

www.inbadigital.bellasartes.gov.mx

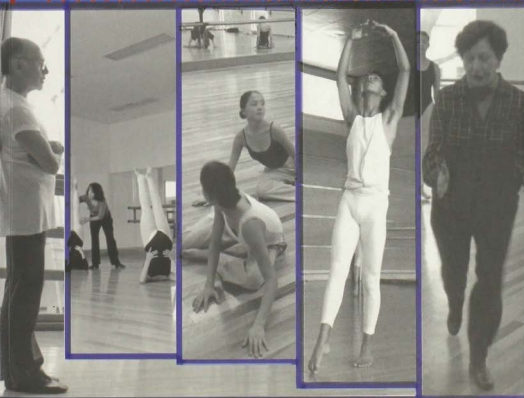
Cómo citar este documento: Ferreiro Pérez, Alejandra. *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional*. México: Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México/Cenidi Danza/INBA/CENART/CONACULTA, 2005.

ISBN: 9709703501

Descriptores temáticos (palabras clave): antropología de la danza, sociología de la danza, enseñanza de la danza, escenarios rituales, anthropology of dance, sociology of dance, dance education, ritual, performance.

Escenarios rituales.
Una aproximación antropológica
a la práctica educativa dancística profesional

Alejandra Ferreiro Pérez





Alejandra Ferreiro Pérez

Bailarina, maestra e investigadora de danza

Egresada de la Academia de la Danza Mexicana como maestra y ejecutante de danza folclórica, ha estudiado pedagogía, educación e investigación artísticas y es doctora en ciencias sociales por la UAM-Xochimilco.

Formó parte de la Compañía de Danza Folklórica de la ADM, institución donde posteriormente se desarrolló como docente y directora.

Especialista certificada en Language of Dance, método creado por Ann Hutchinson Guest para el desarrollo de la creatividad.

Desde 1995 es investigadora del CENIDI-Danza "José Limón".

Actualmente imparte clases en la maestría de Docencia y Administración del Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México y en la maestría de Desarrollo Educativo, línea de educación artística de la Universidad Pedagógica Nacional.

Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional

Escenarios rituales. Una aproximación
antropológica a la práctica educativa
dancística profesional

Alfonso Pérez Ponce

Centro Nacional de Investigaciones, Documentación
e Información en Danza - And Dance
Instituto Nacional de Bellas Artes

Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional

Alejandra Ferreiro Pérez

**Centro Nacional de Investigación, Documentación
e Información de la Danza "José Limón"
Instituto Nacional de Bellas Artes**

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes*Presidenta*

Sari Bermúdez

Instituto Nacional de Bellas Artes*Director General*

Saúl Juárez

Subdirector general de Educación e Investigación Artísticas

Omar Chanona

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

Patricia Cardona

Centro Nacional de las Artes*Directora general*

Lucina Jiménez

Subdirector general, académico y artístico

José Luis Hernández

Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, S.C.*Director general corporativo*

C.P. y M.A.P. Valentín Sosa Lora

Director de Investigación

Dr. Hugo Rodríguez Uribe

Coordinador editorial

C.P. Miguel Flores Ramírez

Primera edición: 2005

Diseño de portada: Rocío Hidalgo

Cuidó la edición Ma. Dolores Ponce G.

COEDICIÓN DEL COLEGIO DE ESTUDIOS DE POSGRADO DE LA CIUDAD DE MÉXICO, S.C., DEL INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES Y LITERATURA Y DEL CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN, DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN DE LA DANZA "JOSÉ LIMÓN".

© ALEJANDRA FERREIRO PÉREZ

© COLEGIO DE ESTUDIOS DE POSGRADO DE LA CIUDAD DE MÉXICO, S.C.

D.R. © INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES Y LITERATURA

ISBN 970-9703-50-1

Reservados los derechos

Impreso en México

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

*A Thalia,
por iluminar mi vida.*

*A Jorge,
por su amor, solidaridad y compañía.*

*A mi madre,
porque me enseñó a luchar y a soñar.*

Índice

Prólogo de Margarita Baz... 13

Agradecimientos... 17

Introducción... 19

Capítulo I. Un rastreo genealógico de la práctica educativa dancística profesional. Procesos de desarrollo técnico... 69

1. De la corte a los escenarios: emergencia de la danza escénica... 73
 - a) Los primeros tratados sobre la enseñanza... 73
 - b) Thoinot Arbeau y la Orquesografía... 77
2. Primeras aproximaciones a la sistematización del proceso educativo... 79
 - a) La fundación de la Real Academia de Danza... 79
 - b) Jean-Georges Noverre y el ballet de acción... 82
3. La escuela francesa de ballet se consolida: la herencia de la Ópera de París... 85
 - a) Advenimiento del romanticismo... 85
 - b) Los maestros que desarrollaron el virtuosismo... 86
4. Esplendor de la escuela rusa de ballet... 88
 - a) Enrico Cecchetti y los aportes de la escuela italiana... 90
 - b) La magnificencia de los Ballets Rusos... 91
 - c) La depuración de la técnica: Vaganova y Tarasov... 91
 - d) La danza clásica se revitaliza: el encuentro con la danza moderna... 96
5. La Bella Durmiente despierta frente a la boca de los cañones: irrupción de la danza moderna... 99
 - a) El despertar de la poesía en el movimiento: Isadora Duncan... 100
 - b) Las contribuciones de Delsarte y Dalcroze... 103
6. La escuela estadounidense de danza moderna: la estabilización del lenguaje... 105
 - a) La danza moderna se institucionaliza: Ruth St. Denis y Ted Shawn... 106
 - b) Una danza mítica: Martha Graham... 108
 - c) El arte de componer: Doris Humphrey... 112

- d) La técnica de José Limón: reelaboraciones surgidas de la experiencia... **116**
- e) Desarrollos actuales y nuevas generaciones... **119**
- 7. Escuela alemana de danza moderna: procesos de construcción teórico-metodológica... **126**
 - a) Una teoría sobre el arte del movimiento: Rudolf von Laban... **127**
 - b) En busca de la expresión humana: Mary Wigman... **132**
 - c) Una nueva síntesis: la técnica Jooss-Leeder... **134**
- 8. La danza contemporánea: entre la modernidad y la posmodernidad... **141**
- 9. La tradición mexicana: escuelas profesionales de danza de la ciudad de México pertenecientes al INBA... **145**
 - a) La Escuela de la Plástica Dinámica: la utopía integradora... **146**
 - b) La Escuela de Danza: el proyecto de formación del Estado... **148**
 - c) La Academia de la Danza Mexicana: en busca de una danza moderna mexicana... **150**
 - d) El Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza: el retorno a la especialización... **159**
 - e) Encuentros y desencuentros: creatividad y diversidad de la tradición mexicana... **167**

Capítulo II. Escenas y escenarios. *Performances* educativo-dancísticos... **171**

- 1. El aula: escenario de múltiples acciones ritualizadas... **174**
 - a) Las relaciones educativas en el salón de clases... **175**
 - b) Delimitación espacio-temporal del proceso educativo... **175**
 - c) Comportamientos normados en el salón de clases... **179**
- 2. Las clases de maestros con un amplio bagaje de experiencias... **185**
 - a) La estructura de las clases... **186**
 - b) Rigurosidad y brillantez técnica: las clases de Elsa Recagno... **193**
 - c) Exactitud en la construcción del cuerpo: las clases de Graciela González... **213**
 - d) Afectividad y musicalidad: las clases de Alma Mino... **240**
 - e) Fuerza expresiva y vitalidad: las clases de Laura Rocha... **259**
 - f) Conciencia e inteligencia corporal: las clases de Norma Batista... **276**
 - g) Sabiduría y calidez educativa: las clases de Luis Fandiño... **295**
 - h) De los cuerpos dóciles a los cuerpos escénicos: imaginario educativo dancístico... **309**

Capítulo III. Una topografía simbólica y ritual de la práctica educativa dancística profesional... 317

1. Analítica simbólica de la práctica educativa... 318
 - a) La simbólica dominante de la danza clásica... 320
 - b) La simbólica dominante de la danza contemporánea... 329
 - c) La simbólica del cuerpo... 335
 - d) Los símbolos imaginarios... 336
2. Esculpiendo bailarines: construcción de la experiencia corporal y afectiva... 339
 - a) Dolor y placer en la experiencia del movimiento... 339
 - b) Interacciones silenciosas: formas de comunicación simbólica... 346
 - c) Desarrollo de la sensibilidad musical... 371
3. El *performance* ritual: una interpretación que decanta la experiencia... 381
 - a) Experiencia narrativa y procesos de construcción de la memoria... 382
 - b) Experiencia reflexiva y posibilidades de cambio... 387
 - c) Experiencia de creación metodológica: emergencia del imaginario educativo propio... 391

Resumen y conclusiones... 401**Bibliografía... 423**

Prólogo

La formación del sujeto de la danza: el despliegue de los escenarios rituales

Podría decirse que la educación dancística se realiza plenamente cuando logra impulsar el sentido abierto y expectante del cruce de umbrales, del tránsito de lo conocido adormecedor a un despertar que genera fugas y derivas impredecibles. Sólo entonces el sujeto-cuerpo, afectado y conmovido, envuelve con su deseo la imaginación de la danza para adherirse tenazmente a perseguir el movimiento, la plástica, el gesto, el ritmo y la forma que colmen su anhelo. En el plano de la experiencia, los umbrales —del latín *liminaris*— apuntan al extrañamiento profundo de los límites, que si bien hacen inteligible el mundo vivido, resguardan fronteras que cada tanto devienen inoperantes ante las exigencias de la situación presente; anuncian, por tanto, formas de sentir, pensar y actuar cualitativamente distintas a las habituales. Las subjetividades acusan las huellas de la sacudida; se trata de lo liminar, del “reino de la posibilidad pura”.

Lo liminar es para Alejandra Ferreiro —siguiendo el pensamiento de Víctor Turner— ese momento de suspensión normativa, zona de inestabilidad de los procesos sociales que abre la posibilidad de aparición de algo nuevo, de creación. La dinámica social, sostiene, se mantiene en virtud de una tensión continua entre las fuerzas que estabilizan y las que promueven cambio y singularidad. De ahí que, ubicada en el campo educativo, considere el aula como “un territorio de transformación continua”.

En efecto, al hacer de los procesos de educación dancística profesional los motivos de su indagación, Alejandra pone en el centro de su preocupación la dimensión creativa, motor fundamental del devenir social y cultural. Reconocerla, examinar su emergencia, las formas que adopta, las intensidades que genera y

los desenlaces que van marcando la ruta del cambio, ha sido la apuesta tenaz que erigió como hilo conductor en su exploración de las prácticas educativas en el campo de la danza. Nos lleva a preguntarnos: ¿cómo hacer de un alumno de danza un intérprete creativo, expresivo, gozoso, imbuido del sentido de la danza como arte colectivo? ¿Cómo trascender la enseñanza dirigida exclusivamente a entrenar un ejecutante irreprochablemente técnico? ¿Cómo se está desarrollando la práctica educativa dancística profesional en México? ¿Qué diferencias se dan entre las metodologías clásicas y las contemporáneas?

Este tipo de preguntas, que van recorriendo su quehacer, desborda cualquier expectativa de respuestas simples o apresuradas. Lejos de tal pretensión, Alejandra Ferreiro monta un exquisito y riguroso proceso de investigación que la lleva a las aulas de las escuelas profesionales de danza del Instituto Nacional de Bellas Artes de la ciudad de México, escenarios para ella habituales de casi toda la vida, desde su experiencia como alumna, bailarina, maestra y directora de una de esas escuelas. ¿Cómo entrar a construir una aproximación nueva e iluminadora de los procesos de formación dancística que ha conocido y experimentado tan íntimamente?

Un detonador fundamental producto de su búsqueda fue incorporar y trabajar con la noción de ritual desde un enfoque de antropología de la experiencia. La imprescindible compañía del pensamiento de Víctor Turner, las provocadoras reflexiones de Raymundo Mier y el diálogo con sociólogos, educadores y filósofos como Émile Durkheim, Baruch Spinoza, Wilhelm Dilthey, John Dewey y Charles S. Peirce —por citar a los más relevantes en su construcción conceptual— le permitieron hacerse de las herramientas analíticas que puso en acción.

No es sorprendente que ella describa el proceso como una experiencia que transformó profundamente su forma de mirar y comprender la enseñanza de la danza. *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional* es una invitación a compartir el desafío de penetrar en el fascinante ámbito de la danza en su faceta de formación de los futuros bailarines, desde una estrategia de análisis que asume la incertidumbre y la complejidad de los fenómenos educativos y la especificidad que constituye la educación dancística profesional, marcada por paradojas y tensiones características.

¿Pueden conciliarse los propósitos aparentemente contradictorios que convergen en la formación de bailarines, como la rigurosa disciplina en el contexto de tradiciones culturales que demandan continuidad y metodologías de enseñanza que sustenten el desarrollo de habilidades corporales excepcionales, con las exigencias de una calidad artística que sólo puede desarrollar un sujeto en condiciones de actualizar permanentemente su potencia creativa, su vocación de frontera, de extravío, de dislocación de los hábitos? ¿Puede ubicarse al maestro de danza como guía, orientador y evocador de experiencias que trasciendan la sola

modelación de cuerpos por medio de la transmisión de las técnicas? ¿En qué radica la potencia heurística de la noción de ritual para atravesar estas preguntas?

Dirigir la atención hacia la ritualidad en los procesos educativos permite entender la potencia de transformación que opera en el despliegue de acciones orientadas simbólicamente en un ámbito colectivo. La eficacia del ritual, al derivar en una experiencia social, radica no sólo en su capacidad de conmovir a los individuos participantes, sino en evocar el deseo de ser afectados: “el ritual hace deseable lo obligatorio”. Esta premisa turneriana no sólo permite entender los mecanismos de reiteración normativa y los efectos en la identidad grupal, sino las tramas afectivas que se tejen en los vínculos y el posicionamiento ético y conformación estética a que dan lugar en tanto despliegue de creación singular y única. El vínculo social como sostén imprescindible de la orientación en el mundo. La fuerza para proyectar la vida, para desplegar sus potencias en la acción. De ahí que el vínculo con la danza, el deseo de crearse como cuerpo danzante, se sostenga de la doble vertiente de solidaridad y de invención de una vida. Habitar el cuerpo como condición de su proyección escénica es también, paradójicamente, deshabitarlo de identidades cerradas, del ensimismarse imaginario, para hacer posible la emergencia de la potencia del enlace, del don, del ser con otros.

La danza como manifestación cultural no podría concebirse sin la dimensión ritual que le es inherente. De ahí la afortunada pertinencia del análisis de Alejandra Ferreiro al construir la idea de *escenarios rituales* para penetrar el campo extraordinariamente denso que conforman las prácticas educativas dancísticas. En su obra nos muestra los distintos escenarios que gravitan en toda situación local. Así, en un primer escenario, nos lleva a los fundamentos pedagógicos y artísticos que forman la tradición en el campo de la danza, en un fascinante rastreo genealógico que incluye, naturalmente, los avatares de las instituciones mexicanas que se han ocupado de la educación dancística profesional. “No se puede comprender lo que ocurre en las aulas —dice Alejandra Ferreiro— si no se conocen... las peculiaridades de la tradición a la que pertenece cada maestro”.

En un segundo escenario, de la mano de la noción de *performance* ritual, nos traslada a la actualidad viva de los salones de clase. Allí muestra a los maestros de danza organizando el proceso educativo en una trama compleja de acciones, y logra un contundente y valioso material presentado a manera de drama educativo, es decir, coloreado en el sentido de mostrar una batalla cotidianamente renovada en la convergencia de los retos por enfrentar y el despliegue del bagaje experiencial, recursos metodológicos, interpretaciones e iniciativas.

Finalmente, en un último escenario, momento culminante del análisis, se propone mostrar el funcionamiento de los símbolos y su importancia crucial en el campo ritual de la práctica educativa.

Tuve el placer de acompañar a Alejandra como interlocutora en el trayecto de su investigación. Su desbordante pasión por el conocimiento, la rigurosidad que ella misma se impuso para definir su aproximación conceptual a los procesos en estudio y desarrollar su reflexión, así como su implacable voluntad para invertir muchos meses en los salones de danza observando las clases y escuchando las reflexiones de los maestros sobre su práctica, sólo me parecen equiparables al intenso vínculo que ha cultivado con el campo de la danza, del que destaco su hondo compromiso con una educación para la danza en permanente transformación. La convergencia de intensidades y propósitos, de fuerza e inteligencia para iluminar los procesos de enseñanza de la danza, ha dado como fruto esta excelente obra, que es toda una invitación al disfrute y al pensamiento.

Margarita Baz

Noviembre de 2004

Agradecimientos

Este libro lo concebí inicialmente como la tesis con la que obtuve el grado de doctora en Ciencias Sociales del área de concentración Sociedad y Educación de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Aquí sólo presento los resultados de la investigación documental y de campo, pero en la introducción resumí los aspectos más relevantes de la propuesta teórico-metodológica que la orientó.

Para la realización de esta investigación tuve apoyo del CONACYT y, en las primeras etapas de trabajo, del Programa de Apoyo a la Docencia, Investigación y Difusión de las Artes (PADID) del Centro Nacional de las Artes. También recibí el apoyo de varias personas, a quienes agradezco su tiempo, sus valiosos comentarios y sugerencias.

Mi profunda gratitud a Margarita Baz, mi asesora, por su fraternal y comprometida compañía en este viaje que emprendí hace ya algunos años, pero sobre todo por la comprensión y afecto que siempre me brindó en los momentos de desánimo o ansiedad. Con Raymundo Mier tengo una gran deuda intelectual: sus clases dieron pauta y cauce a este trabajo; sus certeras e innovadoras aproximaciones me motivaron a la investigación; su brillantez y pasión por el conocimiento me cautivaron. Mi agradecimiento a mis compañeros del área de Educación y del área de Psicología de Grupos e Instituciones de la UAM-X, quienes con sus comentarios críticos en diversas ocasiones reorientaron este trabajo. Asimismo doy las gracias a los lectores y sinodales de mi examen doctoral por su tiempo e inestimables sugerencias: Ángel Díaz Barriga, Rodrigo Díaz Cruz, Alfredo Furlán Malamut, Ingrid Geist Rosenhagen y Sergio Martínez Romo, además de Margarita Baz y Téllez y Raymundo Mier Garza, secretaria y presidente del jurado, respectivamente.

Muy especialmente agradezco a Maya Ramos, por su confianza en mí y su cariño. A Josefina Lavalle, mi maestra y cómplice en este maravilloso mundo de la danza y la investigación. A Dolores Ponce, por su minuciosa corrección, valiosos comentarios y ayuda en el difícil oficio de escribir. A Rocío Hidalgo, por su talento fotográfico e invaluable aportación. A Martín Reyes Sánchez, por su dis-

posición y colaboración. A Patricia Cardona, por su paciente lectura y comprensión. A mis compañeros del CENIDI-Danza José Limón, por el recibimiento y apoyo.

Y, por supuesto, a los seis maestros de las escuelas profesionales de danza del INBA, que compartieron conmigo sus experiencias y secretos, y siempre estuvieron dispuestos a colaborar en las largas entrevistas: Norma Batista, Luis Fandiño, Graciela González, Alma Mino, Elsa Recagno y Laura Rocha.

Finalmente, agradezco el inestimable apoyo del Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, por su interés para dar vida editorial a este trabajo. En especial, reconozco a Valentín Sosa Lora, director general, por su impulso a la vida académica del Colegio y por consecuencia a la de varios cientos de maestros del Sistema Educativo Nacional, que amplían su perspectiva educativa con la maestría que ahí se imparte. Mi agradecimiento a Hugo Rodríguez Uribe, por su confianza y apoyo, pero sobre todo por su rigurosa y comprometida visión educativa. A Miguel Flores Ramírez le doy las gracias por su entusiasmo y buen humor, además por supuesto de cuidar de todos los detalles presupuestarios, jurídicos y técnicos que hicieron posible la edición. También mi gratitud a todo el personal del Colegio, de quienes he recibido atenciones y un gran afecto.

Introducción

*Danza el esfuerzo o florece ahí
donde no se daña al cuerpo al complacer al alma.
Ni la belleza nace de su propia desesperanza
Ni la fatigada sabiduría procede de la luz de la vela.
Oh castaño, florecedor de raíces gigantes,
¿Eres la hoja, la flor o el tronco?
Oh cuerpo que la música cimbra, oh mirada de luz.
¿Cómo distinguir a la bailarina
de la danza?*

W.B. Yeats

Los procesos educativos son inquietantes e inaprehensibles en su totalidad. Como fenómenos complejos, están constituidos por “un tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares”,¹ que se producen en un campo específico de las relaciones sociales: la escuela. Este campo, caracterizado simultáneamente por el orden y el desorden, la precisión y la ambigüedad, la certeza y la incertidumbre, trasluce la posibilidad de múltiples recorridos como en un laberinto, en cuyo trayecto se descubren verdades circunstanciales que emergen en medio de la confusión y que no ofrecen soluciones, sino problemas que resolver. Se trata de un laberinto peculiar —distinto al formado por una sola ruta, si bien llena de meandros y recovecos, al fin unívoca—, que contiene muchos otros y cuya alucinante dificultad para recorrerlo evoca una sensación de infinito.²

¹ Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1997, p. 32.

² Adriana González, *Borges y Escher. Un doble recorrido por el laberinto*, México, Aldus, 1998, p. 40.

Este laberinto en el que tienen lugar los procesos educativos es como la esfera infinita de Parménides, cuyo centro se encuentra en todas partes y la circunferencia en ninguna.³ Recorrerlo implica alejarse de una concepción que pretende captar la realidad de una vez y para siempre, lo que fuerza a construir modos peculiares de percibir las formas cambiantes y las oscilaciones de un objeto que en ocasiones parece diáfano y en otras se diluye. Modos en los que se pueda advertir la presencia de numerosos regímenes de luz que opacan o aclaran las formas, las hacen visibles o invisibles, según el ángulo de observación.⁴

Los fenómenos educativos son sistemas abiertos que se distinguen más por la inestabilidad y la fluidez energética que por la permanencia y la inmovilidad, lo que enfatiza su carácter dinámico y cambiante. La presencia de la incertidumbre y el azar en los sistemas abiertos genera angustia, que impulsa al movimiento y la búsqueda constantes, por lo general sin un curso establecido, y se convierte así en uno de los detonadores del cambio. Estos elementos permiten comprender lo fortuito de las relaciones que se producen en un campo como el educativo, donde existe un interminable entrecruzamiento de procesos de varias clases e intensidades.

Desde esta óptica, se contempla el aula como un espacio abierto a la creación, un territorio de transformación continua en el que se inventan nuevas condiciones, intercambios, significados, pautas de conducta, intereses y necesidades, y donde todo intento de tecnificar, repetir o estabilizar es definitivamente rebasado por su dimensión innovadora. Se reconoce, también, la práctica educativa como una actividad compleja y azarosa, que si bien comprende una dimensión institucionalizada que responde a los lineamientos de una tradición estructurada, entraña otra que emerge ante las situaciones únicas e irrepetibles que configuran la vida del aula y obligan al docente a recurrir a su almacén de experiencias y creatividad para enfrentarlas de modo eficaz. Esta dimensión creadora es la responsable de las transformaciones en la tradición, y en ella específicamente me enfocaré a lo largo de la investigación.

Al acercarme a estos fenómenos, en particular a la práctica educativa, no pienso en describirlos como hechos inmutables, porque no intento reproducir la "realidad".⁵ Me propuse, por ello, elaborar un conjunto de estrategias de análisis orientadas a la experimentación: un mapa abierto a la complejidad propia de toda

³ *Ibidem*.

⁴ Gilles Deleuze, "¿Qué es un dispositivo?" en Balbier, E. et al., *Michel Foucault, filósofo*, Barcelona, Gedisa, 1990, p. 155.

⁵ Tradicionalmente los fenómenos educativos han sido investigados pensando en la búsqueda de un orden preestablecido al que se le atribuyen una sistematicidad y estructuración determinadas, de modo que en las indagaciones se pretendía ordenar la "realidad" y descubrir cómo las acciones encajaban unas con otras —como si se tratara de construir un rompecabezas.

interacción educativa.⁶ Pienso en estrategias y no en programas, porque las acciones que se generan en el denso campo educativo son azarosas y obligan a la innovación como ingrediente primordial para enfrentar la incertidumbre. Los programas son calcos que se reproducen a sí mismos al intentar atrapar una realidad que presumen inmutable, mientras que las estrategias requieren la elaboración de topografías apropiadas para asimilar el dinamismo de la realidad. Una estrategia no lucha con el azar y la suerte; al contrario, los utiliza para reorientar sus acciones.⁷

En el conjunto de estrategias que propongo es indispensable reconocer la presencia del desorden y la incertidumbre en los procesos educativos, de ahí que haya considerado la viabilidad de estudiarlos no sólo como una estructura social unívoca o causal, sino dando paso a interpretaciones que destaquen su heterogeneidad, multiplicidad de sentidos y asistematicidad. Entonces, los estudiaré como fluidos en los que movimiento y estabilidad, preservación y cambio, orden y desorden estarán siempre presentes; no como dualidades que se oponen una a la otra, sino como elementos de un proceso en diálogo permanente. Esto supone desistir del anhelo de captar la “realidad” de una vez y para siempre, al mismo tiempo que propone una vía que abre las puertas a lo inesperado.

Para la construcción de cada estrategia, he buscado categorías y conceptos que se puedan transformar y adaptar a la pluralidad y complejidad de los procesos educativos; he recurrido al trabajo antropológico de Víctor Turner, quien a lo largo de su trayecto académico desarrolló una red categorial y conceptual que le permitiera capturar la dinámica fluida de los procesos sociales. Turner inició su trabajo etnográfico con un estudio de los rituales de la cultura ndembu, en un primer momento, según la estricta concepción funcionalista británica; sin embargo, la riqueza de sus aproximaciones lo llevó, al final de su recorrido, a proponer una antropología de la experiencia, en la que el concepto de ritual sigue teniendo un lugar preponderante. En esta última etapa, la noción asume un perfil nitidamente secular, que facilita su empleo para el estudio de los procesos sociales en las sociedades modernas.

En sus desarrollos teóricos, Turner hizo de la idea de proceso el eje vertebral de sus aproximaciones al estudio de los grupos humanos, de ahí su advertencia de que el proceso social no se puede analizar desde un punto de vista estático sin reducir su complejidad, por lo que es indispensable pensarlo como un fluido en

⁶ El mapa —afirma Deleuze— es conectable en todas sus direcciones, desmontable, reversible, susceptible de recibir constantemente modificaciones; puede ser roto, invertido, adaptarse a montañas de cualquier naturaleza. [Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia, Pre-textos, 1988, p. 18.]

⁷ Edgar Morin, *op. cit.*, p. 113.

continua transformación y devolverle su riqueza. Esta visión dinámica, en la que el azar tiene una participación primordial, acentúa la importancia de la indeterminación y del continuo fluir en los fenómenos sociales.⁸

La múltiple y fértil perspectiva turneriana me permitió la construcción de observables y la reelaboración de los conceptos para describir la práctica educativa dancística profesional y algunos procesos de cambio de la tradición educativo-dancística.

En especial, utilicé la noción de ritual, cuya potencia heurística desborda las definiciones que el propio antropólogo escocés hace de ella,⁹ como categoría estructuradora de la trama conceptual que desarrollo y para diferenciar las acciones ritualizadas de los maestros de danza (orientadas simbólicamente y con un sentido teleológico) de las rutinarias y convencionales. Además, la noción me permitió establecer un diálogo entre los postulados derivados de ella y mis preocupaciones sobre el fenómeno educativo dancístico profesional.

En este trabajo, siguiendo a Durkheim, considero que en todo proceso educativo tiene lugar un proceso de socialización, por cuya fuerza normativa las personas asimilan un conjunto de pautas, comportamientos, ideas, valores y concepciones legitimadas socialmente que les permite integrarse a la colectividad, al tiempo que construyen su subjetividad.¹⁰ Es decir, la educación, al ejercer su función socializadora, se constituye en una *experiencia* eminentemente *normativa*, cuya fuerza orienta los procesos de construcción de identidades sociales e individuales. Esta *experiencia*, que se gesta en un campo marcado por una intensa lucha entre los diferentes sistemas de valores que conforman la dinámica social, emerge de la conmoción que producen, sobre el grupo en su conjunto y sobre cada uno de los sujetos que lo integran, los *acontecimientos* vividos en el aula. De ahí que para comprender la conducta normada de los sujetos no baste explorar su dimensión cognitiva, sino que es indispensable examinar las dimensiones

⁸ Víctor Turner, *On the Edge of the Bush. Anthropology as Experience*, Arizona, The University of Arizona Press, 1985, p. 183.

⁹ Como sugiere Rodrigo Díaz Cruz [*Archipiélago de rituales*, México, Anthropos/UAM-I, 1998], las definiciones de ritual no muestran la complejidad y riqueza de los despliegues teóricos de sus autores; tendrían que considerarse "más como una guía prescriptiva de indagación que como un conjunto de criterios fijos". [p. 227.] En particular Turner enriquece continuamente la noción de ritual, y aunque en sus últimos escritos la definió como una representación (*performance*) que comprende una compleja secuencia de actos orientados simbólicamente y puede producir una gran cantidad de transformaciones sociales y revelar clasificaciones, categorías y contradicciones en el proceso cultural [*On the Edge...*, *op. cit.*, p. 180], la definición no atrapa las innumerables aristas que su trabajo teórico propone.

¹⁰ Según Durkheim, el proceso de socialización que ocurre en la educación, si bien enfatiza los vínculos sociales, no podría producirse si no considerara los procesos de singularización. [Véase Émile Durkheim, *Educación y sociología*, México, Colofón, 1991, pp. 151-152.]

afectivas y emocionales, así como la dinámica comportamental que se produce en su interrelación, de manera que sea posible describir los mecanismos bajo los cuales se produce esta normalización. Los antropólogos han sido los que en sus elaboraciones sobre el ritual han abordado con mayor rigor el problema de la obligatoriedad de la norma, pero Turner parece haber ido más allá al afirmar que en el ritual lo obligatorio se vuelve deseable y que los símbolos funcionan como “dispositivos evocadores”,¹¹ en virtud de su capacidad para suscitar y encauzar las emociones.

El ritual hace deseable lo obligatorio

Esta afirmación sugiere que en condiciones rituales, debido a la fuerza conativa de los símbolos,¹² la norma más que como una imposición procede como un hechizo que cautiva a los sujetos y los “obliga” a comportarse de cierta manera; esta idea me llevó a suponer que en los procesos educativos en los que se logra desencadenar una dimensión deseante, la disciplina dancística no se implanta como mero sometimiento, sino como deseo de bailar.

Para comprender esta capacidad del ritual de disolver la fuerza imperativa de la norma y convertirla en anhelo, seguí la pista que el propio Turner ofrece, al subrayar el papel de la afectividad en la constitución de los deseos. Recurrí al pensamiento fenomenológico de Sartre, quien caracteriza el deseo como un esfuerzo de la conciencia por traer un objeto ausente que le ha sido dado afectivamente, es decir, experimentado con tal fuerza como para desearlo. Pero, sobre todo, consideré las reflexiones de Spinoza, en las que observa que el impulso básico de los deseos se orienta a perseverar en la vida y abrir la capacidad de ser afectado, lo que supone “un esfuerzo por experimentar alegría, aumentar la potencia de acción, imaginar y encontrar lo que es causa de alegría”, y también coraje para evitar la tristeza, conjurar y destruir todas sus causas.¹³ Si los deseos se dirigen hacia la vida, se desea ser afectado y entrar en conexión con los objetos que acrecientan la capacidad de actuar, no con aquellos que la disminuyen; se vuel-

¹¹ Victor Turner, *El proceso ritual*, Madrid, Taurus, 1988, p. 53.

¹² Al caracterizar los símbolos rituales, Turner señala que poseen un aspecto conativo, por el que advierte, además del carácter homogéneo del ritual, su capacidad para “devolver toda su fuerza al reconocimiento del otro, a la inscripción de esa otra identidad en la efusión de los afectos. Esa afloración de los afectos que provocan los símbolos no es una pura experiencia solipsista”, sino que se disemina en el grupo y es creadora de vínculos e identidades. [Raymundo Mier, “Tiempos rituales y experiencia estética”, en Ingrid Geist (editora), *Procesos de escenificación y contextos rituales*, México, Plaza y Valdez, 1996, p. 103.]

¹³ Gilles Deleuze, *Spinoza: filosofía práctica*, Barcelona, Tusquets, 2001, p. 123.

ven deseables los objetos del mundo de los que sobrevienen afectos-sentimientos que vinculan al sujeto con la vida, los que para Spinoza son la alegría y todas las pasiones alegres.

Esta perspectiva filosófica permite pensar en el ritual como un mecanismo de apertura hacia la vida que amplía la capacidad de actuar de los sujetos y del grupo; los sujetos desean ser afectados por los acontecimientos que ahí ocurren, ya que de éstos brotan sentimientos para perseverar y acrecentar la vida. Lo que hace deseable un ritual es su conexión con la vida, con los sujetos, con el grupo, con el mundo; de donde las normas son ratificadas o transformadas para hacerlas concordar con las necesidades siempre cambiantes de la vida. Por eso los rituales en los que hay monotonía y rutina, al perder la corriente vital de los afectos y, por tanto, su capacidad para mantener la cohesión social, se diluyen poco a poco hasta que su eficacia se disipa y desaparecen. Por el contrario, persisten los que se construyen y reconstruyen permanentemente, cuyas normas obligan porque posibilitan la vida y los sujetos se vinculan con todo lo que potencia su capacidad de actuar individual y colectivamente. En este sentido se entiende la ritualización como un proceso que impone y seduce simultáneamente, paradoja en la que radica su eficacia.

Estas reflexiones me llevaron a suponer que cuando en los procesos educativos opera una dimensión ritual, en lugar de mecanismos rutinarios, se vuelven promotores de *experiencias* que potencian la capacidad de acción. Esta suposición bien puede relacionarse con la diferencia que hace Dewey entre una experiencia auténticamente educativa y una rutinaria, pues para este filósofo, aunque la rutina, la acción automática, pueda aumentar la habilidad para hacer algo y en este sentido tener un efecto educativo, si no conduce a nuevas percepciones y conexiones, "limita más que amplía el horizonte significativo".¹⁴ De ahí que se diferencie entre procesos de instrucción, en los que se desarrollan habilidades mecánicas que no favorecen la conexión con otras experiencias, y educativos, en los que se pretende que los sujetos amplíen sus capacidades y expectativas. En esta misma línea argumentativa se puede subrayar la enorme distancia que existe en la educación dancística profesional entre: (a) una práctica docente que se reduce a la modelación del cuerpo y olvida que la técnica es medio y no fin, por lo que rutiniza, robotiza, automatiza el cuerpo del futuro bailarín y, aunque incrementa sus habilidades corporales, finalmente limita su capacidad expresiva; y (b) una práctica educativa enfocada en la formación de un intérprete¹⁵ que busca transformar el entrenamiento en una incesante experimentación del cuerpo en movimien-

¹⁴ John Dewey, *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 1995, p. 75.

¹⁵ Retomo la idea planteada en los planes de estudio de la Academia de la Danza desde 1972, para diferenciar la actividad mecánica del ejecutante de la del intérprete.

to, para impulsar al alumno a lograr una continua sensación de habitar el cuerpo propio.¹⁶

Las anteriores afirmaciones precisan de matices, pues existe la posibilidad de que las experiencias vividas en una situación escolar ritualizada ahoguen el impulso vital de los participantes, lo que exige enfatizar que sólo pueden considerarse educativas las experiencias cuya corriente afectiva despierta en los estudiantes pasiones alegres que apuntalan y amplían su horizonte de acción. En este sentido, no sólo las experiencias rutinarias son antieducativas, también lo son las que producen tristeza, desánimo.

La mayoría de los estudios etnográficos realizados en el campo educativo ha centrado sus indagaciones en las actividades pasivas y rutinarias de la vida del aula. Uno de los retos que me planteé en esta investigación fue cambiar el registro de la discusión y de la observación etnográfica, y capturar otras perspectivas en el trabajo educativo: pensar en los procesos de socialización que ocurren en el salón de clases, no sólo como transmisión de contenidos culturales, sino también como configuración de tramas afectivas de las que depende en un buen grado la eficacia educativa.¹⁷

El ritual y la temporalización de la vida social

Otra de las ideas centrales de Turner, su concepción del ritual como un proceso de fases claramente identificables, orientó el estudio de los fenómenos educativos del aula en una perspectiva temporal.

Recuperando el enfoque de Arnold van Gennep, Turner piensa los rituales como ritos de paso o de transición, que involucran un conjunto de acciones destinadas a indicar y establecer cambios “de lugar, estado, posición social y edad”.¹⁸ Los ritos de paso están constituidos por tres fases: separación, margen (o limen) e incorporación. La primera se caracteriza por toda conducta que hace visible la condición que separa al sujeto del resto del mundo; la segunda refiere un estado de indeterminación, en el que el sujeto ha dejado de estar subordinado a la normatividad de su estado social previo, pero aún escapa a la regulación que su

¹⁶ Aquí pienso en la necesidad de una mirada fenomenológica del cuerpo como soporte para una concepción educativo-dancística en la que el proceso corporal esté anclado en la consideración del sujeto como una totalidad mente-cuerpo.

¹⁷ Esta necesidad ya ha sido señalada por algunas teorías del aprendizaje que insisten en la importancia de la motivación, las emociones y las actitudes de los sujetos para el logro de un aprendizaje significativo. En el proceso educativo dancístico tiene una relevancia peculiar, porque los contenidos culturales hacen referencia directa a una singular percepción del movimiento que desata estados emocionales y afectivos que inciden directamente en el proceso de aprendizaje.

¹⁸ Arnold van Gennep, *cf.* Victor Turner, *El proceso...*, *op. cit.*, p. 101.

nuevo estado le impondrá, razón por la que es estructuralmente “invisible”; y en la tercera fase el sujeto se incorpora a la nueva circunstancia, por lo que su comportamiento debe mostrar las normas que el nuevo estatus le exige.

En particular Turner ahondó en la fase marginal, liminar, pues en ella descubre la existencia de un espacio interior de la vida social que elude la normatividad vigente y favorece el libre flujo de la energía individual y, por tanto, de los procesos de creación. El periodo de liminaridad enfatiza un momento de “debilitamiento radical de las condiciones de estructuralidad”,¹⁹ en el que los patrones codificados se diluyen o desaparecen; se crea, entonces, un estadio de suspensión del campo normativo (“una especie de limbo social”)²⁰ que se convierte en ocasión para un examen exhaustivo de los axiomas y valores centrales de la cultura donde tiene lugar. Es un momento reflexivo, en el que el sujeto es animado a pensar sobre sí mismo y sobre su sociedad. Lo liminar, subraya Turner, “es el reino de la posibilidad pura, de la que surge toda posible configuración, idea y relación”,²¹ y se opone a las categorías estructurales que identifican a una comunidad; de ahí su potencia subjuntiva (“como si”) para imaginar otros modos de pensar, sentir y actuar.

Para comprender este tiempo-espacio interestructural, Turner desarrolló la noción de *communitas* (voz latina para diferenciar un modo de relación social de un ámbito de vida común),²² sostenida en la existencia de un “esencial nosotros”: una comunión entre los individuos.²³ La *communitas* surge de la *experiencia* social en la que se produce una consonancia entre individuos iguales, generalmente, en los periodos de liminaridad social; hace referencia a lo inmediato de la interacción humana, en oposición a lo normado estructuralmente.

Ambas nociones, *liminaridad* y *communitas*, articuladas con la de estructura social, le permiten a Turner proponer el estudio de los grupos humanos desde una perspectiva procesal, en la que siempre es posible encontrar, de manera simultá-

¹⁹ Raymundo Mier, *Apuntes del seminario teoría del ritual*, México, ENAH, 1999.

²⁰ Víctor Turner, *From Ritual to Theatre*, Nueva York, PAJ Publications, 1982, p. 24.

²¹ Víctor Turner, *La selva de los símbolos*, Madrid, Siglo XXI, 1980, p. 107. Esta idea remite claramente a la existencia, en los periodos liminares, de una dimensión estética fundamental, en la que se privilegian los usos en ruptura de la normatividad social que rige a una comunidad y que está dirigida a la dilapidación y trasgresión de los límites sociales.

²² Víctor Turner, *El proceso...*, *op. cit.*, p. 103.

²³ Turner recupera esta idea de Martin Buber: “Para Buber la comunidad es en esencia un modo de relación entre personas totales y concretas, entre Yo y Tú. [...] Buber no reduce la comunidad a relaciones diádicas y habla también de un “nosotros” esencial, voz por la que entiende una comunidad de varias personas independientes que tienen un yo y una autorresponsabilidad. [...] Sólo los hombres capaces de decir verdaderamente Tú a otro pueden verdaderamente decir Nosotros con otros”. [Víctor Turner, *El proceso...*, *op. cit.*, p. 142.]

nea, movimiento y estructura, preservación y cambio. Introduce así una temporalización de la vida social en la que pueden apreciarse dos tiempos sociales distintos: un tiempo social lento, estructural, en el que la norma es reiterada, y un tiempo social corto, antiestructural, en el que se producen la innovación y el cambio. Mas Turner no se limita a reconocer la existencia de una disyunción en el tiempo social; propone ir más allá y estudiar la compleja articulación de estas dos temporalidades. Estructura y antiestructura no son dos polos diferenciados o momentos en oposición de la sociedad; hay un diálogo permanente entre ellas, más aún, una no puede subsistir sin la otra. Con este enfoque, el antropólogo escocés presenta, además, dos formas básicas de interacción humana que se alternan yuxtaponen: una que diferencia y jerarquiza a los individuos, y otra, relativamente indiferenciada, en la que se relacionan como iguales.²⁴

Turner empleó estas ideas para estudiar algunos movimientos sociales de las sociedades complejas, y mostró la existencia de personas y situaciones liminares cuyas manifestaciones no requirieron ritos de paso, lo que implica que en estas sociedades la liminaridad se puede ejercer con independencia de ellos. Es posible pensar, entonces, “que en toda sociedad, en toda estructura, existen ciertas figuras que en ciertas circunstancias, y en *performances* singulares, simbolizan los valores morales de la *communitas* en contraste, y a veces en oposición, al poder coercitivo de los representantes del poder político; figuras que representan la antiestructura”.²⁵ De este modo, señala la tensión continua que existe en cualquier sociedad entre preservación y cambio, identidad y singularidad, lo que destaca la importancia de estudiar no sólo las acciones sociales que estabilizan, también las que debido a los usos situacionales sufren de inestabilidad normativa.

Aunque el término ritual ha sido menospreciado en el ámbito educativo por su referencia a conductas estereotipadas, la perspectiva procesal y dinámica de Turner posibilita no sólo la descripción de las acciones rutinarias de los maestros, que corresponden a la fase estructural estabilizadora del proceso educativo; además, permite enfocar el estudio en acciones cuya potencia subjuntiva las constituya en la antiestructura en donde surgen la innovación y los cambios. En especial, me interesó detallar las acciones transformadoras de los educadores y las situaciones en que se producen, en un intento de dar sustento empírico a la idea del docente como un clínico que aplica su experiencia para resolver los problemas que surgen en las situaciones inciertas y cambiantes del aula, y promueve la creación de condiciones en que puedan emerger experiencias educativas. De ahí

²⁴ Rodrigo Díaz Cruz, “La creación de la presencia. Simbolismo y *performance* en grupos juveniles”, en Alfredo Nateras Domínguez (coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, México, UAM-Iztapalapa/M. Ángel Porrúa, 2002, pp. 31-32.

²⁵ *Ibid.*, p. 11.

que me propusiera caracterizar las fases estructurales y antiestructurales de la práctica educativa dancística profesional, y describir las circunstancias y las acciones ritualizadas de los maestros de danza, que crean un espacio de liminaridad educativa.

El ritual preserva las identidades, a la vez que apunta la singularidad y la diferencia

Los rituales le dan forma a la vida cotidiana, establecen tiempos y plazos, regulan los mecanismos de convergencia, instituyen puntos de reunión, limitan contornos y definen territorialmente el universo de la comunidad; involucran una convergencia colectiva que produce una experiencia radicalmente distinta a la experiencia individual, que apunta a la preservación de la identidad. Esto supone que la fuerza de la acción del grupo se dirija a mantener la estructura cultural que lo soporta; sin embargo, Turner encuentra que no todas las acciones que se producen en los rituales generan convergencia, al contrario, algunas muestran claramente una divergencia grupal.

Para analizar estas situaciones recurre a la teoría de campo de Kurt Lewin, quien propuso representar a los grupos en un marco que constituye un “campo”, al interior del cual se produce un “flujo de acontecimientos” derivados de la interacción entre una “totalidad de entidades sociales coexistentes, tales como grupos, subgrupos, miembros, barreras de comunicación, etcétera”.²⁶ Este flujo de acontecimientos crea una dinámica particular producida por el interjuego de las fuerzas interiores del grupo, las que pueden estar orientadas hacia la convergencia grupal o generar su disgregación.

No obstante este paradójico proceso de interacción grupal, el ritual, debido a la fuerza de los símbolos, tiene la capacidad para generar un *campo* en el que las fuerzas converjan, lo que posibilita la construcción de una *situación* (que revela el desenlace de las tensiones del grupo) en la que se vive una experiencia convergente de la que irrumpe la identidad grupal. De igual forma es posible pensar en un grupo escolar, en el que, en ciertos momentos y circunstancias, se crea un campo (ambiente educativo) que favorece la construcción de una situación educativa donde ocurren experiencias de las que, además del aprendizaje, puede brotar un sentido de solidaridad grupal.

A diferencia de otras perspectivas, la noción turneriana de ritual no supone la escenificación de un conjunto de categorías preexistentes que garantice la preservación de normas cuyo funcionamiento es axiomático, pues para Turner el ritual crea su propio campo normativo y de valores, que puede coincidir o entrar en conflicto con las normas y valores del entorno, lo que implica establecer una

²⁶ Kurt Lewin, *cfr. La selva...*, *op. cit.*, p. 290.

relación dinámica entre los valores locales producidos dentro del campo ritual y los del entorno. En otras palabras, si el ritual sólo permitiera el reconocimiento de la identidad grupal, no tendría ningún poder de diseminación, pues con claridad habría un adentro y un afuera del ritual: adentro estaría el principio de identidad; afuera, el principio de diferencia. Sin embargo, lo que se produce en el ritual es un principio de diferencia hacia adentro y un principio de identidad hacia afuera, en una especie de permeabilidad de sus límites.²⁷

Este proceso de divergencia está relacionado con la experiencia individual, porque en el momento en que ésta aparece, todos los sujetos son discordantes. Y la singularidad no puede residir en otro lugar que en una experiencia peculiar que se incorpora al campo ritual y rompe con su condición meramente reproductiva: la *experiencia estética*.²⁸ Esta incorporación de la dimensión estética ocasiona que cada ritual sea distinto de los demás; aunque se repita, nunca será el mismo, porque la experiencia estética le impone un sentido de unicidad e irrepitibilidad; es el momento de emergencia de la dimensión creativa, que involucra un orden de génesis normativa, un orden de violencia que se produce al negar el campo normativo previo. En el momento de la creación de normas, aparece la imaginación, y es ahí donde tienen lugar el proceso de singularización de la norma y la ruptura con la generalidad normativa.

De este modo, el ritual promueve, por un lado, la experiencia colectiva, cuyo universo normativo pretende lograr un régimen de solidaridad, que apunta a un principio de generalización de la vida social; y, por otro, la experiencia individual, surgida de la inscripción de un componente estético en el orden ritual, entraña un principio de diferencia y suscita un régimen ajeno a la solidaridad.

En este sentido, los procesos rituales se comprenden como entramados dinámicos, en los que existen dos dimensiones que es necesario explorar: una, la dimensión restauradora y reiteradora de la regularidad; y otra, creadora de nuevas formas de acción. Un ritual rutinario es, ciertamente, un artifice de la reproducción, pero asimismo prefigura su agotamiento, el tiempo de su posible extinción. Cuando se renuncia a la imaginación, cuando se malgastan las posibilidades creativas, cuando se pierde la capacidad para conmover y los sujetos ya no se sienten incluidos simbólicamente, cuando no hay oportunidades de expresión de la singularidad y se abandona el derecho a constituirse en sujeto, entonces irrumpe el momento de la enajenación y el ritual languidece.

Esta perspectiva me permitió pensar que en los fenómenos educativos existen estas dos dimensiones, una meramente reproductora, en la que prevalecen los aspectos rutinarios y ceremoniales, y otra creativa, donde las situaciones que se

²⁷ Raymundo Mier, *Apuntes del seminario teoría del ritual*, op. cit.

²⁸ *Ibidem*.

producen crean condiciones para el cambio y la innovación educativa. También me sirvió para considerar la práctica educativa como un conjunto de acciones en el que se reiteran algunos comportamientos normados por la tradición, pero a la par se crean otros que responden a las necesidades de actualización del aquí y ahora. De ahí la interrogante de si la acción educativa que ejerce el maestro sólo apunta a la preservación de una tradición anquilosada, o también produce configuraciones que la renuevan; de ser así, cuando los maestros ritualizan sus acciones (las orientan simbólica y teleológicamente), éstas dejan de ser exclusivamente ceremonias en las que sólo se reitera o reproduce, para convertirse en *performances*,²⁹ en los que al mismo tiempo que la norma se cumple, se crean condiciones para su transformación.

El ritual y los procesos de simbolización

De acuerdo con esta perspectiva antropológica, el estudio de la dimensión ritual de los procesos educativos supone un examen riguroso de la dimensión simbólica de la vida del aula, es decir, de los símbolos que orientan las acciones del grupo, pues el símbolo, además de englobar todos los objetos, actividades, relaciones, acontecimientos, gestos y unidades espaciales que conservan las propiedades específicas del ritual, condensa y objetiva los deseos del grupo. En otras palabras, como subraya Turner, los símbolos tienen relevancia en el proceso ritual, al constituirse en polos de convergencia de la acción colectiva que condensan, por un lado, las normas y valores sociales, que denomina “polo ideológico” y, por otro, los deseos y sentimientos de los sujetos que conforman un grupo social, al que llama “polo sensorial”, los que al entrar en contacto, producen el efecto de deseabilidad de la norma.

A diferencia de otras concepciones, para este antropólogo el símbolo no sólo está vinculado con un proceso cognitivo a partir del cual se elaboran estructuras de significación; los símbolos funcionan de modo privilegiado como “atractores”: generan la acción colectiva y la hacen converger en un vértice, que constituye un movimiento armónico de los cuerpos del que brota toda la fuerza del ritual.³⁰ Una función cardinal del símbolo es vencer las resistencias de los sujetos, porque su fuerza produce el debilitamiento de las barreras que obstaculizan el poder del

²⁹ Utilizo la palabra en inglés porque la traducción a representación o interpretación reduce el sentido que Turner le da al término, para indicar la capacidad del ritual de rebasar los marcos normativos. Es decir, en todo proceso ritual las reglas son trascendidas porque el flujo de la acción y la interacción social producen *insights*, a partir de los cuales se generan nuevos símbolos y se dan nuevos sentidos a los actos, los que son incorporados a subsecuentes representaciones del ritual. Más adelante abundo en esta idea.

³⁰ Raymundo Mier, *Apuntes del seminario sobre teoría del ritual*, *op. cit.*

acto ritual. El símbolo doblega las resistencias, para permitir que la fuerza del ritual predomine. Por ello, "el símbolo es menos un objeto de significación que de permeabilidad de la energía",³¹ pues en virtud de su aparición la convergencia se alcanza. De modo que el vínculo que se produce en los rituales no presupone coincidencia en las interpretaciones, es decir, no atribuye una identidad codificada a partir de signos; lo que reconoce es una especie de circulación energética que conmueve a los sujetos y de la cual emerge la identidad.

Turner señala una diferencia crucial para el análisis: no todos los símbolos que operan en el espacio ritual son símbolos rituales; unos pocos representan la totalidad de la cultura y su entorno material.³² Para realizar este reconocimiento, propone una topología simbólica, a partir de la cual muestra el funcionamiento diferencial de los símbolos rituales, los que clasifica en dominantes e instrumentales. Los dominantes articulan sistémicamente el conjunto de los rituales y, debido a su capacidad cohesiva, favorecen la construcción del campo ritual. Los instrumentales le dan su fisonomía peculiar a cada ritual, por lo que plantean un conjunto de mecanismos de sentido que sólo tienen validez en el aquí y ahora: son símbolos situacionales que generan calidades diferenciales en la experiencia.

Esta topología encauzó el trabajo de campo a la identificación de las calidades diferenciales de los símbolos que orientan las múltiples representaciones de los maestros, que aparecen y reaparecen diariamente pero que, durante la interacción, pueden cambiar de significación, mantenerla o perderla; de este modo, los símbolos utilizados en un aula pueden ser similares en forma a los usados en otra, pero de contenido totalmente distinto.

Esta peculiar capacidad de los símbolos rituales de convocar múltiples interpretaciones pero unificar las acciones, sugiere la existencia de un simbolismo dinámico intrínseco al campo ritual. Para profundizar en este dinamismo y describir con mayor rigor el funcionamiento simbólico del proceso educativo dancístico, recurrí además a algunas herramientas de la filosofía de la significación de Charles S. Peirce, que ayudan no ya a detenerse en el problema del significado de los símbolos, sino en el de su inteligibilidad en el campo ritual.

Simbolismo dinámico y procesos de construcción de los hábitos

Para Peirce la mente opera a través de signos y la significación (semiosis) no es más que el punto culminante de un proceso de conocimiento. Los signos se vuelven significativos en la vida de los sujetos cuando éstos los conocen o reconocen pero, observa, no existe una sola manera de conocer, por lo que el estudio de los

³¹ *Ibidem.*

³² Victor Turner, *La selva...*, *op. cit.*, p. 55.

signos le da pistas para revelar esta diversidad de formas de conocimiento, esencialmente referidas a modos de actuar.

