del SIEDC: impulsar a los maestros a registrar sus reflexiones. Por tanto, sin que se trate de una síntesis que atienda todos los temas planteados por el autor, se trata de aspectos relacionados con nuestro interés.

²² La ENDCO, ubicada dentro de las instalaciones del Cenart, ha contado con el valioso apoyo de su Dirección de Asuntos Académicos, la cual, a través de distintos mecanismos, ha difundido los ejes epistemológicos que dan sustento al propio trabajo del Cenart, principios a los que nos hemos suscrito por convicción, por su pertinencia y actualidad.

²³ En la introducción al libro de James Mckernan, *op. cit.*, p. 19.

²⁴ Idea planteada por Rosa María Torres en el citado seminario de marzo de 2000.

²⁵ Estas líneas forman parte de la ponencia presentada por la autora (E. Cámara) el día 14 de mayo de 2002 en el Aula Magna del Cenart, en la mesa redonda dedicada al Cesuco-Cico, organizada por

la Sociedad Mexicana de Coreógrafos y la Coordinación Nacional de Danza dentro de su ciclo "El coreógrafo: creador y autor". La referencia a Mauricio Beuchot la podrá encontrar en "La formación de virtudes como paradigma analógico de educación". La Vasija, núm. 2, Ediciones Nora María Matamoros Franco, 1998.

²⁶ Mauricio Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México, UNAM-Itaca, 2001, pp. 37-56. Se trata de una serie de documentos oficiales, firmados por distintas autoridades del INBA y que van de 1983 a 1991.

²⁷ Consultar apartado correspondiente de Hilda Islas.

²⁸ Rosa María Torres, *op. cit.* Notas de clase.

²⁹ E. Morin, *op. cit.*, punto tratado en el apartado sobre la conjunción.

³⁰ El desarrollo de la conciencia corporal y del movimiento en Estados Unidos ha sido posible gracias, también, al desarrollo del estudio de la kinesiología, la biomecánica y la medicina de la danza, entre otras disciplinas. Simultáneamente, como se ha empezado a hacer en México, se han apoyado en trabajos de conciencia corporal, como la técnica Alexander; el método de conciencia a través del movimiento Feldenkrais, el análisis del movimiento Laban, así como el centramiento cuerpo-mente, de Bonnie Nainbridge Cohen; el método de tonificación mente-cuerpo Pilates, la ideokinesis, entre otras, que hablan de establecer este puente entre el dentro y el fuera del individuo, como formas de búsqueda de movimiento que pueden ser aplicables a la danza, como formas de reeducación corporal, mediante la conexión mente-cuerpo, como medios de oxigenación que ayuden a controlar el movimiento, visiones del cuerpo como un todo físico, mental y espiritual, sistemas de movimiento que involucran sentimiento y movimiento expresado a través del cuerpo. Ante la pérdida del sentido ritual sagrado de la danza, Martha Eddy, representante de la danza mente-cuerpo, piensa que la danza escénica occidental pone mayor atención al fuera. Por ello busca nuevas formas de lograr el sentido de comunión perdido, de enseñar algo más que destreza física y de tomar en cuenta la comunicación mente-cuerpo, para lo cual propone un esquema de clase. Consúltese apartado correspondiente.

³¹ Por técnica entiendo el conjunto de procedimientos y herramientas de que se sirve una ciencia o arte para el logro de un fin,

así como la habilidad para hacer uso de esos procedimientos. Si en el apartado anterior definí los términos código, técnica codificada y ahora técnica es porque los distintos usos y falta de acuerdos en su aplicación han hecho que estos conceptos se vuelvan confusos o imprecisos; sin embargo, a falta del término que los sustituya, y a fin de evitar mayor confusión, prefiero seguir utilizándolos.

³² Juan Acha, *Introducción a la creatividad artística*. México, Trillas, 1992, p. 61. El gran mérito reflexivo de Acha, en relación con el arte, el artista y la educación artística, es doble: el de su origen latinoamericano de producción teórica limitada, y el de la trascendencia de su pensamiento, por encima de prejuicios que posiblemente nacen del hecho de que se ocupa de nuestra realidad y debido a su discurso ideológico, para mí de suyo valioso. Clarisa Falcón dedica algunas líneas a esta misma idea del autor. Véase su ensayo.

³³ El autor habla de capacidades como ver críticamente y las de producir o crear, ninguna dada como hecho a priori, sino que deben desarrollarse en el aprendizaje.

³⁴ Véase apartado correspondiente.

³⁵ Los "códigos de lenguaje" a los que Acha alude, para Eisner son enunciados como adiestramiento en el tratamiento del material. Por ejemplo, mientras la técnica Humphrey-Limón le pide al bailarín moverse de manera suave, jugando a favor o en contra de la gravedad, las técnicas de *release* recurrirán a soltar la energía a través del cuerpo, a fin de proyectar con él un sentido de ligereza. A su vez, la técnica Graham usa la alternada sucesión de concentración y descarga de energía, como sucede con la *contracción-release*, y la danza *butoh* recurrirá a una serie de imágenes a fin de manejar la energía que, distribuida a través del cuerpo, permitirá reproducirlas.

³⁶ *Ibid.*, pp. 65-74. El autor habla de motivaciones de tipo axiológico (aquellas que tienen que ver con los valores), las teleológicas (que tienen que ver con las causas últimas, con los fines) y las de tipo profesional.

³⁷ En un sentido muy amplio, el artista es el que inventa, el que innova. Para Juan Acha, el concepto de artista se halla ligado al de creatividad, como producto de un proceso complejo y lento que ve como voluntad de cambio. Véase *Introducción a la creatividad artística*, *op. cit.*, pp. 107 y 145-161. Por su parte, para Anya Paterson (*Anthropology of Dance*. Londres, Indiana University Press, 1980)

la creatividad implica "fragar hechos anómalos", ya sea a través de la recombinación de elementos o de la introducción de nuevos.

³⁸ M. Merleau-Ponty, *op. cit.*, p. 107. El autor habla del cuerpo a partir del estudio de algunas patologías, y expone que pensamiento y acción no pueden ser vistos como funciones disociadas ni como yuxtaposición.

³⁹ Acha, *op. cit.*, pp. 81-87. Este "capital" es adquirido por empatía (moverse tras ver) o por análisis (ver-pensar, como acción consciente de moverse). En ambos casos, el conocimiento estará sujeto a la experiencia. Eisner al respecto utiliza el término estructura de referencia (pp. 63-64), el cual constituye un concepto también útil.

⁴⁰ Respecto al tema de aprender a ver, Eisner (p. 96), incluye la dimensión simbólica (serie de significados que requieren ser decodificados), la temática (significados que subyacen en la obra), y la contextual, dimensiones que como puede verse no son exclusivas de las artes plásticas sino que son compartidas por todas las expresiones artísticas.

⁴¹ Acha, *op.cit.*, pp. 83-84. La cita no es textual.

⁴² En este sentido existe la propuesta de Hilda Islas y Javier Contreras en torno a una nueva concepción de la historia de la danza. Véase ensayo de Javier Contreras.

⁴³ Para justificar lo anterior, se echa mano de argumentos que hasta cierto punto podemos entender. Razones burocrático-administrativas, o las de carácter social o político, o las que aluden a argumentos relativos a la edad o a la formación escolarizada requerida en el caso de su enseñanza institucionalizada.

⁴⁴ Concepto que fue explicado en el apartado correspondiente.

⁴⁵ Yves Michaud, *¿Enseñar arte? Análisis y reflexión sobre las escuelas de arte*. Trad. de Carla Herrera y H. Chávez. México, Cenidiap, 1997. Inédito. Este texto es uno de los más gustados y provocadores, suscitador del diálogo en el SIEDC. También es citado en el presente trabajo por Anadel Lynton y Clarisa Falcón.

⁴⁶ Véase "Técnica Nikola por Lidia Romero" en el video *Panorama de ofertas técnicas para el entrenamiento. La conciencia y la exploración corporal*, vol. 2, de Elizabeth Cámara. México, Cenart/PADID, 2001.

⁴⁷ Michaud, *op. cit.*, p. 77. Estas palabras, el autor, a su vez, se las adjudica al psicoanalista inglés Donald W. Winnicott, *Home is Where We Start From. Essays by a Psychoanalyst*. Londres, W.W. Norton, 1986.

⁴⁸ Martha Eddy, M.S., C.M.A, *op. cit.*, pp. 203-227. Esta muy seductora propuesta de entrenamiento, dice la autora, deberá cambiar "nuestros actuales paradigmas de entrenamiento, basados en la ética del elitismo (con su lucha por la competencia y el individualismo mezquino) y que desafían solamente la proeza técnica del bailarín. Y al cambiar hacia el fortalecimiento de la persona completa mediante el entrenamiento de su cuerpo-mente, estamos pidiendo a los bailarines y maestros que tengan un cambio fundamental de conciencia", p. 213. Se trata de una especie de laboratorio de movimiento y un espacio de investigación personal.

⁴⁹ *Ibid.* Si se desea consultar la enumeración de las fases y su descripción detallada, véanse pp. 214-219.

⁵⁰ Ángel I. Pérez Gómez, "Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de la investigación educativa", en J. Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, 5ª. ed. Madrid, Morata, 1996, pp. 117-118.

⁵¹ Estas ideas las expone Rafael Porland en *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla, Diada, (Investigación y Enseñanza). 1995, pp. 59-61.

⁵² Marcel Mauss, *Técnicas y movimientos corporales*, 1936. Tomado de la reproducción elaborada por la Facultad de Antropología de la Universidad Veracruzana y la Escuela Nacional de Antropología, *s/f*, p.10.

⁵³ Este término utilizado por Rafael Porland me lleva a pensar en los planteamientos de Juan Acha cuando habla de que la escuela no debe descuidar el desarrollo de actitudes, pues son las que permiten al estudiante delinear la adquisición de un estilo artístico personal.

⁵⁴ El teórico del constructivismo, Claxton, define la naturaleza del conocimiento cotidiano y sostiene que "la mente se manifiesta en dos planos relativamente interrelacionados: el empírico o experiencial y el simbólico o lingüístico-verbal". Por empírico habría que entender aquellas abstracciones que se obtienen a partir de la experiencia, y que tienen que ver con aspectos sensoriales, afectivos, motores y conceptuales. Rafael Porland, *op. cit.*, pp. 59-61.

⁵⁵ La idea de que, a través de la instrumentación de "acciones" se desarrollan las habilidades, ha sido tomada de Alcibiades Papacostas, "Habilidades matemáticas básicas. Una propuesta metodológica", *s/f*. Inédito.

³⁶ Estas dos formas de aprendizaje del movimiento son expuestas por Jaques Dropsy en *Vivir en su cuerpo. Expresión corporal y relaciones humanas*. Buenos Aires, Paidós, 1987, pp. 125-138. El autor plantea que el aprendizaje analítico es aquel donde el movimiento se realiza como resultado de su análisis al seccionarlo. Movimiento realizado por el pensamiento consciente. Por otro lado, el aprendizaje sintético es aquel que se realiza de manera inconsciente y se da como impulso total kinestésico. Se accede a él por vía de la experimentación y la sensación. El autor, además, plantea trabajar la conciencia del dentro (o conciencia del yo), y el fuera del sujeto (presencia del exterior), a partir de trabajar el centro de gravedad, tal como lo hacen las artes marciales orientales.

BIBLIOGRAFÍA

- BEUCHOT, Mauricio, 2001. *Tratado de hermenéutica analógica, Hacia un nuevo modelo de interpretación*, México, UNAM-Itaca.
- CALL, César, 1992. *Psicología y currículum*. México, Paidós, (Cuadernos de Psicología.)
- CARR, Wilfred, 1996. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata.
- DENIS, Daniel, 1980. *El cuerpo enseñado*, Barcelona, Paidós, (Biblioteca de las Artes).
- DURÁN, Lin, 2000. "Historia académica del Centro Superior de Coreografía (Cesuco) y del Centro de Investigación Coreográfica (Cico), 1978-1998". México, Cenidi-Danza, Inédito.
- EDDY, Martha, 1992. "Danza cuerpo-mente", en Susan Loman (ed.), *The Body Mind Connection in Human Movement Analysis*, Antioch, Nueva Inglaterra, New England Graduate School.

- ELLIOT, John, 1990. *La investigación-acción en la educación*, 3ª. ed. Madrid, Morata.
- , 1999. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.
- EISNER, Elliot W., 1998. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de las prácticas educativas*. Barcelona, Paidós.
- FERNÁNDEZ, Lidia M., 1994. *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.
- FERRY, Gilles, 1990. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós.
- GARDENER, Howard, 1994. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- GERBER, Daniel, 1986. "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico", en Raquel Glazman, *La docencia, entre el autoritarismo y la igualdad*. México, El Caballito.
- GIMENO Sacristán, José, 1996. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, 6ª. ed., Madrid, Morata.
- HERRERA, Ángel, 1998. *Semiótica y creatividad. La lógica abductiva*. Madrid, Palas Atenea, (Libros de Investigación).
- MCKERNAN, James, 1999. *Investigación-acción y currículum, métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid, Morata, (Pedagogía).
- PAPACOSTAS, Alcibiades, "Habilidades matemáticas básicas. Una propuesta metodológica". México, s/f. Inédito.
- SEGAL, Lynn, 1994. *Soñar la realidad. El constructivismo de Heinz von Foerster*. Introducción de Paul Watzlawick. Barcelona, Paidós, (Terapia Familiar).

ENSAYOS SOBRE EXPERIENCIAS CONCRETAS
Y REFLEXIONES EN TORNO
A LA ENSEÑANZA DE LA DANZA

TEORÍA Y PRÁCTICA DE UNA PROPUESTA
DE DANZA CLÁSICA PARA AFICIONADOS

Fabienne Lachère

LOS SABERES SON MÁS VASTOS QUE LAS ADQUISICIONES

¿Cómo inicié mi reflexión sobre la práctica pedagógica?

He partido de la propuesta ofrecida por el título del seminario, y el planteamiento es el siguiente: en el campo de la enseñanza de la danza, ¿cuál es la vinculación posible entre la teoría y la práctica?

En danza, la práctica está presente a diario, pero, ¿qué podemos considerar como *teoría*?

A continuación expongo diferentes interpretaciones de lo que supone la teoría:

1. Para el *currículum* propuesto por algunas escuelas de formación artística, por ejemplo en París, la Escuela Superior de Estudios Coreográficos (ESEC, que ya cerró), la teoría englobaba materias como historia de la danza y del arte; estudio de la música, de la anatomía, de la nutrición, de los principios de la danza... Elizabeth Sherbon (1975) afirma:

[...] junto con su entrenamiento técnico, los maestros principiantes deben aprender sobre las fuentes de la danza [...] maestros y alumnos requieren saber acerca de los cambios, explosiones y nuevas direcciones periódicas que han ejercido influencia sobre todas las artes a lo largo de la historia [...] la notación Laban debe ser una parte esencial del entrenamiento de todos los maestros de danza; llegará un día en que un maestro de danza no consiga colocarse si no puede leer notación de danza.

Cabría matizar que, más que saber escribir y leer notación de danza, el maestro debe manejar un lenguaje profesional, conocer y difundir los principios de la teoría y el análisis Laban.

2. Para otros puntos de vista, enseñar es un don de transmisión de conocimientos adquiridos a través de una práctica individual; lo que se aprende son técnicas de cómo dar clases y a éstas se les denomina "teoría".
3. En otras ocasiones, la teoría puede ser el estudio de las reglas establecidas por sistemas reconocidos internacionalmente (Royal Academy of Dancing of London, RAD; Imperial Society of Teachers of Dancing, ISTD; Graham; Limón, entre otras), y dedicarse en la práctica a su aplicación, sin mayor cuestionamiento. En este caso, en la técnica clásica la evaluación de dicha práctica queda en manos ajenas a las del maestro y es sancionada por un examen estandarizado, basado en la adquisición y la reproducción, por el alumnado, de un material pre-establecido. Por ejemplo, el *petit allegro*, en el nivel de tercer grado para el estudio de los *changements*

de pieds, es doce *changements*, estirar las piernas en dos cuentas y sostener dos cuentas.

4. En otra concepción, la teoría puede ser una reflexión sobre el hecho de enseñar, pero que algunas veces se halla totalmente disociada de la práctica.
5. Para adentrarnos más en la reflexión y exponer lo que entendemos por teoría, necesitamos hablar del tipo de maestro al cual nos referimos. Evidentemente, el maestro que nos interesa aquí es el que se dedica a la enseñanza, que creó cierto compromiso consigo mismo. Así, la teoría puede ser la definición de un proyecto educativo, la investigación continua, la práctica constante frente al grupo. Pero hay que reconocer que para dar clases de danza el maestro tiene que haber sentido corporalmente la técnica enseñada por medio de una práctica individual, así como continuar con regularidad un trabajo corporal de carácter personal, quizá descubriendo experiencias nuevas en relación con el movimiento o aprendiendo nuevos estilos. Por lo tanto, este maestro debe estar situado dentro de un cuerpo de saberes o conocimientos concretos, en este caso, los que corresponden a la danza y su práctica pedagógica.

Por todo lo anterior, en la enseñanza de las técnicas corporales la vinculación entre teoría y práctica resulta muy estrecha.

Con base en mi propia experiencia docente, no encuentro una división entre teoría y práctica, sino una continua espiral que nos lleva de una a la otra, modificando constantemente nuestra percepción; yendo de la práctica al análisis y la reflexión, lo que nos remite de nuevo a una práctica "mejorada", a una aplicación de nuevos conceptos, a nuevas

asociaciones de ideas y nuevas maneras de hacer que, a su vez, arrojarán nuevas constataciones que otra vez necesitarán análisis, reflexión y búsqueda, y así sucesivamente.

¿QUÉ SIGNIFICA PARA MÍ LA TEORÍA?

El "teorizar" o hacer teoría para la educación dancística tiene, a mi juicio, cuatro etapas, y su finalidad es hacer circular los flujos entre ideas y acciones:

1. Percibir e identificar lo que produce una insatisfacción o incomodidad en la situación docente.
2. Hacer una primera observación, un primer análisis de la práctica que nos va a permitir formular el problema.
3. Tratar de encontrar explicaciones; buscar las causas y razones.
4. Reconocer nuevas propuestas o posibilidades que surgen del ejercicio de la reflexión y, en consecuencia, trazar nuevas metas con objetivos bien definidos.

Resultado: un nuevo posicionamiento frente a la danza y al mundo que no será ni definitivo ni exclusivo.

Quiero dejar bien claro que, por supuesto, éste no es un ejercicio que se realice de una vez y para siempre; la nueva situación podrá funcionar por un tiempo, pero en algún momento surgirán nuevamente inquietudes o incomodidades que ameriten reflexión.

Como parte de la primera etapa del teorizar (identificar la insatisfacción en una situación docente), expondré brevemente mi historia en la danza.

Recibí mi formación en Francia por transmisión directa de diferentes maestros, todos ellos ex bailarines profesionales. En un principio fui en plan de aficionada, una vez por semana, como lo permite el ritmo escolar francés, con énfasis en la práctica escénica pero sin ningún examen. Es decir, que durante ocho años, uno tras otro, seguí acumulando nuevos conocimientos y adquiriendo cada vez mayor competencia en ellos. Más adelante, con mi formación profesional pluridisciplinaria (técnica clásica, barra al piso, contemporánea, jazz, flamenco, mímica, *caractère*), con un ritmo de cuatro horas diarias de práctica de danza y un horario de enseñanza general adecuado, tuve la oportunidad, en dos ocasiones, de "examinarme" en un foro frente a un jurado internacional, compuesto por diferentes personalidades del mundo dancístico.

La primera experiencia ocurrió al final de mi primer año, cuando yo tenía quince y participé dentro de un grupo de adolescentes que contaban con dos y tres años de formación profesional. Los resultados a los que llegó el jurado no fueron para mí ninguna novedad en cuanto a lo que me faltaba trabajar y las cualidades que tenía. Sus opiniones coincidían con las de mis maestros, quienes las habían externado, al final del año, antes del examen. En el campo emocional, me sirvió mucho subir a un foro y sentir la presencia de un público, tanto general como especializado.

La segunda vez fue al final del nivel superior en danza. Estaba por terminar mis estudios de preparatoria; ya tenía dieciocho años y había adquirido el nivel para iniciar al año siguiente una vida activa profesional. Nuevamente no hubo sorpresa al final del examen: recibí el primer lugar por unanimidad y felicitaciones del jurado en técnica clásica, un primer lugar en otra materia y un tercer lugar

en otra más, así como varios comentarios y consejos de los miembros del jurado que me serían útiles durante mi desempeño profesional. Sabía que una etapa estaba concluida pero que mi formación nunca terminaría.

Trabajé algunos años en diferentes teatros franceses y, tras recibir una invitación del Ballet de Aguascalientes, dirigido por el maestro Georges Bérard, para participar como solista en varias temporadas, llegué a México a finales de 1979. En Aguascalientes, además de las temporadas de la compañía, impartí clases en la Casa de la Cultura, con el maestro José Luis Sustaita como jefe del Departamento de Danza. Ahí los niveles eran muy estructurados y los programas definidos, pero cada maestro tenía la libertad de organizar sus propias clases. Los resultados se evaluaban por medio de un examen interno de cada grupo frente al conjunto de maestros. Esa organización es fruto de años de transmisión directa de conocimientos del maestro Bérard y del trabajo de mayor sistematización metodológica del maestro Sustaita, quien cuenta con estudios en países como Francia y Rusia. Bérard llegó a crear una compañía local, la cual presentó durante muchos años gran parte del repertorio tradicional clásico, así como nuevas creaciones.

En 1981, cuando me trasladé a la Ciudad de México, tuve una primera sorpresa al presentarme con *miss Ana del Castillo*, directora de la Academia de Ballet de Coyoacán, para ofrecer mis servicios como maestra. *Miss Ana* me preguntó si manejaba el sistema inglés de la RAD o el sistema cubano, y yo le contesté que ni uno ni el otro. Su respuesta fue: "Entonces no me sirves". Después de una larga plática sobre la universalidad del ballet, accedió a que diera clases a los niveles más avanzados de la Academia (combinados séptimo y octavo, en los cuales la maestra Ana impartía una

mezcla de los dos sistemas, el inglés y el cubano). También impartí clases de barra al piso, que ayudaron a numerosos bailarines desde esa época y que explicaré más adelante.

En 1982 entré a la Compañía Nacional de Danza del INBA como miembro del cuerpo de baile. Luego fungí como maestra ensayadora, y al impartir clases y ensayos no encontré ningún problema. Mis colegas de esa época venían de diferentes lugares: Jacqueline Fuller, Georges Roussis, Guillermo Valdez, pero, salvo que a veces manejábamos terminologías diferentes, siempre pudimos colaborar eficazmente.

En 1986 tuve a mi cargo el Departamento de Clásico del Estudio de Danza Profesional Ema Pulido, y encontré ahí un material humano privilegiado: jóvenes adultos con necesidad de formarse técnicamente en muy poco tiempo. Entonces pude armar programas de trabajo basados en la barra al piso y los principios de ballet, que cubrieron las necesidades del estudio con muy buenos resultados.

Mi estancia como maestra en el seno de varias compañías, como el Ballet Independiente, el Ballet de la Ciudad de México, Danzart, etcétera, siempre fue bien recibida y trabajé muy a gusto.

En 1991 y 1992, años en los que impartí mi materia de barra al piso en los cursos de verano organizados por la Sociedad Mexicana de Maestros de Danza (SMMD), me acerqué, nuevamente, a la juventud aficionada al clásico. A partir de 1991 impartí clases en una academia particular y experimenté la docencia dentro del marco de un programa de estudios predeterminado (lo cual puede representar una gran ventaja, pues la estructura de la clase está hecha) y en función de una evaluación. Esta experiencia me resultó muy conflictiva y me generó una gran incomodidad al impartir mis clases. En ese momento pensé que era por la

edad del alumnado (ocho años) y mi falta de experiencia con esta audiencia, pero, puesto que ya había dado clases a chicas de diez y doce años en Aguascalientes, en 1980 y 1981, profundizando en mi interior descubrí que la causa era la forma impuesta de presentación del material. El trabajar con un material fijo (cuentas fijas, cabeza definida...) quizá podría compararse con el trabajo de ensayos de una variación (del repertorio o no), donde también están definidas y marcadas las cuentas, la coreografía e incluso la dirección de la cabeza.

Como ensayadora, encuentro un verdadero deleite trabajando horas con el artista, quien también le encuentra sentido a ese trabajo, pero en el nivel de plan formativo siento que "robotiza" al alumno, lo limita en vez de abrirle las múltiples facetas del movimiento. Esto se aplica incluso al lenguaje codificado del ballet, por ejemplo, en el caso del *arabesque* y sus muchas posiciones de cabeza y brazos. Como maestra, eso me hace sentir "inútil", sin margen para la creatividad y el juego; con tanto material disponible, me siento con una sola baraja en mano y con una sola combinación impuesta para jugar. No me dejan arriesgar y ver cómo mis cartas pueden cambiar el juego. Todo está preestablecido, y así, la verdad, pierdo todo interés.

Después de un año, de común acuerdo con la directora, compartí las clases con ella. Enseñé a diferentes grupos de niveles tanto básicos como avanzados, pero cubriendo los pasos del programa a mi manera, y la otra maestra montando el material fijo. Durante tres años, esta organización funcionó muy bien y arrojó buenos resultados, tanto en los exámenes como en las prácticas escénicas.

A estas alturas, sin querer había cubierto, de cierta manera, las dos primeras etapas de la elaboración teórica:

identificar la insatisfacción, hacer un primer análisis de la práctica y formular el problema. En resumen, mi incomodidad se relacionaba con trabajar un material impuesto.

Con base en la experiencia adquirida, en 1996 decidí abrir mi estudio. La experiencia vivida en mi propio espacio me permitió profundizar estas reflexiones, pero ahora de manera muy consciente, lo cual dio paso a nuevos cuestionamientos acompañados de nuevas reflexiones.

La insatisfacción de la nueva situación era la poca asistencia a clases que tenía en esta zona, cuando en el medio profesional mi poder de convocatoria seguía aumentando. Al tratar de encontrar explicaciones, tuve que reconocer que esta poca gente, esencialmente adulta, estaba y sigue estando muy a gusto, por lo que es obvio que mi manera de dar clases es aceptada. Esto lo comprobé al impartir clases en otras instituciones, como en los Talleres Libres de Danza de la UNAM (1999-2000) y el taller de perfeccionamiento para el elenco de bailarines de *El fantasma de la ópera* (1999).

De la formulación de la nueva incomodidad surgió la pregunta ¿cómo tener más asistencia? Tratando de encontrar las causas (tercera etapa), hice un análisis más riguroso, empezando por revisar la calidad del material ofrecido. La estructura general de mi clase es la siguiente: un trabajo de piso, el estudio de varios pasos codificados dentro de la técnica clásica, y un montaje coreográfico corto que reúne el material adquirido y permite su disfrute inmediato con el acompañamiento de diferentes piezas musicales.

El trabajo de barra al piso consiste en un acondicionamiento muscular enfocado, esencialmente, en el principio básico de la danza clásica, el *en-dehors*, así como en un análisis y aplicación consciente de la mecánica corporal

que permite al alumno conocer más y mejor su propio cuerpo, entender sus posibilidades y respetar las ajenas sin menospreciarse. Además, fomenta una toma de conciencia a partir de las capacidades inherentes, las desarrolladas y las que están por desarrollarse en cada uno, lo que permite definir sus metas individuales. (A partir de esto, evidentemente no se puede hablar ya de un examen único, sino de una evaluación personalizada.) A este respecto, puede consultarse el *Manual básico de barra al piso*.¹

En la segunda parte de la clase, privilegio la comprensión de mecánicas corporales a través de la enseñanza de pasos ya codificados en la técnica clásica y las relaciono con las conocidas por todos; por ejemplo, las cinco familias de salto: de dos pies a dos pies, de dos a uno, de uno a dos, de uno al mismo y de uno al otro. Estos conceptos se aceptan rápidamente si se relacionan con el juego infantil del "avión" (este juego cubre cuatro familias: de dos a dos, de dos a uno, de uno a dos y de uno al mismo) y al "saltar para evitar los charcos de agua" (de uno al otro), que todos hemos disfrutado de chicos. La asimilación de diferentes pasos codificados del *allegro* se agiliza enormemente. Procuro trabajar muchos desplazamientos con el fin de encontrar este disfrute del cuerpo en relación con el espacio.

La tercera parte de la clase se compone de una pequeña coreografía donde todos los elementos técnicos son conocidos. En este momento, el alumno encuentra un placer y disfrute inmediato, y no es la técnica lo que se valora. Para mí, es la ocasión de construir poco a poco la "socialización" de la danza, el desarrollo de su dimensión social, la interacción humana, al compartir un espacio común y construir el territorio propio, cuando hay que responsabilizarse de la memoria, de las entradas musicales, de los desplazamientos...

Por todo esto, puedo afirmar que la calidad del material que ofrezco es buena y así confirmar la causa de mi primera incomodidad. Considerando el material como el "dentro"² de la clase, que incluye la metodología, la estructura de clase, la interacción, la técnica corporal en sí, y la procedencia del alumnado como el "fuera", necesitaba enfocar el análisis en éste último y adentrarme en lo geográfico, lo social, las expectativas de las personas.

Entonces amplié la etapa tres (encontrar explicaciones; buscar causas y razones) y observé la ubicación geográfica de mi estudio Tecamachalco, al público local y la demanda. El primer argumento de la gente que quiere tomar clases conmigo, pero que vive lejos de esa zona, es que el estudio está muy lejos. Así que, observando al público local y sus necesidades, surgió un nuevo elemento de reflexión: el sistema de evaluación. Descubrí entonces que la obtención de un diploma es lo que más importa a la mayoría de las madres de familia de este medio socio-cultural, y aunque sus hijas practiquen el ballet en plan de aficionadas, el diploma es lo importante.

En la actualidad, tanto en Francia como en México, como prácticamente en cualquier parte del mundo, la sociedad gira, cada vez más, en torno a la obtención de diplomas, títulos o constancias. Sin embargo, según algunos antecedentes históricos de la enseñanza del ballet en México, podemos constatar que, desde su origen, esta disciplina se estableció mediante la transmisión directa de conocimientos, a partir de la estancia en el país de maestros extranjeros de diferentes procedencias, como Lepri y su hija Amalia, que llegaron a México en 1880; *madame* Dambré, Sergio Unger y varios más, que lograron no solamente una mayor difusión del ballet, sino también su

profesionalización, sin necesidad de ningún diploma. Hoy, a pesar de la escolarización de la enseñanza profesional de la danza, uno todavía puede formarse, entrenarse "a la antigua", es decir, sin recibir diploma alguno, y tener acceso al nivel profesional.

Ante este panorama de la enseñanza del ballet para aficionados en México, podemos resumir que el reconocimiento actual del valor de la enseñanza se basa en:

- Un examen estándar sancionado por un diploma que otorgan instituciones inglesas.
- El reconocimiento que implica una formación no formal en un sistema altamente institucionalizado, como en el caso de los sistemas ruso y cubano.
- El reconocimiento obtenido gracias a una trayectoria personal.
- La obtención de diplomas y medallas que premian la participación en concursos nacionales e internacionales (tema que no abordaré en esta ocasión).

En Francia, un proyecto de ley para la creación de un diploma de maestro de danza surgió en 1961 y se concretó en 1989, por lo que hoy existe un Diploma de Estado (DE) con tres opciones: clásico, contemporáneo y jazz. A menos de diez años de haber entrado en vigor, este diploma crea mil y un conflictos y quejas, y ha generado numerosos artículos y libros que recuperan importantes reflexiones de artistas, coreógrafos y formadores sobre su concepción, su utilidad, sus formas de evaluación y su valor. Solamente enunciaré algunas de las inquietudes al respecto.

Jacqueline Robinson planteó el problema de la siguiente manera:

¿La danza al servicio del hombre o el hombre al servicio de la danza? ¿Dónde empieza la dimensión artística de la danza? ¿Quién puede ostentarse como su heredero? ¿Con base en qué criterios? ¿Quién puede decirse facultado para emitir una calificación al respecto? La explosión de la danza contemporánea en los años ochenta (en Francia) se dio a pesar de las carencias institucionales, gracias al público. ¿Cómo se abrieron los ojos y las sensibilidades?

Mary Ganne prosigue:

[...] la distinción entre gente del espectáculo y "educadores" se articula alrededor de esta problemática: ¿quién es el depositario/gestor de la danza como arte? En este nivel, uno entiende bien que no puede existir ninguna garantía "institucional" siendo el arte una subjetividad para compartir con el número más grande de otras subjetividades (Jean Cocteau). ¿No sería lo más importante tener las cualidades requeridas para compartir un saber, una experiencia, unos *savoir-faire* (saber hacer), unos *savoir-être* (saber ser)?

OTROS ELEMENTOS DE REFLEXIÓN PARA COMPLETAR

LA TERCERA ETAPA DE ANÁLISIS

El sujeto que va a enseñar, ¿qué quiere enseñar? O más bien, ¿qué *puede* enseñar?

El sujeto tiene su historia propia y en consecuencia adopta una postura frente a la danza; posee su danza.

Aprendí la danza académica clásica, con sus reglas y convenciones estrictas, con el fin de llegar a grandes compañías e interpretar los grandes ballets del repertorio;

pero, por no llenar los esquemas corporales demandados por el modelo requerido, no tuve acceso a este nivel. Sin embargo, sí logré entrar a otros campos y disfruté otra manera de mover mi cuerpo (fui bailarina fundadora del Ballet Jazz-Mex de Ema Pulido y tuve la oportunidad de pisar los foros más importantes del país). A partir de mi experiencia de bailarina profesional, no quiero, como formadora, enseñar solamente pasos, ni tener que seleccionar "cuerpos adecuados a la norma" para reproducir formas convencionales y quizá verlos rechazados más adelante por no ajustarse a "los estándares", sin siquiera ser atendidos en las consecuencias psicológicas posrechazo. Tampoco quiero enseñar una "receta" en función de un examen para la obtención de un diploma. Retomando la idea del "dentro" y el "fuera", no quiero condicionar a las personas para que almacenen un molde preestablecido, ni dejar que su esfuerzo sea sancionado socialmente por cubrir bien, regular u honorablemente expectativas de otros. Quiero ayudar a que cada quien rescate su "dentro" y sea su propio juez.

¿Estar en movimiento es solamente mover huesos, músculos y articulaciones? En el movimiento hay más que una dimensión biomecánica. Cada cuerpo es un libro donde está contenida la historia de cada uno. Bailar es siempre trabajar sobre la propia historia; es también preguntarse acerca del mundo y de uno mismo. Un trabajo técnico puede trastornar nuestro equilibrio emocional, por lo que *no hay acción neutra sobre el cuerpo: la enseñanza nunca es neutra*. El maestro no es el que posee el saber ni el alumno es un terreno virgen que tiene todo por adquirir. Para mí, el maestro es un facilitador de la adquisición; propone un acercamiento, un camino posible en la danza

que tiene que ver con el camino que él recorrió. Aunque propone herramientas, cada alumno tiene la posibilidad y la responsabilidad de escoger lo que le conviene en función de sus necesidades, y éstas surgen, a su vez, de la historia individual.

¿Cuál es mi propuesta, cuáles son las nuevas metas con objetivos definidos que cubren la cuarta etapa de mi análisis?

Quiero enseñar una práctica de la danza, pensada ya no como una especialidad del espectáculo y el foro, sino como una herramienta de formación y de enriquecimiento para todos. Más que enseñar un cúmulo de conocimientos, quiero relacionarlos entre sí, crear una red de engranajes entre conceptos y ayudar a que el alumno cree la suya; ayudarlo a descubrir o redescubrir su cuerpo, sus propias posibilidades, y conocer sus deficiencias, lo cual le permitirá abrirse un espacio de posible transformación de su ser. En danza, muchas cosas pertenecen al terreno de lo íntimo y por lo tanto son invaluable. Es más fácil evaluar la imagen, en la cual el aspecto espectacular, que podríamos llamar la "técnica" (*performant*, treinta y dos *fouettés*, cuatro o cinco piruetas), es más visible. Pero, siendo consecuentes con el significado proveniente del griego, la *tekhné* es esa fuerza creadora de *lo posible*.

"Así comprendida, una técnica corporal puede también provocar nuevas disponibilidades, nuevas referencias, nuevos deseos, una libertad de recorrido basada en las experiencias de saborear", nos dice Jacques Gaillard,³ y continúa:

La técnica puede permitir este nacimiento hacia sí mismo que es, a su vez, co-nacimiento de sí,

apertura a lo eventual y a la creatividad, a una curiosidad generadora de intenciones. Tomemos el ejemplo de un *grand plié*; si se trata de aprender la forma global, este aprendizaje no presenta ningún interés, siendo el campo experimental reducido a una imitación aproximativa. Pero si es la ocasión de sentir lo que pasa (tensión, deslizamiento, suspensión, aligeramiento), si estas nuevas percepciones abren una relación diferente de uno hacia todo lo que puede doblarse, presionar contra el piso, entonces la experiencia de un *grand plié* se convierte en el punto de partida de una construcción de nuevas disponibilidades, transferibles y reinvertibles en improvisaciones (una ventana sobre el imaginario) [...] Rechazando la idea de que la danza es una actividad de creación de formas, preferimos definirla como una actividad de búsqueda de veracidad del gesto [...] en consecuencia, *la pedagogía debe centrarse en la experiencia del cuerpo* [...] así, el papel de la técnica es el de provocar y de hacer florecer en el bailarín, pero aún más en el alumno, el encuentro maravilloso de sí mismo. *La técnica puede ser considerada no como un saber sino como una experiencia hacia sí mismo y de sí mismo, como un proceso, un devenir y no un estado.*

Para mí, todos estos conceptos están muy ligados al discurso de la danza contemporánea, a mi lectura de los trabajos de Laban, de Barba, que encuentran en mí una gran resonancia y que pueden aplicarse a la técnica clásica.

Constaté que, muy frecuentemente, el alumno dirige su atención hacia la obtención de un resultado predeterminado o está preocupado por identificar a quién se debe satisfacer, en vez de estar interesado en su autodescubrimiento.

Si partimos de las corrientes psicológicas⁴ que dicen que el desarrollo no se hace de manera lineal y secuencial, sino según un modelo de estructura en espiral, incluidas las etapas de resistencia, duración, espera y regresión, entonces, en mi campo de competencia, que es la danza clásica desde hace veinte años, propongo una posibilidad de aprendizaje: iniciar por medio de la técnica el proceso individual de comprensión.

Mi concepto de formación no es el del aprendizaje de contenidos, el del adiestramiento del cuerpo, como puede ser la finalidad institucional (en México y otros países), sino acercar a grupos cada vez mayores a la danza clásica entendida como medio de conocimiento para acceder a la cultura como proceso, como "un conjunto de comportamientos que permiten al hombre realizarse como hombre [...] cada vez que uno se apropia algo que le permite comunicar *mejor*, vivir con los demás, aprender, pensar, crear, actuar".⁵ Y se refiere a los valores, a cierta idea del hombre que implica también la idea de mejoría y de qué medios emplear para alcanzarla, tarea que le corresponde de manera activa al maestro. Así, mientras el alumno adquiere nuevos saberes, el maestro se involucra en la transmisión de este saber.

Cuando hablo de la parte activa del maestro, me refiero a este nuevo aspecto aparecido en las últimas investigaciones en sociología: *la actividad del sujeto*.⁶ El maestro ya no es solamente un mecanismo de reproducción social (fenómeno muy común en la transmisión de la enseñanza de la danza clásica: "lo hago así porque así me enseñaron"), sino que posee una participación activa, tiene sus propias posibilidades, y *lo importante es lo que va a hacer con ellas*. Esta parte activa del maestro representa una afirmación

de sí mismo, y depende de la cultura de referencia y de su distanciamiento voluntario de ello. En mi caso, el cambio de residencia (geográfico, cultural, social y lingüístico) obligó y precipitó una reubicación de valores.

Por mi condición de francesa instalada en México, el ángulo adoptado para la reflexión fue obligadamente el sociológico. La educación no se limita a la actividad escolar, hay que extender la comprensión a la formación global, integral de los individuos: "La educación de los individuos, para merecer llamarse formación de la persona, debe abarcar la formación moral e intelectual, la formación sensible y la capacidad, la técnica y la política, el ser y la reflexión".⁷

En resumen y cubriendo la etapa cuatro, enfatizo la necesidad de reconocer nuevas posibilidades, nuevas esperanzas surgidas del ejercicio de la reflexión. Trazar nuevas metas con objetivos bien definidos y, a pesar de la dificultad, ofrecer una enseñanza no reconocida institucionalmente. Pero, al estar segura de poseer una fuerza propia, acepto el reto de ofrecer un método de enseñanza de la danza clásica en un nivel de aficionados (sin descartar la opción de llegar a la profesionalización), basado en veinte años de práctica empírica, en una larga reflexión, en una completa sinceridad conmigo misma, con la convicción de hacer bien las cosas en la transmisión de un saber, de un *savoir faire* propio, adquirido en el transcurso de un recorrido singular y personal.