El análisis lógico de los procesos mentales le muestra a este filósofo que la semiosis supone la articulación lógica y ontológica de tres elementos en una serie lineal: primero, *es* una cualidad intrínseca, una *sensación* (*feeling*); segundo, *es* la energía con la que afecta a otras en el aquí y ahora de la sensación, y supone una *experiencia* que se reconoce, como dice Peirce, “por bruta compulsión”; y, tercero *es* la tendencia de una idea a traer otras con ella y, en tanto que vínculo con ideas pasadas, forma una idea general que llega a constituirse en *hábito*.³³ Con este planteamiento —en el que consigna los modos de ser del signo: intensidades (*sensaciones*), afecciones (*experiencias*) y acciones (*hábitos*)—, afirma que las ideas se conectan de continuo unas con otras y apuntan al futuro: el efecto de la significación, más que al presente, afecta al porvenir. Una vez que la continuidad (mas no causalidad) permite la conexión, ésta puede romper con la continuidad, pues la intervención del azar, o sea, la “diversidad infinita del universo”, favorece la asociación con otras ideas diferentes de la idea general o hábito.³⁴

Según Peirce, el hábito es una forma de inferencia lógica que se presenta en tres formas: deducción, inducción y abducción. La inducción y la deducción apuntan a formas estables de conocimiento, pero la abducción, al reconocer la incertidumbre, supone conjeturar la realidad, interrogarla. La creación de conocimiento, subraya el filósofo, exige inventar las pistas y hacerlas significativas: apostar a nuevas formas de significación. Tanto en la deducción como en la inducción, la mente está dominada por el hábito y apunta a la repetición, mientras que la abducción se dirige a la creatividad y al descubrimiento. De este modo, sugiere Mier, el hábito se despliega en una doble faceta ontológica: puede actuar como apertura o como cierre, apuntar a la diversidad del mundo o someter el impulso diferencial de la semiosis.³⁵ En otras palabras, los hábitos son recursos de control

³³ Charles S. Peirce, “The Law of Mind” (1892), en *The Essential Peirce*, vol. I, Bloomington, Indiana, Peirce Edition Project, 1998, p. 325. Explica esta misma relación en términos que caracterizan a cada uno de los modos de ser del signo: el primero o representamen implica el reconocimiento del signo; el segundo u objeto supone la referencialidad o relación, que es un fundamento; y el tercero o interpretante es la categoría que sintetiza el proceso. La significación supone, entonces, un representamen que remite a un objeto para un interpretante. El reconocimiento de un signo como convencional supone un hábito de significación.

³⁴ *Ibid.*, p. 327.

³⁵ Raymundo Mier, “Signos, cuerpos. La clasificación de los signos en Ch. S. Peirce”, en *Revista Razón y Palabra* (Primera revista electrónica en América Latina especializada en tópicos de comunicación), núm. 21, febrero-abril 2001, p. 2. El hábito, precisa Mier, “no es sólo el término de un proceso, es también la señal que encierra la clave de su destino, la orientación y el punto de extenuación de su impulso. Conformar las condiciones de existencia de la semiosis, de su estabilidad y es, al mismo tiempo, su destino”. [*Ibidem.*]

que hacen inteligible el entorno, delinean certezas en un intento por cancelar el azar e impedir la irrupción de lo inesperado; sin embargo, la vida inevitablemente se hace presente: hay experiencias que los quiebran, que desbordan los modos acostumbrados de significación y obligan a interpretar de manera distinta los actos.

Los signos culturales constituyen hábitos (significaciones generales) que suscitan acciones convergentes; no obstante, están sujetos a la transformación que surge cuando la fuerza de las experiencias que viven los sujetos los lleva a producir nuevas interpretaciones. Los símbolos rituales poseen la fuerza necesaria para suscitar una primera interpretación habitual del grupo y orientar la acción grupal; sin embargo, la fuerza de la experiencia vivida durante ese movimiento colectivo en el espacio-tiempo del aquí y ahora, puede engendrar formas radicalmente diferentes de concebir el mundo, es decir, el ritual puede conectar con las mismas ideas habituales o puede enfrentar al sujeto, por medio de la experiencia, a la diversidad del mundo y producir nuevas ideas. El símbolo, entonces, no remite a determinaciones sino a formas habituales de pensar, sentir o actuar, que continúan mientras no ocurra alguna experiencia que las transforme. Los símbolos proponen un proceso temporal irreversible en la construcción del sentido de los actos, de manera que el símbolo ritual, más que una codificación, supone un "*proceso dinámico de construcción de los hábitos*".³⁶

Estas reflexiones apuntalan la idea tumeriana de que existen formas de interpretación (normas) cuyo desenlace es la indeterminación. El mundo no es un conjunto de determinaciones, sino un ámbito de posibilidades que es preciso descubrir; el ritual es un mecanismo que se abre al descubrimiento y la transformación, siempre que en él ocurran experiencias que perturben el perfil habitual del mundo, y los símbolos son dispositivos que potencian esta apertura, al condensar cualidades cuya fuerza haga surgir una *experiencia*.

En este sentido se comprende que los procesos educativos tampoco estén destinados a la mera reiteración de las formas habituales de concebir el mundo; también pueden constituirse en formas abductivas que abran los procesos de conocimiento al descubrimiento de nuevas formas de significar.³⁷ Y los símbolos educativos que algunos maestros utilizan tienen la fuerza necesaria para que brote una experiencia transformadora que modifique los relieves del mundo de los estudiantes; de ahí la importancia de identificarlos y describir el modo en que operan.

³⁶ Raymundo Mier, *Apuntes del seminario de teoría y metodología*, doctorado en antropología, México, ENAH, 2001.

³⁷ Pienso en particular en las metodologías dancísticas que pueden dar lugar a una reiteración acrítica, pero también pueden ser interpretadas en un sentido de transformación y creación de nuevos procedimientos educativos que permitan a los alumnos habitar el cuerpo propio.

Efecto diseminatorio del ritual y procesos de construcción de la memoria

Los efectos que el ritual tiene en el grupo no terminan dentro de ese universo territorial; posee una "fuerza expansiva" tal, que lo ocurrido adentro tiene repercusiones en todo el sistema social. Es decir, lo que sucede en el aquí y ahora tiene un "efecto diseminatorio" sobre el conjunto de los procesos sociales. Esta relación incierta y compleja entre un acontecimiento ritual, claramente delimitado, y su efecto social, no definible ni espacial ni temporalmente, impide calcular las consecuencias de las acciones rituales, de modo que éstas pueden, al mismo tiempo, cancelar la tensión social o suscitarla, hacerla visible o imperceptible.³⁸ Esta característica del ritual permite establecer una correspondencia con el salón de clases y pensar en que los acontecimientos que ahí suceden no empiezan y terminan en él, sino que tienen un efecto diseminatorio hacia otros ámbitos de la institución educativa. En este sentido, una acción simbólica realizada por un profesor, en apariencia aislada y acotada, puede producir una resonancia significativa y detonar procesos de transformación en la vida, no sólo de los estudiantes, sino también de las instituciones.

Un ritual ha sido eficaz si deja huella, es decir, si la experiencia vivida se convierte en memoria; su fuerza expansiva funda la memoria colectiva: el ritual es un mecanismo privilegiado de preservación de la memoria.

La memoria, afirma Maurice Halbwachs,³⁹ no es meramente una facultad personal, sino que tiene un fuerte vínculo colectivo; no hay memoria que no esté asentada en los recuerdos comunes de los grupos a los que se pertenece, de donde se generan marcos colectivos de significación. La memoria es una facultad que permite a los individuos vincularse cognitivamente y afectivamente con los grupos a los que pertenecen, pero requiere ratificación frecuente para mantenerse.

Por otra parte, Mier afirma que la memoria surge de dos modalidades de la afección radicalmente diferenciadas: por un lado, la memoria que se engendra en la dinámica de la experiencia y, por otro, la que se doblga ante los hábitos y asume "lo creído como un territorio de la propia vida".⁴⁰ Ambas modalidades del pasado, el "realmente vivido" y el que surge de la "mera narratividad", tienen la misma capacidad de influir sobre los actos y la vida misma. Mas su procedencia no limita su capacidad para transformarse; la memoria construida como inferencia de un pasado narrado, aunque existe como ley, apunta a un proceso de semiosis

³⁸ Raymundo Mier, *Apuntes del seminario de teoría del ritual*, op. cit.

³⁹ Este autor, conocido como el sociólogo de la memoria, tiene dos libros de importancia, *Les cadres sociaux de la mémoire* y *La mémoire collective*.

⁴⁰ Raymundo Mier, "Tiempos rituales y experiencia estética", en Ingrid Geist (editora), *Procesos de escenificación*, op. cit., p. 152.

infinita, en virtud de la ineludible apertura a la vida, mientras que la memoria de lo vivido engendra un pasado como historia de vida.

En un ritual operan ambas modalidades de construcción de la memoria; por un lado, se recuerdan sucesos que fueron experimentados por los individuos que participan de él, los que al revivirse recuperan su fuerza de afección y favorecen la construcción de un horizonte histórico común entre los miembros del grupo, del que emerge la inteligibilidad de los signos culturales; y, por otro, hace presentes acontecimientos que, sin haber sido vividos por los sujetos, la colectividad ha instituido como memorables para lograr identificación y cohesión entre sus miembros y confirmar la validez de sus normas y valores.

Lo anterior requiere una precisión: memoria no es tradición. La tradición fija el pasado en ciertos aspectos de la acción colectiva y de la significación; no permite la memoria del pasado. La tradición apunta a la continuidad del proceso civilizatorio, pues no hay cultura sin tradición, como subraya Gadamer; sin embargo, esta afirmación no niega la existencia de una discontinuidad en la tradición: no hay transmisión invariable de los hechos; en el momento en que un hecho se actualiza, se refunda, se reconstruye, se reinterpreta. La tradición supone una dinámica de construcción y destrucción de la memoria colectiva cuyo motor es el poder; de modo que, en sentido estricto, la memoria no se basa en la tradición, porque esta última ha sufrido recortes. La tradición no tiende a la evocación del pasado, porque no intenta la reminiscencia ni la reconstrucción de los hechos tal como ocurrieron; se convierte en "un instrumento y una mira de poder".⁴¹ Los sucesos que configuran una tradición están trastocados y estabilizados en figuras o en regulaciones; en términos de Peirce, la tradición fija creencias: modos de actuar, de interpretar, de pensar, etc. El ritual, más que a la fijación de creencias, que pretende eliminar al individuo, sofocarlo, apunta a la evocación, suscitadora de experiencias que tocan las fibras afectivas más íntimas del individuo. En este sentido, la memoria que emerge del ritual actúa más a favor de la liberación que de la servidumbre.

Estas ideas sugieren que, para comprender las acciones ritualizadas de los maestros, es necesario explorar la compleja relación que se produce entre tradición educativa y memoria, y los modos en que ésta se expresa y transforma en *performances* específicos.

El ritual y los procesos de construcción de la experiencia

La idea de experiencia acompañó a Turner prácticamente en todo su trayecto académico; sin embargo, su definitivo acercamiento a la estética para la elabora-

⁴¹ Jacques Le Goff, *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*, Barcelona, Paidós, 1991, p. 181.

ción de la noción de drama lo llevó a pensar de un modo más puntual en ella. Comprendió que la vida necesita quiebres, transgresiones, rompimientos para producir nuevas formas de vida; y observó que la necesidad de crear mundos tiene un referente estético. Estas observaciones lo llevaron a construir su propuesta de una antropología de la experiencia y del *performance*, para lo cual acudió a algunas nociones de la fenomenología, en particular de Wilhelm Dilthey, en torno de las cuales reformuló su planteamiento antropológico inicial, y consideró el ritual un campo privilegiado para la emergencia de experiencias.

Para Dilthey, la experiencia es una estructura que articula de modo complejo tres dimensiones irreductibles una a la otra: conocimientos, afectos y deseos, que al constituirse en un todo transforman los relieves del mundo del sujeto. La dimensión cognitiva remite a la memoria, al pasado vivenciado en actos tradicionales, y supone una condición de autorreflexividad; la emotiva vincula al sujeto con el disfrute del presente, con la aprehensión plena del aquí y ahora; y la volitiva alude al futuro y a la posibilidad de transformación de las circunstancias vividas, dimensión en que el deseo y los propósitos se constituyen en los principales motores de la acción.

Cuando un objeto irrumpe ante nuestra conciencia, no todos los conocimientos entran en juego, los afectos no se movilizan de la misma manera ni con igual intensidad, ni aparecen todos los deseos; sólo algunos logran enlazarse en una estructura peculiar que se deriva de esa experiencia. Se crea, entonces, una estructura que no existía antes de la aparición del objeto, y de esa creación emerge un valor que transforma los relieves del mundo del sujeto y le permite valorar diferencialmente los sucesos de la vida.⁴²

La estructura de la experiencia no está cerrada; por el contrario, es frágil y cambiante, está en incesante recreación, en continuo movimiento; no es una estructura objetiva sino que se produce en una "especie de interfase de la conciencia" que no permite una aprehensión directa del mundo, pero tampoco admite que el mundo sea simplemente una resonancia mecánica de los actos de la conciencia.⁴³ Aunque opera primordialmente en un presente consciente, para que la experiencia deje huella y sea memorable tiene que construirse una estructura, aparecer un valor que realce ciertos objetos de la homogeneidad del mundo, que indiscutiblemente transformará el modo de mirar las futuras experiencias y situaciones que el flujo de la vida presenta. Sin esta capacidad para construir estructuras de experiencia, para valuar diferencialmente los sucesos que ocurren en el flujo de la vida, el mundo sería esencialmente monótono, insignificante. Dilthey parece sugerir, entonces, que el principal trabajo humano apunta a la construcción de estructuras de experiencia, a otorgar valores diferenciados a los objetos.

⁴² Raymundo Mier, *Apuntes del seminario teorías de la cultura*, México, ENAH, 1999.

⁴³ *Ibidem*.

La experiencia, según Dilthey, entraña un proceso que atraviesa por cinco momentos hasta “exprimir” una conclusión o significación: empieza por momentos de choque de placer y dolor, que detonan un proceso de evocación de vivencias pasadas que, a su vez, reviven los sentimientos a los que se habían enlazado, lo que da lugar a una reflexión sobre los acontecimientos pasados y presentes, que adquieren significación cuando son comunicados y compartidos con otros.

Para este filósofo, la vida se ofrece como conjunto infinito de valores existenciales positivos y negativos: armonías y discordancias que llenan un momento presente, pero sin relación musical entre unas y otras.⁴⁴ La significación posibilita la conexión entre esta variedad, no como mera amalgama o sometimiento de unas partes a las otras, sino como un elemento que permite comprender cómo se estructura la unidad de la vida; en esta categoría radica la posibilidad de articular las experiencias agrupadas por el recuerdo con su realidad concreta.

Siguiendo esta lógica, Turner sostiene que la significación entreteje, en una relación reflexiva, la experiencia vivida inmediata con la experiencia pasada, la cual puede tomar la forma de costumbres, leyes y otras instituciones culturales que se han perpetuado, entre las que considera los rituales, las obras de arte y cualquier producto humano que condense la experiencia. Le interesa esta categoría porque piensa que en los seres humanos la significación está entretejida con la subjetividad: la manera de conocer, sentir y desear los medios de comunicación (lenguaje, códigos culturales) está saturada, se reconozca o no, con las experiencias de los padres y predecesores; pero estas cristalizaciones de la experiencia sólo se reexperimentan al ser interpretadas (*performed*) ocasional o periódicamente, lo que implica situar la experiencia en un contexto sociocultural y físico para buscar en retrospectiva su significación (*meaning*).

A partir de estas reflexiones, consideré la práctica educativa como un proceso de articulación compleja de las experiencias, pues el educador es ante todo un creador de ambientes que faciliten la emergencia de experiencias auténticas, a la vez que un observador y orientador de la experiencia hasta que llega a su culminación. Este complejo proceso de promoción de experiencias educativas se cristaliza en métodos, técnicas y procedimientos educativos, y es reexperimentado en situaciones educativas concretas.

El “performance”: final apropiado de una experiencia

Turner plantea la necesidad de que una experiencia se entrelace con la actuación (*performance*) para que ahí tenga lugar una metamorfosis y de ese proceso emerja

⁴⁴ Wilhelm Dilthey, *Crítica de la razón histórica*, Barcelona, Península, 1986, p. 229.

el significado; es decir, afirma que una experiencia estará incompleta a menos que uno de sus momentos sea actuado, lo que entraña un acto de retrospectiva creativa, durante el cual el significado es atribuido a los sucesos y partes de la experiencia vivida. Subraya que el material básico de la vida social es el *performance*, pues el hombre es un animal que representa papeles continuamente, un *homo performans*.

La actividad performativa del ser humano entraña una dialéctica entre el fluir de la vida (estado en el cual parece que las acciones poseen una lógica interna, que no requiere nuestra intervención consciente) y la reflexividad (que supone la capacidad de interrumpir la experiencia del fluir y sumergirnos en 'otra' para comprendernos y transformarnos);⁴⁵ ambas experiencias permiten su inteligibilidad mutua. En sus *performances*, los grupos no sólo reexperimentan los códigos identitarios, sino que ponen en juego su capacidad autorreflexiva en dos niveles: uno, como actores en cuyo papel pueden llegar a conocerse mejor; y otro, en el que se comprenden a sí mismos, a partir de la observación y participación en los *performances* generados y presentados por otro conjunto de seres humanos.

Una experiencia en sí misma es intransmisible; sin embargo, por medio de la capacidad expresiva del pensamiento y el lenguaje articulados en un universo narrativo, se hace inteligible para otros. En los *performances*, la experiencia cultural de una comunidad es narrada y compartida con otros: se convierte en un saber transmisible, en memoria, lo que construye un horizonte histórico común del que surgen las condiciones para su inteligibilidad. Sin embargo, durante la interpretación se produce una tensión entre el carácter determinado de la experiencia pasada y la incertidumbre del futuro, que da lugar a una transformación de esa experiencia: su reinterpretación.

Lo anterior me llevó a considerar la posibilidad de estudiar la práctica educativa como un *performance ritual*, pues ésta implica la cristalización de una tradición cultural específica y de la experiencia que el educador ha acumulado a lo largo de su trayecto docente, durante el cual ha creado procedimientos educativos propios y seleccionado de la tradición los que mejor responden a las necesidades siempre cambiantes de los grupos y situaciones vividas. Pero las acciones que los educadores ritualizan cuando crean los ambientes educativos idóneos para la emergencia de experiencias educativas, al momento de ser reinterpretadas en una situación educativa concreta, pueden transformarse ante la fuerza de una experiencia perturbadora, lo que deviene en la construcción de una nueva estructura de experiencia, a partir de la cual se asignan nuevas significaciones a la experiencia propia y a la tradición o se generan nuevas formas de pensar, sentir y actuar.

⁴⁵ Rodrigo Díaz Cruz, "La vivencia en circulación. Una introducción a la antropología de la experiencia", en *Alteridades*, núm. 13, México, UAM-I, 1997, p. 12.

Considerando lo anterior, enfoqué el estudio en las estrategias docentes potencialmente favorecedoras de experiencias educativas y en los modos en que los educadores estructuran los ambientes educativos en donde surgen esas experiencias. Mas esta idea planteaba la necesidad de diferenciar, primero, entre experiencias educativas y antieducativas y, segundo, las condiciones de estructuración del campo (ambiente educativo) en el que se producen, razón por la cual introduje en la reflexión algunos postulados básicos de la filosofía de la experiencia de John Dewey.

Este filósofo, que piensa la educación como “un desarrollo *dentro, por y para* la experiencia”,⁴⁶ define dos principios básicos sobre los cuales erige su teoría. En primer lugar, el *principio de continuidad*, como criterio de diferenciación entre las experiencias educativas y las que no lo son, está enraizado en el hábito. Como el hábito comprende la formación de las actitudes emocionales e intelectuales y los modos básicos de satisfacer y responder a las condiciones de la vida, este principio reconoce que toda experiencia está imbuida de la vivida con anterioridad y modifica de alguna forma a la subsiguiente; pero lo que aporta la diferenciación es el análisis de las diversas maneras en que opera la continuidad. Es decir, una experiencia puede tomar múltiples direcciones y formar actitudes (preferencias o aversiones) que favorecen o detienen el desarrollo de un tipo particular de experiencias. Por ello, el educador debe observar cuidadosamente las actitudes y tendencias habituales que se forjan con cierto tipo de experiencia y saber juzgar cuáles conducen a un desarrollo continuado y cuáles son perjudiciales; pero también, como la experiencia no se produce en el vacío, sino que en ella intervienen fuentes externas, el educador tiene que aprender a reconocer qué ambientes favorecen la emergencia de experiencias educativas y cuáles la impiden, o saber utilizar los ambientes existentes de forma que produzcan el efecto deseado.

El segundo principio, de *interacción*, está íntimamente relacionado con la idea de *situación*.⁴⁷ Para Dewey vivir en el mundo significa vivir en una serie de situaciones: las experiencias ocurren en la interacción de un individuo con un ambiente específico; pero un individuo pasa continuamente de una situación a otra, y su ambiente se amplía o contrae según si la situación antecedente le permitió desarrollar las habilidades necesarias para afrontarla o no. Un mundo dividido que no favorece la conexión entre situaciones desordena la personalidad; en cam-

⁴⁶ John Dewey, *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada, novena edición, 1967, p. 26. El ambiente para Dewey es “cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene”. [*Ibid.*, p. 47.]

⁴⁷ Aunque Dewey no hace referencia explícita al trabajo de Alfred Schutz, este principio parece estar construido sobre las ideas que éste expone en *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu, segunda edición, 1995 (1962), pp. 35-70.

bio, cuando las experiencias se pueden ligar unas con otras, esto contribuye a la construcción de un mundo integrado en que los aprendizajes se conectan. Por ello, el filósofo afirma: “la continuidad y la interacción en su unión activa, recíproca, dan la medida de la significación y valor de una experiencia. Las preocupaciones inmediatas de un educador son, pues, las situaciones en que tiene lugar la experiencia”.⁴⁸ Así valora las condiciones subjetivas que instigan la emergencia de una experiencia; sin embargo, las condiciones objetivas, que abiertamente regula el educador, son también significativas para que se produzca una experiencia educativa o, por el contrario, sea antieducativa. Este principio subraya, entonces, la influencia que ejerce en la producción de una experiencia el juego recíproco entre condiciones subjetivas y objetivas.

Dewey destaca también la continua interconexión que existe entre los principios de continuidad e interacción, que constituyen los aspectos longitudinal y lateral de la experiencia: las situaciones se suceden una a la otra, mas siempre arrastran algo de la anterior a la subsiguiente; de esta manera, el educador debe tener en cuenta el modo de operación de estos principios para orientar eficaz y educativamente cualquier proceso de aprendizaje.

Las ideas de Dewey me sirvieron para tender puentes entre los conceptos antropológicos y la problemática educativa examinada. Como había señalado, el ritual produce un campo dentro del cual se construye una *situación* (potencialmente *liminar*) en la que ocurren *acontecimientos* que se viven en un tiempo presente y en un espacio finito y localizado; además, define un marco regulador por el que se crea un espacio de actualización, aquí y ahora, de una historia anterior que apunta a un potencial futuro, lo que favorece la construcción de estructuras de experiencia. Estas reflexiones me permitieron pensar analógicamente en el campo ritual y el salón de clases, en virtud de que un grupo escolar interactúa en un espacio claramente acotado en donde tienen lugar actividades específicas regidas por tiempos establecidos, en el que se produce una dinámica peculiar derivada del juego de adhesiones y resistencias de sus miembros, cuyo desenlace construye una *situación*. De ésta potencialmente surgen experiencias, las que pueden ser educativas si favorecen la continuidad del aprendizaje, o antieducativas, si promueven la dispersión y el desinterés. En este sentido, ritualizar un proceso educativo supondría crear un campo (un ambiente) en que los elementos simbólicos estén ordenados de tal forma que el alumno se vea impelido a actuar frente al objeto de conocimiento e interactuar con su grupo. Para lograr que esta experiencia siga su curso (mantenga la atención del estudiante en un solo punto) hasta constituirse en una estructura (culminar en un aprendizaje específico), es necesario que el despliegue de actividades propuestas mantenga un ritmo tal (no sólo

⁴⁸ John Dewey, *Experiencia y...*, *op. cit.*, p. 48.

del individuo sino del grupo en su conjunto), que los sumerja en un estado liminar del que potencialmente emerjan emociones y sentimientos capaces de cohesionar las diferentes partes de la experiencia. Puede ser un proceso que se prolongue durante varias clases, lo que supone la repetición de la misma actividad pero enmarcada de forma que, aunque integrada por los mismos elementos, éstos se compongan para producir el efecto de que han cambiado; así, las actividades adquieren la calidad potencial de producir una experiencia que, al derivar en una estructura, signifique al sujeto.

Hasta aquí, sustentada en las elaboraciones teóricas de Turner en torno del ritual, la experiencia y el *performance*, he pretendido construir una mirada teórica que no limite la descripción de los procesos que ocurren en la cotidianidad del aula a la mera actividad rutinaria de los maestros y grupos escolares o a la puesta en escena mecánica de creencias y tradiciones, sino que se dirija a una amplia indagación de las experiencias, emociones y sentimientos que dan lugar a la emergencia de procesos creativos y reflexivos promotores del cambio, no sólo de los sujetos que los viven, sino de la institución educativa en su conjunto, en virtud de la fuerza diseminadora de esos procesos. En suma, sostengo que la noción de ritual y la trama conceptual derivada de ella ofrece claves para examinar la naturaleza de las prácticas del aula y las condiciones y ambientes en donde éstas tienen lugar.

Hacia una caracterización de la práctica educativa dancística profesional

No obstante la riqueza de esta mirada antropológica que, sin duda, favorece una amplia descripción de los fenómenos educativos, mi interés por centrar el estudio en las acciones ritualizadas de los maestros me llevó a una caracterización más amplia de la noción de práctica. En congruencia con la red categorial propuesta por Turner, la definí como una *trama compleja de acciones orientadas normativamente*, en la que interactúan simultáneamente una pesada carga habitual, dada primordialmente por la tradición, y un incesante proceso de transformación que emerge de la experiencia, es decir, de su actualización en el aquí y ahora, porque, afectadas por el presente, las acciones se impregnan de una energía capaz de destruir los hábitos pasados y de fundar un nuevo régimen de normatividad. Y calificué la práctica de educativa para subrayar el propósito de transmitir a las generaciones jóvenes un conjunto de ideas, sentimientos y hábitos de un grupo social determinado que favorecen su continuidad, así como el de promover un proceso de autoconstrucción del individuo que le permita constituirse en un sujeto autosuficiente y con capacidad para determinarse, lo que supone la habilidad y sensibilidad del educador para crear las condiciones en que se produzcan experiencias significativas que conecten al individuo con el mundo y la vida.

En este sentido y recuperando las anteriores ideas, afirmo que un educador que lucha por que su práctica sea educativa, ritualiza sus acciones e interacciones, para crear un campo en donde orientar simbólicamente las acciones del grupo, movimiento del que puede surgir una experiencia que, además de transformar la geografía corporal, afectiva y cognitiva del estudiante, apunte el sentido de solidaridad grupal.

Esta noción de práctica educativa y las derivaciones epistemológicas de la trama conceptual elaborada, me permitieron replantear algunas de las características que se le atribuyen y definir el marco para el estudio de las acciones ritualizadas de maestros dedicados a la formación de intérpretes profesionales de danza.

La práctica educativa articula reiteración y creación simultáneamente

La práctica educativa es una actividad compleja y paradójica: compendia tradiciones (históricas y sociales) y elecciones culturales particulares, a la vez que incorpora las producciones singulares de los actores que en ella intervienen, hasta constituirse en un poderoso condensador de procesos sociales y de procesos de subjetivación. No es un “mero hacer”, porque tiene una historia y una tradición, a partir de las cuales se ha instituido una serie de esquemas de pensamiento (conceptos, creencias, supuestos básicos y valores) que guían a los profesores en su acción profesional; sin embargo, estos esquemas de pensamiento no obligan a lecturas lineales y dogmáticas, pues están abiertos a interpretaciones diversas y divergentes en virtud de las creaciones individuales y grupales de las comunidades en las que se ponen en juego. Por ello, las tradiciones son susceptibles de nuevas elaboraciones y construcciones que enriquecen y transforman los sentidos anteriores.⁴⁹ Así, es posible reconocer en la práctica educativa la interacción compleja de al menos dos dimensiones: una reiteradora de la tradición colectiva, y otra creativa, en la que la experiencia y la imaginación tienen un papel significativo como posibilitadoras del cambio y la innovación educativa.

La dimensión reiteradora encierra un conjunto de valores, creencias, actitudes, hábitos, formas de trabajo, procesos metodológicos, etc., compartidos por un grupo de educadores en un contexto educativo determinado, que establecen pautas de conducta definidas, configuran estilos particulares de enseñar y producen una identidad peculiar. Esta dimensión le permite al educador reconocerse como miembro de un grupo y enfrentar con cierto dominio el espacio incierto del aula; sin embargo, la estabilización de ciertas formas de enseñanza no implica que la acción individual del educador esté cerrada, pues toda acción humana, en tanto que sujeta a un proceso infinito de semiosis, está abierta a lo imprevisto.

⁴⁹ J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1992, p. 99.

La reiteración involucra cierto modo de comportamiento del educador, relacionado con lo que Tanner y Tanner denominan de imitación y mantenimiento.⁵⁰ En este nivel los educadores, por lo general los recién iniciados en el oficio, repiten un tanto mecánicamente esquemas y rutinas aprendidas, al no contar con el bagaje de experiencias necesario para confiar en su propia acción creativa; esta circunstancia no puede pensarse como una regla, que llevaría a una asociación errónea entre inexperiencia y falta de creatividad. En ocasiones, la emoción que produce emprender una actividad que no se domina del todo, ayuda a generar actividades novedosas y creativas que suscitan un entusiasmo similar en los estudiantes; en cambio, cuando el apasionamiento del educador decrece y mira su actividad como una mera rutina, a pesar de la experiencia alcanzada, su capacidad de asombro y de respuesta creativa se debilitan. De esta manera, el paso de los años no es la única condición para que el maestro deje de reiterar; se necesitan interés y pasión por el ejercicio docente para que las estructuras de experiencia que se construyen en las situaciones educativas vividas sean capitalizadas en la creación de procedimientos y metodologías acordes con las nuevas circunstancias que se presentan.⁵¹

Por otro lado, la dimensión creadora entraña la emergencia de acciones que surgen de la experiencia perturbadora de la interacción educativa. Ante la presencia de lo imprevisible (conflicto, aburrimiento, dispersión, falta de empatía, etc.), el educador es enfrentado a la necesidad de establecer nuevas pautas de conducta y vínculos, que lo fuerzan a la reconstrucción de los conocimientos o de las normas y valores establecidos por la tradición.⁵² Esto involucra una capacidad para responder artísticamente, en la que el profesor crea un nuevo tipo de relación que exprese las necesidades del grupo en su conjunto o de algún estudiante en particular. En esta dimensión de la práctica educativa, el educador asume un papel que Tanner y Tanner definen como creativo-generador,⁵³ en el que abandona el nivel imitativo y de mantenimiento de una práctica establecida que sigue criterios-guía inamovibles o de mera adaptación de las innovaciones educativas, para asumir un rol en el que “piensa sobre lo que hace y trata de encontrar mejores soluciones, diagnostica los problemas y formula hipótesis de trabajo que desarrolla posterior-

⁵⁰ D. Tanner y L. Tanner, *cfr.* J. Gimeno Sacristán, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 1989, p. 213.

⁵¹ Hago referencia a la “pasión por enseñar”, que Ángel Díaz Barriga considera como una de las tres categorías que ayudan a definir el papel del docente frente a la metodología de enseñanza. Las otras dos son la ansiedad creadora y la dimensión intelectual del trabajo docente. [*Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*, México, Paidós, edición corregida y aumentada, 1997, p. 141.]

⁵² Ángel Díaz Barriga denomina a este proceso “ansiedad creadora”. [*Ibid.*, p. 142.]

⁵³ D. Tanner y L. Tanner, *cfr.* J. Gimeno Sacristán, *op. cit.*, p. 213.

mente, elige sus materiales, diseña experiencias, relaciona conocimientos diversos, etc.”⁵⁴ En síntesis, se asume como un artista e investigador en acción.

Cuando en su práctica el educador privilegia la dimensión creadora, busca generar ambientes y utilizar procedimientos y recursos educativos para que se produzca una experiencia que modele los deseos de los estudiantes con tal fuerza, que favorezca la continuidad de su desarrollo. Es decir, las acciones del educador se orientan a hacer deseables los conocimientos y habilidades requeridos en un determinado proceso educativo, ayudando a crear en el estudiante las actitudes que apuntalen la posibilidad de acceder a una futura experiencia.

Pensar estas dimensiones de la práctica educativa en diálogo permanente, combate la idea del educador como alguien sometido a la costumbre repetitiva y mecánica, y destaca la relación activa y creadora que entabla con el mundo. En este sentido, todo maestro que haya transitado de mero reproductor a artista-creador construye y reconstruye continuamente las estrategias con las que promueve la emergencia de experiencias educativas, proceso que lo lleva a la creación de metodologías propias, que al socializarse promueven la reconfiguración de los estilos de educar característicos de una institución educativa. Sin embargo, si cada grupo y situación educativa plantea nuevos retos a los educadores, y cada tipo de proceso educativo tiene sus especificidades, será preciso establecer los matices diferenciales del proceso educativo dancístico profesional y las particularidades que le imprime a la práctica educativa, sin olvidar las diferencias que cada género dancístico impone y el modo en que cada maestro reinterpreta la tradición a partir de su propio bagaje de experiencias.

La práctica educativa está orientada ética y estéticamente

Para comprender esta acción creativa, introduje en el análisis el impacto de la experiencia estética en los procesos educativos, lo que me llevó a pensarla como una actividad simultáneamente ética y estética. Al desarrollar esta idea consideré, en primer lugar, la apreciación de Hermann Broch sobre el problema del valor, que define en términos de la vida: todo lo que es digno de ser considerado valioso y apunta a la eliminación y superación de la muerte, pues ésta, como antítesis de la vida, representa la carencia de valor.⁵⁵ Un valor, afirma Broch, surge bajo el

⁵⁴ *Ibid.*, p. 214.

⁵⁵ Hermann Broch, *Poesía e investigación*, Barcelona, Barral Editores, 1974, p. 392. Paradójicamente, la aprehensión del concepto de valor se realiza desde el polo negativo, desde su ausencia, es decir, tomando la muerte como referencia. Esta forma de aproximación a la problemática ayudaría a comprender la tendencia de las sociedades a considerar su sistema de valores como un absoluto, y a todo sistema que lo contradiga, como una amenaza, ya que en ello ponen en juego su vida, su subsistencia.

imperio de la actividad, emana de las acciones que pretenden conjurar algún desenlace fatal; de ahí que toda actividad valorativa apunte a la creación de valores: creación de vida. Mejor, toda actividad surgida del impulso a la vida está dirigida a la formación de algo, a la producción de resultados que serán valorados en términos no sólo éticos, sino también estéticos, puesto que las formas que se derivan son apreciadas no sólo como buenas, sino también como bellas.⁵⁶ En este sentido, todo acto orientado a la realización de un buen trabajo (a la excelencia y la perfección) está sometido a la exigencia de agregar algo más a la buena forma que se produce; por ello es posible afirmar que comportamiento ético y comportamiento estético se encuentran en una relación dialógica.

Si los valores que dirigen cualquier acción tienen un doble aspecto dinámico (valoración ética y resultado estético), entonces los que guían la práctica educativa también poseen esta condición. Si, además, la práctica educativa está orientada normativamente a la producción de experiencias educativas, lo que implica la realización de un conjunto de acciones regidas por una ética específica, el proceso y su cristalización devendrán, respectivamente, en experiencia estética y en creación de un valor, de una estructura de experiencia, de una significación. Es decir, un trabajo educativo bien hecho (orientado éticamente) que llega a su culminación, involucra una experiencia estética cuya expresión se mostrará, por un lado, en las creaciones metodológicas, didácticas, etc., del educador y, por otro, en las modificaciones de la geografía cognitiva, emocional y corporal del alumno.

Estas ideas resuenan significativamente en las afirmaciones de Dewey de que toda experiencia real entraña una dimensión estética. Para este filósofo, una multiplicidad de nuestras experiencias es insignificante, no deja huella, debido a la distracción y dispersión con las que son vividas; para que una experiencia sea auténtica, los elementos que se experimentan se tienen que mover en una misma dirección hasta llegar a su cumplimiento, lo que apunta a la constitución de una unidad cuya cualidad estética es intrínseca. Incluso las experiencias de pensamiento poseen una cualidad estética y sólo difieren de las que son reconocidas comúnmente como estéticas en su materia,⁵⁷ de manera que todo proceso que llega a su culminación y logra integrar una unidad peculiar posee esta cualidad.

⁵⁶ Para referirme a lo estético utilizo únicamente el binomio bello-feo, para facilitar la comprensión; sin embargo, estoy consciente de que, a diferencia del binomio bueno-malo, la categoría estética no se reduce a esta oposición, sino que incluye otras categorías, como sublime, trágico, grotesco, etc.

⁵⁷ Véase John Dewey, *El arte como experiencia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1940, pp. 34-52. Dewey piensa "lo estético" como "el desarrollo intenso y clarificado de los rasgos que pertenecen a toda experiencia completa y normal". [*Ibid.*, p. 43.]

Bien se puede afirmar entonces que, para constituirse como tal, la experiencia educativa debe estar saturada estéticamente.

Ahora bien, aunque toda experiencia real posea una cualidad estética, para calificarla de educativa no basta con que sea agradable a los sentidos; es necesario que las actitudes que se deriven de ella preparen al alumno para experiencias futuras. Es decir, cuando el proceso educativo apuesta a la producción de experiencias meramente sugerentes para los sentidos sin evaluar las posibles consecuencias en la formación de las actitudes de los alumnos, éstas se constituyen en experiencias antieducativas, porque se corre el riesgo de formar hábitos de pensamiento y acción que perturben o detengan el proceso experimental de un tipo particular de conocimientos. En este caso, el educador ha invertido el proceso: su acción, encauzada sólo por el polo estético, se ha convertido en una acción *kitsch*, por utilizar el calificativo de Broch para las acciones artísticas que sólo se orientan a la producción de formas bellas y olvidan que el trabajo artístico está orientado por un principio ético del que brota un resultado estético.

A partir de lo anterior, se reconoce una acción educativa cuando respeta el orden de realización: un origen ético y un desenlace estético. Con esta aseveración de ninguna manera rechazo la necesidad de que el proceso de aprendizaje sea agradable y placentero, únicamente subrayo el riesgo de confundir las actividades atractivas y entretenidas con las educativas. El orden para la generación de actividades y tareas educativas es significativo: primero una orientación ética y como consecuencia, el disfrute estético.

Matizo un poco más esta idea con algunas reflexiones de la ética spinoziana, de la que antes mencioné algunos elementos. Para Spinoza, lo bueno y lo malo no son conceptos relacionados con las ideas abstractas de Bien y Mal, sino enraizados en el género de las experiencias vividas: buenas son las experiencias productoras de alegría y malas, las que conducen a la tristeza. Esta consecuencia se relaciona con la calidad de la *interacción* de un sujeto con los objetos del mundo: si logra componerse o no con esos objetos. Es decir, en el momento en que un cuerpo o idea se encuentra con otro distinto, puede suceder que haya una composición (unidad) y se forme un todo más poderoso, o bien que uno de ellos descomponga al otro y destruya la cohesión entre sus partes. Cuando hay composición se experimenta alegría y se potencia la capacidad de vivir y actuar; por el contrario, cuando hay fractura aparece la tristeza, sentimiento que amenaza la coherencia de quien la vive y disminuye su capacidad de acción. En suma, lo bueno se genera cuando en los encuentros hay composición y ésta se vuelve una potencia de acción mayor; lo malo surge cuando el encuentro quiebra la unidad del cuerpo y, aunque después logre otro tipo de composición con las partes, actúa como el veneno en la sangre.

Como Deleuze subraya, además de un primer sentido objetivo, relativo y parcial, relacionado con lo que conviene o no a nuestra naturaleza, según Spinoza, bueno y malo tienen un segundo sentido, subjetivo y modal, que califica dos modos de existir del hombre: bueno es el hombre que se esfuerza por organizar encuentros que aumentan su potencia de acción; malo, esclavo, débil o insensato es quien se conforma con sufrir los efectos de un encuentro negativo, lo que producirá una tendencia hacia ese tipo de encuentros y lo alejará cada vez más de la posibilidad de encontrarse consigo mismo. En concordancia con estas reflexiones, Spinoza insiste en que la Ética, entendida como “una tipología de los modos inmanentes de existencia”, debe reemplazar a la Moral, referida siempre a valores trascendentes.⁵⁸

La de Spinoza es una filosofía de la vida, afirma Deleuze, pues denuncia todo lo que separa al hombre de la vida: los valores que nublan el pensamiento, los conocimientos que entorpecen la capacidad de actuar y a los hombres de pasiones tristes (esclavos), a quienes se sirven de estas pasiones (tiranos) y a quienes entristece la condición humana (sacerdotes). Para él sólo la alegría vale, de ahí la necesidad de sustentar la vida en una ética de la alegría.⁵⁹

Según estos planteamientos, la práctica educativa será ética en la medida en que apunte a la vida: organice encuentros de los que surja una composición que fortalezca la capacidad de acción (alegría) de los estudiantes y los aleje de todo cuerpo, objeto o idea que los lleve a la tristeza; es decir, cuando colabore en el proceso de formar hombres libres, lo que entraña una renuncia a la tiranía y al sacerdocio.

En suma, una práctica educativa orientada éticamente (al incremento de la capacidad de acción y vida de los estudiantes) puede generar un disfrute estético (placer que se convierte en alegría), que forma hábitos de actuar y pensar, y deseos que apuntan a la continua experimentación, al constante desarrollo de los estudiantes. De este modo, el educador se convierte en un artista que prepara el terreno y ofrece oportunidades para que se produzcan las experiencias educativas; de ahí que el tránsito de mero reproductor a educador-artista no sólo se asiente en los procesos reflexivos y deliberativos, sino que entraña una orientación ética-estética en toda actividad que se realice. Por ello, si se pretende una comprensión más integral de la práctica educativa, es necesario analizarla de acuerdo con esta doble orientación, ética y estética, lo que exige la descripción de los principios orientadores de la acción educativa y de sus efectos. En el tipo de práctica que me ocupa, ello supone pormenorizar las situaciones y símbolos con los que se logra que el estricto proceso disciplinario característico de la danza se convierta en un

⁵⁸ Gilles Deleuze, *Spinoza: filosofía...*, op. cit., p. 34.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 39.

proceso gozoso, donde el alumno habite su cuerpo y disfrute del placer del cuerpo en movimiento.

La práctica educativa entraña una actividad política

El maestro realiza una función que no es inocente: no hay neutralidad cuando articula la experiencia del estudiante.⁶⁰ La práctica educativa se construye siempre con un sentido y significación política,⁶¹ como toda práctica social, está regida por la lógica del poder, pero también apunta a una voluntad de resistencia.

El poder, desde la perspectiva de Mier, es la posición que ocupa un sujeto en la confrontación de valores diferenciados que luchan por el predominio de la fuerza normativa de unos por encima de los otros.⁶² Supone una tensión entre dos identidades polares con regímenes normativos distintos cuando una de ellas obliga a la otra, bajo ciertos mecanismos, a desplazarse desde su propio campo normativo y de valores hacia otro que generalmente le es hostil, lo que obliga a los sujetos a colocarse y a generar tácticas con las cuales responder a las estrategias del poder;⁶³ intentan, así, modificar las condiciones de esa tensión. Según este punto de vista, es imprescindible diferenciar entre la fuerza modeladora que el campo normativo despliega sobre el sujeto constituyéndolo en sujeto social o individual, y el poder que un sujeto, individual o social, ejerce sobre otro para imponerle sus normas y valores.

El poder no es sólo un acto, sino un proceso durante el cual se engendra una experiencia peculiar: la *experiencia de poder*, que puede darse como un ejercicio de imposición de normas y valores a otro, o como un ejercicio de lo que Mier

⁶⁰ Peter McLaren, *La vida en las aulas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI, 1984, p. 286.

⁶¹ Stephen Kemmis, "Prólogo", en Wilfred Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata, 1996 (1995), p. 24. La visión que aquí presento no es divergente sino complementaria a la de Paulo Freire, quien sin duda es el autor que con más sistematicidad e insistencia ha trabajado la naturaleza política de la educación. Toda su obra gira en torno de ella, pero en *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación* [Barcelona, Paidós, 1990] se puede encontrar una buena síntesis de sus perspectivas.

⁶² Raymundo Mier, *Apuntes del seminario de teoría y metodología...*, *op. cit.* Este ejercicio de poder no se relaciona con la fuerza objetiva de las estructuras —que se aplica por igual a todos los sujetos— sino con las acciones concretas, en términos de valores, que entran en juego en las interacciones en las que se plantea una heteronomía entre los campos normativos.

⁶³ Para Michael De Certeau, la táctica es "una acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio"; es el arte del débil: crea sorpresas, caza furtivamente, es astuta. [*La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*, México, UIA, 1996, p. 43.] La estrategia "postula un lugar susceptible de ser circunscrito como *algo propio* y de ser la base donde administrar las relaciones con una *exterioridad* de metas o de amenazas". [*Ibid.*, p. 42.]

denomina “voluntad de resistencia”, la que no concibe como un contrapoder, sino “como una preservación de la capacidad afirmativa de la fuerza de creación, de la capacidad de exceder siempre los horizontes aparentemente inalterables y neutros de lo decible, lo imaginable”.⁶⁴ La *experiencia de poder* entraña la posibilidad de elegir el campo normativo y de valores al que se desea pertenecer, lo cual implica la producción de tácticas que enfrenten las estrategias del poder. En este sentido, la *experiencia del poder* supone también el ejercicio de la libertad.

Esta idea permite mirar la problemática de las relaciones educativas con una óptica diferente. Es un hecho que la práctica educativa entraña el ejercicio de un poder sobre los alumnos, conferido por una posición estructural, y que este ejercicio implica, a su vez, la producción de ciertas estrategias mediante las cuales los alumnos serán conducidos de un campo normativo y de valores a otro. Sin embargo, como arriba señalé, si el aula no sólo es un espacio de reiteración sino también de creación normativa y de valores, es viable pensar que, en ciertas circunstancias y condiciones, los procesos que ahí ocurren impulsan a los sujetos a generar procesos de resistencia voluntaria que les permitan, por un lado, colocarse autónomamente en un campo normativo específico y, por otro, generar tácticas con las cuales enfrentar un ejercicio despótico del poder. Lo anterior sugiere la necesidad de describir las condiciones y circunstancias en que ocurren procesos que transforman la asimetría característica de las relaciones educativas.

Si además los educadores orientan su práctica ética y estéticamente, las interacciones, experiencias y cristalizaciones que se generen tenderán a potenciar la capacidad de acción de los estudiantes. En este sentido, es preciso averiguar si las actividades que sumergen a los estudiantes en procesos de experimentación, a partir de los cuales aprenden y desarrollan sus habilidades, generan un sentido de autonomía cuya fuerza aumente su capacidad de actuar en contra de toda imposición. Lo anterior indicaría que la acción política del educador nunca está separada de su orientación ético-estética.

Ahora bien, si el ejercicio del poder supone la existencia de ciertos mecanismos de control que impiden o desbordan la tensión social, y en el aula se presume la presencia de mecanismos de control que resultan enajenantes y de otros que favorecen el proceso gradual de autonomía de los estudiantes, se infiere que para comprender los modos del ejercicio del poder y sus consecuencias en los procesos de subjetivación de los estudiantes, es necesario explorar las calidades diferenciales de los mecanismos de control que median las relaciones educativas. Dadas las características del proceso educativo que estudio, exploraré únicamente las modalidades referidas al control corporal y al control pedagógico.

⁶⁴ Raymundo Mier, “Apuntes para una reflexión sobre comunicación y política”, en *Versión, Estudios de Comunicación y Política*, núm. 10, México, UAM-X, octubre, 2000, p. 84.

Una morfología del control corporal

Mary Douglas, en su libro *Simbolos naturales*, afirma que el ritual es un complejo proceso de comunicación donde el cuerpo es el órgano privilegiado de enlace; para estudiarlo reelabora la teoría de los códigos desarrollada por Basil Bernstein⁶⁵ y propone diferenciar entre sociedades que privilegian los procesos argumentativos y sociedades donde predominan los procesos rituales. En las primeras, los modos de construcción de las identidades están sustentados en procesos relacionados con el lenguaje verbal, lo que favorece la preeminencia de las estructuras yoicas; en las segundas, las identidades se constituyen en consonancia con procesos de lenguaje no verbal, es decir, procesos donde interviene un “orden semiótico de la corporalidad” (Mier), que fortalecen las estructuras colectivas. Douglas sostiene —en oposición a muchos antropólogos— que estos procesos no se dan puros en ninguna sociedad; hay procesos rituales en las sociedades modernas y argumentativos en las tradicionales, debido a que los grupos sociales transitan en un continuo en el que en momentos los procesos verbales se privilegian sobre los no verbales y viceversa. Sin embargo, en ambos casos existen mecanismos de control literalmente encarnados, en virtud de que la imagen del cuerpo es usada para expresar y potenciar la *experiencia* que cada individuo tiene de la sociedad.⁶⁶ Este planteamiento sugiere cambiar el registro del estudio de los fenómenos educativos de una perspectiva en que se privilegian los procesos argumentativos, a otra en la que cobren importancia los procesos de comunicación no verbales, lo que en nuestro caso supone atender una de las características principales de la educación dancística.

Douglas propone un esquema categorial para elaborar un mapa cultural, constituido por dos nociones básicas que permiten investigar cómo los individuos son controlados por la sociedad: agrupación y encasillado. La *agrupación* designa el límite externo que las personas han erigido entre sí mismas y el mundo exterior; el *encasillado* se refiere a las otras distinciones y formas de delegar autoridad que los grupos sociales utilizan para establecer las formas de comportamiento que deben asumir los miembros al interior del grupo. Para esta antropóloga, la agrupación y el encasillado son dos modalidades de diferenciación que tiene la sociedad para limitar los modos de expresión de sus miembros y

⁶⁵ Sociolingüista británico que con sus estudios sobre el funcionamiento lingüístico en las escuelas ha mostrado que hay una respuesta diferenciada en los alumnos cuyo bagaje familiar y social está referido fundamentalmente a códigos amplios, en fuerte contraste con los alumnos en los que predominan los códigos restringidos.

⁶⁶ Mary Douglas, *Natural Symbols. Explorations in Cosmology*, Londres y Nueva York, Routledge, 1996, p. xxxvi.

sirven como herramientas para describir cómo esa presión social estructura la conciencia del individuo. El encasillado fuerte supone prohibiciones morales y normativas que limitan y estructuran considerablemente los procesos de interacción; cuando el encasillado se debilita, las personas pueden interactuar con mayor libertad. La agrupación fuerte recalca la fuerza que el grupo ejerce en las acciones de las personas, pero cuando esta fuerza languidece, la persona actúa con mayor libertad de acuerdo con sus principios.

Plantea Douglas que estos mecanismos de control encuentran en el cuerpo el lugar para asentarse, debido a que el cuerpo social obliga a percibir de cierto modo el cuerpo físico: la experiencia física de éste es distinguible en virtud de categorías que proceden del grupo social al que se pertenece. Así, experiencia física y experiencia social del cuerpo se encuentran en intercambio continuo; tanto, que una refuerza a la otra. En este sentido, el cuerpo se convierte en un medio de expresión sujeto a las presiones sociales: las formas de moverse, de cuidar de él, de alimentarlo, el ejercicio, el sueño, el dolor, etc., todas las categorías con las cuales se percibe el cuerpo son culturales y establecidas por el grupo social.⁶⁷ No obstante, es preciso matizar esta afirmación y evitar caer en una concepción del cuerpo como una masa que sólo se deja modelar por el cuerpo social, y atender las reflexiones de Maurice Merleau-Ponty,⁶⁸ quien plantea la existencia de dos modos de operar del cuerpo, uno habitual y otro actuante. El cuerpo habitual se reconfigura continuamente a partir de las vivencias del cuerpo actuante, cuando éste responde al desafío que le presenta el aquí y ahora. Es decir, el cuerpo abandona su posición habitual, deja de ser meramente reproductivo, cuando responde al reclamo de una configuración privativa de la experiencia que surge en un momento presente; cuando, como potencia, responde aquí y ahora a una situación que compromete todo el conjunto de su experiencia en un *proyecto* determinado.

Hecha esta aclaración, el esquema de Douglas permite identificar los ambientes que se producen en las clases de danza, al tiempo que se describen las diferencias de cada género dancístico. También plantea la posibilidad de medir qué tanto el ambiente que se produce en el salón de clases puede revertir o no la coacción social de la institución dancística.

Una morfología del control pedagógico

Por otra parte, el esquema de Basil Bernstein, que ayuda a descubrir diferencias entre escuelas, corrientes pedagógicas y procesos metodológicos, también está

⁶⁷ *Ibid.*, p. 69.

⁶⁸ Véase Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Península, cuarta edición, 1997.

sustentado en dos principios: *clasificación y enmarcamiento*. El primero, relacionado con el poder, establece las relaciones admitidas entre categorías, y el segundo, vinculado al control, plantea las formas legítimas de comunicación entre esas categorías.

Para este sociolingüista, la clasificación señala el grado de relación que existe entre los contenidos de un currículo; cuanto mayor es el aislamiento entre las materias de un currículo, mayor es el nivel de clasificación, y viceversa. Este principio se sostiene en la fuerza de separación que ejerce entre las relaciones de categorías y sus distintas voces, pues rompe el flujo potencial del discurso entre ellas. La separación tiene dos funciones: una, externa al sujeto y referida al orden social, que regula las relaciones entre los miembros de un grupo, y otra interna, que ordena las relaciones interiores del individuo y constituye un conjunto de defensas psíquicas contra el debilitamiento de la separación. Una clasificación fuerte subraya la necesidad de mantener las cosas separadas, pero cuando se debilita, aparece una tendencia al agrupamiento. La clasificación también puede referir los agrupamientos de los alumnos según habilidades, edad, nivel de aprovechamiento, etc., e implicar el agrupamiento de los maestros según el grado de especialización en los temas.

Por su parte, el enmarcamiento está dirigido específicamente a las relaciones maestro-alumno, en el contexto de la transmisión del conocimiento, y se refiere a los controles en la comunicación pedagógica; también señala el grado de control que cada actor tiene sobre la selección y organización del conocimiento, incluidos el tiempo y tipo de actividades que se realizarán durante el proceso educativo.⁶⁹ Es decir, el enmarcamiento hace visible la lógica interna de la práctica pedagógica, pues subraya los modos en que se controlan los sucesos en el salón de clases: las formas de comunicación, la secuencia del proceso, el tiempo y los ritmos, los criterios de realización y evaluación, etc. Cuando el enmarcamiento es fuerte, el educador controla explícitamente los sucesos, pero si aquél se debilita, los estudiantes tienen la posibilidad de dirigir su propio proceso de aprendizaje. De ahí que el enmarcamiento permita observar el grado de rigidez del proceso educativo y la práctica involucrada en él, así como el grado de participación del estudiante en la construcción del objeto de conocimiento. Los grados que asume el enmarcamiento dan lugar a la existencia de pedagogías visibles e invisibles; en las visibles habrá un enmarcamiento fuerte y en las invisibles, débil.

Estos principios ayudan a pensar la práctica educativa dancística profesional, pero es necesario evitar una aplicación mecánica, por la cual se establecerían profundas diferencias entre los géneros dancísticos, pues bien se podría afirmar que a mayor codificación de un técnica, mayor enmarcamiento y clasificación, y

⁶⁹ Basil Bernstein, *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata, 1998, p. 44.

viceversa, aplicación que quizá llevaría a una conclusión precipitada sobre los inconvenientes de emplear técnicas codificadas en los procesos educativos.

El reto de la investigación es utilizar estos conceptos para detectar prácticas educativas que transformen el proceso; es decir, introducir matices en el análisis para mostrar que, si bien las técnicas dancísticas codificadas apuntan hacia un enmarcamiento y clasificación fuertes, lo que significaría que a un tipo específico de control de la corporalidad corresponde también una forma establecida de ejercicio del poder, es posible que la acción del docente y su interacción con el grupo disuelvan ambas tendencias. Además, la introducción de ciertos símbolos que orienten la acción del grupo puede promover una experiencia diversificada de movimiento. De ahí que consideraré estos principios como los polos de un continuo en el que se produce una tensión diferencial, cuya resolución es distinta en cada aula. Lo que me interesa averiguar es la posibilidad de que en el género de danza clásica, que posee un alto nivel de codificación de la técnica, existan prácticas educativas que reviertan el enmarcamiento y la clasificación; y viceversa, que en el género de danza contemporánea existan prácticas educativas que apunten a un enmarcamiento y clasificación fuertes, pues también hay grandes diferencias, de acuerdo con los principios y escuelas que orientan el aprendizaje.

Los trabajos de Douglas y de Bernstein permiten identificar la dirección de la acción política del educador, en tanto que aportan elementos para una descripción detallada, por un lado, del ambiente social que prevalece en el aula y las formas de comunicación corporal consideradas legítimas (permisividad o no de ciertas formas de comportamiento) y, por otro, de la lógica interna que sigue la práctica educativa en el control del proceso educativo, así como de las formas de clasificación que evidencian las modalidades de ejercicio del poder.

Excepcionalidad corporal y afectiva en la formación del bailarín

Una vez definidas las tres características que me interesa observar en la práctica educativa, consideraré necesario especificar aún más las peculiaridades del proceso educativo-dancístico profesional que dan el sesgo característico a las acciones ritualizadas de un maestro de danza. Como en este singular proceso el orden semiótico de la corporalidad es una clave primordial, introduje a la reflexión, aunque todavía incipiente, una lectura fenomenológica y semiótica del cuerpo, sustentada en las reflexiones de Maurice Merleau-Ponty y Charles S. Peirce, que me permitió pensar el proceso de modelación corporal como un conjunto de hábitos disciplinarios que los educadores tratan de instituir en los cuerpos de los estudiantes, no para someterlos al dominio técnico y convertirlos en el instrumento pasivo del coreógrafo, sino como un medio para que se apropien de su cuerpo, lo vivan y lo disfruten.

De este modo, no podía estudiar la enseñanza profesional de la danza como una transmisión mecánica de hábitos y códigos de movimiento, sino como un proceso que promueve un conocimiento múltiple y abductivo, es decir, abierto a la experimentación de nuevas formas de significar el mundo, el movimiento y el cuerpo.

Estas observaciones reforzaron la idea de centrar el trabajo en la descripción de la serie de estrategias educativas con las que los educadores ayudan al futuro intérprete profesional de danza a descubrir los secretos que guarda su cuerpo, que al revelarse le mostrarán nuevos espacios que habitar, nuevas sensaciones y emociones que experimentar; este proceso de continua experimentación, que hace del cuerpo un lugar para habitarse y un horizonte por explorar, transforma la geografía corporal, emocional y cognitiva del alumno y engendra un gran almacén de experiencias al cual acudir en situación de representación.⁷⁰

La mirada fenomenológica igualmente ayudó a matizar la idea de que el proceso educativo dancístico no puede limitarse al logro de una excepcionalidad corporal; también se requiere una excepcionalidad afectiva que dote al bailarín de una calidad interpretativa propia, cuya fuerza energética y expresiva haga visibles las intenciones emocionales, a través de los impulsos corporales. Por esta razón recurrí a las investigaciones de Patricia Cardona e Hilda Islas sobre este primordial aspecto en la formación de intérpretes de danza, a partir de las cuales enfoqué la mirada en los peculiares procedimientos y recursos que cada maestro emplea para descentrar al bailarín de su propio proceso de reconocimiento corporal y de formación de hábitos, y lanzarlo a la construcción de un cuerpo con tal contundencia comunicativa y expresiva, que se convierta en ofrenda para otros.

Utilizando las elaboraciones teóricas y pedagógicas del teatro, Cardona propone introducir como un concepto eje en la formación del bailarín la idea de dramaturgia, que recupera en su significado literal de "acción dramática", y plantea denominar dramaturgia dinámica a "la serie de sucesos temáticos o abstractos entrelazados, alrededor de los cuales se define y condiciona el manejo del espacio, el tiempo, los desplazamientos de los cuerpos, las cualidades de la energía, la luz, el vestuario y la música".⁷¹ Opone esta concepción a la de coreografía, que se limita al diseño espacial de los cuerpos en movimiento. No sugiere una mera modificación al nombre del proceso de creación de la obra dancística, sino que

⁷⁰ Para revisar esta idea véase Alejandra Ferreiro, "Una perspectiva fenomenológica del cuerpo que danza", en Maya Ramos Smith y Patricia Cardona Lang (directoras), *La danza en México. Visiones de cinco siglos*, vol. 1, Ensayos históricos y analíticos, México, INBA/CENIDI-Danza "José Limón"/Escenología, 2002, pp. 127-143.

⁷¹ Patricia Cardona, *La dramaturgia del bailarín*, México, INBA/CENIDI-Danza "José Limón"/Escenología, 2000, p. 49.

destaca la participación del bailarín como su co-creador; acentúa la labor del bailarín como traductor de los propósitos y lenguaje del coreógrafo en impulsos corporales y trayectorias de movimiento con la fuerza energética y emocional capaz de conmover al espectador, lo que representa un proceso de creación en sí mismo, pues no se trata sólo de bailar, sino de comunicar bailando, de conmover al espectador y dejarle una honda huella.

En esta perspectiva, el trabajo del bailarín no puede limitarse a la ejecución limpia y precisa del movimiento, pues, como subraya Cardona, necesita crear desde su interior un mundo subjetivo para dar vida al personaje que interpretará: articular en forma secuencial los estímulos invisibles, imaginarios, de modo que de éstos broten libre y naturalmente los impulsos corporales visibles. Para que este proceso creativo surja, el bailarín requiere un intenso entrenamiento no sólo en la "peripécia dinámica" (visible), sino en la "peripécia mental" (invisible), que implica una apropiación intelectual, y no sólo corporal, del lenguaje expresivo del coreógrafo para encarnar, revitalizar y hacer verosímiles las formas, personajes o situaciones que se le proponen: humanizar lo que recibe como forma.

La dramaturgia, insiste Cardona, exige precisión: la duda desvía la atención del espectador. El cuerpo escénico del bailarín se construye por la exactitud de sus acciones: "qué pensar y qué mirar, hacia dónde ir, por qué y para qué. Mente y pensamiento son una misma realidad".⁷² Por ello, se le debe educar para sostener la mente y la mirada en imágenes precisas que proyectará en el espacio; así, su cuerpo se humaniza, pues dota de sentido a la energía corporal y emocional que irradiará. En síntesis, la dramaturgia precisa de integrar todas las potencialidades del bailarín en el acto creativo de la interpretación, que exige la formación de "un cuerpo generoso, capaz de albergar lo humano y lo técnico".⁷³ ¿Cómo lograrlo?

Cardona recurre a experimentados maestros de teatro, música y danza para sugerir algunos aspectos y procesos que podrían integrarse al proceso formativo y desarrollar la dramaturgia del bailarín. Entre algunos de estos procesos destacan, de Luis de Tavira, la estimulación estructurada en la creación del personaje, que supone la capacidad del bailarín para organizar los estímulos que imagina, ubica en un espacio simbólico y da sentido cuando crea el personaje que interpretará, proceso de donde surgen las acciones escénicas que estructuran el texto dramático o guión coreográfico. De Eugenio Barba toma el desarrollo de la presencia del bailarín (aprender a manejar la energía necesaria para cada acción elaborada), a partir de la pre-expresividad y la improvisación,⁷⁴ el uso dinámico del

⁷² *Ibid.*, p. 75.

⁷³ *Ibid.*, p. 81.

⁷⁴ La pre-expresividad es el nivel de base de organización que no considera la psicotecnia, es decir, las intenciones del actor, sus sentimientos, su identificación o no con el personaje, sus

ritmo⁷⁵ para facilitar el indispensable diálogo entre acciones y evitar el estereotipo y la repetición monótona, y la elaboración precisa de los detalles que estimulan la percepción del espectador. De Héctor Mendoza retoma el uso de la música como texto dramático, que requiere una intensa sensibilización del bailarín para lograr el reconocimiento del impulso musical y las emociones que éste le provoca, experiencia de donde surgirán imágenes que podrá evocar al escuchar cada frase musical, y recrear así la emoción primera. Cardona vincula este proceso con la necesidad señalada por Luis Rivero de que el bailarín descubra su propia naturaleza musical hasta conseguir que la música baile con él, lo que logrará cuando encuentre el pulso secreto que cada música guarda, y se funda en él. De Natsu Nakajima destaca la intención de convertir el movimiento en metáfora, que demanda del bailarín trabajar con materiales imaginarios: dejar de hacer formas para convertirse en materia, transformarse interiormente hasta apropiarse de las cualidades de la sustancia; luego, complejizar el proceso al agregar atmósferas que deben penetrar la materia y transfigurarla. Y de Lutz Foster considera la importancia de descubrir la motivación del movimiento para reducirla a su forma esencial y tener conciencia de él; debido a que esta conciencia tiene un sentido distinto en cada sujeto, es preciso aceptar el propio cuerpo: no seguir patrones externos sino aprender a “hablar con la propia voz”.

Por su parte, Hilda Islas, en un trabajo donde analiza las características y beneficios del Método Leeder en la formación de bailarines profesionales, sugiere algunas líneas para el análisis educativo, aplicables a la mayoría de las metodologías dancísticas, que se alejan del mero juicio valorativo e intentan comprender el sentido que las orienta. Basa el estudio en la relación entre psiquismo y acción, y construye su modelo analítico sobre dos aspectos básicos: un enfoque psicomotriz y un enfoque sociocultural de la educación. Este modelo permite reflexionar, desde categorías generales, sobre lo que les ocurre a los sujetos durante el proceso formativo, considerando los niveles y grados de participación que el movimiento, la afectividad, el inconsciente y la inteligencia tienen en las acciones que se ejecutan durante el entrenamiento, así como las razones socioculturales por las cuales se destacan esos aspectos.

Islas afirma que la valoración de la danza en el mundo occidental ha dependido de su capacidad para atrapar la atención del espectador mediante la acción

emociones, sino que se ocupa de cómo lograr seducir al espectador, cómo atrapar su atención. La improvisación supone la segmentación de las acciones a la mínima partícula que aún conserve sentido, para que al articularse constituyan un texto; luego, a cada acción se le asignan referencias específicas: imágenes que permiten la precisión.

⁷⁵ Las acciones tienden a estereotiparse y para salir de ello es preciso jugar con la dinámica del ritmo, introducir pausas, silencios dinámicos, transiciones, mutaciones, eslabones entre acciones.

corporal. El cuerpo “comunica”, con un entramado de movimientos reconocidos y aceptados socialmente (me refiero en particular a la danza clásica y a algunas modalidades de danza contemporánea) que le exigen al intérprete, además del dominio de las habilidades de movimiento requeridas, el despliegue de una “energía de lujo” (Eugenio Barba) capaz de orientar la percepción del espectador hacia una experiencia estética. Esta doble exigencia, que ha mostrado su difícil conciliación a lo largo de la historia, ha enfrascado a los educadores en una dura polémica sobre el peso que uno u otro aspecto deben tener en el proceso formativo. En un extremo, Islas ubica una corriente de corte mecanicista cuya formación está orientada al logro de un alto control y dominio en la ejecución de los movimientos. En el otro extremo, sitúa las corrientes que denomina integradoras, que privilegian los aspectos subjetivos y encauzan el desarrollo hacia los aspectos expresivos y emotivos, pero sobre todo se interesan en explorar diferentes vías para integrar cuerpo y mente.

Como las metodologías integradoras insisten mucho más en el bienestar de la persona que en el entrenamiento corporal, Islas señala que su introducción a la educación profesional siempre ha sido problemática, pues los resultados institucionales se miden por la capacidad de alcanzar los requerimientos del campo profesional. El punto básico de la controversia se encuentra, entonces, en que las metodologías integradoras se concentran en los procesos internos del sujeto, mientras que las técnicas escénicas, entre ellas las dancísticas, “exigen un desfase entre el interior y el exterior, es decir, una *descentración*”⁷⁶ en el psiquismo del bailarín. Esta última implica que lo que éste experimenta en escena no equivale a las emociones reales que puede sentir como persona; se trata de emociones trabajadas, elaboradas a partir de ciertos dispositivos técnicos que le permiten no vivir las emociones de la vida misma, sino tener control de los mensajes, y generar un cuerpo dilatado” del que brota el lenguaje expresivo.⁷⁷

Por otro lado, explica que el minucioso trabajo analítico requerido en el aprendizaje del vocabulario de la danza obliga al estudiante a centrar su atención

⁷⁶ Islas propone este concepto siguiendo a Piaget, quien piensa en la descentración como el tránsito que el niño logra cuando deja de ver su cuerpo como el centro del mundo para ubicarlo como un objeto más en el espacio general. [Hilda Islas, “Cuerpo, psiquismo y cultura en la educación de la danza: elementos para el análisis del método Leeder”, en Elizabeth Cámara e Hilda Islas, *Historia y metodología en la enseñanza de la danza. El método Leeder de la danza alemana*, inédito, México, CENIDI-Danza “José Limón”, 1998, p. 317.] En el ámbito de la danza Islas considera este proceso como la relación que establecen el sujeto con el afuera y el afuera con el sujeto, es decir, pensar el movimiento en términos de comunicación, de lo que el otro ve y no sólo de lo que uno siente cuando se mueve.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 319. Sobre la idea de cuerpo dilatado véase Eugenio Barba y Nicola Savarese, *El arte secreto del actor. Diccionario de antropología teatral*, México, Escenología, 1990, p. 266.

en su propia estructura corporal, circunstancia que lo ancla en su cuerpo y no en el mundo. Ésta es una de las razones por las cuales con frecuencia los alumnos tienden a volverse inexpresivos, puesto que todo su interés está enfocado en el descubrimiento y control de las sensaciones que les permitirán realizar las conexiones corporales exigidas, y en el aprendizaje de una gama muy específica de cualidades de movimiento (vocabulario dancístico), que no explora la diversidad de posibilidades de mover el cuerpo, sino que se reduce a la especialización de las habilidades corporales. De esta forma, el centramiento se enfoca sólo en el reconocimiento de ciertos procesos interiores; se restringe drásticamente la experimentación de la diversidad de estados interiores, que se promueve cuando la escala de cualidades de movimiento se amplía. Sin embargo, como ya se ha señalado, el cuerpo escénico exige la comunicación externa y ésta no se logra si el estudiante permanece centrado en sí mismo; de ahí la necesidad de impulsar, de modo simultáneo al desarrollo corporal, un proceso de descentramiento que le permita al estudiante expandir su cuerpo y darle visibilidad. Pero Islas advierte que si este proceso sólo se dedica a los aspectos visibles de la expresión y no considera la exploración interna de los estados a que conduce el movimiento, puede alejar al estudiante de su bienestar físico, mental y emocional, además de generar en él una expresividad fingida y acartonada.

En suma, en opinión de Islas, los estudiantes de danza son enfrentados continuamente a procesos paradójicos (centramiento-descentramiento) que, de no ser atendidos y trabajados por los educadores, pueden llevarlos a un estado general de deterioro.

De ahí que la investigadora insista en la necesidad de incluir en el proceso de formación del bailarín actividades que promuevan la conexión entre las representaciones psíquicas y las acciones corporales al ejecutar los movimientos, lo que ayudaría a cumplir simultáneamente con la exigencia de formar cuerpos escénicos, expresivos, y lograr un alto grado de conciencia de los procesos internos vividos y disfrutados.

Hasta el momento, el reto de armonizar ambos procesos parece soslayado por la mayoría de las técnicas codificadas usadas en la formación de intérpretes profesionales; pero Islas encuentra en el método Leeder, que fusiona los principios de la teoría Laban, los de la gimnasia rítmica de Bode y el vocabulario técnico del ballet, un ejemplo de sano equilibrio entre centramiento y descentramiento, procesos que en otras técnicas parecen irreconciliables.

Entre las actividades promovidas por este método destaca el uso sistemático de la conceptualización para inducir el descentramiento, procedimiento que recupera de las teorías de Laban. Se trata de una mentalización del vocabulario estandarizado, a partir del aprendizaje de un sistema de conceptos que permite la asociación mental, la integración de las sensaciones corporales, siempre difusas, a

una estructura de experiencia y la reelaboración de ésta para comunicarla. Aquí, los conceptos no se aprenden sólo mediante la abstracción, sino como una derivación procesal de la experimentación libre y dirigida del movimiento. Subraya también la insistencia en el uso del cuerpo como una totalidad (recuperado igualmente del trabajo de Laban), que promueve un flujo continuo de los movimientos del que surge una intensa sensación de placer, insistencia que es enriquecida con el uso de algunos principios tomados de la gimnasia de Bode: el movimiento gestáltico y orgánico, el balanceo, la alternancia rítmica y la economía de movimiento. Y, entre otros procedimientos, enfatiza la "cualidad energética y rítmica" que se imprime a las clases prácticas, al privilegiar las acciones globales por encima del trabajo corporal analítico y el uso del dispositivo metodológico del "estudio" (momento de la clase en que se integran los conceptos aprendidos y ejecutados durante ella en una secuencia de movimiento que se repite hasta lograr una ejecución fluida), que produce un ambiente lúdico donde la música subraya el contenido rítmico y cualitativo de la secuencia de movimiento, y la repetición de ésta, que involucra una creciente sensación de dominio, favorece la entrega corporal al placer del movimiento.⁷⁸

En suma, de acuerdo con Islas, el método Leeder es un claro ejemplo de la posibilidad de crear secuencias de actividades que, sin abandonar los cánones y exigencias del campo profesional de la danza, desborden los marcos técnicos y propicien la experimentación sensible y el desarrollo de un cuerpo con tal contundencia comunicativa y expresiva, que atrape la atención del espectador. De ahí que la controversia entre rigor técnico y placer de movimiento, virtuosismo técnico y creatividad-expresividad, no sea irresoluble, y éstos puedan convivir armónicamente en la formación de un intérprete profesional de danza.

Las reflexiones de estas dos investigadoras, que coinciden en la necesidad de que excepcionalidad corporal y excepcionalidad afectiva ocurran simultáneamente en el proceso formativo, apuntan a un replanteamiento de los propósitos del proceso educativo dancístico profesional, en especial, el relacionado con la formación técnica del futuro intérprete. Considerando estos puntos de vista, el riguroso proceso disciplinario exigido en las clases técnicas no sólo se tendría que orientar a la formación de los hábitos corporales; consideraría, además, la necesidad de que el estudiante habite su cuerpo (lo que entraña una articulación mente-cuerpo), descubra el placer de moverse en armonía con él (para que las emociones surgidas de este proceso formen un almacén de experiencias al cual acudir en situación de representación), y articule pensamiento y movimiento en acciones escénicas estructuradas.

⁷⁸ En el primer capítulo de este libro abundo en los trabajos de los autores que aquí menciono.

Desde esta perspectiva, la práctica educativa dancística profesional no puede reducirse a la mera reproducción de una técnica y un vocabulario kinético particular, sino que supone un proceso de producción continua de experiencias educativas cuya fuerza de afección transforme el cuerpo del alumno y la percepción que tiene de éste y de sí mismo, de modo que su cuerpo no se reduzca a un mero instrumento y se constituya en lugar y horizonte para el descubrimiento y la creación.

Desafortunadamente, en el medio educativo profesional prevalece una fuerte tendencia a focalizar el proceso en el desarrollo de las habilidades corporales y limitar la función del maestro al conocimiento y dominio de una técnica y al vocabulario kinético de algún género dancístico. No obstante, existen maestros que, por su experiencia y acercamiento a una diversidad de teorías y prácticas corporales, han buscado conjurar los problemas que surgen de este limitado enfoque, y desde diferentes perspectivas, con mayor o menor insistencia en algún aspecto y no siempre conscientes de su lucha, proponen actividades que pretenden que el desarrollo de habilidades corporales, el placer de moverse y la capacidad de comunicar a otros convivan armónicamente en sus clases. Y a partir de estas experiencias desarrollan una metodología propia que considero necesario recuperar, no sólo como testimonio de que lo ocurrido en las aulas no apunta irremediamente a la mera reiteración de una tradición caduca; también como un material cuyo estudio puede ayudar a los jóvenes maestros a remontar rápidamente el nivel de imitadores de ciertas actividades y procedimientos, para convertirse en maestros creadores que utilizan su experiencia para responder artísticamente a los problemas únicos e irrepetibles que surgen con cada alumno, grupo y situación educativa.

La práctica educativa dancística profesional: un *performance* ritual

La perspectiva antropológica a la que me he referido me permitió pensar la práctica educativa como un *performance* ritual, pues supone un despliegue serial de acciones ritualizadas dirigidas a que el estudiante adquiera un conjunto de hábitos disciplinarios que le permitan apropiarse de su cuerpo y disfrutarlo, a la vez que lo sensibilizan para lograr tal contundencia comunicativa y expresiva como para convertirse en ofrenda para otros.

Como cualquier otra práctica educativa, la dancística profesional supone una dialogicidad continua entre reiteración y creación, está orientada ética y estéticamente, y apunta una actividad política que produce una relación compleja entre poder y control. Posee, sin embargo, características específicas en la medida en que, para lograr sus objetivos, busca crear un estado de excepcionalidad afectiva

y corporal en los estudiantes, para que puedan constituirse simultáneamente en signo para sí mismos y en signo visible para el espectador, cuya fuerza expresiva atrape su atención hasta provocarle una experiencia estética.

Por lo anterior, me interesa, además de describir de cuerpo entero los *performances* rituales de cada maestro, ahondar en ciertos comportamientos característicos de la actividad educativo-dancística, que han dado lugar a interpretaciones mecánicas y simplistas. En primer lugar, la fuerza que las técnicas dancísticas tienen para estabilizar o no el proceso educativo; segundo, los modos en que los educadores enfrentan y manejan los problemas de los alumnos para cumplir con las exigencias técnicas del género dancístico que estudian; tercero, los procesos de comunicación simbólica que prevalecen en el aula (voz, mirada, gestos, correcciones físicas), cuyo impacto emocional facilita o entorpece el proceso de aprendizaje; y, por último, el valor que dan al desarrollo de la sensibilidad musical en el cultivo de la expresividad y la creatividad de los futuros intérpretes y los recursos metodológicos que emplean para promover este aprendizaje.

Escenarios rituales en la educación dancística profesional: una construcción imaginaria

Además de esta trama conceptual de múltiples aristas que fui conformando a lo largo de toda la investigación, elaboré la idea de escenarios rituales, con la cual circunscribí la investigación documental y de campo a sólo tres facetas del fenómeno estudiado (histórica, performativa-ritual y topográfica-simbólica), al tiempo que me sirvió para ensayar una posible articulación de los espacios, procesos, dinámicas y experiencias que intervienen en el proceso formativo de un intérprete profesional de danza, con las categorías y conceptos que había desarrollado para el estudio de los diferentes momentos y dimensiones en los que se despliega la práctica educativa dancística.

En esta imagen ligo la idea de escenario con la noción de ritual. La primera se refiere simultáneamente a la delimitación espacio-temporal del campo ritual y la concepción del aula como un ambiente vivo en el que se producen tipos particulares de interacción e intercambio de ideas, valores e intereses diversos con actores, formas y contenidos particulares, que la constituyen en un espacio sintetizador de los significados sociales y escolares. La noción de ritual sirve para identificar, además de las acciones ritualizadas de los maestros y los perfiles que adquieren conforme la dimensión examinada, las fuerzas que se producen al interior del salón de clases cuando se crea un campo ritual, las que favorecen o no la construcción de situaciones de las que potencialmente emergen experiencias educativas.

Imaginar el aula como un escenario ritual que sostiene de forma creativa la vida e interacciones de los miembros de la comunidad educativo-dancística y organiza la tensión dramática de la que surgen transformaciones en los procesos educativos, también le ofrece al investigador la posibilidad de asumirse como un espectador y dejarse cautivar por la energía que desprenden los cuerpos cuando luchan por vencer las dificultades que les impone su irremediable materialidad. En otras palabras, la imagen de escenario ritual sensibiliza al investigador para percibir y disfrutar los momentos en que los estudiantes son capturados por la simbólica escénica, la que invocan gracias a las imágenes proporcionadas por el maestro. A partir de ellas trasladan imaginariamente al salón de clases vivencias que dotan de sentido su contienda; es decir, la simbólica escénica les ayuda a sublimar el esfuerzo cotidiano que demanda la modelación corporal y afectiva. De este modo, participa de la intensa experiencia que viven los estudiantes cuando habitan su cuerpo y transforman sus relieves, y puede comprender, a partir del análisis del acontecimiento vivido, la fuerza y naturaleza de las estrategias que el maestro genera para crear situaciones en las que surge este tipo de experiencias.

Al pensar las escenificaciones que tienen lugar en el salón de clases, pude identificar y significar tres niveles que se entrecruzan y sobreponen.⁷⁹ Estos niveles son modos de mirar: tres ángulos distintos desde los cuales observar la dinámica educativa que se produce en el aula y la fuerza que le imprime a la práctica educativa.

En el primer escenario realicé un rastreo genealógico de algunas características de la práctica educativa dancística profesional que me permitieron tipificar conductas simbólicas derivadas de esta tradición, mediante las cuales se han construido las normas que regulan los comportamientos en el aula, al mismo tiempo que establecen un uso particular del espacio y el tiempo.

En este nivel me propuse reconocer, desde una perspectiva histórica, cómo y según qué principios la danza clásica y la contemporánea han constituido su tradición educativa. Lo anterior me sirvió de referencia para identificar, en el siguiente capítulo, los elementos innovadores que el maestro introduce en la práctica educativa institucionalizada (constituida no sólo por la tradición metodológica y técnica, sino también por los fragmentos de la memoria colectiva de la institución a la que pertenece) y, con ello, entender cómo esta acción creadora le da un sentido peculiar al ejercicio concreto de su actividad.

En el segundo escenario me introduje al mundo simbólico e imaginario de la vida del aula, para describir las formas diferenciales en que los maestros intervie-

⁷⁹ Sobre esta idea de diferenciar niveles en el espacio ritual véase Ingrid Geist, "Coreografía y la construcción de un espacio ritual", en *Cuicuilco* 33/34, México, Escuela Nacional de Antropología e Historia, enero-junio 1993, p. 31.

nen en la creación del campo ritual, a partir del cual construyen las situaciones educativas. En este nivel sostengo, parafraseando a Durkheim, que en la educación dancística profesional subsisten maneras peculiares de obrar destinadas a suscitar, mantener o renovar ciertos estados mentales en los futuros intérpretes profesionales de danza.⁸⁰ Afirmo que en la práctica educativa dancística profesional existe un conjunto de acciones ritualizadas, cuyo objetivo es encarnar un estado de excepcionalidad corporal y afectiva en los estudiantes. Lo anterior exige mirar el salón de clases como un espacio dominado por sensaciones y experiencias que lo saturan y colorean de un modo peculiar. Sonidos, juegos de luces, olores, miradas, aguzan los sentidos de maestros y alumnos con el fin de promover una intensa experiencia estética. Inmersa en este ambiente, me propuse observar las peculiaridades del comportamiento de los maestros, quienes han creado un complejo de reglas y acciones ritualizadas para orientar eficazmente el proceso educativo.

En el tercer escenario intenté desarmar el *performance* ritual de los maestros de danza con quienes trabajé, reconocer el uso diferencial de los símbolos y caracterizar el tipo de interacciones rituales que los identifican, para así delinear una posible topografía simbólica y ritual de la práctica educativa dancística profesional.⁸¹ Ello implicó describir los símbolos educativos que los maestros utilizan y mostrar sus calidades diferenciales y fuerza de afección para guiar el aprendizaje hasta su culminación; detallar las estrategias y recursos que los maestros emplean para esculpir los cuerpos y lograr su contundencia comunicativa; y, por último, reflexionar sobre las formas en que algunas de estas experiencias han sido decantadas por los maestros, hasta constituirse en el almacén de experiencias al que recurren en situaciones de incertidumbre.

Algunos planteamientos sobre la metodología de investigación utilizada

El problema de la investigación educativa reside en la complejidad del objeto de estudio: los fenómenos educativos. A diferencia de los estudiados por las ciencias naturales, los fenómenos sociales en general, y los educativos en particular, poseen dos características que los distinguen plenamente: primero, su dimensión creativa y autotransformadora, que les da un carácter inacabado, subjetivo y complejo, y segundo, su dimensión semiótica, polisémica. Por tanto, es necesario utilizar una metodología de investigación que respete su naturaleza.

⁸⁰ Émile Durkheim, *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid, Alianza Editorial, 1993, p. 41.

⁸¹ Entiendo por topografía la descripción y delimitación detallada de los procesos de interacción ritual que se producen en el salón de clases.

El campo de la educación dancística ha sido poco abordado y la investigación dancística es aún joven, por lo que carece de construcciones teóricas suficientes. Por ello, ha sido fundamental el apoyo de otras disciplinas sociales —filosofía, historia, psicología, antropología y, por supuesto, pedagogía— para la elaboración teórico-metodológica. He hecho un esfuerzo de recuperación de los conceptos que, con mayor capacidad explicativa, apuntan hacia algunos de los fenómenos involucrados en el objeto de estudio: práctica educativa dancística profesional, procesos de enseñanza aprendizaje de la danza, tecnologías educativo-dancísticas, procesos de construcción y transformación de las normas y valores que distinguen este proceso educativo, y características de los procesos de creación metodológica en el campo de la danza.

Una vez concluido el trabajo de conceptualización que, como he planteado, sustenté fundamentalmente en Turner, inicié la investigación de campo. En congruencia con la perspectiva teórica, opté por un estudio etnográfico, porque esta metodología permite el registro de prácticas, procesos cotidianos, relaciones, normas, valores y significaciones, para efectuar un análisis integrado y comprensivo del fenómeno. La etnografía —afirma Rockwell— recupera la dimensión histórica material y política de los acontecimientos; facilita documentar lo no documentado y descubrir lo invisible de la vida cotidiana.⁸² Esta metodología obliga al investigador a desarrollar una capacidad reflexiva durante todo el estudio de campo para dar sentido y coherencia a los acontecimientos. Asimismo, implica un proceso de ida y venida constante entre teoría y práctica, al remitir continuamente el dato empírico a las elaboraciones teóricas.

En el proceso etnográfico las preguntas, conceptualizaciones y categorías teóricas son puntos de partida y guías para la investigación; los conceptos y relaciones se van construyendo a lo largo del trabajo de campo. No se trata únicamente de la descripción del fenómeno; se requiere un trabajo de interpretación y construcción conceptual constante.⁸³ Lo anterior, además del rigor teórico-metodológico

⁸² Elsie Rockwell, *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*, México, Documentos DIE, DIE/CINVESTAV, 1987, p. 7. Si bien me refiero a la visión de Rockwell sobre la etnografía educativa, ésta no es la única perspectiva ni la dominante en la investigación etnográfica del aula, pues existe en el campo educativo una amplia variedad de enfoques para los estudios de esta naturaleza. [Un trabajo que ofrece una panorámica sobre las perspectivas existentes en nuestro país es el de Catalina Inclán, *Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México 1975-1988*, Cuadernos del CESU núm. 28, México, UNAM/Centro de Estudios sobre la Universidad, primera reimpresión, 2001.] Además, el trabajo teórico de Turner propone un entrecruzamiento de etnografía y etnometodología, por la significativa influencia que tuvo de la Escuela de Chicago y el interaccionismo simbólico de Goffman.

⁸³ Destaco la intención de este trabajo de atender la recomendación de Ángel Díaz Barriga sobre evitar los “dos grandes errores” de las etnografías del aula: perder la dimensión antropológica del

implicado, ayuda al investigador a evitar las distorsiones que genera la afectividad en un proceso nitidamente intersubjetivo, que en mi caso es quizá el reto metodológico más significativo, debido a que mantengo lo que muchos llamarían una "relacional pasional" con el objeto de estudio. Alumna desde los ocho años, bailarina, maestra y en algún momento directora de una de las escuelas, mi vida se ha desarrollado en las aulas de una escuela profesional de danza, lo que dificulta el distanciamiento indispensable para mantener una actitud crítica y analítica. No obstante, la trama conceptual elegida y el continuo trabajo de reelaboración de conceptos y categorías a que obliga el trabajo etnográfico, me permitieron reflexionar sobre mis inquietudes y angustias. Algunos de los temas teóricos en los que profundicé están relacionados claramente con este proceso; destaco dos: la necesidad de comprender el proceso de modelado de los deseos en los bailarines profesionales y su orientación simbólica, y la de distinguir entre experiencias educativas y antieducativas. Gracias a este continuo examen, la investigación asumió un sesgo didáctico notable (en virtud del enfoque en la dimensión creadora de la práctica educativa), que me llevó a tomar algunas decisiones cardinales: primero, no dejar en el anonimato a los maestros que colaboraron (práctica común en las etnografías del aula); segundo, elegir ética y políticamente la forma y tono de la exposición del trabajo de campo en el que pretendí recuperar el saber experiencial didáctico de los maestros, lo que implicó resaltar los aspectos luminosos del proceso y dejar para otra investigación, con herramientas que permitan ahondar en los problemas y ofrecer alternativas, las facetas oscuras propias de las acciones humanas; y, tercero, extender mi periodo de observación el tiempo necesario para lograr que mi presencia se borrara hasta el punto de permitir una actuación más natural del maestro y el grupo.

Estas decisiones fueron resultado de una drástica transformación de mis fantasías y deseos sobre la investigación, que me permitió asumir una actitud más equilibrada frente al objeto de estudio. De este modo, lo que en un principio fue un obstáculo (un conocimiento previo, pero sobre todo afectivo de los procesos que se viven en un salón de danza), se convirtió en un aliado para detallar algunos aspectos básicos en las creaciones metodológicas de cada maestro y recuperar su pensamiento pedagógico.

Por todo ello, abandoné la idea de hacer un diagnóstico de las escuelas, que hubiera requerido un mayor número de maestros investigados y otro instrumental teórico-metodológico para recabar datos suficientes que sustentaran una genera-

estudio y dejar en el tintero las aportaciones teóricas al campo de la didáctica, errores que se acentúan, afirma, por una actitud antiteórica general de los etnógrafos de la escuela. [*Didáctica y curriculum...*, *op. cit.*, pp. 140-141.]

lización a todo el sistema de educación dancística profesional. Me centré en la descripción de las estrategias y procedimientos que cada maestro utiliza para lograr altos niveles de desarrollo en sus estudiantes. Fue así que me planteé un estudio a fondo con sujetos específicos, y seleccioné a seis maestros (uno de danza clásica, dos de danza clásica y contemporánea, y tres de danza contemporánea), a quienes observé durante un semestre del ciclo escolar de manera continua y en algunas visitas separadas en un segundo semestre. Además, realicé varias entrevistas en las que expresaron sus puntos de vista e interpretaciones sobre sus clases y experiencias profesionales, y en ocasiones, sobre mis apreciaciones.

Los criterios para la selección de los maestros fueron: ejercicio de la práctica docente en el género de por lo menos 15 años en alguna escuela profesional del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), dominio de la metodología aplicada y disposición para compartir su saber experiencial. Los maestros que colaboraron en el estudio están adscritos a la Academia de la Danza Mexicana (ADM) y a la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDClyC), ambas, escuelas profesionales de danza de la ciudad de México.

Orienté el estudio a la indagación de la práctica educativa de maestros de danza clásica y contemporánea. Si bien entre estas dos prácticas existen diferencias significativas y no es posible trazar una línea de continuidad, debido a que la emergencia del género contemporáneo supone la ruptura, precisamente, con la tradición clásica, en los últimos años del siglo XX empezaron a diluirse los rígidos límites de una y otra, lo que favoreció el surgimiento de una nueva tradición, los ballets clásico-contemporáneos, que adquieren cada vez mayor relevancia en el ámbito artístico y cuya fuerza ha alcanzado al medio educativo. De ahí se deriva la controversia medular que separa los proyectos educativos de las dos escuelas profesionales de danza de la ciudad de México en las que hice el estudio, que sin duda toca las prácticas de los maestros y establece diferencias en el imaginario pedagógico y en las acciones e interacciones concretas de ambas instituciones.

En resumen, en esta investigación me propuse problematizar aspectos relevantes del proceso formativo dancístico, en particular, de la práctica educativa que implica; detectar algunas derivaciones de las normas y valores que orientan el proceso educativo en los procesos de subjetivación de los bailarines profesionales; examinar desde una perspectiva histórica el modo en que la danza clásica y la contemporánea han instituido su tradición educativa, que constituye una de las dimensiones más importantes para comprender la práctica educativa dancística actual; describir modos de transmisión de la tradición educativa (no sólo de las técnicas dancísticas, sino también de las prácticas pedagógicas) y sus repercusiones en la concepción de la práctica educativa en los docentes de las escuelas

profesionales de danza del INBA; describir las características más significativas que asume el proceso de formación de intérpretes profesionales de danza en la cotidianidad del aula, en particular en clases de danza clásica y contemporánea; analizar el tipo de ritualidad cotidiana que prevalece en el aula para confrontarla con los argumentos de cada maestro sobre las características que debe tener este proceso formativo; identificar posibilidades de innovación y cambio de los procesos educativos; elaborar una topografía simbólica y ritual de la práctica educativa dancística profesional, para una posible identificación de mecanismos de reproducción, formas de resistencia de los estudiantes y momentos liminares que favorecen el cambio educativo; y describir algunos de los efectos más relevantes en el proceso de constitución de la subjetividad de los bailarines profesionales, relacionados con la normatividad y tipo de valoración del proceso formativo.

Aunque considero que pude captar algunos momentos rituales en el proceso educativo dancístico y un buen número de acciones ritualizadas que distinguen la práctica educativa de los maestros con quienes trabajé, esta investigación es apenas el comienzo de un largo trayecto de observación y registro para documentar con precisión lo que ocurre en el apasionante mundo de la enseñanza de la danza.

Capítulo I

Un rastreo genealógico de la práctica educativa dancística profesional. Procesos de desarrollo técnico

Con la creación del universo nació también la danza, lo cual significa: la unión de los elementos. La danza circular de las estrellas, la constelación de los planetas con relación a los astros fijos, el bello orden y armonía de todos sus movimientos son un espejo de la danza original en el momento de su creación. La danza es el don más precioso de las musas al hombre. Por su origen divino ocupa un sitio entre los misterios y es amada por los dioses y ejecutada por los hombres en honor a ellos.

Luciano

En este primer escenario caracterizo algunas conductas simbólicas derivadas de la tradición educativa que favorecieron la demarcación rigurosa entre los géneros dancísticos, a través de las cuales identificaré algunos elementos que han sufrido transformaciones y otros que han permanecido relativamente estables.

Este apartado no constituye un estudio histórico exhaustivo, sólo puntualiza los elementos del ideario pedagógico-artístico (formas de estructuración de las clases, comportamiento pedagógico, aspectos que se recalcan en el aprendizaje, etc.), cuyas raíces se hunden en la tradición y que es posible reconstruir por los escritos de los maestros destacados en los diferentes momentos históricos. Cada uno de los autores seleccionados propone una mirada peculiar del proceso educativo y detalla el trabajo experimental que ha efectuado, insistiendo en los aspectos que relegó la mayoría de los educadores de su época. En este sentido, se les podría considerar como las voces creativas en la transmisión de este arte en un momento histórico determinado, las cuales registraron esas experiencias para compartirlas con sus pares. Así, los textos pedagógicos y didácticos que a conti-

nuación se describen compilan la experiencia clínica que adquirieron en el intento de conseguir que la experiencia de la danza y el movimiento fuera placentera y significativa en la vida de sus estudiantes. Esta experiencia clínica, no obstante, entreteje de modo complejo sus interpretaciones de la tradición y memoria educativa, así como de sus propias vivencias en la solución de los problemas enfrentados en las aulas.

Para el estudio de la tradición educativa de la danza clásica, que se encuentra altamente codificada, he seleccionado algunos manuales escritos para guiar la enseñanza, desde sus primeros momentos de sistematización hasta llegar a la escuela rusa de ballet, que ha logrado un alto grado de perfeccionamiento en el trabajo metodológico. Para la danza moderna y contemporánea, en la que no abundan los manuales metodológicos propiamente dichos, he buscado las referencias a la problemática educativa y a los aspectos pedagógicos en los textos de los artistas que han desarrollado el género; sin embargo, limito mi exploración a las técnicas y estilos que han tenido algún impacto en las escuelas profesionales del INBA en la ciudad de México.

La práctica educativa dancística profesional se ha vinculado estrechamente con el proceso histórico de la danza escénica; más aún, en múltiples ocasiones ha sido el desarrollo técnico el que ha propiciado algunas de las transformaciones en la actividad escénica y coreográfica.¹ Por ello, es inevitable ligar el análisis de la problemática educativa al devenir de la danza escénica en su conjunto. La danza escénica tal como ahora la conocemos ha atravesado un complejo proceso de varios siglos, en el que se presentan momentos de estabilidad y consolidación de las instituciones que la sustentan, y momentos de ruptura caracterizados por la irrupción de elementos nuevos: modos distintos de concebir el movimiento, el tiempo y el uso del espacio; modos diferenciados de manejar escenario, música, vestuario, etc.

En virtud de lo anterior, me pareció útil introducir algunas reflexiones sobre la manera en que se ha vivido la experiencia de la modernidad dentro del campo

¹ Sandra Hammond y Phillip Hammond, "Técnica y autonomía en el desarrollo del arte: un estudio de caso en el ballet", en *Dance Research Journal*, 21/2, otoño, 1989, pp. 15-24 [traducción de Dolores Ponce]. Los autores argumentan que el ballet es un arte cuya base técnica ha impulsado su transformación y le ha dado autonomía. Proponen la técnica como una variable en la que, a medida que se avanza técnicamente, disminuye el interés por la instrucción a principiantes, hay una menor participación de legos y se reduce la autonomía de los bailarines como individuos. De este modo, la importancia de la variable técnica ha sido mayor que el estilo de los creadores en su desarrollo histórico, por lo que éste no corresponde necesariamente a los estilos y los creadores, sino se relaciona con las etapas de avance técnico. Describen cinco etapas, cada una de las cuales supone una etapa histórica (factores no técnicos), la insatisfacción con cierto factor y una técnica innovadora resultante.

dancístico, y cómo la fuerza de esa experiencia dio lugar, en su momento, a la emergencia de la danza contemporánea, que estableció una drástica división entre clásicos y modernos. Esta segregación, que durante la primera mitad del siglo XX apuntó hacia derroteros completamente divergentes entre los géneros, empezó a diluirse a partir de la década de los sesenta, y se alcanzaron importantes coincidencias en las perspectivas artísticas y educativas, sin por ello eliminar todavía las diferencias simbólicas y de cosmovisión que en ambos géneros prevalecen.

El arte en las sociedades modernas

Al abrigo de la época moderna surge y se consolida lo que actualmente conocemos como arte.² Si bien desde la antigüedad griega se ha reflexionado acerca de lo bello y el arte, la discusión se sistematiza cuando éste como actividad práctica humana y la belleza como valor se distinguen de otras actividades y valores.³

La independencia relativa del campo artístico del resto de las prácticas sociales y los criterios internos de legitimidad proceden de la emergencia del sistema capitalista en Europa en los siglos XVI y XVII. El nuevo régimen industrial diferencia las áreas de trabajo, diversifica las actividades humanas y las libera progresivamente del control religioso. Mientras que en otras sociedades y momentos históricos la dimensión estética está fusionada con lo que Marcel Mauss denominó hecho social total —donde ninguna de las dimensiones de la vida social es autónoma—, en las sociedades modernas el acto estético está nitidamente apartado de las otras actividades o experiencias vitales del hombre.⁴ La modernidad conlleva una emancipación de la experiencia estética: el arte, un modo

² Coincido con Sánchez Vázquez en que el arte es una "actividad humana práctica creadora mediante la cual se produce un objeto material sensible que gracias a la forma que recibe una materia dada expresa y comunica el contenido espiritual objetivado y plasmado en dicho producto u obra de arte, contenido que pone de manifiesto cierta relación con la realidad" [*Estética y marxismo*, tomo I, México, Era, 1983, p. 167], definición abierta que no reduce la explicación y valoración de este fenómeno a un contexto en particular; sin embargo, en este trabajo consideraré las artes como un producto de la cultura estética occidental en la que se distinguen —de acuerdo con Acha— tres fases: ascendente (1300-1600), de esplendor (1600-1900) y decadente (1900 a la fecha). Las artes, caracterizadas por un trabajo intelectual y libre del artista, requieren una formación académica especializada y se insertan en el proceso de producción, distribución y consumo del sistema capitalista. A su vez, la obra de arte producida y convertida en mercancía, exige una distribución comercial y consumidores informados sobre la excepcionalidad del tiempo, lugar y persona del consumo. [Juan Acha, *Introducción a la teoría de los diseños*, México, Trillas, 1988, pp. 57-60.]

³ Adolfo Sánchez Vázquez, *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996, p. 271.

⁴ Marcel Mauss, *Sociología y antropología*, Madrid, Tecnos, 1979, p. 157.

peculiar de experimentar lo estético, se define en una condición autónoma, que se produce —afirma Benjamin— cuando rompe con el orden ritual, cuando lo abandona.

Al consolidarse y radicalizarse su autonomía, la función social del arte se modifica drásticamente: de estar íntimamente vinculado a la vida comunitaria, se separa de ella para convertirse en un objeto de contemplación con valor propio; el objeto estético parece valer en virtud de su propia organización formal y como objeto separado del mundo. El arte es ejercido por personas cuya esfera de trabajo es autónoma del resto de las actividades sociales y en momentos que también son independientes, de modo que la actividad estética se profesionaliza y se producen técnicas particulares, a partir de las cuales se realiza la producción artística. El artista tiene una posición propia, aislada; tiene, además, un campo favorable de actividades, un conjunto de valores característicos, de espacios sociales disponibles que, quizá, permiten al desinterés —del que habla Kant— tener una expresión más natural, porque en este campo el artista logra progresivamente un mayor distanciamiento respecto de los otros procesos sociales. Al desligarse del resto de las actividades sociales, el arte y el artista asumen una nueva finalidad: producir objetos que se manifiesten de modo privilegiado como favorecedores de experiencias estéticas.

La danza aparece con una finalidad artística propiamente dicha y como un producto específico de la cultura occidental en el sistema de la llamada modernidad; sus orígenes históricos datan apenas del siglo XVII. En este momento se diferencian con claridad la danza espontánea como una expresión vital de las necesidades estéticas del hombre por medio del movimiento, y la danza académica o escénica, en la que hay una intención consciente y deliberada de ciertos sujetos sociales de producir experiencias estéticas, también mediante el movimiento.⁵

La danza escénica se transforma en una actividad profesional y especializada cuando irrumpe en los escenarios y deja su carácter lúdico y de esparcimiento para emprender la creación artística; surge, como afirma Curt Sachs, en el momento en que “el alegre pasatiempo de los aficionados se convierte en la obra seria de los profesionales”.⁶ Cobra autonomía y se independiza de sus funciones tradicionales cuando plantea una clara división entre lo activo y lo pasivo, entre creador y espectador, entre el artista y su auditorio; se convierte, así, en objeto de contemplación y renuncia a su carácter cotidiano, para asumir la excepcionalidad

⁵ Josefina Lavalle, “La danza como parte de la dimensión cultural, líneas de investigación”, en Primera Reunión Nacional de *Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior*, México, CNCA/INBA, 1993, p. 16.

⁶ Curt Sachs, *Historia universal de la danza*, Buenos Aires, Centurión, 1944, p. 394.

de la obra de arte. Al ingresar a la modernidad, la danza “separa lo que tradicionalmente ha estado unido. Lo que estéticamente se integraba en la comunidad o se supeditaba a los valores dominantes en ella, es separado del todo en que tuvo su origen y adquiere un valor propio”.⁷

1. De la corte a los escenarios: emergencia de la danza escénica

De las filas de las danzas cortesanas despunta la danza clásica. Durante los siglos XV y XVI las danzas originadas en la Edad Media fueron adquiriendo formas más espectaculares para transformarse en *trionfi* y *stravaganze*. Estas danzas tuvieron un gran auge y, al introducirse en la corte francesa, transformaron los bailes cortesanos en grandes espectáculos. La creciente complejidad de los ballets producidos exigió la participación de maestros, coreógrafos, bailarines y músicos que, poco a poco, convirtieron esta actividad en su única función dentro de la corte.

a) Los primeros tratados sobre la enseñanza

En la vida de un cortesano del siglo XV, la danza, junto con la equitación y la esgrima, era una de las habilidades más apreciadas, puesto que permitía seducir y agradar a las damas. Tuvo un papel muy destacado en todos los niveles sociales: “podía ser entretenimiento o ejercicio, ceremonia religiosa o celebración profana, un pasatiempo o un arte; era algo para ser ejecutado u observado, algo para ser entendido o simplemente experimentado”.⁸ El interés que se le prodigaba dio lugar al surgimiento de maestros especializados, quienes la perfeccionaron y prepararon su proyección hacia los escenarios, al crear regulaciones que mejoraron su ejecución. Algunos de estos preceptos quedaron plasmados en los primeros tratados que escribieron sobre este arte, y gracias a ellos ahora es posible reconstruir algunos de los principios educativos y pedagógicos que encauzaron los momentos iniciales de la sistematización de la enseñanza de la danza.

A la fecha, un gran número de estos tratados ha sido recuperado y clasificado para su estudio en dos grupos geográficos: los de la región franco-borgoñesa y los de la región lombarda o italiana.

Entre los primeros destacan los manuscritos de Bruselas y Toulouse; incluyen una descripción de los pasos que especifica su relación con el espacio, la

⁷ Adolfo Sánchez Vázquez, *Cuestiones estéticas...*, op. cit., p. 272.

⁸ Ingrid Brainard, cf. Sylvia Ramírez, “Antecedentes y tratados de enseñanza en Europa en el siglo XV”, *Síntesis de investigación concluida*, inédito, México, CENIDI-Danza “José Limón”, 1991, p. 8.

duración y el tiempo musical. De acuerdo con Jackman, estos textos se inician con un inventario de las partes que constituían una danza:

Para el arte e instrucción de bailar *basse danse* (Bruselas escribe *basse danse* y Toulouse, *basse dance*) se debe señalar primeramente, que toda *basse danse* está dividida en tres partes: *grande mesure*, *moienne mesure* y *petite mesure*.⁹

La *measure*, considerada la gran invención de ese siglo, se refiere a la construcción coreográfica de las danzas: “varias *mesures* componían una danza que a menudo se resolvía en una gran longitud. Una estructura coreográfica típica involucraba *mesures* alternadas de distinta longitud”.¹⁰ Pero el término también remitía al *fluir* que se produce cuando un movimiento se ejecuta lentamente.

Por su parte, los tratados lombardos fueron escritos por expertos, “quienes no únicamente recopilaron el repertorio de la época y desarrollaron métodos de notación, sino que también proporcionaron a su profesión una actitud filosófica y puntos de vista estéticos que fueron más allá de lo meramente pragmático”.¹¹ Entre los más destacados tratadistas están Domenico de Piacenza, quien redactó el primer tratado de danza *De arte saltandi e choreas ducendi* (Arte de danza y de dirigir las danzas), y sus dos discípulos, Antonio de Cornazano, quien escribió el *Libro del arte de danzare*, y Guglielmo Ebreo, de quien se conoce, entre otros, el manuscrito *De practica seu arte tripudii* (Práctica o arte de la danza).

De estos tratados, el de Domenico de Piacenza es el más conocido y estudiado, debido a que fue el primero en afirmar “que la danza es la síntesis de movimiento, espacio y música”¹² y describir cinco principios que dirigen su ejecución: *mexura*, *memoria*, *agilitate e maniera* y *mesura de terreno*. Sin embargo, Mark Franco, estudioso de estos tratados, subraya que el término *mexura* engloba los cinco principios, porque “es la teoría del movimiento en danza, en el que se asciende con rapidez y se desciende con lentitud. Además, *mexura* propone dos reglas de oro: establecer el justo medio de un movimiento, y la diferenciación perceptible entre altura y profundidad subrayadas por un contraste rítmico. Con ello se genera un principio ético y la teoría de una técnica física”.¹³

No obstante, el aporte más significativo de Piacenza se encuentra en el principio estético de *danzare per fantasmata*, considerada una virtud porque señalaba la necesidad de rebasar la mera habilidad técnica y permitir la expresión

⁹ James Jackman, *cfr. ibid.*, p. 21.