Propongo un acercamiento que pasa por lo sensible, que trata de abrir la práctica del ballet aficionado hacia "otro lugar" cargado de sentido: abrir la comprensión es aclarar, guiar, imaginar, relacionar, engranar, reconociendo que en la transmisión de la danza muchas cosas son del orden

íntimo. Aceptar que cada alumno buscará dar un sentido propio a su aprendizaje, pero posibilitarle un marco agradable en el cual un elemento indispensable, además del material dancístico correcto, es, a mi juicio, la interacción y la relación humana, la carga afectiva que entrega el maestro a cada uno de sus alumnos, así como la recibe de ellos.

CONCLUSIÓN

Hasta la fecha, esta forma de ser me ha funcionado tanto en clases como en mi colaboración, como ensayadora, con dos grupos importantes de danza contemporánea: La Cebra, que dirige José Rivera, y la compañía de Alicia Sánchez. En ambos casos he podido incorporar a los conocimientos transmitidos el ámbito social y afectivo.

Así, la práctica pedagógica se vuelve lugar de formación continua, no sólo del alumno, sino también del maestro, donde los saberes no son exclusivamente los dancísticos, sino los humanos.

NOTAS

¹ Fabienne Lachéré, *Manual básico de barra al piso*. México, Escenología, 2001.

² Hilda Islas, *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*. México, Cenidi-Danza, 1995.

³ Giordano Bruni Ciro, *L'enseignement de la danse... et après*. GERMS, 1998, pp. 135-137.

⁴ *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, Nathan, 1998.

⁵ C. Hadgi. *Penser et agir l'éducation*. Paris, ESF, 1982, p.102.

⁶ Giordano Bruno Ciro, *op. cit.*

⁷ Jacky Beillerot, *Voies et voix de la formation*. Paris, Editions Universitaires, 1988, p. 92.

BIBLIOGRAFÍA

- BEILLEROT, Jacky, *Voies et voix de la formation*. Paris, Editions Universitaires, 1988.
- BOURDIEU, Pierre, *La misère du monde*. Paris, Seuil, 1993.
- BRUNI CIRO, Giordano, *L'enseignement de la danse... et après*. GERMS, 1998.
- COMMEIGNES, Dominique, "Des discours et des hommes ou l'imaginaire libéré". Tesis de doctorado. Francia, 1997.
- Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, Nathan, 1998.
- HADJI, Claude, *Penser et agir l'éducation*. Paris, ESF, 1982.
- LACHÈRE, Fabienne, *Manual básico de barra al piso*. México, Escenología, 2001.
- MEIRIEU, Philippe, *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris, ESF, 1995.
- MICHAUD, Yves, "Enseñar arte". Inédito.
- MORIN, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa, 1996.
- SHERBON, Elizabeth, 1975. *A la cuenta de uno. Métodos de danza moderna*. Kansas, Mayfield Publishing Co.

EL VIAJE DE CLAVILEÑO
(NOTAS SOBRE UNA EXPERIENCIA DOCENTE
EN LA DANZA ESCÉNICA CONTEMPORÁNEA)

Javier Contreras

Hablar sobre los problemas de la educación dancística es evidenciar la deseada imagen del campo en el que uno desarrolla su actividad docente. Imagen —y actividad, por supuesto, no ingenuas, o mejor, no desinteresadas, si uno se plantea con su trabajo educativo contribuir a mejorar las características de esa articulación de prácticas a las que denominamos *gremio*, es porque uno se desea parte activa de ese campo (es decir, sujeto *interesado*) y porque se considera con la capacidad de ayudar a desbrozar zonas conflictivas, territorios no del todo luminosos de ese campo al que uno ama.

Claro está que tal perspectiva debe ser evidenciada para que pueda someterse a crítica y ser relativizada. Lo que pretendo es mostrar una de las maneras en las que es posible participar en la construcción del campo de la danza, no de absolutizar una toma de posición. Se trata, en síntesis, de reflexionar sobre una manera particular de abordar la enseñanza de la teoría en el ámbito de la danza, práctica docente determinada por un asombro inicial, un gran desasosiego y un anclaje en la esperanza.

No se me oculta que buena parte de mi enfoque está influido por la manera como me articulé a la danza escénica contemporánea. Manera que puede explicarse mediante un relato, es decir, a través de una ficción, una construcción hipotética retrospectiva, que implica, desde luego, una versión, una lectura inevitablemente sesgada de lo narrado —lectura a la que habrá de ponerse en cuestión a lo largo de este texto—, que, al propio tiempo, y gracias a su condición parcial, proporciona una visión, un horizonte afectivo.

Este relato es el siguiente:

Si bien había sido espectador de danza desde niño, lo que ocurrió en la danza de la Ciudad de México después del sismo de 1985 me conmovió profundamente, en la medida en que la propuesta de la danza callejera, los contenidos de las obras y la pasión de los bailarines y coreógrafos, reunían en un solo haz el trabajo estético y la participación política.

Me parecía que el movimiento de los grupos independientes trascendía la escisión entre arte y política que me había atribulado durante mi vida de irregular militante trotskista (PRT) y de *escritor* vergonzante de poemas. Sentí que me había encontrado un ámbito de práctica social en el que podía ser útil sin necesidad de dividirme entre una vida política "eficaz" y una expresión artística privada.

Por eso, cuando mis admirados bailarines y coreógrafos me invitaron a participar en Danza Mexicana, A.C. (DAMAC) acepté de inmediato e inicié —junto con muchos compañeros y compañeras— una febril actividad de organizador y promotor cultural. Actividad que me fue dotando de un perfil: el de algo así como uno de los intelectuales orgánicos del gremio dancístico. Posición que implicaba tanto la ela-

boración de políticas como la escritura de interpretaciones de las lógicas estéticas dancísticas.

Para la primera vertiente mencionada —la dimensión política— me resultaba muy útil lo que había aprendido como militante: *a*) la adopción de una perspectiva ética construida a partir de la conciencia de ser un productor directo, *b*) el empeño de establecer relaciones democráticas tanto en la toma de decisiones como en el trato cotidiano, *c*) la asunción de una ética feminista, y *d*) el esfuerzo por lograr prácticas autogestivas. Estas actitudes y estos esfuerzos, que con algo más que buenas intenciones buscábamos quienes estábamos integrados a DAMAC, se sumaban a la labor de generar un mínimo control, por parte de los bailarines, de las condiciones de producción, distribución y recepción del hecho dancístico, y al empeño de llegar a los públicos de los grupos sociales subalternos.

Las prácticas derivadas de los señalamientos anteriores hacían de DAMAC una suerte de utopía en acto (o así me la representaba como resultado del entretejido de las prácticas efectivas, mis aspiraciones y los afectos) condenada al fracaso en virtud de las lógicas profundas que constituyen al campo dancístico. DAMAC fue un paréntesis de accidentada horizontalidad, posibilitado por el movimiento social de los ciudadanos del Distrito Federal —originado por el sismo de 1985—, en medio de un campo profesional más bien jerarquizado, competitivo, fragmentado y ligado —debido fundamentalmente a las condiciones de su nacimiento— a los rituales políticos del Estado. El voluntarismo de DAMAC no pudo modificar esencialmente esta situación, máxime cuando el inicio del salinismo refuncionalizó, en su apresurada búsqueda de legitimidad, las estructuras de articulación de los productores artísticos a las lógicas estatales.

DAMAC fue, entre otras cosas, pero de manera esencial, un intento de propiciar formas de trato solidario entre los bailarines, coreógrafos y grupos, de ir más allá del público, de los *cómplices*, y de modificar las relaciones entre los productores y las instituciones, gracias al establecimiento de una identidad organizativa colectiva, que ayudara a dignificar las condiciones en las que se venía desarrollando la experiencia dancística.

Debo decir que todos y todas estábamos, y estamos, de acuerdo en esa necesaria dignificación. Las diferencias surgen, y surgieron, en relación con los métodos para conseguirla. De manera muy esquemática, puedo decir que, desde aquellos años hasta la fecha, dos han sido los procedimientos dominantes en esta labor política-gremial de nuestra danza: 1) uno que prioriza la formación de un núcleo estrecho de bailarines y coreógrafos en el interior del poder institucional, grupo conocedor de las necesidades de la mayoría de los integrantes de un campo profesional del que formó parte activa, y que, por esto, posee la capacidad tanto para hacer la defensa del gremio ante las autoridades como para proponer políticas adecuadas, y 2) otro que favorece más la construcción de vínculos colectivos, horizontales, entre los productores que pueden así, a partir de su propia fuerza y lógicas no institucionales, proponer políticas culturales pertinentes y negociar con las autoridades conservando siempre una mínima independencia.

Las dos lógicas no son necesariamente excluyentes, de hecho, en algunos pocos momentos han coexistido (por ejemplo, cuando al tiempo que existía una Coordinación Nacional de Danza del INBA integrada por conocidos miembros de la danza contemporánea, funcionaba tam-

bién un Consejo Consultivo elegido democráticamente por bailarines y coreógrafos independientes). Sin embargo, no puede hacerse abstracción de los hábitos políticos dominantes en el Estado mexicano, en general, y en el campo de la danza escénica, en particular, que tienden a adoptar una forma *cortesana, palaciega*, en la que es muy importante no contradecir al poder real del mundo institucional, que no se rige por criterios democráticos y que gusta de presentarse como donador de beneficios.

Bajo esta configuración del ejercicio político, el núcleo de miembros del campo dancístico integrado al mundo institucional tiende inevitablemente a separarse del resto del gremio, sobre todo cuando la segunda forma de acción política-cultural (la independiente) se debilita. Y algo como esto fue lo que sucedió al inicio del salinato: la formulación de un sistema jerarquizado de apoyos privilegió, en la reflexión y en las imágenes de lo posible de bailarines y coreógrafos, la búsqueda de proyectos y relaciones singulares. En consecuencia, lo que implicaba DAMAC —que proponía una lógica de acción colectiva— parecía más bien un obstáculo en la consecución de vínculos singulares privilegiados, ligados, aparentemente, a una inmediata eficacia, máxime cuando ante el progresivo cambio de la situación (del 85 al salinato), quienes estábamos en su dirección adoptamos posiciones moralistas más que analíticas (es decir, leímos los cambios en las actitudes de los danzantes más desde una perspectiva ética —necesaria, por otra parte—, que como una adecuación a la nueva configuración del campo), lo que nos llevó a un empeño, sí, pero solitario, voluntarismo. DAMAC no pudo, y no podía, suplir al gremio que comenzaba a orientarse con otras lógicas políticas (recuperando y reformulando

sus hábitos de sujeción a la ritualidad estatal), y no supo formular políticas más actualizadas y pertinentes.

Desde esos días hasta la fecha, quienes de alguna manera estábamos involucrados en la dirección de DAMAC, después de un periodo de desazón, hemos desarrollado proyectos artísticos y académicos individuales, con la conciencia de que en nuestro cotidiano actuar nos jugamos el beneficio de una lógica de dignificación de los productores directos. Buena parte de mi trabajo docente (o, por lo menos, eso deseo) se sustenta en la intención mencionada: la de no quedar sujetos pasivamente a las lógicas funcionales del campo y la de empeñarse en la consecución de las lógicas deseadas. De lo que se ha tratado es de sostener una decisión ética (con su inevitable apertura a la dimensión utópica), personal y gremial, ante la aparente solidez del pragmatismo.

Para la segunda vertiente —la del análisis estético de la danza, que me hizo ocupar, por un breve tiempo, el lugar de *compañero de viaje buena onda de la danza*, en virtud de mi sincero entusiasmo ante el despliegue de creatividad y pasión que observaba— recurrí en principio a lo que sabía de análisis literario. Sin embargo, pronto constaté que los saberes pertinentes a la palabra no podían dar cuenta cabal de los saberes propios de la danza, conocimientos que se construyen, esencialmente, en un ámbito específico de la experiencia: el del cuerpo en un tiempo y un espacio significados.

Esto me llevó a tomar clases de técnica y coreografía y a sacar la conclusión —tan obvia— de que la danza es dueña de una gran cantidad de capitales de saber que no tienen voz, y a los que, en consecuencia, hay que contribuir a formularles la adecuada elaboración con-

ceptual que les permita ser reconocidos en tanto que conocimientos plenos. Este empeño me llevó a estudiar las reflexiones que vienen haciéndose sobre el cuerpo como construcción cultural (sitio de los debates políticos, del deseo y entre los géneros, por ejemplo), sobre los procesos de constitución del sujeto en diálogo con el imaginario colectivo, sobre la función social del arte, en general, y de la danza, en particular, en tanto que prácticas problematizadoras del imaginario colectivo, sobre las revueltas implicadas en los saberes del cuerpo, y sobre los procedimientos específicos de la producción de sentido en el lenguaje dancístico.

Claro está que en este trabajo también estaba, y estoy, influido por los paradigmas teóricos de la izquierda y el feminismo, particularmente en lo que respecta a sus intentos de suprimir las escisiones entre la corporeidad y la psique, la afectividad y el mundo social, el mundo público y el privado.

Es decir, tanto en el nivel empírico como en el teórico, la danza se me aparecía como un apasionado intento de trascender el dualismo cuerpo/psique occidental. De tal forma que el campo dancístico se me ofrecía como un sitio de privilegio, verdadera tierra de promisión: utopía ética-política, articulación de estética y política, imbricación de vida personal y pública, adopción de un lugar socialmente femenino y no patriarcal, lugar de entretejimiento de los saberes corporales y los del intelecto (una verdadera utopía libertaria).

Como puede advertirse, mi entrada al campo de la danza contemporánea fue producto de algo así como un *enamoramiento*, en el que la investí con mis deseos y fantasmas, que adquirieron la forma de la *etnologización* y la

inversión descrita por el historiador Michel de Certeau en el tomo I de su libro *La invención de lo cotidiano*.¹

La danza era mi otredad, en la que deseaba arraigar y a la que deseaba conocer con base en capitales de saber, propios de otros ámbitos, que se llenarían de saberes "esenciales", en virtud del radical carácter libertario de la apuesta dancística.

Escribe el historiador:

Se tendrían aquí dos variantes de "una manera de hacer" la teoría de las prácticas [...] Primero un aislamiento "etnológico", luego una inversión lógica [...] La primera acción fragmenta ciertas prácticas en un tejido indefinido, para abordarlas como una población aparte, que forma un todo coherente pero extraño en el lugar donde se produce la teoría [...] La segunda acción voltea la unidad así fragmentada. De ser oscura, tácita y lejana, pasa a ser elemento que ilumina la teoría y sustenta el discurso.²

Como muchos otros y otras no bailarines que nos hemos integrado al campo de la danza, la segunda acción apuntada por De Certeau —la de la inversión lógica— se me volvió fundamental, pues implicaba la apertura a los saberes del cuerpo y a la construcción de una elucidación conceptual basada más en la abducción que en los usuales procedimientos lógicos. Es decir, se trató de desplazarse desde la exterioridad de la danza (realidad construida con criterios lógicos y ascéticos cartesianos) al centro de la compleja densidad de los saberes de las prácticas dancísticas (mundo de los saberes *experimentados*, abducciones posibilitadas por la acción de y en la *res extensa*, que se

vuelve así sujeto *encarnado* en acción pensante), para desde ahí regresar al terreno de una teoría y una práctica que se construirían ya en el interior del campo dancístico.

Ahora bien, el problema no estaba en la travesía metodológica sino en el *encantamiento*, porque entonces, todo lo que dijera, o me pareciera que expresara, el propio campo, adquirió un carácter casi incontrovertible.

Pero, así como todo enamoramiento, para volverse amor, debe rasgar las veladuras ilusorias del fantasma, y permitir que aparezca el misterio del rostro de la persona amada, dos circunstancias dolorosas me posibilitaron quebrar el encantamiento: una fue la ya mencionada confrontación con los hábitos políticos del gremio, la otra fue el conocimiento de la pedagogía empleada en la formación de ejecutantes.

Como escribí líneas arriba, al diluirse el trabajo cotidiano de DAMAC, me involucré en proyectos personales destinados al ahondamiento de mis conocimientos sobre danza, lo que incluyó tomar clases de técnica (cabe señalar que, como mi experiencia dancística práctica era mínima, todo fue un afortunado ahondamiento) y la supervivencia.

Pronto pude percibir que la problemática de la constitución del sujeto es central en la enseñanza de los bailarines, que es, de hecho, uno de sus territorios básicos de debate. Esquematizando de nuevo, puedo decir que en la formación de los ejecutantes se confrontan dos apuestas pedagógicas divergentes: una que tiende a fracturar la autoestima del bailarín, para que, de esta forma, quede supeditado siempre a una autoridad externa (maestro, compañía, escuela o coreógrafo), y otra que procura que el aprendizaje técnico se vuelva un descubrimiento de la

insustituible singularidad personal. En general, y, otra vez, esquematizando de manera abusiva, la primera apuesta es propia de las instituciones estables y prestigiadas, la segunda es promovida por maestros y maestras aislados y en la periferia del campo (aunque, claro está, existen profesores y profesoras en las escuelas que practican una pedagogía de la dignificación, y existen maestros particulares que son crueles y pequeños *stalines*).

La primera apuesta funciona con base en el carácter lapidario de las reales o pretendidas *evidencias*, que toman su credibilidad, a su vez, de la fisicalidad de la danza. O, mejor dicho, ambas visiones pedagógicas parten del hecho macizo de la fisicalidad, sólo que producen lecturas encontradas: la primera contrapone el modelo técnico a la corporeidad concreta, formulando la inevitable distancia entre uno y otra (pues las corporeidades personales son realidades vivas, no modélicas) en términos de carencia psíquica del sujeto (falta de voluntad, intenciones de engaño, autocomplacencia, etcétera). La segunda procura que cada quien, a partir de su singularidad física y psicológica, valide su personal aprehensión de un modelo técnico. Quiero indicar que es factible que los juicios sobre la persona hechos por los profesores de la primera vertiente sean *verdaderos*; sin embargo, el ámbito de su enunciación es el del ejercicio autoritario de un poder que celebra su crueldad. En la danza hay violencia simbólica cubierta con un manto de silencio.

Es de justicia expresar que este silencio es, muchas veces, producto de la aparente naturalidad de las prácticas y no nacido de una voluntad de encubrimiento. Aunque también es necesario anotar que, en otras ocasiones, este mutismo es resultado de una resignada complicidad con lo que se considera son excelentes resultados.

En todo caso, lo que me sorprendía era la contradicción existente entre una práctica que suponía una puesta en cuestión de uno de los paradigmas esenciales de la cultura occidental (el dualismo) y el carácter tan represivo y convencional de su pedagogía dominante. Y más me dolía la aparente aquiescencia de los bailarines, su validación del abuso (tiempo más tarde, como coreógrafo, me topé con las formas de resistencia de los bailarines).

Anoto, también, que me azoraba encontrarme —tanto en la formación de los bailarines, como en la manera general en que se vivía la danza— con una feroz asimbolía, esa dificultad para percibir o manejar los símbolos (la coexistencia de los múltiples sentidos), que logra hacer de toda práctica una llana tautología (recuérdese a Roland Barthes en *Crítica y verdad*).³ El bailarín, la bailarina, esforzándose cotidianamente en la inmediatez de su corporeidad, aprende mucho a *presentarse* en el foro y poco a *representar*. Pero, también, por otra parte, el crítico y el docente juzgan a partir de esa delgadez simbólica. Anemia imaginaria que favorece el predominio del pensamiento simple.

Otro elemento que, a mi juicio, favoreció este apego del bailarín a la asimbolía, fue lo que llamo la transformación del *paradigma del pequeño grupo —isla a la deriva—* en el *paradigma de la colaboración entre profesionales*. El primero fue el propio de las compañías independientes de danza en el inicio de sus trabajos durante la década de los ochenta; el segundo es el que parece dominar en el momento presente. En el primero, el grupo de danza se miraba a sí mismo como un colectivo que compartía un proyecto ético-estético. En el segundo, no existen propiamente grupos estables, sino reuniones temporales de profesionales en torno a un proyecto específico. Situación ésta que,

combinada con la jerarquización y la competencia que, en buena medida, estructuran al campo, favorece más una lógica de adquisición de prestigio que de búsqueda expresiva: el bailarín se sabe dueño de una gran capacidad interpretativa que *invierte* en un proyecto que lo prestigie. Y es en esta conciencia de su propio valor donde está afincándose la resistencia de los bailarines, actitud dignificante que se manifiesta en la disposición del tiempo: el bailarín negocia los periodos en los que participará en un proyecto. El bailarín y el coreógrafo empiezan, sólo empiezan —en cuanto a la distribución del poder en el interior de un grupo o un proyecto— a mirarse frente a frente. Esta actitud recupera para el bailarín el valor de su fundamental aporte singular a una obra.

La limitación que observo es que esta lucha del bailarín ocurre sólo en un ámbito estrecho (el de la relación intérprete-coreógrafo) que no cuestiona, sino utiliza, las lógicas jerarquizantes institucionales. Limitación que también puedo apreciar respecto al mundo de la significación: el bailarín puede interpretar, y muy eficazmente, en el terreno acotado de su personaje, pero tiende a desentenderse de manera radical de la concepción del mundo que sustenta una obra. Su ética es, entonces, la del oficio, no una que se defina ante la realidad exterior. De esta forma, continúa construyendo su trabajo a partir de la delgadez de sentido, cuando sin él, digámoslo así, no podría existir el banquete simbólico.

Y esto me parece limitado porque, en el fondo, reproduce la división usual entre trabajador intelectual (el coreógrafo, a quien le correspondería hacerse cargo de la propuesta ético-estética global, y trabajador práctico, que sólo aporta su fundamental fuerza de trabajo). División

que se buscaba trascender en la estrategia constitutiva del pequeño grupo o isla a la deriva, colectivo que, por otra parte, tampoco hay que idealizar, en la medida en que la identificación en una misma apuesta ético-estética muchas veces ocultaba las efectivas desigualdades respecto a las posiciones de poder y las tribulaciones afectivas.

Como puede advertirse, estos últimos párrafos relativos a la asimbolia y a las relaciones entre bailarines y coreógrafos, y entre trabajos del oficio y apuestas éticas-estéticas, se infieren de mi experiencia como coreógrafo, actividad asumida como un salto al vacío cuyos motivos todavía no me son del todo claros. Y apenas lo escribo encuentro quizá la respuesta: fue la asunción de una necesidad de expresarse, fundada más en la afirmación que en la certidumbre. Vale decir: una necesidad que construye sus razones, y encuentra y comparte sus gozos.

Pero más allá de lo dicho, el desplazamiento de la escritura sobre danza a la producción simbólica dancística me permitió conocer otras manifestaciones de la vida cotidiana del campo: la enconada competencia, el tornarse invisible, el volverse objeto de la violencia simbólica, pero también, y sobre todo, ser testigo de la magia de los bailarines y las bailarinas, beneficiario de los saberes ennoblecedores de maestras y maestros discretos, y partícipe y constructor de esa red silenciosa de afecto que está tejiéndose entre una buena parte de quienes nos reconocemos en los empeños del oficio.

Me explico: en general, los y las danzantes respetan y estiman —aunque también desconfían de ellos— a quienes ejercen los oficios de las palabras. En virtud del aprecio que en nuestra cultura poseen las palabras, escribir sobre danza es, inevitablemente, asumir un sitio potencialmente

donador de prestigio. Quien escribe sobre danza puede ser querido o rechazado, pero siempre, o casi siempre, es reconocido como alguien capaz de nimbar, de cara a la urdimbre jerarquizada del campo, una experiencia dancística.

Por eso, cuando me ocupaba de elaborar textos sobre las prácticas y composiciones de mis compañeros danzantes, era visto como un admirador útil. Condición que se modificó cuando me decidí a aventurarme en la coreografía, pues eso me situaba en el terreno de la disputa por espacios, apoyos y prestigio. Disputa entendible e insoslayable, que me ha permitido conocer mejor los rituales cortesanos a los que me referí en párrafos anteriores (recuerdo, por ejemplo, como una manifestación simpática, pero ilustrativa, del juego de posiciones y reconocimientos a partir del sitio definitorio de la autoridad, el caso de una coreógrafa que solía saludarme *fuera* de las instalaciones de la Coordinación Nacional de Danza, pero no en su interior), y, sobre todo, que me ha posibilitado experimentar la descalificación —también comprensible— que hace el gremio de quienes no hemos realizado el habitual recorrido de bailarín a coreógrafo. Más allá de la endeblez o seriedad de mi propuesta estética, lo que he podido constatar es la facilidad y seguridad con la que algunos pueden emitir juicios sobre trabajos que no conocen si es que son hechos por alguien considerado como ajeno al gremio (recuerdo, otra vez, por ejemplo, el caso de una crítica que elaboró una nota periodística negativa acerca de una función de mi grupo a la que no asistió, o el caso de una coreógrafa que, sin haber visto más que una sola de mis obras, me repite cotidianamente que mis trabajos se duelen en su estructura). La circunstancia que los autoriza a hacerlo

es el apego a esos verosímiles *críticos* de los que hablaba Roland Barthes,⁴ es decir, la asunción mecánica de suposiciones apriorísticas que se proponen como juicios de evidencia incontestable: quien no ha sido bailarín no puede hacer coreografía.

Pero, por otra parte, y de manera fundamental, el trabajo coreográfico me ha abierto las puertas a una mayor valoración del oficio y la pasión de los bailarines y bailarinas. Trabajar en el salón, ahí, con ellos y ellas, me ha confrontado con la esencial honestidad con la que un ejecutante aborda su trabajo. Más allá de su indudable narcisismo, el bailarín habita su corporeidad, el espacio, el tiempo y el movimiento con una decisión conmovedora. Con toda seguridad es un comentario de Perogrullo, pero descubro que el bailarín, la bailarina, al moverse, *todo el tiempo está pensando*. No hay voz corporal sin concentración, sin cuidado. No hay voz corporal dancística que no se juegue entre la atención y el olvido de sí. No hay, pues, danza que no sea diálogo con una incógnita. Los bailarines, las bailarinas, en consecuencia, me parece que vuelan el vuelo de Clavileño. Y lo agradezco.

Y es en esta urdimbre afectiva en la que sustento mi trabajo docente, cuyo objetivo central es dotar a mis alumnos y alumnas de herramientas teóricas que les permitan definir una ética-estética personal y hacerla sobrevivir a través de lo que De Certau denomina *tácticas*, es decir, de prácticas solidarias entre los involucrados directamente en un campo específico, del que no se tiene, por lo pronto, la capacidad de diseñar sus lógicas dominantes (las *estrategias*, los modelos de estructuración global formulados por un grupo hegemónico), pero en el que se desea actuar con otros criterios, más bien de resistencia.

Lo que me interesa, sobre todo, es mostrar que no tenemos por qué resignarnos a reproducir rituales y mecanismos que consideremos injustos, y que no tenemos, tampoco, por qué aceptar la definición de nuestro oficio en términos pragmáticos (de justificación resignada del oportunismo) o de anemia simbólica, social y, si se quiere, espiritual. Lo que intentan mis clases es mostrar que debemos hacernos responsables de nuestro campo y que nos es factible potenciar las repercusiones de nuestro arte en el imaginario colectivo.

Para aproximarnos a los objetivos señalados, he organizado, a partir de una propuesta inicial de Hilda Islas, los siguientes rubros temáticos:

1. El cuerpo como experiencia cultural, como territorio fundamental de los debates entre los diversos proyectos de organización social (se trata de favorecer la conceptualización del hecho corporal como una experiencia plena de significaciones culturales, políticas, de género; se pretende ayudar a entender cómo es que son escritos culturalmente los cuerpos desde el deseo hasta la política; se leen autores como Freud, Marcuse, Foucault, De Beauvoir).
2. La relación entre el imaginario colectivo, los relatos sociales, el drama social y las artes escénicas (se trata de ubicar el origen de las artes escénicas, su anclaje en el debate axiológico implicado en los relatos paradigmáticos de las sociedades, su entrelazado con la escenificación social de los conflictos entre los diversos proyectos de organización colectiva, su entretrejimiento con los ritos y las fiestas, su diálogo complejo con el imaginario colectivo —su afirmación, refutación o reformulación de ese horizonte

- simbólico identitario—, de donde se desprende el hecho de que las artes escénicas pueden contribuir a ampliar los límites de lo *posible* social; se leen autores como Eliade, Caillois, Turner, Maisonneuve).
3. El debate con las *evidencias* o en el camino del paradigma del pensamiento complejo (se trata de hacer un recorrido por algunas propuestas epistemológicas que debaten con el empirismo ingenuo: el pensamiento complejo de Morin, el paradigma indiciario de Ginzburg, la fenomenología, el pensamiento rizomático de Deleuze y Guattari, etcétera; esto es abordado desde el nivel de sus formulaciones básicas en la perspectiva de contribuir a la trascendencia de la facticidad).
 4. El debate con la resignación y el pragmatismo, o sobre las aventuras de la apuesta ética (a partir de la lectura de textos de Sartre, Savater, Levinas y Dussel, entre otros, se trata de comprender que el ser humano es proyecto y no acatamiento de la determinación, que puede empeñarse en la construcción de un mundo deseado y del que se hace responsable en confrontación con la complejidad del otro).
 5. Las propuestas artísticas y las concepciones del mundo o en torno a las reflexiones estéticas (se trata de comprender que las formulaciones artísticas son una interpretación y un comentario interesados del mundo, que son debate, escritura del mundo, apuesta ética; se leen autores como Gadamer, Marcuse, Jameson, Sánchez Vázquez).
 6. Las corrientes estéticas fundamentales del siglo XX en el marco del debate entre modernidad, posmodernidad y paradigmas alternativos (se trata de hacer un recorrido por algunas de las problemáticas estéticas

contemporáneas; se abordan temas como el de la estética y la perspectiva de género, las problemáticas de las estéticas latinoamericanas; se hacen, además, lecturas de documentos inscritos en las vanguardias del siglo XX —dadaísmo, surrealismo, expresionismo, Brecht—; se leen autores como Jean Franco, Cortés, Ida Rodríguez Prampolini, Breton, Adorno).

Cada uno de estos ejes corresponde a un semestre y son abordados a partir de lecturas que se discuten en clase. Puedo decir con agrado que, a pesar del lugar común que representa a la gente de danza como hostil a la lectura, mis alumnos y alumnas de las carreras de coreografía y de docencia de la danza clásica se han evidenciado como lectores gustosos y constantes. Los problemas, a veces, han sido la velocidad y, sobre todo —pero ésta es una situación que he observado también entre otros estudiantes de arte—, el de la glosa entusiasta del escrito (los comentarios que usan al texto como trampolín para el discurso personal) más que la aprehensión de su lógica.

Como es fácil advertir, a lo largo de todo este proceso hay una disputa con las interpretaciones reduccionistas del hecho dancístico, y un énfasis en la intención de propiciar complejidad. Obviamente, y en virtud de mis propias limitaciones, esto es más una intención que una certeza. Sin embargo, sí puedo decir que los alumnos y alumnas van ahondando su capacidad de análisis que —y esto me parece muy importante y conmovedor—, en el momento de las entregas de los trabajos finales, se concreta en textos muy creativos, personales, vivos.

Debo señalar que trato siempre de ir siguiendo los desarrollos individuales (perspectiva muy factible debido

al número reducido de estudiantes) y de hacer presentes, como sustentos del trato en clase y de los contenidos del curso, a los filósofos de la otredad, particularmente Buber y Levitas.

Está claro que para una imagen cabal de lo que sucede en mi curso habría que preguntarles su opinión a los alumnos. Puedo anotar, sin embargo, autocríticamente, una tendencia al entusiasmo asociativo que favorece exposiciones articuladas pero sinuosas, y un descuido por el aspecto evaluativo del proceso.

Si tuviera que sintetizar en pocas palabras mi curso, diría: aprecio por la complejización y por el respeto. Espero, de verdad, ayudar a vivir estas palabras.

NOTAS

¹ Véase Michel de Certeau, "Artes de la teoría", en *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*, pp. 71-86.

² *Ibid.*, pp. 72-73.

³ Véase Roland Barthes, "La asimbolía", en *Crítica y verdad*, pp. 36-44.

⁴ R. Barthes, "Lo verosímil crítico", *ibid.*, pp. 14-17.

BIBLIOGRAFÍA

BARTHES, Roland, *Crítica y verdad*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1976.

CERTEAU, Michel de, *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana/ Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente/Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, 1996.

LA DANZA: ENSEÑANZA, REPETICIÓN, CREATIVIDAD
E INVESTIGACIÓN, O ¿SE PUEDE ENSEÑAR LA DANZA
COMO ARTE DE INVESTIGACIÓN CREATIVA?

Anadel Lynton

Lo que me parece más misterioso y asombroso de la creatividad es que para encontrar la diversidad tienes que sentirte uno con el mundo, con la naturaleza y contigo mismo, a la vez que para encontrar lo nuevo tienes que unir lo diverso de lo viejo. Es la paradoja, esa palabra tan rica, tan masticable.

ESTAMPAS PEDAGÓGICAS

Recientemente, en un lugar inesperado, me encontré con un coreógrafo y bailarín al que conozco desde hace mucho tiempo. Resulta que —como parte de las actividades del programa Artes X Todas Partes, promovido por el Gobierno del Distrito Federal— fui a un reclusorio para bailar *Ciclos* y animar una *Ofrenda por la paz y contra la violencia*, ésta última con la participación del público. Mi amigo imparte clases de teatro y dirige montajes. Le pregunté por qué no daba danza también. Me contestó: “La danza requiere mucha disciplina, dedicarle mucho tiempo; se necesita

ropa especial y un acompañante musical. Es demasiado complicada y comprometida para este lugar". Su respuesta me desconcertó porque creo que la danza puede ser una actividad creativa, estimulante y sanadora del espíritu y del cuerpo.

El coreógrafo Vicente Silva hizo un trabajo lúdico con presos en la penitenciaría de las Islas Mariás. Mi *Ofrenda* despertó interés y una participación activa en reclusorios y asilos. Paradójicamente, en tiempos no muy lejanos desanimé a una alumna mía de la Casa del Lago de la UNAM. Ella quería hacer coreografía y yo le dije: "Primero tienes que dominar el lenguaje de la danza a través de la técnica, y eso lleva años". Confundí la posibilidad de crear mediante el movimiento con la ejecución de los vocabularios específicos de determinados estilos históricos hegemónicos que se presentan como dominantes: "la danza".

Otro recuerdo me viene a la memoria. En Cuba, los bailes folclóricos incluidos en el Programa Nacional para Aficionados debían ser necesariamente montados por maestros. Las autoridades culturales se sorprendieron cuando los participantes empezaron a pedir clases de coreografía porque querían crear sus propias danzas.

No hace mucho, una maestra de danza —nueva en la UAM, egresada de una escuela profesional del INBA y excelente intérprete— advirtió a sus alumnas universitarias (todas mujeres) que era muy importante estar delgadas, "bajar la lonja", hacer abdominales, y tratar de tocarse las rodillas con la cabeza y los pies con las manos. Mi hija —que estaba en esa clase— ya no quiso regresar porque se sintió regañada y agredida, pese a que no está gorda. Había aprendido en sus clases de la carrera de psicología, que a las mujeres les enseñan a ver sus cuerpos como siempre

carentes de algo, defectuosos y siempre lejos de los prototipos que ofrece la sociedad. Esta autoimagen devaluada, negativa (que también generan el racismo y el clasismo en cuanto a otros aspectos de la persona), causa inseguridad y enfermedades como la anorexia y la bulimia. Me entristeció que se encajara a la danza en tipos corporales.

En los diecisiete años durante los cuales di clases en la UAM, reflexioné sobre mi presunción inicial de que los niños podían crear danzas, pero que los adultos tenían que dedicarse primero a la técnica. Descubrí que había alumnos de la UAM que también querían comunicar ideas propias con la danza. En un contexto universitario, me pareció apropiado que los estudiantes de danza investigaran temas que les interesaban para convertirlos en danzas. Este enfoque atraía a *alumn@s inquiet@s*.

Hace mucho, en la Casa de la Cultura del INBA en Tuxtepec, Oaxaca, la maestra de danza contemporánea luchaba por enseñar técnica Graham como le habían enseñado a ella en sus cursos de capacitación. Sus alumnas y los familiares de éstas nunca habían visto una obra de Graham, y creían que lo que veían en la televisión era lo más prestigioso que podía presentarse en los festivales de fin de curso. A la maestra, ninguno de estos dos modelos de danza le parecían adecuados a las circunstancias, pero sus únicos recursos pedagógicos eran las técnicas codificadas.

Por otro lado, en un seminario sobre educación a través del arte, organizado recientemente (junio de 2002) por Arte Total, todos los ponentes y talleristas enfatizaron que era esencial abordar el arte, como práctica y como apreciación, con actitudes de juego, exploración y placer, contagiándose de entusiasmo y gozo.

Todas estas pequeñas anécdotas muestran situaciones contradictorias pero comunes. Los bailarines profesionales necesitan dar clases para vivir. Sus modelos de clase provienen de su propia formación. Los alumnos de las clases de danza son, en su mayoría, ciudadanos comunes y corrientes de todas las edades, figuras, gustos y costumbres. Aunque históricamente la danza contemporánea se considera creativa, producto de la investigación e incluso revolucionaria (Robinson, 1997: 2), la Escuela estadounidense de danza contemporánea profesional parece haberla convertido en una serie de pasos enmarcados en determinados estilos y estéticas, de manera similar a lo que ocurre con la formación tradicional en danza clásica o en danza folclórica.

En estas experiencias se resume el tema que más me ha preocupado en mi trabajo como maestra de danza en distintos contextos: cómo enseñar una danza que pueda desarrollar la creatividad y el espíritu de indagación creativa en l@s alumn@s.

PURAS PREGUNTAS

¿Promover la creatividad y la investigación en la educación dancística, requiere de un cambio de actitud hacia la naturaleza misma de la danza contemporánea? ¿Por qué pensamos que los "lenguajes de la danza" son las formas de entrenamiento físico que han inventado ciertos coreógrafos y sus bailarines en épocas pasadas? ¿La danza se aprende con la repetición de técnicas corporales y estilos culturales, o es posible propiciar actitudes creativas y críticas mientras se educa a través de la danza? ¿Por qué no

damos más importancia a la creación y al pensamiento analítico e intuitivo sobre nuestro arte, que a los aspectos atléticos? ¿Por qué devaluamos los lenguajes corporales de la danza tradicional y popular y de la vida cotidiana como posibles lenguajes expresivos de nuestra cultura y sensibilidad actual?

Este trabajo está plagado de preguntas. En el Primer Encuentro Nacional de Investigación de la Danza (1987) presenté una ponencia que planteaba una pregunta tras otra. Casi todo lo que me preocupaba y me generaba dudas en relación con mi experiencia como maestra y bailarina en México lo plasmé en preguntas. Para algunas de éstas empiezo a esbozar algunas posibles respuestas que me ayuden a tratar de entender el porqué y el cómo de mis trabajos actuales en la danza como coreógrafa de arte-acción (eventos participativos), como maestra —a través del método ecléctico “danzando en comunidad”— de personas comunes y corrientes (indígenas, feministas, promotores comunitarios, activistas por la paz) y como investigadora del Cenidi-Danza. Para muchas otras preguntas todavía no encuentro respuestas que me satisfagan.

Mis inquietudes surgieron hace mucho, pero escribí este ensayo en 2000, como parte del SIEDC. Uno de los propósitos más loables de este Seminario era fomentar la investigación y la reflexión sobre las prácticas educativas y dancísticas en las cuales estábamos inmersos. Íbamos iniciando un camino hacia la *investigación-acción*, un aspecto muy importante de muchas prácticas educativas actuales que, a grandes rasgos, implica hacer conscientes y comunicables la interacción entre la acción pedagógica y la evaluación de sus resultados, para tomar en cuenta la experiencia al planear y llevar a cabo las acciones edu-

cativas subsecuentes. Dicho procedimiento reivindica la necesidad y la posibilidad de que la investigación educativa involucre a los actores de los procesos educativos en las escuelas, y no sólo a especialistas externos. Se orienta hacia la adecuación continua de tales procesos educativos de acuerdo con el análisis de las experiencias compartidas, tanto de los maestros como de los alumnos, los administradores y las comunidades involucradas en la educación.

Empezaré con algunos comentarios sobre los temas que escogí: la educación, la creatividad y la investigación, como método y resultado de la creatividad, a la luz de algunas de mis experiencias, cuestionamientos y prácticas más recientes. Posteriormente, haré algunos comentarios sobre dos lecturas del Seminario que tocaron aspectos del proceso creativo. Para apoyar mis argumentos sobre la importancia de incluir la creación y la investigación como parte integral de los programas de enseñanza dancística de todos los niveles en México, haré referencia a algunos libros y artículos sobre danza y educación que encontré, y que me sirvieron como lecturas para un curso del mismo nombre que tomé, en 1994, en el programa de posgrado de la Temple University. Estos textos son de autores que trabajan en Inglaterra, Canadá y Estados Unidos.