¹⁰ Daniel Hertz, *cfr. ibid.*, p. 22.

¹¹ Grove's Dictionary of Music an Musicians, *cfr. ibidem*.

¹² *Ibidem*.

¹³ Mark Franco, *cfr. ibid.*, p. 25.

del cuerpo; la definió como “una presteza corporal comprendida a través de la *mexura*, en la que uno se detiene cada cierto tiempo como si de pronto uno viera la cabeza de Medusa —tal como lo dijo el poeta— y en ese momento se volviera todo de piedra, mas en el instante siguiente despliega las alas como un halcón”.¹⁴ Como afirma Brainard, la *fantasmata* no era más que la inclusión de la pose, pero en la que se demandaba el flujo continuo de la energía corporal, a pesar de la inmovilidad aparente del bailarín: “el cuerpo respira a través de la *fantasmata*”¹⁵ —exigía Domenico a los bailarines. Nótese cómo aquí ya se ha planteado la diferencia sustancial que produce en el trabajo dancístico la idea de fluir de la energía corporal, en oposición a la ejecución mecánica que confina el flujo energético e impide la expresión y proyección del bailarín.

De acuerdo con Franco, la combinación de los dos principios, *mexura* y *fantasmata*, caracterizó al movimiento de la danza renacentista.

Por otra parte, el tratado que escribió Antonio de Cornazano comienza con la descripción de los elementos que, en su opinión, perfeccionan la danza: *memoria*, *misura*, *maniera*, *aiere*, *diversita di cose*, *compartimento di terreno*. La *memoria* indica la habilidad para recordar los pasos; la *misura* refiere el imperativo de moverse dentro de la medida y de acuerdo con la música; la *maniera* subraya la gracia de los movimientos; *aiere* advierte sobre una habilidad del bailarín que va más allá de lograr gracia en el movimiento, dirigida a dar placer a quienes miran; *diversita di cose* señala la necesidad de un conocimiento profundo del arte de bailar las danzas de distinta manera, sin repetir los mismos pasos, y *compartimento di terreno* apunta al uso correcto del espacio en los lugares donde se bailaba.

Cornazano no sólo insistía en la correcta ejecución de los pasos, también demandaba una actitud y expresión corporal específicas que se lograrían a través de *ondeggiare*, un ascenso y descenso continuo del torso, y *campeggiare*, respiración del movimiento; este último tiene gran similitud con la *fantasmata* de Domenico.

Por su parte, Guglielmo Ebreo, considerado por Lincoln Kirstein el tratadista que mejor capturó la maestría científica y técnica alcanzada durante el siglo XV, poseía una gran capacidad de observación, además de precisión en sus definiciones y explicaciones, habilidades que hacen de sus tratados una excelente compilación de las costumbres cortesanas de ese siglo.¹⁶ Tiene grandes coincidencias con su maestro, Domenico de Piacenza, pero a diferencia de éste, quien subraya los aspectos filosóficos de la danza, Ebreo destaca los aspectos prácticos,

¹⁴ Domenico de Piacenza, *cfr. ibid.*, p. 24.

¹⁵ Sylvia Ramírez, *ibidem*.

¹⁶ Lincoln Kirstein, *Dance. A Short History of Classic Theatrical Dancing*, edición de aniversario, Nueva Jersey, Princeton Book Company, 1987, pp. 117-121.

“como reglas de comportamiento en el salón de danza y pruebas para convertirse en mejores bailarines”.¹⁷ Es preciso destacar la similitud de los términos empleados por él y Cornazano como principios teóricos de la danza, que a su vez se relacionan íntimamente con los que Piacenza planteó, lo que confirma la pertenencia de ambos a la misma escuela de danza lombarda de la que éste fue cabeza.

Ebreo, al igual que Cornazano, describe seis requisitos básicos sin los cuales nadie puede bailar con un sentido artístico: primero, *misura*, que corresponde a la habilidad para mantener el tiempo, es decir, el sentido musical del ritmo y la proporción aplicado al movimiento; segundo, *memoria*, la capacidad de recordar la secuencia correcta de los pasos; tercero, *partire del terreno*, el sentido que el bailarín debe tener del espacio donde baila cuidando las limitaciones que el lugar le impone; cuarto, *aiera*, término no muy claro que parece definir un movimiento continuo de elevación y descenso del torso (muy parecido al *ondeggiare* de Cornazano), que produce una sensación de ligereza en el cuerpo; quinto, *maniera*, muy relacionado con el anterior, que señala la correcta adaptación del movimiento del cuerpo al de los pies, y por último, *movimento corporeo*, la necesidad de realizar movimientos graciosos sosteniendo de modo apropiado la cabeza y el cuerpo.

Ebreo detalla algunas pruebas que el bailarín debe efectuar para mostrar la calidad y precisión de su *misura*; una de ellas, la habilidad de bailar a contratiempo y mantenerse en ese estado sin permitir que la música lo lleve a moverse con el acento fuerte. También ofrece algunas indicaciones musicales sustentadas en las dos escalas de la música de danza de la época (*B molle* y *B quadro*), lo que significa que el bailarín tenía que ser capaz de reconocerlas para armonizar sus movimientos diferencialmente cuando la escala era dulce y vívida o cuando era más ruda y abrupta. Lo anterior tenía gran importancia para el maestro, porque pensaba que sin armonía entre la melodía de la música y el movimiento de la danza, ésta no sería capaz de expresar nada. La danza tenía que derivarse de la melodía y mostrar la naturaleza de esta última, idea que claramente subraya la necesidad de que el bailarín interprete los sentimientos que le produce la música y los exprese en sus gestos y movimientos. Este énfasis en la interpretación corporal de la melodía deja entrever una concepción estética muy peculiar del movimiento, que probablemente caracterizó a la danza cortesana del siglo XV. Además, por los escritos de Cornazano se sabe de la sólida formación musical que poseían los maestros de danza, la que seguramente transmitieron a sus alumnos, de modo que la habilidad interpretativa exigida a los bailarines estaba sustentada tanto en la sensibilización musical, como en un amplio conocimiento de las formas musicales de su época.

¹⁷ Sylvia Ramírez, *op. cit.*, p. 28.

Como sugiere Sylvia Ramírez, en los tratados del siglo XV de Domenico de Piacenza, Antonio de Cornazano y Guglielmo Ebreo se encuentran los principios estético-filosóficos que sustentarían el futuro desarrollo de la danza académica, de los que destacan, por un lado, la insistencia en integrar movimiento, sonido y espacio y, por otro, en incorporar la emoción y el sentimiento a la interpretación dancística. Aún queda mucho por aprender de estos primeros tratados, dada su insistencia en lograr un equilibrio entre ejecución limpia y depurada, y una interpretación expresiva y conmovedora. Las aspiraciones de estos primeros maestros sufrirían vaivenes y polarizaciones a lo largo de la historia pedagógica de la danza, debido a los cuales cinco siglos más tarde todavía no se alcanza la tan anhelada armonía entre técnica y expresividad en la enseñanza de la danza clásica.

b) Thoinot Arbeau y la Orquesografía

La Orquesografía es uno de los tratados más detallados sobre las danzas de salón que estuvieron de moda en el siglo XVI. Sus instrucciones prácticas han permitido la reconstrucción de danzas como la *Basse danse*, la Pavana, la Gallarda, la *Volte*, la *Courante*, la Alemanda, la Gavota, las *Canaries*, los *Bouffons*, la *Morisque*, la Pavana de España y veintitrés variedades del *Branle*.

En este tratado, elaborado en forma de diálogo entre Arbeau y su alumno Capriol, se pueden identificar algunas de las contribuciones de la danza a todo cortesano. En sus primeras páginas Arbeau destaca, con el fin de motivar a su escéptico alumno, el linaje y aprecio que han tenido hacia la danza importantes personajes de la historia; señala que la palabra danza proviene de *danser*, que en latín significa *saltare*, por lo que bailar “consiste en saltar, brincar, hacer cabriolas, balancearse, caminar, andar en puntillas; en mover los pies, las manos y el cuerpo de acuerdo con ciertos ritmos, medidas y movimientos que consisten en saltos, inclinaciones del cuerpo, separaciones de piernas, cojeras, flexiones de rodillas, elevaciones en puntas de pie, arrojamientos de pies hacia delante, cambios y otros movimientos que han sido mencionados por Ateneo, Celio, Escalígero y otros”,¹⁸ definición que muestra el repertorio de pasos del periodo.

Arbeau consideraba que la danza dependía de la música y que el baile carecería de sentido y sería confuso sin el ritmo, de modo que los movimientos debían tener íntima relación con los instrumentos, “no debiendo el pie hablar de una cosa y la música de otra. Casi todos los entendidos sostienen que la danza es una especie de retórica muda, en la cual el orador, sin emitir una sola palabra, por medio de sus movimientos, puede transmitir a los espectadores que está alegre y que es

¹⁸ Thoinot Arbeau, *Orquesografía. Tratado en forma de diálogo*, México, UAM/FONAPAS, 1981, p. 21.

digno de ser ponderado, amado y adorado. ¿No opináis que la danza constituye una forma de lenguaje que se expresa por medio de los pies del bailarín?"¹⁹ En este comentario Arbeau subraya la potencia comunicativa de la danza, que el buen bailarín necesita expandir.

El texto continúa con lecciones de rítmica y de reconocimiento de los instrumentos que acompañaban a las danzas, lo que muestra la importancia dada en la época al aprendizaje de la música, para que el bailarín lograra una ejecución musical. Va pormenorizando una a una las danzas; comienza por definir su tono, el tiempo musical y el número de compases que la componen, así como las evoluciones más comunes; agrega a cada descripción algunos detalles de los movimientos del cuerpo y la mirada, que le dan el toque de elegancia al bailarín; por ejemplo:

El *brantle* se baila en el tiempo de cuatro ritmos de tambor que acompañan cuatro compases de la melodía ejecutada por la flauta, manteniendo los pies juntos y volviendo suavemente el cuerpo hacia la izquierda al primer compás; luego, a la derecha, mirando con modestia a los espectadores, durante el segundo; nuevamente hacia la izquierda en el tercero y hacia la derecha al cuarto, contemplando entretanto con mirada lateral suave y discreta a la joven.²⁰

Además de algunas indicaciones para la interpretación de cada danza que va enseñando, Arbeau expone sus antecedentes históricos. Destaca en su tratado la sugerencia de sostener una constante comunicación con el aprendiz, es decir, resolver las inquietudes y dudas que van surgiendo a lo largo del aprendizaje. Este texto se caracteriza también por el uso de un sencillo sistema de notación como medio para el aprendizaje de Capriol, ya que Arbeau, por su edad, no podía bailar con agilidad. Como sugiere Kirstein, este texto muestra los fundamentos de lo que más tarde se desarrollaría como las cinco posiciones de la escuela académica, en la definición de los pies separados (*pieds largues*) y la indicación de que el peso debe mantenerse equilibradamente en ambos.²¹

Sin duda, las codificaciones que se realizaron durante los siglos XV y XVI aportaron la plataforma sobre la cual más tarde se erigiría la tradición de la enseñanza de la danza académica; hoy, debido al refinamiento que ha alcanzado, se ha convertido en una profesión de alto grado de especialización. Esta primera fase de desarrollo del ballet es la que Sandra y Phillip Hammond denominan "de los inicios", en la que, ante la necesidad de refinar las costumbres toscas de las danzas folclóricas —que señalan como el factor de insatisfacción técnico, constitui-

¹⁹ *Ibid.*, p. 23.

²⁰ *Ibid.*, p. 55.

²¹ Lincoln Kirstein, *op. cit.*, p. 158.

do en motor de la transformación—, aparece una innovación técnica: la cortesía de las grandes maneras.

Vale la pena insistir en que durante esta primera fase del proceso de sistematización de la enseñanza nace una tensión que prevalecerá a lo largo de los años y de la que, de acuerdo con el desenlace que se logre en cada fase, surgirán conductas en los maestros para orientar la actividad educativa hacia el logro de un equilibrio entre el desarrollo de las habilidades técnicas del bailarín y de su capacidad expresiva, o se polarizarán hacia uno u otro aspecto.

2. Primeras aproximaciones a la sistematización del proceso educativo

Los ballets de corte tuvieron éxito en Francia hasta el siglo XVII, cuando perdieron fuerza en Italia y en el resto de Europa. El primer antecedente de este tipo de espectáculo fue el Ballet Cómico de la Reina, auspiciado por Catalina de Médicis y estrenado en 1581 ante nueve o diez mil espectadores. Este ballet fue montado por Baldassarino di Belgioioso, un violinista y maestro de danza italiano —quien al llegar a Francia se había cambiado el nombre por Balthasar de Beaujoyeux—, nombrado en 1567 intendente de música y organizador de los entretenimientos reales. Su libreto, que tocaba asuntos políticos y sociales, tuvo un gran éxito, por lo que la corte francesa se convirtió en el centro de atracción y desarrollo del ballet.

a) *La fundación de la Real Academia de Danza*

Luis XIV, el “Rey Sol”, inauguró su reinado fundando, en 1661, la Real Academia de Danza, para “restablecer a la danza en toda su perfección”.²² Hasta esa época la danza había sido continuamente rechazada y condenada por la Iglesia; en particular, en diversidad de edictos las expresiones populares fueron declaradas deshonestas y contrarias a las buenas costumbres. Si bien con el advenimiento y apogeo de los ballets de corte la danza había logrado tal depuración que fue considerada como “una de las habilidades que todo cortesano debe poseer”,²³ sus antecedentes campesinos le conferían una “vitalidad irrefrenable” que incomodaba a las “buenas conciencias”. Por ello, al fundar la Academia, Luis XIV seguía el consejo del cardenal Mazarino de “corregir” y “refinar” la danza, para convertirla en una “actividad honesta”; con la creación de esta institución se daba el primer paso hacia su profesionalización. Al aparecer la primera escuela de danza escénica y establecerse los elementos básicos para su sistematización y

²² Ferdinando Reyna, *Historia del ballet*, España, Daimon, 1985, p. 43.

²³ Thoïnot Arbeau, *op. cit.*, p. 21.

transmisión rigurosa, se inició un minucioso proceso para conocer en detalle las capacidades que puede desarrollar el cuerpo, lo que ahora ha culminado en la precisión de los estudios kinesiológicos y anatómicos aplicados a la danza.

Al mismo tiempo que se instituyó la escuela, se construyó un teatro para escenificar las comedias-ballets y los dramas líricos, suceso que enfrentó a los bailarines con nuevos retos. Con su estructura similar a la de los teatros actuales, el diseño de este teatro ofrecía una mejor visibilidad al público; el bailarín posaba hacia un solo frente, lo que le exigió acentuar el *dehors* de las piernas desde la cadera, para levantar con facilidad la pierna a los lados y moverse ágilmente por el escenario; así podía mantener su cara hacia el frente y brindar la requerida visibilidad. En este momento surgieron las posiciones abiertas que diferenciaron a la danza clásica de otros géneros y que la han llevado a alcanzar un alto grado de virtuosismo técnico.

De esta época destacan las aportaciones de los maestros Charles-Louis-Pierre de Beauchamps y Raoul-Auger Feuillet, quienes se disputaron la paternidad del primer sistema de notación de pasos para el ballet. Este sistema permitió fijar el vocabulario francés de la danza, definir las cinco posiciones clásicas y regular la ejecución de los pasos. El texto que reproducía la totalidad de los pasos codificados por Beauchamps fue publicado por Raoul Feuillet en 1706 con el título *Coreografía del arte de describir la danza por caracteres, figuras y signos demostrativos*, e inauguró el desarrollo de una técnica definida para el ballet.

Otro texto de particular importancia para conocer las características y formas de enseñanza de la época, es *Maître à danser* (Maestro de danza) de Pierre Rameau, "Maestro Ordinario de Danza de la Casa de su Majestad Católica, la Segunda Reina Madre de España".²⁴ Publicado por primera vez en 1725 en París, contiene las regulaciones para los movimientos del cuerpo y las posiciones que la danza de la época exigía; en estas indicaciones recupera el trabajo de Beauchamps y agrega su propia experiencia. Sugiere el proceso que deberá seguir la enseñanza, que lo convierte en uno de los métodos mejor estructurados de la época.

Rameau insistía en que la elegancia en el porte era el rasgo corporal que distinguía a todo cortesano, por lo que la danza era la encargada de "agregar gracia a los dones que la naturaleza nos ha deparado",²⁵ lo que justifica que el primer capítulo se inicie con una declaración contundente: la forma adecuada de enseñanza de este arte debe comenzar por la manera correcta de sostener el cuerpo. Por supuesto, el siguiente paso era aprender a caminar bien, lo que le permitiría al bailarín mantener la gallardía al danzar y hacer las reverencias.

²⁴ P. Rameau, *El maestro de danza*, México, UAM/FONAPAS, 1981, p. 6.

²⁵ *Ibid.*, p. 10.

El maestro continúa con la enseñanza de las cinco posiciones codificadas por Beauchamps y explica detalladamente el control del cuerpo que se debe asumir en cada una. Afirma que "lo que se llama posición no es más que una proporción justa que se ha hallado para alejar o acercar los pies dentro de una distancia medida en la que el cuerpo se halle en su equilibrio o aplomo sin encontrarse embarazado tanto si camina como si danza o si permanece quieto".²⁶ Los saludos, que abrían todos los bailes y caracterizaban las buenas maneras del cortesano, debían realizarse con toda propiedad, por lo que era necesario aprender con detalle la manera de quitarse el sombrero y volvérselo a poner, las distintas reverencias y saludos, según la ocasión.²⁷ Otro aspecto de importancia era el aprendizaje del ceremonial que se observaba en el Gran Baile del Rey y de las maneras de actuar con cortesía en los bailes de etiqueta. En estas lecciones el cortesano aprendía modos regulados de comportamiento no sólo para bailar, sino para conducirse exitosamente en la corte.

Una vez aprendidas estas maneras básicas de deferencia y proceder, el maestro de danza comenzaba la enseñanza de los *pas* característicos de los bailes de la época: *pas de menuet, contretemps du menuet, pas grave, pas de bourrée, pas de fleuret, coupés* de diferentes clases, *pas tombé, pas de gaillarde, pirouettes, balancé, pas de rigaudon, jetés o demi cabrioles, contretemps de la gavotte, chassés, saillies* o *pas échappés, ouverture de jambe* y *battements* de distintas clases.²⁸ Se advierte ya la definida tendencia de la danza clásica a la codificación de los pasos y movimientos del cuerpo, la que por cierto continúa haciéndose en francés.

Hay en el texto un largo apartado dedicado a observaciones sobre las posiciones de los brazos y la importancia de moverlos con gracia. En esta sección, además de segmentar y detallar la posición correcta de las diferentes partes del brazo, Rameau especifica movimientos particulares para cada tipo de paso aprendido. Lo anterior hace pensar que para este maestro el desarrollo del cuerpo en su totalidad tenía gran importancia en la formación expresiva del bailarín y, por supuesto, destacaba la capacidad del movimiento de los brazos para producir significaciones.

Todo este periodo, siglo XVII y principios del XVIII, corresponde a la segunda fase del desarrollo técnico del ballet que proponen los Hammond, en la que el amateurismo de los ballets de corte es superado por la innovación técnica

²⁶ Paul Bourcier, *Historia de la danza en Occidente*, Barcelona, Blume, 1981, p. 100.

²⁷ Muy probablemente de esta característica de las danzas de corte viene la tradición de iniciar y finalizar la clase de danza clásica con una *révèrence*.

²⁸ En este momento ya existe un buen número de los movimientos característicos de la técnica de la danza clásica.

de la codificación de las cinco posiciones. Sin embargo, el excesivo énfasis en los procesos técnicos convirtió a la danza en una forma rígida e inexpressiva, lo cual en su momento Noverre denunció e intentó reformar, sin gran éxito.

b) *Jean-Georges Noverre y el ballet de acción*

A mediados del siglo XVIII Jean-Georges Noverre, discípulo de Louis Dupré —sucesor de Beauchamps y Pécour como maestro de Ballet de la Ópera de París—, exigió de la danza clásica la posibilidad de narrar historias y expresar emociones sin ayuda de la palabra; “llamado alternativamente el Shakespeare y el Glück de la danza”,²⁹ convirtió al ballet en un género artístico completo, lo liberó de sus amaneramientos y lo dirigió a una búsqueda de naturalidad. Esta nueva estética respondía a la pretensión de Noverre de que la danza, como las demás artes, “expresase las ideas y las pasiones plásticamente, sobreponiendo una especie de ritmo psicológico, a las reglas matemáticas propias del ballet”.³⁰ Con una fuerte influencia de los enciclopedistas, Noverre abandonó el mecanicismo del ballet y dio paso al ballet de acción, en el que la pantomima tuvo un papel fundamental;³¹ estableció la diferencia entre danza mecánica o de ejecución y danza de pantomima o de acción, subrayando que la primera no ofrecía más que la parte material: encanto en la simetría de los movimientos, brillantez en los pasos y variedad de los tiempos, elevación del cuerpo, equilibrio, firmeza, elegancia en las actitudes, nobleza de las posiciones y gracia en la persona. La segunda, en cambio, era el alma de la primera y constituía el verdadero arte, porque le daba vida y expresión, seducía al ojo y cautivaba al corazón, además de entrañar las más vivas emociones.³² Pensaba que un ballet carente de expresión, de cuadros llamativos, de situaciones intensas, se convertiría en un espectáculo frío, monótono, pero sobre todo mediocre.³³ En suma, dos fueron los principios

²⁹ Paulina Ossona, *La educación por la danza. Enfoque metodológico*, Buenos Aires, Paidós, 1991, p. 74.

³⁰ Josefina Lavalle, *La danza, la música y la promoción cultural. Bases para la acción*, México, Dirección General de Promoción Cultural, 1985, p. 689.

³¹ Una precisión: Noverre, junto con Gasparo Angiolini, creó la poética e hizo florecer el ballet de acción; sin embargo, esta forma danzada fue desarrollada por varias generaciones de maestros-coreógrafos de ballet durante la segunda mitad del siglo XVIII. [Para ahondar en el tema véase Maya Ramos Smith, “De la fiesta teatral barroca al ballet de acción: profesionalización de los artistas del espectáculo y danza teatral durante el Virreinato”, en Ramos Smith y Cardona (directoras), *La danza en México. Visiones de cinco siglos, op. cit.*, pp. 356-357.]

³² Jean-Georges Noverre, *Lettres sur la danse et les arts imitateurs*, París, Librairie théâtrale, 1977, p. 37.

³³ Jean-Georges Noverre, *Cartas sobre la danza y sobre los ballets*, México, UAM, 1981, p. 52.

orientadores del pensamiento de Noverre: primero, el ballet debía dibujar una acción dramática sin perderse en divertimientos (ballet de acción) y, segundo, debía ser natural y expresivo (pantomima).³⁴

Expuso su revolucionaria doctrina en sus *Lettres sur la danse et les arts imitateurs*, las que completó a lo largo de tres ediciones, hasta totalizar treinta y cinco.³⁵ Este documento es una de las más duras y consistentes críticas al ballet de la primera mitad del siglo XVIII. Noverre centró la discusión en tres aspectos. Uno, las máscaras, que al cubrir el rostro ahogan los afectos del alma, que ésta imprime a las facciones, además de impedir la fuerza expresiva de los ojos.³⁶ Para Noverre, “el rostro es el órgano de la escena muda, es el intérprete fiel de todos los movimientos de la pantomima: lo que es motivo suficiente para desterrar las máscaras de la danza”.³⁷ Dos, los vestidos, que concebía como barrilillos rígidos que eclipsan las siluetas, limitan “la libertad, la rapidez y la acción pronta y animada de la danza” y disminuyen la gracia de los brazos. En lugar de estos estorbosos trajes, deseaba ropas ligeras, de bellos y abundantes pliegues que revolotearan y le dieran al bailarín ligereza en la ejecución de su danza.³⁸ Y tres, la técnica, que se había reducido a un virtuosismo sin significado, vacía de toda idea y expresión. Noverre pedía vehemente a los bailarines que abandonaran los pasos complicados y se entregaran a los sentimientos y la expresión (ideal que retomarian los artistas modernos). Dedicó varios capítulos a detallar las características que un buen maestro de danza debía poseer;³⁹ se lamentaba de que no hubiera maestros que sintieran y poseyeran “el arte de pintar los movimientos del alma por medio de los gestos”;⁴⁰ les exigía que aprendieran a hablar el “lenguaje de las pasiones”, porque un ballet debía ser dramáticamente coherente y los pasos, una consecuencia de los sentimientos, no meras rutinas.⁴¹

Destinó una de sus cartas (VIII) a los conocimientos de anatomía que el maestro debía poseer, para responder a las problemáticas que los estudiantes presentaran. Insistía en el estudio de las articulaciones porque, en su opinión, la belleza y la armonía de la danza dependían de su juego flexible y fácil, de manera que, sin constituir un manual de anatomía, describió minuciosamente su funcionamiento e instó a los maestros a profundizar en este saber. Además de la pre-

³⁴ Paul Bourcier, *Historia de la danza...*, op. cit., pp. 142-143.

³⁵ La edición en español sólo contiene 15 cartas.

³⁶ Jean-Georges Noverre, *Lettres sur la danse...*, op. cit., p. 20.

³⁷ *Ibid.*, pp. 140-141.

³⁸ *Ibid.*, p. 136.

³⁹ *Ibid.*, pp. 43-84.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 51.

⁴¹ Jean-Georges Noverre, *cfr.* Maya Ramos Smith, *La danza en México durante la época colonial*, México, CONACULTA/Alianza Editorial, 1990, p. 56.

paración anatómica que incluía el estudio de los mecanismos básicos de la danza, los maestros debían estudiar historia y mitología, conocer las reglas de la poética, estar al tanto de pintura y geometría, así como aprender las maniobras que conciernen al montaje teatral; también debían poseer sólidos conocimientos de música, en especial de fraseo y ritmo, para así responder a la necesidad de formar musicalmente a los estudiantes.

Noverre propuso a los compositores seguir la naturaleza y la verdad. Por ello, afirmaba: “el ballet bien compuesto debe ser una pintura viva de las pasiones, las costumbres, los usos, las ceremonias y los hábitos de todos los pueblos de la tierra”.⁴² Como en una obra de teatro, el tema de un ballet “debe tener su exposición, su intriga y su desenlace”.⁴³

La figura de Noverre no fue del todo aceptada en Francia; pese a su éxito en la corte de Stuttgart, su estancia en la Ópera fue relativamente breve y su producción, escasa. Pero el ballet de acción y las ideas renovadoras expuestas en sus *Cartas* dejaron honda huella no sólo en Francia, sino en toda Europa, y algunos de sus alumnos y admiradores siguieron experimentando con sus principios; en Francia, Dauberval y Gardel —sus ingratos sucesores en la Ópera—; en Rusia, Le Picq y Didelot; en Italia, Viganò y, más tarde, en Copenhague, Bournonville. Además, sus ideas fueron recogidas posteriormente por los precursores de la danza moderna.

En particular, las enseñanzas de Noverre fueron continuadas por uno de sus discípulos: Jean Dauberval, quien en 1789 produjo un nuevo tipo de ballet con protagonistas campesinos, lo que lo impulsó a mezclar danza folclórica con baile académico; este ballet fue *La fille mal gardée*.

A lo largo del siglo XVIII y el primer tercio del siglo XIX se sitúa la tercera fase del desarrollo técnico del ballet que, de acuerdo con los Hammond, ha logrado la profesionalización propiamente dicha, al superar la insatisfacción que producía el papel secundario de la danza en los espectáculos de la época, por lo que la técnica se depuró con el máximo *dehors*, y así se encaminó hacia el desarrollo del virtuosismo técnico.

De acuerdo con Sandra Hammond, en esta tercera fase es posible reconocer ya una clara estructuración de la clase de técnica, en la que había, primero, un calentamiento; enseguida ejercicios que al principio se ejecutaban cara a cara y el maestro sostenía con frecuencia a algún alumno, y después fueron buscando otros soportes, quizás una silla, hasta que apareció la barra, e incluían *pliés*, *relevés*, *battements*, *ronds de jambes par terre* y *à l'air*; luego el centro, donde primero se realizaban movimientos de brazos coordinados con cambios de peso, a continua-

⁴² Jean-Georges Noverre, *Lettres sur la danse...*, op. cit., p. 94.

⁴³ *Ibid.*, p. 95.

ción se repetían los ejercicios de la barra y se finalizaba con *attitudes*, *fouettés* y *pirouettes*. La clase la acompañaba el propio maestro tocando el violín, símbolo que identificaba a una escuela de danza (un violín colgado). A la Ópera de París los alumnos ingresaban entre los 6 y 10 años, previo examen de admisión, y tomaban clase seis horas a la semana.⁴⁴

3. La escuela francesa de ballet se consolida: la herencia de la Ópera de París

La creación de los ballets llamados “pre-románticos”⁴⁵ manifiesta, particularmente en las temáticas, algunos de los signos que más tarde caracterizarán al romanticismo; se abandonan las obras donde los héroes y dioses de la mitología clásica eran los principales protagonistas y se privilegian los tópicos que se ocupan de las leyendas y cuentos de hadas europeos. Las obras empiezan a requerir bailarinas con una técnica más depurada, por lo que surgen las primeras bailarinas sobre puntas. Este nuevo desafío técnico exigía un entrenamiento específico y muy riguroso. Por otro lado, la eliminación del incómodo vestuario, debida a Noverre, le dio mayor libertad de movimiento a la bailarina y favoreció los progresos técnicos.

La Ópera de París conservaba el primer lugar en la producción balletística, por lo que no es extraño que ahí se consolidara el desarrollo técnico de la danza clásica. Para el despunte del siglo XIX, los bailarines de la Ópera habían alcanzado un alto nivel de profesionalismo, tomaban clase diaria y se habían estructurado dos ciclos de formación: *première*, en el que permanecían hasta aproximadamente los 13 años, para continuar con el ciclo superior, al término del cual ingresaban al Ballet de la Ópera; en este periodo había un vínculo muy estrecho entre escuela y vida profesional.

a) Advenimiento del romanticismo

Los principios realistas de Noverre fueron relegados ante la fuerza que cobró el romanticismo en Europa. Aunque la danza ingresó un poco tarde a este movimiento (en Francia, hasta 1832), se apoderó de la escena durante todo el siglo XIX. En el romanticismo nada era natural; constituía una negación de la realidad que expresaba un estado anímico lánguido y soñador; se caracterizaba por representar lo inasible, la inmaterialidad. Para mostrar este carácter, la bailarina utilizó las puntas y dio la apariencia de una danza aérea; por otra parte, el

⁴⁴ Sandra Hammond, *Notas del curso Historia del ballet del siglo XVIII y XIX*, impartido del 8 al 19 de febrero de 1999 en el CENIDI-Danza “José Limón”.

⁴⁵ Obras creadas en los primeros tres decenios del siglo XIX que pueden considerarse de transición entre el ballet de acción y las primeras obras románticas.

largo "tutú" de muselina blanca produjo la imagen de una mujer etérea, casta, envuelta en velos blancos y coronada de flores. Marie Taglioni, Carlota Grissi y Fanny Elssler fueron el trío que dio auge al "ballet blanco", cuyo coreógrafo más importante fue Filippo Taglioni. La expectación y admiración que produjeron las "Tres Gracias" entre los balletómanos, sirvió de incentivo para que los bailarines trabajaran intensamente en el desarrollo de una técnica cada vez más precisa y efectiva con la cual vencer las leyes de la gravedad; sin embargo, este empeño derivó en un predominio del virtuosismo técnico por encima de la expresividad, la poesía y la fluidez del cuerpo.

El ballet romántico estaba hecho para la ligereza de la bailarina, así que los hombres fueron relegados a un segundo plano y las bailarinas, convertidas en estrellas, reinaron de modo contundente. El ballet también mostró la creciente fuerza del individualismo burgués; las leyes de la competencia rigieron las relaciones entre bailarines: clasificaciones y jerarquías se instalaron definitivamente.

Entonces emergieron dos de los símbolos dominantes en torno de los cuales ha girado la formación profesional: uno, vencer las dificultades de las puntas y, otro, derivado en gran medida de los logros técnicos, alcanzar la cúspide artística para convertirse en *prima ballerina assoluta*, que desde ese momento será la máxima aspiración de la bailarina clásica.

b) Los maestros que desarrollaron el virtuosismo

Esta época de esplendor en el ballet francés se debe en gran medida a la participación de maestros de gran prestigio, como Carlo Blasis y E. A. Thélér.

Carlo Blasis, quien había sido director de la escuela de La Scala, elaboró el primer tratado elemental de danza clásica, el famoso *Código de Terpsicore*, que dibujaba con gran precisión los elementos sobre los cuales erigir la escuela académica y establecía los lineamientos generales que debían cubrirse en una clase de danza, en los cuales se nota la inclusión de la mayor parte de los rubros que hoy se consideran fundamentales en la formación.

Una clase incluía: "arabescos, corridos y ejercicios de puntas; tiempo tierra a tierra y tiempo de rigor, encadenamientos y grandes círculos de piernas; ejercicios en la barra y, en medio, dobladuras de torso en todas las posiciones, grandes y pequeños *battements* sobre el empeine de los pies; aplomo, grandes *fouettés* en el terreno y girando".⁴⁶ Blasis señaló la necesidad de un ejercicio cotidiano pero se opuso a los trabajos forzados que la mayoría de los maestros de la época recomendaba. Introdujo, además, el código de los gestos pantomímicos que distinguen actualmente al ballet.

⁴⁶ Ferdinando Reyna, *op. cit.*, p. 87.

En sus escritos hay algunas observaciones sobre el arte de la danza dirigidas a los bailarines, en las que se revelan los requerimientos estéticos de la época:

Cuidad el porte de vuestro cuerpo y de los brazos, que sus movimientos sean fáciles, graciosos, siempre de acuerdo con los de las piernas. Desarrollad vuestra forma con gusto y elegancia, sin caer en la afectación. Que en vuestros ejercicios ambas piernas tengan la misma importancia, a fin de que una no domine a la otra. Cuidad sobre todo la perpendicularidad y el equilibrio. Un buen danzarín debe ser siempre el mejor modelo para un escultor. Poned cierto abandono en vuestras posiciones, grupos y arabescos, y que el rostro tenga animación y expresividad.⁴⁷

Insistió en el desarrollo de habilidades técnicas que han distinguido al bailarín clásico: girar con gracia y ligereza, cuidando que las rodillas se vuelvan hacia fuera; vigilar la elevación y el aplomo; desarrollar un buen *plié*; en relación con el cuerpo, mantener los hombros bajos, la cabeza alta pero sin rigidez. Dos aspectos son atendidos con especial interés: lograr las piruetas lentas más que las rápidas, pues exigen un mayor despliegue de gracia; y desarrollar un buen *adagio*, porque éste forma al bailarín trágico, majestuoso y noble de porte. Estableció la *attitude*, una de las poses básicas, “inspirada en la estatua de Mercurio de Giovanni da Bologna, donde el bailarín parado en una pierna sostiene la otra atrás, con la rodilla doblada, en un ángulo de 90 grados”.⁴⁸ De su trabajo, basado en un minucioso estudio de la anatomía, Blasis derivó las actitudes más convenientes; se daba cuenta de los defectos de los estudiantes y ofreció algunas reglas que corregían esas desventajas.

Por su parte, Théleur destaca por su notación de pasos, pero sobre todo por el análisis de movimiento, que demuestra un excelente conocimiento de los movimientos empleados en la técnica del ballet de su época. En su libro *Carta sobre la danza. Un compendio de este elegante y saludable ejercicio en fáciles principios científicos*,⁴⁹ codifica los siete movimientos básicos de las piernas, los que, de acuerdo con Ann Hutchinson,⁵⁰ pueden compararse con los siete movimientos

⁴⁷ Carlo Blasis, *cfr.* Adolfo Salazar, *La danza y el ballet. Introducción al conocimiento de la danza de arte y el ballet*, México, Fondo de Cultura Económica, 1964, p. 173.

⁴⁸ Walter Sorrel, “La danza en su tiempo”, en *Cátedra de historia de la danza III. La tradición del ballet siglo XIX*, material de lectura, México, CENIDI-Danza “José Limón”, 2000, p. 31. [Traducción de Dolores Ponce.]

⁴⁹ Este libro fue recientemente publicado por la Sociedad de Estudiosos de la Danza con el título *Letter on Dancing, Reducing this Elegant and Healthful Exercise to Easy Scientific Principles*.

⁵⁰ Ann Hutchinson Guest, “Seven basic movements in dancing”, en *Dance Research*, vol. XII, núm. 1, verano 1995, pp. 7-20. En este texto Hutchinson hace un análisis comparativo entre los movimientos básicos que proponen Cecchetti y Théleur; esta comparación puede resultar interesante para los analistas de movimiento.

básicos que más tarde propondrá Enrico Cecchetti: flexionar (*bending*), elevar (*rising*), deslizar (*sliding*), girar (*circular movement*), brincar (*jumping*), extender (*extension*) y adherir (*adhesion*). Théleur considera que éste es el número exacto de movimientos que el ser humano es capaz de desarrollar, afirmación sustentada en sus investigaciones con médicos. En ese tiempo, como es fácil notar, bailar era ejecutar pasos, lo que involucraba fundamentalmente el trabajo de las piernas y, si bien había indicaciones para el torso y brazos, lo más importante era desarrollar la fuerza y rapidez de las extremidades inferiores. Aún ahora, cuando los brazos, cabeza y torso cobran mayor presencia en los movimientos característicos de este género, algunos maestros enfocan el trabajo y correcciones en las piernas, y olvidan el desarrollo del cuerpo como una totalidad.⁵¹

Con estos escritos, de gran importancia en su época, Théleur colaboró en el estudio científico de la enseñanza de la danza clásica, en el cual se basó una buena proporción de su crecimiento.

Esta cuarta fase del desarrollo técnico del ballet se inició con un factor de insatisfacción frente a la frialdad del clasicismo; el advenimiento y apogeo del romanticismo cubre esta necesidad pero exige un nuevo avance técnico: el dominio del espacio aéreo. Se puede observar también que el énfasis en el virtuosismo técnico produce una polarización extrema de los maestros en esta área, hasta relegar prácticamente por completo la expresividad. En este periodo aparece otro símbolo dominante de la danza clásica, relacionado con la maestría en movimientos cada vez más espectaculares; el trabajo técnico se centra en llevar el cuerpo al límite de su capacidad para girar y brincar. A la dificultad que implica el dominio de la punta, ahora se agregan, como retos para un estudiante del género dancístico, la habilidad para realizar un mayor número de *pirouettes* y *fouettés*, así como la complejidad de los grandes saltos.

4. Esplendor de la escuela rusa de ballet

Hacia mediados del siglo XIX el ballet decayó paulatinamente en Europa occidental; sin embargo, durante el auge de la Rusia zarista, cuyo centro era la ciudad de San Petersburgo, convertida “en la cuna y el símbolo de una nueva cultura oficial secular”,⁵² los más afamados maestros franceses e italianos fueron invitados a disfrutar del mecenazgo imperial, lo que favoreció el esplendor del ballet ruso. Allí encontró el ballet su último refugio en un ambiente propicio, entre

⁵¹ Sin embargo, como se verá más adelante, tanto Tarasov como Vaganova subrayan la importancia del torso y los brazos, que caracteriza a la escuela rusa de ballet.

⁵² Marshall Berman, *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, México, Siglo XXI, novena edición, 1997, p. 180.

príncipes, reyes y emperadores, quienes lo utilizaron como uno de los mecanismos para legitimar el régimen imperial.

Desde finales del siglo XVIII, Charles Louis Didelot, discípulo de Dauberval, se había establecido en San Petersburgo, donde revolucionó los métodos de enseñanza de su época y sentó las bases para el posterior desarrollo de la escuela rusa de ballet. Fue el creador de dos tipos de ballet característicos de la época: “el divertimento anacrónico, en el cual Cupido interviene en los coqueteos de amantes pastorales, y la pantomima dramática, historia de aventuras basada en episodios de la antigüedad o tramas de óperas de rescate que fueron populares en su tiempo”.⁵³ Para este maestro, la principal virtud de la danza residía, más que en los pasos, en la pose del cuerpo y los brazos, así como en la expresividad del rostro del bailarín, que transmitiría al público “los matices de su pasión”.⁵⁴ Las enseñanzas de Didelot en San Petersburgo transformaron no sólo a la compañía, sino también a la escuela, que para 1825 tenía aproximadamente 120 estudiantes: había nacido la escuela rusa de ballet.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, la personalidad dominante fue la del francés Marius Petipa, quien dirigió los ballets imperiales hasta su muerte en 1910 y creó un centenar de ballets, algunos de los cuales han permanecido hasta nuestros días y constituyen el repertorio imprescindible de toda compañía de ballet tradicional. Su éxito se debió a la inserción de breves episodios pintorescos y de gran brillantez pero ajenos al tema del ballet, alejados definitivamente del de acción. En este periodo el ballet se convierte en una “mecánica casi de relojería”⁵⁵ con una forma coreográfica fija en el obligatorio *pas de deux*, seguido de conjunto, variaciones para las estrellas y coda. A pesar de estos estrechos límites, Petipa logró crear movimientos dramáticos surgidos de la integración, por un lado, de la perfecta y depurada técnica que exigía a los bailarines y, por otro, del talento de artistas que, con una gran dosis de espiritualidad, transformaban su danza —la que en bailarines carentes de sensibilidad era mera artificialidad— en poesía en movimiento. Se sentaron así las bases artísticas de la escuela académica rusa, que desde entonces se distinguiría por desarrollar esta difícil combinación de virtuosismo técnico y sensibilidad y delicadeza en la ejecución, lograda por ser “una danza con todo el cuerpo. Todo el cuerpo debe ser expresivo, debe vivir en la danza”.⁵⁶

⁵³ Roland John Wiley, “Charles Didelot en Rusia”, en *Cátedra de historia de la danza III. La tradición del ballet siglo XIX*, material de lectura, México, CENIDI-Danza “José Limón”, 2000, p. 92. [Traducción de Dolores Ponce.]

⁵⁴ *Ibid.*, p. 96.

⁵⁵ Paul Bourcier, *Historia de la danza...*, op. cit., p. 182.

⁵⁶ Nadieshda Pavlovna Bazárova y Varvara Pavlovna Mey, *ABC de la danza clásica*, México, Escenología, 2000, p. 23. [Traducción, prólogo y notas de Farahilda Sevilla.]

Christian Johannsen, alumno de Auguste Bournonville, fue el maestro que colaboró estrechamente con Petipa en su dirección de los ballets imperiales; su estilo pedagógico dejó una honda huella en la escuela rusa de ballet, en especial por su insistencia en la suavidad y naturalidad de la ejecución de la danza clásica. Nicolas Legat, uno de sus más destacados alumnos, señala como una de las herencias más significativas de Johannsen el interés por un entrenamiento balanceado, dirigido a lograr una ejecución que no sacrificara lo estético en aras del efecto virtuoso. Pavlova mostró con gran maestría y autoridad las cualidades pedagógicas de este maestro, al compensar sus carencias técnicas con una interpretación cristalina, brillante, pura y con un profundo sentido trágico. Como destaca Kirstein: "no era la técnica sino su estilo lo que era memorable".⁵⁷ La expresión que lograba Pavlova se debía a un estilo económico e intensamente personal, que equilibraba gracia y expresión, producto de las exigencias de su maestro. Johannsen se esforzaba para que sus alumnos comprendieran que la expresión es el único elemento que transforma a un técnico ordinario en un gran artista.

a) *Enrico Cecchetti y los aportes de la escuela italiana*

Perteneciente a una familia de bailarines italianos, Enrico Cecchetti es famoso por el registro y desarrollo de una sólida metodología de enseñanza, del mayor arraigo en Inglaterra. Fue alumno de Giovanni Lepri, un ex alumno de Blasis, de manera que heredó la tradición de la técnica más refinada del momento, la que depuró y perfeccionó. Nombrado segundo *maitre de ballet* en San Petersburgo en 1890, fue maestro de la Escuela Imperial de Danza, reconocido por su brillantez y minuciosidad, pero también por su temperamento apasionado; sin duda, a partir de las enseñanzas de este destacado maestro se desarrollaron la perfección y brillantez de la técnica rusa. Más tarde, en 1908, se unió a los Ballets Rusos de Diaghilev, donde permaneció hasta 1918, cuando "por razones de edad y salud, decidió establecerse en Londres y abrir una escuela".⁵⁸

Algunos de los principales aspectos que desarrolla en su método son: el cuidadoso diseño de ejercicios basados en un estudio de las leyes anatómicas; el trabajo sistemático en habilidades como balance, fuerza, elevación, elasticidad, pero sobre todo, un sentido artístico de las cualidades de movimiento requeridas en la danza clásica. Pretendió alejarse de los manierismos que ensucian el movi-

⁵⁷ Lincoln Kirstein, *op. cit.*, p. 260.

⁵⁸ Giannandrea Poesio, "Enrico Cecchetti. La influencia de la tradición" en Janet Adshead-Lansdale y June Layson (editoras), *Dance History. An Introduction*, Londres y Nueva York, Routledge, 2a. edición, 1994, p. 127. [Traducción de Dolores Ponce publicada en Ramos Smith y Cardona (directoras), *La danza en México. Visiones de cinco siglos, op. cit.*, pp. 557-569.]

miento técnico puro; insistió en el uso de la totalidad del cuerpo para lograr expresividad en el bailarín.

Tras la declinación del romanticismo, cuyo factor de insatisfacción fue la artificialidad de la fantasía, se inició la quinta etapa del desarrollo técnico del ballet señalada por Sandra y Phillip Hammond, distinguida por el logro de las máximas extensiones en las piernas. Las primeras en alcanzar a plenitud esta habilidad técnica fueron, naturalmente, las compañías de ballet rusas.

b) La magnificencia de los Ballets Rusos

Con la llegada de Diaghilev al campo del ballet y los aportes de las escuelas italiana y francesa, la escena balletística se llenó de una gran vitalidad. Este empresario del espectáculo protagonizó uno de los periodos más notables en la historia del ballet, porque supo rodearse de talentosos coreógrafos, músicos, escritores, pintores y bailarines para hacer emerger por primera vez el concepto del ballet como una unidad artística.

El ballet ingresó a la modernidad propiamente dicha con las creaciones de Michel Fokin y Vaslav Nijinski: el primero, fascinado por Isadora Duncan (quien presentó su danza libre en San Petersburgo en 1905) y, el segundo, bajo la influencia de las enseñanzas de Émile Jaques-Dalcroze. De esta época son obras de sabor exótico con cierto carácter primitivo; la vanguardia floreció en la danza; el cubismo, el surrealismo, el futurismo adquirieron forma en su versión dancística. Mallarmé y la poesía también ocuparon un lugar de importancia progresiva en la creación. Diaghilev modificó la concepción escénica, las escenografías, los vestuarios, la música; sin embargo, el lenguaje de la danza clásica no sufrió grandes transformaciones.

c) La depuración de la técnica: Vaganova y Tarasov

Indiscutiblemente, Nikolai I. Tarasov y Agripina Vaganova fueron los pilares del desarrollo de la técnica rusa de danza clásica, la que se caracteriza por su brillantez y refinamiento. Además de su valiosa aportación a la formación de bailarines del Bolshoi, el primero, y del Kirov, la segunda, ambos elaboraron manuales metodológicos para compartir sus experiencias con los jóvenes maestros, que seguramente han sido una valiosa herramienta en la consolidación de esta importante escuela.

Agripina Vaganova, en su libro *Las bases de la danza clásica*,⁵⁹ detalla minuciosamente los movimientos que constituyen el lenguaje de la danza clásica, al

⁵⁹ Agripina Vaganova, *Las bases de la danza clásica*, Buenos Aires, Centurión, segunda edición, s/f (1934).

tiempo que da indicaciones técnicas y metodológicas que permiten su correcta ejecución; advierte que el orden en que presenta los movimientos no corresponde al de su enseñanza, pero facilita la comprensión de la materia, porque se describen los *pas* según su grado de dificultad. Esta forma de presentación de la técnica favorece la comprensión de cómo se estructuran paso a paso las complejidades de los movimientos, pero sobre todo, muestra la lógica según la cual se construye este proceso educativo.

En la introducción Vaganova hace un breve recorrido por las influencias que la técnica rusa ha tenido en su evolución, donde destacan la escuela francesa y la italiana. Observa que la escuela rusa logró un desarrollo propio hasta principios del siglo XX y apunta como diferencia fundamental de esta escuela el trabajo de los brazos, en cuyo perfeccionamiento Olga Preobrajenskaia tuvo una destacada participación.

Un primer aspecto que subraya es la distribución del espacio del aula en puntos (ocho, que corresponden a 1/8 de giro del bailarín hacia su derecha), aspecto en el que difiere de Stepanoff y Cecchetti, pues consideraba que esta codificación favorecía la fácil ubicación del alumno en el salón de clases.

En su método establece una clara estructura de la clase: barra, centro, *adagio*, *allegro* y una sección especial para el trabajo de puntas. Vaganova proporciona indicaciones generales sobre cómo estructurar una clase y el proceso paulatino que debe seguirse en el incremento de las dificultades y combinación de los movimientos. Para esta pedagoga, en el *allegro* "se encuentra el fundamento de la ciencia de la danza y todas sus complicaciones son la base de la futura perfección. Toda la danza se basa en el *allegro*",⁶⁰ afirmación que evidencia el énfasis que el maestro debe hacer en la enseñanza de esta fase durante el proceso educativo. Por esta razón, en la advertencia del libro dedica un par de páginas a explicar el orden y forma en que deben ser enseñados los *pas* que integran esta fase. Plantea también la secuencia de los ejercicios de barra y centro, y ofrece algunas explicaciones sobre los beneficios de seguir ese orden (*plié, battements tendus, rond de jambe par terre, battement fondu, battement frappé, rond de jambe à l'air, petit battement, développé, grand battement jeté*). Explica además las razones por las cuales no conviene complicar las clases, hasta que el alumno haya asimilado muscularmente cada movimiento; y subraya la lógica del proceso formativo, que supone la realización de los mismos movimientos, complicados por la velocidad y tipo de combinaciones.

Sobresale el hecho de que no sugiera fórmula alguna para la estructuración de las clases, en virtud de que considera esta actividad de la absoluta competen-

⁶⁰ *Ibid.*, p. 28.

cia de los profesores y una oportunidad para mostrar su experiencia y sensibilidad. Por ello, afirma: “considero imposible y perjudicial dar esquemas rígidos para las lecciones. Es un asunto que debe ser resuelto con criterio personal y según las circunstancias”.⁶¹

Termina la introducción del libro comparando la labor docente con la actividad médica, en la que cada quien aplica las indicaciones según las circunstancias; es decir, el maestro es un clínico en el ejercicio de su labor.⁶² Destaca la importancia de que el maestro desarrolle su capacidad de observación; en primer lugar, para evitar el cansancio de los alumnos y, en segundo, para captar las condiciones en las que se desarrolla el trabajo, con frecuencia alteradas por las otras actividades escolares.⁶³

Por su parte, Nikolai I. Tarasov compiló, de un modo sorprendente, la experiencia que se había desarrollado hasta ese momento en la enseñanza de la danza clásica en la Unión Soviética, y desplegó un método propio cimentado en su vasta experiencia. Fue maestro y director artístico del Departamento para pedagogos y coreógrafos en el GITIS (Instituto Estatal de Arte Teatral) en Moscú.

En su libro *Ballet Technique for the Male Dancer*,⁶⁴ además de una brillante y minuciosa descripción de los movimientos de la danza clásica que constituyen el programa de la escuela rusa de ballet, dedica toda la primera parte, denominada de la escuela, a desarrollar un conjunto de recomendaciones metodológicas y psicopedagógicas que un maestro de este género debe considerar para obtener buenos resultados con sus alumnos. Destaca una afirmación de gran importancia para la enseñanza: el método es una totalidad en la que maestría técnica y expresividad se desenvuelven paralelamente, idea que inspira la mayor parte de sus recomendaciones, dirigidas a promover un equilibrio entre la ejecución técnica y los aspectos creativos del movimiento, donde sobresale muy especialmente el

⁶¹ *Ibid.*, p. 31.

⁶² Esta afirmación tiene resonancia con la concepción actual del docente como “artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones peculiares, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula”. [J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1992, p. 410.]

⁶³ Vaganova enseñó durante 30 años en el Colegio Coreográfico de San Petersburgo, institución que ahora lleva su nombre, donde creó una sólida metodología y formó a un grupo de pedagogos que desarrollarían aún más sus enseñanzas. Sobre esta metodología conviene revisar otros dos textos, que afortunadamente se han traducido al español: Vera Kostrovitskaia y Alexei A. Pisarev, *Escuela de danza clásica*, México, Escenología, 1996, y Nadieshda Pavlovna Bazárova y Varvara Pavlovna Mey, *ABC de danza clásica*, México, Escenología, 2000.

⁶⁴ Nikolai I. Tarasov, *Ballet Technique for the Male Dancer*, Nueva York, Doubleday & Company, Inc., 1985.

papel del cultivo de la musicalidad en el logro de esta armonía. Un apartado dedicado al desarrollo de la individualidad aborda la necesidad de permitir al alumno descubrir su mundo interno y su imaginación para alejar cualquier emulación formal y emociones programadas; exploración interna que debería expresarse en una ejecución natural, profunda y sencilla del movimiento.

En el proceso de enseñanza, Tarasov atribuye un peculiar valor a la estructura musical de la clase, es decir, a la selección apropiada del material musical que acompañará cada ejercicio; afirma que el desarrollo de la musicalidad del estudiante es esencial para una interpretación artística de la danza, por ello, insiste en que el alumno ame, comprenda, sienta y se deje llevar por la música. Esto supone iniciar con la percepción del ritmo musical, y continuar con la habilidad para apreciar creativamente el tema melódico e incorporarlo al movimiento, hasta lograr una atenta escucha de las entonaciones de la música para integrarlas en una ejecución técnica correcta, caracterizada por el ímpetu creativo. El maestro tiene que seleccionar música clara, exacta y de tema preferentemente abstracto, sin convertirla nunca en un mero apoyo de los movimientos, sino en un estímulo para generar emociones en el estudiante; si él ama la música, podrá dibujar interiormente la trama. El tema musical debe expresarse en los movimientos del estudiante, simple y libremente, sin énfasis excesivo ni fuerza; cualquier intento del alumno por actuar o hacer mímica del contenido de la música debe ser inmediatamente detenido, para evitar alguna afectación. Este maestro sostiene que la musicalidad debe cultivarse desde el primer año de estudio, una vez que el alumno ha empezado a asimilar los ejercicios de la barra y el centro, para lo cual es conveniente utilizar músicas precisas y sencillas que el niño pueda entender y acordes a la sensibilidad de su edad.

Además de dedicar un extenso apartado a la musicalidad, a lo largo del texto y en cada uno de los aspectos metodológicos que va tratando, hace siempre alguna observación sobre la mejora de este aspecto. Deja entrever, por su insistencia y comentarios acerca de su potencia educativa, que justamente es en el desarrollo de la musicalidad donde el bailarín puede descubrir su singularidad, gracias a la capacidad de la música para despertar la sensibilidad y emociones intensas. Éste es el principal argumento por el que Tarasov la considera un factor medular de la interpretación artística de la danza. Es fácil inferir que, aunque no lo explicita, para este pedagogo uno de los peores defectos de un educador es la falta de conocimiento y sensibilidad musical, que derivará en una gran torpeza en la enseñanza de esta significativa área, lo que puede disminuir, y tal vez anular, la posibilidad de formar artistas, al reducir la enseñanza al mero entrenamiento de máquinas en movimiento.

Otro aspecto que Tarasov aborda con particular agudeza es la alineación del cuerpo. En esta sección subraya la importancia de seleccionar alumnos con cuer-

pos flexibles, pero al mismo tiempo resalta el error de centrar la formación en el desarrollo de esta habilidad, porque “el ballet tiene excelentes intérpretes de danza clásica con extensiones bajas pero con un gran don dramático y un fino sentido musical. Sin embargo, también tiene intérpretes con extensiones altas y carentes de sensibilidad para la danza”.⁶⁵ Este comentario, entre otros que más adelante señalaré, muestra el interés de Tarasov en no convertir la técnica en un fin, sino mantenerla siempre como un medio para la formación de artistas sensibles. Ciertamente, como buen representante de la escuela rusa, exigía la perfección técnica, pero sin perder de vista que un acento exagerado en los procesos técnicos limita la creatividad y expresividad del alumno. En este apartado también detalla cuidadosamente las características físicas que debe poseer un alumno para ser elegido como integrante de una escuela de ballet; aunque no se refiere específicamente a un examen de selección, sus comentarios orientan la mirada del profesor para una selección eficaz de los aspirantes.⁶⁶

Una de las habilidades que desde los tiempos de Blasis fue considerada básica en la formación de un bailarín es el aplomo o equilibrio; por ello, Tarasov dedica varias páginas a comentarios metodológicos en los que hace hincapié en los aspectos que el maestro deberá cuidar en el *adagio*, las *pirouettes* y los saltos, momentos de la clase en los que el aplomo se despliega al máximo.

Otras cualidades que considera esenciales en la formación del bailarín clásico son la precisión, ligereza y suavidad en el movimiento. En el texto comparte algunos de sus secretos para adquirirlas; sugiere estar atentos al desarrollo de una musculatura sin tensiones, lo que implica, por un lado, el aprendizaje del exacto uso de la energía requerida para un movimiento y, por el otro, el logro de una libertad física en la ejecución.

El texto continúa con un interesante apartado sobre la importancia en el aprendizaje de la danza de una adecuada respiración, el desarrollo de la atención y de la formación gradual de la memoria, la que clasifica en auditiva, musical, visual y motora; aquí hace algunos sugerentes comentarios psicopedagógicos que combaten la excesiva rigidez y violencia disciplinaria que han distinguido a la enseñanza de la danza clásica, afirmando que su uso muestra la ineficiencia metodológica del educador.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 19.

⁶⁶ Esta idea reafirma que, si bien cualquier persona puede bailar y experimentar el placer de hacerlo, la formación de intérpretes profesionales de danza requiere condiciones particulares para alcanzar los parámetros exigidos por las compañías, los que han variado y continúan haciéndolo, tanto por la estética escénica dominante como por el desarrollo alcanzado en la enseñanza de la técnica, que en la actualidad ha integrado los avances de las diferentes técnicas deportivas y médicas.

Finaliza este capítulo con un conjunto de recomendaciones para que el maestro logre mayor rigor y precisión al planear sus cursos; sin embargo, anota que en este proceso es imposible dar fórmulas para cada clase, advertencia en la que concuerda con Vaganova, por lo que invita a los maestros a conocer perfectamente el material de movimiento y a organizarlo creativamente, respetando las necesidades y desarrollo de cada alumno y grupo.

Tarasov afirma que, en la medida en que el maestro gana experiencia, "debe buscar su propia creatividad, basándose en sus propias opiniones, sus propios métodos desarrollados en el campo práctico durante su formación y entrenamiento. Considerar el método que se recomienda como inalterable y de igual aplicación en todos los casos, reduce el trabajo artístico del maestro y lo convierte en un recipiente inmutable y estandarizado".⁶⁷ Prosigue: "las mejores tradiciones de la escuela no sólo deben ser cuidadosamente preservadas, sino también desarrolladas con interés creativo".⁶⁸ Estas afirmaciones confirman el papel activo de los maestros en el crecimiento de una tradición, pero no entendida como la reproducción acrítica y acartonada de un conjunto de ejercicios para el entrenamiento de maniqués móviles, sino como la elaboración de una serie de procedimientos educativos tendientes a formar artistas, cuyo instrumento de comunicación es su propio cuerpo, el cual tienen que conocer, amar y disfrutar para compartir sus emociones con el público.

Éste es un texto que todo maestro de danza clásica debería estudiar, porque al mismo tiempo que compila lo mejor de la tradición educativa rusa, expone una filosofía pedagógica poco común y aún menos conocida en este género dancístico.

d) La danza clásica se revitaliza: el encuentro con la danza moderna

Dueños de la herencia de Diaghilev a su muerte en 1929, Balanchine y Lifar continuaron su trabajo de experimentación e incorporaron nuevas proposiciones al lenguaje de la danza clásica, con las cuales expresar las ideas y sensibilidad modernas. El "neoclasicismo" que inauguraron introdujo más libertad en las formas y, al desarrollarse la danza moderna, sumaron movimientos y fórmulas surgidas de este nuevo género.

Balanchine, quien desempeñó su trabajo fundamentalmente en Estados Unidos, definía su danza como "el deseo que tenemos de expresar lo que sentimos al oír música",⁶⁹ por lo que enfocó su trabajo creativo a desplegar una poética musical en movimiento. Por su parte Lifar, al renovar el repertorio e introducir

⁶⁷ Nikolai I. Tarasov, *op. cit.*, p. 52.

⁶⁸ *Ibidem*.

⁶⁹ Paul Bourcier, *Historia de la danza...*, *op. cit.*, p. 194.

sus propias creaciones, desembarazó a la Ópera de París de su letargo y la llevó nuevamente a un prestigioso sitio en la escena internacional. Pensaba la danza como un arte de cuerpo entero, a cuyo servicio debían estar las otras artes. Inventó el término “coreoautor” para definir a “un pensador, un músico, un director de escena completo, además de un técnico del movimiento y un inventor de formas corporales”.⁷⁰

Poco a poco, nuevos experimentos se han agregado al género clásico, pero no todos los coreógrafos y bailarines han asumido el reto de la creación. A lo largo del siglo XX algunos artistas de la danza clásica se han limitado a reproducir la propuesta estética dominante del siglo XIX y han eludido el compromiso de revitalizarla, por lo que a menudo recurren al efectismo que la tecnología les ofrece y al virtuosismo de bailarines que, poseedores de una depurada técnica resultado de 400 años de estudio del cuerpo, pero despojados de toda sensibilidad, brindan un espectáculo más cercano a la acrobacia que a la actividad artística. Son aún pocos los artistas del género que han estado dispuestos a aceptar que la danza desempeña un papel de mucha mayor relevancia que el mero entretenimiento, los que han incursionado (cada vez más) en un trabajo clásico-contemporáneo, en que el sustento técnico es sólo punto de partida de una exploración corporal más amplia, que busca un estrecho vínculo entre forma y contenido, entre interpretación y expresión. Ellos han logrado dilatar el cerrado lenguaje clásico, y darle fluidez, vitalidad y nueva expresividad a sus trabajos coreográficos, en los que abordan temas más contemporáneos con un renovado espíritu crítico; incluso quienes, como Mats Ek, utilizan los libretos tradicionales, les han dado un giro tal, que los personajes han recobrado su vigencia e impregnado de un sentido de fina ironía a las obras. Entre estos destacados coreógrafos se encuentran J. Kylian, B. Culbert, J. Neumeier, Cranko, Nacho Duato, H. Von Mannen y M. Béjart.

Pese a la fuerza de estos proyectos artísticos, la danza clásica sucumbe con facilidad ante su tradición conservadora, por lo que persisten grandes compañías en las que prevalece el objetivo primordial de la “conservación” y “reproducción” de los ballets tradicionales del siglo XIX, un abandono del desafío de la innovación. Estos grupos han apostado más a la comercialización y a la difusión masiva, aprovechándose de que su producto es de fácil consumo, pues la danza clásica es simbólicamente más accesible que la danza moderna (en cuanto al uso de temas, personajes, formas, etc.), además de que confiere prestigio a sus espectadores, en su mayoría miembros de las élites económicas.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 196.

En el ámbito educativo coexisten ambas tendencias: de un lado, quienes consideran que la danza clásica debe sostenerse en su función de conservación de la tradición balletística, por lo que mantienen sus planes de estudio enfocados en la enseñanza exclusiva de la técnica y el lenguaje clásico, sin incursionar en otras expresiones corporales; del otro, las instituciones que consideran necesario responder al reto de la creatividad y de una expresión más contemporánea, y, por tanto, que los bailarines ya no pueden formarse exclusivamente en este género dancístico e incursionan en la enseñanza de otros estilos de movimiento, pero sólo como complemento en la formación del bailarín. Paradójicamente, las escuelas europeas de danza contemporánea son las que exigen una sólida formación clásica antes de iniciar el entrenamiento contemporáneo, o la imparten simultáneamente; reconocen la eficacia formativo-muscular de la danza clásica para cimentar sobre bases corporales sólidas una exploración intensa del movimiento que favorece la creatividad y expresividad del bailarín.

A pesar de que en los últimos años, en particular a partir de los ochenta, se ha producido un desbordamiento de los rígidos límites entre ambos géneros dancísticos, lo que ha permitido un significativo intercambio simbólico, los intentos de transformar los procesos educativos desfallecen ante el poder seductor de la técnica que, como bien subraya Cardona, "se instala fácilmente en la mente del bailarín como recurso expresivo autosuficiente".⁷¹ Así, ni los maestros ni los alumnos de este género consideran aún seriamente la fuerza creativa y expresiva que les puede ofrecer una intensa exploración del movimiento y la incursión en otros estilos y técnicas. En nuestro país predomina de modo manifiesto la idea de que esta búsqueda puede ser una limitante para la formación muscular y técnica del bailarín clásico.

En este recorrido a vuelo de pájaro por la tradición educativo-dancística en el ámbito de la danza clásica, he subrayado los momentos y fuerza de la emergencia de los símbolos orientadores de la formación, así como las transformaciones que han sufrido. Para finalizar conviene subrayar que los símbolos dominantes están íntimamente vinculados con los avances técnicos de la época, sin olvidar, empero, la existencia de una continua tensión entre desarrollo técnico y desarrollo de la expresividad y creatividad del bailarín, que los maestros experimentados saben que debe apuntar a un equilibrio. Esta armonía parece no haberse instituido aún como un símbolo orientador del proceso educativo en este género dancístico, por lo que con frecuencia se deja al talento de los alumnos y su formación en las "tablas" la posibilidad de constituirse en cuerpos contundentemente escénicos.

⁷¹ Patricia Cardona, *La dramaturgia...*, op. cit., p. 60.

5. La Bella Durmiente despierta frente a la boca de los cañones: irrupción de la danza moderna

La radicalización artística que tuvo lugar en el seno de la modernidad desde mediados del siglo XIX hasta los primeros años del XX, expresada en movimientos como el dadaísmo, el constructivismo, el surrealismo, entre otros, impugnó aspectos fundamentales de la modernidad y desató una subversión estético-social: planteó la posibilidad de emancipar al ser humano desde el arte, que con su práctica favorece la transformación del mundo. Esta utopía implicaba romper con el arte moderno, congelado en las formas clásicas; no se trataba de un cambio de estilo, sino de modificar la práctica artística, que se había separado de la vida.⁷²

Este drástico giro en el rumbo de la modernidad tuvo su paralelo en la danza, a principios del siglo XX, con el surgimiento de la danza moderna. Sus artistas, conmovidos por las conflagraciones mundiales, sintieron la necesidad de dialogar con el espectador sobre dos aspectos que la depurada estilización y abstracción del lenguaje corporal del ballet clásico había dejado atrás. Por un lado, la relación con el hombre como ser biológico, una manifestación más del ritmo natural del universo, con impulsos, pulsiones y sensaciones derivados de su organicidad. Por otro lado, la problemática psicológica de este ser humano, que abandonó la posición de espíritu idealizado para asumirse consciente de sí mismo y de su libertad. Un ser social inmerso en una realidad, con emociones, vivencias y experiencias producto de su contexto y no de un mundo imaginario abstraído de esta realidad. La danza moderna pretendía que el espectador se reconociera como ser biológico y social, pensante y sensible, en lugar de olvidarse de sí para identificarse con un personaje ficticio. La danza volvía a ser terrenal; los conceptos cambiaron drásticamente y, con ello, el uso de espacio, tiempo y dinámica; se transmutó la razón misma de la danza y se abrió a una nueva dimensión. La forma debía responder a la expresión de un hecho, una idea, una sensación o un sentimiento en el que se revelara la visión personal del bailarín o coreógrafo. Esta necesidad de una expresión personal no sólo se orientó al origen de la motivación del movimiento; también incidió en los procesos de formación técnica, los cuales tendrían que surgir, como apunta Baril, del propio sujeto en una indagación de sí mismo.⁷³ Este punto de vista produjo un desplazamiento en la concepción y uso de la corporeidad: el trabajo corporal ya no dependería de la mirada del otro, ahora el sujeto sería capaz de mirarse a sí mismo.⁷⁴

⁷² Adolfo Sánchez Vázquez, *Cuestiones estéticas...*, op. cit., p. 276.

⁷³ Jacques Baril, *La danza moderna*, Barcelona, Paidós, 1987, p. 13.

⁷⁴ Hilda Islas, "Introducción", en Hilda Islas, *Modernidad y posmodernidad en la danza escénica del siglo XX: la intensificación de la individualidad*. Antología inédita, México, CENIDI-Danza "José Limón", 2000, p. 14.

La danza moderna, en su afán incesante por lo nuevo, congruente con su filiación al proyecto de la modernidad, se propuso una continua ruptura con las formas anteriores. El bailarín-coreógrafo⁷⁵ de danza moderna debía "inventar y reinventar una y otra vez una fraseología del movimiento a fin de que éste conserve siempre su carácter inédito y traduzca el mundo interior del ejecutante".⁷⁶

a) *El despertar de la poesía en el movimiento: Isadora Duncan*

La primera etapa de la revolución dancística planteó los extremos apasionados de todo rompimiento; se llamó a sí misma danza moderna en oposición al ballet clásico tradicional, y se circunscribió más bien a la innovación en los aspectos del movimiento corporal y la temática de la danza.

Sin duda fue Isadora Duncan⁷⁷ la primera en rebelarse contra el ballet clásico y recuperar para la danza la naturalidad del ritmo y el movimiento. Envuelta en un peplu que traslucía su bello cuerpo, improvisaba sola para expresar en movimiento los pensamientos, emociones y estados anímicos que la marcaron como una artista excepcional. Pensaba que la danza debía ser el lenguaje natural del alma,⁷⁸ puesto que constituía un tejido que conectaba lo espiritual y lo corporal, lo físico y lo psíquico.⁷⁹ Por ello, a lo largo de su vida insistió en enseñar a los jóvenes a moverse sin cortapisas,⁸⁰ a evidenciar en sus movimientos su propio yo, liberando los sentimientos e impulsos interiores que podían sugerirles una melodía o un poema; por esta razón creía que las formas dancísticas estallarían al

⁷⁵ Si bien esta idea de la emergencia de un bailarín-coreógrafo no se explicita, la mayoría de los estudiosos de la danza moderna coincide en que la creación e interpretación se encuentran con gran frecuencia fundidas, sobre todo en los iniciadores del movimiento. Estas dos funciones, que en el ballet clásico se habían distanciado radicalmente, logran una nueva unidad.

⁷⁶ Jacques Baril, *op. cit.*, p. 13.

⁷⁷ De origen irlandés, nació en San Francisco, California en 1878 y murió en septiembre de 1927, en un trágico accidente.

⁷⁸ Ann Daly, "Isadora Duncan's dance theory", en *Dance Research Journal*, 26/2, otoño, 1994, p. 27. [Traducción de Dolores Ponce, en Hilda Islas, *Modernidad y posmodernidad...*, *op. cit.*]

⁷⁹ *Ibid.*, p. 25. Daly encuentra en este pensamiento de Isadora un vínculo con Friedrich Froebel, quien en su trabajo pedagógico consideró la formación del carácter como un "medio para emancipar las fuerzas estrechamente ligadas del cuerpo y el alma" [*ibidem*], además de que incluía en el proceso formativo de los infantes el canto, la marcha y el baile.

⁸⁰ Isadora pretendía enseñar a los niños a bailar para hacerlos sentirse seres humanos capaces de expresar sus emociones en sus propios movimientos. Buscaba que en cada movimiento sintieran en cada fibra de su cuerpo la razón para hacerlo. Quería que aprendieran a respirar, vibrar, sentir y hacerse uno con la armonía general que proporciona el movimiento natural. [Irma Duncan, *cfr.* Joseph H. Mazo, *Prime Movers*, Nueva Jersey, Princeton Book Company, segunda edición, 2000, p. 48.]

infinito, pues no hay dos sujetos que sientan igual ni con similar intensidad. La danza que generaría esta nueva mirada sería simple en cuanto a la concepción del movimiento, pero poseería una gran capacidad de comunicación debido a la fuerza expresiva del cuerpo.

De acuerdo con Daly, la danza que promovió Isadora recuperó y reconfiguró las tres tradiciones del movimiento predominantes en Estados Unidos: la danza social, a través de la cual se modelaban las relaciones sociales; la cultura física que, al haber sido penetrada por las prácticas *delsarteanas*,⁸¹ insistía en las cualidades expresivas del cuerpo en movimiento para favorecer así la transformación de la imagen del yo; y el ballet, al cual desdeñaba porque había propiciado en los bailarines una desconexión con su propio cuerpo.⁸² Con este peculiar entrelazamiento de tendencias, argumentó lo que llamaría 'danza del futuro' en su manifiesto de 1930, en el que detalló los principios de su trabajo artístico.⁸³

Isadora no desarrolló una técnica; sin embargo, formuló los principios sobre los que se erigiría más adelante la danza moderna, enraizada su incipiente propuesta educativa en el movimiento natural (originado en las necesidades del sujeto).⁸⁴ Era en la observación de la naturaleza donde el hombre recuperaría el

⁸¹ El trabajo de François Delsarte fue introducido en 1869 a Estados Unidos por Steele MacKay, quien desarrolló la idea de gimnasia armónica, muy bien acogida por las clases acomodadas. [Paul Bourcier, *Histoire de la danse en Occident*, Paris, Éditions du Seuil, 1978, p. 230.]

⁸² Daly [*op. cit.*, p. 25] anota que había una creciente inquietud en los críticos de danza por esta pérdida de expresión en la interpretación clásica. Cita a Philip Hayman, quien expresa su desilusión en el artículo "The magic of dancing is sorcery sweet" [*Theatre* 36, 1º de mayo de 1891]: "¿Hay algo expresivo o descriptivo en los movimientos de la ballerina? Endurezco mi corazón para decir 'ciertamente no'. Cuando palpita sobre las puntas de sus pies desde las candilejas hasta la franja de la primera bailarina, y gira de nuevo en una serie de brillantes piruetas; cuando se alza en el aire haciendo vibrar sus talones uno contra el otro; cuando es sostenida con la cabeza hacia abajo con un miembro extendido; cuando termina en un remolino sobresaliente; en todas estas posturas y movimientos, podrá ser activa, ágil, atlética, gimnástica, acrobática, pero *no* expresiva, *no* descriptiva, y con certeza, *no* rítmica".

⁸³ Duncan escribió varios textos, porque muy pronto se dio cuenta del valor de la escritura para apoyar su pensamiento. Sin embargo, puede considerarse un texto teórico un ensayo publicado en 1930, "La danza del futuro" en el cual, en opinión de Daly [*op. cit.*, p. 26], hay importantes resonancias de Wagner y su idea de obra de arte del futuro, así como de Nietzsche y su concepto de superhombre.

⁸⁴ Paul Love enuncia bajo este nombre "los movimientos que se utilizan para expresar ritmos naturales, tales como plegarse-desplegarse, abrir-cerrar, caer-recobrarse, presionar-tirar, doblarse-extenderse, etc." También considera en este rubro los movimientos que sirven para desplazar el cuerpo, como caminar, correr, saltar, brincar, saltar con suspensión, deslizarse y salticar, todos, una variación del paso simple o transferencia de peso. [Paul Love, *Terminología de la danza moderna*, Buenos Aires, EUDEBA, 1964, pp. 89-90.]

sentido real y natural del movimiento, cuyo impulso “no es otra cosa que una respuesta necesaria de la experiencia de vida”.⁸⁵ Señalaba que en la naturaleza están las formas más bellas de las que proviene el movimiento, y con base en estas observaciones estableció uno de sus conceptos centrales: el principio de atracción y resistencia.⁸⁶ Analizó el ritmo y mostró que, dejándose llevar por la ley de la gravedad,⁸⁷ constituida por atracciones y repulsiones, resistencias y no resistencias, se encuentra el ritmo de la danza. Planteó que el motor de donde nacen las formas infinitas del movimiento es el plexo solar,⁸⁸ oponiéndolo al eje central de la espalda que prevelece en la danza clásica y que había dado el efecto de un “títere articulado”.⁸⁹ Propuso la idea de movimiento sucesivo,⁹⁰ antítesis de la pose y la simple unión de pasos de la danza clásica. Subrayó la necesidad de fusionar en el movimiento forma y contenido, y al mismo tiempo armonizarlo con las formas naturales del cuerpo; como éstas, a pesar de que tienen un esquema general, varían entre sí, se producirían múltiples estilos de movimiento. Con esta aseveración rechazaba cualquier posible copia de su estilo e instaba a la búsqueda del propio, lo cual se convertiría en el “ethos” primordial del género de danza moderna.⁹¹ Centró en el cuerpo el principio de todo conocimiento estético, al considerar que las ideas de proporción y simetría se construyen primordialmente a partir de la experiencia corporal.⁹² Además, afirmó que la danza debía expresar los ideales morales, bellos y saludables de la humanidad, declaración

⁸⁵ Josefina Lavalle, *En busca de la danza moderna mexicana. Dos ensayos*, México, CONACULTA/INBA/CENIDI-Danza “José Limón”, 2000, p. 109.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 4.

⁸⁷ Ann Daly [*op. cit.*, p. 27] sugiere que en el uso de la gravedad que Isadora proponía, además de un rechazo a la sensación de ingravidez que privilegiaba el ballet y de afirmar lo terrestre como su necesario complemento, había una cierta resonancia de la afirmación de Schopenhauer sobre la gravedad como “la forma más simple de objetivación de la voluntad”, pues si la parte superior del cuerpo mantenía una elevación, la inferior tendría que estar bien arraigada, como una “voluntad” (o fuerza interior) que actúa sobre el mundo.

⁸⁸ Isadora escribió: “Durante horas me quedaba parada, completamente quieta, con las manos recogidas entre mis senos, cubriendo el plexo solar. Buscaba, y finalmente encontré, el manantial central de todo movimiento, el cráter del poder motor, la unidad de la cual nacen todas las diversidades de movimiento”. [*Cfr.* Paul Love, *op. cit.*, p. 15.]

⁸⁹ *Ibid.*, p. 14.

⁹⁰ Tomó esta idea de la observación de las olas: “Los movimientos deben seguir el ritmo de las olas: el ritmo que se eleva, penetra, llevando en sí mismo el impulso y lo que sobreviene tras el movimiento; llamada y respuesta, unidas infinitamente en una cadencia”. Además veía en las olas el símbolo de la vida eterna: “la conquista de la muerte a través del renacimiento perpetuo”. [*Isadora Duncan, cfr.* Ann Daly, *op. cit.*, p. 28.]

⁹¹ *Ibidem.*

⁹² *Ibid.*, p. 26.

que la unía a los discursos progresistas de la época, que pretendían enfrentar males sociales como la inmigración e industrialización.⁹³ Con estos principios, Isadora no sólo revitalizó y dio nuevo sentido, perspectiva y fuerza a la danza, sino que instauró una “nueva política del cuerpo”,⁹⁴ en la que naturalidad, creatividad, libertad y expresión serían los símbolos orientadores del desarrollo de la danza moderna en la primera mitad del siglo XX.

Al igual que Baudelaire en la literatura medio siglo atrás, Isadora reveló el sentido trágico de la vida y época modernas, por lo que conmovió a los artistas de la danza que fueron sus coetáneos. Como aseguró Rudolf Laban, Isadora “volvió a despertar el sentido de la poesía del movimiento en el hombre moderno”.⁹⁵ Simbolizó el parteaguas más importante en la historia de la danza escénica y, al igual que la mayor parte de los personajes que marcan nuevos derroteros en una actividad, es una figura mítica e idealizada, una y otra vez recuperada como *guía* de la danza moderna mundial.

b) Las contribuciones de Delsarte y Dalcroze

En el mismo periodo en que Isadora asombraba al mundo occidental, Europa central se constituyó en un laboratorio experimental de las nuevas ideas derivadas de las vanguardias artísticas. Esta experimentación adquirió forma en el expresionismo alemán que, antes de sucumbir abruptamente por la dominación nazi, consolidó una teoría y práctica dancística que daría enormes frutos.

Los trabajos sobre la experiencia teatral del gesto y la relación del movimiento con la música fueron ampliamente utilizados por los bailarines. François Delsarte,⁹⁶ el precursor olvidado, como lo llama Bourcier, hizo un análisis minucioso del gesto, que le permitió establecer una íntima relación entre gestos y estados emocionales. Este análisis fue clave para el posterior principio de la danza moderna, que subraya la estrecha correspondencia entre la intensidad del movimiento y de la emoción. Su aplicación se observa en la idea de que la extensión del movimiento corporal está en relación directa con la fuerza del sentimiento que lo motiva; el trabajo de Delsarte mostró que todos los sentimientos tienen un correlato corporal, de modo que entre acción y reacción hay una correspondencia: el gesto refuerza el sentimiento y viceversa.⁹⁷

⁹³ *Ibid.*, pp. 28-29.

⁹⁴ Hilda Islas, “Introducción”, en *Modernidad y...*, *op. cit.*, p. 35.

⁹⁵ Rudolf Laban, *Danza educativa moderna*, México, Paidós, 1989, p. 17.

⁹⁶ Nació en 1811 en Solesmes, Francia y murió en 1871 en París, donde llevó a cabo la mayor parte de su trabajo.

⁹⁷ Guillermo Márquez Romero, *Danza moderna y contemporánea*, La Habana, Pueblo y Educación, 1988, pp. 11-13.

De acuerdo con Bourcier, la influencia de Delsarte en la danza moderna se observa primordialmente en tres ideas: primera, promueve una concepción del cuerpo cuya movilidad depende fundamentalmente de la expresión, al tiempo que localiza la fuente y motor del gesto en el torso; esta afirmación es la probable fuente de la idea de Isadora de situar en el plexo solar el origen del movimiento. Segunda, subraya que la expresión corporal se obtiene por la tensión y relajación de los músculos, lo que más tarde le servirá a Wigman para acuñar el concepto de tensión-relajación. Y tercera, sugiere que los movimientos pueden traducir el sentimiento que los origina, de modo que la amplitud de un movimiento corresponde a la intensidad del sentimiento que lo motiva; por ejemplo, un sentimiento de abatimiento se traducirá en un movimiento de repliegue del cuerpo. Bien se podría pensar que esta idea se relaciona con el planteamiento de Rudolf Laban sobre el estrecho vínculo entre calidades de movimiento y estados emocionales.⁹⁸

Por otro lado, se encuentran las aportaciones del sistema conocido como eurritmia, desarrollado por Émile Jaques-Dalcroze.⁹⁹ Este sistema proponía una interrelación de tal naturaleza entre el aprendizaje de la música y el movimiento corporal, que convirtió el ritmo musical en experiencia rítmica. Su idea básica se puede resumir así: la música produce, en el cerebro de quien la percibe, sensaciones peculiares que estimulan a su vez movimientos que pueden ser expresivos. Jaques-Dalcroze se propuso desarrollar el sentido rítmico mediante la transposición de los sonidos en movimientos corporales.

El proceso de desarrollo de la danza moderna iniciado por Isadora, que vendría más tarde en danza contemporánea, no es homogéneo, si complejo. Un conjunto de artistas creó, cada uno, un estilo propio, que al difundirse generó la construcción de escuelas que en la primera mitad del siglo podían identificarse con cierta claridad; sin embargo, a partir de la segunda mitad se produjo un dinámico cruzamiento en los procesos formativos entre la danza clásica y la contemporánea, además de la incorporación de usos del cuerpo provenientes de la acrobacia, el teatro, la lucha o bien del Medio Oriente, lo que ha generado un intenso proceso de intercambio simbólico tanto en los aspectos técnicos como en los artísticos, por lo que prácticamente han desaparecido las filiaciones puras a una sola escuela. Con todo, incluso ahora es posible distinguir dos estrategias claramente diferenciadas en las formulaciones de sus principios artísticos y en los procesos formativos y de entrenamiento: por un lado, la escuela estadounidense, con su clara tendencia a estabilizar los usos del cuerpo en técnicas codificadas y, por otro, la escuela alemana, cuya actividad, al haberse orientado a un

⁹⁸ Paul Bourcier, *Histoire de la danse...*, op. cit., p. 229.

⁹⁹ Músico y pedagogo suizo nacido en 1865, creó uno de los métodos más importantes para la formación musical, especialmente, de cantantes. Murió en 1950.

estudio más integral del movimiento, estableció principios teórico-metodológicos que funcionan como guías para una intensa exploración personal, ideas que sirven de impulso tanto al maestro como al coreógrafo para generar sus propias creaciones, mostrando que, si bien los estilos surgen de enfoques personales hacia puntos específicos, las posibilidades de exploración y creación son infinitas, irreductibles a vocabularios y codificaciones.

6. La escuela estadounidense de danza moderna: la estabilización del lenguaje

La danza moderna encontró en Estados Unidos el terreno propicio para consolidarse, no sólo porque las dos guerras mundiales interrumpieron violentamente el trabajo artístico de Europa, sino por la creciente importancia económica y política que desde finales del siglo XIX alcanzó este país. Incluso en la actualidad, Nueva York es el centro económico del mundo capitalista, pero también cultural y artístico. Como bien señala Berman, “la ciudad no solamente se ha convertido en un teatro, sino en una producción, en una presentación en diversos medios cuyo público es el mundo entero [...] Buena parte de la construcción y el desarrollo de Nueva York durante el siglo pasado debe ser vista como una acción y comunicación simbólica: no ha sido concebida y ejecutada simplemente para satisfacer unas necesidades políticas y económicas inmediatas, sino —lo que es al menos igual de importante— para demostrar al mundo entero lo que pueden construir los hombres modernos y cómo puede ser imaginada y vivida la vida moderna”.¹⁰⁰ Los Estados Unidos intentaron vivir a plenitud el proyecto moderno y en este contexto el movimiento dancístico ahí iniciado buscó afirmar el sentido que Baudelaire le había dado a la modernidad:

Por “modernidad” entiendo lo efímero, lo contingente, la mitad del arte cuya otra mitad es eterna e inmutable. El pintor (o novelista, o filósofo) de la vida moderna es aquel que concentra su visión y su energía en “sus modas, su moral, sus emociones”, en “el momento fugaz y todas las sugerencias de eternidad que contiene”. Este concepto de modernidad pretende ir en contra de las fijaciones clásicas de anticuario que dominan la cultura francesa. “Nos sorprende la tendencia general entre los artistas a vestir todos sus temas con los ropajes del pasado”. La fe estéril en que gestos y vestidos arcaicos producirán verdades eternas, deja al arte francés atascado en “un abismo de belleza abstracta e indeterminada” y lo priva de la “originalidad”, que únicamente puede venir del “sello que imprime el Tiempo en todas nuestras generaciones”.¹⁰¹

¹⁰⁰ Marshall Berman, *op. cit.*, p. 302.

¹⁰¹ *Cfr. ibid.*, p. 131. Las comillas corresponden a citas que Berman hace de Baudelaire.

En efecto, la danza moderna surgió como una ruptura con las formas clásicas, que no respondían a las necesidades de expresión que las convulsiones y drásticos cambios de la vida moderna engendraron en el artista. En la mayor parte del mundo occidental, al finalizar la primera guerra mundial apareció una generación de artistas desilusionados por la crisis de los valores establecidos. Algunos se dirigieron a la búsqueda de nuevas formas expresivas; otros encontraron su temática esencial en la evasión, la huida de una sociedad catastrófica para alcanzar una tranquilidad individual, pero sin capacidad para construir nuevos ideales; otros más encauzaron su labor artística con gran vitalidad, seriedad e intensa experimentación, hacia posiciones realistas y objetivas con las que intentaron eliminar o desafiar las restricciones y mantener actitudes más revolucionarias y progresistas en el campo artístico.¹⁰²

En el Nueva York de los años veinte se conocían y trabajaban las principales líneas artísticas de las vanguardias europeas que, particularmente en las artes plásticas, tuvieron un gran impulso desde finales del siglo XIX; sin embargo, este trabajo fue interrumpido por la crisis del 29. Los artistas directamente afectados enarbolaron la bandera del realismo, como la forma artística capaz de revelar al hombre social y expresar sus problemas fundamentales; de esta manera, hacia la década de los treinta, el estilo realista adquirió fuerza en Estados Unidos, en la mayoría de las manifestaciones artísticas.

Estas primeras tres décadas del siglo permitieron que la danza moderna se arraigara y convirtiera en un movimiento artístico de gran vitalidad y empuje. La primera generación de bailarines y coreógrafos norteamericanos emergió con un ímpetu desenfrenado en una búsqueda independiente que reflejara las condiciones de la época. Los años de experimentación previos estimularon la aparición de nuevas ideas y la urgencia de ir más allá para enriquecer el proceso. Las nuevas necesidades expresivas tenían como esencia el hacerse de lo nuevo, lo insólito o lo inesperado, por lo que cabría hablar de que se instituyó una "tradición de la ruptura" (Octavio Paz).

a) La danza moderna se institucionaliza: Ruth St. Denis y Ted Shawn

No obstante la crucial aportación de Isadora, la escuela de Denishawn, fundada en 1915 por Ruth St. Denis y Ted Shawn,¹⁰³ fue el punto de partida formal de la danza moderna estadounidense y le dio un giro definitivamente profesional. Esta escuela, que comenzó con una danza clásica simplificada de pies descalzos, pros-

¹⁰² Guillermo Márquez, *op. cit.*, p. 36.

¹⁰³ Ruth St. Denis nació en 1878 en Nueva Jersey y murió en 1968, después de una larga carrera como bailarina, coreógrafa y maestra. Ted Shawn nació en 1891 en Missouri y murió en 1972.

peró con los aportes de la escuela alemana y la rítmica de Dalcroze, para convertirse en un proyecto más ecléctico cuando introdujo algunos elementos de la danza oriental, española e indígena norteamericana.¹⁰⁴ Según algunos críticos de la época, la Denishawn logró manifestar el espíritu estadounidense.

St. Denis pensaba que la fuente de la danza es el sentimiento religioso y que el movimiento brota de la vida espiritual interior.¹⁰⁵ Luchaba, al igual que Isadora, por liberar al cuerpo de una expresión rígida y convencional, por lo que impulsaba a los estudiantes a descubrir en su mundo interior la motivación para el movimiento. Inspirada en el trabajo de Dalcroze, daba una peculiar importancia a la educación musical del bailarín, y en algunas de sus coreografías enfocó su trabajo a lo que denominó *music-visualizations*, en las que pedía que cada bailarín siguiera fielmente cada nota de la música correspondiente a un instrumento de la orquesta.¹⁰⁶

Por su parte, Ted Shawn sistematizó los puntos de vista de St. Denis, que enriqueció con las aportaciones de Delsarte, a quien conocía muy bien.¹⁰⁷ Afirmaba que la danza no podía limitarse a un único sistema, por ello, en su trabajo pedagógico integró diferentes estilos y técnicas. Creó un programa para la formación de bailarines donde incluyó un curso de desarrollo corporal, uno de música aplicada a la danza y uno de técnica clásica, en el que intentaba mostrar las ventajas y desventajas de su práctica; como complemento, un curso de folclor de distintas regiones y épocas, así como cursos de anatomía y cultura general. Más tarde, en 1935, completó su propuesta con un curso sobre distintos métodos de creación. Impartió múltiples conferencias en universidades, además de escribir varios artículos sobre sus hallazgos pedagógicos, con lo que logró influir significativamente en el trabajo educativo-dancístico de la época.

La escuela Denishawn formó a toda una generación de bailarines y coreógrafos que, al romper con ella, crearon un nuevo lenguaje basado en sus propias ideas y convicciones artísticas. Entre las figuras destacadas que emergieron de este proyecto están Martha Graham, Doris Humphrey, Louis Horst y Charles Weidman. Sobre este proceso, Paul Love opina:

Podemos atribuir en buena parte sus impetus a la danza de Isadora Duncan y a la escuela de Ruth St. Denis y Ted Shawn (Denishawn) y en otra parte a la clarificación de los propósitos que hiciera la nueva escuela alemana. No obstante ellos [Graham,

¹⁰⁴ Paulina Ossona, *op. cit.*, p. 78.

¹⁰⁵ Guillermo Márquez, *op. cit.*, p. 40.

¹⁰⁶ Jacques Baril, *op. cit.*, p. 54.

¹⁰⁷ Uno de sus escritos más importantes, "Cada pequeño movimiento", es un ensayo sobre las teorías de Delsarte. También escribió "Debemos danzar", en el que analiza la relación entre pensamiento y gesto. [Paul Bourcier, *Histoire de la danse...*, *op. cit.*, p. 245.]

Humphrey y Weidman] contribuyeron a una nueva revolución y a la conformación de teorías que empezaron a tomar forma al mismo tiempo que habían sido incubadas antes de que la danza alemana los envolviera. Estaban trabajando hacia la abstracción, hacia el clasicismo, hacia la conciencia de América [...] Fueron originales, bailarines creativos, los tres trataron de dar a la danza bases arquitectónicas.¹⁰⁸

De este modo, el arte escénico de la década de los veinte empezó a trastornar a las apacibles familias burguesas: algunas hijas de familias de abolengo ingresaban al mundo del *show business* para convertirse en bailarinas de Ziegfeld o en estrellas del cine mudo.¹⁰⁹ En este periodo, la danza clásica cobró un peculiar auge por la gran cantidad de escuelas privadas que habían fundado los maestros rusos emigrados de la Revolución de octubre. En un mundo que se mostraba plenamente frívolo, la danza moderna estadounidense emergió trabajosamente; serían las personalidades de estos tres coreógrafos, confiados en la potencia expresiva del cuerpo, las que darían su fuerza creativa y vitalidad actual a la danza moderna de Estados Unidos.

b) Una danza mítica: Martha Graham

Martha Graham¹¹⁰ fue la figura más controvertida de la época; concebía la danza como una liberación por medio del movimiento y no como un simple reflejo de la vida; creía que el arte no está hecho para ser comprendido o reducido a palabras y conceptos, sino para ser vivido. Por eso, la danza debía ser celebración de la vida en sus combates, en su plenitud, creación y encarnación de los grandes mitos; en cada uno encontraba un indicador de trascendencia. El hombre enfrentado a los problemas de la sociedad y de la humanidad fue el objetivo principal de su labor coreográfica, donde recreó su mundo y denunció injusticias, opresiones y arbitrariedades. Graham se introdujo, además, en las profundidades del alma para conocer lo desconocido del ser humano.¹¹¹ El interés en la obra de Freud orientó su trabajo hacia los misterios del subconsciente, y los arquetipos de Jung le inspiraron un deseo de “volver visibles las realidades interiores ocultas bajo los símbolos aceptados”.¹¹²

¹⁰⁸ Paul Love, *cfr.* Josefina Lavalle, *En busca de la danza moderna...*, *op. cit.*, p. 116.

¹⁰⁹ *Ibidem.*

¹¹⁰ Nació en Pensilvania, Estados Unidos en 1894 y murió en 1996. Se inició como bailarina en Denishawn, en la que permaneció varios años, hasta que constituyó su propia compañía.

¹¹¹ Guillermo Márquez, *op. cit.*, p. 51.

¹¹² Roger Garaudy, *Danzar su vida*, México, CONACULTA/INBA/CENIDI-Danza “José Limón”, 2003 (1973), p. 77. [Traducción de Lin Durán, Hilda Islas y Dolores Ponce.]

De gran espíritu moderno, Graham incorporó a su trabajo experiencias de otras artes: prolongó el esfuerzo expresionista de Daumier y Van Gogh, las angustias y crispaciones de Dostoievski, así como la visión trágica de Nietzsche. Integró también las aportaciones del jazz, utilizó la música de Bela Bartok y le sirvieron de inspiración la obra de Picasso, las búsquedas abstractas y las teorías de Kandinsky.

El estilo de Martha Graham se caracterizó por la integración y la concentración; eliminó los elementos superfluos, descartó la narración y la anécdota, aunque siempre planteaba una temática central; su objetivo no era contar una historia, sino analizar e interpretar la esencia de esa historia. Al dar vocabulario a sus temas, “construyó un sistema de disciplina corporal basado en tensiones, que arrastran al cuerpo entero en contracciones, recuperaciones, percusiones, caídas y suspensiones”.¹¹³ No se limitó a la creación, también sistematizó y ordenó sus experiencias de movimiento, lo que hizo trascender su trabajo a tal punto, que la mayor parte del mundo danzario contemporáneo se declara bien a favor, bien en contra de sus postulados técnicos y de movimiento.

Pensaba que el arte moderno debía develar las realidades ocultas detrás de los símbolos convencionales; para hacerlo recurrió a una nueva plasticidad, que implicó experimentar con el movimiento y desarrollar cuerpos no sólo fuertes, flexibles y esplendorosos, también significativos y sin movimientos superficiales, lo que obligaba a los bailarines a mantenerse en un entrenamiento continuo.¹¹⁴ Aunque sabía que la técnica y el entrenamiento no sustituyen al talento, creía que al fortalecer el cuerpo y darle elasticidad, éste se movería con mayor libertad y espontaneidad.¹¹⁵ Mas la técnica sólo podía ser un medio para alcanzar un fin; era la mera formalización, en una serie progresiva de ejercicios, del descubrimiento de los movimientos del cuerpo que surgen de un impulso emocional,¹¹⁶ por lo que debía comprenderse, pero sobre todo, experimentarse a plenitud.

Nunca desligó sus concepciones técnicas de sus concepciones teóricas y artísticas; opinaba que el entrenamiento del ballet era insuficiente y no del todo adecuado para los cambios de actitud física y de pensamiento que se habían producido en el ámbito de la danza. Encontraba en la postura del bailarín una de las primeras manifestaciones del cambio: ésta ya no sería estática sino dinámica, porque debía constituirse en un autorretrato tanto físico como psicológico del ser humano. Para ella, la palabra postura significaba ese instante de aparente quietud

¹¹³ Paulina Ossona, *op. cit.*, p. 79.

¹¹⁴ Martha Graham, “A modern dancer's primer for action”, en Frederik Rand Rogers (ed.), *Dance: A Basic Educational Technique*, Nueva York, Macmillan Company, 1941, p. 178.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 179.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 182.

(*stillness*) en que el cuerpo se mantiene en equilibrio para lograr la máxima intensidad o para realizar la acción más sutil, cuando el cuerpo está en momentos de gran eficiencia potencial.¹¹⁷ Afirmaba que no había descubierto más ley de la postura que “la línea perpendicular que conecta el cielo y la tierra”.¹¹⁸

El propósito de su método era lograr la coordinación, la unidad del cuerpo por medio de un equilibrio emocional y físico. Exigía al profesional total dedicación al mismo tiempo que vocación, porque bailar para Graham debía ser una necesidad. Negaba que la danza pudiera ser una catarsis, porque lejos de constituir una forma de escape, es un acto de afirmación. El camino para bailar era la disciplina y un trabajo físico duro; sin embargo, la preparación técnica no debía violentar el cuerpo, por lo cual los ejercicios tendrían que enfocarse al desarrollo de las capacidades físicas naturales de cada individuo. Los ejercicios se basarían en la estructura corporal; por ello, el entrenamiento del bailarín requeriría muchos años, para perfeccionar el cuerpo.¹¹⁹

La técnica de Graham se basa en el acto fundamental de la vida: la respiración. Al observar minuciosamente este movimiento, en la dilatación y contracción del torso que se produce al inhalar y exhalar, descubrió el principio que le permitiría destacar la gestualidad: contraer y soltar.¹²⁰ Afirmaba que todo movimiento expresivo de la vida se concentra primero en un centro motor y después se irradia a todo el cuerpo; para ejemplificarlo evocaba al felino tenso e inmóvil antes de saltar y desplegar para alcanzar su presa. Utilizó este principio para dar a su trabajo un hondo sentido emocional, al mismo tiempo que producía una tensión sexual explícita, debido a que el movimiento se origina en “la casa de la verdad pélvica”.¹²¹ Pensaba que en la fuerza emocional de la contracción, en los impulsos bruscos y convulsivos, en las proyecciones violentas de todo el cuerpo, en los cambios inesperados de dirección, se manifiesta la emoción desnuda. En la *contraction-release* encontró el movimiento clave, al cual se refería Isadora, para desencadenar la secuencia de movimientos, y dio respuesta a las interrogantes de Shawn al subrayar que no bastaba con situar en el torso el origen de la expresión, había que descubrir su significación vital ligándola a los fundamentos más natu-

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 181.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 182.

¹¹⁹ *Ibid.*, pp. 184-185.

¹²⁰ Paul Love aclara que Graham utilizaba el término soltar para “expresar o denotar el momento en que el cuerpo está en respiro, ha inspirado y tiene una cualidad aérea”, mientras que utiliza el término contraer “cuando el impulso ha cedido y terminado, cuando el aliento se ha expelido”. También subraya que Graham no utilizaba el término relajación para evitar la idea de un cuerpo desvalorizado. [*Op. cit.*, p. 17.]

¹²¹ Agnes de Mille, *The Life and Work of Martha Graham*, Nueva York, Random House, 1991, p. 98.

rales del sujeto. Este principio es una de las contribuciones más importantes de Graham al movimiento moderno y contemporáneo, aunque hay una importante resonancia con el de Mary Wigman, de tensión-relajación.

El uso de caídas es otra importante característica de la técnica de Graham, aunque derivada del principio enunciado por Humphrey de caer-recobrase. En las caídas Graham no se observa nunca un estado de abandono, hay la relajación necesaria para ceder a la fuerza de gravedad, pero se mantiene siempre la tensión muscular justa para que el cuerpo pueda moverse rápidamente en otra dirección.

Graham reveló un nuevo sitio en el espacio del bailarín: el suelo, símbolo de la tierra carnal y viviente. En contra del sentido de ingravidez que buscaba el ballet, deseaba hundir el talón en el barro, sentir la savia y la sangre con las que el cazador y el guerrero primitivo entraban en contacto.¹²²

Sus clases estaban organizadas en tres momentos fundamentales: piso, centro y desplazamientos. Comenzaba con ciertos ejercicios básicos en el piso, estiramientos de espalda, brazos y pies, los que se ejecutaban diariamente durante 45 minutos o una hora, y eran preparaciones para más tarde realizarlos parados o en el aire; estas secuencias de piso son una de las diferencias básicas respecto de otras formas de entrenamiento. Continuaba en el centro con ejercicios de equilibrio, para concluir con caminatas, carreras y saltos.¹²³

La secuencia de la clase estaba estructurada para ir movilizando paulatinamente el cuerpo hasta lograr la movilidad total. Los ejercicios eran trabajados en forma de temas con variaciones. Cada tema estaba referido a cierta región del cuerpo y el control que esa parte requería, y cada variación correspondía a un grado mayor de complejidad y dificultad.

Graham concentraba su trabajo en el torso como fuente primordial de la emoción y la respiración como mecanismo para darle expresividad. También usaba la respiración para darle dinámica al movimiento y para que sus bailarines sintieran el pulso y el ritmo de la música. El cuerpo era para ella una totalidad articulada, por lo que creía que el movimiento que procede del centro del cuerpo y se expande a la periferia es el que unifica al ser e impide su dispersión.

Si bien la técnica Graham hizo aportaciones importantes a la formación del bailarín moderno, su alto grado de codificación y la rigidez con la que ha sido aplicada por sus seguidores, han producido un efecto paradójico: los bailarines entrenados exclusivamente en ella, lejos de desarrollar un estilo propio de movimiento, son incapaces de moverse con otras calidades corporales que no sean las que el estilo Graham desarrolla, debido a que las diferencias individuales son

¹²² Roger Garaudy, *op. cit.*, p. 81.

¹²³ Agnes de Mille, *op. cit.*, pp. 94-95.

estandarizadas para adquirir habilidades técnicas comunes,¹²⁴ tal como sucede en la técnica clásica, lo que traiciona los principios que la propia Graham expresó.

Sin embargo, en los últimos años, los herederos del legado de Graham han transformado la técnica y le han dado mayor flexibilidad, introduciendo, en algunos casos, movimientos y experiencias de otros estilos; pero mientras el trabajo técnico esté orientado por un vocabulario codificado y secuencias estandarizadas, se limitarán, por un lado, la creación y búsqueda personales de cada maestro y, por otro, el desarrollo pleno de las capacidades de movimiento del bailarín y la experimentación con las múltiples cualidades que caracterizan al movimiento.

c) *El arte de componer: Doris Humphrey*

De igual importancia, aunque menos conocida pues su personalidad no era tan avasalladora como la de Graham, Doris Humphrey¹²⁵ fue otro de los pilares de la danza moderna estadounidense. Su obra muestra el interés que manifestó, desde sus primeras obras, por las relaciones entre música, ritmo y representación coreográfica. También dio atención a la interacción grupal: rompió con la idea de los solos que hasta ese momento habían prevalecido y se sumergió en la experiencia del trabajo coreográfico en grupo; pensaba que en el trabajo grupal la danza florecía: “un grupo de cuerpos es un medio tan variado y colorido como la orquesta”.¹²⁶ Esta forma de trabajo le brindaba al coreógrafo un material ilimitado para crear.

Su particular preocupación por la enseñanza la condujo a un sobresaliente proceso de elaboración teórica que culminó en su libro *El arte de hacer danzas*,¹²⁷ donde expuso los principios básicos de su trabajo, inspirados en los movimientos naturales del cuerpo humano y en la experiencia fisisicológica que produce el movimiento. Los conceptos de ritmo respiratorio, cambio de peso, flujo sucesivo, así como la noción de oposición, fueron básicos en su propuesta de análisis del movimiento.

Humphrey pensaba que para la creación coreográfica no bastaba con la emoción; era necesario además un trabajo de estructuración de las obras que exigía, a su vez, una tarea de conceptualización. Este trabajo, que no consideraba derivado de un don divino sino del aprendizaje, formaría en el coreógrafo el oficio indispensable para realizar su actividad profesionalmente; concebía a aquél como

¹²⁴ Hilda Islas, “Introducción”, en *Modernidad y...*, op. cit., p. 39.

¹²⁵ Nació en Illinois, Estados Unidos en 1895 y murió en Nueva York en 1958.

¹²⁶ Doris Humphrey, *cf.* Joseph H. Mazo, op. cit., p. 127.

¹²⁷ Publicado en México por el INBA y CONACULTA (Ríos y Raíces), 2001, traducido por Ana Margarita Mendizábal Lara.

un “observador sagaz de la conducta física y emocional de las personas”,¹²⁸ habilidad que le ayudaría a descubrir y atender la individualidad de cada bailarín.

Afirmaba que, como su danza se preocupaba por los valores humanos, su técnica descansaba en los movimientos naturales del cuerpo; creía, además, que los bailarines de danza moderna debían abandonar las puntas para establecer una relación humana con la gravedad y la realidad.

El precepto clave de su trabajo fue la caída-recuperación, en el cual descubrió no sólo el flujo constante del movimiento, sino también la posibilidad de crear un sentido psicológico en la interpretación, debido a que se experimentaba, por un lado, la excitación del peligro de la caída y, por otro, la tranquilidad y reposo de la recuperación. La intensa exploración de este principio, vinculado con el análisis del ritmo, la dinámica y el diseño, le permitió construir su método de entrenamiento.