Más adelante reseñaré dos ponencias (una de Argentina y otra de Estados Unidos) presentadas en la Reunión de las Américas de la Alianza Mundial de la Danza, que tuvo lugar en San José de Costa Rica, en mayo de 2001.

Las preguntas que planteo párrafos arriba resumen algo que me preocupa desde que empecé a estudiar danza. Mi endémica rebeldía me llevó a preguntar siempre el porqué de las cosas. Ya incorporada a compañías

profesionales como el Ballet Nacional y el Ballet Independiente, y aun en Tropicanas, de Graciela Henríquez, seguía preguntándome el porqué de todo lo que sucedía con la práctica de la danza y sus relaciones con el contexto social, sin contar, para entenderlo, con más herramientas que la especulación.

EXPERIENCIAS EN LAS QUE CUNDEN INTERROGANTES

Cuando empecé a dar clases, sobre todo en el Instituto Freinet, la Casa del Lago de la UNAM y el plantel Xochimilco de la UAM, las preguntas se multiplicaron, no así las respuestas. Las tradiciones pedagógicas y los parámetros para el ejercicio profesional de la danza clásica y contemporánea —las bases de mi formación y mi práctica dancísticas— no me aportaban modelos para enseñar danza a estudiantes que querían crear sus propias coreografías. Tales principios tradicionales tampoco me explicaban por qué ciertos tipos de danza eran favorecidos por las autoridades culturales (funcionari@s, maestr@s y coreógraf@s consagrad@s) mientras que otros estilos eran deslegitimados vehementemente. Esto sucedió en los años setenta con los *happenings* y demás “relajos” de la Danza Hebdomadaria de Rocío Sagaón y Víctor Fosada, entre otros, y a principios de los ochenta con los vocabularios danzarios y musicales tropicalosos y populacheros de Tropicanas, cuyos principales responsables en esa época eran Graciela Henríquez e Ismael Fernández. A pesar de cierto rechazo con sorna que este tipo de danza generó en ese entonces, años después muchos de sus elementos fueron retomados por otros coreógrafos y esta vez sí lograron aceptación.

Observaba que lo que a mí y a otros nos atraía crear y bailar, muchas veces era rechazado tajantemente como “fuera” de los valores estéticos del momento, incluso como “no danza” (y en aquel tiempo yo me sentía demasiado vulnerable como para atreverme a desafiar públicamente estos juicios). Sin embargo, el mismo estilo se volvía moda décadas después. Desgraciadamente (a mi modo de ver), Raúl Parrao —representante de una generación que maduró a fines de los ochenta— tuvo que insertar en una de sus obras el *mantra* “esto no es danza”, recitado en tono regañón por los bailarines mientras apuntaban repetidamente con el dedo índice hacia el público. Quince años después, algunos estudiantes de coreografía resienten el regaño de sus maestros, quienes alegan que los ejercicios de composición de estos alumnos “no son danza”.

Los cánones de la danza profesional: la formación técnica sistematizada, con vocabularios establecidos, codificados y reconocibles; la coreografía fija y repetible con exactitud; los exámenes de admisión basados en características anatómicas relacionadas con las exigencias de estas técnicas como primer rasero; la exigencia de empezar estudios profesionales desde niñ@ (cuando la mayoría de l@s niñ@s ni se imagina lo que implica una carrera profesional en la danza), asunto afortunadamente superado en algunas escuelas del INBA, pero no en todas; la exigencia de dominar físicamente ciertos vocabularios o estilos de movimiento considerados “formativos” como requisito para crear; los rasgos de identidad sexual claramente distinguibles en el movimiento; el autoritarismo; la organización matri o patriarcal de las compañías... Todas éstas han sido premisas casi incuestionables, so pena de

sufrir el ostracismo del medio. El meollo del asunto, a mi parecer, es una contradicción inherente: el ideal de la creatividad, que se consideraba limitado al papel del coreógrafo —quien, por otro lado, debía surgir de las filas de los bailarines—, y un ambiente de crítica reflexiva tendiente a mejorar el trabajo de la compañía o escuela se contraponen a la cultura predominante de la práctica de la danza, jerárquica y autoritaria.

Aun en la época en que el Ballet Independiente asumió la crítica y autocrítica maoísta como método para promover una colaboración interna más participativa e igualitaria, caímos finalmente en una división estereotipada y cada vez más fija de líderes y seguidores. Es difícil formar coreógrafos innovadores, y bailarines inquietos y cuestionadores en escuelas y compañías donde más bien se cree que la creatividad es un don con el que se nace, y que no se puede enseñar más que a través de la práctica profesional (como aseveró recientemente en un acto público sobre danza el coreógrafo y director de una compañía subsidiada por el Estado).

DAR CLASES: UN MEDIO DE SUBSISTENCIA Y DE REPRODUCCIÓN DE VALORES

Donde más hace crisis la reproducción de patrones de repetición casi militares, es en las esferas donde se imparten clases fuera del ámbito de la formación profesional institucionalizada. Obviamente hay más fuentes de trabajo en escuelas no profesionales, pero los modelos para la enseñanza utilizados en ellas son los de las escuelas profesionales en los que se formaron la mayoría de los maestros.

Enfrentarse con la necesidad de ganarse la vida en la danza implica: 1) bailar con una compañía oficial o subsidiada (opción disponible para un porcentaje cada vez menor de bailarines mexicanos: la mayoría se mantiene "independiente", tanto por convicción como porque no hay de otra); 2) entrarle al "chou" (el *show* tiende a volverse una especialidad que dificulta el regreso a la danza "de concierto" cuando el bailarín se acostumbra a mayores ingresos económicos con menores esfuerzos técnicos y estéticos); 3) dedicarse, fuera del horario de entrenamientos y ensayos, a otra actividad remunerada ajena a la danza, o 4) dar clases.

A pesar de que podrían también dedicarse a alguna de las tres primeras opciones, casi todos los bailarines mexicanos que he conocido dan clases para vivir mientras bailan, y cuando dejan de bailar, con mayor razón. Sólo unos cuantos tienen subsidio familiar. Se mantienen totalmente de su actividad escénica como bailarines o coreógrafos, o tienen un oficio distinto de la danza que les da de comer. A diferencia de Estados Unidos y Japón, donde muchos bailarines jóvenes se ganan la vida en trabajos temporales bien pagados y flexibles como meseros (la mayoría de las chavas en Estados Unidos y Japón), lavando ventanas de edificios altos (bailarines de *buto* que se quedaron en Japón, según la maestra de este arte Mitsuyo Uesugi) o haciendo mudanzas (un bailarín mexicano en Nueva York), en México este tipo de trabajos no son flexibles ni bien remunerados ni muy accesibles para los bailarines. La enseñanza dancística tampoco está bien remunerada, pero por lo menos todavía hay oportunidades, mientras que en Estados Unidos, por ejemplo, esta actividad está saturada, y trabajar en escuelas públicas requiere de una maestría en educación dancística.

Por otro lado, en la formación de danza contemporánea que se ofrece en México, tanto en escuelas profesionales como en talleres libres, predominan las clases de técnicas físicas de ejecución dentro de los estilos y rangos de movimientos dominantes en la danza escénica. Estas técnicas surgieron en las obras teatrales de uno o varios coreógrafos que las desarrollaron como sistema para entrenar bailarines destinados a sus obras, quienes, a su vez, se dedicaron a reproducir estos sistemas en otras escuelas y compañías. Algo similar sucedió en la enseñanza de la danza clásica y folclórica o tradicional mexicana, con la diferencia de que ésta es resultado de un trabajo colectivo prolongado por generaciones de coreógrafos, maestros y bailarines, y por escuelas nacionales generalmente ligadas a compañías también nacionales, a contrapelo de la danza contemporánea, en la cual los estilos llevan apellido (Graham, Humphrey-Weidman o Limón, Francis, Fandiño, Nikolais, etcétera).

Así, se pueden identificar dos modelos posibles de formación danzaria: el "modelo conservatorio", orientado a la formación de pequeñas élites de artistas profesionales, y la "enseñanza artística generalizada", que busca promover la sensibilidad o la creatividad, y que, por otro lado, puede ser fuente de vocaciones. Este último modelo, a su vez, puede dividirse, según su énfasis en una actividad para el desarrollo humano formadora de valores y habilidades, y sanadora o terapéutica, que prioriza la experiencia y el proceso como lo más valioso, o busca la comunicación mediante un producto artístico que se expone ante otros. Otro enfoque enfatiza la aculturación educativa dentro de los valores sociales o canónicos establecidos, a fin de formar públicos informados para el

arte "culto". Aquí, la lucha consiste en establecer cuáles son estos valores. Simplificando, se trata de establecer si la educación de públicos debe destacar el valor de Petipa o Martha Graham, o el de la vanguardia actual del campo artístico profesional, o si debe incluir la cultura de otros grupos sociales tradicionalmente excluidos: mujeres, indígenas, obreros, campesinos, jóvenes urbanos u otros.

EL "MODELO CONSERVATORIO"

En las artes escénicas se tiende a identificar como el "modelo conservatorio" la formación profesional de ejecutantes especializados en técnicas y estilos dominantes. Este modelo se aboca a una exhaustiva e intensa formación profesional del artista dentro de cánones específicos: una formación técnica tradicional. Se enfoca en la especialización para una actividad específica, no en la formación integral de la persona, que, se supone, es la meta de la educación universitaria y de la educación artística en general, a través de materias teóricas, creativas, pedagógicas y críticas, o de la educación para la vida.

Yo estudié danza contemporánea y clásica siguiendo el modelo conservatorio, aunque en ese entonces no lo sabía. Aprendí a bailar en estudios privados (con Ethel Butler, en la Escuela Graham, con Leon Fokine, en la Escuela Stone-Camryn y en el Nuevo Teatro de la Danza), en festivales de danza, en compañías profesionales y en cursos-talleres libres impartidos tanto en Estados Unidos como en México. Esta enseñanza consistió en técnica y más técnica, y en algunos cursos breves de coreografía formal a través de las danzas preclásicas (con Louis Horst)

y siguiendo el libro de Doris Humphrey (impartido por Bodil Genkel).

Lo único que transgredió los valores que me habían enseñado hasta entonces, fue un curso de verano con Mary Wigman organizado por la Asociación Suiza de Maestros de Danza. La clase consistía en un calentamiento gimnástico abordado físicamente, no con actitud de estar bailando, sino basado en la ejecución de acciones cotidianas. Seguía una larga exploración a través de la improvisación de sensaciones e imágenes sugeridas por la maestra, y el curso culminaba con una minicomposición coreográfica grupal dirigida por Wigman, en la que se conjuntaban las imágenes trabajadas previamente. En ese tiempo, yo era demasiado chica como para asimilar algo tan diferente de lo que había aprendido antes, pero la experiencia dejó interrogantes frente a la convicción que mi primera maestra me había inculcado de que Martha Graham (con quien la profesora había estudiado y bailado durante muchos años) era la vanguardia y lo más valioso que existía en la danza. Las maestras de Washington, D.C. (donde estudié de niña), quienes seguían el sistema alemán del entrenamiento muscular como gimnasia, ubicando el meollo de la técnica dancística en la exploración de los elementos del movimiento (con sus variaciones en el uso del espacio, el tiempo, la energía y el flujo), no tuvieron la misma aceptación en un país tan tecnológicamente orientado como Estados Unidos. Hasta la misma Hanya Holm —enviada por Mary Wigman a abrir una escuela en Estados Unidos— reconoce que tuvo que adaptarse a la enseñanza de vocabularios fijos de movimiento, ya que eso era lo que se esperaba como formación profesional en aquel país.

¿ERES BAILARÍN@ O TRABAJADOR@ PROFESIONAL DE LA DANZA?

No se pone en duda el valor de la educación enfocada en una carrera como bailarín@ de virtuosismo atlético (aunque lo ético de asumir los riesgos que implica combinar lo sublime con un alto índice de lesiones sí debe discutirse). Ya está demostrado con creces que sí podemos producir en México bailarines con un nivel internacional, o mejor dicho, metropolitano (ya que tan internacional es cualquier país de América Latina o de África como Nueva York o Alemania). Pero creo que ya es tiempo de hacer efectiva dentro de los programas educativos de las escuelas profesionales una preparación para una gama más amplia de actividades profesionales en la danza; esto es, redefinir —para ampliarla— la profesión de “bailarín@”.

Nunca se oye decir de alguien que es un “ex músico” o “ex artista”, pero aún hoy es común presentar a alguien como ex bailarín@ aunque todavía ejerza su profesión como maestr@, coreógraf@ o investigador@. Pareciera, entonces, que la profesión danzaria no admite una totalidad de actividades con un núcleo común, sino sólo especialidades rigurosamente separadas entre sí. Desde ahí hay un problema que necesita redefinición, pero ello no se logrará hasta que nosotros mismos redefinamos los valores con los que juzgamos y transmitimos las enseñanzas profesionales. Habrá que reconocer, en primer lugar, lo que hay de sexismo y racismo, y de desprecio por los cuerpos que no se adecuan a los cánones de belleza de moda —jóvenes, sumamente esbeltos, con piernas y cuello largos, flexibles, etcétera—. Estos valores están ligados a técnicas y valores estéticos que corresponden a rasgos genéticos predominantemente europeos y estadounidenses, y a una concepción del cuerpo

que lo jerarquiza de acuerdo con valores de belleza y fuerza de superhombre (y por añadidura, más recientemente, de supermujer), la cual excluye lo diferente como inferior.

Muchas veces este racismo es inconsciente, ya que concuerda con lo "evidente" y "natural", lo que no se cuestiona, sobre los cuerpos aptos para bailar bien y exhibirse en público dentro de ciertos estilos priorizados, pertenecientes a una élite también "natural". Pero aun aceptando la concordancia entre técnica corporal y tipo de cuerpo, nadie niega ya, por lo menos de palabra, que la danza también requiere de otros valores, como la expresividad, la presencia escénica, la motivación y dedicación, y, cada vez más claramente, la creatividad para crear lo que se baila, la pedagogía para enseñarlo, y la crítica y la historia para evaluarlo, amén de la investigación para cuestionar, analizar, estudiar, y, en su caso, rectificar caminos durante el desarrollo de la profesión. Sin embargo, a mi parecer, las premisas subyacentes de la enseñanza técnica para la formación de bailarín@s virtuos@s siguen predominando en la práctica dentro de las escuelas profesionales, y aun en las clases que se ofrecen al público en general.

Por otro lado, está toda la gama enorme de danzas consideradas no profesionales, o que por lo menos no cuentan como tales para las escuelas oficiales: la danza popular, la de *show*, la folclórica, la tradicional religiosa y la popular urbana, tanto de México como del resto del mundo.

Los inevitables cambios que conlleva el transcurrir de la historia han vuelto cada vez más borrosas las divisiones entre géneros dancísticos. Así, se desdibujan día a día las fronteras entre danza folclórica, jazz, danza popular o social, danza comercial y de concierto, danza clásica y danza contemporánea o moderna.

Sin embargo, muchas veces los planes y programas de estudio "estilo conservatorio" no reconocen los cambios sociales y las nuevas y no tan nuevas necesidades y realidades del ejercicio profesional de la danza, y de las prácticas danzarias difundidas y cotidianas pero que no son consideradas profesionales.

Por ejemplo, es evidente que el talento para la interpretación, la investigación, la pedagogía de la danza, y aun la crítica y la coreografía, no tienen ninguna correlación con características anatómicas y antropomórficas. Sin embargo, el acceso a los estudios profesionales depende, en gran parte, de medidas corporales y de edades, como si a la práctica profesional en sí pudieran tener acceso únicamente los que se iniciaron como bailarín@s virtuos@s de determinadas técnicas. Y aun así, primeras figuras de grandes compañías (por ejemplo Aurora Bosch, del Ballet Nacional de Cuba) reconocen que con las exigencias físicas actuales de la escuela de ballet o de danza contemporánea, muchas "estrellas" nunca habrían tenido acceso a sus primeras clases.

Complejos colonialistas, inseguridades, internalizaciones de devaluaciones racistas, clasistas, sexistas, y de rechazo a las diferencias corporales, culturales o de preferencia sexual, propician la continuación del predominio de valores hegemónicos sobre el cuerpo, que a mi parecer son evidentemente disfuncionales en la actualidad latinoamericana en general, y mexicana en particular.

Todos sabemos que, debido a fuerzas económicas, la danza de concierto que se originó en las grandes cortes europeas y que sigue siendo un arte subsidiado por los gobiernos (Europa y América Latina) o por fundaciones filantrópicas de la iniciativa privada (Estados Unidos),

busca prestigiarse con actividades de élite. Por ello, este género dancístico se encuentra actualmente bajo grandes presiones, ya que todavía no logra convertirse del todo en mercancía con una viabilidad comercial o de mercado. Por lo general, los costos de producción de la danza de concierto son mayores que los ingresos que genera en taquilla, así que requiere de subsidio económico o en especie para sobrevivir (teatros y salones de ensayo prestados, publicidad institucional, el Estado y las universidades como patrocinadores, becas institucionales y familiares). De esta manera, aun los bailarín@s más prestigiad@s se dedican a la enseñanza por motivos económicos (además de la necesidad de formar sus propios adeptos, afines al estilo y el particular talante de una compañía o línea artística).

TOD@S SOMOS MAESTR@S

Concluyendo la idea anterior, casi tod@ bailarín@ que no goza de subsidio familiar trabaja como maestr@ de danza; sin embargo, sólo una minoría da clases en escuelas profesionales, oficiales o de compañías. La mayoría enseña en casas de la cultura, universidades o escuelas privadas que atienden a la población en general. Pero su preparación para enseñar a estas poblaciones es mínima. Sus modelos conscientes e inconscientes son las clases que recibieron durante su formación profesional que, por lo general, no fueron analizados o discutidos como parte de esta formación, sino aprendidos como dogma. Así fue mi formación y, por lo que observo, sigue subsistiendo la enseñanza autoritaria de "verdades" incuestionables (la persona que los cuestiona corre el riesgo de ser echada de

la clase o la escuela, o por lo menos ser llamada, ya que l@s bailarín@s deben moverse, no hablar).

Tradicionalmente, l@s coreógraf@s también se forman a través de sus experiencias como bailarín@s en las coreografías de otr@s. Es muy reciente la existencia de una carrera de coreografía en el INBA, y las generaciones graduadas se enfrentan al hecho de que no existen "empleos" para coreógraf@s. Para sobrevivir tendrán que dar clases de técnicas de danza, o quizá de coreografía, sin haber recibido una formación pedagógica, aunque sus estudios incluyan más elementos analíticos que la carrera de ejecutante. Sin embargo, casi no se imparte coreografía en clases para aficionad@s, ya que se asume como una actividad exclusiva para profesionales de alto nivel y con una formación técnica tradicional. (Nunca logré que las clases que daba en la UAM y en el Museo Universitario del Chopo, dentro de los talleres de danza de la UNAM, se llamaran oficialmente como yo proponía: Creación y Movimiento, ya que los esquemas de difusión cultural sólo incluían danza contemporánea —y de otros géneros— para principiantes e intermedios, y punto).

L@s crític@s e investigador@s de la danza también se forman como pueden: empíricamente, con cursillos y lecturas aquí y allá, y, sobre todo, en el ejercicio profesional, por el método de la prueba y el error (como la mayoría de l@s coreógraf@s), ya que en las escuelas no se considera su formación sistemática.

ALGUNAS ALTERNATIVAS AL MODELO CONSERVATORIO
(SURGEN MÁS PREGUNTAS)

¿Cómo formar investigador@s y creador@s para la danza?
¿Para qué los necesitamos? ¿Cuál es el perfil dominante de un trabajador o trabajadora profesional de la danza? ¿Qué necesidades sociales podríamos cubrir con un perfil que no excluyera, pero tampoco se limitara a la danza como parte de las bellas artes y a la carrera de artista profesional como ejecutante o bailarín@? ¿Qué otras clases de trabajador@s profesionales de la danza requiere la sociedad actual y cómo podemos reconocerl@s y educarl@s? ¿Cómo podemos fomentar la creatividad que debe conllevar por definición la danza contemporánea y ofrecerla como un servicio a la sociedad, contrastando este enfoque con la actual, tan tecnificada que casi no se distingue de la formación clásica?

Incluso en la danza clásica existen sistemas pedagógicos, como la escuela de la Royal Academy of Dance, que ofrecen una formación sistemática que se revisa periódicamente, e incluye adaptaciones de las clases de ballet para diferentes edades y circunstancias sociales. No excluye, pero tampoco exige, que los estudiantes se vuelvan profesionales.

Creo que se debería orientar la enseñanza inicial de la danza en el mismo sentido de lo que actualmente se lucha por lograr en la enseñanza de las matemáticas y las ciencias: que el aprendizaje estimule la curiosidad y el análisis crítico para que los estudiantes se apasionen por la ciencia, y que su formación inicial no los obligue ni les impida optar después por una orientación profesional hacia la ciencia, y que, de cualquier forma, les genere un interés y

un respeto por su objeto de estudio tales, que les ayuden a ser partícipes activos de la cultura contemporánea.

¿Cómo podemos tomar en cuenta los distintos grupos de población de México en los programas de formación dancística para apoyar y no interferir con las redes tradicionales de circulación de cultura dancística, en particular la danza tradicional religiosa y el baile social de regocijo? ¿Cómo evitar imponer como superior la cultura de una etnia en particular (Kealiinohomoku, 1969: 24-33), por más hegemónica que sea? Todo esto requiere de investigación sobre nuestra propia realidad para no copiar ciegamente modelos del exterior, sino crear nuestros propios modelos o (para no descubrir el Mediterráneo todos los días) adaptar algunas perspectivas de otros países a las necesidades nacionales.

¿Podemos aportar ideas originales a la circulación internacional de estéticas, estilos y pedagogías de la danza? Yo creo que sí. Pero para ello tenemos que evaluar los diferentes papeles que puede desempeñar la educación superior en la formación de profesionales en danza.

¿Nuestro modelo debe seguir siendo tipo conservatorio, o es posible generar y aplicar un modelo de tipo universitario, de formación integral y no tan especializada en aspectos particulares de la danza? ¿Cómo pueden las estructuras del INBA o del Cenart propiciar una diversificación de la oferta educativa, y a la vez abrirla hacia nuevos horizontes y no, como a veces parece, interferir y entorpecer los avances en este sentido? ¿Cómo se pueden utilizar las estructuras de los festivales nacionales de danza (como el de San Luis Potosí, que es el más antiguo, y muchos otros) para propiciar la educación continua y la educación profesional con grados, exámenes y certificaciones? ¿Hay métodos pedagógicos latinoamericanos o adaptados a nuestros países (como los

de Celestin Freinet, Paulo Freire, August Boal, Enrique Pichon-Rivière, Ana de Quiroga, Patricia Stokoe y María Adela Palcos, entre una extensa lista) que pudiéramos analizar y retomar para fomentar la práctica apasionada y profunda de la danza del aquí y el ahora? ¿Cómo podemos aprovechar las experiencias de estos pensadores originales para ayudarnos a formar profesionales flexibles, facilitadores, abiertos al cambio y poseedores de una empatía con la sociedad actual, a la que sean capaces de escuchar con la misma profundidad?

Como maestra e investigadora de danza, además de practicante dentro del área de la producción y ejecución de obras, me preocupa la preparación de las nuevas generaciones de manera tal, que su educación no quede trunca y fragmentada en postulados que separan la práctica de la danza de su estudio teórico, histórico e intercultural. Conforme la danza se incluye en los planes y programas de estudio de la educación básica y secundaria —lo cual es relativamente reciente en el ámbito de la educación pública de Estados Unidos, aunque no así en Inglaterra y Canadá ni en la educación privada de Estados Unidos e incluso de México—, se requiere reevaluar los contenidos y métodos de enseñanza y los planes y programas de la educación superior profesional, para formar a maestros capaces de impartir estas clases de manera tal, que no sirvan únicamente a la visión de captación de futuros profesionales de la ejecución de la danza. Si se pretende que la danza sea un campo básico de estudio, como parte de la educación artística en general, es necesario abordarla desde varias perspectivas y no sólo a partir de una técnica corporal específica presentada ahistóricamente como “la danza”.

Después de abordar el contexto mexicano de la creación y la investigación en la educación danzaria, analicemos algunas concepciones provenientes de otros países y contextos sobre la creación artística, la formación profesional de artistas y la educación a través del arte.

DOS PUNTOS DE VISTA CONTRASTADOS
SOBRE LA CREATIVIDAD Y EL ARTE

La creación de los talentosos

Uno de los textos que se leyeron en el SIEDC surge del marco psicoanalítico (De Tavira, 1996). En este libro, De Tavira plantea el arte como producción de obras originales e innovadoras por un individuo que, partiendo de la contemplación, desintegra el *Gestalt* y se sumerge en el inconsciente, desorganizado, fragmentado, en un proceso involutivo de implosión en el que se regresa a estados narcisistas y se toca la experiencia anticipada de la muerte en un derrumbe de defensas y estructuras. Preñado de elementos, se sigue un proceso de germinación, al trabajar intensamente en la elaboración del objeto creado. En el camino no busca sino que descubre nuevas dimensiones de la realidad y las plasma como objetos vivos con luz propia (De Tavira, 1996: 92-93).

Esta definición del arte como proceso de desestructuración deja poco espacio para el canon, las reglas del mercadeo del arte, la formación técnica, y las rutinas y repeticiones de la formación dancística. Mucho menos cabe en ella el rasero que escoge artistas o formadores de artistas con base en medidas corporales. Es una visión

sumamente individualista. Se centra en un misterioso acto de perderse para crear, casi como en un trance religioso o de transformación.

Con un lenguaje florido y plagado de términos técnicos del psicoanálisis, De Tavira enfoca su análisis en

esta vivencia apasionada de desintegración transitoria, el mar interior con tormenta tórrida, [en el que] los arreglos de elementos creativos singulares se rescatan para reorganizarse en un proceso progresivo [...] dan forma a manifestaciones cargadas de profundo significado, símbolos y conceptos del lenguaje expresivo [...] contemplado a través del singular y único tamiz, "huella digital", del artista, en un arreglo genético que desvela el alma fecunda: todo en el objeto-producto creado.

El autor utiliza como metáforas la desintegración de las semillas para germinar y la explosión del universo en expansión para dar paso a la organización cósmica; el encuentro del Tánatos afrodisíaco para dar paso al Eros apolíneo. Llega a sugerir que este proceso de fecundación procreativa surge de la envidia que el hombre siente de la fecundidad de la mujer, sentimiento que —dice— puede superar al tener la alternativa de la creatividad en el ámbito del arte y la inventiva. Da a entender implícitamente que la mujer no tiene esta opción, como tampoco la mayoría de los hombres que no lleguen a ser artistas o inventores dentro de los parámetros de producción de objetos creativos únicos.

De nuevo, utiliza la metáfora de la regresión, ahora como retorno a la madre mediante la fusión o simbiosis

con el objeto, para resurgir y separarse como ser independiente de su obra.

Tomando como modelo los procesos de creación individual de los pintores y los poetas, De Tavira no aborda los procesos colectivos del hecho escénico, donde cada ejecución es una recreación. Tampoco toma en cuenta el entorno social que implica la construcción colectiva de la obra de arte como diálogo con la historia de las innovaciones formales y de contenidos. Asevera que "los medios primarios participan en la comunicación principalmente en un nivel inconsciente y no verbal más allá del control del individuo" (De Tavira, 1996: 96), mientras que los medios secundarios constan del lenguaje de la comunicación al servicio de la realidad. Sólo "en la persona con *talento* ambos medios pueden ser controlados voluntariamente con flexibilidad para manejar el lenguaje verbal y no verbal", dice. Cita a Herbert Read (1955), quien apela a los "grandes" artistas como capaces de "conquistas de conciencia", que luego comparten con seres ordinarios. Califica al arte como un hallazgo, no como una búsqueda: sólo los "grandes" o "talentosos" son capaces de hallar nuevos símbolos significantes para representar nuevas áreas de sensibilidad. (Léase "talentoso" como masculino, de acuerdo con el pensamiento del autor).

Más adelante, cita al filósofo católico Jacques Maritain (1953), quien encuentra que las raíces del acto fecundo están en un proceso mental carente de expresión conceptual y sólo revelado en la obra artística, en la intuición creadora o poética, donde coexisten la realidad objetiva y la subjetividad. A la vez, se refiere a los estratos más profundos de la mente como caóticos, visiones oníricas, sueños y ensueños, semejantes a lo que Freud llama

“atención flotante”. Ehrenzweig compara la creación artística con la experiencia de los místicos, quienes buscan una regresión al sentimiento de ser uno con el universo, del niño que no se diferencia a sí mismo del mundo circundante. Freud llama “oceánico” a este sentimiento. La escisión entre el sujeto y el objeto es la base del pensamiento lógico que el artista debe anular con una atención difusa, no con el estrecho foco de la atención común. Así, el artista se esfuerza por recrear este sentimiento de fusión y renovar la experiencia oceánica, mediante la atención difusa o flotante.

De Tavira habla de la conciencia “femenina” como el lado oscuro y primitivo de la conciencia, capaz del enfoque amplio y omnicomprendido característico de la mente profunda en la que no se separan el yo y el no-yo. En contraste, equipara a la conciencia masculina con el intento de someter los acontecimientos al control de ideas preconcebidas.

De este modo, afirma, el “tormento psíquico es un aspecto inherente a la creatividad”. Esta regresión deliberada a un estado infantil se acompaña de ansiedad por la proximidad de deseos prohibidos, y por ser el arte testigo de un mundo de depresión y caos.

Estas explicaciones que asumen la creación como un proceso sólo disponible para unos cuantos *hombres* (parecen excluir a la mujer y a la gran mayoría de la población) con talento, con genio, podrían parecer una refutación total de las premisas del arte y su creación como accesible a todos. Sin embargo, una de las grandes confusiones al respecto proviene de la misma palabra *arte*, a la que se le da un significado cualitativo, que separa “arte verdadero” de todo lo demás que es

necesariamente no-arte, y, por lo tanto, no vale la pena siquiera tomarlo en cuenta. Ésta es la misma premisa que se encuentra detrás de los programas del Centro Getty, donde la experiencia de la práctica artística sólo vale como posible captación de talentos, futuros artistas profesionales, o para una autoexpresión indulgente que hay que rechazar. Tal premisa está detrás de la idea de que no se puede enseñar coreografía en una escuela, y de que, si la obra no es genial, no valió la pena hacerla.

El arte es uno de los reductos del elitismo y la antide-mocracia patriarcales, clasistas y coloniales. Al contrario, en el campo de la ciencia, por ejemplo, nadie niega que las matemáticas siguen siendo matemáticas, lo mismo cuando se enseñan en la primaria que cuando las practica Einstein. La diferencia es de grado, no de esencia. Los procesos experimentales, la exploración, la curiosidad, el cuestionamiento de ideas previas, todo lo que caracteriza a la creatividad en la ciencia, se puede inculcar en la primaria con una buena enseñanza. ¿Por qué seguimos negando al arte, y en especial a la danza, esta posibilidad?

Quisiera, por otra parte, rescatar la idea de que el sentimiento oceánico, de fusión con la naturaleza, y la atención flotante, que también busca el orgasmo (afortunadamente no reservado sólo a los genios), citados por De Tavira como una regresión a un estado femenino, un tormento psíquico o una muerte, y como opuestos a la lógica de la vida cotidiana, son algo que buscan también las religiones. Algunas personas consideran al arte como una religión secular. En mi experiencia, este sentimiento es una de las características de la vida comunitaria en la cultura indígena tradicional. Creo que esta sensación de unión vital con el universo que producen el gozo y

la creación y recreación del arte (en procesos paralelos en los que se aprecian, recrean y buscan sus propios significados) es algo que la occidental sociedad urbana de nuestros días necesita recuperar con urgencia, antes de que destruya al mundo.

Carlos Lenkensdorf (1994), filólogo alemán e investigador de la UNAM, predica que la cultura maya-tojolabal de Chiapas (entre otras culturas indígenas) fusiona el objeto y el sujeto a través de la relación entre ambos. O sea, lo otro (persona, animal, planta, objeto o idea) existe en su relación con el nosotros y el yo por su relación con la colectividad. Para Lenkensdorf, el arte tojolabal se valora por ser expresión del corazón, por representar a la comunidad y tener algo que comunicar, al margen de quién o quiénes lo hayan creado. Esta concepción contrasta con el individualismo que postula De Tavira para el proceso creador.

*La improvisación, un camino para despertar
la creatividad de tod@s*

En el seminario se leyó otro texto sobre creatividad que surge de lo colectivo en interacción con lo individual. Su autora es la maestra francesa, Jacqueline Robinson (1997).

El artículo de Robinson es un resumen de un escrito publicado treinta y cinco años atrás. Resulta sintomático que tanto tiempo después siguiera considerándose necesario advertir que la danza no es una simple diversión, sino una manifestación creativa tan valiosa como la literatura, la música o la pintura. Y no sólo eso: el texto insiste en que la danza "conjunta todas las energías y facultades del

ser" (Robinson, 1997: 1), desarrollando la musculatura, reeducando lo neuromotor, sensibilizando la imaginación y los afectos, liberando la psique y superando trastornos del carácter. La danza posee estas virtudes terapéuticas además de las artísticas, por lo cual se puede llamar una "acción total" (Robinson, 1997: 1-2). De estas virtudes ideales —agrega— se deriva la necesidad de preparar profesores competentes para enseñar danza a todo el mundo, a través de una carrera de Pedagogía de la danza.

Robinson explica el programa que propone para la formación de estos profesores, el cual debe incluir el entrenamiento gimnástico para desarrollar flexibilidad, fuerza y disciplina; el lenguaje coreográfico, que define como "los movimientos, dibujos en el espacio y dinámicas"; la sensibilización rítmica y musical, y la composición y estilos de la coreografía. La autora da mucha importancia a la expresión espontánea a través de la improvisación, el autoconocimiento, la autonomía, y las iniciativas y responsabilidades individuales y grupales. Su propuesta de programa incluye técnicas de danza moderna y clásica, jazz y folclor, kinesiología, música, coreografía y composición, pedagogía, psicología, y cultura histórica y general. Esta propuesta me parece muy completa. En ningún momento presenta como mutuamente excluyentes las actividades del profesor o profesora de danza y las del bailarín@ o coreógrafo@, y aunque no menciona como especialidades la investigación, la historia y la crítica de la danza, las incluye en su programa y en sus planteamientos. Ojalá que nuestras escuelas formaran profesor@s con estas miras tan amplias.

En un inciso posterior, Robinson hace una defensa ardiente del valor de la improvisación y asevera que la

esencia de la danza moderna o contemporánea no es ser un estilo con un vocabulario y un programa normativo, sino que su razón de ser es revolucionaria y original, más allá de lenguajes convencionales y códigos en uso. Sus conceptos sobre la importancia de la improvisación —en los que no diferencia entre la formación profesional y la de aficionad@s— coinciden esencialmente con los míos, expuestos hace ya muchos años en diversas ponencias durante distintas ediciones del Encuentro Nacional de Investigación de la Danza que organizaba el Cenidi-Danza, así como en mi tesis (inédita) de maestría en educación e investigación artísticas del INBA, “Creando con el movimiento. El proceso creativo y la enseñanza de la danza”.

Como la publicación de una literatura mexicana sobre la pedagogía de la danza basada en nuestras experiencias está apenas en sus inicios, es un placer descubrir en los escritos de maestros de otros países coincidencias tan profundas. El hecho de que Robinson haya estudiado inicialmente en un plantel que seguía el modelo de la escuela de Mary Wigman, ayuda a explicar las coincidencias.

Robinson considera que el principio básico de la danza moderna o contemporánea son la libertad y la responsabilidad, “no importa cuáles sean las materias primas de las que se parta” (Robinson, 1997: 6). La improvisación es esencial como punto de partida de la creación para superar o evitar los lenguajes de movimiento convencionales. Sin embargo, le sorprende que l@s grandes maestr@s no hayan escrito mucho al respecto. Por lo tanto, afirma que la tendencia en boga de “considerar a la danza ‘contemporánea’ como un estilo [...] un vocabulario [...] incluso un programa normativo [...] está totalmente en contradicción con su razón de ser”.

Coincide con Daniel Nagrin en que la improvisación es un viaje riesgoso al interior de uno mismo, semejante a una "meditación corporal". Puede ser un juego o una expresión apasionada del sentir. Siempre es discurso en potencia, y cuando hay testigos o espectador(es) pasa de expresión a comunicación. Habrá una "dimensión de *autoconciencia* y el deseo de persuasión".

La improvisación es el punto de partida para cualquier actor creativo en cualquier género artístico; sin embargo, la naturaleza del proceso de "improvisación", me parece, varía en su grado de materialidad. Puede ser de pensamiento, al surgir del inconsciente. Puede darse en el terreno verbal, con imágenes visuales, auditivas o kines-téticas. O puede ocurrir, como en la danza, que combine todo. Puede concebirse como un salto al vacío, o como algo mucho menos extremo, una libre experimentación estimulante del fluir del pensamiento. Robinson llama a la improvisación "el jardín secreto del coreógrafo", la fuente inexplicable y no secuencial de sus obras". Ello explica por qué es tan difícil precisar con palabras el proceso de la improvisación. Su génesis es un misterio que surge al mismo tiempo de la experiencia del propio creador@ y de la de sus intérpretes.

Al viajar al interior o al inconsciente se encuentra material que no se buscó palmo a palmo, ya que ni siquiera se sabía qué se estaba buscando, sino que simplemente se halló. Pero después, esta materia prima, estas ideas o sensaciones seminales, pueden re trabajarse, estructurarse, formarse, afinarse o desarrollarse, desechando lo que no sirve para el fin que se empieza a vislumbrar.

Robinson no descarta la posibilidad de "improvisar" con lenguajes de movimiento codificados. Yo agregó que

dicho proceso puede ser parecido a la improvisación con palabras. Todo es cuestión de grado, ya que las experiencias personales —siempre dentro de determinados contextos culturales— y los símbolos —evidentes o no— se conforman con un lenguaje cultural tanto colectivo como personal, con el que uno mismo se entiende, ya que los descubrimientos salen de uno mismo, y uno mismo los reconoce con sus propios códigos.

Robinson relata experiencias de los años cuarenta, época en la que trabajó la improvisación, con Jean Louis Barrault, Jean Vilar y otros, en la materia Educación a través del juego dramático, con la consigna de ser auténtico, válido, no hacer trampas ni gestos gratuitos. Reconoce, sin embargo, el peligro de la sinceridad o la apertura en los psicodramas manejados por profesores sin fines terapéuticos, y sin los conocimientos o la experiencia necesarios para contener tal situación de vulnerabilidad (algo que pasa con frecuencia entre maestros de teatro mexicanos). En la tradición Laban se tiende a improvisar a partir de las cualidades esenciales del movimiento, el tiempo, el espacio, la energía y el flujo, y todas sus múltiples variantes, con las correspondientes imágenes que evocan. La danza estadounidense de las últimas tres décadas se inclina por explorar problemas estructurales y juegos más abstractos, evitando, o quizás huyendo, del psicologismo del teatro.

Creo que los ejercicios, juegos o temas de improvisación se prestan a muchas variantes, posibilidades y niveles de profundidad. Considero que hay algún grado de improvisación o espontaneidad en cualquier situación cotidiana, como en una conversación. En danza todas las variantes son posibles, desde zambullirse en el inconsciente

sin fijar rumbos hasta buscar variaciones para una figura de danza clásica, viéndonos siempre en el espejo, ya sea real o internalizado. Aun en esta última circunstancia se puede jugar con el orden de los pasos codificados, con sus ritmos o frentes. Y en cualquiera de estas variantes tod@s puedan tener creatividad.

Robinson afirma que la formación de tod@ bailarín@ debe pasar por la improvisación —con lo cual estoy totalmente de acuerdo—, sin importar si los estudiantes tienen intenciones profesionales, recreativas o terapéuticas, y al margen del género en el que estén trabajando. También estoy de acuerdo con ella en que las fases de la improvisación —independientemente de qué tan cerrada o abierta sea, y de qué tan sencillas o complejas sean sus reglas del juego— son la exploración, el descubrimiento, la apropiación y la verificación. Estas mismas etapas son parte de cualquier proceso creativo, sea en el campo de la ciencia o en cualquier otra materia de estudio. Primero hay que abrirse —dentro de ciertos límites—, para encontrar algo de lo que puede existir en ese espacio/tiempo; luego hay que reconocer lo que puede resultar útil o interesante y traerlo a la conciencia, examinarlo y utilizarlo, trabajarlo o desecharlo, para después sumergirse en una nueva experiencia.

En el caso de la danza, Robinson divide las consignas o reglas del juego para la improvisación en talleres de dos tipos: lo concreto, que ella define como lo relacionado con el análisis del movimiento, la exploración de materiales, y lo imaginario, lo simbólico, sugerido, subjetivo, lo que puede evocar alguna palabra o imagen. Ofrece dos consejos para la conducción de un taller de improvisación, que me parecen fundamentales: no lanzar la consigna "baila", que garantiza la parálisis, sino proponer algún

problema con su correspondiente reto —de preferencia de movimiento—, que pueda explorarse dentro de límites precisos, y no plantear situaciones demasiado comprometidas emocionalmente, para no propiciar una gestualidad convencional que proteja a los participantes contra el desborde.

Fue interesante para mí darme cuenta de que la manera en la que enseñé improvisación corresponde muy cercanamente a lo que expone Robinson en cuanto a la organización del grupo para actuar, observar y comentar lo observado, evitando juicios normativos para primero subrayar lo interesante y positivo.

Finalmente, Robinson señala que la improvisación es un camino múltiple, mediante el cual personas de cualquier edad y condición pueden ingresar en el universo de la danza de todo tipo, y que, “juiciosamente practicada” (lo cual para mí quiere decir aplicada de manera sistemática y abierta, con entendimiento y sensibilidad, con método pedagógico, autoevaluándose como maestr@ y aprendiendo de la experiencia de los alumnos), enriquece lo humano.

Creo que De Tavira y Robinson usan lenguajes muy diferentes para hablar de experiencias similares en el proceso creativo. De Tavira se coloca afuera para etiquetar el proceso —con lenguaje psicoanalítico— como extremo, extraño, no cotidiano, “azotado”, caótico, en el cual el inconsciente está lleno de peligros y se halla abierto sólo a unos cuantos, los elegidos, los “artistas verdaderos”. Robinson —poseedora de una amplia práctica artística y docente— es mucho más pragmática. Reconoce que la creatividad es un misterio, pero un misterio cotidiano, maravilloso, accesible para tod@s en distintos grados de profundidad, que puede enfocarse en materiales o en

imágenes, en la exploración emocional o de preferencia, cuando se trata de una clase de danza, en una experiencia que enriquezca el proceso de bailar.

Me parece que el meollo de muchas discusiones y malentendidos cuando se habla de educación artística y de formación de artistas, es la mitología que rodea a las palabras "arte" y "artistas", conceptos románticos, inalcanzables para los simples mortales, tan inasibles que no habría método para enseñar los aspectos creativos, mientras que los aspectos técnicos son tan rigurosos que, de nuevo, sólo unos cuantos talentosos por nacimiento podrán dominarlos lo suficiente como para llamarse artistas.

Esta visión de todo o nada, que sacraliza el arte y al artista y vuelve el proceso educativo de la creatividad tan insondable, es algo que hay que desmitificar. Sí es posible hablar de métodos de enseñanza que propicien la creatividad y la investigación artísticas, y hay actitudes que pueden propiciar un abordaje creativo e indagador de la vida misma.

A continuación comento una serie de libros y artículos que abordan la enseñanza creativa de la danza para la formación, tanto de artistas como de personas plenas que puedan gozar de la creatividad y el pensamiento crítico, de la curiosidad y la investigación en todo aspecto de la vida. Los uso como ejemplos para abordar el tema, de ninguna manera como escritos ejemplares, básicos o canónicos, aunque algunos quizá lo sean.

ALTERNATIVAS AL MODELO CONSERVATORIO

*La danza como actividad creativa
y para todas las poblaciones*

Una de las principales corrientes sobre la enseñanza de la danza enfatiza su función como promotora de la creatividad, la autoexpresión, el autoconocimiento y la autoestima, la cooperación y el trabajo grupal o en equipo, el conocimiento y la integración de cuerpo-mente-espíritu, y el pensamiento crítico. Todo ello se considera fundamental para la salud, el desarrollo de la personalidad y la socialización. A partir de su migración a Inglaterra, Rudolf Laban y su equipo de maestros impulsaron en ese país una modalidad de danza educativa para escuelas de educación básica que tomaba como base teórica el análisis de movimiento desarrollada por el propio Laban (eukinética o *effort*, y coréutica o armonía espacial). Su método de enseñanza se basó en la exploración de las cualidades del movimiento mediante la improvisación guiada (véanse libros de Vera Maletic, Valerie Preston-Dunlop, Marion North y Laban mismo, entre otros). Esta manera de enseñar danza fue nombrada danza educativa para distinguirla de la enseñanza técnica de estilos codificados de movimiento.

En Estados Unidos, las formas de abordar la enseñanza creativa de la danza han sido históricamente menos analíticas y más orientadas al desarrollo de la personalidad y la interacción. En el libro *Dance as Education (La danza como educación*, gestado a partir de una conferencia y editado en 1977 en Washington, D.C., a instancias de un comité de la Asociación Nacional de Danza de Estados Unidos) se propone una filosofía curricular para la danza como materia

educativa básica. Después de una extensa fundamentación, la propuesta formula el siguiente planteamiento:

La educación dancística es un medio para mejorar la calidad de vida de niños, jóvenes y adultos. Cada ser humano tiene el derecho a moverse de manera primogénita, expresiva, imaginativa y transformacional. Por lo tanto, urgimos a los grupos de artes y educación cívica a apoyar los programas correspondientes o a desarrollarlos donde no existen, a fin de fomentar la educación estética-kinestética; estimular la capacidad humana para formarse y transformarse a través del movimiento; celebrar la habilidad humana de moverse con poder y expresividad; desarrollar las habilidades de movimiento que exploren y amplíen las potencialidades del ser humano en lo artístico, lo cognitivo y lo psicomotriz; articular y verificar el compromiso heredado de todas las formas de danza, de todas las culturas y todas las razas, e incluir las experiencias dancísticas propias de las distintas épocas de desarrollo de los seres humanos para los cuales están diseñadas (*Dance...*, 1977: 45).

Dicho planteamiento fue avalado por la Asociación de Festivales de Danza Universitaria, la Liga Americana de Danza, la Asociación Americana de Compañías de Danza, el Comité sobre Investigación de la Danza (CORD), la Sociedad de Danza y Canto Campiranos de América y la Liga de Danza Sagrada. (Ojalá tuviéramos en México tantas organizaciones de danza funcionando y capaces de abogar por una conceptualización más amplia de su enseñanza).

En México, la definición misma de "estudios de danza" está en juego. Para poder cumplir los principios antes mencionados se requiere antes definir el campo de tales

estudios, de manera que la definición resultante abarque una formación humanista, sociocultural, kinestética y de desarrollo humano, y conciba al ser danzante como una totalidad que integre lo físico, lo sociocultural y lo individual. Esta concepción de la danza requiere abordarla interdisciplinariamente, desde la investigación tanto práctica como teórica.

Janet Adshead, una investigadora inglesa muy influyente y jefa del Departamento de Posgrado en Danza de la Universidad de Surrey (donde existe el programa doctoral en danza más importante de Inglaterra), aboga por definir los estudios de danza de manera tal, que la práctica no se elimine pero de ninguna manera tenga tanto peso que el objetivo principal sea la formación de ejecutantes. Considera que la tendencia a enseñar técnica clásica o danza moderna estadounidense como base de los estudios universitarios de danza es errónea (véase *Dance History*, 1983, texto escrito por Adshead junto con la fundadora del programa de Surrey, June Layson, y *Dance Analysis*, 1988).

Tanto Adshead (quien escribió el primer texto citado hace veinte años), como Margaret H'Doubler (fundadora del primer programa universitario de especialización en danza en la Universidad de Wisconsin, en 1926, hace casi cuatro décadas) consideran que centrar la educación dancística en la ejecución con énfasis en habilidades técnicas es una equivocación. Por el contrario —señalan—, la educación debe centrarse en la danza como un todo y utilizar la experiencia motora como base para el estudio científico del movimiento corporal y el desarrollo de técnicas lo suficientemente sencillas para ser accesibles a las necesidades expresivas y creativas de todas las personas, fomentando la apreciación de la danza. Después de una

formación así, quienes quieran dedicarse a la interpretación, a bailar como profesión, podrán hacerlo, y los demás tendrán una buena base formativa para su educación general y también, si así lo desean, para dedicarse a otros aspectos de la danza. (Dance..., 1985: 64-66).

Para H'Doubler, debe incluirse a la danza dentro de una educación general, sin limitarla a la formación de profesionales, al margen de que para algunos pueda convertirse en una profesión posteriormente. Agrego a lo dicho por H'Doubler, que la mala enseñanza, tanto en las matemáticas como en las artes, puede coartar la vocación y el aprecio por estos campos al crear fobias o malos hábitos.

Adshead considera (1988: 109) que no es lo mismo entrenar bailarines que promover el estudio de la danza. Afirma que éste debe incluir coreografía, ejecución y apreciación, abordadas desde la teoría y la práctica. Juzga inapropiado otorgar un título universitario a alguien formado únicamente para bailar y en un solo estilo, por más alto que sea el nivel de su ejecución, ya que la meta de la educación —en cualquiera de sus niveles— es la comprensión. Aun los cursos de ejecución —agrega—, deben tener un componente teórico-conceptual además del aspecto técnico. Aprender ejecución —dice— no tiene sentido si dicho aprendizaje se halla desligado del análisis coreográfico, del estilo y de la interpretación, lo cual requiere conocimientos del género y del repertorio. Añade que también habrá que estudiar estos temas desde una perspectiva histórica y social, con herramientas tomadas de la sociología, la psicología, la antropología, la historia y la filosofía, entre otras disciplinas. El estudio de la danza —acota— no habrá de limitarse al entrenamiento corporal, aunque tampoco deberá volverse totalmente

teórico. Todas las formas de danza, actuales e históricas y de cualquier lugar, deberán ser temas posibles de estudio. Por eso —destaca—, desde el aprendizaje inicial es importante fomentar una visión amplia y no una perspectiva que priorice determinado estilo de danza como el más valioso. Así, se educará lo mismo a personas que aprecien la danza como espectadores y participantes que a críticos, anotadores, historiadores o antropólogos de la danza, y, claro está, también a bailarín@s profesionales.

Hace poco tuve oportunidad de observar una audición para una compañía europea. Ahí me percaté de que muchos de los bailarines que se presentaron tenían muy marcados en sus cuerpos el entrenamiento en ballet o en Graham, por ejemplo, así como una proyección que les dificultaba captar el estilo de movimiento propuesto: fluido, interior, casi sin pasos o posiciones definidas, con un despliegue de improvisación juguetona de tono cotidiano, actualmente de moda en Europa. Esta circunstancia tiende a marcar a ejecutantes y obras como *old-fashioned*, o no vigentes, para la escena actual a los ojos de promotores internacionales.

Los estilos de uso del cuerpo son eminentemente culturales; están ligados a género, clases sociales, grupos étnicos y ámbitos profesionales. En la danza un estilo corporal fuera de época para las autoridades hegemónicas del campo internacional de la danza es inadmisibile, a menos que se presente como representante de un estilo histórico importante o como un exotismo.

Por otra parte, se necesita fomentar la investigación básica en coreografía, ejecución y apreciación para encontrar estructuras y relaciones, basándose en muchas formas de danza, y apoyándose en materiales de anotación, videos y textos de especialistas en danza y estética,

antropología, sociología y otras disciplinas relevantes para tal propósito.

H'Doubler abordaba la danza a través de la exploración de las posibilidades naturales y estructurales de cada cuerpo. La formación técnica que impartía se basaba en ejercer los fundamentos del movimiento con el cuerpo recostado en el piso (como los fundamentos de Bartenieff y Feldenkrais, desarrollados más tarde). Luego se practicaban los pasos locomotores básicos, combinados en patrones complejos, con variaciones en tiempo, espacio y energía. La composición de los movimientos que habrían de ejecutarse la creaban los alumnos, no la maestra. Su programa, al ser la primera persona que se titulaba en danza, proporcionó maestros a las otras universidades que empezaron a abrir carreras en danza. H'Doubler concebía la danza como ciencia además de como arte, y enseñaba anatomía, sistema neuromuscular, kinesiología y análisis de movimiento. Siempre combinaba la teoría con la práctica, experimentando corporalmente lo que explicaba. Veía las metas de la educación como creación de vidas y de autovaloración. Quería que cada estudiante encontrara su propio camino, sin imponer un estilo de danza o de enseñanza. Siempre entendió la danza como una actividad humanizante, civilizatoria. Estableció un marco teórico para pensarla y experimentarla, lo mismo que una actitud filosófica para enseñarla como ciencia y arte de creación (pág. xv de la introducción de Mary Alice Brennen). El trabajo de D'Houbler fue decisivo para lograr que la danza se volviera un campo aceptado por la educación universitaria desde perspectivas científicas y artísticas y, sobre todo, creativas, en el cual todo el mundo puede participar al dejar de limitarla a una acti-

vidad aplicada o práctica. Concibió la danza como una actividad artística democrática, al alcance de todos, tan natural como respirar.

H'Doubler se preocupó más por la formación del ciudadano creativo, sensible, que puede expresarse corporalmente, para contrarrestar los valores de la sociedad estadounidense, a los que calificaba de rutinarios, represores del cuerpo e inhibidores de la expresión emocional, y de los que decía que no propiciaban el contacto con la belleza y con la naturaleza. Adshead, por su parte, centra su atención, como campo de estudio, en la formación de personas informadas sobre todos los aspectos de la danza.

Actualmente, algunos programas de estudios académicos en danza, tanto en Estados Unidos como en Inglaterra, exigen algo de ambas perspectivas (de valores y sensibilidad y de información amplia y nutrida por varias perspectivas culturales y disciplinarias) desde el nivel preescolar hasta el duodécimo grado, así como en la universidad, ya que se exige al maestro enseñar la danza como un campo de estudio integral y completo.

Sin embargo, tanto en Estados Unidos como en Inglaterra hubo, también, un contramovimiento hacia la danza como especialización en estilos escénicos canónicos, en la que el ciudadano o la ciudadana común sólo cabe como espectador@. La lucha entre estas dos perspectivas continúa, y tiene también algo que ver con la oposición entre corrientes conservadoras y liberales; educación técnica y vocacional contra educación integral, holística o crítica; aristocracia contra democracia, y con las culturas clasistas, coloniales y patriarcales.

Algunos ejemplos de propuestas educativas para la danza

Como apoyo a mis ideas sobre la importancia de ampliar la definición de especialista o trabajador@ de la danza, que incluya una formación mucho más amplia en los aspectos creativos, pedagógicos, del cuerpo, de géneros y maneras de abordar a la danza, y aspectos interdisciplinarios para entender la historia y la estética del campo en sus variados contextos sociales, citaré algunos artículos de la última década que ayudan a fundamentar y reforzar mis puntos de vista.

La pedagogía del contenido en la danza

Silvie Fortin, una maestra de la Universidad de Quebec (quien visitó México para participar en la primera reunión de la sección Américas de la Alianza Mundial de la Danza, efectuada en el CNA en 1995), habla de la pedagogía del contenido (Fortin, 1993), es decir, la transformación de los conocimientos de la práctica de un campo del saber, en el que se construyan conocimientos sobre cómo enseñar en distintos contextos educativos, y a poblaciones específicas y variadas. (No es lo mismo dar clases de danza en la cárcel de Tepepan o en la UAM, que en el Centro Nacional de Danza del Ballet Nacional, ni los estudiantes de ahora son iguales a los de hace cincuenta o cien años). Fortin considera que estos conocimientos pedagógicos, sobre asuntos tales como el clima y el tiempo del aprendizaje, la interacción grupal, el rol del maestro, la planeación, el desglose y la evaluación, requieren de investigación para adaptarse a la danza con todos sus múltiples y posibles

contenidos. Insiste en que todo maestro de danza debe ser competente en tres áreas: el conocimiento del cuerpo y el movimiento; el proceso creativo, y los mundos del arte y de la danza (historia, estética, interculturalidad), para poder ofrecer una visión integral del campo a sus alumnos. Aterrizar esto en prácticas educativas demanda amplias oportunidades para la práctica en los contextos más variados. Este aprendizaje supervisado debe darse en una variedad de instituciones y circunstancias, y con distintos niveles, edades y tipos de alumnos, a fin de preparar al futuro maestro o a la futura maestra de danza a enfrentar confiadamente múltiples y posibles sitios de enseñanza, sin tener que recurrir a los hábitos y automatismos de la repetición y el autoritarismo. Es necesario no sólo entender los contenidos de lo que hay que enseñar, sino también saber cómo enseñarlos. Igualmente, no sólo se requieren conocimientos de pedagogía en general, sino conocimientos específicos de la pedagogía de la danza. Únicamente así puede evitarse caer en las repeticiones de repertorios de movimiento, tal como aprendieron danza la mayoría de l@s maestr@s.

Fortin insiste en que "la transformación de la práctica de una disciplina en enseñanza es compleja y requiere de una preparación específica y reflexiva" (Fortin, 1993: 35), pero reconoce que aún predomina el punto de vista de que tener habilidades bien desarrolladas como ejecutante es suficiente para enseñar. Sin embargo, señala que, desde 1986, en Francia se exige que l@s bailarín@s y coreógraf@s que quieren enseñar asistan a prepararse dentro de un programa gubernamental, y pasen un examen para comprobar que cuentan con los conocimientos pedagógicos necesarios para enseñar danza a distintos tipos de estudiantes.

Ya que el ejercicio profesional como bailarín@ teatral es normalmente de corta duración, debido a las lesiones y a la edad, habrá que crear programas para el entrenamiento o el reentrenamiento que los puedan preparar para dedicarse a otras actividades dentro del campo de la danza. Esto se hacía en la otrora Unión Soviética con l@s bailarín@s retirad@s del foro, y en Canadá se creó una organización específicamente para orientar a ex bailarines hacia nuevas carreras en danza o en otros campos, y para tratar los problemas físicos y emocionales que muchas veces éstos sufren cuando dejan de bailar.

Creatividad y danza

Actualmente, en la mayoría de los programas de estudios de danza de casi todas las universidades estadounidenses, inglesas y canadienses, se pone énfasis en las técnicas y la composición de danza moderna (aunque por lo general tales programas incluyen también danza clásica, jazz y danzas "étnicas" y sociales, como las africanas y las latinoamericanas), y se imparten, asimismo, materias como kinesiología, análisis del movimiento Laban, pedagogía de la danza, estudios dancísticos, historia de la danza y otras.

Peggy Schwartz (1993: 8), coordinadora de danza de un consorcio de cinco universidades que tienen programas importantes de formación profesional en danza, insiste en la necesidad de que los planes y programas de estudio, así como las normas para la educación dancística en dichas universidades, incluyan el proceso creativo, ya que la creatividad es el centro de la danza moderna actual. Maestr@s de danza moderna han estado al frente

del desarrollo de la educación en danza, primero en el nivel universitario, y después en los niveles de preescolar a duodécimo grado (el último año de *high school*, que se cursa en una edad equivalente a la del bachillerato mexicano). Actualmente la danza se incluye en el currículum oficial de varios estados de la Unión Americana (allá, cada estado formula sus propios programas de estudio) y los maestr@s de danza requieren de licenciaturas y maestrías, además de los conocimientos que establecen los planes de estudios correspondientes.

En el corazón de estos programas está la idea de que tod@s somos creador@s en potencia, y, por lo tanto, hay que crear danzas y también crearse a un@ mism@ a través de la danza. Margaret H'Doubler, como fundadora del primer programa de especialización en danza de nivel universitario, sentó los fundamentos de este principio, el cual llegó a perderse como prioridad frente a las técnicas codificadas de ejecución. Aun así, desde hace varias décadas está volviendo a legitimarse como el eje central de los procesos educativos, junto con una renovada atención a la historia, y la apreciación y el análisis crítico de la danza influido por el programa desarrollado y promovido por el *Centro Getty* para la enseñanza de las artes plásticas.

Muchos educadores están convencidos de que educar a través del arte es educar para la vida, para conocerse mejor a uno mismo, a los demás y lo que nos rodea.

Schwartz propone que esta conceptualización de la creatividad sea conocida y comprendida kinestéticamente por los que bailan, pero además sostiene que puede encontrarse el vocabulario para describirla en el concepto de *inteligencia corporal-kinestética*, una de las inteligencias múltiples sobre las que teoriza Howard Gardner (las otras

son verbal, matemática, espacial, musical, interpersonal e intrapersonal (Gardner, 1985 y 1982). Schwartz postula que la danza abre la creatividad en varios de estos dominios o campos, y que el lenguaje del análisis de movimiento Laban puede describir la aplicación de la formación en estos campos, partiendo de la kinestesia. Cuando la educación propone incluir diversos estilos de aprendizaje, la creatividad se aborda (Schwartz, 1993: 9).

La enseñanza de la creatividad puede abordarse a través de la coreografía, pero también puede enfocarse en otras áreas. Un abordaje conceptual de la enseñanza de la danza puede partir de los elementos de análisis de movimiento-espacio, tiempo, energía y flujo, así como del cuerpo, que serían los elementos a través de los cuales se expresa la inteligencia corporal-kinestética. A la vez, como propone Vera Maletic en su artículo citado por Schwartz (Maletic, 1989), la coréutica presenta un marco sistemático para desarrollar la inteligencia espacial. Carol-Lynne Moore y Kaoru Yamamoto (1988) señalan, basándose en Laban, que la retroalimentación kinestética es necesaria para la coordinación visual y motriz, además de proporcionar el acceso al mundo simbólico en cualquier campo. Además —acotan—, la danza creativa puede proporcionar autoestima como producto secundario de la sensación de integración, las experiencias de resolución de problemas y la colaboración grupal.

Schwartz cita, también, a Stephen Nachmanovitch y su libro *Free Play, the Power of Improvisation in Life and Art* (1990), en lo relativo al énfasis en el juego como fuente de la creatividad, y vía para descubrir nuestra integralidad y nuestro corazón. Tanto Gardner y Laban, como Nachmanovitch, subrayan la importancia de lo ho-

lístico. Al enfocarnos en la unidad cuerpo/mente/espíritu necesaria para bailar (y para vivir), estamos ayudando al estudiante a integrar todos los elementos de su ser y abriendo la puerta al vivir creativo, lo cual resulta ser una fuerza transformadora.

La práctica creativa de la danza también ejercita otros campos esenciales de la inteligencia, como el sentido musical y de tiempo/ritmo, el autoconocimiento (intrapersonal) y la colaboración con otros (interpersonal). Asimismo, la danza ayuda a revelar las pautas que existen en el mundo dentro del aparente caos del acontecer diario.

El pensamiento crítico es un componente básico de la creatividad que se desarrolla también a través del lenguaje, la autopercepción y la colaboración grupal.

En los últimos años, algunos sistemas escolares de Estados Unidos han optado por contratar compañías y coreógrafos para que hagan presentaciones en sus escuelas, las cuales incluyen clases u orientaciones, previas o posteriores a las funciones, dirigidas a maestr@s y/o alumn@s. El financiamiento para la creación artística y el acceso a foros está recortándose gravemente en Estados Unidos desde los años de la presidencia de Reagan. El éxito del Centro Getty en el fomento de programas de apreciación del arte y formación de públicos —más que el arte como expresión y práctica— hizo creer que los artistas podían suplir a l@s maestr@s de artes y abatir costos. Pero no todos los artistas tenían los conocimientos pedagógicos necesarios. El Lincoln Center de Nueva York instituyó programas de capacitación pedagógica para artistas en residencia, además de prepararlos para la interacción con grupos heterogéneos. Por otro lado, la exposición de arte durante una a dos semanas al año —de modo tal que a cada grupo de

danza le tocaba presentarse en las instituciones educativas cada cuatro o cinco años— no lograba sustituir la presencia del arte en clases regulares y experienciales durante todo el año, impartidas por especialistas en docencia. En conclusión, creo que los artistas en residencia pueden ser factores disparadores del entusiasmo, del juego y de la magia del arte, pero no suplen la experiencia del arte escénico en su contexto teatral. Sobre todo, no pueden sustituir la formación sistemática y constante en el arte dentro de la escuela.

Schwartz observó y entrevistó a maestr@s de cuatro instituciones importantes de enseñanza artística, tanto privadas como públicas. Est@s maestr@s trabajan como artistas en residencia, y también como docentes. Concluyó que es esencial que la formación del maestro o la maestra de danza en la universidad enfatice el proceso creativo, y que se mantengan en contacto con su propia creatividad. Esta investigación reveló la importancia de la resolución de problemas a través del trabajo creativo, de la evaluación ejerciendo la percepción estética y del trabajo grupal. En varios programas no se incluyen técnicas corporales sino hasta el séptimo grado, después de siete años de práctica de danza creativa.

Poder correr riesgos y sentirse en confianza con el maestro o la maestra, y los compañeros o compañeras en un clima de seguridad, es un factor imprescindible para fomentar el proceso creativo y el pensamiento original. A partir de mi propia experiencia y de conversaciones con estudiantes de la carrera de Coreografía, puedo decir que muchas veces este clima de confianza no se logra debido a actitudes autoritarias y concepciones hegemónicas de los valores que debe representar el trabajo de l@s alumn@s.

Yo misma he optado por llamar a mi trabajo arte-acción, para no chocar con las concepciones tan limitadas de lo que es danza.

Se dice que primero hay que aprender las reglas para después romperlas. Yo pienso que hay que analizar quiénes impusieron esas reglas, en qué época y defendiendo qué intereses neocoloniales, de clase, de grupo en el poder e incluso de mafia cultural. Por más valiosas que hayan sido en su momento, ¿será que éstas son las que corresponde aprender en el siglo XXI, o habrá otras reglas estéticas más acordes con nuestra era, nuestra sensibilidad y nuestro país? ¿Acaso las concepciones de los tojolobales del *tzamal*, como arte que surge del corazón y sirve a la comunidad, no nos podrán ser más útiles ahora que la idea tan repetida de Martha Graham de que sólo existe danza buena o mala, sin explicar quiénes tienen el derecho a decidir cuál es cuál?

Schwartz asevera que quizá no se requiere de un vocabulario específico conceptual y de análisis de movimiento para lograr el énfasis creativo y experiencial-corporal-kinestético en las clases de danza, pero aclara que este vocabulario sí ayuda a articular, justificar y comunicar a otros dicho énfasis, sobre todo al maestro o a la maestra de danza que empieza.

Los departamentos universitarios de danza deben incluir cursos que fundamenten la enseñanza basada en la imaginación, con filosofía, teoría y lenguaje de la danza y el movimiento, para que sus estudiantes se identifiquen con los pioneros de la educación de la danza y promuevan programas que valoren la creatividad tanto como la técnica. Hay que diseñar planes y programas de estudios basados en la investigación, y fundamentados con estas

teorías. Esto es mucho más importante que el uso de la tecnología, ya que la realidad física de la experiencia corporal es la base desde la cual se puede interactuar con las nuevas tecnologías. Asumir la centralidad de la educación corporal abre la puerta para la centralización de la danza en la creatividad dentro del *currículum*.

La formación de profesionistas reflexivos

Citaré aquí un punto de vista latinoamericano, el de Silvia Kaehler, una maestra argentina del Teatro Colón y de la Escuela Superior de Arte de Buenos Aires, quien afirma que

el docente de danza suele transferir conocimientos que tienen mucho que ver con rutinas, hábitos e intuiciones. El trabajo es mecanicista y reproductivo; si bien la idea de reflexión y construcción del conocimiento se realiza, no se hace en forma sistemática, como práctica consciente, ni se ha desarrollado un marco teórico. (Kaehler, 2001: 1)

Kaehler retoma tres conceptos de Donald Schön sobre maneras de adquirir el conocimiento y aplicarlo al arte. Uno es el *conocimiento en la acción*, que se logra con la práctica de la danza, pero que no se explicita en forma verbal (Schön, 1992). Aunque con reflexión y análisis se pueden describir los movimientos, sobre todo si se utiliza análisis de movimiento Laban, no se acostumbra hacerlo dentro de la práctica, pues el modelo pedagógico se basa en mucha repetición y poco análisis. Quizá la técnica Jooss-Leeder es la única que tiene incorporado el vocabulario de análisis de movimiento dentro del método de enseñanza. Las demás

técnicas enseñan su vocabulario de pasos o secuencias y posiciones sobre todo mediante la imitación.

La segunda forma de adquirir conocimiento planteada por Schön es la *reflexión en la acción*. Esto implica la capacidad de reorganizar lo que se hace durante la ejecución, lo cual requiere utilizar una función crítica que evalúa y experimenta, concibe y prueba nuevas acciones, y exige posteriores reflexiones y nuevas experimentaciones. Se utiliza en la adquisición de habilidades como una forma de autocorrección, y también se emplea en la improvisación y en la docencia misma.

La tercera manera de conocer es *reflexionar sobre la acción*, que implica una pausa en medio de la acción para pensar. Dicho procedimiento es parte esencial de los ejercicios de improvisación cuando se intercala la puesta en común o la discusión dentro de una serie de ejercicios que abordan y exploran determinados temas. La improvisación grupal requiere, además, sentir al otro y establecer con él un diálogo corporal abierto a la sorpresa. El proceso es altamente creativo y forma bailarín@s imaginativ@s capaces de colaborar en los procesos creativos de la construcción coreográfica.

Kaehler señala que la necesidad de afianzar habilidades corporales a través de la repetición puede llevar a que se pierda lo esencial: la expresividad, la comunicación y la creatividad. Concluye que el o la docente requiere utilizar la reflexión sobre la acción para ir construyendo su propio conocimiento, elaborando su práctica y aprendiendo de la experiencia mediante la reflexión. Así, puede lograr que su propia práctica y la de sus alumno@s sean reflexivas. Finalmente, Kaehler recalca que la motivación interna es esencial en la formación del artista y del docente.

Prioridades para la educación danzaria

Susan Stinson dirige en la Universidad de Carolina del Norte el programa más extenso de dicho estado en cuanto a preparación de maestros de danza para el sistema de educación pública. (En esa entidad, todas las escuelas, por ley, deben incluir educación artística con maestros certificados). La autora es reconocida como una de las personas que más han escrito sobre el abordaje de la enseñanza de la danza desde una filosofía crítica, democrática y creativa, aplicando principios del feminismo y del constructivismo pedagógico.

En el artículo al que me refiero a continuación (Stinson, 1993), la autora habla de las dificultades que enfrenta su programa para preparar a maestros capaces de aprobar cincuenta y seis créditos para la certificación correspondiente, después de sólo cuatro años de estudio. Señala que aun los cinco años de formación que pronto se requerirán —en cuanto se logre cubrir la demanda inmediata de maestros certificados en artes— serán insuficientes. La formación de estos maestros incluye habilidades y experiencia escénica como ejecutantes, lo mismo que en composición y producción (luz, sonido y diseño de vestuario), para poder montar y supervisar espectáculos. También se requieren conocimientos sobre el cuerpo (anatomía, kinesiología y prevención de lesiones), así como —por influencia de los programas propuestos por el Centro Getty— instrucción en las áreas de la crítica, la historia y la estética de la danza, a fin de poder incluir a este arte como parte del campo de las humanidades.

Aunque Stinson no abunda en este tema, habrá que ubicar a los programas del Centro Getty en el contexto de

la pugna por seguir legitimando las tradiciones académicas conservadoras de historia y crítica, para establecer y reforzar el canon de la cultura occidental. Históricamente, este canon consiste en una serie de obras maestras, cuyo valor intrínseco nadie pone en duda. Pero lo que sí cuestionan grupos feministas, anticolonialistas y antirracistas, es el significado social del papel de estas obras en la educación actual. Dicho canon fue creado por un grupo específico compuesto casi exclusivamente por hombres blancos del pasado, de origen europeo, y que no fueron obreros ni campesinos. Las creaciones de personas del sexo femenino o no occidentales, de excolonias de las potencias europeas (como América Latina) y de las clases populares, con muy pocas excepciones, no son reconocidas ni valoradas dentro de este canon. Además, los programas del Centro Getty están diseñados para contrarrestar, hasta cierto punto, la filosofía de la educación artística activa, debido a la influencia de las ideas de John Dewey sobre el arte como experiencia y que se enfocan más en la expresión de l@s alumn@s que en la apreciación del arte y la formación de públicos. En parte, los programas del Centro Getty son, también, una respuesta a la evidencia de que las audiencias para las bellas artes tradicionales están reduciéndose y las artes no "cultas", populares, comerciales e incluso folclóricas están desplazando al arte culto en el gusto de las clases altas y medias más educadas. Entre otros factores, se atribuye la responsabilidad a la promoción de la educación multicultural, y a filosofías y pedagogías que pretenden democratizar la producción, distribución y consumo de la cultura y del arte, amén de la influencia de los medios masivos de comunicación. En general, creo que las organizaciones líderes de la educación dancística que

luchan por la aceptación de la danza dentro del sistema educativo, no atacan abiertamente los programas del Centro Getty (el cual busca poner en duda el valor de Cervantes, Shakespeare, Beethoven, Mozart, Rembrandt o Da Vinci). Pero quizá justamente porque la danza todavía no logra introducir a Petipa y a Graham en el canon universal, esas organizaciones siguen defendiendo la expresión, la práctica grupal, la creatividad y la integración del cuerpo a la educación como sus principales valores y aportes.

Al maestro o a la maestra de danza no sólo se le pide todo lo anterior, sino también que compruebe sus conocimientos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, para poder enseñar danza a poblaciones desde preescolar hasta duodécimo grado; adaptar el currículum a poblaciones especiales (en cuanto a capacidad física o mental) y culturalmente diversas; integrar la danza a las otras materias académicas como herramienta complementaria; fomentar el pensamiento crítico; atender la salud física, mental y emocional de sus alumnos; desarrollar nuevos planes de estudios; evaluar y promover el valor de la danza en las comunidades y dentro del sistema educativo, y demostrar sus habilidades en el manejo de la tecnología moderna (computación, video, láser, etcétera). Y con todo esto —dice Stinson— aún no se agotan los cincuenta y seis créditos exigidos para la certificación.

Ante esta situación, que exige una supermaestra (equivalente al papel de supermadre que se demanda a las mujeres), Stinson precisa que hay que establecer prioridades. Al respecto, cita a Luke Kahlich, actualmente jefe del Departamento de Danza de la Temple University y asesor de mi tesis, quien propone reconceptualizar el papel del maestro y la maestra frente a las crisis sociales

que enfrenta la educación pública en Estados Unidos. Kahlich identifica tres roles primarios para el maestro: el de facilitador que conecta a los estudiantes con los recursos de la comunidad (lo cual requiere capacidades interpersonales de alto nivel); el de catalizador del cambio en los estudiantes y en las estructuras y sistemas de educación (aspecto que demanda habilidades en cuanto a pensamiento crítico, negociación política y atrevimiento), y, por último, el de una persona solidaria y empática, a quien no sólo le preocupan los estudiantes, sino que está dispuesto a hacer algo por ellos.

En apoyo a este punto de vista, Stinson argumenta:

En mi investigación más reciente, estudiantes de secundaria y bachillerato me dijeron que el factor más significativo para ellos en cuanto a su interés en una materia escolar era saber que para el maestro o la maestra ell@s realmente eran importantes. Encontraron que l@s maestr@s de danza son diferentes a l@s otr@s maestr@s porque tienden a mostrar esta cualidad[...] (1993: 46).

Qué trágico que una sociedad como la estadounidense no logre hacer sentir a sus jóvenes que son valios@s e importantes. Desgraciadamente, el mercantilismo imperante comunica el mensaje de que la gente vale según su productividad, sus ingresos y su capacidad de consumo, y no por ser ell@s mism@s. La lucha por sobrevivir en el sistema capitalista "avanzado" ha destruido las redes familiares y comunitarias que arropaban y protegían a las poblaciones más vulnerables. Frente a estas desoladoras circunstancias, l@s maestr@s de artes en general, y l@s de danza en particular, son muchas veces l@s que más

pueden darse el lujo de preocuparse por la persona como un todo, en sus aspectos biopsicosociales, y promover la creatividad y el pensamiento crítico que les permita expresar su ser. Stinson señala que el *caring*, o solidaridad, tiene que ser inculcado por l@s maestr@s formadores de maestr@s en los programas universitarios, lo cual requiere de mucho tiempo.

Comparto con Stinson la idea de que es necesaria una visión educativa dedicada a educar a la persona como un todo. Frente a esta circunstancia —insiste la autora—, en lugar de agregarle más contenidos fragmentados a la educación dancística, “habrá que mirar a la danza de manera más holística y encontrar maneras para integrar técnicas corporales, coreografía, historia, crítica y ciencias corporales” en la misma materia.

Pero el reto más difícil y de más largo plazo es fijar nuestras prioridades en cuanto a valores: decidir cómo queremos vivir y cuáles son las estructuras sociales y educativas necesarias para sostenerlo: “Necesitamos empezar a hablar sobre lo que más valoramos en nuestras propias vidas y en las de nuestr@s hij@s, e incluir a los estudiantes en esta discusión [...] creando lugares donde podamos practicar estos valores [...] donde espero que la danza estará integrada”.

El futuro de la educación que utiliza el cuerpo en la sociedad globalizada

Comentaré otro texto sobre tendencias en educación superior y sus implicaciones para los estudios de salud, educación física y tiempo libre. Me pareció interesante

por la luz que arroja sobre lo que nos puede deparar el futuro en cuanto a la educación y el ejercicio profesional en campos relacionados con el cuerpo, según las tendencias sociales impulsadas por el sistema de libre mercado. Los autores son tres maestros universitarios de educación física de Estados Unidos, que plantean la necesidad de que la educación superior repiense y redefina su misión frente a los cambios sociales (*et al*, 1994). Los tres refieren cómo la transición a una sociedad de alta tecnología y basada en la información, conduce a un financiamiento cada vez menor de la educación, incluida la superior, y a una tendencia a privatizar la educación pública. Otros retos que afronta el sistema educativo público de Estados Unidos son el bilingüismo y el número cada vez mayor de estudiantes no tradicionales (esto es, de mayor edad y a los que les lleva más tiempo cursar su educación porque trabajan, son responsables de familias o estudian a distancia).

Los estudiantes actúan cada vez más como clientes exigentes que defienden lo que consideran sus derechos. Los autores afirman que las restricciones económicas y las privatizaciones están ocasionando que la educación escolarizada sea cada vez menos accesible para las clases medias y bajas, aun cuando los aspirantes tengan aptitudes para el estudio. El pizarrón y la conferencia están cediendo al uso del video interactivo, y de paquetes educativos intensivos y cortos que reproducen el ambiente educativo en la casa.

En Estados Unidos, sobre todo a partir de los años sesenta, empezaron a abundar departamentos o facultades que conjuntaban la formación profesional en las áreas de salud, educación física, recreación o usos del tiempo

libre, y en muchos casos también la danza. Incorporaban la danza debido a que ésta fue incluida en las universidades desde principios del siglo XX como educación física para mujeres. La educación física llegó a abarcar una gran variedad de actividades recreativas y de fomento de la salud que tenían en común un conjunto de actividades que involucraban el uso del cuerpo (tan excluido del resto de la educación universitaria), y que promovían el bienestar integral del ser humano.

Además, en cuanto a los estudios de salud, educación física, recreación, tiempo libre e incluso danza, las fronteras entre disciplinas que se forjaron al profesionalizarse las mismas empiezan a reorganizarse, conforme se redefinen el tiempo de trabajo y el tiempo libre y su utilización, el financiamiento de los servicios de salud, la profesionalización de la práctica del deporte y la danza, y otros muchos cambios sociales. Los autores consideran que estas tendencias exigen nuevos paradigmas en las áreas de estudios profesionales en salud, educación física, recreación, tiempo libre, y también en danza. Se tendrán que reorganizar facultades, asociaciones profesionales y publicaciones, las cuales corren el riesgo de caducar si no responden adecuadamente a los cambios sociales.

Edginton, Davis y Hesley no aprueban —e incluso trataron de oponerles resistencia— las tendencias hacia la privatización y el mercado en la educación en general, y, sobre todo, en las áreas relacionadas con el cuerpo y el tiempo libre (cada vez menos abundante, contrario a lo que se predecía sería el resultado de los procesos fabriles y de informática). Sin embargo, consideran que este cambio es inevitable, y que a los maestros no les queda sino adaptarse. Los académicos —prevén— tendrán que

volverse *entrepreneurs* para que la investigación dé como resultado sistemas de instrucción innovadores y de utilidad evidente. Deberán procurar financiarse con contratos y donaciones, y buscar oportunidades para exportar tecnología educativa. Con actitud empresarial, habrá que correr riesgos en el desarrollo curricular, a sabiendas de que algunos proyectos tendrán éxito y otros fracasarán. Las evaluaciones se basarán en la productividad, ya que los estudiantes buscarán obtener los réditos de su inversión mediante la colocación en un trabajo, o a través de habilidades que les permitan aprobar los exámenes requeridos para licenciarse en sus respectivas profesiones.

Los autores plantean que, para responder a estos cambios, habrá que cooperar en la búsqueda de propuestas interdisciplinarias e innovadoras. En muchos casos, los servicios de los egresados de departamentos de salud y educación física tendrán que ser pagados por sistemas de seguros, que reconozcan el valor de sus aportaciones en la prevención o la curación de enfermedades. En el campo específico de la danzaterapia en Estados Unidos —reconocida desde hace unos cuarenta años como profesión que requiere estudios de posgrado—, dicha situación está creando una crisis, ya que pocos individuos e instituciones pueden invertir actualmente en terapias que no están dispuestas a pagar las compañías de seguros, las cuales se han convertido en los principales evaluadores del costo-beneficio de los tratamientos para la salud.