El ritmo, para Humphrey, es el gran organizador de la vida: “se forman hábitos de acento para mantener la integración de los organismos, las pautas rítmicas dan sentido y sensibilidad a la vida, y la masa de materia que carece de ritmo es anárquica, caótica, una amenaza para toda la organización”.¹²⁹

Planteaba que la experiencia del ritmo tenía cuatro fuentes de organización: primero, la respiración, el canto y el habla, que dan origen al fraseo y al ritmo de la frase; segundo, las funciones orgánicas (el latido del corazón, la peristole, la contracción y distensión de los músculos, etc.); tercero, el mecanismo propulsor, las piernas, que permiten el desplazamiento por el espacio; y, por último, el ritmo emocional, el arrebató y la ascensión del sentimiento, que además de ofrecer pautas rítmicas, permiten reconocer los ritmos emocionales de los demás.¹³⁰

Reconocía en el ritmo respiratorio el impulso vital del hombre; en el motor, el inicio de la danza; y en el emocional, la fuente de la veracidad dramática; sin embargo, consideraba el ritmo motor como el más importante para los bailarines, ya que gracias a él se logra conciencia del acento y del pulso. También en el ritmo que produce el andar humano descubrió la clave de la caída y la recuperación:

la vida toda fluctúa entre la resistencia y la sumisión a la gravedad [...] Hay dos puntos inanimados en la vida física, el cuerpo inmóvil en el que son invisibles los mil ajustes que lo mantienen erguido, y la horizontal, la última quietud. La vida y la danza existen entre estos dos puntos y forman por lo tanto un arco entre dos muertes. Esta trayectoria vital está llena de caídas y recuperaciones que dan por resultado acentos de todas calidades y duraciones.¹³¹

¹²⁸ Hilda Islas, “Introducción”, en *Modernidad y...*, op. cit., p. 38.

¹²⁹ Doris Humphrey, *La composición en la danza*, Textos de Danza, núm. 3, México, UNAM, 1981, p. 120.

¹³⁰ *Ibid.*, pp. 120-121.

¹³¹ *Ibid.*, p. 122.

La dinámica —afirma Humphrey— da sabor e interés a la vida y es el nervio de la danza; la concebía como “una escala que se extiende desde la fluidez de la crema hasta el rigor incisivo del martillo”.¹³² Pero en esa gradación, las posibilidades de combinar tiempo e intensidad son infinitas. Para la constitución de las dinámicas utilizaba términos muy similares a los propuestos por Laban: agudo, suave, lento, tenso, relajado, etc., con los cuales proponía a los estudiantes que efectuaran una intensa exploración, primero descubriendo sus cualidades personales de movimiento, para después incursionar en otras dinámicas cada vez más alejadas de aquéllas en las que el estudiante se sentía más identificado. Para ella, el virtuosismo del bailarín se demostraba en el dominio de calidades de movimiento diversas.

Dividió el estudio del diseño o trazo que deja el movimiento en el espacio en cinco apartados: en el primero propone una división general en diseño simétrico y asimétrico, que presenta a su vez dos modalidades, sucesión y oposición. En el segundo sugiere la exploración de diseños que expresen actitudes frente a ciertas actividades o sentimientos humanos y plantea algunos temas cuya secuencia posea alguna motivación específica y pueda ser ejecutada por una o más personas, por ejemplo, espera, realización, conclusión o llegada, encuentro, partida, etc. En el tercero analiza la frase y la compara con el lenguaje, para enseguida pedir a los estudiantes que formen “palabras” que ligadas constituyan una unidad de movimiento donde se imprima el sentido deseado. El cuarto está dedicado al estudio del espacio escénico, que concibe como un lugar mágico que es necesario descubrir; comienza por un reconocimiento del escenario como totalidad, sostenido por líneas imaginarias que lo atraviesan y crean zonas de fuerza o debilidad; continúa con la exploración del potencial que ofrecen las diagonales, que es necesario recorrer para percibir las diferentes sensaciones que en el trayecto se producen, hasta finalizar con el estudio de las zonas fuertes y débiles, experimentando sus posibilidades de transformación. Por último, en el quinto se refiere al trabajo con pequeños grupos, el cual apunta a la creación de estudios breves de movimiento.

De acuerdo con Humphrey, el movimiento es impensable sin la motivación;¹³³ consideraba necesario que todo movimiento estuviera precedido por un propósito, para evitar la ejecución fría y mecánica, y utilizaba como medio el estudio del gesto, pautas de comunicación reconocibles en las que se puede descubrir con facilidad la motivación. Dividió el gesto en cuatro categorías: social, funcional, ritual y emocional, las cuales investigó detalladamente en el orden propuesto.

¹³² *Ibid.*, p. 113.

¹³³ *Ibid.*, p. 126.

Si bien pensados para la enseñanza de la coreografía, Humphrey utilizaba todos estos elementos en su trabajo técnico, dado que para ella la experiencia del movimiento constituía el factor esencial: bailar y moverse desde el principio era su razón de ser. Además de explorar intensivamente el principio de caída-recuperación, buscaba que sus alumnos experimentaran el flujo en sucesión, el ritmo respiratorio, el movimiento en oposición y el cambio de peso. A diferencia de otros procesos de entrenamiento de la época, la técnica Humphrey, sostiene Stodelle, no proponía un grupo codificado de ejercicios sino que se enfocaba, a lo largo del proceso de desarrollo, en la experiencia del movimiento.¹³⁴ Humphrey afirmaba: “como la danza es cinética, [...] el entrenamiento debería dirigirse primero a la sensación (*feeling*) del movimiento en el diseño, el ritmo y la dinámica (*quality*)”.¹³⁵

Más que pautas fijas interpretadas repetitivamente, construía secuencias completas de movimiento desarrolladas temáticamente, como si estuviera creando una obra coreográfica. Así, el impulso motriz se exploraba mediante la recomposición de una idea de movimiento, manteniendo su ritmo natural y su dinámica. De acuerdo con Stodelle, esta técnica tiene dos propósitos fundamentales: primero, desarrollar la fuerza corporal, el control y la resistencia, es decir, las habilidades necesarias para la interpretación dancística; y segundo, alentar al estudiante al uso creativo de los principios de movimiento, mediante la comprensión experiencial del potencial rítmico, dinámico y del diseño del movimiento.¹³⁶

Humphrey dividía el proceso técnico en dos grandes fases: mecanismos corporales y estudios de danza. En la primera incluía un grupo de ejercicios para el desarrollo de la flexibilidad de las diferentes partes del cuerpo, seguidos de caminatas, carreras, brincos y saltos, usados para expresar ideas. La segunda fase se componía, en un primer momento, del aprendizaje de las caídas, las que dividía en dos series de acuerdo con el grado de dificultad; en un segundo momento, del estudio del diseño, en el orden y profundidad arriba señalados; un tercer momento era la ejecución de estudios en los que se contrastaban el diseño y la dinámica; para finalizar, en un cuarto momento se realizaban variaciones que combinaban todos los elementos, con énfasis en el uso de diversos ritmos.¹³⁷

Es interesante advertir las grandes convergencias del desarrollo del trabajo coreográfico y técnico de Doris Humphrey con la investigación llevada a cabo

¹³⁴ Ernestine Stodelle, *The Dance Technique of Doris Humphrey and Its Creative Potential*, Nueva Jersey, Princeton Book Company, Publishers, 1978, p. 18.

¹³⁵ *Ibidem*.

¹³⁶ *Ibidem*.

¹³⁷ Doris Humphrey, “My approach to the modern dance”, en Frederik Rand Rogers (ed.), *op. cit.*, pp. 188-192.

por Rudolf Laban en Alemania e Inglaterra. En ambos encuentro un interés común por descubrir los principios tanto del movimiento y del espacio, a partir de los cuales impulsar la búsqueda personal y creativa de los estudiantes.

d) La técnica de José Limón: reelaboraciones surgidas de la experiencia

La tradición de Doris Humphrey se encarnó en el trabajo coreográfico y pedagógico de José Limón.¹³⁸ Ella no sólo fue su maestra, sino que colaboró varios años como directora artística de su compañía, donde compartieron todos sus conocimientos y experiencia. Si bien continuó la labor de Humphrey, Limón la dotó de una peculiar visión del cuerpo, del movimiento y de la danza misma.

Al intentar superar los problemas corporales que enfrentó al inicio de su formación, exploraba las posibilidades de movimiento de cada parte de su cuerpo como si fuera un instrumento musical, de manera que lo concebía como una orquesta sinfónica. Al respecto, decía: "me gusta idear ejercicios y estudios que enfoquen la atención en cierto punto específico de la anatomía. Se aísla esta sección, por decirlo así, y se le imprime movimiento en el mayor número posible de formas, hasta que uno adquiera plena conciencia de su capacidad y alcance en la misma forma que el compositor musical tiene que conocer a fondo las posibilidades y alcance de cada uno de los instrumentos de la orquesta".¹³⁹ Cada parte del cuerpo debía explorarse hasta perfeccionar las cualidades de movimiento descubiertas; proponía una indagación que transitara por toda la gama de movimientos que existen "entre la libertad de la influencia de la gravedad y la total subordinación a su fuerza",¹⁴⁰ es decir, un amplio recorrido por el arco entre dos muertes de Humphrey.

¹³⁸ Nació en Culiacán, Sinaloa en 1908 y murió en 1972 en Estados Unidos. Después de una carrera exitosa en ese país, en el que vivió la mayor parte de su vida. Su primera inclinación artística fue hacia las artes plásticas, pero al ver bailar a Harald Kreutzberg decidió que la danza sería su profesión. A pesar de haberse iniciado a los 20 años en ella, fue reconocido como un bailarín extraordinario por su fuerza escénica y calidad interpretativa, pero su brillantez se manifestó en su trabajo coreográfico, caracterizado por su claridad temática y desarrollo estructural lógico. La que ha sido considerada su obra maestra, *La pavana del Moro*, condensa, con economía y exactitud en los movimientos, la historia de *Otelo* de Shakespeare, además de poseer una gran calidad dramática. Tuvo una importante participación en la danza moderna mexicana, al colaborar como coreógrafo del Ballet de Bellas Artes entre 1950 y 1951 y crear para esta compañía obras con espíritu mexicano, como *Los cuatro soles*, *Tonantzintla*, *Diálogos* y *Redes*.

¹³⁹ José Limón, "El lenguaje de la danza" en *Educación Artística. La gaceta de las escuelas profesionales del INBA*, México, INBA, año 1, núm. 4, marzo-abril 1994, p. 50.

¹⁴⁰ Daniel Lewis, *La técnica ilustrada de José Limón*, México, Serie Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, CENIDI-Danza "José Limón", INBA, 1994, p. 47.

Pensaba que para lograr fuerza, elocuencia y belleza, el movimiento debía surgir del centro orgánico del cuerpo y tener su fuente e impulso vital en la respiración y los latidos del corazón, además de interpretarlo intensa y humanamente para evitar convertirlo en un mero ejercicio gimnástico.¹⁴¹ Creía que el hombre nunca es tan sincero y humano como cuando baila, porque concebía la danza como religión, alegría, placer y arte.

Desplegó su trabajo pedagógico fundamentalmente en la Juilliard School of Music, institución donde, además de formar bailarines para su compañía, conformó un grupo de maestros con quienes poco a poco fue elaborando la Técnica Limón, a la que más tarde daría su plena forma Daniel Lewis, egresado de la propia Juilliard.¹⁴²

En su libro *La técnica ilustrada de José Limón*, Lewis detalla los aspectos fundamentales del proceso técnico, así como la dosificación que debe seguirse para una aplicación adecuada y eficaz. De acuerdo con él, la técnica de Limón expresa sus ideas coreográficas, ya que en sus clases experimentaba continuamente con movimientos nuevos; impulsaba a los estudiantes a desarrollar sus habilidades al máximo, al tiempo que los alentaba a buscar en su interior un significado para cada uno de los movimientos. Sus clases, que duraban entre hora y media y dos horas, estaban organizadas básicamente en dos momentos: el primero, integrado por ejercicios de suelo y de pie, se dedicaba al aislamiento de las diferentes partes del cuerpo y a la exploración de los límites de rotación, flexión y estiramiento; en el segundo proponía ejercicios de desplazamiento en que los estudiantes integraban los elementos aprendidos primero.¹⁴³

Lewis afirma que todo estudiante de esta técnica aprende a conocer el movimiento a partir de los principios que constituyen el vocabulario básico del estilo Limón: alineación, sucesión, oposición, energía potencial y cinética, caída, peso, recuperación, y rebote y suspensión. Estos principios definen el tipo de acción muscular que se logra con cada movimiento, su duración y la calidad de expresión que se le debe imprimir. A partir de ellos se construyen los ejercicios que proporcionarán al bailarín extensión, fuerza muscular para hacer balanceos, giros fuera de centro y suspensiones, habilidades que le permitirán ejecutar movimientos expansivos, fáciles y libres.¹⁴⁴

Un aspecto muy sugerente de este texto son las notas para el maestro en las que Lewis plantea algunas recomendaciones pedagógicas, muy probablemente

¹⁴¹ José Limón, "El lenguaje...", *op. cit.*, p. 52.

¹⁴² Entre los más destacados miembros de este grupo pionero de la técnica, Lewis menciona a Betty Jones, Ruth Currier, Lucy Venable y June Dumber.

¹⁴³ Daniel Lewis, *op. cit.*, p. 36.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 47.

derivadas de sus experiencias como estudiante de Limón. Insiste, en primer término, en la necesidad de crear un ambiente agradable en clase, sin por ello perder la disciplina en la relación maestro-alumno. Describe al maestro como un artista que intercambia conocimientos con otros artistas, aceptando así que los estudiantes no sólo reciben la enseñanza, sino que la enriquecen con nuevas ideas, imágenes y enfoques. Piensa que el aprendizaje se agiliza si los estudiantes observan y corrigen a sus compañeros, ya que en las dificultades de los otros y en las formas de corregirlos, descubren modos de subsanar sus propias problemáticas.

Destaca los beneficios del uso de imágenes para lograr una clara definición en la calidad, forma, ritmo y diseño global del cuerpo; recuerda que Limón utilizaba imágenes más dramáticas que físicas, por ejemplo, "más lejos", en lugar de "elévate". Distingue entre imágenes internas y externas: las primeras están referidas a los procesos invisibles que ocurren en el cuerpo, pero que se detectan a través de sensaciones particulares; las segundas están relacionadas con el uso del espacio. El proceso para la creación de las imágenes internas supone centrar la atención del alumno en una sensación muscular y sus relaciones con otras sensaciones al momento de hacer un movimiento específico. Una vez que se ha logrado atrapar la atención, se establece una asociación particular, por ejemplo, la columna como liga; de esta manera, cuando el alumno escuche la imagen, se concentrará en la sensación específica hasta lograr que se transforme en memoria muscular, momento en que aquélla ya no será necesaria, pues el hábito motriz realizará ese trabajo. En las imágenes externas se buscan las experiencias que aclaran el trayecto que se desea efectuar. Insiste en la necesidad de singularizar el uso de las imágenes, pues éstas no funcionan igual para todos los alumnos.

Me atreveré también a afirmar la existencia de grandes coincidencias de esta técnica con la de Jooss y Leeder, de la que más tarde hablaré, en que la clave de la estructuración de los ejercicios está justamente en el conocimiento y manejo de los principios de movimiento. No es del todo improbable que Limón, con el impacto que le produjo Kreutzberg, haya tenido algún contacto con la técnica alemana, Laban o Wigman.¹⁴⁵ Desafortunadamente, a diferencia de la alemana, en la técnica Limón no se insiste en el análisis de movimiento como parte del proceso de formación, por lo que es muy posible que el trabajo técnico se transmita como fórmulas codificadas, más que como principios orientadores de una auténtica exploración, lo que puede rigidizar el proceso. Otra divergencia fácilmente ob-

¹⁴⁵ En 1931 Wigman fundó una escuela en Nueva York, dirigida por Hanya Holm, quien fue su discípula por más de diez años. Con el tiempo Holm fue estructurando su propio método de trabajo, pero siempre con una fuerte referencia a los principios desarrollados primero por Laban y después por Wigman.

servable es el predominio del flujo conducido de movimiento,¹⁴⁶ mientras que en la técnica alemana se explora, además del flujo conducido, una sensación de inconsciencia, que exige un uso intensivo de la inercia y favorece el logro de una calidad más dramática en el movimiento.

No obstante, es indudable que el trabajo educativo y artístico de Limón ha servido de contrapeso a la fuerza adquirida por la técnica Graham, y le dio impulso a la intensa exploración de movimiento que se suscitó a partir de los años cincuenta.

e) Desarrollos actuales y nuevas generaciones

La danza moderna estadounidense de la primera mitad del siglo XX abarcó una gran variedad de tendencias y estilos, algunos contrapuestos entre sí. Cada uno de los hacedores de este género dancístico buscaba su propia forma-identidad y forma-expresión, con el propósito común de dar vida a una nueva realidad artística. La danza moderna se había apropiado del espíritu de la modernidad al asumir la ruptura, la innovación y la emancipación como metas de su proceso creativo. Fue durante este intenso periodo de creación que tuvieron lugar la conformación y el desarrollo de las técnicas y principios para la enseñanza del género, que pronto constituirían una tradición educativa propia. Al transcurrir los años estos principios han sido enriquecidos y diversificados, en ocasiones negando y en otras afirmando las enseñanzas de los pioneros; así, aunque transformados, estas técnicas y estilos siguen siendo el eje en torno al cual gira el debate educativo sobre la formación de profesionales de la danza.

Durante la segunda guerra mundial llegó a Estados Unidos una gran cantidad de artistas europeos que, al introducir sus ideas y conceptos artísticos, reanimaron la vida artística; sin embargo, al finalizar la guerra se presentó toda clase de reacciones artísticas: posiciones reaccionarias ante el carácter social del arte, agotamiento en las perspectivas de afirmación nacional, corrientes artísticas de índole universalista, etc.

La danza no se mantuvo ajena y desplegó una gran cantidad de propuestas coreográficas. Destacan, primero, un movimiento que rompe con la perspectiva de los modernos de buscar sentido y unidad para la obra coreográfica y le otorga primacía al movimiento en sí mismo y, más tarde, un movimiento de fuerte tendencia expresionista que, con nuevos matices, reunió los impulsos más vitales de la expresión humana. También es notoria la huella dejada por el desarrollo tecno-

¹⁴⁶ Prevalece la conciencia del movimiento desde el primer impulso hasta su conclusión. Al ejecutarlo se aplica siempre algún grado de tensión y ésta se mantiene durante toda la actividad, con lo que se favorece una aprehensión del movimiento continua y total, que deriva en una práctica rigurosa y exacta.

lógico, científico y económico, que dio lugar a un intenso proceso de experimentación coreográfica al incorporar los avances de la ciencia y la técnica en la búsqueda de nuevas posibilidades expresivas. Además, los procesos técnicos se diversificaron considerablemente; predominó la tendencia a importar de otros géneros de movimiento (gimnasia, yoga, karate, terapias corporales, etc.) procedimientos que apuntalaran las técnicas existentes. Pese a esta explosión, es preciso insistir en que las técnicas creadas en la primera mitad del siglo XX tienen aún gran fuerza en la formación de profesionales.

Entre los coreógrafos de la llamada tercera generación de la danza, que se afirma ya con el nombre de contemporánea o "nueva danza",¹⁴⁷ destacan Merce Cunningham y Alwin Nikolais, quienes han hecho una significativa aportación al trabajo artístico, pero también han trascendido en el ámbito educativo, al haber formulado algunas mejoras y transformaciones a las técnicas Graham o Humphrey-Limón, y creado métodos propios de entrenamiento para los bailarines de su compañía. A pesar de que estos procedimientos no han tenido el impacto ni la difusión que tuvieron los de los pioneros, su filosofía ha repercutido ya en el ámbito de la formación profesional.

De acuerdo con Garaudy, los coreógrafos creadores de la nueva danza subrayan el valor del movimiento por sí mismo y rechazan la excesiva atención de los modernos a la obra dramática y expresiva. Para ellos, el sustento del trabajo coreográfico ya no es el contenido, como relato o emoción, sino el movimiento como existente: "la danza no debe 'significar' sino existir como una realidad autónoma".¹⁴⁸ Tampoco las obras que producen representan la realidad, sino que se constituyen en una realidad en sí mismas. De ahí que las técnicas que habrían de expresar las intensas emociones y pasiones humanas pierdan sentido; ésta es la principal razón de que los nuevos creadores ya no sean tan hostiles a la danza clásica y, sin regresar a las puntas ni a los cuentos, recuperen el valor del movimiento ejecutado por sí mismo.

Merce Cunningham piensa que el movimiento puro posee una lógica propia que favorece la creación de un sinnúmero de combinaciones; en su trabajo utiliza el movimiento como materia prima para explorar los elementos que el

¹⁴⁷ Nombre que Roger Garaudy propone para situar el movimiento dancístico surgido en los años cincuenta: "La denominación 'nueva danza' me parece útil porque permite situar y comprender esta búsqueda ubicándola en el contexto de movimientos análogos en otras artes, que se producían en la misma época y reaccionaban de manera similar tanto en relación con las formas anteriores de las artes como en las condiciones nuevas de la vida y de la historia, se trate ya sea de la 'nueva novela', del 'nuevo teatro', a veces llamado 'teatro del absurdo', del 'nuevo cine' o de una nueva pintura que va de la 'action painting' al 'pop art' ". [Roger Garaudy, *op. cit.*, p. 109.]

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 145.

azar ofrece, sin temas ni intenciones, porque no se trata de componer encadenamientos lógicos, sino sólo de crear un juego infinito de movimientos gratuitos que se basten a sí mismos para “significar”, lo que los convierte en objetos. Esta característica y su trabajo en equipo en varias producciones con el músico John Cage y el pintor Robert Rauschenberg, ligan nítidamente a Cunningham con el arte pop, que dominó la escena artística de los años sesenta.

Otro elemento que sobresale en su propuesta es el uso peculiar del espacio, descentrado, por lo que no privilegia puntos específicos; más aún, se puede abandonar completamente el foco escénico, pues no se buscan relaciones establecidas: “Presento las cosas —afirma— sin relaciones entre ellas, como en la vida”.¹⁴⁹ En congruencia con esta idea, podía utilizar cualquier espacio para bailar. También pensaba que la música y la danza eran entidades autónomas que debían marchar en paralelo; por ello, no construía su danza sustentada en la música, y con frecuencia la seleccionaba una vez concluida la obra; además, como cuidaba que la música no expresara ningún contenido emocional, prefería los efectos electrónicos y la música creada en computadora. La misma idea prevalecía para la escenografía y la iluminación, creadas por separado; sólo los encuentros accidentales y arbitrarios de color y forma destacarían a algún bailarín. Esta peculiar concepción de la obra coreográfica inspiraría más tarde los *happenings* y daría paso a la danza posmoderna.

Sally Banes resume las innovaciones de Cunningham: todo movimiento sirve como materia prima para la creación dancística; cualquier procedimiento puede constituir un método de composición; todas las partes del cuerpo se pueden utilizar en este proceso; música, vestuario, escenografía, iluminación y danza tienen su propia lógica, por lo que participan autónomamente; cualquier bailarín de la compañía puede volverse en algún momento solista; es posible bailar en cualquier espacio; la danza privilegia el cuerpo en movimiento, aunque puede servirse de algún tema para comunicar, de manera que, ahora, la expresión humana es ese cuerpo en movimiento.

La propuesta técnica de este coreógrafo está impregnada de sus ideas artísticas. Como considera que el cuerpo en movimiento expresa al individuo, no lo deshumaniza, lo respeta y promueve el desarrollo de su potencial. Crea su propia lógica de entrenamiento para los bailarines de su compañía, en la que combina algunas aportaciones del ballet y de la técnica Graham. Del primero le interesan la gran libertad que logra en el movimiento de las piernas y la elegancia en el porte; de la segunda, el uso intensivo y sumamente expresivo de torso y brazos. Además de esta síntesis, el trabajo técnico de Cunningham se caracteriza por

¹⁴⁹ Merce Cunningham, *cfr. ibid.*, p. 121.

“claridad, serenidad, sensibilidad en un amplio rango de velocidades, y sostenimiento en pasos y gestos desplegados, y las inusuales cualidades de aislamiento derivadas de las combinaciones azarosas”.¹⁵⁰

La estructura de su clase tiene tres grandes momentos: calentamiento y ejercitación de la espalda; luego el trabajo de las piernas, que comienza con los *pliés*, y finalmente, la coordinación de ambos. Su peculiar trabajo de torso favorece la rapidez de los movimientos, tanto del torso como de las piernas, que distingue a sus obras. Este trabajo se inspira en el *épaulement* clásico,¹⁵¹ que supone un giro de los hombros, pero que en el caso de Cunningham procede del tronco, desde la cintura, lo más cerca posible de la cadera, que se gira e inclina en todas direcciones; esto permite que al incrementarse la velocidad del movimiento, el torso no pierda movilidad.

En opinión de Cunningham, si bien la repetición es necesaria en el trabajo cotidiano, deben procurarse variaciones del contenido interno; así, no importa el número de veces que se realice el ejercicio, pues si hay un cambio interior, tendrá una significación diferente.

También plantea algunas sugerencias sobre la actitud del maestro en clase. En primer lugar, no debe interponerse; un buen maestro no molesta al estudiante, por el contrario, su función es apoyarlo en el desarrollo de sus talentos físicos y colaborar con él para que supere dificultades técnicas. Al mismo tiempo, considera indispensable que el maestro vigile continuamente el esfuerzo de cada alumno en clase, para que no se exceda y lastime. Para él es una virtud la capacidad del maestro para esperar que el alumno encuentre su propia manera de bailar, con la práctica diaria. Otro aspecto fundamental, ahora referido a la estructura de la clase y los ejercicios, es la necesidad de que todos los días el alumno logre la sensación de bailar, no importa cuánto tiempo; incluso ejercicios simples y breves pueden ayudar a promover esta sensación.

¹⁵⁰ Sally Banes, “Introduction: Sources of Post-Modern Dance”, en Sally Banes, *Terpsichore in Snickers*, Connecticut, Wesleyan University Press, 1987, p. 7.

¹⁵¹ En sus conversaciones con Jacqueline Lasschaeve, Cunningham apunta: “Sentía que los *épaulements* venían del hecho de que en un escenario uno se mueve hacia y desde el público, y se hacían para dar un efecto escultural. Cuando los movimientos eran rápidos, como con Balanchine, ya no se podían hacer los *épaulements* tan claramente. El torso era aún menos móvil. Pensé que no era básicamente verdad que el cuerpo no se pudiera mover cuando las piernas se estaban moviendo con rapidez. Así que trabajé con ello y pensé por unos años, intenté cosas y finalmente llegué a la conclusión de que si la acción era más profunda en el tronco en lugar de serlo solamente en los hombros, entonces uno podía mover tanto la espalda como las piernas rápidamente. De allí surge el torso”. [Jacqueline Lasschaeve, “The class. Merce Cunningham in conversation with Jacqueline Lasschaeve”, en *The Dancer and the Dance*, Nueva York, Marion Boyars, L.T.D., 1984, p. 62. Traducción de Dolores Ponce, en Hilda Islas, *Modernidad y...*, op. cit.]

Por su parte, Alwin Nikolais es simultáneamente compositor, pintor, escultor, poeta y luminotécnico virtuoso, lo que transforma su trabajo en una fiesta del movimiento en la que el delirio de invenciones electrónicas, luminosas y sonoras hechiza a los espectadores. A diferencia de Cunningham, quien busca la disociación de todos los elementos (música, danza, escenografía, etc.), Nikolais es, como lo llama Bourcier, un “hombre de teatro total” que somete los elementos tradicionales para crear un entorno teatral más completo. Este coreógrafo-mago opone las propuestas *dramáticas* de Graham y Humphrey a una danza que considere el entorno y mire hacia afuera. Después de la bomba de Hiroshima, el hombre tiene que reorganizar sus relaciones con el mundo, y la danza debe tener en cuenta ese cambio en el ambiente: “el espacio en el que los movimientos se inscriben y en función del cual éstos se ejecutan”.¹⁵² De aquí se deriva la crítica que algunos le hacen, de que deshumaniza la danza, además de que con frecuencia los vestuarios utilizados son envolturas que transforma a voluntad, pero que distorsionan la forma humana de los bailarines; los accesorios convierten los brazos en antenas y los tejidos elásticos de los vestidos se transforman en volúmenes variables por efecto de las luces; así, los bailarines pueden ser flores, animales, máquinas o seres humanos. A Nikolais el cuerpo humano le interesa más por su capacidad de producir sensaciones visuales que por su condición de fuente del movimiento; por eso, integra y desintegra los cuerpos de sus bailarines con invenciones lumínicas y electrónicas sorprendentes.

Como alumno de Hanya Holm, aprendió los secretos de la técnica alemana en la versión de Mary Wigman, la cual adaptó a sus necesidades y concepciones artísticas para transmitirla a sus alumnos y bailarines. En el entrenamiento cotidiano insiste en la fuerza que todo bailarín debe tener para proyectar las propias sensaciones y sentimientos en un medio ambiente creado por él mismo, y al igual que Wigman, subraya la importancia del ritmo como motor y productor de matices expresivos y las inmensas posibilidades de uso del espacio. Sin embargo, más que la expresión, el valor y capacidad de “significar” por medio del movimiento solo, le interesa la experimentación con las formas geométricas que los cuerpos pueden producir.

La danza posmoderna y los nuevos dispositivos técnicos

El inspirador del movimiento que se conoce como danza posmoderna es, sin lugar a dudas, Merce Cunningham; aunque la mayoría de los coreógrafos de esta corriente se opone a su trabajo, él es una referencia obligada. En las décadas de

¹⁵² Roger Garaudy, *op. cit.*, p. 118.

los sesenta y setenta los artistas llevarán al límite la desfocalización y dispersión de Cunningham, pero rompiendo drásticamente con las codificaciones que persisten en su trabajo. Lo lograrán empleando apoyos externos a la danza (recursos sonoros, uso de objetos, apoyos visuales, filmaciones, elementos de la cotidianidad, etc.) y utilizando cuerpos no entrenados, para crear *happenings* y *events*.

En el terreno de la producción coreográfica destaca Robert Dunn, quien revolucionó los procesos y métodos de la composición. Estudiante de John Cage y bailarín de Cunningham, para la creación utiliza el azar de éste y las estructuras de tiempo repetitivas de Satie. Es precisamente de la metodología empleada por Dunn, que favorece la libre elección de los medios y recursos, de donde emerge el carácter permisivo y exploratorio de la danza posmoderna; si bien en el trabajo que proponía a los estudiantes había gran libertad, al concluir su obra cada uno debía recapitular el proceso vivido y compartirlo con el grupo para su discusión, lo que, naturalmente, promovió un intenso proceso reflexivo. Trisha Brown recuerda:

Una de las contribuciones más importantes de Bob fue el método de análisis de la obra mostrada. Tras presentar una danza se preguntaba a cada coreógrafo: '¿cómo hiciste esa danza?'. Los estudiantes estaban inventando formas en lugar de usar el tema y desarrollo tradicionales y la narrativa, y la discusión que seguía aplicaba la crítica no evaluativa al movimiento en sí y a la estructura coreográfica, así como la investigación de la disparidad entre las dos experiencias simultáneas, lo que el artista estaba haciendo y lo que el público veía. Este procedimiento iluminaba el trabajo de las danzas y minimizaba los juicios de valor del coreógrafo, lo que para mí significaba permiso, permiso para avanzar y hacer lo que quería o tenía que hacer, probar una idea de aceptabilidad fronteriza.¹⁵³

En los cursos que impartió Robert Dunn se encontraban los futuros coreógrafos posmodernos, entre los que destacan Simone Forti, Steve Paxton, Trisha Brown y Deborah Hay; más tarde se integrarían Meredith Monk y Kenneth King. Estos últimos, a diferencia de los primeros, harían surgir nuevamente el expresionismo y la narración en la danza.

De acuerdo con Islas, en la estética posmoderna las cualidades formales bastan para la creación coreográfica y el movimiento tiene valor en sí. Se utiliza el tiempo cotidiano en oposición al escénico, la repetición subraya el paso del tiempo y se evitan las estructuras preestablecidas; en la construcción escénica predominan la improvisación, la fragmentación, la yuxtaposición o el ensamble

¹⁵³ "Brown Trisha (transcripción de una entrevista con Trisha Brown)", en Ann Livet (editora), *Contemporary Dance*, Nueva York, Abbeville Press Inc., 1978, p. 45. [Traducción de Dolores Ponce, en Hilda Islas, *Modernidad y... op. cit.*]

arbitrario de partes, y es frecuente el uso de estructuras complejas en secuencias simples de movimiento.

Dos son las características que impactan las formas de entrenamiento: el empleo de movimientos “naturales” y el hecho de que cada obra plantee su propio proceso de elaboración. En relación con el movimiento es preciso advertir, como subraya Islas, que la noción de “lo natural” ha variado en el proceso de construcción de la danza moderna y contemporánea; para los modernos esta idea se vinculaba con los procesos biológicos y físicos (la respiración, la fuerza de gravedad); en los posmodernos refiere la acción motriz pura (correr, saltar, caer, sin alguna habilidad particular). En lo que toca al proceso de construcción coreográfica, el cuestionamiento a los modernos señala el uso del aparato teatral como condición del trabajo; por ello, los posmodernos abandonan el escenario tradicional y ocupan cualquier espacio que les permita acercarse a la vida (parques, calles, departamentos, etc.); al mismo tiempo, replantean la relación bailarín-espectador y buscan la integración de este último como participante del suceso.

Conviene insistir en el empleo de la *improvisación* por los posmodernos, debido a la significativa repercusión que tendrá en los procesos de formación, tanto en Estados Unidos como en nuestro país, en los que, sin sustituir a las técnicas codificadas, se introduce como un recurso sistemático para el desarrollo de la creatividad del bailarín, sea como una materia dentro del plan de estudios o como un momento de la clase con igual importancia.

Este recurso crea un campo en el que se promueve el libre juego de las experiencias de movimiento; como afirma Islas, en la improvisación que propone la escuela estadounidense las reglas del juego están referidas a procesos intelectuales y cognitivos. Su carácter racional se observa claramente en los planteamientos de Trisha Brown:

La improvisación ha sido para mí un compromiso rico y continuo. Si uno se detiene a pensar lo que va a hacer antes de hacerlo, es probable que se dé un intenso proceso de edición que obstaculice la acción. Por otra parte, si uno se pierde en una forma improvisada, tiene que dar soluciones muy rápido y así aprende a hacerlo. Esta es la emoción de la improvisación. Sin embargo, si uno sólo apaga las luces y da vueltas, eso será terapia o catarsis o la hora feliz, pero si desde el principio establece una estructura y decide tratar con X, Y y Z materiales de cierta manera, y se sujeta aún más y se dice que no se puede caminar más que hacia delante, que no se puede usar la voz, o que se tienen que hacer 195 gestos antes de llegar a la pared, entonces esto es improvisación dentro de fronteras establecidas.¹⁵⁴

¹⁵⁴ *Ibidem.*

Así, lo inédito emerge cuando se integran experiencia cognitiva y experiencia motriz, lo formal y lo arbitrario, lo mental y lo sensorial; según esta otra perspectiva, también los posmodernos abandonan el sentido en busca del movimiento puro, sin connotación alguna.

La influencia de la danza estadounidense en nuestro país ha sido muy significativa; comenzó con el trabajo de las pioneras del movimiento moderno de danza mexicana (Waldeen y Sokolow), se consolidó con la fuerte influencia de la técnica Graham y más tarde de Humphrey-Limón, y continúa hasta el momento, ahora con la introducción de las técnicas derivadas de las experiencias posmodernas (*contact, release*) o de las terapias corporales (Alexander, Feldenkrais, etc.). A pesar de la fuerza de este influjo, la escuela alemana ha logrado una mayor presencia en los últimos años, particularmente, debido a la importancia que los estudios procedentes del trabajo Laban han cobrado en las últimas décadas, por lo que también conviene una revisión de esta propositiva escuela.

7. Escuela alemana de danza moderna: procesos de construcción teórico-metodológica

Mientras que en Estados Unidos, particularmente en Nueva York, era pleno el auge económico, cultural y artístico, la Europa central de principios de siglo fue conmovida por la primera guerra mundial, producto de la ambición de los alemanes de lograr el dominio hegemónico de colonias y mercados, y años después oscurecida aún más por la degradación moral y política que acarrearía el nazismo, cuya culminación fue otra vergonzante guerra, en la que Alemania sería derrotada de nuevo. En este clima de inestabilidad, los procesos artísticos sufrieron grandes dificultades y, en ocasiones, fueron violentamente interrumpidos; a pesar de ello, en el periodo de entreguerras floreció, justo en Alemania, un vigoroso movimiento dancístico que revolucionó, y sigue haciéndolo, el mundo de la danza moderna.

Al finalizar la primera guerra, para firmar la paz con los aliados e iniciar su proceso de reconstrucción, Alemania constituyó la llamada República de Weimar, régimen durante el cual habría un peculiar auge en las diferentes artes, que recupearían como motivo fundamental las tradiciones nacionales. Destacan de este periodo la escuela de diseño, arquitectura e industria Bauhaus y la *Ausdruckstanz* o danza de expresión alemana; ambos movimientos tienen en común el enfoque hacia la continua experimentación con grupos y talleres.¹⁵⁵

¹⁵⁵ Elizabeth Cámara, "El contexto sociohistórico y el panorama de la danza alemana en el primer tercio del siglo XX", en Elizabeth Cámara e Hilda Islas, *Historia y metodología en la enseñanza de la danza. El método Leeder de la danza alemana*, inédito, México, CENIDI-Danza "José Limón", 1998, p. 29.

El término *Ausdruckstanz*, que no denominaba exclusivamente a la danza expresionista, condensó otras manifestaciones, como la danza pura o absoluta (*Gestalt im Raum*), además de referirse a la unidad de cuerpo y espíritu propuesta por Nietzsche.¹⁵⁶ Para el crítico alemán Fritz Böhme, la *Ausdruckstanz* “constituyó la ‘forma necesaria’ de los años de Weimar, una corporeización de una nueva experiencia de la vida, un sentido de un centro espiritual entre el flujo aparente y la incertidumbre”.¹⁵⁷

La danza alemana que despuntó en los albores del siglo XX propuso una concepción amplia de la danza educativa, como Laban la llama, que pretendía incorporar a la población general al disfrute del movimiento. En los primeros momentos de su desarrollo la danza moderna alemana diluyó la brecha entre bailarines profesionales y aficionados, utilizando en el proceso formativo los principios de la “gimnástica” (*tanz-gymnastik*), que buscaba una integración de los diferentes aspectos de la naturaleza humana. Se concebía al cuerpo como un instrumento para la expresión de la totalidad del individuo, y al movimiento, medio para el autoconocimiento.

En estas condiciones y bajo estos principios, la danza moderna alemana generó un vigoroso movimiento, caracterizado por la continua experimentación sustentada en el análisis del movimiento y de sus elementos constitutivos. Este proceso permitió la elaboración de estrategias educativas que permitían a los estudiantes desarrollar su creatividad y una expresión propia. La tradición educativa que este movimiento fundó se cimentaba en la transmisión y estudio de los principios del movimiento y del conocimiento del espacio, por lo que no fue necesaria la codificación de un lenguaje técnico cerrado, que surgiría como resultado de la experimentación de cada coreógrafo, maestro y bailarín.

a) Una teoría sobre el arte del movimiento: Rudolf von Laban

La mayor influencia que la danza moderna recibió, viva hasta nuestros días, fue la de Rudolf Laban.¹⁵⁸ Fiel experimentador del movimiento, planteaba que las posibilidades kinéticas del individuo son ilimitadas, por lo que se dedicó a crear

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 34.

¹⁵⁷ Fritz Böhme, *cfr.* Susan A. Manning, *Ecstasy and the Demon. Feminism and Nationalism in the Dances of Mary Wigman*, Los Angeles, University of California Press, 1993, p. 20. [Traducción de Dolores Ponce.]

¹⁵⁸ Nacido en 1879 en una provincia del antiguo imperio Austrohúngaro, después parte de Checoslovaquia, es considerado como el pionero de la danza moderna alemana. Murió en 1958 en Inglaterra, donde fundó el Laban Centre for Movement and Art, institución que prosigue su trabajo con gran fidelidad a sus principios.

un sistema de enseñanza que permitiera desarrollar esas posibilidades y lograr una armonía personal y social. Quería que el movimiento emergiera de las capas más internas del individuo, por lo que su metodología no subrayaba la repetición o la imitación del movimiento, sino la experimentación y la creatividad. A diferencia de la mayoría de los artistas modernos, nunca pensó en crear un estilo o un vocabulario propio; investigaba los elementos del movimiento que le permitieran crear un lenguaje amplio y diversificado, por ello le atraía el estudio de todos los géneros del movimiento. Era un insaciable observador de rituales y festividades, así como de las actividades de la vida cotidiana, experiencia que, aunada a la sistemática exploración personal, lo condujo a desarrollar un sistema de análisis del movimiento con un alto grado de abstracción, al que denominó eukinética (más tarde conocido como teoría de *effort-shape*).

También se interesó en la influencia que el espacio ejerce sobre el cuerpo en movimiento y se propuso identificar las rutas más comunes que se dibujan en el espacio, las que llamó *trace-forms*,¹⁵⁹ para lo cual empleó herramientas de la geometría. Este estudio, al que llamó coréutica, ofrece al bailarín un sentido cabal del espacio donde se mueve y a los coreógrafos, un sentido del modo en que grupos e individuos penetran el espacio. Finalmente, como consecuencia de su trabajo de clasificación y decodificación del movimiento, creó un método de notación dancística distinguido por su alto grado de precisión y minuciosidad para el registro, por medio del cual es posible documentar la experiencia del movimiento.

Una vez bosquejado su sistema, Laban distinguió claramente dos ámbitos de trabajo, pero en continua interacción uno con el otro: por un lado, la coreología, cuyo objeto de estudio sería la gramática y sintaxis del lenguaje del movimiento (eukinética), además del estudio práctico de las diversas formas del movimiento armónico (coréutica); y por otro, la coreografía, referida al estudio del movimiento escrito.¹⁶⁰

La obra de Laban es muy amplia y compleja, pero en *Danza educativa moderna*¹⁶¹ compendió buena parte de su pensamiento pedagógico.¹⁶² Además de proponer un camino para introducir la danza al sistema formal de educación, en éste organizó sus hallazgos fundamentales de eukinética y coréutica, y formuló

¹⁵⁹ John Hodgson y Valerie Preston-Dunlop, *Rudolf Laban. An Introduction to His Work and Influence*. Londres, Northcote House Publishers Ltd., 1995, p. 21.

¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 19.

¹⁶¹ Rudolf Laban, *Danza educativa moderna*, Paidós, México, 1989.

¹⁶² Publicado en 1948, fue adoptado por el Ministerio Británico de Educación como eje orientador en el desarrollo de los programas para la enseñanza de la educación física en las escuelas públicas. [John Hodgson y Valerie Preston, *op. cit.*, pp. 49-50.]

una aproximación paulatina y sistemática a la experiencia del movimiento en dieciséis temas, cada uno de los cuales “representa una idea de movimiento que corresponde a una etapa en el despliegue progresivo de la sensación de movimiento en el niño en crecimiento, y en etapas posteriores al desarrollo de su comprensión mental de los principios implicados”.¹⁶³ Los dieciséis temas están divididos por grupos de edades; los ocho primeros se dirigen a niños menores de 11 años, y los siguientes ocho, con temas avanzados, atienden las necesidades de niños mayores de 11 años. Laban propone que este material sirva para elaborar estudios de movimiento y danzas de valor educativo.

En los primeros temas se pretende hacer conciencia de las posibilidades de movimiento de todo el cuerpo, por medio del juego exploratorio; introducir al niño en el estudio de los elementos de esfuerzo; desarrollar el sentido del espacio y de las direcciones fundamentales; ampliar la percepción del flujo del peso corporal en el espacio y el tiempo, experimentados en diferentes posiciones del cuerpo; fortalecer la sensación de pertenencia a un grupo; explorar los usos auxiliares e instrumentales de las partes del cuerpo, así como las funciones normales de cada extremidad; investigar las sensaciones que produce cada una de las acciones de esfuerzo; experimentar los ritmos de ciertas acciones de trabajo (asestrar, cortar, martillar, etc.), que favorecen el estudio de las transiciones entre esfuerzos.

En los temas avanzados se procura estimular la exploración de las formas de movimiento y el conocimiento de la esfera de movimiento, a partir de imágenes; investigar las ocho acciones básicas de esfuerzo, mediante la experimentación con las acciones de esfuerzo, pero variando uno, dos o los tres elementos (peso, espacio y tiempo) para lograr el máximo contraste; promover el conocimiento total del espacio, mediante el estudio del icosaedro; experimentar con diseños espaciales y esfuerzos específicos con diferentes partes del cuerpo; explorar las distintas posibilidades de elevación, a partir de la ejecución de cabriolas y brincos; despertar la sensación de grupo, mediante la intensificación del trabajo en equipos; indagar todo tipo de formaciones grupales; y, por último, experimentar las cualidades expresivas o modos de los movimientos en breves estudios o frases de movimiento.

En este libro Laban insiste en la importancia social, histórica y personal de la danza, que favorece simultáneamente un sentido de identidad personal y de consonancia grupal. Destaca su idea de que el movimiento colabora en el logro de un sentido de totalidad y armonía en el individuo, al tiempo que propicia el descubrimiento de sí y la responsabilidad de la libertad personal; y propone que el arte de la danza utilice el movimiento sin ningún objetivo utilitario, porque *el movi-*

¹⁶³ Rudolf Laban, *Danza educativa moderna*, Barcelona, Paidós, p. 37.

miento es un fin en sí mismo. Por ello, señala que la enseñanza de la danza libre, es decir, sin un estilo preconcebido o prescrito, debe dedicarse, más que a movimientos específicos o a la infinita variedad de pasos producidos en las diferentes épocas y culturas, a la comprensión y práctica de los principios del movimiento en general: a vivenciar y practicar la gama total del movimiento mediante la combinación espontánea de sus elementos, de la que surge una variedad casi ilimitada de pasos y gestos que están a disposición de los estudiantes.¹⁶⁴ Esto supone una aproximación más natural al ritmo y la armonía del movimiento, que permite al estudiante una exploración libre de sus cualidades y de la apropiación y disfrute del espacio.

Ya que Laban piensa que todo movimiento es complemento de cierto estado mental y que el uso limitado de la gama de movimientos puede redundar en limitaciones mentales y espirituales, su propuesta educativa destaca la posibilidad de experimentar un amplio espectro de posibilidades de movimiento y los estados interiores que devienen de esa experimentación. En suma, la educación a través del movimiento propuesta, además de favorecer el desarrollo integral del niño, busca alentar su impulso innato, mantener viva su espontaneidad y generar salud mental.

Laban afirma que el movimiento está constituido por las acciones corporales producidas en la interacción de tres elementos básicos: peso-energía, tiempo y espacio, entrelazados por una función interna de la cual procede el movimiento y que lo dota de cierta calidad, a la que denomina flujo. Al conjugar espacio, tiempo, energía y flujo se obtiene una gran diversidad de matices en el movimiento. Así, la combinación de estos factores en el espacio tridimensional del cuerpo humano produce una multiplicidad de *cualidades de movimiento*. La realización de cada acción corporal supone una peculiar combinación de estos factores (*esfuerzo*), que generalmente proviene de las actitudes de la persona que se mueve hacia dichos elementos. Alienta, entonces, el logro de una conciencia clara y precisa de los diferentes esfuerzos del movimiento,¹⁶⁵ hasta lograr “la apreciación y el goce de cualquiera de los movimientos de acción, incluso los más simples”.¹⁶⁶

Para Laban el esfuerzo es el común denominador de todas las acciones humanas, que supone la expresión de la “energía interna viviente”;¹⁶⁷ por ello, sub-

¹⁶⁴ Rudolf Laban, *op. cit.*, p. 35.

¹⁶⁵ Laban identifica ocho esfuerzos básicos en un primer acercamiento a las cualidades de movimiento; sin embargo, como reconoce la posibilidad de recorrer el continuo que forma cada uno de los elementos del movimiento, propone la idea de experimentar con diversas intensidades, una amplia variedad de matices en estos elementos básicos.

¹⁶⁶ Rudolf Laban, *op. cit.*, p. 19.

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 27.

raya que el aprendizaje de la danza moderna no consiste en el dominio de pasos, sino en la exploración “del flujo de movimiento que se extiende por todas las articulaciones del cuerpo”.¹⁶⁸ Si bien el cuerpo presenta variaciones infinitas, es posible estudiarlo si se comprende y practica conscientemente el principio del movimiento, es decir, los factores que lo integran. Afirma que este conocimiento es el instrumento esencial del maestro, por el que alentará y concentrará el impulso del movimiento natural y preservará su espontaneidad, para lo cual, asegura Laban, “debe estudiar el orden sistemático de los diferentes tipos de acción que resultan de las variadas cualidades del esfuerzo interno; así se hace posible su control”.¹⁶⁹ Plantea que la experimentación con los esfuerzos y las armonías naturales en las trayectorias del movimiento en el espacio le dará al maestro el material necesario para crear estudios de movimiento y danzas de valor educativo.

Entre las características más relevantes de la propuesta educativa de Laban se pueden mencionar la insistencia en el uso del cuerpo como una totalidad evitando el excesivo aislamiento de sus partes, debido a que esta forma de exploración impide que se produzca la sensación de flujo en la sucesión de los movimientos; la exploración de movimiento no circunscrito a un código, sino a temas basados en los conceptos de movimiento básicos derivados de los estudios de *effort* y coréutica, los que ayudan a los estudiantes a ser conscientes de las direcciones y dinámicas con que pueden mover las partes del cuerpo, al tiempo que pueden combinarlas y crear múltiples variantes; y, por último, el énfasis en el procesamiento intelectual del movimiento, por el cual establece un paralelismo entre lenguaje oral y lenguaje de movimiento, que posibilita construir palabras y frases de movimiento.

La escuela que Laban fundó posee los principios teórico-metodológicos para proseguir, sin necesidad de codificaciones rígidas, la experimentación con el movimiento. La continuidad y sistematicidad que le dieron a su trabajo algunos de sus alumnos, entre quienes destacan Mary Wigman y Kurt Jooss, sentaron las bases del posterior auge de la danza alemana, que alcanzaría gran brillantez en el movimiento expresionista alemán. Mas Laban no sólo dejó huella en la danza alemana; su labor ha tenido una gran difusión en Inglaterra, donde vivió después de su exilio por la segunda guerra mundial y cumplió la mayor parte de su tarea educativa, y más tarde en Estados Unidos, donde se encuentran algunas de las instituciones que con más rigor han proseguido su trabajo. En ambos países el trabajo de Laban ha traspasado las fronteras de la danza y se ha utilizado en estudios de tiempos y movimientos, de antropología, psicología, terapia corporal, entre otras aplicaciones.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 20.

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 35.

b) En busca de la expresión humana: Mary Wigman

Mary Wigman,¹⁷⁰ discípula primero de Dalcroze y después de Laban, asimiló sus enseñanzas para crear su propio trabajo dancístico y educativo, y aunque no elaboró un método sistemático, en su libro *El lenguaje de la danza* describió los principios esenciales de su trabajo.

Wigman le imprimió a su danza un estilo plenamente expresionista, por el cual mostraba su personal manera de entender lo grotesco, lo demoníaco, pero sobre todo, lo trágico; además lograba comunicar su visión interior y filosofía.¹⁷¹ Utilizó máscaras para acentuar la expresión de su rostro y potenciar la fuerza expresiva de su trabajo. Fue la primera en danzar sin música, produciendo sonidos y ritmos sólo con su cuerpo; buscaba liberarse de la opresión musical que había impedido a la danza desarrollarse autónomamente, razón por la cual evitaba crear gestos o movimientos sobre alguna música existente; de este modo, hacía radicar el poderío de su danza en su intensidad expresiva. Descubrió una peculiar manera de ocupar el espacio, aceptando sus límites y acomodándose a uno restringido; parecía que si lo respetaba y tal vez hasta le temía, lo afrontaba y le daba vida;¹⁷² el espacio se volvió su hábitat natural y trabajó toda su carrera dancística para conquistarlo. Como sugiere John Martin, Duncan reveló el alma de la danza, pero Wigman le dio cuerpo.¹⁷³

En 1920 Wigman fundó una escuela de danza en Dresden, donde realizó una intensa labor pedagógica y formó a un numeroso grupo de bailarines, entre los que destacan Hanya Holm, Harald Kreutzberg y Gret Palucca. Esta escuela fue cerrada por los nazis en 1940, pero durante la guerra Wigman continuó su trabajo en la Academia de Música de Leipzig; al finalizar ésta, abrió otra escuela en Berlín occidental, donde impartió clases hasta su muerte. No buscaba una técnica que la expresara a ella, sino un método para que los estudiantes produjeran un estilo propio de moverse y, además, expresaran su propia individualidad y adquirieran conciencia de la riqueza e importancia del trabajo grupal, por lo que afirmaba:

¹⁷⁰ Nacida en Hannover en 1886, inició su carrera de bailarina a una edad inusual, 29 años; sin embargo, había estudiado con Dalcroze y tenía algunos conocimientos de pantomima expresiva, acrobacia y gimnástica, que le facilitaron el acceso al trabajo de Laban, de quien fue discípula y después asistente. Es considerada la más fiel representante del expresionismo alemán. Viajó constantemente a Estados Unidos; permaneció en Alemania en los años de la guerra, experiencia que la sacudió violentamente y que marcaría el camino de su trabajo coreográfico. Allí murió, en 1973.

¹⁷¹ Jacques Baril, *op. cit.*, p. 404.

¹⁷² *Ibid.*, p. 407.

¹⁷³ John Martin, *cfr.* Guillermo Márquez, *op. cit.*, p. 29.

El desarrollo de cada bailarín debe ser considerado desde un doble punto de vista: por un lado, el perfeccionamiento de la personalidad de la danza como individuo; por otro, la mezcla de esta individualidad con un conjunto. En breve, y visto desde una perspectiva global: danza para solista y grupal. Estas dos orientaciones no necesariamente tienen que existir en contraste una con la otra. El que ambas puedan armonizarse depende de la voluntad y fortaleza del bailarín para atender estas dos tareas y para alcanzar suficiente comprensión de que la subordinación de la propia personalidad a un organismo multiforme no es sinónimo de renunciar a la individualidad.¹⁷⁴

Con estas afirmaciones subrayaba la paradoja educativa que se enfrenta en la formación del bailarín, en la que siempre se pretende buscar un equilibrio entre el indispensable trabajo de expresión y creatividad individual y la integración al trabajo grupal, cuando los sujetos buscan la homogeneidad interpretativa para dar el efecto de ritmicidad de los cuerpos.