*¿La danza pertenece a las prácticas del cuerpo,
a las prácticas comunitarias o a las bellas artes?*

Actualmente, la tendencia en Estados Unidos es fragmentar nuevamente las áreas de estudio relacionadas con el cuerpo. En cuanto a la danza, se busca reubicarla en lo que pudiera parecer su lugar natural: los departamentos de bellas artes, o en su defecto, incorporarla a los departamentos de teatro o música, para evitar su eliminación en tanto campo que no produce claros beneficios económicos. La desventaja para la danza ha resultado ser que al integrarse a estos departamentos muchas veces se ha reducido su presupuesto, el número de sus profesores y su espacio en los programas de posgrado. Incluso universidades con una gran tradición de posgrados de alto nivel en danza los están perdiendo. Los departamentos de danza tratan de defenderse con argumentos sobre el valor que tienen para el desarrollo humano los conocimientos y prácticas corporales, así como los de colaboración, creatividad y pensamiento crítico. Estos departamentos buscan abrir campos de trabajo que puedan ayudar al financiamiento de la producción artística, y a la creación de públicos con el trabajo comunitario y la intervención de participantes no profesionales. A éstos se les ofrecen estímulos, motivación y conocimientos para mejorar su calidad de vida, especialmente en el caso de personas discapacitadas, ancianas, delincuentes, jóvenes que han fracasado en sus estudios, madres solteras, víctimas de violencia intrafamiliar, etcétera. Otra vez, la vieja historia de tratar de justificar las artes en general, pero sobre todo a la danza, con el argumento de su utilidad como herramienta para otros fines, ya sean educativos, sociales o de salud.

Pese a que creo firmemente que la danza vale por sí misma, me parece importante, además, demostrar su valor como medio de salud psicosocial. Lo anterior equivale a decir que bailar da plenitud y nos une con los otros y con el universo. Esto es, constituye una defensa de la integralidad del ser humano y de su necesidad de creación, frente a la división y la autonomía de las artes que impulsan los valores sociales predominantes.

En México, hasta donde yo sé, las universidades públicas nunca llegaron a tener departamentos que agruparan áreas de práctica profesional relacionadas con el cuerpo. Se han mantenido rígidamente separadas la educación física, las ciencias de la salud, la promoción cultural, social y comunitaria y la danza (aunque ésta se enseña en las escuelas de educación física como una opción de menor importancia). No obstante, en la práctica, muchas de estas actividades han llegado a conjuntarse, ejercidas por personas con inquietudes interdisciplinarias y en respuesta a necesidades sociales, pero que no poseen una formación académica y escolar específica, no forman parte de asociaciones profesionales y no publican textos sobre su trabajo. Tampoco comparten experiencias institucionalmente y carecen de reconocimiento profesional.

Actualmente en México muchos de estos servicios son proporcionados por individuos con una formación muy ecléctica y sin control de calidad ni certificación. Para personas con formación en danza, así como en educación o en distintos enfoques terapéuticos, este tipo de actividades representa una oportunidad para servir a la sociedad, y algunas veces también una opción para percibir algún ingreso. Conozco a muchos bailarines que aplican la danza en áreas de educación o recreación para discapaci-

tad@s; en escuelas de nivel preescolar, primarias, secundarias, preparatorias y universidades; en hospitales para enferm@s mentales, y en terapias psicocorporales. Tales bailarín@s poseen formaciones sumamente disímbricas, y casi nunca tienen oportunidad de intercambiar experiencias; por ello, no han podido aún construir un campo de trabajo sólido y reconocido. Esta labor tan importante sigue siendo más bien marginal, casi clandestina.

En una época se insistió en que a las escuelas del INBA no les correspondía tocar los usos terapéuticos del arte en sus programas. Al parecer, esto influyó para que no se elaborara un plan de estudios destinado a una especialidad que formara maestros en expresión corporal, los cuales hacen mucha falta y para los que seguramente habría fuentes de trabajo. Esperamos que con la promoción de la interdisciplinariedad —por lo menos de palabra— puedan superarse los conceptos rígidos sobre las fronteras entre las artes, que las separan de los beneficios que pueden brindar a la población a través de sus usos sociales y comunitarios.

Para concluir, citaré el final de mi tesis sobre creatividad en la educación para la danza. Asimismo, plantearé brevisísimamente algunas actividades que son resultado de mi deseo de llevar a la gente la danza y el arte en general de una manera más activa, creativa y reflexiva. Aunque expresados como imperativos, lo que sigue son consejos producto de mi experiencia y reforzados por los conceptos de los autores que cito.

Tanto l@s maestr@s de instancias educativas informales o no escolarizadas como los de los centros escolarizados y profesionales, requieren manejar principios didácticos y contenidos adecuados para no perjudicar a

sus alumn@s, y en cambio estimular su creatividad, curiosidad, entusiasmo, sensibilidad, percepción, autoimagen y destreza corporal, así como sus deseos de aprender del arte y de la vida.

Considero que es necesario ofrecer desde el nivel inicial estudios de calidad sobre los aspectos creativos, de técnicas corporales y de contextos históricos y sociales del desarrollo de la danza, tanto en escuelas de iniciación artística como en casas de la cultura, las cuales suelen enviciar a los alumnos con malos hábitos corporales, rutinas anticuadas y prejuicios que dificultan los estudios profesionales para quienes tienen vocación, y deforman la imaginación, el buen gusto y el cuerpo de los discípulos que aman la danza como actividad recreativa. La necesaria articulación entre niveles sólo podrá darse con una capacitación profesional programada, escolarizada y reconocida, lo mismo para l@s maestr@s actuales que para l@s futur@s.

Otro factor que ha impedido la articulación de niveles dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es el prejuicio de que la disciplina requerida por un@ bailarín@ profesional debe ser casi de tipo militar y represiva, e involucrar el sacrificio y la autotortura en aras de lograr el virtuosismo, que se prioriza por encima de la creatividad y las habilidades en todos los demás campos que puedan incluirse en el ejercicio profesional de la danza, y que tienen una demanda social mucho más amplia que el pretendido "alto rendimiento" virtuoso, el cual cuenta con menos fuentes de trabajo. Debido a este prejuicio, la danza educativa y terapéutica, y la creación coreográfica quedan relegadas frente a la meta del supuesto virtuosismo, que en muchos casos pone en riesgo la integridad

física y emocional del alumno o la alumna (el nivel de lesiones y traumas es muy alto y, en mi opinión, totalmente injustificable). Por otro lado, resulta evidente que —al igual que en el deporte— la práctica masiva de la danza, con parámetros técnicos y creativos no deformantes, es necesaria para identificar y estimular a personas que podrían estar dotadas para la ejecución y la creación, así como para la innovación docente.

La mayoría de l@s profesionales de la danza se ganan la vida como maestr@s. Un@ buen@ maestr@ requiere de una preparación rigurosa en los aspectos biomecánicos, creativos y escénicos de la danza, lo mismo que en lo referente a sus contextos históricos y culturales. De igual modo, el maestro o la maestra casi siempre tienen que preparar coreografías para sus alumn@s, además de fomentar sus creaciones. Aun sin una vocación evidente para la enseñanza, la docencia es prácticamente la única opción de trabajo remunerado que encuentran l@s profesionales de la danza. Las grandes figuras de la danza contemporánea, como Duncan, Wigman, Laban, Graham, Humphrey, Cunningham, y muchas otras de clásico y folclor, se han ganado la vida como maestr@s y han subsidiado con la enseñanza su trabajo coreográfico, como intérpretes o de investigación. Así es que una formación para la docencia resulta fundamental, además de las opciones de especialización en coreografía, promoción, diseño, terapia, crítica e investigación que deben brindarse a los alumnos en el nivel de licenciatura, y, tan pronto como se pueda, en el de maestría.

La creación a través del movimiento, con una metodología de expresión corporal, improvisación y composición; los estudios antropológicos, históricos y sociales de la

danza, así como de sus creaciones, y la experimentación práctica como medio para conocer los principios creativos de la música, el teatro y las artes plásticas, además de las corrientes históricas y estilísticas de dichas disciplinas y sus relaciones con la danza, son áreas que, invariablemente, deberán estudiarse de manera conjunta con técnicas corporales específicas, lo mismo en programas de educación general que en estudios preprofesionales, técnicos, profesionales y extraescolares.

En todas las materias, la práctica dancística vivencial debe aunarse con la retroalimentación verbal, las lecturas, las presentaciones audiovisuales y, dentro de lo posible, la asistencia constante a espectáculos y prácticas escénicas. Considero inadecuado presentar las técnicas dancísticas como hechas para ser imitadas y mecanizadas, al margen de cualquier análisis o contexto, como se hace con mucha frecuencia.

Es imposible abordar específicamente todas las materias sugeridas, pero quisiera subrayar que, en las materias creativas, es importante usar métodos de pedagogía indirecta y no valorativa en términos de bueno y malo, a fin de crear un clima de seguridad y confianza que permita la emergencia de la creatividad individual, en vez de imponer los gustos del maestro o la maestra, o las modas o estilos hegemónicos. Al mismo tiempo, habrá de propiciarse que el grupo (cuyos integrantes deberán hablar y escribir sobre danza, y acerca de sus sentimientos y opiniones, sin censura ni actitudes represivas, dominantes o maternas por parte del maestro o la maestra) efectúe un análisis cuidadoso de su propio trabajo.

Una actitud abierta y entusiasta del maestro o la maestra es esencial. También es importante complementar

con lecturas las actividades creativas en danza, así como escribir guiones y llevar una bitácora de aprendizajes y dudas; asistir a espectáculos y exposiciones; observar la naturaleza y la vida social, y tener un contacto frecuente con creaciones musicales, literarias, teatrales y de artes plásticas a través de grabaciones y libros. Este tipo de metodología de interacción e interdisciplina me parece importante para todas las materias, pero para las creativas resulta imprescindible: una actitud creativa frente al arte y a la vida es lo más importante que puede inculcar una escuela de danza (o de cualquier otro arte), y al mismo tiempo lo más difícil de lograr.

En la actualidad, experimento con una metodología para talleres de creación de danzas comunitarias a la que llamo "danzando en comunidad". Trabajo con pobladores de pueblos y barrios, con comunidades indígenas, grupos feministas, promotores comunitarios, y grupos heterogéneos en edad, sexo y experiencia. Se trata de utilizar los temas surgidos de la comunidad y propiciar la participación activa de sus integrantes en todas las etapas del proceso (planeación, ejecución del tema y evaluación). La idea básica es que los miembros de los grupos mencionados "tomen la palabra" —en este caso el movimiento— y se expresen con un vocabulario corporal que, reciclado, se desarrolla a partir de la cultura cotidiana, la danza ritual y el baile social, ya sea para comunicarse con la misma comunidad o para dirigirse a "otr@s" con un mensaje propio.

Otro proyecto en el que estoy trabajando es la creación de obras abiertas de arte-acción (con espacios para la participación del público y la improvisación), en colaboración con miembros del Colectivo Cúrpites. Actualmente

participo en el programa Artes x Todas Partes, de la Secretaría de Cultura del gobierno capitalino, con la presentación de *Ciclos y Ofrenda por la paz y en contra de la violencia* en penitenciarias, centros de asistencia social, asilos de sexoservidoras y casas de la cultura. El público toma parte en coros de movimiento cantando (y aportando versos a las canciones), tocando instrumentos de percusión, dibujando, escribiendo y dialogando. Es una manera de investigar, crear y bailar, todo a la vez, sin necesidad de que el público tenga una preparación previa.

Ambos proyectos requieren de formación y de prudencia, para sensibilizarse en relación con el trabajo comunitario y con las manifestaciones culturales de carácter local, y no llegar a imponer estéticas, contenidos y entrenamientos provenientes de contextos culturales ajenos.

Describo estos trabajos sólo como ejemplo de las múltiples posibilidades de utilizar una formación dancística para realizar trabajos abiertos a la gente; que involucren la creatividad y la investigación, y que ayuden a la expresión, la comunicación y la sanación, en una sociedad tan necesitada de espacios para moverse en todos los sentidos, tanto literales como metafóricos. Espero que este ensayo pueda contribuir a mover algo al respecto. No busco imponer mis ideas ni las ideas de los autores que cito. No estoy tratando de construir un argumento para convencer en el sentido académico. Únicamente deseo aportar las reflexiones de personas del campo de la danza de otros países, además de las mías, sobre nuestros temas: danza, educación, creatividad e investigación, para estimular el diálogo y lograr que surjan más —todavía más— preguntas.

BIBLIOGRAFÍA

- ADSHEAD, Janet y June Layson, *Dance History*, 1983.
———, *Dance Analysis*, 1988.
Dance as Education, 1977. Washington, D. C.
Dance: A Creative Art Experience, 1985. University of Wisconsin [1940].
- DE TAVIRA, Federico, 1996. *Introducción al psicoanálisis del arte. Sobre la fecundidad psíquica*. México, UIA/Tarisa/Plaza y Valdés.
- EDGINTON, Christopher y Thomas M. Davis y Larry D. Hensley, 1994. "Trends in Higher Education: Implications for Health, Physical Education, and Leisure Studies", *Joperd*, septiembre.
- FORTIN, Silvie, 1993. "The knowledge Base for Competent Dance Teaching", *Joperd*, noviembre-diciembre, 1993.
- GARDNER, Howard, 1985. *Frames of Mind*. Nueva York, Basic Books.
———, 1982. *Art, Mind and Brain*, Nueva York, Basic Books.
- KAEHLER, Silvia, 2001. "Reflexiones sobre la práctica profesional y la adquisición de competencias en la enseñanza de la danza", ponencia inédita presentada en la reunión de la Sección Américas de la Alianza Mundial de la Danza, San José, Costa Rica.
- KEALIINOHOMOKU, Joanne, 1969-70. "An Antropologist Looks at Ballet as a Form of Ethnic Dance". *Impulse*, pp. 24-33.
- LANKENSORF, Carlos, 1994. *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. México, UNAM/Siglo XXI.

- MALETIC, Vera, 1989. "Toward a Multidimensional Dance Education", *International Conference Proceedings*, Ste. Catherine, Ontario, Brock University, octubre.
- MOORE, Carol-Lynne y Kaoru Yamamoto, 1988. *Beyond Words*, Nueva York, Gordon and Breach.
- NACLMANOVITCH, Stephen, 1990. *Free Play, the Power of Improvisation in Life and Art*. Los Ángeles, Jeremy Tarcher.
- ROBINSON, Jacqueline, 1997. "El oficio de profesor de danza moderna expresiva" en *Cierta idea de la danza. Reflexiones cotidianas*. París, Chiron. Resumen del texto publicado en 1962 en el cuaderno número 1 de *Taller de Danza*, traducción de Elia Espinosa.
- SCHÖN, Donald A., 1992. *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.
- SCHWARTZ, Peggy, 1993. "Creativity and Dance: Implications for Pedagogy and Policy", *Arts Educations Policy Review*, vol. 95, núm. 1, noviembre-diciembre.
- STINSON, Susan, 1993. "Realities, Myths and Priorities: Teacher Competencies in Dance", *Joperd*, noviembre-diciembre.

APUNTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA DIDÁCTICA
PARA LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA NACIONAL
DE DANZA NELLIE Y GLORIA CAMPOBELLO

Fernando Aragón

A Jorge, por tu libertad para ser
dos en uno, aunque persisto en mi
afán por apropiarme de esa virtud.

A los que recogen las verdades de los otros,
para restituirse en su propia búsqueda
SÉNECA

EL INICIO...

En 1993, el entonces director del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL), Gerardo Estrada Rodríguez, solicitó a las escuelas profesionales y centros de investigación de esta dependencia replantear sus proyectos educativos y de trabajo, a fin de iniciar la llamada "reordenación académica", que permitiera a la educación artística que ofrece el Estado insertarse en el Sistema Educativo Nacional del gobierno salinista. Esta situación

se hizo más compleja con la creación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta),¹ al proponer un centro "nacional" que albergara diferentes instituciones educativas de carácter artístico, así como los centros de investigación de danza, música, teatro y artes plásticas.

Para algunos especialistas, dicha política excluía del proyecto educativo "nacional" a escuelas cuya trayectoria histórica y aportaciones académicas y artísticas son, y han sido, fundamentales en la educación dancística de México, como la Academia de la Danza Mexicana, el Centro de Investigación Coreográfica, la Escuela de Diseño y la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ENDNGC).²

En este marco de "reordenación académica", la ENDNGC inició, en 1993, una serie de acciones académicas y administrativas que le permitieron continuar su labor educativa. Entre las actividades propuestas por la dirección, se consideró la necesidad de

[...]crear órganos colegiados para definir, dar seguimiento y evaluar el proyecto académico del centro escolar; incrementar la planta docente y el personal administrativo; participar activamente en todas las actividades convocadas por el INBA; dejar de ofrecer el plan de estudios vigente de profesor de danza; generar programas de titulación para los egresados; crear la licenciatura en enseñanza de la danza; desarrollar actividades de extensión académica; trabajar conjuntamente con la Dirección de Asuntos Académicos del Instituto en el análisis y propuesta de nuevos planes de estudio; fortalecer los programas de difusión de la danza y de la salud; establecer convenios interinstitucionales para trabajar proyectos conjuntos, como el servi-

cio social, y crear un órgano de difusión interna, principalmente.³

Lo anterior desembocó, en 1995, en la elaboración de dos planes de estudios. El primero, denominado "Educación dancística para niveles básicos", dirigido a niños entre los cinco y los doce años; y el segundo, para el nivel medio superior, llamado "Profesional en educación dancística", con tres especialidades: danza contemporánea, danza española y danza folclórica.

Este paso fue favorable para la ENDNGC, pues le permitió continuar ofreciendo sus servicios a la sociedad. En septiembre de ese mismo año, el plantel instrumentó formalmente los planes de estudio mencionados, y hubo que elaborar los programas de estudio correspondientes.

La elaboración nos llevó casi tres años a directivos y a docentes, y fueron muchos los retos que enfrentamos. Tal vez el más importante era sembrar en nuestra planta de profesores la necesidad de sistematizar la enseñanza, de tomar cursos prácticos, como es el caso de la danza en sus diferentes manifestaciones. Una vez alcanzado dicho propósito y concluidos los programas de estudio de ambos planes, surgió la necesidad, no sólo de la dirección del plantel, sino también de algunos docentes de la institución, de realizar un seguimiento y evaluación curricular que incluyera la revisión y actualización permanente de los programas de estudio de cada asignatura. Lo anterior se vio favorecido por el trabajo colegiado (principalmente de academias) que se había venido llevando a cabo, así como por la consolidación de los programas académicos que desde 1993 se plantearon, de formación docente y actualización académica, principalmente.

Aunque hemos venido evaluando permanentemente asignaturas básicas para la formación de nuestros educandos, y hemos ajustado los programas de estudio de esas materias, la actualización formal está en espera de la pauta del INBA. Empero, el trabajo de formación docente y actualización académica se ha desarrollado continuamente mediante el trabajo de academia.

Para la formación de profesionales en educación dancística existe una asignatura medular: la de *técnica básica*, donde al alumno se le dota de elementos físicos que le permiten conocer y aplicar corporalmente el estilo de movimiento de acuerdo con la especialidad que cursa. Aunque los programas de estudio de las asignaturas básicas ofrecen los contenidos mínimos para cada semestre, siempre es necesario revisar el proceso que debe seguirse para enseñar los principios físicos y de movimiento que la carrera en cuestión ofrece.

Tras analizar este importante reto y pensar en cómo afrontarlo, a partir de septiembre de 1999 nos dimos a la tarea de trabajar con los docentes que imparten técnica básica⁴ y propiciar que cada uno fuera llevando un registro diario de los contenidos abordados a lo largo de su curso. Lo anterior, tomando en consideración que antes de analizar *cómo enseñar* es importante definir *qué enseñar*; es decir, identificar cómo se desarrolla el trabajo corporal de los educandos, de acuerdo con el perfil de egreso que señala el plan de estudios.

El trabajo de registro de clases ha tenido resultados favorables en las especialidades de danza española y danza contemporánea; sin embargo, queda latente el reto de continuar trabajando de manera colegiada, con el fin de definir lo mínimo que habrá de enseñarse en cada grado

escolar. A partir de ello, se establecería el proceso físico elemental por el que deberán atravesar los educandos en su formación a lo largo de cuatro años que duran los estudios de profesional en educación dancística en cada una de sus especialidades, para, posteriormente, enlazarlo con el proceso que los egresados establecerán para el trabajo corporal en las distintas poblaciones a las que la institución se propone llegar (niños, adolescentes, jóvenes, adultos; personas con necesidades educativas especiales, entre ellas, de la tercera edad). Ello, en los ámbitos de la educación básica, no formal y de iniciación profesional.

EL PASO SIGUIENTE: UNA REVISIÓN
DE LA TEORÍA CONSTRUCTIVISTA PARA LA DEFINICIÓN DE
UNA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA DANZA⁵

Para nosotros, como institución educativa de carácter superior, ha sido necesario reflexionar en torno a la didáctica y su incidencia en la enseñanza de la danza, dadas las características del plan de estudios correspondiente a la formación del profesional en educación dancística. Sin embargo, dicha idea resulta sumamente pretenciosa, si tomamos en cuenta que la danza academizada busca continuamente definir elementos técnicos rectores que permitan construir el *qué* de su enseñanza. Aunque esta labor se presente como algo meramente dancístico, debe tener como fundamento los procesos psicológicos, motores y afectivos para la adquisición del conocimiento y la construcción del aprendizaje.⁶

En este sentido, retomo algunas consideraciones formuladas por Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, en *Estrategias docentes para un aprendizaje significa-*

tivo. Una interpretación constructivista (1998), así como las ideas de otros autores que han estudiado algunos aspectos relevantes del aprendizaje. Con esta base, a lo largo de este segundo apartado, intentaré explicar cómo ocurren la adquisición y la construcción del conocimiento en el nivel corporal, señalando algunas implicaciones que aporten a los docentes de las materias básicas de la ENDNGC más elementos para enriquecer su didáctica. Debe recordarse que la teoría del aprendizaje significativo, concepto fundamental en la teoría del aprendizaje constructivista, explica el proceso de adquisición del conocimiento en el nivel conceptual, mas no en el motor. Mi mayor deseo es no equivocarme al presentar algunos comentarios sobre lo que, desde mi punto de vista, ocurre en el aprendizaje de habilidades motrices y afectivas.

Una primera consideración es que todo conocimiento en el ámbito de la educación formal tiene una fuerte "influencia sociocultural" —como dice L. S. Vigotski, de acuerdo con Díaz Barriga y Hernández Rojas—. Por ello, la educación dancística que ofrece nuestra escuela para la formación de docentes implicará tener contacto permanente con la danza profesional en sus niveles educativo y artístico. De ahí que asignaturas como prácticas educativas y prácticas escénicas, así como las relativas al proceso de titulación (metodología de la investigación, taller de investigación educativa y seminario de titulación), que se cursan como parte de los estudios, adquieran especial importancia, pues el alumno encontrará el "sentido" de lo adquirido durante toda su carrera a través de la aplicación de los conocimientos con los que cuenta. Así, corresponde a cada uno de los profesores —que integramos la planta docente de nivel medio superior, establecer "puentes"

—como los llama David Ausubel en su teoría del aprendizaje significativo—⁷ que permitan al alumno integrar los conocimientos obtenidos en las diversas asignaturas del mapa curricular para su futura práctica profesional.

La construcción del aprendizaje de la danza, de acuerdo con el perfil de egreso señalado en el plan de estudios, deberá fijarse como meta enseñar al alumno a “aprender a aprender”, para que después pueda enseñar. En este sentido, el profesor tendrá que llevar al estudiante a la reflexión permanente para que éste identifique *qué* va a enseñar y *cómo* lo va a hacer, de acuerdo con las características de la población con la que se desarrollará en un futuro como docente.

En este marco, nuestra didáctica para la enseñanza de la danza debe partir de un análisis sistemático del perfil de los alumnos que recibimos, para identificar cuáles son los conocimientos previos —los esquemas de movimiento que poseen, de acuerdo con la especialidad elegida— de los estudiantes que ingresan en nuestro plantel. Aquí será necesario considerar que, aunque el carácter de la danza es eminentemente práctico, el alumno no siempre realiza un movimiento porque ya lo haya ejecutado antes. Existe la posibilidad de que este movimiento haya sido descubierto a partir de alguna motivación interna o externa, y haya permanecido en la mente para emerger en el momento de la ejecución.

Una de las aportaciones que me parece interesante rescatar de la teoría constructivista, es la de promover los procesos de conocimiento personal, a partir de una cultura del grupo al que el individuo pertenece.

La participación del profesor de danza, en este sentido, es fundamental para incorporar al estudiante a

la sociedad. Ya que tal participación se da a través del diseño y la aplicación de actividades planificadas y sistematizadas, conviene precisar que la didáctica para la enseñanza de la danza debe tener propósitos de aprendizaje (corporales) claros y precisos, así como contenidos organizados de manera lógica y secuencial que respeten los principios filosóficos y físicos de cada estilo de danza. Los logros de dicha didáctica deben basarse en los siguientes aspectos:

1. Un aprendizaje significativo que permita al alumno articular lo aprendido con su personal experiencia corporal, así como con su futura práctica docente.
2. La adquisición de conocimientos y experiencias corporales que el estudiante sea capaz de repetir durante su práctica como ejecutante y docente: de acuerdo con los principios de la ENDNGC, la experiencia como intérprete es fundamental para el desempeño como docente.
3. Desarrollo de la capacidad de resolver problemas, tal vez el propósito más importante del aprendizaje en general, en este caso, referido a la capacidad del sujeto para solucionar dificultades específicas de la danza a partir del conocimiento adquirido. Por ejemplo, estructurar una clase en función de las características de determinada población.

Es posible alcanzar estas metas si hacemos que nuestros educandos se responsabilicen de su proceso de aprendizaje, a través de las diversas estrategias didácticas empleadas por el docente, quien creará las condiciones que orientarán y guiarán el aprendizaje del alumno. Al respecto, Díaz

Barriga y Hernández Rojas afirman: "El alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe [...] estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas y conocimientos previos".⁸

Habría que añadir que las aptitudes del estudiante para desarrollar la danza de acuerdo con el nivel que ofrece la institución, es un factor determinante en la selección de contenidos y su enseñanza. De esta manera, en concordancia con los postulados de dichos autores, el aprendizaje de la danza podría tener las siguientes implicaciones:

- La reorganización de los esquemas mentales y corporales relacionados con el movimiento.
- Es un proceso autoconstructor para configurar determinado lenguaje corporal o estilo dancístico.
- El aprendizaje depende del grado de desarrollo cognitivo, afectivo y, por supuesto, psicomotor, técnico y expresivo que el alumno vaya adquiriendo.
- Aprender danza implica construir saberes para aplicarlos en la ejecución, en la creación y, de acuerdo con nuestro plan de estudios, también en la enseñanza.
- El aprendizaje se verá fortalecido por la interacción con los otros. De ahí la importancia del trabajo grupal, que le permite al alumno identificar su grado de avance, entendido como grado de conocimiento.
- Para que se produzca el aprendizaje significativo de la danza, el conocimiento debe tener estrecha relación con la práctica profesional dancística y educativa.
- Es necesario que dicho conocimiento se vaya haciendo más complejo día con día, pues se plantea

que el aprendizaje corporal es permanente a lo largo de la formación dancística.

- La enseñanza debe desarrollar la capacidad de reflexión sobre lo que se está aprendiendo, para formar seres críticos y propositivos, características fundamentales tanto en la ejecución de la danza como en su enseñanza.
- La disposición, la inteligencia y las aptitudes físicas y de salud serán fundamentales para el logro del aprendizaje significativo y, por supuesto, para la enseñanza. Asimismo, será muy importante la motivación, la cual podría estar dada por las experiencias previas del alumno, por las que el docente establezca en el aula, por las establecidas por la institución o por las externas, como puede ser una figura dancística dada, que cumpla un papel determinante en el proceso de adquisición y construcción de los saberes. La motivación, es también, una condición que favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje de la danza, y el docente tendrá la responsabilidad de recuperarla en la apropiación del conocimiento.

Lo anterior permitirá al profesor tener mayor claridad en la evaluación del aprendizaje de la danza, aspecto que al parecer no está desarrollado en la enseñanza del arte en general.

En cuanto al aprendizaje significativo y su incidencia en los procesos educativos de la danza, el aprendizaje de la danza puede darse en diferentes niveles, los cuales, a su vez, pueden presentarse de manera alternada, independiente o complementaria a lo largo del proceso educativo:

- Por recepción (cuando el alumno interioriza un ejercicio o una secuencia de ejercicios tal y como los mostró el docente).
- Por descubrimiento (cuando el alumno reacciona ante un estímulo real o imaginario para construir un ejercicio o secuencias).
- Por repetición (cuando el alumno memoriza y es capaz de repetir un ejercicio o secuencia tal y como fueron enseñados).
- Aprendizaje significativo (cuando el alumno, a partir de los ejercicios y secuencias, es capaz de estructurar frases de manera creativa y con un sentido determinado, pero además es capaz de enseñar la técnica y su funcionalidad, ya sean personales o profesionales).

LA EVALUACIÓN. PRINCIPIO Y FIN

Una de las problemáticas que más nos inquietaron desde la instrumentación, en 1995, del plan de estudios del Profesional en educación dancística en sus tres especialidades, fue definir cómo evaluar el aprendizaje de una técnica dancística determinada. A la fecha, como escuela, hemos intentado rescatar de la psicología, la pedagogía y la didáctica, teorías y conceptos que nos permitan llevar a cabo una evaluación que no se limite a las habilidades y destrezas físicas, sino que considere, también, elementos relacionados con la adquisición del movimiento para una futura aplicación, lo mismo como ejecutantes que como docentes. Es decir, estamos en busca de una evaluación del aprendizaje que permita identificar en qué medida

el educando proyecta emociones de manera expresiva a través del manejo de su propio cuerpo, pero también hasta dónde es capaz de enseñar esos conocimientos a sus futuros alumnos.

De esta manera, algunos de quienes estamos involucrados en el quehacer cotidiano de la institución, hemos identificado que una evaluación del aprovechamiento escolar de un estudiante de nivel medio superior debe partir de aspectos como los siguientes:

1. No debemos perder de vista, en ningún momento, que la evaluación de un futuro profesional debe estar estrechamente vinculada con las características y necesidades que demanda el campo laboral. En este sentido, la dirección del plantel, lo mismo que cada una de las academias de la escuela, deberán identificar aquellas habilidades y destrezas propias del profesional en educación dancística (corporales, intelectuales) que el educando tenga que desarrollar durante su formación académica, a fin de valorar el aprendizaje de acuerdo con su futura práctica profesional, que en muchas ocasiones se presenta heterogénea y cambiante.
2. Un segundo aspecto son las cualidades de carácter valorativo y afectivo propias de un profesor de danza, como la disciplina, la puntualidad, la disposición al trabajo en grupo y en equipo, la forma en que nos relacionamos con los alumnos dentro y fuera del aula, etcétera, y que cada docente de la institución, a través de diferentes mecanismos, tendrá que ir aportando para la formación del futuro egresado. Tal vez la gente de danza tendrá que reflexionar en este

aspecto, a fin de evitar caer en pasiones e intereses personales, dado que el tipo de enseñanza propuesto implica un ejercicio crítico donde el protagonista debe ser el alumno y no el profesor.

3. Finalmente, un tercer aspecto es enseñar a nuestros alumnos a pensar en función de su futura labor, a participar en dicho proceso, así como involucrarlos en tareas propias de un profesor de danza. (Este aspecto es otro de los que la danza dejó de lado por mucho tiempo, obstruyendo otros factores indispensables en el proceso de aprendizaje, como el conocimiento anatómico y fisiológico del movimiento corporal humano, la reflexión sobre la dosificación del trabajo físico o la elaboración de una metodología para la enseñanza de la técnica de la danza, con el propósito de aplicar un entrenamiento físico acorde con los objetivos de una carrera.)

Sin duda, la evaluación seguirá ocupándonos durante mucho tiempo, porque, si bien hemos encontrado formas de valorar el desempeño académico de los alumnos, aún tenemos el reto de definir criterios suficientemente claros para identificar avances reales y objetivos en el proceso.

El tema de la evaluación del aprendizaje de la danza es obligado para los fines del presente ensayo, porque una didáctica para la enseñanza de la danza debe tener como principio una valoración que permita al docente, o al cuerpo colegiado, proponer qué deberá enseñarse y cómo deberá enseñarse a otro a aprender a enseñar.

En este sentido, continúo con algunos de los planteamientos de Díaz Barriga y Hernández Rojas,⁹ en torno a las bases conceptuales del enfoque constructivista de la

enseñanza y el aprendizaje, y sobre algunas estrategias psicopedagógicas encaminadas a promover el aprendizaje significativo de los estudiantes, cuyo abordaje —basado en el trabajo de David Ausubel— se dirige a lo intelectual mas no a lo psicomotor, y mucho menos al campo de la danza. Espero no haber aplicado mal las bases de la psicología del aprendizaje, y no haberlas trasladado de manera errónea al campo dancístico.

La evaluación es principio y fin porque guarda una estrecha relación con lo que el profesor enseña y cómo lo enseña (didáctica). De ahí su carácter permanente y obligado en el trabajo docente, ya que permite identificar aciertos y errores en el proceso educativo, para corregir y mejorar la enseñanza.

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández Rojas, es posible señalar las siguientes implicaciones para el proceso evaluativo de la danza:

1. *Delimitar qué vamos a evaluar.* Será necesario que cada academia, en su trabajo conjunto, continúe definiendo qué contenidos se abordarán durante un ciclo escolar en cada grado, precisando la manera en que serán enseñados. Una vez que la institución ha alcanzado dicho objetivo —el cual resultaba aparentemente inalcanzable—, cada cuerpo colegiado (me refiero a cada especialidad que se imparte en la institución) deberá precisar *qué aspectos va a evaluar de ese proceso educativo* y cuál será el porcentaje asignado a cada criterio. Lo anterior, con fines de acreditación.
2. *Definir criterios a partir de las intenciones educativas predefinidas.* No basta decir qué vamos a evaluar;

es necesario *unificar los criterios de evaluación*. Por ejemplo, en el caso de la asignatura de técnica básica en danza española, la academia considera como punto de evaluación la coordinación de zapateados y braceos. Sin embargo, resulta fundamental para el cuerpo colegiado delimitar en qué consistirá el trabajo de observación de dicha coordinación para cada grado, es decir, qué es lo que cada profesor tendrá que observar, de acuerdo con los propósitos de aprendizaje considerados para el nivel en cuestión.

3. *Obtener información a través de diversas técnicas, procedimientos e instrumentos*. Ello, con el fin de facilitar el trabajo de registro, análisis y solución de problemáticas, por lo que en este trabajo de evaluación cada academia tendrá que reflexionar sobre *la pertinencia y eficacia de los procesos de evaluación que se aplican actualmente* a los alumnos de la institución.
4. *Analizar la información*. A veces, como docentes, damos por hecho que una vez que aplicamos un instrumento de evaluación ya concluyó el proceso educativo. Sin embargo, como escuela de danza tenemos la responsabilidad de reunirnos al concluir cada evaluación *para valorar lo ocurrido en el proceso de enseñanza y aprendizaje*.
5. *Emitir juicios*. Tal vez este punto deba abordarse con cuidado en el aprendizaje de la danza, dado que tradicionalmente la evaluación ha caído en aspectos muy subjetivos. Sin embargo, me parece que, una vez que la institución delimite qué va a evaluar, defina qué y cómo lo hará, y desarrolle estrategias para analizar la información que arroje

una evaluación educativa, este punto permitirá elevar la calidad de la enseñanza que cada profesor ofrece a sus alumnos.

6. *Tomar decisiones.* De la misma manera en que valoramos, es importante que como institución decidamos qué vamos a hacer con lo que pensamos. Este aspecto guarda estrecha relación con los procesos de administración escolar, los cuales corresponden a los procesos de acreditación, promoción y certificación que estipula el INBA a través de la Dirección de Servicios Educativos. Lo anterior permitirá *dar solución a problemáticas académicas y administrativas* que en muchos casos nos han rebasado.

Díaz Barriga y Hernández Rojas precisan que una de las formas de evaluación determinantes en el ámbito escolar es la *evaluación psicopedagógica y curricular*, la cual ha de guardar estrecha relación con un marco teórico que debe desarrollarse continuamente, a partir de la fundamentación psicopedagógica del plan de estudios, y atravesar cada línea curricular que se propone para la formación de profesionales en educación dancística en sus tres especialidades, así como cada unidad didáctica.¹⁰ La evaluación deberá concretarse tanto en la forma en que enseñamos como en la manera en la que evaluamos el proceso educativo. En este sentido, y a fin de enriquecer la fundamentación psicopedagógica contenida en el plan de estudios en cuestión, me parece necesario que, tras la experiencia de haber formado tres generaciones, nos demos a la tarea, como escuela y con la asesoría de especialistas en danza y pedagogía, de construir formalmente un modelo educativo acorde con los objetivos de nuestra institución y de nues-

tro plan de estudios. Lo anterior permitirá enriquecer aun más la formación que ofrecemos a nuestros alumnos desde el punto de vista no sólo técnico, sino también didáctico, para su futuro desempeño profesional.

PERO, ¿CÓMO LLEVAR A CABO UNA EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN DANZA?

Al respecto, presento una serie de consideraciones que a mi parecer permitirán al docente de técnica básica no sólo ir construyendo una didáctica de la danza, sino también aprender a evaluar el proceso educativo de acuerdo con el perfil de egreso. Dichas consideraciones parten del trabajo del psicólogo suizo Jean Piaget, y fundamentan la teoría constructivista.

La teoría piagetana parte de un modelo estructuralista que explica al mundo como una totalidad integrada por elementos que tienen un sentido dentro del todo. El ser humano es visto por Piaget como un ser integral, que a lo largo de su vida construye y desarrolla sus estructuras cognitivas, por lo que la actividad desempeña un papel fundamental en la construcción del conocimiento, pues a través de ella el sujeto se adapta a su mundo social.

Aunque el trabajo de Piaget se centra en los primeros años de la vida, tiene importantes implicaciones en la educación posterior a esta etapa; en el caso de la danza es posible retomar algunos aspectos para la construcción de una metodología de enseñanza que responda al perfil de egreso de la carrera.

De acuerdo con las características de cada una de las especialidades que ofrece la ENDNGC, el proceso de asi-

milación de la técnica básica debe partir de reconocer que el alumno que ingresa en nuestra escuela llega con esquemas¹¹ de movimiento que incorporó de diversas maneras a su cuerpo, y que confrontará durante su formación académica para identificar un estilo personal de ejecutar la danza, en función no sólo de sus características físicas y aptitudes, sino también de aquellos aspectos afectivos e intelectuales que repercuten en el aprendizaje de códigos de movimiento.

Este último aspecto resulta fundamental para los profesores de técnica básica, pues a partir de una evaluación diagnóstica, el docente podrá enriquecer su didáctica para favorecer la formación de un profesor de danza. Aquí es importante para el maestro identificar el nivel de desarrollo intelectual, afectivo y motor del educando, para iniciar o dar continuidad a la aplicación de un plan de estudios.

El aprendizaje es un proceso de construcción que se da a través de la acción misma, lo cual supone, para la danza, enseñar a nuestros educandos a investigar, permanentemente, los usos y posibilidades técnicas y expresivas de su cuerpo, con el propósito de que cada alumno construya sus propios esquemas de movimiento.

Me parece fundamental precisar, en el aspecto didáctico, la necesidad de involucrar al alumno en su proceso de conocimiento para alcanzar su madurez intelectual, afectiva, y sobre todo la (re)construcción y el desarrollo de habilidades físicas y expresivas que le permitan generar su propia forma de enseñar la danza.

Para lograr lo anterior, será necesario que los docentes de las diferentes especialidades mantengan entre sí un diálogo permanente, pues la idea de una educación integral

no sólo corresponde a los profesores de cada especialidad dancística, sino que involucra la participación de otras disciplinas artísticas y de conocimiento. En este sentido, el trabajo interdisciplinario es fundamental para la consecución de nuestro objetivo como institución superior: formar profesionales de la danza, capaces de insertarse en la educación no formal y de iniciación profesional a la danza.

Dichas consideraciones serán necesarias en la construcción de una didáctica de la danza que garantice niveles adecuados de calidad y compromiso. Empero, esto no lo podremos lograr si de entrada seguimos negando las aportaciones de la psicología del aprendizaje y su aplicación en el terreno educativo.

La teoría constructivista trabajada por Díaz Barriga y Hernández Rojas, explica que en la construcción del conocimiento el alumno llega con esquemas mentales (que en el caso de la danza hemos llamado esquemas corporales y de movimiento). En este sentido, el profesor debe tomar en cuenta lo siguiente:

1. *Las experiencias de movimiento con las cuales llegan los alumnos a las clases.* Es decir, identificar, a través de una evaluación diagnóstica, cuáles son los esquemas de movimiento del alumno, para integrarlo al trabajo que se propondrá durante el curso.
2. *El estilo de aprendizaje.* Como el propósito de la educación, desde la perspectiva constructivista, es que el alumno *aprenda a aprender*, es fundamental que el profesor identifique el estilo de aprendizaje de cada alumno y diseñe estrategias de enseñanza acordes con ese perfil.

3. *Las aptitudes y actitudes son importantes en la construcción de una metodología de enseñanza y evaluación del proceso educativo, por lo que deben considerarse para la formulación de los criterios de evaluación.*

Dicho de otra manera, una clase de danza debe confrontar las experiencias cognitivas y conductuales del alumno con las acciones docentes (planeación, enseñanza y evaluación), así como con los factores contextuales que se recrean en formas específicas dentro del aula, tales como las formas de moverse o hablar de los educandos, sus hábitos, etcétera. A veces, como docentes, nos ocurre que al pensar en la necesidad de considerar una cantidad aparentemente ilimitada de circunstancias para la enseñanza y su evaluación, creemos que el proceso educativo tiene que estar supeditado a los intereses del alumno. Sin embargo, *en el caso de la danza, siempre será fundamental en la labor docente desarrollar la inteligencia corporal¹² del alumno, de manera integral y en función de las características y exigencias de la danza misma, las cuales siempre serán principios fundamentales para considerarla como expresión cultural y manifestación artística.*

LA TEORÍA DE LA INTELIGENCIA CORPORAL DE GARDNER Y LA DANZA

Howard Gardner, en su libro *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, define la inteligencia corporal como la habilidad para el ejercicio del propio cuerpo, que comprende acciones físicas sobre los objetos en el mundo. Para Gardner, este tipo de inteligencia supo-

ne la *habilidad para emplear el cuerpo en formas diferenciadas y hábiles, con propósitos tanto expresivos como orientados a metas*. Estas formas son las que vemos cuando Marcel Marceau finge correr, escalar o levantar una maleta pesada. Igualmente característica es la *capacidad para trabajar hábilmente con objetos*, tanto con los que comprenden los movimientos motores finos de los dedos y las manos, como los que explotan movimientos motores gruesos del cuerpo. También éstos se pueden observar en una actuación de Marceau, cuando con delicadeza quita la tapa de un invisible termo, o se tambalea de lado a lado en el tren imaginario que se mueve con rapidez.

En relación con el desarrollo de la inteligencia cinético-corporal o corporal, es importante comentar que el sistema de movimiento es un sistema complejo que está sujeto a desarrollo, refinamiento y regulación, por lo que la percepción, el aprendizaje, la ejecución y la práctica constante del movimiento son factores imprescindibles para el desarrollo de este tipo de inteligencia.

En este sentido, el análisis del movimiento como el que propone Rudolf Laban resulta fundamental, pues, como señala Howard Gardner, el cerebro programa el movimiento antes de que éste comience.

Respecto a la función del cerebro en el desarrollo de la inteligencia corporal, el autor considera que a lo largo de nuestra vida vamos introyectando una serie de movimientos de los cuales no somos totalmente conscientes, como subir o bajar escaleras o levantar una cuchara cuando comemos, lo cual nos lleva a olvidarnos de las potencialidades de nuestro cuerpo.

Para lograr un desarrollo de la inteligencia corporal debemos tomar en cuenta que el movimiento humano se

caracteriza por una motricidad tanto fina como gruesa, así que tal desarrollo tendrá que darse de manera integral.

En *Estructuras de la mente...*, a partir de los estudios realizados por la investigadora estadounidense Judith Hanna, Gardner define la danza como *secuencias de movimientos corporales no verbales con patrones determinados por las culturas, que tienen un propósito, son intencionalmente rítmicos y tienen valor estético a los ojos de quien(es) la presencia(n)*. Con base en este concepto, es necesario precisar que, como aprendizaje corporal, el bailarín debe ejecutar cada movimiento en términos de forma y tiempo, dando paso a una combinación de cualidades, entre las que podemos mencionar ritmo, flexibilidad, cadencia, calidad, interpretación, rapidez, coordinación, dirección, distancia, intensidad, fuerza y espacio.

Desde la *teoría de la inteligencia corporal*, considero que el aprendizaje de la danza impone una serie de exigencias a quien decide formarse como bailarín. En primera instancia, una institución profesional como la ENDNGC debe desarrollar permanentemente un proceso de admisión eficaz, de tal manera que sea posible identificar en el aspirante a nuevo ingreso características físicas e intelectuales que le permitan el aprendizaje de la danza, de acuerdo con la especialidad elegida (folclor, español o contemporáneo).

Una vez que el alumno ingresa, una clase de técnica debe ayudarlo a desarrollar habilidades para realizar cualquier movimiento. Dicha clase debe incluir los siguientes elementos y atender las consideraciones que se indican enseguida:

- Énfasis en la alineación y las mecánicas corporales.
- Una estructura que parta del calentamiento hasta llegar a ejercicios de mayor complejidad, de acuerdo con el grado que se curse. Para ello, es importante que el docente cuide la dosificación del movimiento, para no dañar el cuerpo del estudiante.
- De la misma manera que el profesor busca en el alumno la ejecución del ejercicio o secuencia, es importante que éste tenga conciencia de lo que está ejecutando, tomando en cuenta que el análisis del movimiento resulta fundamental para quien se está formando como docente de danza.
- Considerando los objetivos de la enseñanza (que el alumno aprenda a expresarse dancísticamente), es importante que el profesor integre en cada ejercicio/secuencia los conceptos básicos de la danza (ritmo, espacio, dinámica, estilo, etcétera).
- Un bailarín debe aprender a trabajar de manera regular y efectiva, por lo que la clase de técnica es importante en la generación de hábitos de movimiento.

Pareciera que con lo anterior el alumno está ya en posibilidades de bailar; sin embargo, retomo a Manolo Vargas¹³ para precisar que “la técnica de la danza es como el abecedario que el alumno tendrá que aprender para estructurar sus propias palabras y mensajes”. El profesor, además de ofrecer la técnica de danza, debe buscar la estética del movimiento, la interpretación y la proyección, aunque sólo sea de un ejercicio básico.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

De acuerdo con el esquema constructivista y su incidencia en el campo del aprendizaje de la danza, es importante que el aprendizaje significativo esté siempre vinculado con la expresión dancística y la construcción de una didáctica de la danza, que permita a los alumnos desempeñarse como futuros docentes. Por ello, el grado en que perciban e interpreten el significado siempre guardará relación con el conocimiento y el uso de sus recursos cognitivos y corporales. Conviene precisar que para la ejecución del movimiento y su futura enseñanza, el aprendizaje siempre deberá ser un "proceso progresivo", como lo llaman Díaz Barriga y Hernández Rojas, que habrá de ser valorado por su calidad, no por su cantidad. Así, los criterios de evaluación que hemos mencionado en este ensayo tendrán estrecha relación con los esquemas de movimiento que propone el curso, los cuales deberán conservar en todo momento progresión e integración.¹⁴

Según explican los mismos autores, la información corporal-dancística se almacena y se estructura en una base de conocimientos que integran la llamada "memoria corporal", la cual se caracteriza por ser una forma de redes jerarquizadas, constituidas por esquemas corporales y de movimiento, que establecen un mayor o menor grado de complejidad. Al respecto, afirman:

Una base de conocimientos sobre un determinado dominio del saber, que tiene una mayor riqueza de significados (mayor número, integración y organización de esquemas: profundidad y complejidad), es el producto de múltiples experiencias de aprendizajes significativos en ese dominio. Esta

base de conocimientos poseerá [...] un alto nivel de organización y permitirá al mismo tiempo un mejor almacenaje y una adecuada recuperación de la información cuando sea requerida. Pero sin duda lo más importante es que permitirá, con un alto grado de probabilidad, una mayor cantidad de aprendizajes de este tipo en el dominio del que estamos hablando y en otros que le sean próximos.¹⁵

Por lo anterior, y de acuerdo con las características del aprendizaje dancístico, ningún instrumento es suficiente si no se utiliza de manera inteligente y reflexiva. Para lograr una evaluación acorde con los objetivos de la institución y de los distintos grados, cada cuerpo colegiado tendrá que diseñar por sí mismo procesos, instrumentos (o combinación de ellos) que proporcionen datos relevantes sobre los procesos de construcción que realizan los alumnos en cada grado escolar. La evaluación siempre proporcionará a los docentes información trascendental sobre la utilidad y la eficacia de la metodología de enseñanza propuesta para la clase de técnica básica. Es la evaluación lo que va a permitir a los docentes de técnica básica de una misma especialidad dar continuidad al curso y a la carrera.

Finalmente, me gustaría enfatizar que no debemos dejar de lado el hecho de que la evaluación del aprendizaje de la danza guarda relación con la naturaleza de los contenidos. La evaluación considera el grado de significatividad y atribución del sentido logrados por los alumnos en relación con los contenidos. Entendida como un proceso de retroalimentación de la enseñanza, permitirá a cada una de las academias, y por tanto a cada docente, obtener información de su papel como agentes educativos.

NOTAS

¹ El Conaculta figura en la organización interna de la Secretaría de Educación Pública (SEP) como un órgano descentralizado. Al depender el INBA del Conaculta, pierde poder de decisión sobre el porvenir de sus escuelas y centros de investigación. En relación con la educación y la investigación artísticas, la propuesta original de trabajo del Conaculta se centró en proyectos que atrajeran ingresos al país, bajo una concepción de cultura elitista y antinacional. El llamado "nuevo gobierno", encabezado por el presidente Fox, considera dentro de su "política cultural" la permanencia de este organismo, lo cual contradice su discurso de campaña sobre la "necesidad" de crear una Secretaría de Cultura, cuya finalidad sería establecer estrategias que fortalecieran y dieran continuidad a los proyectos culturales de la nación.

² De acuerdo con su plan de estudios, la ENDNGC fue la primera escuela oficial de danza academizada que se fundó en nuestro país. Desde su fundación, tuvo como intención dedicarse no sólo a la formación de ejecutantes (bailarines), sino también de profesores, labor que enriqueció el trabajo desarrollado por escuelas primarias y secundarias durante los años treinta, cuarenta y cincuenta. Hasta la fecha, la Escuela se ha caracterizado por formar profesionales en educación dancística.

³ Plan de estudios para la carrera de Profesional en educación dancística con especialidades en danza contemporánea, danza española y danza folklórica, 1995.

⁴ Como en otras instituciones educativas, algunos profesores de técnica básica tienen una formación escolarizada o no escolarizada como ejecutantes de su especialidad, y se han desempeñado como bailarines profesionales. Sin embargo, algunos de ellos no recibieron una formación para desempeñarse como docentes, por lo que la Institución ha tenido que instrumentar cursos, talleres y seminarios orientados a la formación docente.

⁵ Interpretación a partir de las consideraciones hechas por Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas en "La función mediadora del docente" y "Constructivismo y aprendizaje significativo", capítulos de *Estrategias para un aprendizaje significativo*, Frida Díaz Barriga Arce y Gerardo Hernández Rojas. México, McGraw Hill, 1998, pp. 2-49. También fueron consultados como apoyo adicional para este apartado los textos contenidos en la bibliografía.

⁶ De acuerdo con Rafael Porland, en *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. España, Diana Editora, 1993, este concepto tiene las siguientes características básicas: 1) si bien el conocimiento está condicionado histórica y socialmente, su adquisición está dada por la actitud crítica y selectiva del individuo frente al objeto de conocimiento; 2) el conocimiento está en constante evolución, pero cada individuo construye significados a partir de su propia experiencia de vida y de un conocimiento preexistente, y 3) la construcción del conocimiento no supone relacionar conceptos aislados; más bien, los *constructos* personales se organizan de manera idiosincrática en una red de esquemas cognitivos de diferente tipo, que mantienen cierto grado de relación entre sí y que se constituyen en auténticas construcciones de información singulares, creativas y complejas.

⁷ De acuerdo con Joseph D. Novak en su artículo "El proceso de aprendizaje y la efectividad de los métodos de enseñanza", en *Perfiles Educativos*, núm. 1, julio-septiembre de 1978, México, UNAM/CISE, pp. 10-31, el *aprendizaje significativo* es el concepto más importante de la teoría del aprendizaje de David Ausubel, y ocurre cuando la nueva información se enlaza con los conceptos pertinentes que existen ya en la estructura cognoscitiva del que aprende. Así, el grado de significatividad de una nueva experiencia de aprendizaje variará de un estudiante a otro de acuerdo con la adecuación de conceptos pertinentes que posea. En contraste con el *aprendizaje significativo*, el autor señala que también es posible aprender información nueva que enlace poco o nada de los elementos existentes en la estructura cognoscitiva. A esta forma de aprendizaje la denomina *aprendizaje memorístico*.

⁸ Díaz Barriga y Hernández Rojas, *op. cit.*, p. 17.

⁹ *Loc. cit.*

¹⁰ Entiéndase como asignatura o materia.

¹¹ El constructivismo define el concepto de esquema como la representación de carácter mental que cada persona va elaborando en función de su experiencia de vida, es decir, cómo pensamos. Recuperando el concepto de esquema mental, podemos decir que, en el nivel corporal, cada uno de nosotros vamos elaborando nuestros propios esquemas posturales y de movimiento a partir de nuestra experiencia personal. El individuo que no ha ejercitado su cuerpo construye esquemas de movimiento diferentes a los de un bailarín que ha tenido la oportunidad de desarrollar dichos esquemas a través del aprendizaje de una técnica dancística, y además es capaz de aplicarlos en el trabajo expresivo.

¹² La teoría de las inteligencias múltiples, que desarrolla Howard Gardner desde 1993 en la Universidad de Harvard, se basa en una serie de estudios llevados a cabo en el cerebro humano con diferentes individuos. La conclusión de Gardner es que la inteligencia, entendida, de acuerdo con Julie Viens, como la "capacidad para resolver problemas o crear productos que son valorados por una comunidad o contexto específico", no es una sola, sino múltiple, y suele actuar de manera armónica, pero con relativa autonomía.

Gardner ofrece las siguientes definiciones para entender el concepto de inteligencia:

- Habilidad para crear un producto efectivo o de ofrecer un servicio que es de mucho valor en su cultura.
- Un conjunto de destrezas que capacitan a un individuo para resolver problemas de la vida diaria.
- El potencial para hallar o crear soluciones a problemas que lo capacitan para adquirir nuevos conocimientos.

Distingue siete inteligencias: la lingüística-verbal, la lógica-matemática, la espacial, la cinético-corporal, la musical, la interpersonal y la intrapersonal.

¹³ Pláticas de Fernando Aragón Monroy con el maestro Manolo Vargas en diversos momentos a partir de 1998. Vargas fue uno de los precursores de la danza española en México, y trabajó al lado de importantes figuras, como *La Argentinita* y Roberto Jiménez, de 1940 a 1980 aproximadamente.

¹⁴ Díaz Barriga y Hernández Rojas, *op. cit.*, p. 184.

¹⁵ A esto David Ausubel lo denomina "vinculación" o "interconexión semántica".

BIBLIOGRAFÍA

ARAGÓN MONROY, Fernando y Roxana Guadalupe Ramos Villalobos, "Proyecto de investigación educativa: La enseñanza de la técnica de la danza en la carrera de Profesional en Educación Dancística con especialidades en Danza Contemporánea, Danza

- Española y Danza Folklórica, de la ENDNGC", México, septiembre de 1999.
- DÍAZ BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández Rojas, "La función mediadora del docente" y "Constructivismo y aprendizaje significativo", en *Estrategias para un aprendizaje significativo*. México, McGraw Hill, 1998.
- GARDNER, Howard, *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México, FCE, 1994, 448 págs.
- NOVAK, Joseph D., "El proceso de aprendizaje y la efectividad de los métodos de enseñanza". *Perfiles Educativos*, núm. 1, julio-septiembre de 1978. México, UNAM/CISE.
- PADOVANI, Joaquín, "Las inteligencias múltiples: implicaciones para maestros y estudiantes". Ponencia. Simposio Internacional de Educación de la Diversidad. Panamá, 28 al 30 de enero de 2000.
- Plan de estudios para la carrera de Profesional en Educación Dancística con especialidades en Danza Contemporánea, Danza Española y Danza Folklórica de la ENDNGC, septiembre de 1995.
- RUIZ LARRAGUÍVEL, Estela, "Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje". *Perfiles Educativos*, núm. 2, julio-septiembre de 1983. México, UNAM/CISE.
- SORENSEN, Hebert, *La psicología en la educación*. México, Ateneo, 576 p.
- PANSZA, Margarita, "Una aproximación a la epistemología genética de Jean Piaget". Material fotocopiado.
- ZARZAR CHARUR, Carlos, *Temas de didáctica*. México, Patria.

OTRAS FUENTES

Apuntes tomados en el Seminario de Investigación para la Enseñanza de la Danza Contemporánea, coordinado por Elizabeth Cámara e Hilda Islas. México, D.F., 5 de octubre de 1999 al 1 de julio de 2000.

Apuntes tomados en el posgrado en docencia superior. Universidad de la Comunicación, febrero a diciembre de 2000.

Archivo histórico de la ENDNGC (1932 a 2000).

Notas tomadas de pláticas del autor con el maestro Manolo Vargas, bailarín, coreógrafo y docente de danza española. México, D.F., 15 de noviembre de 1998 a la fecha.

REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL CUERPO

Jenet Tame

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la danza tiene una particularidad respecto de otras artes: aprendemos directamente con nuestro cuerpo. Aunque sabemos que ninguna actividad del hombre es posible sin que éste se vea involucrado, en el acto de estar sentados, pensando o escribiendo, por ejemplo, no existe sino una conciencia muy remota de la presencia del cuerpo. En la vida cotidiana, la relación con nuestro cuerpo comúnmente se vuelve lejana, desinteresada y fuera de nuestra comprensión. Sin embargo, está siempre presente. Somos cuerpo físico, real y tangible, y nos expresamos a través de él, estemos conscientes de ello o no. La pregunta fundamental es cómo nos relacionamos desde la danza con nuestro cuerpo, cómo concebimos sus problemáticas y, por lo tanto, cómo se enseña la danza en nuestro país en el ámbito de la enseñanza formal escolarizada.

El mundo contemporáneo, inmerso en la necesidad de cambios continuos, conlleva la demanda de eficacia y ahorro de tiempo en la adquisición de más y más habilidades, exigencia que induce a una gran competitividad, sobre

todo en los ámbitos profesionales. La danza llamada en México "contemporánea", como todas las artes de nuestro tiempo, se ve envuelta en este contexto.

Este escrito intenta reflexionar sobre la relación y la tensión que se establecen entre el movimiento cotidiano y el movimiento extracotidiano escénico,¹ y entre imagen social del cuerpo e imagen individual y propia, entre mercantilismo y autenticidad en el movimiento. A partir de estas reflexiones se toma una postura respecto del método y la filosofía implícitos en la enseñanza del movimiento.

EL CUERPO Y LA CULTURA

Cada época y cada cultura tienen una visión del mundo distinta. Lo mismo sucede con la visión del cuerpo que de ella se deriva. Esta relación se refleja no sólo en un nivel filosófico o conceptual, sino en el ámbito cotidiano de la cultura. En este sentido, con el nacimiento de la antropología se abren nuevas líneas de investigación para la danza. Desde una perspectiva antropológica, Marcel Mauss habla de "técnicas del cuerpo" como "un acto tradicional eficaz", en donde "el cuerpo es el primer y el más natural instrumento del hombre". El hombre transmite de generación en generación las formas de comer, de caminar, de dormir, de estudiar; es decir, la manera en que se realizan las acciones de movimiento cotidianas, determinadas por la tradición de su cultura: "las formas en que los hombres, en las diferentes sociedades, utilizan, uniformándose en la tradición, su cuerpo".² La transmisión de estas formas de acción corporal nos permite deducir que la imagen social del cuerpo que de ellas se deriva está igualmente condicionada por la tradición.

Podemos también entender la conexión entre las acciones de movimiento cotidianas y las formas de expresión artística a través del cuerpo. Esta inevitable relación, determinada en gran medida por el contorno cultural, nos permite establecer puentes de unión entre el lenguaje corporal cotidiano y el lenguaje dancístico escénico, contextualizado en una época histórica específica y en un contorno cultural determinado.

Indagar las causas que generan los distintos lenguajes de la danza contemporánea de hoy es abordar fenómenos complejos que no trataremos en este escrito. Sin embargo, conviene aclarar que la imagen social del cuerpo, fuera y dentro de la danza, tiene una relación estrecha con las formas de conducta corporal culturalmente condicionadas, que en última instancia repercuten, de forma consciente o no, en la visión del cuerpo que poseen los artistas de la danza.

En contradicción, habría que agregar que en nuestros días las diversas culturas, como nunca antes, están siendo influidas por modelos externos, los cuales han modificado, de manera no siempre afortunada, las formas tradicionales de utilizar el cuerpo, en el sentido en que Mauss lo expresa.

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IMAGEN DEL CUERPO

El siglo XX se caracteriza por una transformación rápida y profunda en todos los ámbitos de la vida: social, económico, político, científico, tecnológico. Como parte de estos cambios, el estudio del cuerpo cobra una importancia mayor y comienza a ser objeto de investigación, no sólo desde

el punto de vista de la medicina y la salud, sino también desde otras disciplinas. Se inicia, así, un proceso de conocimiento y observación del cuerpo en el que seguimos inmersos y que ha repercutido socialmente en distintos niveles. El concepto de belleza del cuerpo sufre transformaciones constantes en las que convergen y se contraponen distintas visiones. También es fundamental el fenómeno de movilidad social iniciado a finales del siglo XIX con la colonización de África y Asia por algunos países europeos, y las emigraciones de población europea a Estados Unidos a raíz de la Primera Guerra Mundial. El contacto con otras culturas influye decisivamente en la transformación de los esquemas culturales del mundo occidental; el concepto de belleza se ve trastocado ante la diversidad de expresiones artísticas y culturales que existen en el mundo. Occidente comienza un proceso de aceptación de la validez de otras culturas, no sin una fuerte resistencia. Al mismo tiempo, el proceso de aculturación, entendida como la adaptación de formas de vida que continuamente se contraponen y chocan ante las expresiones culturales originales, se da como una nueva forma de dominio, más sutil, que se ejerce sobre estas "nuevas" culturas.

En los años veinte se da un despertar del cuerpo. El pensamiento liberal de esta época influye en la construcción de una nueva imagen corporal "casual" y libre,³ como una respuesta ante las formas morales victorianas del siglo XIX, en las que prevalecía una postura corporal "correcta" que significaba "rectitud" del espíritu. (No olvidemos que, en el ámbito de la danza, Isadora Duncan cumplió un papel fundamental en el cambio de rumbo de la danza escénica de Occidente). El origen de estas formas victorianas se remonta a la época cortesana del siglo XVI, como nos lo

hace saber Vigarello.⁴ Hoy es posible distinguir formas de comportamiento social basadas en la moral y el concepto de belleza establecidas en las cortes francesas del siglo XVIII, como por ejemplo, inclinarse para saludar, gesto trasladado a la danza.

Un nuevo cambio es generado en los años sesenta. La juventud rompe con las generaciones pasadas que se habían instalado en un mundo de creciente comercialización, consumo, rigor moral y, en general, en una carrera por alcanzar un mayor estatus social. La imagen del cuerpo venía estereotipándose nuevamente: los peinados se hacían más sofisticados y tiesos, los vestidos impedían un comportamiento corporal libre. El cuerpo y su imagen volvían a ser rígidos y formales.

Los ideales de justicia social expresados por Marx; el psicoanálisis de Freud, con sus teorías revolucionarias sobre la psique humana y su relación con la sexualidad; los movimientos feministas, y el movimiento *hippie* en particular, llevan al extremo la liberación sexual, expresada de manera clara a través de las formas en que se manifiestan las visiones del cuerpo. La juventud, principalmente urbana, se opone a las "buenas costumbres". Al ser cuestionados los valores morales, la liberación sexual se impone como un símbolo de libertad, y se establece como una de las respuestas al estancamiento de la época, su hipocresía y doble moral. El desnudo aflora ante el mundo como una forma "natural" de estar; los cuerpos se muestran como son, sin ocultamientos ni falsas imágenes; las ropas son sueltas o permiten mostrar el cuerpo. La imagen de naturalidad, sin artificios, gana terreno.

Respecto de la danza, en los Estados Unidos se inicia el movimiento artístico llamado *posmoderno*, relacionado

con las técnicas de *release*, palabra que según el diccionario significa soltar, poner en libertad, poner en circulación, aliviar. (La literalidad del concepto nos muestra su sentido esencial). El *release* surge como oposición al modernismo y es una muestra del espíritu de la época. El cuerpo se presenta sin artificios. En términos generales, las técnicas de *release* están influidas por las investigaciones terapéuticas sobre el cuerpo, que empiezan a tener mayor difusión y aceptación social, por las filosofías y disciplinas corporales de Oriente, y sobre todo por una necesidad de expresión más libre y espontánea.

Una última fase va de la década de los ochenta a nuestros días. El rumbo cultural del mundo cambia como parte del fenómeno de globalización comercial. Una diversidad de expresiones, tanto de técnicas como de estilos, se extiende por todo el mundo. Vivimos un momento de expansión y variedad, y a la vez de uniformidad.

LA PARADOJA DE LA MODA Y LAS VISIONES DEL CUERPO

En esta etapa de contradicciones y conflictos, la imagen del cuerpo se diversifica y, paradójicamente, al mismo tiempo se unifica. Existe, como nunca antes, una gran diversidad de grupos sociales, sobre todo urbanos, que tienen formas de identificación distintas. Dentro de un grupo social amplio encontramos otros menores, y en éstos, otros aún más pequeños. La búsqueda de la autenticidad, de la individualidad, de lo "diferente", se vuelve necesaria. Las expresiones contraculturales (entendidas como todo aquello que se opone al sistema establecido de valores morales, sociales y estéticos) son diversas. El intercambio de formas culturales

que se da en el mundo es un factor que contribuye, en gran medida, a la adopción de nuevas formas sincréticas o de aculturación. Los medios de comunicación como la Internet, aceleran y acortan el proceso de la transmisión de información, al tiempo que crean nuevos y complejos códigos. Vivimos en la globalización. A partir de esta gran pluralidad de sectores sociales y del nuevo contexto de intercambio mundial, las formas de expresarse a través del cuerpo son sumamente variadas y complejas. No obstante, es posible tener, con el riesgo que implica estar inmersos en el propio fenómeno, una visión general del conjunto.

Como ya se dijo, la diversidad de la imagen del cuerpo, socialmente constituida, surge a partir del siglo XX contraponiéndose a su creciente unificación. Esta contradicción es alimentada, en gran medida, por la fuerza y la rapidez con que las modas influyen en grandes sectores de la población, fenómeno que se acelera a partir de la segunda mitad del siglo XX.

La moda no está dirigida, ahora, de forma unitaria hacia un grupo social determinado con sus correspondientes aspiraciones e ideales de belleza, como sí sucedió durante la primera mitad del siglo XX. Las crecientes manifestaciones de la contracultura son absorbidas rápidamente por el poder del comercio, despojándolas de su sentido profundo, y convirtiéndolas en producto de consumo que responda a valores morales convencionales y fuertemente asentados, impuestos veladamente por sectores conservadores. Podemos recordar el rock, o a los *punks*, expresiones que fueron asimiladas dentro de un mundo comercial.

Existen diversas modas que se transforman y cambian tan rápidamente como las manifestaciones de los grupos sociales: lo hacen desde abajo. Esto no quiere decir que la

moda esté determinada por las expresiones contraculturales, sino que éstas a menudo son absorbidas por la industria de la moda para luego imponerlas desde arriba.

La moda del vestido, como siempre ha pasado, ejerce una gran influencia en la constitución de la imagen social del cuerpo. Hoy, los desfiles de modas se han convertido en verdaderos *performances* audiovisuales, con ropas sumamente sofisticadas. Así, en términos generales, el cuerpo fresco, "natural" de los años sesenta, empieza a perder terreno y vuelve a ocupar un sitio marginal. La imagen del cuerpo nuevamente se torna artificiosa.

Los grupos sociales contestatarios buscan nuevas formas de manifestarse. Por ejemplo, en las perforaciones y pinturas corporales hay una mezcla de dolor y placer corporal como forma de existir. El cuerpo se manifiesta con literalidad, sufre y goza. Es una forma de identificación entre grupos sociales de un sector joven, que de una u otra manera se ha rebelado ante la imagen convencional, socialmente establecida. La contradicción es que nuevamente tiende a ser adquirida como moda por otros círculos sociales y se internacionaliza, diluyéndose de esta manera la frontera entre lo mercantil y lo auténticamente contestatario. En el mundo comercial, la libertad sexual, como expresión de la libertad de pensamiento y decisión consciente, se transforma en objeto de consumo a través de la imagen del cuerpo.

La imagen de la modelo anoréxica y debilitada expresa un desequilibrio en su estructura corporal. La aspiración a ese ideal causa estragos en la mayoría de las adolescentes, quienes en su intento por llegar a él, lo único que consiguen son graves daños a su salud y una evidente frustración. Esta situación social "enfermiza" tiene su contrapartida:

la obesidad, convertida en un terrible problema de salud pública. Estadísticas recientes muestran que, en México, treinta y cinco por ciento de las mujeres y veintisiete por ciento de los niños padecen obesidad. La génesis de la obesidad y la anorexia tiene múltiples causas, pero los hábitos alimenticios como estilo de vida moderno, sobre todo en las ciudades, es un factor relevante.

Por otro lado, la avanzada tecnología para la creación de imágenes y símbolos responde a intereses definidos y estratégicamente planeados. Las imágenes que difunde por todo el mundo la publicidad, en su gran mayoría son controladas por empresas trasnacionales con poder económico, y orientan el gusto de las personas, ya sea de manera consciente o no. La globalización comercial es apoyada por las instituciones y los gobiernos, y crea un sistema de dominación regido por intereses económicos oligárquicos. El consumismo, así, se vuelve enfermedad de finales del siglo XX y principios del XXI. La danza y el arte en general no escapan a todo esto. El cuerpo, como nunca antes, se ha vuelto objeto de consumo. Y siendo la danza una expresión del cuerpo, se vuelve particularmente vulnerable a los fenómenos de la moda.

La influencia de la moda en el campo artístico no es una cuestión sencilla, pero es posible apreciar cómo se generan modas en su producción. Las razones son múltiples y sería simplista suponer que la moda es la única razón de esos estilos compartidos. No obstante, es imposible soslayarla. Esto es muy evidente en el caso de la música. Podemos imaginar un hipotético grupo musical de buena calidad que es aceptado por amplios sectores de la clase media urbana. Este grupo comienza a escucharse en una película, en una fiesta, en el Zócalo, en el escenario acompañando a

una o más danzas, etcétera. Sin cuestionar el valor artístico del hipotético grupo, lo que se intenta exponer aquí es la facilidad con que se asume una forma musical; se emplea sin discriminación y se elige de manera circunstancial por un ánimo colectivo contagioso. Se transforma así en moda, efervescencia que se contagia y pasa.

Respecto de los lenguajes dancísticos, se puede observar que diversos grupos de danza contemporánea de distintas partes del mundo comparten un flujo común, un estilo de época, desde Europa y Canadá hasta México, Venezuela y Brasil, por mencionar sólo algunos casos. Podemos decir que, a pesar de que existe una variedad enorme de técnicas y estilos (que de alguna forma determinan las propuestas coreográficas), también se percibe el fenómeno de la moda. La moda entendida como uno o varios estilos que se comparten socialmente sin una mirada crítica, sin ser un lenguaje de identidad cultural y personal. Y con ello me refiero no sólo al lenguaje del cuerpo y a la imagen que intrínsecamente contiene, sino a la imagen dancística, entendida como la imagen escénica total, que incluye valores kinestésicos, sonoros y plásticos.

Si recordamos los orígenes de la danza contemporánea, podemos ver que surge como expresión de autenticidad e individualidad, bandera con la que se define hasta hoy. Resulta entonces una paradoja que a menudo suceda lo contrario.

Como dice Mauss, el problema no es la uniformidad en sí, que pudiera responder a la tradición cultural, sino que el gusto estético pueda estar influido de manera tangencial a través de la moda regida por el comercio, la moda del consumo. La influencia del mundo comercial en el gusto coreográfico no es directa; es trastocada y transformada en

un lenguaje dancístico a partir de la propia tradición de la danza, a grado tal que la relación se vuelve imperceptible y adquiere formas a veces sutiles, que incluso en el mejor de los casos pudiera convertirse en imagen artística y, por lo tanto, trascender la moda en sí misma.

Las causas de esta moda pueden obedecer a múltiples factores. La velocidad con que se transmiten e intercambian técnicas de entrenamiento; la diversidad de ellas. La influencia rápida de estilos personales hacia otros creadores y su rápida absorción social. La socialización del arte en el sentido de mayor acceso de la población a su práctica; la imposición, sutilmente ejercida, de valores artísticos, sobre todo de los países de Europa y de los Estados Unidos, y las consecuentes contradicciones que se generan en los países satélite como el nuestro.

La moda artística es un fenómeno complejo de interacción social y comercial que requiere de un estudio serio sobre su funcionamiento e implicaciones en el gusto de las personas.

Por otro lado, no hay que olvidar que la génesis de un estilo socialmente aceptado se da a través de un proceso histórico complejo, y que los estilos personales que han sido paradigma en la historia de la danza surgen, entre otras razones, por una necesidad expresiva personal. Es el caso, tan conocido, de Martha Graham.

EL LENGUAJE Y LAS TÉCNICAS

Siguiendo el mismo hilo de tensión entre la uniformidad y la variedad, lo personal y lo social, lo comercial y lo artístico, me pregunto: ¿para entendernos y comunicarnos

con el cuerpo requerimos un mismo código? ¿Acaso no podemos disfrutar las danzas tradicionales de India, de México o de cualquier otra cultura, de los rituales colectivos urbanos u otras formas de expresión dancística? Uniformarnos significa empobrecernos.

Hoy existe una diversidad de estilos y técnicas. El gusto de los bailarines profesionales por un lenguaje corporal que se inclina por la adquisición de destrezas novedosas, arriesgadas y siempre aptas para sorprendernos y mantenernos en constante tensión, va ganando terreno. ¿Por qué? Pareciera que el ciclo se repite. Pasamos de la danza clásica, sumamente estilizada, a la espontaneidad de Isadora; del modernismo al posmodernismo, y ahora nos inclinamos hacia un lenguaje que exige arriesgadas habilidades.

La técnica necesita cumplir las expectativas de esta tendencia. Las técnicas comienzan a sufrir una transformación, mezclándose unas con otras, integrando nuevos principios de movimiento, nuevas habilidades, estilos personales, etcétera, para cubrir las necesidades de los coreógrafos. El problema es que la perfección técnica, por encima de la expresión, va predominando en el gusto del medio dancístico mexicano. Para lograr ese objetivo se requiere de un alto grado de destreza física. En este sentido, el lenguaje va adquiriendo un mayor artificio, que a su vez puede esconderse y ser imperceptible para el público, ya que al mismo tiempo se juega con la apariencia de cotidianidad y desenfado, por cierto, *muy a la moda*. El ballet nos proporciona la distancia necesaria para analizar un caso semejante: por un lado, crea la sensación de suma ligereza, y al mismo tiempo, sin notarlo el público, para lograr esa sensación, el cuerpo lucha permanentemente contra

la gravedad con un esfuerzo físico considerable. Vemos, entonces, que la distancia entre el movimiento realizado en la danza y el movimiento cotidiano se incrementa a partir de la destreza física.

En relación con el movimiento físico, algunos estudios de biomecánica han establecido la frontera entre lo que el cuerpo humano es apto para realizar y aquello para lo cual no está conformado, es decir, que va contra su naturaleza física y fisiológica. Esta frontera constantemente se rompe en actividades de alto rendimiento como el deporte y, en este caso, la danza. Es importante aclarar que los cuerpos son diferentes entre razas y etnias, y más aun entre los distintos individuos. Sin embargo, de manera paradójica, el cuerpo humano, genéricamente, es el mismo. Todo esto plantea varios problemas, como el de la salud física y su implicación emocional, que afecta a los bailarines, sometidos a fuertes presiones y a un desequilibrio entre lo físico y lo emocional.

En la medida en que se requiere de una mayor complejidad técnica, se necesitan cuerpos especialmente aptos para tal habilidad. En este sentido, la danza contemporánea se acerca cada vez más a la danza clásica, que exige cuerpos estilizados para expresarse dentro de los rangos de su estética.

Afortunadamente existen conocedores del cuerpo que, desde muchas perspectivas (antropológica, social, psicológica, fisiológica, artística) nos abren puertas para su comprensión. El campo floreciente de la terapia corporal nos permite comprender las implicaciones humanas que tiene nuestro cuerpo en la vida.

LAS TERAPIAS CORPORALES Y TÉCNICAS SOMÁTICAS
Y SU INFLUENCIA EN LA DANZA: LÍNEA DE TRABAJO
QUE TRASCIENDE LA MODA

En la primera mitad del siglo XX comienza a surgir una serie de estudiosos concentrados en el estudio del cuerpo, en su aspecto fisiológico, psíquico, anatómico, mecánico, antropológico y todo ello junto. Surgen corrientes terapéuticas corporales que comienzan a influir decisivamente en la danza escénica y su expresión.

Existe un gran interés por disciplinas corporales como el yoga, y comienza un proceso de interacción e influencias que van conformando nuevas técnicas y tendencias, en el cual todavía estamos inmersos.

En el ámbito de la terapia que se desarrolla en los Estados Unidos, podemos seguir un árbol genealógico importante que surge a partir del psicoanálisis. En la década de los treinta, Wilhelm Reich, discípulo de Freud, conocido por su famoso libro *La función del orgasmo*, es el primer psicoanalista que observa la importancia de los bloqueos energéticos del cuerpo y les da el nombre de "corazas". Éstas —según Reich— impiden una experiencia plena del placer sexual, el cual es experimentado en el cuerpo. De esta manera, el cuerpo se vuelve parte fundamental de la terapia psicoanalítica reichiana.

A partir de los años cincuenta, Alexander Lowen, quien fue discípulo y paciente de Reich, fundamenta la necesidad de un tratamiento terapéutico no sólo a través de la mente, sino también del cuerpo. Continúa estudiando la importancia del lenguaje del cuerpo en la psique y el comportamiento humano, y pone a éste en el eje central de la terapia. Desarrolla así, junto con otros terapeutas, una

técnica corporal a la que llama *bioenergética*. El cuerpo se vuelve la parte sustantiva de la terapia.

Paralelamente, otros estudiosos, por distintos caminos, crean propuestas terapéuticas sumamente interesantes, y proponen un cambio y una transformación profundos a través del cuerpo. Tal es el caso de Gerda Alexander, por mencionar sólo a uno de quienes han tenido una influencia importante en el surgimiento o transformación de algunas técnicas dancísticas contemporáneas.

En la actualidad, el estudio teórico sobre el cuerpo se ve reforzado por los rápidos avances científicos, y seguramente se continuarán desarrollando nuevas y más actuales propuestas terapéuticas.

Lo relevante de todo esto es visualizar, en términos muy generales, la importancia de las nuevas técnicas corporales terapéuticas como una rama de estudio del cuerpo que influye positivamente en la danza.

La experiencia de bailar tiene muchas más implicaciones que la simple adquisición de una técnica para expresarse a través del cuerpo. "La persona es la suma total de sus experiencias vitales, cada una de las cuales está registrada en su personalidad y estructurada en su cuerpo".⁵ Con este cuerpo, la danza trabaja de manera total. ¿Podemos entender las implicaciones de ello, de nuestro cuerpo vivo, presente, que se somete al rigor que las técnicas le imponen? ¿Tenemos los maestros de danza conciencia de las implicaciones físicas y emotivas que esto conlleva?

RELACIÓN ENTRE TÉCNICA Y EXPRESIÓN EN LA ENSEÑANZA

Por lo general, en las escuelas en donde se enseña de manera formal la danza, nos enfrentamos a una situación muy conocida: la relación entre la técnica y la expresión. Al respecto se ha debatido mucho, y el problema de su desvinculación sigue presentándose en la práctica. Un maestro de danza generalmente es un maestro de técnica.

La enseñanza de la técnica requiere que los alumnos adquieran habilidades físicas. Existen principios comunes a todas las técnicas; sin embargo, esta adquisición de habilidades varía según la técnica. El irresoluble problema surge cuando la expresión se da como algo implícito y dado por la técnica, y por lo tanto no se enseña, sólo se menciona, como si el propio andamiaje de la técnica la pudiera proporcionar. De esta forma, la técnica queda desarraigada de su sentido primario, convertida en la herramienta única y principal de la formación del bailarín, el cual, se supone, intenta a través de su cuerpo expresar emociones, sensaciones, sentimientos, experiencias. Al concebirse la técnica de esta manera, deja de ser el medio en que el cuerpo se sustenta para expresarse.