Encontró, al igual que Graham, que la fuente de todo movimiento es la respiración y, al estudiarla, desarrolló el principio de tensión-relajación: un principio de impulso y recogimiento que favorece la experimentación de diversas cualidades de movimiento. Su trabajo técnico se caracterizaba por el interés en lograr un movimiento ondulatorio en todo el cuerpo, por lo cual desarrolló ejercicios específicos para el tórax y la pelvis. También insistía en que sus estudiantes aprendieran diversas formas de caminar y, al hacerlo, expresar diferentes caracteres o estados de ánimo. Insistía en la enseñanza de las escalas locomotoras (*schriftskalen*), adaptación de las escalas de movimiento de Laban, en las que asociaba diferentes tipos de locomoción con cualidades espaciales y dinámicas.¹⁷⁵ Elizabeth Selden resumió las innovaciones técnicas de Wigman:

Centrar el cuerpo dentro del torso y reconocer el peso y la masa en lugar de centrar el cuerpo a lo largo de la columna y enfatizar la ligereza (como en el ballet); enfatizar el "ritmo dinámico" (en tanto opuesto al "ritmo lineal" del ballet), definido como "el arco de la tensión interna que conecta el inicio con el final del movimiento"; y desplegar "modos de acción" (en tanto opuestos a los pasos de ballet) como doblarse-desdoblarse, elevarse-caer, empujar-jalar, curvar-estirar, rotar y girar, ondular y agitarse, balancearse, oscilar, vibrar y temblar.¹⁷⁶

En su propuesta educativa, los primeros momentos se dirigían a la improvisación, que consideraba un aspecto esencial del proceso, en el que aplicó los principios de improvisación estructurada aprendidos con Dalcroze; más tarde, instaba a los estudiantes a que expresaran lo que el coreógrafo les solicitaba, para

¹⁷⁴ Mary Wigman, *cfr.* Susan A. Manning, *op. cit.*, pp. 87-88. [Traducción de Dolores Ponce.]

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 93.

¹⁷⁶ Elizabeth Selden, *cfr.* Susan A. Manning, *op. cit.*, pp. 43-44.

finalmente trabajar en el gesto y lograr que éste se convirtiera en un auténtico acto creador. Impulsaba continuamente a sus estudiantes a que idearan sus propias coreografías, además de que colaboraban con ella en la creación de sus obras.

El trabajo de Wigman dejó honda huella en sus alumnos y, a pesar de que no se constituyó en una escuela propiamente dicha, su influencia ha sido de gran importancia no sólo en el desarrollo de la danza alemana, también en el de la estadounidense, por medio de la escuela que fundó en Estados Unidos y que por varios años dirigió Hanya Holm, así como en la obra de Harald Kreutzberg.

c) Una nueva síntesis: la técnica Jooss-Leeder

Kurt Jooss,¹⁷⁷ discípulo de Laban, desde el principio de su carrera se ocupó de los problemas pedagógicos; pensaba que para consolidar la danza moderna era necesario desarrollar un método formativo sistemático, para lo cual utilizó los materiales aprendidos con Laban sobre eukinética y coréutica y los principios de la disciplina del ballet, hasta crear una nueva síntesis metodológica. Planteaba que un programa para la profesionalización del bailarín teatral tendría que elaborarse sobre los cimientos de la vieja escuela, fortalecida con las herramientas y espíritu aportados por la danza moderna; de esta manera el método surgiría de la síntesis, por un lado, entre técnica del ballet y lenguaje moderno y, por otro, entre coréutica y eukinética, aplicadas a la elaboración de los ejercicios de entrenamiento cotidiano.

Su trabajo como coreógrafo no fue menos importante; creía que la danza era el medio que el artista utilizaba para expresar un acontecimiento histórico, social o personal y las impresiones que éste le sugería; como todos los artistas modernos, deseaba encontrar un lenguaje corporal propio para afirmar su individualidad creativa. Es famoso por su obra *La mesa verde*, con la cual obtuvo el primer premio en el concurso internacional de coreografía de París, en 1932. En ésta impugna al incipiente nazismo de su época; esta crítica es una de las razones por las que, dos años más tarde, tendría que salir de Alemania huyendo del nazismo.

Jooss buscaba experimentar "la escala completa de todos los sentimientos humanos y de todas las fases de su expresión ilimitada".¹⁷⁸ Proponía llamar esencialismo a su fórmula de trabajo, ya que se había impuesto la obligación de buscar la esencia de cada idea o sensación para descubrir la forma danzada que mejor la expresara.

¹⁷⁷ Nació en Wasseralfingen, Wurtemberg, Alemania en enero de 1901 y murió en Baviera en 1979.

¹⁷⁸ Jacques Baril, *op. cit.*, p. 415.

En 1925 Jooss y su alumno Sigurd Leeder¹⁷⁹ se unieron al teatro de Münster donde, junto con su director musical Rudolf Schulz-Dornburg, crearon un proyecto basado en la *Tanz Ton Wort* (danza-palabra-sonido) de Laban y fundaron la Academia de Westfalia de movimiento, discurso y música. Ahí desarrollaron un plan de integración de las artes por el que los estudiantes de música, teatro y danza tuvieron la oportunidad de capacitarse en una de las artes en un intenso contacto con las otras dos; desafortunadamente, el proyecto fue cancelado dos años más tarde.¹⁸⁰

Luego, en la Escuela Folkwang en Essen instrumentarían un proyecto similar. Para ese entonces, Jooss y Leeder habían elaborado un programa completo para la formación de bailarines, que incluía un método de entrenamiento en los aspectos básicos de la danza clásica y los elementos y principios de la técnica moderna, además de eukinética, coréutica, improvisación, composición dancística, notación dancística, música, anatomía, historia de la danza y otros cursos complementarios.¹⁸¹

En 1933 Jooss dejó Alemania para instalarse en Dartington Hall y, un año después, a la llegada de Leeder con todo el equipo con el que había trabajado en Essen, fundarían la escuela de danza Jooss-Leeder, donde consolidarían su labor pedagógica, al formar simultáneamente bailarines, maestros y coreógrafos. Su trabajo en Inglaterra dejó honda huella, como lo confirma el libro de Jane Winearls, *La danza moderna. El método de Jooss-Leeder*, que resume los logros alcanzados por estos dos maestros en la sistematización de la metodología entre 1934 y 1949 en ese país.

Winearls se propone “aclarar el conocimiento de la libertad individual que es posible dentro de una técnica de la danza basada en una investigación científica y un conocimiento y observación humanos”;¹⁸² describe los principios de movimiento y la técnica desarrollada, y refiere los cuatro principios sobre los que está estructurada la metodología, en el orden y secuencia en que Jooss y Leeder sugirieron que se fueran aprendiendo. Primero, la tensión y relajamiento, princi-

¹⁷⁹ Nació en Hamburgo, Alemania en 1902 y murió en Herisau, Suiza en 1981.

¹⁸⁰ Ann Markard, “La obra pedagógica”, en Ann Markard y Hermann Markard, *Jooss*, Ballet Bühnen-Berlag, Rolf Garske, Colonia, 1985, p. 145. [Traducción de Dolores Ponce, en Hilda Islas, *Modernidad y...*, op. cit.] “Así, por ejemplo, los estudiantes de danza tomaban clases de oratoria y cantaban en el coro de la escuela; los estudiantes de teatro recibían un intenso entrenamiento en movimiento y lecciones de canto; los estudiantes de ópera tomaban oratoria, danza histórica, y así sucesivamente.” [*Ibidem.*] Aunque ahora es común, en su momento este proyecto fue revolucionario.

¹⁸¹ *Ibidem.*

¹⁸² Jane Winearls, *La danza moderna. El método de Jooss-Leeder*, Buenos Aires, Editorial Victor Lerú, 1975, p. 18.

pio que apunta a la experimentación, por un lado, de la resistencia que la energía opone a la gravedad y, por otro, la ayuda que el peso ofrece a la gravedad. El estudio práctico de este principio deriva en un continuo de movimiento que fluctúa entre la levedad y la pesadez o entre la firmeza y la flotabilidad.

Segundo, el peso y la resistencia, principio íntimamente relacionado con el primero, a través del cual se pretende la percepción, por un lado, de la energía cuando ésta excede a la fuerza de gravedad, es decir, cuando el peso se resiste, lo que resulta en un movimiento fuerte y, por otro, cuando la resistencia es mínima, lo que produce un movimiento suelto.

El tercer principio sugiere la indagación corporal con tres ritmos básicos, que surgen cuando se acentúa el movimiento al inicio, al final o en la transición entre uno y otro movimiento; estos ritmos se utilizan para establecer las relaciones de los dos principios anteriores con el uso rítmico del cuerpo.

En el cuarto, referido al flujo y la dirección, se estudian las sensaciones que se producen en un flujo libre de movimiento y en un flujo guiado o dirigido.

Estos cuatro principios orientan la elaboración de los ejercicios técnicos y del estudio de las dinámicas de movimiento (cualidades), las direcciones y el diseño (en el cual se considera el estudio del espacio). Los ejercicios técnicos se estructuran siguiendo la secuencia establecida por la danza clásica, que comienza con el estudio de las posiciones básicas de pies, del apoyo y la postura, el uso de niveles en el cuerpo y en las piernas (*pliés, grands pliés, tendu, degagés*, etc.), usos de brazos, manos y cabeza, caminatas, saltos y brincos, exploración de las articulaciones y de sus usos en secuencia; además, flexiones, estiramientos, contracciones, inclinaciones, giros, caídas, balanceos e impulsos.

El método también propone un apartado especial para el estudio del *adagio*, el equilibrio y la coordinación. El estudio de la dinámica se basa esencialmente en los principios de la eukinética de Laban, pero introduce una diferencia en el factor denominado diseño (espacio) al considerar los movimientos central y periférico en lugar del directo y flexible de Laban. Además, enfocan el factor tiempo hacia la experiencia del *tempo*, por lo que plantean movimientos rápidos y lentos aunque introducen la calidad subjetiva que Laban sugiere para este factor, que es la de repentino y sostenido o súbito e indulgente.

En este método se consideran fundamentales la improvisación y la composición, que se estudian a partir de los principios de la coréutica Laban, aunque las denominan dirección y diseño. A pesar de que, como subraya Islas, el trabajo de Jooss y Leeder implica el manejo de un vocabulario estable de movimiento, el uso de las teorías de Laban le da “al estudiante un amplio margen de conciencia y elección de movimiento”.¹⁸³

¹⁸³ Hilda Islas, “Introducción”..., en *Modernidad y...*, op. cit., p. 70.

En el brillante análisis que la investigadora Hilda Islas hace del método Leeder, subraya su capacidad de lograr un sano equilibrio entre centramiento y descentramiento; el contrapeso que alcanza en el proceso formativo disminuye el riesgo de deterioro psíquico, corporal y afectivo de los bailarines profesionales, que resulta de la doble exigencia de un alto nivel de virtuosismo técnico-corporal y de un cuerpo capaz de dilatarse al punto de desprender la energía comunicativa necesaria para atrapar la percepción del espectador.

El método Leeder ha logrado esto debido a la peculiar síntesis de los principios de la teoría de Laban, los de la gimnasia rítmica de Bode y el vocabulario técnico del ballet. De las teorías de Laban, el método Leeder toma uno de los procedimientos más significativos para inducir la descentración; debido al énfasis en la conceptualización en el momento de aprender y ejecutar el vocabulario dancístico, este proceso ayuda a destruir los automatismos cotidianos, puesto que la repetición no es mecánica, sino que el estudiante, por el hecho de nombrar y distinguir los movimientos que ejecuta, alcanza un nivel de conciencia y control que le permite realizar cambios dinámicos, explorar diferentes esfuerzos y hasta diseñar otros movimientos que involucren sensaciones y experiencias del mismo tipo. Se trata de “mentalizar” el vocabulario estandarizado usando un sistema de conceptos que permite la asociación mental, la integración de las sensaciones corporales siempre difusas a un sentido, a una estructura de experiencia, que se puede reelaborar de diversas formas para comunicarla.

Además, los conceptos no se aprenden sólo mediante la abstracción, sino como una derivación procesal de la sensación y experiencia del movimiento, es decir, el proceso de aprendizaje se dirige a la organización racional de lo vivenciado, lo que favorece la necesaria descentración del estudiante respecto de su acción corporal. Otro elemento que el método Leeder recupera del trabajo Laban es el uso del cuerpo como una totalidad, que promueve un flujo continuo de los movimientos y, con ello, produce una intensa sensación de placer.

De la gimnasia rítmica desarrollada por Rudolf Bode,¹⁸⁴ este método asimila los principios básicos: el movimiento gestáltico y orgánico, el balanceo, la alternancia rítmica y la economía de movimiento. Bode afirma que el movimiento,

¹⁸⁴ Alemania, 1881-1965. Creó una gimnasia rítmica enfocada principalmente a los cuerpos femeninos, en la que aplicó los conceptos de Dalcroze y Pestalozzi. Se interesaba en el desarrollo de la sensibilidad musical a través del movimiento y buscaba la continuidad y el ritmo de éste. Pensaba al individuo como una totalidad orgánica, por lo que la educación física que promovió apuntaba al desarrollo del movimiento natural y total. [Hilda Islas, “Cuerpo, psiquismo y cultura en la educación de la danza: elementos para el análisis del método Leeder”, en Cámara e Islas, *op. cit.*, p. 304.]

cuando es orgánico, “emplea de manera armoniosa todas las posibilidades de la energía (emocional, nerviosa, muscular y de la fuerza de gravedad), por lo que involucra a todos los sistemas del organismo”,¹⁸⁵ lo cual subraya la cualidad gestáltica del cuerpo. El segundo principio, el balanceo, que implica el ritmo, la relajación y la elasticidad en el cuerpo, incorpora a los otros principios, pues para lograrlo son necesarias tres condiciones: 1) que los movimientos se originen en el centro de gravedad del cuerpo y se transmitan por un “movimiento de onda” a todo el cuerpo y las piernas acompañen con rebotes rítmicos, lo que produce la sensación de totalidad en el movimiento y la entrega del sujeto a esa sensación; 2) que exista alternancia rítmica, lo que requiere variar la tensión y la relajación para mantener los impulsos del balanceo sin pausas deliberadas; y 3) que haya economía del movimiento, es decir, organicidad en las secuencias a partir de la sensación corporal y no del pensamiento; la realización rítmica del movimiento permite su unificación y cohesión.¹⁸⁶

Con su peculiar amalgama de estas teorías, el método Leeder plantea una combinación equilibrada de clases prácticas, de entrenamiento propiamente dicho, y clases teórico-prácticas, en las que, mediante la experimentación libre y dirigida, se aprenden los conceptos de movimiento que más tarde le posibilitarán al estudiante la identificación y nominación de las acciones que realiza durante el entrenamiento. La “cualidad energética y rítmica” que prevalece en las clases prácticas privilegia las acciones globales por encima del trabajo corporal analítico característico de los entrenamientos tradicionales, tanto en las técnicas de danza clásica como en las contemporáneas que se han codificado (Islas). La intensa exploración de movimiento que suponen los principios de tensión-relajación y de control de movimiento, soportes básicos en la elaboración de los ejercicios técnicos de este método, favorece la experimentación de estados muy peculiares, pues se transita continuamente de una sensación de conciencia y control del movimiento, a una de inconsciencia y pérdida de control. Este particular uso del flujo de movimiento genera que en algunas secuencias no se “piense” en las transiciones de un movimiento a otro, “puesto que los pasos y las lógicas corporales reenvían por sí solas las energías en un sentido o en otro”.¹⁸⁷ La técnica de torso de este método, derivada del movimiento de onda propuesto por Bode, ayuda a la movilidad y fluidez del esternón y la cintura escapular y dota al movimiento de una gran fuerza expresiva. El uso sistemático de la conceptualización del movimiento per-

¹⁸⁵ *Ibidem*.

¹⁸⁶ Bertha Vishnivetz, *Eutonia. Educación del cuerpo hacia el ser*, Buenos Aires, Paidós, 1994, pp. 25-28.

¹⁸⁷ Hilda Islas, “Cuerpo, psiquismo...”, *op. cit.*, p. 311.

mite que la repetición a la que obliga un entrenamiento profesional se vuelva placentera.¹⁸⁸

Como subraya Islas, la operación de pensar en acción inscrita en un dispositivo metodológico como el “estudio” (momento en que se integran los conceptos aprendidos y ejecutados a lo largo de la clase en una secuencia de movimiento que se estructura con el vocabulario Leeder y el sistema conceptual Laban), produce un ambiente lúdico donde la música enfatiza el contenido rítmico y cualitativo de la secuencia de movimiento. Ésta se repite incesantemente hasta que se ejecuta con fluidez. De aquí emana una creciente sensación de dominio, que favorece la entrega corporal al placer del movimiento y deriva en una intensa experiencia estética, muy cercana en fuerza a la que se vive cuando se baila en un escenario, actividad que da sentido a todo el proceso de la clase.

El entrenamiento Leeder incorpora actividades que le revelan a cada estudiante, vivencial y conceptualmente, la peculiar relación que establece con los factores de movimiento (tiempo, espacio, peso-energía y flujo), lo que le ayuda a racionalizar sus preferencias de movimiento y buscar conscientemente la experimentación con otras cualidades. Este proceso, al controlar la expresividad natural del cuerpo, apunta ya a la interpretación que se le exige al bailarín en situación de representación. Como afirma Islas:

La teorización Laban que Leeder aplica al entrenamiento hace que el bailarín controle a voluntad su energía, sus ritmos y sus diseños en el espacio. Lejos de que el bailarín sea un mero instrumento técnico para el coreógrafo por la gran capacidad de este último para reproducir patrones de movimiento que el ejecutante no puede matizar, el bailarín Leeder, idealmente, puede prever y dirigir cognitivamente los resultados de su movimiento a través de la mediación descentradora de la conciencia del movimiento.¹⁸⁹

En resumen, aunque el objetivo sea la profesionalización, el trabajo de Jooss y Leeder muestra la posibilidad de incorporar al trabajo educativo la experimentación corporal y creativa con el movimiento, pero sobre todo, permite trasladar al salón de clases el placer de la experiencia de bailar, que en la mayoría de las

¹⁸⁸ Islas subraya que el placer se entiende “como la sensación de dominio de la motricidad y la constatación, por la vía de la acción dominada, de la representación de sí mismo, a la que uno no puede tener acceso fácilmente cuando el movimiento fragmenta demasiado los segmentos corporales que trabajan por separado y analíticamente. Aquí la idea de placer está asociada con el carácter gestáltico del movimiento, con la idea de acción total, de una pieza, en continuidad. El placer no implica una salida desbordada de las emociones internas. Tenemos que insistir en que el método Leeder está encuadrado en una lógica formativa académica que impone diques a la salida del inconsciente”. [*Ibid.*, p. 314.]

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 319.

metodologías parece estar reservada al momento de la representación teatral, al trabajo escénico propiamente dicho. Es decir, lo que en la mayor parte de las metodologías constituye el imaginario al que aspira el estudiante, en ésta se concreta cotidianamente en un momento específico de la clase, destinado a este propósito.

La fuerza de la escuela alemana y la huella dejada por Jooss en la escuela Folkwang se revelan en la emergencia de uno de los movimientos más conmovedores de la danza mundial: la *danza-teatro*, denominación que refiere la tendencia de los coreógrafos alemanes de la posguerra quienes, sin renunciar a su pasado, lo revitalizan creando un lenguaje provocador para comunicar los modos en que el mundo real afecta al sujeto. Para ello, además del movimiento, utilizan los recursos del teatro, que les ofrece mayor expresividad. A pesar de que existen grandes coincidencias, la danza-teatro es un movimiento heterogéneo, en el que cada coreógrafo organiza sus propios recursos para la creación de la obra. Entre los coreógrafos destacados, además de Pina Bausch, la más conocida, están Susanne Linke, Reinhild Hoffmann, Johann Kresnik, Gerhard Bohner y Oskar Schlemmer. La danza-teatro, fiel a su época, recupera el pasado pero se vincula intensamente con el presente. En coincidencia con los posmodernos estadounidenses, utiliza los gestos y movimientos cotidianos, reformulados mediante ritmos, contrastes y sorpresas que crean una peculiar dinámica dancística. No obstante, un punto común de todos los coreógrafos de este movimiento es la necesidad de contar con bailarines-creadores capaces de participar de manera activa en el proceso creativo y de interpretar singularmente las propuestas del coreógrafo, porque no se trata de homogeneizar los gestos de todos, sino de subrayar sus propias características.

Este movimiento estremeció a los jóvenes coreógrafos de nuestro país en la década de los ochenta, impacto que tuvo clara expresión en un movimiento de danza contemporánea independiente que, como afirma Cardona, no tiene paralelo en la historia de México. Precisamente algunos de estos jóvenes coreógrafos replantearán drásticamente los procedimientos para la formación de profesionales en las escuelas del Instituto Nacional de Bellas Artes de la ciudad de México, con sus nuevas propuestas, cuyos valores orientadores básicos fueron la libertad, expresividad, naturalidad y creatividad.

Aunque varias décadas atrás los maestros de la Academia de la Danza Mexicana habían mostrado interés por el trabajo de Laban, éste se limitaba al estudio de la notación; desde la conmoción de los años ochenta, el interés por su obra y la de la escuela alemana ha aumentado significativamente, por lo que su presencia y aportaciones teóricas empiezan a penetrar el quehacer de los maestros de las escuelas profesionales de danza.

8. La danza contemporánea: entre la modernidad y la posmodernidad

En la década de los cincuenta el arte abstracto alcanzó una significativa presencia; centró su trabajo en la negación intencional de la figura humana y rechazó todo lo que de humano pudiese existir en el arte. El abstraccionismo y el surrealismo fueron las tendencias que dominaron durante la primera posguerra. Fue en esta época cuando apareció lo que hoy se conoce como *danza contemporánea*; si bien puede considerarse como una prolongación de la danza moderna, su propuesta estética ha sufrido significativos replanteamientos. "Los diferentes estilos y técnicas de movimiento corporal aparecidos a través del tiempo y en distintas latitudes, tan separados, independientes y alejados entre sí, durante décadas, como el ballet clásico, la acrobacia, la danza moderna, el jazz y hasta el propio karate y kung-fu, parecen darse la mano cordialmente para convertirse en simples medios técnicos con los cuales lograr un espectáculo mayor que no será ni ballet clásico, ni danza moderna, ni acrobacia específicamente, sino un espectáculo totalizador teatral, en el que de forma cohesionada y equilibrada se mezclen y se relacionen todos ellos, con el objetivo de obtener una forma artística, que los incluya y a la vez los supere artísticamente."¹⁹⁰

La danza contemporánea ha pretendido cruzar fronteras y alcanzar un nivel de libertad humana-expresiva en que lo artístico no se derive de las capacidades físicas o de la mera inspiración, sino de un proceso de búsqueda y experimentación que integre todos los conocimientos sobre el movimiento humano para dar mayores posibilidades de expresividad y liberación; abrió nuevos horizontes en la expresión danzaria y ha colocado en un primer plano al hombre actual, su vida interior, sus preocupaciones y sus cualidades fundamentales. En el ámbito educativo inauguró un debate crucial sobre los principios, métodos, técnicas y procedimientos que se deberían emplear en los procesos formativos, porque las exigencias de los grupos son diversas y ya no corresponden a estilos y técnicas preestablecidos, puesto que en cada danza se busca crear un estilo de movimiento particular, lo que exige una gran versatilidad a los bailarines.

Alrededor de los años sesenta apareció en escena el arte pop. El modernismo pop recreó la apertura al mundo de los grandes modernistas del pasado; sin embargo, no supo recuperar su capacidad crítica, de modo que fracasó. Sometido a la avalancha de anuncios publicitarios en revistas o televisión, es el gran ejemplo de la capacidad del capitalismo para absorber la subversión y convertirla en aliada, al hacer del arte una mercancía.¹⁹¹ En esta década también aparecieron el arte cinético y los espectáculos de participación, a los que la danza se incorporó

¹⁹⁰ Guillermo Márquez, *op. cit.*, p. 86.

¹⁹¹ Adolfo Sánchez Vázquez, *Cuestiones estéticas...*, *op. cit.*, p. 279.

con ímpetu. Encabezados por Merce Cunningham, los coreógrafos jóvenes, entre los que destaca Twyla Tharp, construyeron el modelo de no-danza, más tarde conocido por algunos como "antidanza" y por otros como "nueva danza". Los bailarines tomaron las calles improvisando obras y ambientes. Se creó un nuevo vínculo entre danza y vida cotidiana, entre la danza y su público. Este movimiento, que sería el inicio de las múltiples tendencias de los años setenta, entre las que sobresalen los *happenings*, el hiperrealismo, el arte minimalista y el arte video, mostró la diversidad de actitudes e intenciones de los artistas contemporáneos frente a la inminente "crisis de la modernidad".

Berman, al analizar la conmoción que se produjo en el arte contemporáneo de los años sesenta, subraya la elección de Jane Jacobs de tomar la danza como el símbolo de la vibrante fluidez de la vida en la calle, y describe con claridad este movimiento dancístico: "a menudo se incorporaban a la coreografía el azar y la suerte, de manera que al comenzar, los bailarines no sabían cómo terminaría su danza; a veces se abandonaba la música, para ser reemplazada por el silencio, la estática de la radio o cualquier ruido de la calle; los objetos "trouvé" tenían un papel central en la escena y, en ocasiones, también sujetos "trouvé", como cuando Twyla Tharp introdujo a un grupo de pintores callejeros para que cubrieran las paredes como contrapunto a los bailarines que cubrían el suelo; a veces los bailarines salían directamente a las calles de Nueva York, a sus puentes y sus techos, actuando espontáneamente con las personas u objetos que encontraban a su paso".¹⁹²

La conmoción mundial producida por los movimientos estudiantiles de 1968 traería como consecuencia un viraje en el proyecto de la modernidad. Al detenerse el *boom* económico de las décadas anteriores, las sociedades modernas perdieron su capacidad de hacer desaparecer el pasado; repentinamente los modernismos se encontraron ante el vacío de una sociedad sin futuro. La preocupación por la destrucción ecológica, la crisis ambiental, los problemas de desintegración, se volvieron los temas centrales. Era necesario encontrar nuevos significados y posibilidades en las viejas formas de vida.

El ocaso de las vanguardias mostró el fracaso en la realización de sus objetivos, debido a su desvinculación de lo social. Es necesario reelaborarlas y devolverles el vínculo social que no debieron perder, lo que significaría pensar al arte como una posibilidad de emancipación humana, pero integrado a la vida; desmercantilizar el arte y prolongarlo más allá de los recintos privilegiados, es decir, socializarlo ampliando la participación de los receptores.¹⁹³ Esto constitui-

¹⁹² Marshall Berman, *op. cit.*, p. 335.

¹⁹³ Adolfo Sánchez Vázquez, *Cuestiones estéticas...*, *op. cit.*, p. 283.

ría una nueva forma de ser moderno —como Lyotard lo ha dicho— que no es más que asumirse posmoderno; como bien subraya Sánchez Vázquez, supondría un arte que, “sin asumir la pesada carga de responsabilidades que le asignó la vanguardia, no vea su fuerza creadora ajustada inexorablemente al sistema, aunque no podrá escapar a su hostilidad. Sólo este arte será hoy radicalmente moderno, es decir a la altura del sueño o utopía de una sociedad emancipada y del uso no enajenado de su valor propio estético”.¹⁹⁴

Los lenguajes artísticos de las dos últimas décadas del siglo XX no han logrado producir la fuerza creadora que tuvieron las vanguardias; el valor de la innovación y carácter inédito de las obras han sido relegados por una tendencia hacia la combinatoria de elementos seleccionados de diversas corrientes; tampoco han encontrado una filiación sociopolítica particular, se mantienen alejados de la problemática social. A pesar de ello, en la danza apareció un nuevo estilo de moverse, que comenzó como “una emocionante exploración del riesgo, el ritmo y el movimiento ‘real’”,¹⁹⁵ pero que ahora se ha convertido en un cliché al que se denomina Eurochoque. Las obras que se producen dentro de este estilo conllevan un contacto corporal intenso, donde el golpeteo continuo entre los cuerpos o contra la pared o el piso genera un ambiente físico y emocional de inestabilidad y peligro. Los creadores y bailarines rechazan las técnicas de formación dancística, puesto que el valor predominante es la condición física: fuerza, rapidez de reflejos y capacidad de interacción y reacción para sortear los riesgos derivados de los continuos golpes, son habilidades suficientes para participar en este estilo dancístico. Aunque en sus inicios suscitó admiración por la rapidez y sincronía de los movimientos, la incesante repetición de las secuencias y la falta de una comunicación clara con el espectador han conducido a su paulatino decaimiento; no obstante, ha dejado una significativa estela en los procesos formativos, que se preocupan cada vez más por mejorar la condición física de los bailarines en el sentido que este estilo marcó.

Otro movimiento de considerable impacto en la escena dancística de finales del siglo XX es la danza Butoh. Sus iniciadores, Tatsumi Hijikata y Kasuo Ohno, han creado una danza que, si bien hunde sus raíces en la rica tradición oriental, elabora sus propias reglas y formas para lograr que el cuerpo hable desde su interior. El trabajo Butoh se caracteriza, de acuerdo con Lynton,¹⁹⁶ por desarrollar la habilidad para responder a impulsos internos sin un control consciente;

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 285.

¹⁹⁵ Mary Brennan, “Eurochoque: ¿la ruina del teatro físico?”, en *Dance Theatre Journal*, vol. 13, núm. 3, primavera 1997, p. 4. [Traducción de Dolores Ponce, en Hilda Islas, *Modernidad y...*, *op. cit.*]

¹⁹⁶ Anadel Lynton, “Butoh”, en Hilda Islas, *Modernidad y...*, *op. cit.*, p. 4.

también utiliza la improvisación como recurso para la creación, pero dando primacía a las sensaciones que se movilizan en el interior, de las que surgen las imágenes que se cristalizan en el cuerpo en movimiento.

Éste es el complejo panorama histórico que ha conformado la tradición educativo-dancística en danza contemporánea, y que en la actualidad se debate igualmente entre la modernidad y la posmodernidad. El proceso ha generado una espinosa discusión sobre los procedimientos técnicos para la formación de los bailarines de este género, en la que se identifican claramente dos tendencias que se han radicalizado, en especial en nuestro país. Mientras que algunos piensan que las técnicas generadas en la primera fase de emergencia de la danza moderna aún tienen vigencia y han demostrado su capacidad formativa, otros han incursionado en la creación de sus propias formas de entrenamiento, en las que seleccionan algunos elementos derivados de la tradición a la que pertenecen y agregan las experiencias alcanzadas en su trayecto docente y profesional (como bailarines y coreógrafos), coloreadas por sus preferencias de movimiento.

Debido a sus propios valores de libertad, naturalidad, expresividad y creatividad, la danza moderna y contemporánea ha tenido un comportamiento mucho más dinámico que la clásica; de este modo, las propuestas coreográficas y educativas se diversifican continuamente, lo que mantiene a los maestros en permanente interrogación sobre los contenidos que enseñan. Pese a esta demanda de continua metamorfosis, las instituciones tienen sus propios ritmos y necesidades, por lo que no responden con la rapidez requerida, y son precisamente los maestros, que mantienen un estrecho contacto con la actividad creativa profesional y son sensibles a las inquietudes de sus alumnos, quienes transforman el proceso que orientan. Por ello, en la cotidianeidad de las aulas es donde se pueden observar directamente las propuestas emergentes que podrían constituirse en detonadores de cambios en la tradición.

Por otro lado, así como la tradición educativa de la danza clásica se ha impregnado de las aportaciones, primero, de la danza moderna y, ahora, de la contemporánea, también ésta ha enriquecido su proceso formativo con el sólido desarrollo técnico de la primera. Sin embargo, salvo la metodología Jooss-Leeder (y sus derivaciones, como el trabajo que se realiza en la *Folkwang*), la incorporación del trabajo clásico a la formación de profesionales no ha asumido una forma precisa; oscila desde la recuperación de algunos elementos (en particular la estructura de la clase de danza clásica y los cánones para la construcción de los ejercicios) en la clase misma de danza contemporánea, hasta su mera inclusión como una clase de apoyo a la formación, lo que ofrece un amplio rango de posibilidades, de las cuales cada institución y quizá cada maestro seleccionan de acuerdo con sus objetivos.

No obstante lo anterior, tal vez la impregnación más importante no es la del trabajo técnico, sino la filtración de algunos símbolos que orientan el proceso educativo (como es visible en la adopción de la dietética clásica en algunas escuelas contemporáneas), lo que ha conllevado el arrastre de los valores que sustentan esos símbolos; así ocurre, ha subrayado Edmund Leach, cuando un símbolo es trasladado de una cultura a otra. Por ello cabría preguntar: ¿qué consecuencias ha traído al trabajo educativo el intercambio simbólico en uno y otro género de danza? ¿Cuáles son las calidades diferenciales que asumen estos símbolos de acuerdo con las características institucionales donde se utilizan? ¿Qué modificaciones implica de las actitudes y hábitos de los maestros?

Para responder estos cuestionamientos, que se pueden extender a la danza clásica, es preciso situar el contexto cultural en el que se desarrolla cada práctica educativa, en el caso de esta investigación, las escuelas profesionales de danza del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) de la ciudad de México, por lo que será necesario hacer, para finalizar, un brevísimo recorrido histórico por estas instituciones.

Es preciso advertir que hasta el momento no existen estudios que tracen líneas para analizar el proceso de la práctica educativa dancística profesional en nuestro país. La reconstrucción que enseguida presento es sólo aproximada y parcial; para hacerla rigurosamente, sería indispensable una investigación que rebasa las posibilidades y objetivos de este trabajo. Me limito a señalar las características más relevantes de las escuelas y la posición que han asumido los géneros dancísticos en los diferentes planes de estudio, lo que me permite bosquejar algunas peculiaridades de la práctica educativa en estas instituciones.

9. La tradición mexicana: escuelas profesionales de danza de la ciudad de México pertenecientes al INBA¹⁹⁷

Aunque sería una pretensión desmedida circunscribir lo que denomino tradición mexicana en la enseñanza profesional de la danza a las escuelas profesionales de danza de la ciudad de México, sí puede afirmarse que estas instituciones son un parámetro obligado para valorar lo ocurrido en el campo de la educación dancística en nuestro país, puesto que han servido de modelo para la creación de otras con similares objetivos.

¹⁹⁷ La mayor parte de este inciso está basada en dos trabajos que elaboré con Josefina Lavalle, "Emergencia y consolidación de la enseñanza profesional de la danza en la ciudad de México (1931-1978)", en Ramos Smith y Cardona (directoras), *op. cit.*, pp. 771-797 y "50 años de la Academia de la Danza Mexicana", en Separata de la revista *Educación Artística*, año 5, núm. 17, México, INBA, abril-junio 1997.

Las escuelas profesionales se han nutrido intensamente de la tradición europea y norteamericana, tanto en danza clásica como en contemporánea; sin embargo, cada institución les ha dado un sello peculiar a dichas tradiciones, adaptadas a sus necesidades y objetivos. Además, como integrantes del campo dancístico mexicano, han respondido peculiarmente a las presiones y demandas del medio profesional; si bien no siempre han tenido un vínculo estrecho con éste, ha constituido un punto de referencia cardinal para la elaboración de los planes y programas de estudio o para guiar la práctica educativa.

Como lo ha mostrado Maya Ramos,¹⁹⁸ los grupos de danza clásica han tenido un significativo lugar en nuestro país desde principios del siglo XVIII, lo que hace suponer la presencia de maestros profesionales que entrenaban o formaban a los miembros de esos grupos, y deja entrever la existencia de una vasta herencia educativa. Sin embargo, la tradición a la que me referiré, vinculada íntimamente con el Estado mexicano, tiene su antecedente más próximo en la fundación de la primera escuela profesional de danza en la ciudad de México, en 1931, cuando la formación de intérpretes profesionales adquirió forma definida, se sistematizó y se plasmó en los primeros planes y programas de estudio conocidos.

a) La Escuela de la Plástica Dinámica: la utopía integradora

La fundación de la Escuela de la Plástica Dinámica se inscribe en la estela nacionalista que dejaron los primeros gobiernos posrevolucionarios; en el acto se observan vestigios de la política educativa que instauró José Vasconcelos durante su gestión en la Secretaría de Educación Pública, cuando creó el Departamento de Bellas Artes.

Organizada por Hipólito Zybin¹⁹⁹ en abril de 1931, fue un proyecto —aunque parcialmente puesto en marcha— impensable e incomprensible para su época, por lo que a tan sólo diez meses de su inauguración, fue cancelada para dar paso a la Escuela de Danza.

Esta propuesta —muy probablemente inspirada en los proyectos formativos de la Escuela Imperial Rusa— trazaba un currículum que bien podría equipararse con alguno de los planes de estudio de las actuales escuelas profesionales depen-

¹⁹⁸ Véase Maya Ramos Smith, *La danza en México...*, op. cit.

¹⁹⁹ Bailarín de origen ruso que decidió permanecer en nuestro país al desintegrarse en 1930 la Ópera Privée de París, compañía que tuvo una temporada exitosa en el Teatro Iris. Sobre las circunstancias que rodearon la apertura de esta escuela véase Cristina Mendoza, *Escritos de Carlos Mérida sobre el arte: la danza*, México, INBA, CENIDIAP, 1990, y Margarita Tortajada, *Danza y poder*, México, Serie de Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, CENIDI-Danza "José Limón", 1995.

dientes del INBA, no sólo por el tipo de materias y carga horaria establecida, sino también por algunos de los planteamientos que lo sustentaban.

El proyecto de creación de la Escuela de la Plástica Dinámica pretendía introducir una "plástica dinámica"²⁰⁰ que transformara los espectáculos artísticos de su época y les devolviera la perdida capacidad de vinculación con el público. Esta nueva mirada artística requería la formación de "actores completos" con un programa de estudios integral que incluiría, además de las materias artísticas (danza, música y artes plásticas), las materias académicas de la escolaridad oficial.

Para elaborar su propuesta, Zybin realizó un análisis de la danza clásica y de la "danza libre" (agrupaba en esta denominación los trabajos de Duncan, Dalcroze y Laban, en Alemania, y de Wigman, Graham y St. Denis, en Estados Unidos), del cual desprendía la posibilidad de articular ambos géneros en el proceso formativo, dando a la primera la prioridad en la formación técnico-muscular, y a la segunda, la responsabilidad de la formación expresiva. Esta articulación implicaba, por un lado, la recuperación de la experiencia de la danza clásica en el perfeccionamiento de los cuerpos y, por otro, el reconocimiento de la capacidad de la danza moderna para penetrar la vida contemporánea y expresarla cruda, pero artísticamente.

Zybin subrayaba las ventajas de la escuela clásica: "1) El desarrollo perfecto y bello del cuerpo. 2) La belleza espiritual del movimiento clásico que siempre se lanza para desprenderse de lo terrenal. 3) Su agilidad y precisión cultivados durante enormes estudios. 4) El brinco casi sobrenatural que se hace aparentemente sin esfuerzo alguno debido a que la parte superior del cuerpo sigue la completa independencia y libertad de acción durante 'la vida en el aire'. 5) La adaptabilidad para la ejecución de todas las formas de movimientos que la fantasía y el coreógrafo exigen, aunque éstas serían fuera de la escuela clásica. 6) El cultivo notable de la fuerza de voluntad, inteligencia y memoria".²⁰¹ También reconocía la capacidad artística de los artistas de la danza moderna, pero la consideraba "una tendencia negativa desde el punto de vista de la cultura física",²⁰² juicio en el que expresaba cierto rechazo al género; sin dejar de valorar su genio creativo, los consideraba "grandes aficionados", opinión que aún tienen algunos maestros de danza clásica, pues en las arengas sobre la contraposición muscular y expresiva de ambos géneros todavía se traslucen tintes de repudio.

La posibilidad de formar simultáneamente en dos géneros dancísticos continúa discutiéndose, porque algunos maestros de danza clásica consideran que sus

²⁰⁰ Idea con la que intentó abarcar horizontes más amplios que el ballet, pero sin perder su calidad de expresión artística, que permitiera "personificar todas las manifestaciones del mundo vivo y muerto por medio de la máquina humana expresivamente educada". [*Escuela de Plástica Dinámica*, México, Cuadernos del CID-Danza, núm. 2, s/f, p. 8.]

²⁰¹ *Ibid.*, p. 7.

²⁰² *Ibid.*, p. 8.

estrategias solas permiten alcanzar los niveles de expresividad requeridos; los de danza contemporánea piensan que han desarrollado procedimientos formativos suficientes para alcanzar un buen desarrollo muscular. En mi opinión, esto es parcialmente cierto, pues limitan sus parámetros, de un lado, a la danza clásica tradicional y, del otro, a estilos específicos del amplio movimiento contemporáneo. En nuestro país, las perspectivas de diversificar las propuestas coreográficas están reducidas y han dependido en todo caso de algunos talentos intérpretes, que se han atrevido a trascender las fronteras de su estrecha formación.²⁰³

Este malogrado plan de estudios inauguró un debate, aún vigente en las escuelas profesionales, que resume la valoración de las ventajas y viabilidad de un proceso formativo desde el principio especializado en géneros dancísticos (clásico, contemporáneo o danza tradicional y popular mexicana), o diversificador de las posibilidades de movimiento de los estudiantes, al formarlos paralelamente en dos o más de estos géneros. La toma de posición institucional ante esta disyuntiva puntará diferencias en la práctica educativa, pues el primer proceso está orientado duramente por los valores del género dancístico en el cual se inscribe, mientras que el segundo está liberado a un continuo intercambio simbólico.

Como ya dije, el proyecto de Zybin fue cancelado y sustituido con la Escuela de Danza, cuyos planteamientos quebrantaban abiertamente algunos de los soportes fundamentales de la plástica dinámica, en particular en los aspectos técnico-formativos. Por esta circunstancia no se puede dibujar una línea de continuidad entre la Escuela de la Plástica Dinámica y la posterior Escuela de Danza, como algunos hacen; al contrario, el quiebre entre estos proyectos reveló, por un lado, la tensión que ya existía entre la danza clásica y la moderna, que se radicalizaría más adelante; y, por otro, la intensa polémica entre nacionalismo y universalismo sostenida por los intelectuales y artistas mexicanos de la época.

b) La Escuela de Danza: el proyecto de formación del Estado

La Escuela de Danza fue creada por decreto presidencial, “para satisfacer una necesidad estética de expresión —el baile— [...] y orientada hacia los trabajos de creación de la coreografía moderna mexicana”.²⁰⁴

²⁰³ No sería ocioso mirar las experiencias y desarrollo de la danza en Europa y en algunas compañías de Estados Unidos, donde se reconoce que la articulación de ambos géneros incrementa las capacidades de los intérpretes, pues amplía su vocabulario kinético y diversifica las sensaciones de movimiento, lo que enriquece su capacidad expresiva. La formación paralela no supone sacrificar la eficiencia técnico-muscular, la que por cierto resulta cada vez más sorprendente (baste recordar la reciente presentación —1999— del Nederlands Dance Theater).

²⁰⁴ Margarita Tortajada, *Danza y poder*, op. cit., p. 70.

El primer plan de estudios, elaborado por José Gorostiza y Xavier Villaurrutia, establecía el objetivo inmediato de la Escuela: formar bailarines profesionales “dueños de la mejor y más amplia técnica del baile, pero orientados siempre hacia los trabajos de creación en el sentido de lo mexicano”.²⁰⁵ Pese a que este objetivo parecía concordar con la idea de Zybin de formar profesionales con una técnica amplia, el acuerdo con el que se formuló el primer plan de estudios planteaba tácitamente la intención de no ligarse a ninguna técnica en particular,²⁰⁶ aunque sí promover los movimientos expresivos libres, lo que permite asociar al nuevo proyecto con el movimiento inaugurado por Isadora Duncan, conocido como danza libre, que rechazaba abiertamente cualquier relación con la danza clásica.²⁰⁷

Los años de formación fueron reducidos drásticamente de ocho a tres, y a pesar de que el tiempo curricular estaría dedicado al desarrollo de las habilidades corporales, al estudio de los ritmos plásticos mexicanos y a la creación personal, otros aspectos relevantes del proceso formativo serían relegados, como la educación musical del futuro bailarín.²⁰⁸

En los años siguientes se realizaron algunas modificaciones a los planes de estudio de la Escuela que conllevaron la reintegración al currículo de ciertas materias que habían sido relegadas (historia de la danza, rítmica musical, tap y acrobacia) y el incremento del periodo total de formación a cinco años; no obstante, las discrepancias entre los maestros y la falta de una planta docente unificada y preparada condujeron a un paulatino decaimiento de la Escuela.

La fundación del Ballet de la Ciudad de México en 1942 le dio un significativo impulso a la Escuela, que durante varios años dedicó su trabajo artístico a

²⁰⁵ Documento del Consejo de Bellas Artes firmado el 9 de febrero de 1932 por José Gorostiza, Xavier Villaurrutia y Rufino Tamayo, en Cristina Mendoza, *op. cit.*, p. 278.

²⁰⁶ La única técnica sistematizada era la clásica; el movimiento moderno apenas se iniciaba y, aunque los principios sobre los que se erigiría esta Escuela ya estaban formulados, no había una técnica moderna propiamente.

²⁰⁷ El acuerdo dice: “En los tres años en que estará dividida la carrera habrá cursos dedicados, preferentemente, al desarrollo armónico del cuerpo por medio de ejercicios *neutros y movimientos expresivos naturales* a fin de que el alumno vaya logrando, al mismo tiempo que el perfeccionamiento, el dominio cada vez más completo de su único vehículo de expresión, de su cuerpo, y se haga dueño de una técnica”. [Acuerdo 30 del Consejo de Bellas Artes, en Cristina Mendoza, *op. cit.*, p. 269. El énfasis es mío.]

²⁰⁸ Nótese cómo, a pesar de que se consideraba importante la cultura general, no se introdujeron materias teóricas fundamentales como historia de la danza y del arte. El proceso de creación era reducido; según la especificación curricular de las materias, la *mise en scène* (puesta en escena), más que una experimentación de los bailarines, implicaba un trabajo de aprendizaje de los movimientos señalados por los coreógrafos.

crear una danza propia, pero por medio del lenguaje clásico; así, la danza clásica era el orientador básico de la formación.

Hacia 1947 la Escuela de Danza reorientó su proyecto a la formación de maestros, desde entonces, su objetivo básico. Esta institución, hoy denominada Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, forma maestros que pueden integrarse al sistema educativo nacional o impartir los primeros niveles de formación profesional en danza, con lo que cubren una necesidad desde hace años desatendida por el Estado.

Apenas una tenue línea se puede trazar entre la tradición de la Escuela de Danza y la Academia de la Danza Mexicana (ADM), pues si bien algunas de las coreógrafas que fundarían esta última estudiaron en la primera y algunos valores pudieron literalmente encarnarse en ellas, la fuerza de los valores de la danza moderna las condujo a planteamientos no sólo alejados de la propuesta educativa y estética de la Escuela de Danza (en particular, cuando se definió el proyecto que la orientaría por una búsqueda con el lenguaje clásico) sino, en múltiples aspectos, opuesto. Además, durante varias décadas el intercambio con esta institución fue prácticamente nulo, hasta que en la década de los sesenta algunas maestras egresadas de ella se integraron a la ADM. El caso más destacado es Emma Duarte, quien inició en la ADM la tradición de una enseñanza sistemática de la danza académica tradicional y popular mexicana, que aún puede rastrearse en los desarrollos metodológicos actuales.

c) La Academia de la Danza Mexicana: en busca de una danza moderna mexicana

La fundación de la ADM en 1947 se produjo en un momento en que el movimiento mexicano de danza moderna había cobrado una significativa presencia en nuestro país. Este movimiento surgió de la impresión que produjeron las visitas de Ana Sokolow y Waldeen en 1939, quienes al fundar cada una su propio grupo y crear las primeras obras de danza moderna con espíritu nacionalista, integraron un grupo de jóvenes bailarinas y coreógrafas mexicanas que iniciarían un vigoroso movimiento de danza moderna en México. Al partir las pioneras, este joven grupo creó, primero, el Ballet Waldeen (1946) y luego, la ADM (1947).

El taller coreográfico: una academia de académicos

Fundada por Carlos Chávez apenas unos meses después de la creación del INBA, el objetivo que dirigiría las actividades de la ADM en su primera etapa como taller coreográfico sería la creación de una danza mexicana actual, contemporánea, técnicamente universal y estrechamente ligada a la investigación folclórica;

es decir, buscaba constituirse en un taller de creación dancística conformado por el sector más preparado: “una academia de académicos”, decía Chávez.

La ADM funcionó como taller coreográfico nueve años,²⁰⁹ durante los cuales logró una amplia trayectoria de éxitos de alcances internacionales y protagonizó algunos de los momentos más luminosos del movimiento mexicano de danza moderna. En esta época, denominada por muchos “época de oro de la danza moderna mexicana”, afloró una enorme riqueza creativa de los artistas que miraban íntimamente nuestra realidad, nuestra manera de ser, nuestros problemas, y los mostraban en un lenguaje de “validez” universal.

Desde que comenzó sus actividades, la ADM agrupó a un cúmulo de estudiantes, a quienes formaba de manera un tanto irregular para incorporarlos a la Compañía, lo que con el tiempo daría lugar a la separación de las funciones y al establecimiento de dos instancias: el Ballet de Bellas Artes, dedicado a la creación y difusión, y la ADM, consagrada a la educación dancística profesional.

Constitución de la escuela: el primer plan de estudios

La ADM inició su labor expresa como formadora de profesionales en 1956, pero prosiguió en la orientación señalada por las metas y propósitos que le dieron origen.

En esta etapa se crearon dos carreras: bailarín de danza moderna, con duración de cinco años, y bailarín de danza regional, de tres. No obstante, en el plan de estudios de la carrera de danza moderna se incluyeron la danza clásica y el baile nacional; la primera, por su valor formativo muscular, y el segundo, para hacer congruente el planteamiento de crear una danza propia cuyas raíces se hundieran profundamente en la cultura popular. Además, para intensificar la preparación cultural del bailarín, se introdujo el estudio simultáneo de materias puramente académicas, que al vincularse con las técnico-artísticas, favorecerían la formación integral del futuro artista de la danza. El proceso se redondeó con la creación del grupo experimental, vehículo de experimentación coreográfica de alumnos y maestros.

En este periodo surgieron algunas carencias en el proceso formativo que era preciso subsanar y que orientaron la primera reestructuración. Por ejemplo, la

²⁰⁹ Al año de su creación (1948) aparecieron diferencias significativas entre sus fundadoras. Al no resolverse el conflicto, Guillermina Bravo y Josefina Lavalle, al frente de un grupo de bailarines, decidieron abandonar la ADM y fundar el Ballet Nacional. Esta separación “no es resultado de un problema local y de diferencias personales en cuanto a la organización [...], expresaba un punto de vista estético que incluía el rompimiento con ‘las formas de hacer danza’ del ballet clásico”. [Alberto Dallal, *La danza en situación*, México, Gernika, 1985, p. 271.]

exigencia de homogeneizar la multiplicidad de procedimientos técnicos para adecuarlos al nivel de desarrollo y las posibilidades de los alumnos; la necesidad de atender a los alumnos con facultades y predilección por la danza clásica, que requerían un trabajo más intenso y organizado. En este momento, los maestros enseñaban básicamente repitiendo lo que habían aprendido, sin seguir los preceptos de una escuela ni metodología particular.

La especialización: primera reestructuración

En 1959 se llevó a cabo la primera reestructuración del plan de estudios. El gremio de los bailarines clásicos exigía la apertura de una carrera especializada en ese género, ya que la ADM sólo ofrecía estudios en danza moderna y regional. Para atender este reclamo se crearon tres carreras, por primera vez con un criterio de especialización: bailarín de danza clásica, bailarín de danza contemporánea y bailarín de danza regional, cada una con duración de nueve años, cuatro de ellos en un tronco común,²¹⁰ además de un año para la formación de docentes, en el cual los alumnos cursarían materias del área pedagógica, lo que totalizaba diez años de estudios.

Entre muchas otras mejoras, en este periodo sobresalen algunas acciones tendientes a sistematizar la enseñanza y resolver los problemas de la etapa anterior: instauración de exámenes de admisión en los que se valoraban con rigor las aptitudes físicas; delimitación del rango en la edad de ingreso (8-14 años); elaboración de los primeros programas para la materia de danza clásica, con el objeto de unificar la metodología de su enseñanza (Nellie Happee y Guillermina Peñaloza los elaboraron recuperando las experiencias del sistema inglés en nuestro país); reestructuración de la materia de música, que implicó un incremento en el número de años de impartición; inicio de la sistematización de la enseñanza de la danza regional (ahora denominada tradicional y popular mexicana); inclusión de la materia de coreografía en grupos superiores; instauración de exámenes semestrales en cada grupo con asistencia de todo el personal docente y directivo, con el objetivo de evaluar el trabajo y unificar criterios.

Esta larga etapa de once años apuntaba ya a un proceso de formación sistemático; la integración de los cuerpos colegiados intensificó el interés en lograr acuerdos sobre los criterios técnicos y metodológicos. Un primer antecedente de esta unificación ocurrió en los años sesenta, cuando Michael Land, director artís-

²¹⁰ Si bien se estableció un criterio de especialización, el tronco común daba a la mayoría de los estudiantes una importante formación clásica, la que durante este periodo ya se consideraba básica en la formación de un bailarín profesional, importancia que se reflejó en el número de horas asignadas a la materia (clase diaria de una hora y media).

tico del Ballet Clásico de México, impartió un curso de metodología a los bailarines de la compañía, entre quienes estaban varios maestros de la ADM. También fue significativa la aportación de Rosa Bracho, quien había estudiado algunos años en la Unión Soviética y, al compartir sus conocimientos con varios maestros de danza clásica de la escuela, sembró en ellos el interés en esta metodología; eran Alma Mino, Farahilda Sevilla, Graciela González, Ana Ma. Garza, Socorro Larrauri, entre otros.