Para obtener un alto grado técnico se requiere invertir mucho tiempo y esfuerzo, e inevitablemente ello acapara toda nuestra atención, lo que crea una obsesión por la técnica. El maestro (probablemente sin darse cuenta) sólo ve cuerpos físicos despojados de la persona que existe en ellos; observa piernas, brazos, torsos, y pocas veces mira los ojos, detrás de los ojos, a la persona y su vida.

Estos cuerpos son sometidos a un esquema general, es decir, todos se encaminan a un mismo fin que implica dominar una técnica. De este modo, el margen para la expre-

sión individual queda restringido. El problema comienza a solucionarse si el maestro concibe que los principios de la técnica contienen una connotación expresiva.

Obviamente, las emociones y los sentimientos son demasiado perturbadores como para enseñarse; sin embargo, deberían estar incorporados en la enseñanza de la danza. Pero desgraciadamente esto no sucede así en la práctica. El sentido original se va perdiendo, queda sólo el cascarón, el puro signo de la técnica, y un cuerpo que lo ejecuta. El problema se agrava cuando el alumno se expresa sin destreza física y sin recursos para hacerlo, o por mero compromiso cuando hace técnica sin expresión alguna, acartonadamente. Irresoluble dilema.

Para Jean Le Boulch, cuando la asimilación de la técnica queda en nuestra memoria corporal, rígida, fija, sin posibilidad alguna de ajustarse a nuevas experiencias, el movimiento pierde toda posibilidad plástica, necesaria para la adaptación a nuevas situaciones.

La ciencia del movimiento, utilizada con un sentido humano, se debe fijar el imperativo de conservar la plasticidad y desarrollar la creatividad, y no transformar un sistema potencialmente plástico en un conjunto de estructuras rígidas de conductas adheridas a la persona.⁶

El problema sería sencillo si no tuviera diversas implicaciones, por un lado de orden artístico y por otro de carácter humano.

No hay que olvidar que, históricamente, las técnicas por lo general han surgido de creadores individuales y de contextos históricos específicos. Al academizarse sufren un proceso de sistematización, y al paso del tiempo se les

despoja de los principios artísticos con los cuales fueron generadas. Al ser descontextualizadas, su sentido último se pierde. Un lenguaje que en un principio tenía una finalidad particular, se somete a la generalización, aplicándose como una norma a todo cuerpo y cultura.

La enseñanza (dentro de marcos institucionales) se encamina a consolidar un gusto estético enmarcado en un orden social convencional que permita modelos ceñidos al gusto del espectador. Las propuestas arriesgadas y provocadoras siempre causan incomodidad e irritación. La imagen del cuerpo, todavía hoy, a principios de un nuevo milenio, hay que cuidarla, pues sigue resultando incómoda, sobre todo cuando no coincide con la imagen social predominante.

Cabría mencionar que en el ámbito de la danza se ha trastocado la imagen del cuerpo con la danza *butoh*, movimiento surgido en los años sesenta en Japón. También dentro del *performance* han existido propuestas provocadoras, de crítica social respecto a la imagen del cuerpo; sin embargo, no surgen como una propuesta desde el movimiento, es decir, desde la danza.

Por otro lado, en el terreno de la enseñanza de la coreografía, a pesar de que la creatividad y la imaginación individual, así como la subjetividad expresiva, son fundamentales, en muchos casos se limitan a la transmisión de una serie de fórmulas que garanticen una correcta organización del movimiento, con la justificación de lograr una mayor objetividad. Identidad personal, imaginación, creatividad, libertad de expresión, subjetividad, improvisación, azar, etcétera, son palabras que pisan terrenos nebulosos, poco aprehensibles y, por lo tanto, poco controlables, sin la posibilidad de ser medidos. De esta manera, la enseñanza de

coreografía se convierte en una enseñanza más preocupada por la forma que por desencadenar procesos internos que trasciendan en la creatividad.

Por supuesto, la ausencia de toda técnica nos conduciría a una vaguedad de espíritu sin forma y sin fin, sin medio de expresión. No se plantea aquí la negación de la técnica, sino cómo se concibe y, en consecuencia, cómo se enseña.

La técnica es el camino por donde se canaliza la expresión subjetiva a la que tanto rehuimos. No es posible separarla del ser que le da vida y la contiene. Al hacerlo, el cuerpo se convierte en un instrumento de repetición mecánica. Esta concepción dualista entre el cuerpo y el alma proviene de Platón, quien le confiere al alma la parte sustancial.

El cuerpo no es un medio, sino la expresión más tangible y concreta de nuestro ser. Esto lo sabían las antiguas sociedades.

El conocimiento tiende a separarse en áreas con la finalidad de profundizar; sin embargo, si no existen una conciencia de integración de los elementos y una visión total del fenómeno, quedamos fragmentados, sobre todo en lo que concierne a la experiencia artística. La importancia que se le confiere a la técnica hace que tome un papel primordial. Al mismo tiempo, en la enseñanza de la técnica se fragmenta al ser humano al no concebirse como una unidad compleja entre su cuerpo, sus emociones y su mente. Podemos preguntar: "¿En qué piensas cuando realizas una secuencia en clase? ¿Sientes algo? ¿Tu emoción se involucra con lo que haces? ¿Constantemente te sientes libre al moverte? ¿Tu respiración es libre? ¿Expresas lo que tú eres en una clase? ¿Quién eres? ¿El maestro sabe algo de ti?".

LA ENSEÑANZA DEL MOVIMIENTO

Los estudios en psicomotricidad han abierto nuevos caminos sobre la enseñanza dancística, desde la perspectiva de que el movimiento en el ser humano es un fenómeno complejo que lo involucra en su totalidad.

Mabel Todd, en su libro *The Thinking Body*⁷ (1937), concibe al cuerpo como el receptáculo de nuestra experiencia de vida, la cual va dejando huella en él. El cuerpo tiene una memoria ancestral que se ha conformado a lo largo de la evolución. El hombre comparte genéricamente una misma estructura corporal y, por lo tanto, una memoria común, pero la individualidad nos da una particular estructura psíquica y corporal que nos marca a cada uno de manera diferente. Con esta premisa, el cuerpo se convierte en la única realidad tangible, ineludible y siempre presente, que nos puede mostrar las huellas de nuestras experiencias fundamentales, las cuales se han ido conformando desde nuestra concepción como seres humanos.

El hombre adquiere la impronta más trascendente de su vida en la primera infancia, creando con ello los primeros patrones fijos de movimiento. Por eso la educación en los primeros años es crucial.

El desarrollo del movimiento, que se inicia desde el nacimiento y que tiene la fundamental tarea de lograr la posición erecta, está íntimamente ligado al desarrollo psíquico de la persona y a la formación de su personalidad. La libertad en el movimiento es fundamental, ya que nos permite tener acceso a nuevas experiencias, motivadas sobre todo por la necesidad de conocer el mundo. De esta manera, sólo es posible experimentar la exploración del mundo a través del cuerpo. Los patrones fijos

de movimiento son aquéllos que se realizan de manera inconsciente y están mecanizados. Para comprender esto hay que hacer una distinción importante.

El movimiento inconsciente es indispensable para la vida cotidiana, pues no podríamos estar pensando permanentemente en la ejecución del movimiento de todo cuanto hacemos. En este sentido, la mecanización es necesaria. Le Boulch plantea que es fundamental que el movimiento mantenga su plasticidad de ajuste, es decir, que sea moldeable para responder a distintas situaciones: "toda acción en curso se debe poder reorganizar a cada instante de la ejecución".⁸ El movimiento mecánico, fijo y rígido, es aquél que nos impide tener acceso a nuevas experiencias, percibir nuevas sensaciones, e incluso posteriormente puede convertirse en un problema de salud.

Por otro lado, las corazas musculares, las fijaciones emocionales grabadas en el cuerpo a las que se refiere Wilhelm Reich, nos presentan el mismo paradigma: la imposibilidad de acceder a nuevas experiencias. La falta de plasticidad neuromuscular y las corazas musculares son dos conceptos que habría que tener presentes para la enseñanza del movimiento, y más específicamente de la danza, tomando en cuenta que la carencia de nuevas experiencias fomenta la fijación del movimiento en patrones estables difícilmente removibles.

Si el movimiento no se está confrontando con nuevas experiencias deja de ser un movimiento plenamente vivido, es decir, sentido, percibido, experimentado, y se convierte en un movimiento mecánico, rígido, incapaz de expresar algo que simplemente no puede experimentar. Existe un bloqueo corporal y, en consecuencia, sensorial y emocional.

Para modificar los patrones fijos del movimiento —según Todd—, es necesario reorganizar el movimiento desde su estructura. No es suficiente modificar una postura, o simplemente cambiar de actitud corporal o intentar fortalecer el cuerpo manteniendo una posición recta y vigorosa, como sucede con el entrenamiento militar, el entrenamiento en la educación física y, por supuesto, en el de la danza. El equívoco más común en la enseñanza es creer que el cambio de postura implica una transformación real en el cuerpo, cuando ésta en realidad requiere de un proceso de *repatronamiento* muscular. Un cambio de postura sólo es un cambio que sucede desde fuera; es necesario emprender la transformación desde dentro, reeducando nuestras sensaciones a través de nuestra percepción, y creando con ello una conciencia distinta. La verdadera fuerza del cuerpo se logra a partir del conocimiento de su conformación estructural y funcional, y de cómo el movimiento actúa en un juego balanceado de fuerzas.

Para lograr el equilibrio corporal es necesario balancear nuestra estructura ósea alineándola alrededor de un eje central de gravedad, en donde las tensiones musculares se organicen adecuadamente y el movimiento fluya respondiendo a la necesidad de la experiencia. Cuanto más cerca del eje central estén las partes del cuerpo, más equilibradas estarán. Es así como, a partir del eje central (imaginario), el peso se distribuye equilibradamente.

El conocimiento de las fuerzas mecánicas y la anatomía, indispensable para un maestro, proporciona una base objetiva para comprender cómo funciona el movimiento. Para reorganizar el movimiento e incidir en el cambio neuromuscular, Todd plantea un método que en su práctica y su experiencia pudo comprobar. Una de sus alumnas

más importantes, Sweigard, en su libro *Potencial humano del movimiento*, le da el nombre de *ideokinesis*.⁹

La ideokinesis es un método que emplea el uso de imágenes anatómicas para reorganizar el movimiento. Sus principios están basados en el desarrollo del movimiento para lograr la posición erecta que se inicia desde el nacimiento, cuando el bebé se enfrenta a la fuerza de gravedad. El uso de imágenes permite que el movimiento sea pensado; desde ese momento existe una actividad neuromuscular que comienza a ejercer una modificación en la postura ósea y el tono muscular. Lentamente y a través de la repetición, el movimiento se irá internalizando con nuevas sensaciones, es decir, el cuerpo se irá apropiando de un nuevo *estar*.

Nancy Topf, al respecto, dice:

Cuando tenemos estas imágenes la percepción está involucrada, podemos utilizar la mente para ver dentro de nuestro cuerpo y para sentir lo que estamos viendo, el ver el cuerpo es una forma de conocimiento. La mente y el cuerpo van y vienen en un diálogo que va del ver que es percepción al sentir que es movimiento. El movimiento o lo kinestésico involucra a las sensaciones. El ver involucra nuestra percepción y todo el tiempo estamos entre la percepción y la sensación. La percepción nos da conciencia, la sensación es la experiencia física del cuerpo.¹⁰

De esta manera, podemos entender que la visualización, como acto de ver, es una forma simbólica de conocimiento no verbal de la experiencia kinestésica.

La enseñanza de la danza nos plantea el problema de la transmisión de la experiencia no verbal. Esta dificultad

nos enfrenta a un mundo que pareciera desconocido —la importancia de la intuición, la imaginación, la expresión, la subjetividad en el aprendizaje del movimiento creativo—, y crea una sensación de inseguridad muy entendible, pues el conocimiento sólo es posible cuando eso que experimentamos se puede ver, sentir y nombrar. Ante esta situación, requerimos de parámetros objetivos para medirnos con la realidad externa. El problema se presenta cuando este afán de objetividad nos conduce hacia un exceso de racionalidad, contradiciendo el propio funcionamiento de la experiencia no verbal. El aprendizaje de la danza como experiencia no verbal puede darse sin interferir en su esencia. Nancy Topf decía: "Imagina, piensa, siente y deja que suceda".

El aprendizaje del movimiento exige un proceso. Siguiendo a Le Boulch, primero el movimiento se experimenta en su totalidad: existe una situación que genera o propicia el movimiento, por ejemplo, tener que caminar entre piedras. Si la persona tiene poca experiencia en caminar de esta manera su movimiento será torpe. La situación la enfrenta a un problema que tiene que resolver a través de su cuerpo; no se detiene a reflexionar en cómo realiza el movimiento, simplemente lo ejecuta; la experiencia se vive integralmente. El cuerpo ejecuta de forma compleja una serie de conexiones neuromusculares que lo preparan para enfrentar lo más eficazmente posible la situación planteada. En la enseñanza de una técnica corporal, el principio sigue siendo el mismo. Enfrentar al alumno a una situación que genera el movimiento permitiendo su expresión libre es indispensable para la comprensión corporal del movimiento que posteriormente se va a desarrollar.

En una segunda etapa, el alumno puede analizar, y por lo tanto afinar, el movimiento a través de repeticiones; es decir, comienza el proceso de desmenuzamiento e internalización de la técnica.¹¹ En esta etapa, el movimiento es sentido y percibido de manera consciente. En un tercer nivel, se necesita vivir el movimiento nuevamente en una experiencia integradora, donde el alumno se vuelva a enfrentar a la situación, sólo que ahora el afinamiento corporal está ahí presente, interiorizado. El movimiento es pensado corporalmente, es decir, se convierte en un movimiento fundamentalmente sentido y no exclusivamente racional, encaminado a vivirlo como una experiencia artística. Este ciclo entre la experiencia, el análisis y la nueva experiencia no se da de manera esquemática; es un juego dialéctico y dinámico en el cual constantemente se está experimentando, para permitir que el movimiento mantenga su plasticidad y no sufra fragmentaciones, tan típicas en un proceso de aprendizaje técnico tradicional.

Al hablar de la educación en la música, Le Boulch dice:

Cuando el proceso de mecanización predomina en la formación y el cuerpo del artista está rigurosamente condicionado por su profesor para producir tal o cual trozo musical, el empobrecimiento de la expresión se traduce en un estilo académico, preciso, con frecuencia alejado del valor emocional y vivo de la obra.

Una verdadera educación artística se contradice con los métodos de entrenamiento empleados y preconizados por algunas recopilaciones de recetas bautizadas como "método", y empleadas en el aprendizaje del dominio gestual de un instrumento de música. Todo aprendizaje

por medio de la mecanización compromete y disminuye esa plasticidad potencial; a la inversa, el aprendizaje mediante ensayos y errores, o "tanteo experimental", unido a un clima relacional bueno, conserva y desarrolla esa plasticidad de ajuste.¹²

Desde esta perspectiva, la experiencia cambiante y continua es una condición indispensable, no sólo para evitar la mecanización del movimiento, sino para lograr un mejor aprendizaje del saber en general. Sobre la experiencia corporal, Alexander Lowen afirma:

Suponemos que se puede educar la mente de un niño sin prestar atención a su cuerpo [...] Pero, desgraciadamente, esos datos o esa información no se convierten en saber mientras no se relacionen con la experiencia. Se nos escapa el hecho de que la experiencia es un fenómeno corporal. Sólo se experimenta lo que tiene lugar en el cuerpo.¹³

De igual manera sucede en la enseñanza de la danza. ¿O no?

Finalmente, cabe mencionar que en México la maestra Lin Durán, desde hace aproximadamente veinte años, planteó el dilema entre una danza mecanizada y formal y una danza humanista. La experiencia ha sido siempre un hilo conductor y parte sustancial de su método de enseñanza. Pensar, sentir y hacer conforman su trinidad indispensable.

Consideraciones finales

¿Podemos creer que en general la enseñanza —sobre todo de la técnica— en nuestro país se conduce con certeza?

Los planteamientos que nos ocupan son complejos. Lo descrito aquí de manera breve vale sólo como reflexión. Queda el deseo de una investigación más amplia que ahonde en los planteamientos descritos, en espera de respuestas a las interrogantes sobre los aspectos esbozados, como la moda en el arte, la independencia o la alienación artística, el funcionamiento estructural del cuerpo y las nuevas técnicas de entrenamiento, y nuestra imagen corporal, entre otros.

El estudio alrededor del cuerpo implica el estudio del ser humano en toda su complejidad. Antropología, psicología, estética, sociología, historia, pedagogía, fisiología, filosofía, por ejemplo, son campos que nos permiten tener una visión más completa de la expresión dancística. Sin embargo, las disciplinas que abordan el estudio del movimiento son las que nos proporcionan herramientas indispensables para su comprensión, y pueden ser una guía metodológica para el maestro de danza. Lo importante es tener un pretexto para reflexionar y, sobre todo, a partir de ello tomar decisiones en nuestra práctica.

NOTAS

¹ Ugo Velli "Técnicas del cuerpo", en Eugenio Barba y Nicola Savarese, *Anatomía del actor. Un diccionario de antropología teatral*. Veracruz, Universidad Veracruzana/SEP/INBA, 1988.

² *Ibid.*, p. 185.

³ El concepto de imagen del cuerpo no sólo será entendido desde una perspectiva fisiológica como lo plantea Le Boulch en *Hacia una ciencia del movimiento humano*, o desde un sentido kinestésico, como lo expresa Jacques Dropsy en *Vivir en su cuerpo* (Paidós), sino desde una perspectiva más amplia en donde la valoración visual que se ejerce desde el entorno social hacia el individuo representa un papel

fundamental. El concepto de imagen del cuerpo o esquema corporal está ampliamente analizado desde distintas corrientes teóricas por el psicólogo Michael Bernard en *El cuerpo, un fenómeno ambivalente* (Paidós). Estos autores forman parte de la bibliografía del .

⁴ Al respecto existe un estudio de Georges Vigarello (véase bibliografía) sobre el adiestramiento del cuerpo, desde la edad de la caballería hasta la época cortesana.

⁵ Alexander Lowen, *Bioenergética*. México, Diana, 1988, p. 55.

⁶ Jean Le Boulch, *op. cit.*, p. 227.

⁷ Mabel Elsworth Todd, *The Thinking Body. A Study of Balancing Forces of Dynamic Man*. Nueva York, Dance Horizons, 1973. Todd, pionera del campo de la educación postural, en los Estados Unidos creó un método de entrenamiento que concibe la mente y el cuerpo como un todo. Su libro, originalmente publicado en 1937, analiza los problemas del equilibrio del cuerpo humano desde el campo de la mecánica, la ingeniería, la arquitectura, la psicología y la anatomía. Plantea las ideas fundamentales de lo que hoy se conoce como *ideokinesis*, proceso en el cual las imágenes actúan como estímulo para desarrollar el conocimiento kinestésico y producir un cambio en el cuerpo. Su obra ha sido un hito en la concepción del cuerpo del siglo XX, y su práctica y soporte teórico han ejercido una influencia importante en las propuestas de un nuevo entrenamiento corporal en la danza en los Estados Unidos. Entre sus discípulas destaca Barbara Clark, maestra a su vez de Nancy Topf.

⁸ Jean Le Boulch, *op. cit.*, p. 114.

⁹ La *ideokinesis* se ubica dentro del vasto campo de la técnica llamada *soáticas*.

¹⁰ Véase el video *The Thinking Body. The Legacy of Mabel Todd*, de Loraine Corfield. Nueva York, Teachers' Video Workshop. En México, en los años ochenta, impartió clases la maestra Nancy Topf, quien, a diferencia de sus predecesoras que se desempeñaron en el campo terapéutico, desarrolló un entrenamiento corporal encaminado hacia el encuentro de un lenguaje personal y creativo, fundamentado en las ideas de Todd. De esta manera, su propuesta, más que terapéutica, se torna dancística.

¹¹ En *ideokinesis* se le confiere una importancia fundamental al concepto de internalización en el proceso de *repatronamiento* muscular, el cual consiste en estimular en un nivel subcortical el cerebro a partir de la visualización del movimiento, y así organizar una respuesta muscular. Le Boulch se refiere a la internalización como una acción

efectuada en el pensamiento que puede guiar una acción efectiva. El solo acto de pensar el movimiento reorganiza las conexiones neuromusculares.

¹² Jean Le Boulch, *op. cit.*

¹³ Alexander Lowen, *op. cit.*, p. 59.

BIBLIOGRAFÍA

LOWEN, Alexander, *Bioenergética*. México, Diana, 1988.

OTRAS FUENTES

CORFIELD, Lorain, *The Thinking Body. The Legacy of Mabel Todd*. Video. Nueva York, Teachers' Video Workshop, s/f.

LA ENSEÑANZA DE LA DANZA EN MÉXICO

Clarisa Falcón

¿Qué sucede con la enseñanza de la danza en las escuelas profesionales de México? A continuación analizaremos el tema, en busca de respuestas, a través de la presentación de algunas propuestas de autores relacionados con la educación artística y con la enseñanza de la danza.

Para analizar la enseñanza de la danza, debemos tomar en cuenta los factores que inciden en ella: la cultura, la identidad cultural del mexicano, la pedagogía, las técnicas de entrenamiento y formación, el concepto de arte y la situación institucional de las escuelas.

Al estudiar danza, el alumno se somete a la tradición académica y debe tratar de alcanzar el ideal propuesto por esa tradición. Al formar su identidad artística como bailarín aprende, además de la técnica, actitudes y concepciones acerca de la danza, la mayoría de las veces sin reflexionar sobre ellas.

Por otro lado, debemos tener en cuenta la identidad cultural del mexicano como pueblo mestizo que sintetiza las aportaciones culturales europeas y las indígenas. A lo largo de nuestra historia como nación han existido diferentes luchas de grupos sociales para imponer y definir

su cultura. El perfil cultural del mexicano se encuentra en permanente redefinición, ya que se nutre de las diferentes influencias occidentales y, al mismo tiempo, sobrevive y se preserva la herencia cultural indígena. La danza mexicana y la enseñanza de la misma han sido influidas de manera directa o evidente por esta circunstancia.

LA ENSEÑANZA DE LA DANZA EN MÉXICO
Y EL PROYECTO EDUCATIVO MEXICANO.
BREVE SEMBLANZA HISTÓRICA

No podemos aislar la enseñanza de la danza del proyecto educativo en México, que comenzó a sentar sus bases durante el siglo XIX sobre las ruinas del sistema colonial. Los liberales decimonónicos deseaban crear una nación moderna a la altura de Inglaterra y los Estados Unidos, por lo que consideraban que la educación debía estar a cargo del Estado, y ser libre y laica. Sin embargo, el sistema educativo no logró consolidarse. Durante mucho tiempo en nuestro país la enseñanza tradicional estuvo basada en el autoritarismo y en considerar al alumno como un ente pasivo que recibe, repite, memoriza y devuelve datos al profesor. La enseñanza tradicional buscaba mantener las tradiciones, la estructura y la organización escolar del pasado.

Durante la Revolución, se hicieron intentos para reorganizar la educación pública con planes que expresaran las demandas populares y las necesidades nacionales. En la educación superior, al fundar nuevas escuelas y facultades, se introdujo el concepto de enseñanza técnica con el propósito de formar al personal necesario para la reconstrucción del país.

De 1921 a 1924, José Vasconcelos dirigió la recién creada SEP, y fue el primero en formular un proyecto educativo global que sentaba las bases para una revolución cultural. Consideraba al arte y a la cultura como elementos esenciales de la política educativa nacional. Durante esta época se destacaron las propuestas de los artistas, los intelectuales y los humanistas. Las misiones culturales se instituyeron para llevar la alfabetización, la instrucción básica y la enseñanza de diversos oficios a las comunidades más apartadas de nuestro país. Aparte de los maestros normalistas, diversos creadores de cultura, convencidos de que el arte podía cumplir una función social importante, se incorporaron a dichas misiones.

Entre 1934 y 1940, los postulados educativos se separaron de las concepciones liberales dominantes. El presidente Lázaro Cárdenas aspiraba a integrar a México como una nación moderna. En 1934 se aprobó la Ley de Educación Socialista para la formación de un tipo de cuadros intelectuales cualitativamente diferentes, a fin de que los beneficios de la educación recayeran en los trabajadores y los hijos del pueblo.

Durante el gobierno de Ávila Camacho, el secretario de Educación, Jaime Torres Bodet, postuló que la educación debía ser un medio para conquistar la unidad de la nación. El sistema educativo nacional quedó integrado a partir de tres líneas institucionales de escolarización:

1. Una red para formar a los cuadros intelectuales y a los dirigentes de la vida política y cultural del país. Esta red era de carácter público y abarcaba desde la educación primaria hasta la universitaria.

2. Una red reservada para los hijos de los trabajadores del país, que los capacitaba como técnicos medios y profesores de primaria. Esta red era también de carácter público, y abarcaba desde la educación primaria hasta la escuela normal o los tecnológicos de distintos tipos.
3. Una red para formar a los cuadros de dirección en el aparato económico privado, reservada a los hijos de la burguesía. Esta red era de carácter privado y abarcaba desde la educación primaria hasta la universitaria.

Varios años después, en 1968, el Estado mexicano introduce los lineamientos de la tecnología educativa, los cuales tienen que ver con la eficacia y la racionalidad en la enseñanza.

Actualmente, el sistema educativo mexicano propone un proyecto democrático que todavía está poco definido. La política educativa presentada en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 propone una revolución educativa que demanda un gran proyecto nacional.

Sobre el impulso a la revolución educativa, el Plan Nacional de Desarrollo acota: "Este proyecto supone una revisión amplia e integral de los objetivos, procesos, instrumentos, estructura y organización de la educación en México, a fin de contar con una educación acorde con las nuevas condiciones y aspiraciones nacionales y que privilegie el aprendizaje y el conocimiento".

El Plan Nacional de Desarrollo también destaca la necesidad de una educación de calidad que atienda el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, además de que se vincule con la producción, al proporcio-

nar a los futuros profesionales una cultura laboral básica. El Plan menciona que la educación de calidad demanda maestros dedicados, con una preparación adecuada y suficientemente motivados, así como alumnos estimulados y con la orientación necesaria, lo mismo que instalaciones, materiales y soportes adecuados. Finalmente, el Plan Nacional de Desarrollo plantea que los cambios deben darse progresiva pero firmemente, con el esfuerzo sostenido de toda la sociedad.

Como en muchos otros campos de la enseñanza en México, los paradigmas actuales de la enseñanza de la danza están relacionados con algunos conceptos de la enseñanza tradicional y con otros derivados de la tecnología educativa.

Las escuelas de danza profesionales de México dependen del Instituto Nacional de Bellas Artes, por lo que los proyectos educativos tienen una intencionalidad política y se sitúan en los niveles institucionales de decisión. La organización de las escuelas está íntimamente ligada con el sistema burocrático mexicano. Pedro D. Lafourcade,¹ en su libro *La evaluación en organizaciones educativas centradas en logros*, define la burocracia en los siguientes términos:

[...] un medio para controlar a los miembros de la organización a través de mitos, símbolos y demás sistemas de coerción; con una ideología que ha creado su propio conjunto de valores comunes, en la cual se apoya la acrítica aceptación del *statu quo* y se rechaza todo intento de innovación que amenace modificarlo; y, desde el punto de vista popular, como un voluminoso cuerpo de funcionarios y administrativos que, especialmente en las esferas oficiales, han creado laberínticos

sistemas de gestiones para justificar su continuo crecimiento e institucionalizado el "expediente" como cuerpo de pases y decisiones, como un instrumento de prueba de la paciencia de quienes osen sumergirse en el kafkiano mundo de las tramitaciones.

Debemos preguntarnos si para las escuelas de danza la organización burocrática es la mejor alternativa, ya que el proceso de la enseñanza artística se relaciona con situaciones nuevas, con multiplicidad de estrategias y con una estructura que debe ser reorganizada continuamente. La educación artística no se encarga de proporcionar verdades eternas, sino de llegar a diversas soluciones para los problemas que se presentan.

Además, en relación con el arte, se debe tomar en cuenta que cada sociedad o país posee su sistema de valores estéticos, que es resultado de la convivencia humana y de los efectos de la naturaleza, las tradiciones y las normas colectivas. Cada colectividad o país hereda un patrimonio cultural.

Por último, tampoco debemos perder de vista que todo maestro tiene una teoría del aprendizaje, y que aunque no sea capaz de describirla en términos explícitos, es posible deducirla a partir de sus actos. Todo lo que hace un maestro: cómo elabora los planes de estudio, cómo selecciona sus materiales, qué técnicas de instrucción utiliza y cómo define el aprendizaje de sus alumnos, se ve matizado por dicha teoría.

ANTECEDENTES DE LA ENSEÑANZA PROFESIONAL
DE LA DANZA EN MÉXICO

El 29 de abril de 1931 se inauguró la primera escuela oficial especializada en danza, la Escuela de Plástica Dinámica, basada en los planteamientos de Hipólito Zybin, quien proponía el estudio de las dos corrientes dancísticas del siglo XX: el ballet (en su versión de la escuela rusa) y la danza libre (según la versión de la escuela alemana).² El objetivo principal de la Escuela de Plástica Dinámica consistió en organizar y sistematizar la enseñanza de la danza. En 1932, la escuela se reorganizó y el 15 de mayo se convirtió en la Escuela de Danza.

La Escuela de Danza se identifica con el proyecto cultural nacionalista. Como propósitos, pretende impartir una enseñanza profesional, además de difundir la danza como medio de expresión y contribuir a originar una danza mexicana. Su primer director fue el pintor Carlos Mérida. En 1935 tomó la dirección el maestro Francisco Domínguez; en 1937 se designó como directora a Nellie Campobello, quien permaneció en su puesto hasta 1984. Durante todo el periodo de la dirección de Campobello, varias veces se modificaron los planes de estudio; sin embargo, la Escuela se fue aislando de las corrientes dancísticas y pedagógicas del momento.

En 1934, Waldeen, acompañada del artista Michio Ito, ofreció una temporada en el Teatro Hidalgo de la Ciudad de México. A Waldeen se le considera una de las iniciadoras de la danza moderna en México. Por invitación de la Secretaría de Educación Pública, en 1939 estableció una escuela de danza moderna, y en 1940 organizó la Escuela y el Ballet de Bellas Artes, con el que presentó

La coronela. Con Waldeen se iniciaron bailarines y coreógrafos mexicanos importantes, como Guillermina Bravo y Josefina Lavalle.

En 1939, Anna Sokolow, acompañada por un grupo de bailarines estadounidenses, se presentó en el Palacio de Bellas Artes. Sokolow, la otra iniciadora de la danza moderna en México, entró en contacto con un grupo de intelectuales y artistas refugiados españoles, quienes la ayudaron a organizar un grupo de danza moderna que adoptó el nombre de La Paloma Azul.

A partir del trabajo de ambas pioneras, surgió una nueva generación de profesionales de la danza que participaron en el movimiento mexicano de danza moderna. A estos jóvenes bailarines y coreógrafos mexicanos se les ocurrió la idea de formar un centro de enseñanza de danza moderna en México, y convencieron al director del INBA, Carlos Chávez, para organizar una compañía de danza moderna respaldada por el gobierno mexicano.

En 1947 se creó la Academia de la Danza Mexicana, institución patrocinada por el gobierno. Ofrecía cursos de técnica clásica, danza moderna y danza regional. Al igual que la Escuela Nacional de Danza, esta institución ha ido evolucionando y modificando sus planes de estudio. Sin embargo, hubo momentos en que el proyecto se agotó. Por esta razón en 1977 un grupo de maestros de la Academia fundó el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza, dentro del cual se ubicaron tres escuelas: la Escuela Nacional de Danza Clásica, la Escuela Nacional de Danza Contemporánea y la Escuela Nacional de Danza Folklórica. Finalmente, en 1995, al revisar los planes de estudio, se disolvió el Sistema y se crearon la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea, con sede en

el Centro Nacional de las Artes, y la Escuela Nacional de Danza Folklórica, ubicada en las antiguas instalaciones del Sistema. Curiosamente, en el caso de las escuelas de danza mexicanas, el agotamiento de un modelo no llevó a la transformación de la institución, sino a la creación de una nueva.

También en 1977 se fundó la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey. Por su parte, fuera del INBA, como pionera de la enseñanza de la danza profesional destaca la Universidad Veracruzana, con su Facultad de Danza en Jalapa. Durante la década de los noventa han surgido otras escuelas importantes, como el Colegio Nacional de Danza Contemporánea, que tiene su sede en Querétaro (donde comparte instalaciones con el Ballet Nacional); la escuela promovida por el grupo Delfos en Mazatlán, y la Facultad de Danza de la Universidad de Sonora. Todas estas escuelas se siguen situando en los niveles institucionales de decisión y, por lo tanto, se hallan ligadas a los sistemas burocráticos.

RECUENTO BIBLIOGRÁFICO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La enseñanza de la danza, desde luego, forma parte de la educación artística, y existen diferentes propuestas acerca de lo que ésta última debería ser. Distintos autores nos proponen su visión al respecto, y aunque cada propuesta es diferente (ya que parte de la definición de arte que tenga el autor), en general tienen muchas coincidencias sobre lo que un estudiante de arte debe aprender, sobre los objetivos de la educación artística y sobre las funciones de una escuela de arte. Los objetivos y métodos de la educación artística han sido influidos por los cambios culturales,

económicos y sociales. Por lo tanto, los contenidos, objetivos y métodos de dicha educación también han cambiado con el tiempo, ya que, como mencionamos, los fines de la educación artística están relacionados con la situación social, económica e ideológica en la que se plantean. Debido a estos factores, no existe un enfoque universal de lo que debe enseñarse en las escuelas de arte.

Yves Michaud³ nos propone las funciones de una escuela de arte: aprender, practicar y producir, y nos hace percibir que una escuela de arte contribuye a la formación de la identidad artística. Además, nos hace ver el error académico de creer que las técnicas son suficientes para la formación artística, y no está de acuerdo con la ilusión "vanguardista" que sostiene lo contrario. Michaud les da una importancia vital a la reflexión y a la teoría. Acerca del papel de las escuelas de arte, Michaud no las considera como una cantera de artistas con éxito, sino como un lugar en donde, además de aprender a convertirse en profesionales, se asegure a los alumnos un acceso a diferentes conocimientos que les den la posibilidad de trabajo futuro.

Para los docentes de danza en México es importante conocer las funciones de las escuelas de danza, tanto como productoras de futuros profesionales, como en lo que respecta a su relación con la sociedad a la que sirve.

Dentro de las propuestas de educación artística, es importante resaltar el punto de vista latinoamericano. Juan Acha⁴ señala que el estudiante profesional de arte "debe adiestrarse en la orientación de las *aptitudes* y *actitudes* hacia la creatividad, hacia la capacidad o posibilidad de creación". Le pide al estudiante que oriente las aptitudes sensoriales, sensitivas y mentales hacia la capacidad crea-

dora. Otra propuesta del autor es la de un aprendizaje basado sucesivamente en la autocrítica, la autotransformación y la autogestión, además de que lo importante en la producción artística será el predominio de los intereses artísticos sobre cualquier otro tipo de intereses.

Por su parte, Elliot Eisner⁵ declara que el aprendizaje artístico no se da en una sola dirección ni se consigue de forma automática, sino que aborda el desarrollo de diferentes capacidades, como la percepción estética, la creación de formas artísticas y la comprensión del arte como fenómeno cultural. A los tres aspectos anteriores Eisner los llama productivo, crítico y cultural. Agrega que, además, existe una dimensión técnica, formada por el lenguaje que constituye la disciplina. Eisner ve al artista como un crítico social y como un visionario, y nos especifica que el acto de creación no surge del vacío, sino que está influido por las experiencias que se van acumulando durante el proceso vital. Una de las propuestas más interesantes de Eisner tiene que ver con la elaboración del currículum y los objetivos de la educación artística. A los objetivos los divide en educativos y expresivos, y lo mismo hace con las actividades de aprendizaje.

Otra propuesta es la de Herbert Read,⁶ quien presenta la tesis del arte como la base de la educación. Considera que el arte es un proceso general a través del cual el hombre alcanza la armonía entre su mundo interno y el orden social en el que vive. Es muy importante recalcar que Read define las dos posturas básicas que tienen los maestros frente a los alumnos. La primera manifiesta que cada individuo nace con determinadas potencialidades dotadas de valor positivo y por desarrollar dentro de la estructura de una sociedad lo suficientemente liberal como para permitir su variedad

infinita. La segunda supone que, independientemente de la idiosincrasia que el individuo posea, a menos que se adapten a un señalado ideal de carácter determinado por las tradiciones de la sociedad a la cual el individuo se ha de incorporar, las potencialidades deben estandarizarse. Read introduce los tres aspectos de la enseñanza del arte. En primer lugar, la actividad de la autoexpresión, que guiada puede llegar a ser una capacidad especializada o una habilidad técnica. En segundo lugar, la actividad de la observación, que combina el registro de las impresiones sensoriales con la clarificación de conocimientos conceptuales, con la construcción de la memoria y con la producción. Finalmente, la actividad de la *apreciación*, que tiene que ver con la respuesta del individuo frente a los modos de expresión de otras personas. Read termina diciendo que "el primer objetivo del profesor de arte debe ser producir el mayor grado de correlación entre el temperamento del niño y sus modos de expresión".

Rudolf Arnheim⁷ toma como base la psicología *Gestalt*, con un rico carácter cognitivo. Su investigación se enfoca en las funciones de la mente, relacionándolas con la percepción. Sitúa al arte en el corazón del proceso educativo. Propone que el sistema sensorial es uno de los principales recursos de la vida cognitiva, que la creación de imágenes en cualquier medio requiere de la invención y la imaginación. Lamenta que en las escuelas se preste una atención marginal a las materias que desarrollan la sensibilidad y la imaginación.

También se preocupa por los profesores de arte y nos presenta las dos posturas que han predominado a lo largo del siglo XX. Por un lado, está el maestro de arte que se limita a desarrollar las destrezas de los alumnos; por

otro, el maestro que se dedica a estimular únicamente su impulso creador inicial.

En la actualidad, las teorías acerca de las inteligencias múltiples de Howard Gardner⁸ están influyendo a la educación en general y a la educación artística en particular. Gardner ha investigado los principios que rigen el desarrollo del ser humano, los procesos de la creatividad y su manifestación en las artes. Ha dirigido estudios relacionados con los principios que operan en el área artística, y, como resultado de sus indagaciones, ha ofrecido diversas propuestas y perspectivas para el desarrollo de la educación artística. Gardner formula la tesis de que la clave para entender las diversas formas de creación radica en la comprensión de cómo usan los hombres los sistemas de símbolos.

Gran parte del trabajo de Gardner se ha dirigido a tratar de comprender mejor la índole de las actividades artísticas de los niños. En este punto resulta interesante su propuesta que liga los estadios del desarrollo cognitivo propuestos por Piaget con los procesos de crecimiento artístico. El autor se ocupa de diversas formas de educación y los medios de comunicación, y presenta los dos puntos de vista que para él han dominado la enseñanza artística. El primero tiene que ver con el criterio que denomina "del desenvolvimiento" o "natural", en donde el maestro tiene muy poca participación activa, asume un rol "preventivo" y considera al alumno como una simiente que contiene en sí el "germen" del virtuosismo artístico. El segundo se denomina el enfoque "de la instrucción", "directivo" o "de la enseñanza de destrezas". En éste el maestro es muy talentoso o un eximio artista que enseña el dominio de muchas técnicas sumamente intrincadas y considera que el alumno que manifiesta condiciones promisorias,

nunca habrá de concretar sus potencialidades sin la guía firme y la intervención del maestro. Gardner afirma que los dos puntos pueden entenderse con mayor facilidad si se les considera desde la perspectiva del desarrollo, distinguiendo etapas cualitativamente diferentes, así como las unidades y operaciones fundamentales que incluye cada etapa, los factores que contribuyen al crecimiento en cada una de ellas y sus interrelaciones.

Howard Gardner reconoce que la realización artística no es tan sólo ciencia "menos desarrollada", sino que implica procesos de pensamiento diferentes, con su propia evolución. Finalmente, considera que el enfoque que pone el acento en el desenvolvimiento es particularmente apropiado en relación con los primeros años de vida (desde los dos hasta los siete), y que una posición más activa es más apropiada para la etapa escolar.

Todos los autores mencionados ofrecen un conjunto de posibilidades para que los maestros de danza desarrollemos un nuevo concepto acerca de la enseñanza artística y podamos establecer un "cómo" de la educación dancística en México.

LA CLASE DE TÉCNICA DANCÍSTICA

En una clase de técnica de danza se debe combinar el aprendizaje artístico con el desarrollo de habilidades físicas. Dentro de una clase de danza podemos encontrar con la influencia de la enseñanza tradicional, que usa el abordaje autoritario de la enseñanza de la técnica y centra la atención en la ejecución correcta de los ejercicios. En ella, el aprendizaje se da por adicción al maestro, lo cual

fomenta la conducta codependiente del alumno porque, en general, el maestro tiende a promover la competencia y el individualismo.

La influencia de la tecnología educativa en la enseñanza de la danza la encontramos en la clara definición de objetivos por alcanzar; y observamos que se utiliza la pedagogía del *drill*,⁹ en donde el maestro, poseedor del "modelo correcto", demuestra, explica y hace repetir interminablemente hasta lograr la eficacia en la ejecución de los ejercicios.

Sin embargo, también observamos que dentro de la clase de danza no se tiene en cuenta el hecho mismo de bailar ni la expresividad. A menudo, el maestro espera que estos aspectos de la danza se resuelvan por medio del "talento" del alumno, o por el apoyo de otras materias, como improvisación y trabajos creativos, por ejemplo.

En consecuencia, uno de los conceptos prevalecientes en la formación de los bailarines consiste en separar la enseñanza de la técnica dancística y la enseñanza artística. Lo anterior ocasiona que el alumno establezca escalas de valores en sus materias, colocando en primer lugar a la técnica dancística y dejando en un lugar secundario a las otras materias que lo llevarían a la reflexión, a lo creativo y a lo artístico.

Así como el maestro fomenta en el alumno la necesidad de lograr el exclusivo dominio de los movimientos propuestos, el alumno centra su atención en la finalidad práctica del movimiento y en la ejecución correcta. Lo anterior desemboca en una concepción del cuerpo como objeto manipulable, como instrumento y como una abstracción, y por lo tanto el movimiento se convierte en un adiestramiento que deshumaniza al cuerpo y lo

hace perder su carácter expresivo. Al ser únicamente consciente del resultado, el alumno ve al movimiento superficialmente.

En las escuelas profesionales del país se desea que un alumno y egresado responda a modelos corporales previamente establecidos, y al mismo tiempo se pretende que sea un bailarín adaptable a las propuestas coreográficas contemporáneas. La contradicción anterior proviene de una falta de claridad en los propósitos, que deriva en una falta de claridad de lo que se enseña. Al darle una importancia primordial a la técnica, se eliminan todas las "excentricidades" del alumno y se produce un "modelo uniforme", de acuerdo con el ideal propuesto. Darle énfasis a lo expresivo nos llevaría a la diversidad, un concepto muy difícil de comprender y controlar dentro del ámbito escolar. El énfasis que se le da a la técnica tiene que ver con la postura no explícita de una visión "totalitaria" de la educación dancística. Esta postura es la de educar para adaptar al alumno a un ideal determinado por la tradición, y en este caso la tradición implica alcanzar logros técnicos y hasta virtuosísticos casi inalcanzables. De la problemática anterior se desprende la postura del maestro dentro de la clase de danza, que debe responder a lo que la escuela espera de él.

BUSCAR UNA NUEVA PROPUESTA EN LA ENSEÑANZA DE LA DANZA

Actualmente existen muchas teorías diferentes acerca de lo que es danza y acerca de las formas de prepararse y entrenarse. Prepararse para ser un bailarín es un proceso muy complejo. El alumno debe conocer los fundamentos,

principios y tradiciones del arte de la danza, estudiar los factores anatómicos, conocer cómo poner en movimiento la estructura corporal por medio de la técnica y además convertirse en un atleta-artista a través del desarrollo de las habilidades dancísticas y del sentido de la ejecución. Aparte, el alumno debe educar su sensibilidad, su mente y su fantasía, todas ellas orientadas hacia las cuestiones artísticas. Así que aprender a bailar es más que refinar las habilidades técnicas; dentro de este proceso de aprendizaje, el alumno involucra la mente, el cuerpo y las emociones.

Por su parte, el maestro de danza debe buscar un equilibrio entre los conocimientos pedagógicos y los artísticos, además de relacionarlos entre sí. Debe reconocer que existen muchas estéticas o sensibilidades, tanto individuales como colectivas, para poder guiar la percepción y la experiencia estética de los alumnos. Finalmente, debe comprender que tanto en el arte como en la pedagogía coexisten conceptos emergentes, convergentes, residuales y dominantes.¹⁰

LA DANZA CONTEMPORÁNEA A LA LUZ DE ALGUNOS AUTORES QUE HABLAN DEL CUERPO Y EL MOVIMIENTO

Las técnicas de danza contemporánea surgieron a lo largo del siglo XX. La danza contemporánea actual proviene de dos ramas básicas: la *danza moderna estadounidense* y el *expresionismo alemán*. En México, la influencia más fuerte proviene de la primera, aunque en menor grado también hemos tenido influencias del expresionismo alemán.

Una de las características más importantes de las técnicas de danza contemporánea actuales es que todas han

sido desarrolladas por un artista coreógrafo-maestro en colaboración con sus alumnos-bailarines, quienes prestan sus cuerpos e imaginación y así contribuyen al desarrollo de la propuesta técnico-coreográfica. Estas técnicas han sido el resultado de lo que el artista selecciona y arregla con el fin de conseguir un efecto determinado que exprese lo que él mismo quiere decir; por lo tanto, la técnica es el fundamento material de la obra coreográfica, ya que prepara a los ejecutantes según ciertas reglas que hacen que aparezca el fenómeno artístico. Además, la técnica es resultado de los elementos que diferencian la obra de un coreógrafo de la de otro.

Todas las técnicas de danza contemporánea desarrolladas a lo largo del siglo XX parten de la visión del artista, de su posición filosófica, estética, teórica, y de una definición del aprendizaje dancístico. Otro punto que es importante destacar es cómo aborda cada técnica los elementos de la danza, que son el concepto de espacio, el concepto de tiempo, el concepto de energía, el concepto de forma, el movimiento y el cuerpo humano como instrumento.

En relación con la enseñanza de la técnica, debemos preguntarnos si *los métodos* utilizados para lograr el dominio técnico han sido los más adecuados. Es necesario estudiar las relaciones que existen entre el cuerpo y el movimiento. Michel Bernard¹¹ se ocupa de la presencia y el valor esencial del cuerpo, muestra y explica cómo la experiencia corporal está invadida y modelada desde el principio por la sociedad. Bernard presenta una idea muy importante en relación con la danza. Dice que nuestro cuerpo no adquiere una realidad plena y completa para nosotros, sino hasta que nuestra aceptación de la mirada y el juicio de los demás permite construir una imagen

de nuestro cuerpo de conformidad con la *configuración fantasmática* (aquella donde cada parte del cuerpo posee una carga simbólica de acuerdo con la sofisticación que experimentan los niños),¹² diseñada por nuestros deseos. También nos habla de los tormentos del *cuerpo juzgado*: el cuerpo angustiado por su propia forma, una anormalidad que se presenta sobre todo en los adolescentes y especialmente en los delincuentes juveniles, y que también se podría aplicar a los estudiantes de danza. Esta anormalidad consiste en una obsesión de la mirada de los demás dirigida al cuerpo y se refiere a la morfología corporal en su conjunto. Lo anterior revela una nueva dimensión del cuerpo como objeto de juicio y valor social. El autor concluye que el cuerpo que vivimos no es nunca verdaderamente ni por entero nuestro, así como tampoco es nuestra del todo la manera en que lo vivimos.

Por su parte, Daniel Denis¹³ determina una realidad institucionalizada del cuerpo, su anclaje cultural y la complejidad de la red de las representaciones y de las vivencias corporales. Denis se concentra en las prácticas corporales que hacen referencia a la expresión, a la imaginación y a la creatividad, y propone una pedagogía aleatoria empeñada en promover la complejidad del instante y del lugar, en poner de manifiesto los diversos niveles de las cosas y los móviles equívocos que animan a todo ejercicio del cuerpo. Esta concepción pedagógica lo lleva a favorecer la expresión de creaciones que se orientan hacia productos diversificados y ligados entre sí.

Jean Le Du,¹⁴ en tanto, nos indica que el cuerpo es uno de los temas que están a la orden del día, y nos dice que busca confrontar el enfoque que se basa en supuestos de carácter psicoanalítico. Se interesa por la expresión corporal

y nos manifiesta que liberar al cuerpo significa proveerlo de medios de expresión, lo cual consiste en la introducción de un código lingüístico del cuerpo. Sin embargo, al aproximarnos a ciertas zonas de expresión, el cuerpo está constreñido. Le Du nos muestra que la represión fundamental del cuerpo es la de lo simbólico, que en nuestra cultura occidental está relacionada con la negación del mismo; por lo tanto, es en ese plano donde se articula dicha represión. A continuación nos explica la ley de la alternancia, que se refiere a la forma en que se articulan la *prescripción* y la *proscripción*,¹⁵ y la pedagogía de la alternancia, que hace actuar una ley estructurante que quebranta y que tiene como fin reconciliarnos con las dimensiones del espacio, del tiempo y el otro, que representarían el destino de nuestra realidad corporal. En segundo lugar instituye el movimiento, que sin cesar nos pone en el mundo y nos mantiene vivos. Más adelante, Le Du nos descubre a la *rivalidad*, fenómeno que conocemos bien y que encontramos a menudo en la vida cotidiana (sobre todo en una clase de danza). La rivalidad tiene tres componentes: primero, se orienta hacia un objeto real; el segundo se basa en que el rival aparece como un semejante (los intercambios y las relaciones son simétricos), y el tercero se apoya en una ley, una especie de regla de juego que precede a los adversarios y los encuadra en sus respectivas posiciones.

Jean Le Boulch,¹⁶ por otra parte, se ocupa de la ciencia del movimiento humano y rechaza el dualismo metodológico de Descartes, que distingue en el ser dos realidades distintas: el alma y el cuerpo (intelecto-cuerpo), ya que este dualismo conduce a la concepción de un "cuerpo-instrumento". Le Boulch propone una ciencia del movimiento humano que parte de la existencia corporal como

totalidad y como unidad. Estudia las particularidades del movimiento humano desde los puntos de vista que ofrecen la biología, la psicología, la sociología y la filosofía. Cuando trata el movimiento como modo de expresión, sostiene que el primer modo de expresión es de naturaleza espontánea y traduce el dinamismo del organismo que vive su presencia en el mundo. Y el movimiento se despliega en presencia de la mirada de los demás, de ese modo, adquiere una relación de significante a significado; se transforma en "expresión para los demás". Si se manifiesta una verdadera inquietud por transmitir un mensaje, ésta se transforma en comunicación.

Le Boulch nos propone el concepto del cuerpo-objeto, en donde se homologa al cuerpo con un instrumento, cuyo entrenamiento se realiza mediante una intervención desde el exterior, y define el modelo al que el cuerpo debe ceñirse durante dicho entrenamiento. Esta postura es muy importante para la enseñanza de la danza, en la medida en que el cuerpo se convierte en un extraño para la propia persona. Jean Le Boulch plantea un nuevo método de entrenamiento, la *psicokinética*,¹⁷ que es un método de pedagogía activa y que implica el desarrollo de capacidades, la modificación de "actitudes personales" y la integración grupal. Dentro de este método, el maestro colocará al grupo de alumnos frente a condiciones experimentales que tomen en cuenta sus intereses, teniendo siempre presente la relación entre el sujeto y la situación.

Mientras tanto, como resultado de sus investigaciones John D. Lawther¹⁸ plantea conceptos muy interesantes en relación con la enseñanza de las habilidades motrices. Analiza el aprendizaje humano durante todas las etapas de la vida y nos presenta diferentes teorías sobre el

aprendizaje, entre las que destaca el concepto de *aprendizaje latente*, cuyo significado está relacionado con el aprendizaje no propuesto. El otro concepto importante es el de *aprendizaje por comprensión*, que involucra la teoría de la *Gestalt* y sus aplicaciones. Lawther se opone al aprendizaje por medio de series de ejercicios (*drill*), *memorización mecánica* y *motivación extrínseca*. Sus ideas acerca de cómo se debe iniciar al principiante involucran el concepto de la *estructura global*, en la que el alumno obtiene los mejores resultados cuando sus primeros intentos constituyen esfuerzos para captar y responder a la idea central, idea general o idea de la estructura global del patrón que representa su objetivo. Siguiendo con el aprendizaje de los principiantes, Lawther nos indica que estos alumnos aprenden más rápidamente si se emplean materiales significativos. En relación con el aprendizaje de las habilidades motrices, nos hace ver la importancia del apoyo verbal en la enseñanza del movimiento, el cual, prescindible en el caso de los alumnos principiantes, es fundamental para los alumnos avanzados, ya que la explicación verbal, en su caso, resulta más satisfactoria y rápida para enseñar la destreza. Lawther expone las características del aprendizaje y del entrenamiento del alumno avanzado, para quien las habilidades motrices ya adquiridas crecen y se generalizan, además de que la fatiga y la pérdida de energía son menores y la motivación mayor. El alumno avanzado puede utilizar ejercicios parciales para afinar los puntos débiles de su desempeño y repeticiones mentales para considerar sus experiencias. Basado en diferentes experimentos, Lawther nos demuestra que las prácticas cortas diarias son superiores a las largas y que es muy importante planificar los intervalos de descanso. Define

la motivación como un estado que incita a una persona a la acción. Por último, se preocupa por las mediciones y predicciones del aprendizaje y el rendimiento. Su propuesta es muy complicada, ya que involucra porcentajes y otras operaciones matemáticas.

Al analizar a los autores que se ocupan del cuerpo y el movimiento, nos encontramos con ideas complejas, fascinantes y asombrosas. En primer lugar tenemos lo que le sucede al cuerpo cuando lo vemos como instrumento; en segundo, nos percatamos de lo que pasa cuando somos observados y tocados, y finalmente se nos presentan las nuevas propuestas de entrenamiento, que ponen en entredicho las tradiciones del entrenamiento dancístico. Basados en las ideas y propuestas de estos autores, los maestros de danza podríamos realizar una revisión y un diagnóstico de los errores, omisiones, incongruencias y faltantes en nuestros sistemas de entrenamiento.

NUEVOS MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA DANZA

Es importante señalar que los autores revisados —la mayoría mujeres— hacen hincapié en ver la danza como una experiencia holística.

Gay Cheney¹⁹ formula que aprender a bailar es como efectuar un viaje durante el cual se explorarán diferentes territorios, y plantea la enseñanza de la danza basada en los siguientes puntos: partir de los movimientos conocidos (cotidianos) a los desconocidos; utilizar las habilidades de moverse, de reaccionar, de responder a las sensaciones y de sentir. Explorar las capacidades de movimiento del cuerpo y la estructura del mismo, con el objetivo de ejecutar

movimientos inteligentes y conectarlos al ejecutar una danza o bailar. Aprender a improvisar, componer y coreografiar dentro del mismo proceso de aprender a bailar. Exponer al alumno a la práctica escénica. Y a continuación incorporar la teoría y los conceptos dentro del proceso de aprendizaje dancístico. Finalmente, Cheney nos dice que aprender a bailar es un compromiso holístico que reta a la mente, al cuerpo y a las emociones.

Margaret N. H'Doubler,²⁰ pionera de la investigación en la enseñanza de la danza, llama la atención sobre la responsabilidad de los educadores para que la danza funcione como una experiencia vital en la vida del pueblo. Promueve el concepto de la ciencia de la danza: el conocimiento sistematizado que nos dice cómo trabajar, cómo ajustar nuestros esfuerzos para alcanzar los fines deseados. Estos fines dependen de lo que entendamos por arte y sus valores sociales e individuales. Plantea que se debe incluir a la danza como parte de la educación general para dar oportunidad a todos los niños de experimentarla. Nos indica que debemos construir una teoría basada en el conocimiento de la estructura y las leyes del movimiento del cuerpo. Asimismo, para apreciar y comprender la relación entre el sentimiento y la acción debemos conocer la psicología de las emociones y el papel que éstas desempeñan en el impulso (estímulo) para expresarse con el movimiento. H'Doubler observa que en la enseñanza y el estudio de la danza no debemos preocuparnos por que nuestros alumnos se desarrollen como bailarines profesionales; nuestra principal preocupación debe ser desarrollar la potencialidad de la expresión a través del estudio de la danza, al mismo tiempo que dar la oportunidad de reexperimentar los valores estéticos descubiertos en la

realidad. En fin, enseñar la danza como una experiencia que contribuya a la filosofía y proyecto de vida.

La autora manifiesta que cualquier obra de arte comienza con un propósito y se desarrolla a través de la técnica, y que en la danza, como en cualquier arte, es esencial entrenar a la mente y al cuerpo como instrumentos para moldear el medio (el movimiento) y lograr una forma artística. Consecuentemente, el bailarín tiene dos metas (objetivos) que no ha de perder de vista: en primer lugar debe entrenar la mente para utilizar el cuerpo y reflejar sus condiciones, ya que uno de los intereses de la danza es sentir los tonos de origen físico; en segundo lugar debe entrenar al cuerpo para que responda a la mente expresiva: cualquier pensamiento o sentimiento debe expresarse a través del movimiento corporal; la importancia que tienen los sentimientos y emociones para motivar la actividad muscular no se debe pasar por alto. H'Doubler declara que la preparación técnica para la danza es muy compleja, ya que el alumno debe ser consciente de las tensiones musculares y descubrir en el movimiento la manifestación de las leyes físicas. Aparte del estudio de los factores anatómicos, se deben considerar los factores psicológicos, la conducta psíquica y la capacidad de pensar, sentir, imaginar y ejecutar. Todos los factores anteriores forman un equipo para interpretar las experiencias. Finalmente, H'Doubler toca los conceptos de forma como unidad orgánica, de forma y contenido, de forma y estructura, de la relación de la música con la danza, y termina con una reflexión del porqué de la danza.

Martha Eddy,²¹ por otro lado, observa que el reto del bailarín es ser simultáneamente atleta y artista independiente, y que danzar es expresar lo que yace en el interior,

dando forma e intensidad a la intención interna de quien se mueve. También nos dice que la danza es comunicación que se dirige a toda la gama de la experiencia humana y al propio descubrimiento, y que, por lo tanto, en toda danza está implícita una conducta social. Nos propone que el sentimiento del movimiento puede enseñarse kinestésicamente, y que las terapias corporales y la psicología tienen importantes implicaciones para la pedagogía de la danza. Eddy nos dice que actualmente sabemos que la imaginiería mental puede mejorar las capacidades de movimiento y que a la comunicación no verbal corresponde alrededor del sesenta por ciento de toda la interacción humana, por lo que los maestros tienen como tarea aplicar estos avances a la danza. Al respecto, esta teórica nos indica que el principal reto para los maestros de danza consiste en volver a encarnar una forma de comunión danzada que hable de todos los aspectos de la experiencia humana, e iniciar la enseñanza de la comunicación mente-cuerpo, la corporeización de la motivación interna, y el puro placer del moverse con los otros. Es sumamente importante que el maestro haga consciente al alumno de los impulsos de movimiento que revelan la profunda fuente creativa que vive dentro de toda persona, y lo enseñe a enfocarse en la emoción interior del movimiento más que en la apariencia exterior. En síntesis, desarrollar algo más que la destreza física. A continuación, Martha Eddy nos propone otra importante liga cuerpo-mente con el análisis de movimiento Laban, con el estudio de las teorías de Kestenberg y con el abordaje del *body mind centering*, un sistema de movimiento holístico que involucra sentimientos y pensamientos expresados a través del cuerpo. También nos habla de los diversos "motores" del movimiento. Finalmente, nos

presenta una estructura de clase de técnica de danza, y la propuesta de cambiar las técnicas para mejorar y para que los bailarines aprendan a confiar en su propia experiencia fisiológica y psicológica, y, lo más importante, a hablar acerca de esas experiencias.

Mientras tanto, Anne Green Gilbert²² formula el concepto de *danza creativa*, método de la enseñanza de la danza basado en las nociones de espacio, tiempo, fuerza, cuerpo, movimiento y forma. Este método de enseñanza también toma en cuenta los factores cognoscitivos, afectivos, físicos y sociales. Para ella, la danza creativa vincula el dominio del movimiento con la expresión artística. Considera que la combinación de lo técnico con lo artístico es lo que potencia a la danza creativa, y señala además la importancia de enseñar conceptos y no únicamente hechos. Finalmente, la autora brinda orientación a los maestros para la preparación de clases destinadas a gente de diferentes edades y situaciones.

Por su parte, Elizabeth Hayes²³ se preocupa por definir la danza y diferenciarla de los deportes. Explica que la clave de la diferencia es que el propósito del bailarín es el movimiento *per se*, al que conscientemente le da forma y estructura física, lo que le proporciona satisfacción física, emocional o estética. Hayes nos dice que el bailarín debe desarrollar su cuerpo como un instrumento que responda inteligentemente, y en relación con los maestros recomienda que dentro de la clase de danza se le proporcione al alumno una experiencia dancística real. Enseguida presenta los fundamentos del movimiento como preparación para la danza: desarrollo de la conciencia kinestética de la posición y acción del cuerpo; desarrollo de la conciencia intelectual de la forma en que se controla el movimiento;

eliminación de tensión muscular innecesaria; estiramiento de los músculos para permitir la máxima flexibilidad de las articulaciones, y desarrollo de coordinación muscular general y hábitos de movimiento deseables. Luego presenta diferentes técnicas de relajación, y aborda los conceptos de postura y equilibrio. Más adelante nos introduce en las técnicas dancísticas preparatorias, que tienen un propósito más práctico que estético y no deben confundirse con la danza, ya que son medios para un fin: bailar. Los propósitos generales de estos ejercicios de acondicionamiento son eliminar la tensión muscular innecesaria; estimular al cuerpo fisiológicamente a fin de prepararlo para la acción eficiente; aumentar la flexibilidad de las articulaciones; incrementar la fuerza y la resistencia musculares; desarrollar el equilibrio y la coordinación general; desarrollar la conciencia y la sensibilidad kinestéticas en torno a la posición y el movimiento del cuerpo; aumentar la esfera de la experiencia del movimiento, y desarrollar hábitos deseables de movimiento en términos de buena mecánica corporal, tanto en la danza como en la vida cotidiana. Por último, Hayes propone la enseñanza creativa de la danza moderna para ayudar a los alumnos a descubrir el movimiento no sólo en sus fases superficiales y visuales, sino también en sus aspectos espaciales, rítmicos y dinámicos, percibidos kinestéticamente, y se ocupa de ayudar al alumno a desarrollar sus fuerzas organizativas y críticas en la aplicación del movimiento con propósitos expresivos.

Joan Schlaich y Betty Dupont²⁴ se ocupan de la clase de técnica. Nos dicen que ésta debe ayudar a los alumnos a crear instrumentos capaces de realizar cualquier movimiento. Dentro de una clase de técnica se desarrollan dos actividades simultáneas: el entrenamiento y el baile. Las autoras

ponen énfasis en la alineación y la mecánica corporales correctas, en las progresiones lógicas dentro de la clase, en el trabajo de todas las áreas del cuerpo, en el trabajo con los elementos básicos de la danza, en la importancia de crear buenos hábitos de trabajo y, por último, en que el maestro proporcione correcciones y demostraciones precisas. En relación con el desarrollo del sentido de la ejecución, Schlaich y Dupont brindan diferentes recomendaciones, entre las cuales se distinguen dos: trabajar sobre la calidad y el sentido de la comunicación, y motivar la comprensión interior. En relación con la estructura de la clase de danza, plantean los elementos importantes que la componen, como el propósito principal; la estructuración del tiempo; la diversidad y variedad de los movimientos propuestos; el desafío que éstos presentan a los alumnos; la utilización del espacio; la atmósfera positiva, y el acompañamiento adecuado. Las autoras terminan dando recomendaciones a los maestros para estructurar y planear una clase, y reflexionando acerca de la individualidad de los estudiantes y sobre las diferencias que existen entre los estudiantes principiantes y los avanzados.

El caso de Laban merece destacarse porque propuso un marco teórico importante para comprender los procesos que se dan en el movimiento y en la danza.

Las teorías de Rudolf Laban acerca del movimiento han tenido gran impacto no solamente en la danza, sino también en el teatro, en la psicología y hasta en la antropología. Laban se dedicó a estudiar la relación que existe entre la expresividad del movimiento y los estados mentales y emocionales. También estudió los ritmos naturales del cuerpo, e investigó los principios fundamentales del movimiento para desarrollar un sistema de análisis y

organización del mismo, además de crear un sistema de notación del movimiento que lleva su nombre. Entre las teorías que se derivaron de sus investigaciones encontramos a la coréutica, o armonía en el espacio, que se ocupa tanto del espacio personal como del general. Laban nos hace ver la tridimensionalidad espacial y desarrolla los conceptos de *kinesfera*, *cruz dimensional* y diferentes escalas de movimiento dentro de formaciones *cristalinas*:²⁵ cubo, octaedro e icosaedro. Otra teoría de Laban, muy importante, tiene que ver con el análisis de la dinámica y el ritmo del movimiento. Es conocida como *effort*, y desarrolla los conceptos de flujo, tiempo, peso y espacio. Esta teoría se completa con los conceptos de *shape*, los cuales analizan la forma que toma el cuerpo humano al ejecutar los diferentes movimientos con dinámicas diferentes.

Laban buscaba formas de entrenamiento y habilidades muy diferentes de lo que tradicionalmente se ha considerado como un entrenamiento técnico dancístico, por ejemplo, desarrollar habilidades específicas para ciertas partes del cuerpo; identificar pasos, posiciones de pies y posturas, y adquirir rutinas definitivas que se practican y se mantienen regularmente. Los métodos que utilizaba para entrenar a sus bailarines consistían en periodos durante los cuales estudios detallados (de manos, de giros, de coréutica, de eukinéctica, etcétera) se repetían para adquirir y desarrollar una conciencia kinestética, de manera tal que un nuevo movimiento se pudiera descubrir. Aunque el entrenamiento que Laban proporcionaba a sus bailarines contrastaba con el tradicional, de ninguna manera se oponía a esos otros métodos, por lo que los principios teóricos que desarrolló sirven también para comprender y poner en contexto a las otras técnicas de entrenamiento.

Sigurd Leeder, como técnico-docente —creativo como maestro— desarrolló una técnica dancística basada en los principios elaborados por Laban. Después de la muerte de éste, en 1958, sus colegas y discípulos han continuado con sus investigaciones, y han desarrollado nuevas teorías que han contribuido a la mejor comprensión del movimiento humano.

Después de recorrer las propuestas anteriores, es necesario que los maestros de danza tomemos conciencia de las necesidades de los alumnos en su formación como bailarines y aclaremos los errores e incongruencias del entrenamiento dancístico. Todavía nos falta analizar la posición del maestro y su relación con los alumnos. Los planteamientos vistos anteriormente tratan ese tema y hacen recomendaciones de cómo actuar dentro de la clase. Es necesario ahondar, sobre todo en lo concerniente a la relación de la enseñanza de la danza como arte, y no solamente como habilidad técnica.

CONCLUSIONES

En México, los maestros de danza tenemos un gran reto. Debemos desarrollar nuestra capacidad crítica; ubicarnos en nuestra realidad social y académica; aspirar a un conjunto de posibilidades (cursos, becas, intercambios) para desarrollar la actualización de nuestro trabajo; buscar las propuestas filosófico-pedagógicas que se han desarrollado en América Latina para encontrar qué relación tienen con la realidad mexicana y con la danza, y desarrollar una nueva manera de formar bailarines como seres humanos y como artistas conscientes y críticos.

Para proponer un nuevo concepto de la enseñanza de la danza en México, tendríamos que responder y reflexionar en una serie de preguntas fundamentales: ¿cuál es nuestro concepto de danza? ¿Para qué sirve la danza? ¿Cuáles son sus valores? ¿Cuáles sus justificaciones? ¿Cuáles son sus efectos y sus funciones? ¿Qué es lo artístico en el mundo de la danza? ¿Qué importancia tiene la danza en el medio cultural mexicano? ¿Qué es una escuela de danza? ¿Qué valor tiene la educación dancística para el alumno? ¿Cuál es nuestro concepto de bailarín profesional? ¿Qué tipo de bailarín queremos que egrese? ¿Qué relación tiene la enseñanza de la danza con la educación artística? Además, estas preguntas deberían abordarse desde diferentes contextos: nacional, estatal e institucional. Del mismo modo, se tendría que trabajar sobre un sustento filosófico que apoyase la nueva propuesta y a continuación establecer las bases de un discurso pedagógico para la educación dancística. En conclusión, la enseñanza de la danza abarca aspectos pedagógicos, psicológicos, filosóficos, sociológicos, técnicos y artísticos en una dinámica de conjunción interdisciplinaria.

NOTAS

¹ Pedro D. Lafourcade, *La evaluación en organizaciones educativas centradas en logros*. México, Trillas, 2000.

² Información encontrada en la ENDNGC. (Me gustaría saber a qué técnica rusa se refieren. También, ¿a qué escuela alemana aluden y quiénes impartían estas materias?)

³ Yves Michaud, "¿Enseñar arte? Análisis y reflexión sobre las escuelas de arte". París, s/f. Trad. de C. Herrera; rev. de H. Chávez. Inédito.

⁴ Juan, Acha, *Introducción a la creatividad*. México, Trillas, 1992.

⁵ Elliot W. Eisner, *Educación la visión artística*. Barcelona, Paidós, (Paidós Educador), 1995.

⁶ Herbert, Read, *Educación por el arte*. Barcelona, Paidós, (Paidós Educador), 1996.

⁷ Rudolf Arnheim, *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona, Paidós, 1993.

⁸ Howard Gardner, *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona, Paidós, (Paidós Básica), 1997. Texto igualmente trabajado por Fernando Aragón y Anadel Lynton.

⁹ Jean Le Boulch, *La educación por el movimiento en la edad escolar*. México, Paidós, (Paidós Educación), 1996.

¹⁰ Para ampliar el significado de estos conceptos, consultar Juan Acha, *Introducción a la creatividad...*

¹¹ Michel Bernard, *El cuerpo. Un fenómeno ambivalente*. Barcelona, Paidós, (Técnicas y Lenguajes Corporales), 1994.

¹² *Ibid.*, pp. 106-107.

¹³ Daniel Denis, *El cuerpo enseñado*. Barcelona, Paidós, 1980.

¹⁴ Jean Le Du, *El cuerpo hablado. Psicoanálisis de la expresión corporal*. Barcelona, Paidós, 1992.

¹⁵ Para Le Du, la *prescripción* es una manera de enunciar formas de conducta que remitía al *deber ser*. Por su parte, la *proscripción* se da en sentido negativo: el *no deber ser*.

¹⁶ Jean Le Boulch, *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Barcelona, Paidós, 1992.

¹⁷ *Idem.*, *La educación por el movimiento...*

¹⁸ John D. Lawther, *Aprendizaje de las habilidades motrices*. Barcelona, Paidós, 1993.

¹⁹ Gay Cheney, *Basic Concepts in Modern Dance. A Creative Approach*. Princeton, Princeton Book Company, 1989.

²⁰ Margaret N. H'Doubler, *Dance. A Creative Art Experience*. Madison, The University of Wisconsin Press, 1998.

²¹ Martha Eddy, "Body-Mind Dance", en Susan Loman (ed.), *The Body-Mind Connection in the Human Movement Analysis*. Nueva Inglaterra, New England Graduate School, 1992. (Trad. al español por Dolores Ponce como "Danza mente-cuerpo".)

²² Anne Gilbert Green, *Creative Dance For all Ages: A Conceptual Approach*. Virginia, The American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, 1992.

²³ Elizabeth Hayes, *Introducción a la enseñanza de la danza*. Nueva York. The Roland Press Company, 1964. (Trad. de Dolores Ponce).

²⁴ Joan Schlaich y Betty Dupont, *The Art of Teaching Dance Technique*. Virginia, American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, 1993.

²⁵ Nombre que Laban toma de las formas que de manera natural adquiere el cristal.

BIBLIOGRAFÍA

ACHA, Juan, *Expresión y apreciación artística*. México, Trillas, 1994.

———, *Los conceptos esenciales de las artes plásticas*. México, Ediciones Coyoacán, 1999.

ARHEIM, Rudolf, *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona, Paidós, (Paidós Estética), 1993.

CHENEY, Gay, *Basic Concepts in Modern Dance. A Creative Approach*. Princeton, Princeton Book Company, 1989.

GARDNER, Howard, *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona, Paidós, (Paidós Básica), 1997.

———, *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, (Paidós Educador), 1994.

GREEN Gilbert, Anne, *Creative Dance for All Ages: A Conceptual Approach*. Virginia, The American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, 1992.

H'DOUBLER, Margaret N., *Dance. A Creative Art Experience*. Madison, The University of Wisconsin Press, 1998.

- LAFOURCADE, Pedro D., *La evaluación en organizaciones educativas centradas en logros*. México, Trillas, 2000.
- LE DU, Jean, *El cuerpo hablado. Psicoanálisis de la expresión corporal*. Barcelona, Paidós, 1992.
- READ, Herbert, *Educación por el arte*. Barcelona, Paidós, 1996.

BIBLIOGRAFÍA MODULAR GENERAL

MÓDULO TEORÍAS DEL CUERPO

- BERNARD, Michel, *El cuerpo*. Barcelona, Paidós, 1985, pp. 25-59 y 77-101.
- DENIS, Daniel, *El cuerpo enseñado*. Barcelona, Paidós, 1980, pp. 11-25, 47-86, 93-107 y 148-159.
- MERLEAU-PONTY, Maurice, *Fenomenología de la percepción*. México, Planeta, 1993, pp. 87-190.

MÓDULO TEORÍAS DEL MOVIMIENTO

- DROPSY, Jaques, *Vivir en su cuerpo. Expresión corporal y relaciones humanas*. Buenos Aires, Paidós, 1987, pp. 39-99 y 125-138.
- ELSWORTH Todd, Mabel, *The Thinking Body*. Nueva York, Dance Horizons, 1973, pp. 1-44. (Trad. al español de Dolores Ponce).
- LABAN, Rudolf, *El dominio del movimiento*. Madrid, Fundamentos, 1987, pp. 149-169.
- LAWTHER, John, *Aprendizaje de las habilidades motrices*. Barcelona, Paidós, 1993, pp. 70-107.

LE BOULCH, Jean, *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*. Buenos Aires, Paidós, 1991, pp. 71-226.

MÓDULO EDUCACIÓN DANCÍSTICA

Sobre la contextualización social y cultural de las técnicas corporales:

KRAUS, Richard, y Sarah Chapman, *History of Dance in Art and Education*, 2ª. ed. Nueva Jersey, Prentice-Hall, 1981, pp. 108-270. (Trad. al español de Dolores Ponce).

VIGARELLO, Georges, "El adiestramiento del cuerpo desde la edad de la caballería hasta la urbanidad cortesana", en Michel Feher (ed.), *Fragmentos para una historia del cuerpo humano*. Segunda parte. Madrid, Taurus, 1991, pp. 149-196.

VOLLI, Ugo, "Técnicas del cuerpo", en Eugenio Barba y Nicola Savarese, *Anatomía del actor. Un diccionario de antropología teatral*. México, SEP/INBA/ GEGSA/ISTA, 1988, pp. 195-208.

LEROY, Dominique, "La relación formación-empleo en el sector de la danza en la Comunidad Económica Europea". *La Recherche de la Danse*, núm. 384, pp. 111-130. (Trad. al español de Dolores Ponce).

Sobre la clase de danza:

LESSCHAEVE, Jacqueline, "Merce Cunningham in conversation with Jacqueline Lesschaeve", en *The Dancer*

- and the Dance*. Nueva York, Marion Boyars, 1984, pp. 57-75. (Trad. al español de Dolores Ponce).
- EDDY, Martha, "Body-Mind Dancing", en Susan Loman (ed.), *The Body-Mind Connection in the Human Movement Analysis*. Nueva Inglaterra, Antioch, New England Graduate School, 1992, pp. 203-227. (Trad. al español de Dolores Ponce como "Danza cuerpo-mente").
- HAYES, Elizabeth, *An Introduction to the Teaching of Dance*. Nueva York, The Ronald Press Company, 1964, pp. 3-85. (Trad. al español de Dolores Ponce).
- SCHLAICH, Joan, y Betty Dupont, *The Art of Teaching Dance Technique*. Virginia, American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, 1993, pp. 27-64. (Trad. al español de Dolores Ponce).
- SHERBON, Elizabeth, *On the Count of One. Modern Dance Methods*, 2ª ed. Kansas, Mayfield Publishing Company, 1975, pp. 1-22. (Trad. al español de Dolores Ponce).

Sobre la enseñanza de la creatividad:

- BLOM, Lynne Anne, y L. Tarin Chaplin, *El acto íntimo de la coreografía*. Trad. de A.M. Mendizábal. México, Cenidi-Danza/INBA, 1996, pp. 157-197 y 245-252.
- HAYES, Elizabeth, *Dance Composition and Production*. Nueva Jersey, Princeton Book Company Publishers, 1993, pp. 1-9. (Trad. al español de Dolores Ponce).
- PEASE, Esther, *Modern Dance*. Dubuque, Iowa, Wn., C. Brown Company Publisher, 1976, pp. 38-57. (Trad. al español de Dolores Ponce).

ROBINSON, Jaqueline, *Une certaine idée de la danse. Reflexions au fil des jours*. París, Chiron, 1997, pp. 59-79. (Trad. al español de Elia Espinosa).

MÓDULO EDUCACIÓN ARTÍSTICA

ACHA, Juan, *Introducción a la creatividad artística*. México, Trillas, 1992, pp. 61-128 y 145-196.

EISNER, Elliot W., *Educación de la visión artística*. Barcelona, Paidós, (Paidós Educador), 1995, pp. 59-160.

GROPIUS, Walter, *Bauhaus*. Madrid, Comunicación, 1971, pp. 193-213.

MICHAUD, Yves, "¿Enseñar arte? Análisis y reflexión sobre las escuelas de arte". Trad. de C. Herrera; rev. de H. Chávez. Cenidiap, México, 1997. Inédito.

WICK, Rainer, *Pedagogía de la Bauhaus*. Madrid, Alianza, 1986, pp. 53-73.

MÓDULO DE TEORÍAS PEDAGÓGICAS

COLL SALVADOR, César, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós, (Paidós Educador), 1992, pp. 133-151 y 188-206.

PORLÁN, Rafael, *Constructivismo y escuela. Hacia un método de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla, Diada, 1993, pp. 77-101 y 121-139.

SACRISTÁN GIMENO, José, y Ángel Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, 5ª ed. Barcelona, Morata, pp. 115-136 y 171-223.

MÓDULO DE TEORÍA DEL CAMPO ARTÍSTICO

- BOURDIEU, Pierre, *Sociología y cultura*. México, Grijalbo, 1990, pp. 135-141.
- , *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus, pp. 223-253.
- , *El sentido práctico*. Madrid, Taurus, 1991, pp. 91-111.

MÓDULO DE APOYO TEÓRICO

- MORIN, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, 1990, pp. 87-110.
- , *El método. (La vida de la vida)*. Madrid, Cátedra, 1980, pp. 237-276.

*La enseñanza de la danza contemporánea,
una experiencia de investigación colectiva*, de Elizabeth Cámara e Hilda Islas,
se terminó de imprimir en el mes de mayo de 2007,
en los talleres de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México,
con un tiraje de 1000 ejemplares.



Colección *Al margen*

¿Cómo establecer una relación entre educación e investigación en la danza contemporánea académica? Para generar lazos entre experiencias docentes y metodologías de investigación, algunas investigadoras se dieron a la tarea de lograr que esta indagación sobre danza se convirtiera en una herramienta de apoyo sistemático a las necesidades y cuestionamientos de los maestros.

No toca a este ensayo hacer un análisis detallado de las múltiples problemáticas docentes, sino *enunciar* las que suenan con mayor insistencia en el discurso de los docentes y gestores de la educación de la danza, a fin de evidenciar, precisamente, toda la riqueza que el ámbito educativo le propone a la investigación.

ELIZABETH CÁMARA: Egresó de la Academia de la Danza Mexicana, y del Centro de Investigación Coreográfica del INBA. Por más de veinticinco años ha sido maestra del Colegio de Bachilleres, del cual fue coordinadora de área y dirigió su compañía. Por cerca de diez años fue maestra de la Escuela Nacional de Danza Clásica del INBA. Actualmente es directora del CENIDI-Danza.

HILDA ISLAS: Licenciada en Filosofía por la UNAM; realizó Maestría en Psicología social por la UAM. Ha realizado estudios de danza contemporánea y ejercido como bailarina de algunos grupos independientes, y como coreógrafa e intérprete solista. Desde 1997 imparte clases en el Área de Cultura Integral del Centro Nacional de las Artes. Entre los títulos que ha escrito se encuentra *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*.

ISBN 968-9037-18-8



9 796890 371887

UACM
Universidad Autónoma
de la Ciudad de México
Unidad Cuajalajara



Consejo Nacional
para la
Cultura y las Artes