Más tarde, Sonia Castañeda impartiría el primer curso de metodología clásica (una peculiar combinación de Vaganova y Cecchetti) a los maestros de esa área, en el que transmitiría sus experiencias en la formación de varias generaciones de alumnos de danza clásica de la ADM, a quienes entonces se consideraba poseedores de la mejor técnica de ese género en la Escuela. Este curso, además de la dosificación por niveles, permitió que los maestros iniciaran un proceso de construcción de conceptos que procuraban una mejor comprensión del alumno sobre su trabajo técnico.²¹¹

En el área de danza contemporánea y coreografía fue muy destacado el trabajo de Bodyl Genkel, quien sistematizó su trabajo técnico con los alumnos de los últimos grados y lo plasmó en los primeros programas de ambas materias.

Con estas experiencias principiaba la construcción de una escuela propia para formar bailarines profesionales, que alcanzaría importantes logros hasta 1978, cuando el proceso fue interrumpido abruptamente por el cierre temporal de la Escuela durante cuatro años. La mayoría de las jóvenes maestras que participaban en estos cursos eran egresadas de la ADM, lo que significaba que habían sido formadas en al menos dos géneros dancísticos (clásico y contemporáneo), y algunas habían incursionado en los tres géneros impartidos, de manera que en los procesos de construcción metodológica había ‘préstamos’ entre géneros, particularmente en la dirección que debía asumir el trabajo muscular y en la estructura de la clase.

De lo anterior se derivaron experiencias interesantes, aplicadas a los grupos conocidos como extracarrera (aficionados que asistían por las noches, por lo general a cargo de las maestras recién egresadas). Entre dichas experiencias estuvieron la creación de una metodología denominada “técnica general”, una selección de algunos elementos de la técnica clásica (generalmente la barra y la forma de estructurar los ejercicios) y de otros de la técnica contemporánea (el trabajo de tor-

²¹¹ Alma Mino en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 15 de enero de 2001. Agrega: “Esta experiencia nos dio mayor claridad de cómo ir paso a paso en la enseñanza de la técnica; fue cuando iniciamos la construcción de conceptos como el *dehors*, la pierna de apoyo, la pierna de trabajo, la estructura de las poses y *arabesques* y una depuración de los términos que fue creando un lenguaje muy especial entre los maestros, como ‘sujeta’, ‘alarga’, ‘cuadra’, etc.; además, el curso despertó nuestro interés por el campo de la anatomía”.

so, el piso y el trabajo de diagonales). Sin embargo, esta técnica no fue utilizada en la formación de los profesionales, porque se consideró que carecía de un buen equilibrio formativo-muscular, al reducirse el tiempo para el logro de algunas habilidades de ambos géneros. Esta etapa, tal vez la más rica en cuanto a experimentación y creación metodológica, posibilitó también que algunos maestros comenzaran a trabajar en la enseñanza simultánea de los dos géneros dancísticos, lo que favoreció el tránsito a la siguiente etapa de la escuela.

El análisis del tronco común y de la solidez del grupo de maestros que incursionaba en la enseñanza de los dos géneros llevó a los miembros de la comunidad educativa a las siguientes conclusiones:

- La asimilación paralela de distintos géneros era posible y enriquecedora; sin embargo, la enseñanza simultánea de las técnicas planteaba problemas metodológicos y pedagógicos específicos, que imponían la necesidad inaplazable de elevar el nivel de preparación y conocimientos de la planta docente. Asimismo, en algunos grupos se observaban contradicciones en la asimilación muscular y conceptual de las técnicas, debido a la falta de comunicación e intercambio de experiencias entre los docentes de los diferentes géneros dancísticos, por lo que debían crearse mecanismos para facilitar el proceso.
- A partir del quinto año los alumnos tenían que optar por alguna especialidad, pero en la práctica se resistían a hacerlo y seguían incursionando en diversos géneros. Ésta era una respuesta lógica a la tendencia dancística integradora que ya se observaba en el mundo y en algunas compañías mexicanas, como en el Ballet Independiente, que se nutrió varios años de egresadas de la escuela.

Con estas ideas se procedió a la siguiente reestructuración, cuando se pondría la tesis que hasta hoy orienta el trabajo educativo de la ADM.

El bailarín integral: segunda reestructuración

En 1970, año en que se concertó la reforma educativa nacional, en su plan de estudios la ADM perfiló con mayor claridad los fundamentos artísticos y educativos que emergieron de la experiencia anterior. El proceso concluyó con la creación de dos carreras: bailarín de concierto, con duración de ocho años, en la que se integraban las de danza clásica y contemporánea, para formar un profesional técnicamente más completo y enriquecido expresiva y conceptualmente; y bailarín de danza popular mexicana, con duración de seis años, carrera que pretendía un mayor acercamiento a la autenticidad de las formas populares por medio del trabajo directo con informantes (actividad que se había abandonado durante muchos años) y una asesoría permanente del Fondo Nacional para el Desarrollo de

la Danza Popular Mexicana (FONADAN), fundado en diciembre de 1972, entre otros fines colaterales, para apoyar a la ADM en esta rama. Además se incluyeron las materias de danza contemporánea y notación coreográfica.

Un aspecto cardinal fue la inclusión en ambas carreras de asignaturas que permitieron a los alumnos ampliar sus parámetros cognitivos, expresivos y creativos, entre ellas teatro, artes plásticas, motivación dramática y producción escénica. En la carrera de concierto se insertó la materia de introducción a las artes, que pretendía simultáneamente estimular la creatividad innata del niño y lograr un equilibrio ante el riguroso entrenamiento técnico de los primeros años. En los objetivos de la materia de danza contemporánea se consideró primordial para el proceso de aprendizaje la experimentación creativa y a partir del quinto año se añadió un curso completo de coreografía, que comprendía el estudio de las formas preclásicas, las formas modernas y dos años más para el taller de coreografía. Como el contacto con el público se consideraba un factor fundamental en la formación del intérprete, en ambas carreras y a lo largo de cada una, se instituyeron las prácticas escénicas como materia curricular.

Esta etapa introdujo una diferencia cualitativa: la tesis del "bailarín integral", que no sólo afirmaba la viabilidad de la asimilación paralela de dos técnicas dancísticas y la vinculación entre trabajo intelectual y corporal, sino que subrayaba la necesaria interacción entre lo académico y lo artístico para la formación de un artista creativo. Esta revaloración del quehacer del bailarín condujo también a la revisión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza para modificar el trabajo del aula y hacerlo congruente con los nuevos principios; esto suponía un fuerte énfasis en el desarrollo de la creatividad y expresividad del intérprete, y correspondería a los maestros instrumentar las actividades que las fomentaran. Si bien la mayoría de los maestros dejó de lado esta importante inclusión al trabajo cotidiano del aula, los que empezaron a experimentar con ella poco a poco transformaron algunos procesos hasta culminar, en la siguiente etapa, con la introducción de un momento específico para su desarrollo; esto ocurrió fundamentalmente en la materia de contemporáneo.

Otro aspecto significativo fue la decisión de los colegios de clásico y contemporáneo de que una escuela en particular guiara el proceso formativo; en clásico se adoptaría el sistema cubano y en contemporáneo, la técnica Graham, lo que supuso la formación metodológica de los maestros. En 1975 se impartirían los cursos de metodología cubana a los maestros de clásico y de técnica Graham a los de contemporáneo. Sin negar el avance técnico y metodológico debido a esta asesoría, en particular en el área de clásico, aquélla no se limitó a la metodología, también arrastró algunos valores pedagógicos que ocasionaron controversia entre los maestros, lo que daría lugar a múltiples problemas y desacuerdos, que derivarían en la ruptura.

Este plan de estudios operó sólo algunos años, porque en 1978, debido a la fractura entre los miembros de la planta docente, se canceló temporalmente para dar paso a la creación del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD).

Sin embargo, gracias a cuarenta y tres maestros que creían en la viabilidad del proyecto, la ADM fue reinstalada en un nuevo local, después de una intensa lucha sindical de cuatro años. En este periodo, además de pelear por la supervivencia de la escuela, los maestros realizarían un intenso trabajo de análisis y evaluación, que concluyó con otra reestructuración del plan.

El intérprete creativo: tercera reestructuración

El nuevo plan de estudios ratificó la tesis educativa del bailarín integral, pero se replantearon algunos aspectos del currículo para lograr congruencia entre la propuesta teórica y la curricular. En la carrera de concierto se reordenaron algunas materias y contenidos, además de añadir en los dos últimos años la materia de danza popular mexicana para fortalecer la propuesta integradora. Asimismo, la carrera de intérprete de danza popular mexicana se reelaboró por completo; siguiendo la misma lógica aplicada a la carrera de concierto, se creó la de danza mexicana, que integraría la formación en danza contemporánea y en danza popular mexicana.

No obstante la importancia de lo anterior, la transformación más significativa de este periodo fue el nuevo sentido educativo de la idea orientadora del proyecto integral, que superaba la visión reductora del bailarín a un mero reproductor del movimiento y bosquejaba el ideal de formar un *intérprete*: un artista cuya participación activa en el proceso de creación lo convertiría en un colaborador, más que en una herramienta pasiva del coreógrafo. Para instrumentarlo se estableció como eje metodológico en todos los géneros dancísticos la continua experimentación creativa y coreográfica de los alumnos a lo largo de su formación, lo que supuso abrir espacios curriculares y no curriculares para la organización de actividades de fomento al desarrollo creativo y expresivo. Así, además de fortalecerse las actividades de la materia de coreografía, en la que los estudiantes se acercaban sistemáticamente al proceso de creación, se abrieron, entre otros, talleres experimentales y encuentros de obras creativas, que buscaban promover el trabajo multi e interdisciplinario de alumnos y maestros.

También en el aspecto metodológico y pedagógico se plantearon algunos cambios; la mermada planta docente del área de danza clásica, después de valorar la experiencia con la metodología cubana, decidió adoptar una vez más la rusa, lo que condujo a un nuevo proceso de formación y actualización que no fue regular ni intensivo sino hasta 1994, cuando se aprobó el apoyo directo y sistemático de maestras egresadas de la escuela Vaganova.

En cambio, la satisfactoria experiencia técnica y metodológica de los maestros de contemporáneo los convenció de seguir trabajando con la técnica Graham; sin embargo, en 1993 se inició una apertura a otros estilos y técnicas que los alumnos experimentarían en su último año de formación, con lo que se respondía a la creciente diversificación técnica y artística en el género. Además se impulsó la incursión de los maestros en la enseñanza simultánea de dos géneros, con el fin de combatir las resistencias y puntos de vista unilaterales de los maestros especializados.

Estas experiencias y la continua experimentación coreográfica de maestros y alumnos en trabajos que integraran al menos dos lenguajes dancísticos, favorecieron el tránsito hacia la siguiente modificación al plan de estudios.

La carrera única: cuarta reestructuración

La última reestructuración, efectuada en 1992 con motivo del reordenamiento académico convocado por el INBA, recuperó la tesis que ha orientado el trabajo educativo de la escuela, el bailarín integral, y dio el paso definitivo hacia su consolidación, con la fusión de las dos carreras en una sola: intérprete de danza de concierto, en la que se incorporó el aprendizaje paralelo de los tres géneros dancísticos impartidos en la escuela (danzas clásica, contemporánea, y tradicional y popular mexicana).

Aunque se dio la misma importancia y valor a cada género, era preciso adecuar el número de horas de entrenamiento a sus requerimientos técnicos, circunstancia que ha conducido a agrias discusiones entre los maestros y revivido viejas discrepancias y prejuicios derivados de la especialización, que en apariencia se habían conjurado, lo que ha dificultado considerablemente la aplicación del plan.

La fundamentación de esta carrera subraya la necesidad de que el futuro intérprete conozca, experimente y goce las posibilidades de movimiento que le ofrece cada una de las formas de hacer danza, para que, al concluir sus estudios, elija sin cortapisas la rama de danza con la que más se identifique. El plan de estudios no se niega a la especialización que aún caracteriza al medio profesional de nuestro país; sin embargo, apunta hacia el futuro, es decir, a intérpretes versátiles cuya amplia formación de movimiento les permita afrontar eficazmente las nuevas tendencias coreográficas, donde los límites entre géneros dancísticos se diluyen cada vez más.

Sobre todo, este plan de estudios pretende que el futuro intérprete se desarrolle con una mente abierta a todas las posibilidades de hacer danza; que no sean los requerimientos físicos o estéticos, los prejuicios o las fobias, los que determinen su actividad profesional, sino que descubra en sus propias capacidades corporales y necesidades creativas la forma de movimiento con la que mejor se pue-

da expresar. Este propósito señala directamente a un tipo particular de práctica educativa, en la que los convencionalismos de la especialización se hayan expulsado, se impulse el conocimiento detallado de las posibilidades corporales de cada estudiante y se considere la creatividad como motor del proceso educativo.

El plan está vigente en la ADM desde 1994 y debería ser el orientador de las actividades en las aulas, pero en la realidad sólo lo es para los maestros que consideran viable la formación no especializada y comprenden que esta perspectiva educativa, única en nuestro país, le otorga identidad a la institución.

A pesar de que algunos maestros han logrado significativos avances en el proceso integrador, la asesoría de las maestras rusas, que ha producido una innegable mejoría técnica y metodológica, también ha reavivado la antigua lucha contra los lineamientos de una práctica educativa especializada, puesto que los docentes, particularmente los que no tienen sólidas bases en danza contemporánea, con frecuencia retornan a la idea de sólo formar intérpretes en un género, posición que los lleva a desdeñar y hasta rechazar la formación paralela en los dos. Además se ha vuelto a la práctica, todavía común en danza clásica, de establecer jerarquías y diferencias basadas en parámetros físicos y estéticos, que los alumnos seleccionados según otros criterios,²¹² generalmente más laxos en cuanto a los requisitos físicos y estéticos, con frecuencia no cumplen, lo que afecta su autoestima.

Por otro lado, el proceso de asesoría metodológica en clásico y en contemporáneo ha restringido considerablemente la posibilidad de experimentación técnica y metodológica; en este sentido, la práctica educativa integradora que había caracterizado a la ADM se empieza a transformar en una actividad regida por los parámetros de la especialización. Por ello, resulta de gran interés la observación de los maestros que, pese al alto grado de especialización que se les exige en sus estrategias educativas, incorporan sus experiencias de integración y desarrollo de la creatividad al trabajo cotidiano del aula.

Además, se ha regresado a la vieja práctica, que se formaliza cada vez más, de las evaluaciones semestrales y finales con un jurado calificador, que asienta

²¹² La ADM, desde que formuló el plan del bailarín integral en 1972, basaba sus procesos de selección en criterios más abiertos que los de la danza clásica, no sólo porque el alumno podía optar profesionalmente por el otro género, sino porque algunos maestros de danza clásica y contemporánea iniciaron un serio estudio anatómico y metodológico, que les hacía pensar en un desarrollo corporal sólido, por supuesto sin la espectacularidad de los cuerpos que ya son flexibles, pero con una gran capacidad expresiva que conduciría a una calidad interpretativa peculiar en ambos géneros. No obstante los resultados obtenidos, el interés de los clásicos por cubrir los parámetros fijados por la Compañía Nacional de Danza ha suscitado fuertes discrepancias al interior de la escuela.

calificaciones y expresa su opinión sobre la permanencia o no de los alumnos. Retomada en 1990 con la finalidad de que todos los miembros del área y de otras áreas invitadas (generalmente los maestros de los otros dos géneros dancísticos de un mismo grupo) compartieran opiniones y observaran diferentes formas de aplicación metodológica, lo que después serviría para encauzar el trabajo colegiado hacia una valoración académica del proceso de los grupos, esta práctica ha derivado en un juicio a maestros y alumnos que empieza a deteriorar el ambiente de las áreas.

A pesar del difícil panorama que enfrenta la escuela, sus egresados han logrado un alto nivel interpretativo; algunos se han integrado a diferentes compañías y grupos profesionales en los que su actividad es destacada, mientras que otros han continuado sus estudios profesionales en áreas vinculadas con el trabajo artístico.

d) El Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza: el retorno a la especialización

El Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD) se creó al principio del ciclo escolar 1978-1979; su antecedente próximo es el establecimiento de la Escuela Nacional de Danza Clásica en 1977, que surgió de la salida de los maestros de danza clásica de la ADM, apoyados por la Dirección de Danza del INBA. Esta salida fue la culminación de un periodo de serios desacuerdos entre los maestros de clásico y de contemporáneo, iniciados por las drásticas transformaciones que los primeros plantearon en sus lineamientos de ingreso y permanencia de los alumnos en la carrera y en la escuela, que vulneraban directamente los principios del bailarín integral y apuntaban hacia un retorno de la especialización. Estas modificaciones estaban sustentadas en las propuestas de los asesores de la escuela cubana de ballet, quienes trabajaban desde 1975 con el área.²¹³

Con un fuerte apoyo estatal, la fundación del SNEPD pretendió abarcar los objetivos del área educativa que se habían asignado años atrás al Consejo Nacional de Danza;²¹⁴ así, no se limitó a formar una nueva escuela, sino que había un proyecto más amplio, con los propósitos de:

²¹³ En 1975 la Dirección de Danza del INBA firmó el Convenio México-Cuba, que consideraba el apoyo y asesoría metodológica para los maestros de la ADM y para los integrantes de la Compañía Nacional de Danza.

²¹⁴ Este Consejo, de breve vida, fue creado en el gobierno de Luis Echeverría para aglutinar en un solo organismo a los representantes más destacados del medio dancístico; planteó medidas y actividades tendientes al desarrollo y mejoramiento de la danza: promoción, difusión, divulgación, educación, investigación y creación. Su finalidad era la atención de todos los sectores que se podrían beneficiar de la danza: profesionales, aficionados y sistema educativo nacional.

Planear, integrar, organizar, dirigir y evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje de las escuelas profesionales del INBA, así como asesorar y reglamentar los planes y programas del estudio de la danza en las escuelas de iniciación artística, las Casas de la Cultura y todas las escuelas dependientes del INBA que impartan esta disciplina. Habrá una reglamentación de la enseñanza en las instituciones oficiales y particulares de todo el país que actualmente la imparten sin control alguno, y se establecerá el reconocimiento del género como una profesión, con registro y título profesional. Se fundará un centro de investigación para encontrar las raíces nacionales que definan una danza de carácter propio, independientemente del lenguaje técnico empleado. Asimismo, se elaborarán programas de danza "idóneos" para los establecimientos de educación preescolar, primaria, secundaria y normal en todo el país. Se establecerá contacto con todas las dependencias de la Secretaría de Educación Pública para la aplicación de programas. Se formarán profesores monitores que contribuyan a la "sensibilización de grandes núcleos de población y habrá una evaluación permanente del plan modelo".²¹⁵

El SNEPD se integró con tres escuelas nacionales: Escuela Nacional de Danza Clásica (ENDCI), Escuela Nacional de Danza Contemporánea (ENDC) y Escuela Nacional de Danza Folklórica (ENDF), además de tres departamentos que brindarían el apoyo necesario para su adecuado funcionamiento: de Administración, de Servicios Biopsicosociales y de Servicios Escolares.

Cada escuela elaboró su propio plan de estudios, dirigido a la formación de ejecutantes y maestros en cada género dancístico. La ENDCI confirmó su proyecto de formar bailarines con un alto nivel técnico capaces de integrarse a compañías de ballet clásico y destacar en los concursos internacionales; propuso un currículo de alto grado de especialización, en el que la participación de otras formas de movimiento fueron insignificantes, y ratificó la formación en ocho años.

La ENDC redujo los años de formación a seis; también optó, como lo había hecho la ADM, por la técnica Graham, con una disminución considerable de las aportaciones de la danza clásica al proceso formativo; sin embargo, fue crucial su estrecho vínculo con el recién creado Centro Superior de Coreografía (CESUCO), dirigido a la formación y actualización de jóvenes coreógrafos, lo que dio gran vitalidad a sus trabajos coreográficos y propuesta artística.

Por su parte, la ENDF mantuvo prácticamente el mismo plan de estudios que había estado vigente en la ADM desde 1972, pero subrayó su intención de formar intérpretes especializados dedicados a la investigación, rescate y difusión de la danza tradicional mexicana, por lo que los otros dos géneros (clásico y contemporáneo) contemplados en el plan fueron reducidos a mero apoyo.

Los proyectos de cada escuela consideraron, además de las carreras de ejecutante, la formación de maestros en cada especialidad, pero sin lograr el recono-

²¹⁵ Patricia Cardona, *La danza en México en los años setenta*, México, UNAM/FONAPAS, 1980, p. 69.

cimiento oficial del nivel de licenciatura. También las tres escuelas retomarían la positiva experiencia de la ADM con la inclusión de la escolaridad desde el quinto año de primaria hasta la preparatoria; sin embargo, a diferencia de la ADM, la considerarían únicamente como servicio y no como parte integral del proyecto educativo.

El proyecto de especialización se consolida

Si bien hubo una relación entre las escuelas integrantes, durante los quince años que funcionó el SNEPD cada una estableció su propios principios y cultura educativa, que respondían a los requerimientos de especialización de cada género.

La ENDCI logró un alto nivel técnico, debido a que los maestros asumieron con rigurosidad los planteamientos metodológicos y pedagógicos de los cubanos, además de que diseñaron un minucioso proceso de selección que les permitió trabajar con los cuerpos idóneos para el género.²¹⁶ Además, en esta Escuela los continuos procesos de evaluación de maestros y alumnos se han vuelto parte integral de la cultura académica. Desde la selección, la evaluación de los alumnos es muy estricta, y continúa los cinco primeros años, durante los cuales se valoran el nivel técnico alcanzado, la inteligencia y la estabilidad emocional. Al finalizar el quinto año, con una evaluación especial se valora “la capacidad, conocimientos y figura” de cada alumno para continuar en el siguiente nivel, considerado propiamente como profesional.²¹⁷ En cada ciclo escolar hay dos evaluaciones (semestral y final), a las que acuden otros maestros del área y, en algunas ocasiones, un maestro reconocido. Cada docente es evaluado por sus compañeros, lo que se plasma en reportes escritos que permiten darle seguimiento a su

²¹⁶ Proceso de selección integrado por seis exámenes: estructura ósea y proporciones, aptitudes físicas, aptitudes musicales, psicológico, médico y entrevista con el nutriólogo. Si los dos primeros no son aprobados el aspirante es rechazado. “En el de estructura ósea se toman en cuenta factores morfológicos y biomecánicos, postura, tono muscular, columna vertebral y defectos de postura. En el de proporciones, aspectos estructurales y aspectos morfológicos, tipología Sheldon, simetría de los diferentes segmentos del cuerpo y defectos de alineación en miembros inferiores. Se examina el pie y se observa el peso. Para el examen de aptitudes físicas se evalúa figura, características del pie, extensión de piernas, movilidad de la articulación femoral, flexibilidad del tronco y altura del salto.” [Elsa Recagno, *Escuelas de ballet en América y Europa*, México, Serie de Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, CENIDI-Danza “José Limón”, 1999, p. 93.]

²¹⁷ Véase Elsa Recagno, “Método cubano para la enseñanza de la danza clásica”, extractos de la ponencia presentada en el VII Encuentro Nacional sobre Investigación de la Danza en 1988, publicada en *Balletin E-Zine*, página de internet de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea, www.geocities.com/Vienna/1854/.

'carrera metodológica'. La rigurosidad asumida, la permanente actitud de evaluación, fortalecida por el trabajo colegiado, ha llevado a los maestros a proponer mejoras, que empiezan a configurar una metodología de fisonomía propia. Al evaluar los logros técnicos de esta primera etapa, Recagno afirma:

Los resultados han sido buenos; sin embargo, desde hace algunos años se han detectado fallas que a la fecha no se han podido mejorar: la utilización académica de los brazos, el uso del *épaulement*, el trabajo fino de pies, la rapidez en el trabajo de *allegro* y la precisión en la *batterie*. Éstas pueden ser inherentes al método o a su impartición.²¹⁸

La evaluación colegiada y algunas inclusiones de materias y modificaciones en los contenidos de los programas sirvieron de base para la reestructuración que emprendieron en 1992.²¹⁹

La ENDC no tuvo un proceso tan homogéneo en su trabajo educativo, pues si bien asumió la técnica Graham y los maestros recibieron asesoría de diversas instancias para unificar los criterios metodológicos en torno a esa técnica, el continuo flujo de técnicas y nuevas tendencias corporales que impulsaba el CESUCO, al que pertenecían muchos de los nuevos maestros integrados a la Escuela, favoreció la expansión de la visión artística y estética de maestros, coreógrafos y bailarines del género contemporáneo, por lo que en la práctica cotidiana los usos metodológicos se diversificaron. Al mismo tiempo, la Escuela estimuló a los maestros que ya pertenecían a la planta docente y a los recién ingresados a proseguir con su carrera artística de bailarines o coreógrafos, lo que estrechó el contacto con el medio profesional, en especial, con el vigoroso movimiento de danza independiente que desde finales de los años setenta tenía una significativa presencia en el país.

Otro aspecto, que influiría más tarde en la transformación de la Escuela, fue el trabajo desarrollado con los grupos especiales, donde se formó un número considerable de estudiantes que se integrarían más tarde a los grupos indepen-

²¹⁸ Elsa Recagno, *Escuelas de ballet...*, op. cit., p. 96.

²¹⁹ Recagno asevera: "Los planes de estudio son los mismos desde la creación de la Escuela, lo que habla de una solidez en su estructura. Ha habido aumento de horas en las materias que lo han requerido, tales como Prácticas escénicas y *Pas de deux*. La materia Trabajos creativos por equipo se ha incorporado a las Prácticas escénicas con horario propio, mejorando así lo que en un principio fue la Improvisación. Dentro de la materia Gimnasia se ha considerado incorporar ejercicios especiales individuales, según las necesidades de cada alumno, con la idea de proveer un acondicionamiento físico más enfocado hacia la danza clásica e individualizado. Los programas cubanos, que en un principio estaban divididos en nueve unidades, se cambiaron a ocho, para adecuarlos a nuestra realidad (días festivos y vacaciones) y se ha experimentado cambiando de lugar algunos contenidos, pero éstos son básicamente los mismos desde el principio de la escuela". [*Ibid.*, p. 97.]

dientes. A pesar de que no se les otorgaba reconocimiento por sus estudios, la apertura que ofrecían en cuanto a la edad de ingreso (15 a 23 años) y la alta calidad de los maestros que impartían las clases, fueron formando a numerosos estudiantes con quienes se lograron interesantes niveles de desarrollo corporal; sobre todo, debido a la claridad vocacional que la edad permite y la madurez emocional de los alumnos, se obtuvieron muy buenos resultados en las áreas expresiva e interpretativa, lo que más tarde sería un punto crucial de valoración en la reestructuración de los planes y programas de esta Escuela.

La ENDF dirigió sus esfuerzos a formar especialistas con un fuerte enfoque hacia la investigación, registro y estudio de las manifestaciones dancísticas tradicionales; sin embargo, durante sus tres primeros años de funcionamiento desarrolló una actividad que puede considerarse, como afirma Fuentes,²²⁰ una prolongación de la propuesta artística que la ADM había promovido varios años: la mayoría de los maestros de esta Escuela se había formado y pertenecía a la ADM, lo que implicaba una práctica educativa muy arraigada que tardaría muchos años en asumir una expresión propia.

En 1982 el plan de estudios sufrió su primera reestructuración, en la que destacan, entre otros aspectos, que el trabajo educativo de todo el proyecto se centró en la materia de repertorio de danza folclórica mexicana, y que se reorientó hacia la contextualización histórica y social de las danzas estudiadas, lo que significó la inclusión de materias como etnografía, historia de la danza, historia de la cultura mexicana, historia del arte, coreografía y notación, taller de artes y técnicas escénicas, etc. A partir de este momento la Escuela arrancó ya su proceso de construcción de una identidad que la distinguiría de las otras escuelas donde se imparte la carrera de danza tradicional y popular mexicana.

La creación de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea

En 1992 la Subdirección General de Educación e Investigación Artística convocó a un amplio reordenamiento académico de las escuelas profesionales, con el propósito fundamental de elaborar el proyecto académico orientador de las cuatro escuelas profesionales de arte (música, teatro, artes plásticas y danza), que serían trasladadas al conjunto arquitectónico llamado Centro Nacional de las Artes (CNA), inaugurado en noviembre de 1994.

El CNA fue la culminación de una antigua aspiración de los políticos culturales de instituir un centro de docencia y creación de excelencia, encaminado a

²²⁰ Irma Fuentes Mata, *El diseño curricular en la danza folclórica: análisis y propuesta*, México, Serie de Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, CENIDI-Danza "José Limón", 1995, p. 94.

“servir de detonador de un verdadero Sistema Nacional de Educación Artística que impulse con coherencia los esfuerzos y recursos canalizados hacia los distintos niveles que se atienden”.²²¹

Un replanteamiento de la educación artística profesional conllevó el diseño de un plan rector de las cuatro escuelas, que si bien respeta la especificidad de cada proyecto educativo, bosqueja un concepto curricular enfocado a la interdisciplina y la vinculación con la práctica profesional y la investigación. “La interdisciplinariedad se promueve mediante la creación de dos áreas fundamentales en la estructura curricular: el área de concentración complementaria, que permitirá que los alumnos puedan optar entre seis u ocho materias de otra disciplina artística que, a juicio del alumno, completen y enriquezcan su formación de acuerdo con sus propias preferencias, habilidades e intereses; y el área de cultura integral, que permitirá, a su vez, que los alumnos amplíen su cultura general y reflexionen sobre la creación artística desde la perspectiva de la colaboración interdisciplinaria.”²²²

Las tres escuelas que integraban el SNEPD no fueron trasladadas al CNA, únicamente la ENDCl y la ENDC, que unidas constituyeron una nueva, Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCl y C). Su objetivo es “formar bailarines que puedan ejecutar, con calidad dancística, las obras de los repertorios clásico, neoclásico y contemporáneo, así como preparar coreógrafos y docentes especializados en la enseñanza de la danza”.²²³ En efecto, además de continuar con la formación de bailarines profesionales, esta Escuela logró instituir el ambicionado proyecto por el que todas las escuelas profesionales de danza trabajaron varios años, formar maestros, aunque únicamente de danza clásica, y coreógrafos con un reconocimiento formal de nivel licenciatura.

A pesar de que están unidas formalmente, cada especialidad mantiene su cultura e identidad propia. La de clásico ofrece las carreras de bailarín ejecutante de danza clásica, bailarín ejecutante de danza clásica (plan especial para varones) y docencia en danza clásica; las dos primeras, del nivel medio superior y la tercera, de licenciatura. La de contemporáneo imparte, en el nivel inicial, iniciación y sensibilización en danza contemporánea; en el medio superior, bailarín ejecutante en danza contemporánea; y en el superior, la carrera de coreografía. Cada especialidad ha definido requisitos de ingreso y egreso y criterios de selección claramente diferenciados por carrera, en los que se vislumbra la dirección profesional hacia la que apuntan.

²²¹ Memoria 1988-1994 Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, CNCA, 1994, p. 383.

²²² *Ibid.*, p. 385.

²²³ Elsa Recagno, *Escuelas de ballet...*, op. cit., p. 189.

La conformación de estas carreras supuso un intenso trabajo de evaluación y replanteamiento de los logros institucionales en los años previos de funcionamiento. La especialidad de clásico, con algunas mejoras e inclusiones, ratificó su proyecto básico de formación para los ejecutantes, que incluye ocho años de estudio. Simultáneamente imparte la escolaridad oficial establecida por la SEP, del quinto año de primaria al tercero de bachillerato; reorganizó y logró autorización oficial del plan especial para varones, programa que impartía desde hacía varios años, el cual considera sólo cuatro años intensivos de formación y un rango más amplio en la edad de ingreso (14 a 18 años), y adecuó la propuesta de formación de maestros a la visión interdisciplinaria del CNA. Esta especialidad, como ya señalé, ha logrado un alto nivel técnico; la práctica educativa, principalmente en las materias de técnica de danza clásica y prácticas escénicas, está dirigida a la mejora continua de este nivel, lo que exige a los maestros un riguroso apego a los lineamientos metodológicos establecidos en los programas de estudio; además, como atiende en específico las necesidades de formación y estéticas de la Compañía Nacional de Danza, está duramente orientada por sus normas y valores.

No obstante, en los últimos años la Escuela ha insistido en el desarrollo de la creatividad, por lo que ha destinado una de las tres temporadas de prácticas escénicas a la proyección escénica de los trabajos de composición y creación de los estudiantes. Al igual que en su periodo previo de funcionamiento, su cultura evaluativa está muy arraigada y se aplica a maestros y alumnos; hay dos periodos de evaluación formal al año (semestral y final), con la asistencia de jurados que, además de asentar su calificación, expresan por escrito sus opiniones sobre la actuación de maestros y alumnos.

Por su parte, la especialidad de contemporáneo planteó una drástica transformación en sus planes y programas de estudio, que dio lugar al establecimiento diferenciado de tres niveles de formación: inicial, medio superior y superior. En el nivel inicial, se da a los alumnos una formación introductoria en el campo dancístico que les permite, además de adquirir un lenguaje dancístico básico, definir su vocación por la danza y sensibilizarse en todas las manifestaciones artísticas. En el nivel medio, los estudiantes se capacitan para la ejecución en danza contemporánea, además de adquirir una cultura artística amplia que los sensibiliza y conscientiza sobre su papel en la sociedad. En el nivel superior, se forman como coreógrafos, poseedores de una amplia formación artística y dancística que favorece el desarrollo de su creatividad y la construcción de un lenguaje coreográfico propio. Esta adecuación de niveles permite el ingreso, particularmente al nivel medio superior, de estudiantes de otras instituciones y con experiencias dancísticas diversas, lo que enriquece la vida académica además de permitir la ampliación del rango de edades de ingreso de 15 a 23 años. Y, por supuesto, la instauración de la carrera de coreógrafo en el nivel superior cumplió

con otra de las viejas aspiraciones de las escuelas profesionales, y es un avance significativo en la profesionalización y reconocimiento social de la actividad creadora.

Aunque estas modificaciones tienen gran importancia, la transformación radical ocurrió en los principios de formación técnica, al proponer el desarrollo de lo que en esta especialidad han denominado 'técnica neutra', fundamentada en la conscientización y alineación corporal y en el análisis científico del movimiento. Bajo esta denominación, los maestros de la especialidad de contemporáneo se propusieron construir una técnica que, simultáneamente, desarrolle las destrezas y habilidades corporales de los futuros ejecutantes y amplíe su lenguaje de movimiento y expresión, liberándolos de la marca estilística que dejan las técnicas formativas existentes. El sentido de esta técnica debe apuntar a la creatividad y búsqueda permanentes y evitar cualquier copia que las impida; también debe desarrollar la inteligencia corporal de los estudiantes con un sentido de totalidad, lo que supone promover la armonía entre mente y cuerpo.²²⁴

Como afirma Fandiño, para los maestros de esta especialidad, técnica sólo hay una: "la que dotará al cuerpo todo de un dominio óseo-muscular apto para ejercer cualquier estilo".²²⁵ Esta propuesta ha generado una práctica educativa en continua experimentación, pues si bien cada maestro está orientado por los lineamientos generales de los programas de estudio, construye su propia metodología seleccionando de las técnicas que conoce, tras un análisis anatómico y kinesiológico, los elementos de movimiento que desarrollen las habilidades y destrezas señaladas en los programas. Lo anterior le exige una sólida experiencia educativa, un conocimiento de diversas técnicas formativas, y un buen nivel analítico y de investigación, es decir, mantener un alto perfil educativo y artístico, lo que sin duda constituye un reto para esta especialidad y sus profesores.²²⁶

²²⁴ Sobre las razones para crear esta técnica y los principios que la orientan véase Serafín Aponte, "Técnica y libertad creadora en la danza contemporánea", en *Educación Artística*, año 3, núm. 9, México, INBA, abril-junio 1995 y Serafín Aponte y Norma Batista, "La nueva cultura del arte. Escuela Nacional de Danza Contemporánea, 1993", en *Educación Artística*, año 1, núm. 3, México, INBA, enero-febrero 1994.

²²⁵ Luis Fandiño, "Dos ponencias. Perfil del maestro de danza y Técnicas de formación y su proceso de aplicación", en *Educación Artística*, año 1, núm. 5, México, INBA, mayo-junio 1994, p. 69.

²²⁶ Luis Fandiño describe el perfil que un maestro de danza debe poseer y, como en el momento en que lo elaboró ya era miembro de la comunidad, se podría asumir que corresponde a la aspiración de esta Escuela. Enumera seis características: *experiencia*, ser o haber sido bailarín y coreógrafo con conocimientos técnico teatrales; conocimientos *técnicos*, demostrados en la práctica; *mecanismos pedagógicos*, indispensables para transmitir los conocimientos con "claridad y sabiduría"; *relaciones humanas*, para que los ejercicios se expresen emotivamente; *guía-modelo*, educar con el ejemplo, asumir el papel de cómplice en el desarrollo del alumno; y *creatividad*, evitar la repetición de clichés y despojarse de estereotipos para enseñar una técnica 'neutra'. [*Ibid.*, p. 68.]

También es importante subrayar que existe una cultura evaluativa, aunque atenuada y menos formal que en la especialidad de clásico; se realizan valoraciones semestrales y finales a las que asisten los maestros de técnica para evaluar fundamentalmente a los alumnos y expresar opiniones sobre su desempeño.

e) Encuentros y desencuentros: creatividad y diversidad de la tradición mexicana

Como afirmé al principio de este capítulo, con el recorrido histórico por la práctica educativa dancística profesional desde su nacimiento en Europa en el siglo XV hasta algunas de sus manifestaciones en las escuelas profesionales de danza de la ciudad de México, pretendía subrayar ciertas conductas simbólicas que han favorecido la demarcación rigurosa entre los géneros, que en nuestro país se ha expresado claramente en el enfrentamiento entre el SNEPD y la ADM.

En relación con la danza clásica, destacué la continua tensión que ha existido, prácticamente desde los inicios de esta tradición educativa, entre desarrollo técnico y desarrollo creativo y expresivo, palpable en la inclusión o no en los planes de estudio de otros estilos de movimiento o de materias en las que se trabajan formalmente estas habilidades. Sin embargo, el aspecto más relevante que muestra la frecuente polarización de esta tradición frente a los procesos técnicos es la poco común intención expresa en los manuales metodológicos (salvo en los casos mencionados en este trabajo) o los programas que orientan esta práctica educativa, de incorporar a la clase de técnica procedimientos y estrategias educativas que desarrollen la creatividad y la expresividad del bailarín, proceso que se ha dejado a otras materias y espacios curriculares o a la perspicacia de los maestros sensibles a su importancia no sólo en la formación del bailarín, sino también para su salud emocional.

De esta forma, la práctica educativa en este género dancístico, en particular en las clases de técnica, se apega rigurosamente a los dictados de la tradición metodológica, que en general se reducen a la explicación de los pasos y dificultades técnicas, y pocas veces consideran formulaciones educativas y didácticas que promuevan un ambiente más creativo, libre y expresivo en las clases. Además, el tipo de construcción técnica entraña una aproximación más fragmentaria y analítica del cuerpo, que poco favorece, sobre todo en los primeros años de estudio, el uso del cuerpo como totalidad, cuyo flujo continuo de movimiento promueva una sensación de placer.

Considerando todo lo anterior, puede afirmarse que los símbolos dominantes orientadores apuntan en lo fundamental al dominio de las habilidades técnicas corporales que conducen a un alto virtuosismo técnico, y los valores ético-estéti-

cos que sustentan estos símbolos marcan como preciadas las cualidades físicas y de figura que dan mayor lucimiento a esos logros técnicos, por lo que no es extraño el arraigo de una cultura de evaluación y selección muy estricta, pues pocos alcanzarán los parámetros establecidos.

Pese a que cada vez se le da mayor atención, todavía no logra instituirse como un símbolo dominante el desarrollo creativo y expresivo, que debería incluirse en el proceso formativo técnico-corporal, y sólo logra expresarse como un símbolo instrumental que guía algunas clases o algunos momentos de ellas, y sólo de unos cuantos maestros perceptivos. Por ello, resulta interesante observar si los maestros introducen símbolos encaminados a promover estos aspectos de la formación o modifican significativamente las calidades de los símbolos dominantes, al crear situaciones educativas que guíen al alumno a la experiencia de habitar su cuerpo y disfrutar el movimiento.

Otro aspecto que es necesario mencionar, que no se descubre fácilmente en los manuales metodológicos pero es transmitido cuerpo a cuerpo y, pese a las duras críticas, aún prevalece, es la rígida relación educativa, en la que dominan los comportamientos jerárquicos y autoritarios que con frecuencia dañan la autoestima y dignidad de los estudiantes. Estas formas de conducta hunden sus raíces, entre otros elementos, en la creencia generalizada de los maestros de este género de que sólo comportándose así lograrán que los alumnos alcancen las indispensables disciplina, perseverancia y constancia en la formación corporal, que sin duda es exigente, celosa y no admite tregua en el trabajo cotidiano. Es indispensable desterrar esta creencia mostrando posibilidades de guiar sin violencia a los estudiantes hacia estos hábitos y actitudes.

Es justo anotar que cada vez son más los maestros, por lo menos en México y en especial en las escuelas profesionales, que buscan romper con los rígidos límites que impone la metodología e introducen en sus clases estrategias educativas que favorecen un trabajo corporal más placentero y apuntan al desarrollo creativo y expresivo de los alumnos, y además, han cobrado conciencia de la necesidad de erradicar toda actitud que dañe el desarrollo emocional de los estudiantes de danza, por lo que asumen actitudes más respetuosas y hasta de camaradería. Conviene registrar estas experiencias para apoyar con ejemplos y estrategias concretas las posibles modificaciones de una actitud pedagógica sostenida equivocadamente durante varios siglos. Es preciso insistir en que estas conductas generales tienen sus matices en cada escuela y cada maestro, y sólo son claves que orientan el trabajo etnográfico.

Por su parte, el género de danza contemporánea, como afirmé, está impregnado de los valores de libertad, naturalidad, expresividad y creatividad, por lo que ha tenido un comportamiento mucho más dinámico que la danza clásica. En este sentido, puede pensarse que los símbolos dominantes orientadores de la prác-

tica educativa en este género están sustentados en los mismos valores; no obstante, mencioné que hay dos tendencias educativas claramente diferenciadas: una, la estadounidense, que al menos a principios del siglo XX apuntaba a la estabilización del lenguaje y el establecimiento de técnicas codificadas que limitan la exploración del movimiento a un estilo particular y, otra, la alemana, cuyo enfoque hacia el análisis de las características generales del movimiento ha impedido que se reduzcan las posibilidades infinitas de exploración a ciertos enfoques y gamas en las cualidades de movimiento, y ha fomentado que de la experiencia de los estudiantes surjan las preferencias por formas peculiares de colorear el movimiento. Sin olvidar, igualmente, que a partir de los años sesenta en ambas escuelas ha habido una proliferación de usos corporales y tendencias de movimiento que han ampliado perceptiblemente la oferta de técnicas y procedimientos formativos y de entrenamiento.

La escuela de mayor influencia en nuestro país ha sido sin duda la estadounidense; en particular, la técnica Graham se ha enraizado vigorosamente en las escuelas profesionales de danza y las compañías profesionales subsidiadas por el Estado (Ballet Nacional de México, Ballet Independiente y Ballet Teatro del Espacio), lo que ha creado una tradición educativa sustentada en sus principios y valores, aunque cada comunidad la ha salpicado con sus propias normas y valores.

La irrupción, por un lado, de las perspectivas posmodernas y, por otro, de los trabajos teórico-prácticos según los principios de Rudolf Laban, ha generado una intensa polémica (que ha llegado hasta hoy desde el inicio de los años noventa, precisamente del proceso de reordenamiento académico que convocó el INBA) entre quienes defienden la eficacia formativa de las técnicas tradicionales (muy en especial la Graham) y quienes apuntan a la necesidad de nuevas creaciones técnicas, para responder a la creciente diversificación de usos corporales en el medio profesional.

A reserva de matizar más adelante estas apreciaciones con los hallazgos del trabajo etnográfico, es posible pensar en dos grandes tendencias de la práctica educativa en el género contemporáneo en las escuelas profesionales de danza: una orientada simbólicamente por las formas codificadas de entrenamiento, que sigue, más o menos rigurosamente, los lineamientos metodológicos establecidos, que en múltiples casos ha ocasionado una actividad acartonada y repetitiva, pero que también permite expresiones innovadoras e interesantes que integran principios y estrategias de otras perspectivas de movimiento para darle fluidez y dinamismo a la ejecución de los ejercicios y a la clase. Y otra orientada por la continua interrogación de los contenidos que se enseñan y dispuesta a incorporar al trabajo cotidiano de formación las nuevas tendencias y usos corporales que emergen en el medio profesional. Esta última, a primera vista, podría ser valorada como mejor práctica por estar abierta a la transformación continua y a los

procesos creativos, pero es preciso aclarar que también corre el riesgo de caer en prácticas antieducativas, pues la selección de los elementos supone un excelente conocimiento de los mecanismos del movimiento y las formaciones musculares que producen, además de una larga experiencia en la estructuración coherente y secuenciada de las clases, cuya ausencia puede conducir a construcciones deshilvanadas y dañinas para el desarrollo técnico-corporal de los estudiantes.

Un símbolo instrumental que se observa en muchas clases del género contemporáneo (no digo dominante, es decir, que identifique la actividad educativa en el género, porque las frecuentes aplicaciones esquemáticas de las técnicas codificadas han soslayado este importante aspecto de la clase), sin importar la tendencia técnica, es la estructuración de secuencias o breves estudios en los que se promueve la experiencia de bailar, insistiendo, además, en que las sensaciones que se viven se expresen claramente en los gestos corporales. Otro símbolo, que sólo retoman cotidianamente algunos maestros, aunque domina en el discurso, es el énfasis en la creatividad y expresividad de los estudiantes, que supone reservar un espacio específico de la clase para las actividades enfocadas a promover su desarrollo, o intercalarlas en la clase. A diferencia de la danza clásica, este símbolo aparece en la mayoría de los trabajos metodológicos, aunque en ellos no siempre se ofrecen formulaciones claras para su incorporación a la clase de técnica; más bien lo enfocan al proceso de composición con el que todo estudiante de danza contemporánea tiene contacto, pero que en las escuelas profesionales se ha confinado a un espacio curricular específico, la materia de coreografía.

Otro aspecto que también ya había mencionado, la exigencia, aunque atenuada, de un peso y figura específicos para la aceptación y permanencia de los alumnos en la Escuela, caracteriza la práctica educativa de las escuelas profesionales, debido a la filtración de valores provenientes de la danza clásica, además de las transformaciones que ha sufrido el medio profesional en este género. Afortunadamente, sólo pocos maestros han arrastrado algunas de las equívocas manifestaciones de autoritarismo en la relación educativa con los estudiantes, en este género duramente criticadas por los colegas, que conciben la danza profesional como fuente de placer y gozo, aunque reconocen la existencia del dolor y cansancio naturales de todo proceso físico que busca un alto desempeño.

Estas características apenas esbozadas serán ampliadas y afinadas por el trabajo etnográfico con los maestros de las dos escuelas profesionales de la ciudad de México dedicadas a la formación de intérpretes profesionales en danza clásica y contemporánea (la ADM y la ENDCllyC). En los siguientes capítulos intentaré no sólo atrapar su experiencia personal y creadora, sino describir las calidades diferenciales que asumen los símbolos dominantes e instrumentales de estas prácticas, en relación con las necesidades y exigencias institucionales de los espacios en que se dan.

Capítulo II

Escenas y escenarios. *Performances* educativo-dancísticos

*Siento que un mundo sonoro, resonante y rebotador,
esta fiesta intensa del cuerpo ante nuestras almas,
nos tiende felicidad y claridad.
Todo es más solemne, todo más liviano,
más vivo, más fuerte; todo es posible de otro modo;
todo puede recomenzar inacabablemente...
Nada resiste a la alternancia de las notas fuertes y débiles...
¡Batid, batid!... La materia golpeada y batida y topada
en cadencia; la tierra bien percutida; las pieles y cuerdas bien
estiradas, bien golpeadas; las palmas de las manos y los talones
dando bien y tundiendo el tiempo, forjando alegría y locura;
y ya las cosas todas reinan, en delirio de excelente compás.*

Paul Valéry

En este segundo escenario pretendo introducirme al mundo simbólico e imaginario de la vida del aula para describir los *performances* rituales que ahí ocurren, por medio de los cuales los maestros ayudan a la creación de un campo (ambiente educativo), al interior del cual se generan las condiciones y situaciones de donde potencialmente surgen experiencias educativas. En ese momento, el salón de clases se transforma en un escenario en el que se produce un entramado de significaciones, continuamente elaborado y reelaborado por la incorporación de la *experiencia* de cada miembro del grupo.

El capítulo está orientado por la idea de que en la educación dancística profesional subsisten maneras peculiares de obrar, destinadas a suscitar, mantener o

renovar ciertos estados mentales¹ en los futuros intérpretes profesionales de danza. Es decir, presumo la existencia de un entramado de acciones ritualizadas, por medio de las cuales los maestros organizan el proceso educativo cuyo objetivo es encarnar un estado de excepcionalidad corporal y afectiva en los estudiantes, y que en este apartado intento desarmar. Aquí, el aula-escenario se satura y colorea con los sonidos, juegos de luces, olores y miradas que aguzan los sentidos de los actores, y prepara el terreno para que la batalla cotidiana por habitar el cuerpo constituya una intensa experiencia estética que transforme la geografía corporal y afectiva de los alumnos.

En este ambiente que invade a propios y extraños, me propongo narrar las peculiaridades del comportamiento de los maestros, quienes para lograr la eficacia educativa crean un complejo de reglas y acciones ritualizadas dirigidas a que el estudiante adquiera un conjunto de hábitos disciplinarios que le permitan apropiarse de su cuerpo y disfrutarlo, a la vez que lo sensibilicen para lograr una contundencia comunicativa y expresiva como para convertirse en ofrenda para otros.

Como he afirmado, para que un intérprete profesional habite el cuerpo, se precisa un trabajo de exacerbación disciplinaria en el que, al ser llevado al límite de su destreza física y de su capacidad expresiva, el cuerpo es ritualizado, deshumanizado, porque no está sometido a las condiciones regulares, "normales". El cuerpo del bailarín es arrancado de lo cotidiano y proyectado sobre el cuerpo del ideal: *el cuerpo estético*,² que emerge de un proceso de creación simbólica orientado a la dilapidación de los impulsos corporales. "Cuerpo perfeccionado hasta su límite, es iniciático, un cuerpo liminar, porque al mismo tiempo que se singulariza al adquirir una destreza inimitable, se confunde con una abstracción, con su propio carácter de modelo, de ejemplo, de búsqueda de una perfección imaginada, pero jamás alcanzada."³ El sentido de ese cuerpo-modelo, cuerpo-ideal, está vinculado siempre a una ejecución estética virtuosa, que engendra un cuerpo desnaturalizado.

Esa desnaturalización entraña un proceso de repetición técnico, mediante el cual se logra el control del cuerpo y se desarrolla la destreza. Mejor, es la destreza creada por la reiteración la que singulariza al cuerpo, la que lo vuelve único; ahí se revela una paradoja de este peculiar proceso educativo: *el orden de la repetición crea el orden de la singularidad*. Mas no cualquier tipo de repetición produce este efecto; no puede singularizar la que conduce a una mecanización tal, que el sujeto pierda el sentido de sus propios actos; ésta, por el contrario, enajena. Sólo lo produce la que permite descubrir al cuerpo siempre desde una perspec-

¹ Émile Durkheim, *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid, Alianza Editorial, 1993, p. 41.

² Raymundo Mier, *Apuntes del seminario de teorías de la cultura*, México, ENAH, 1998.

³ *Ibidem*.

tiva nueva, la que convoca a un extrañamiento de los hábitos, la que sugiere otros caminos que transitar en busca de nuevas sensaciones, la que propone nuevos ritmos, cadencias, impulsos; en suma, la que revela nuevos horizontes.

Pese al alto nivel de codificación y rigurosidad técnica del medio educativo dancístico profesional, este trabajo de exacerbación disciplinaria en que el estudiante logra simultáneamente la adquisición de un hábito y su dislocamiento, exige del maestro respuestas artísticas a los problemas que surgen ante la presencia de sujetos únicos e irrepitibles, con características corporales y maneras de aprender también únicas e irrepitibles, circunstancia que lo fuerza a la búsqueda y la investigación continuas. De ahí que todo maestro comprometido en la producción de experiencias educativas crea *performances* en los que *reitera* las actividades y estrategias educativas que apoyan el proceso, *desecha* las que lo entorpecen y *desarrolla* nuevas de acuerdo con las necesidades de cada *situación educativa*.

Por ello, además de advertir cómo dialogan la dimensión reiteradora y la creadora, aquí pretendo delinear los matices ético-estéticos de la actividad educativa, y destacar las acciones que apuntan a la vida y al disfrute estético, lo que exige describir el ambiente en el que se producen, los recursos que se emplean y las interacciones que se promueven.

En suma, con mis observaciones intentaré mostrar la constante variación de los procesos educativos, y los aspectos que diferencian a las actividades educativas y las antieducativas (en las que se crean situaciones donde las interacciones y los encuentros fortalecen al estudiante, y los aprendizajes —hábitos y actitudes— aumentan su capacidad de experimentación y acción, hasta convertirse en fuente de alegría y placer).

Mi descripción, donde resumo las impresiones generales registradas durante el periodo de observación en los salones de danza, sin duda está matizada por mis vivencias y evocaciones como alumna, bailarina y maestra. No ofrezco objetividad científica ni pretendo agotar un fenómeno que por su naturaleza resulta inasible; sólo deseo transmitir, aunque parcialmente, la complejidad y riqueza que veo en el ejercicio de una práctica, en la que si bien existen elementos estabilizadores que la identifican, hay otros múltiples que la perturban continuamente y ante los cuales el maestro y el grupo construyen nuevas formas de interacción educativa, algunas de las cuales pueden desbordar el ámbito del salón de clase y transformar las tradiciones institucionales.

La tentativa es, entonces, elaborar una breve “historia del presente”⁴ y mostrar en ella, aunque siempre parcialmente, la compleja red de acciones ritualizadas

⁴ Para Châtelet, la empiria o *historia del presente* es un intento de configurar las singularidades que implica un “desplegamiento” para tejer de un punto a otro las relaciones humanas que se producen en un acontecimiento. [Gilles Deleuze, *Pericles y Verdi. La filosofía de François Châtelet*, Valencia, Pre-textos, 1989, p. 21.]

que cada uno de los maestros que colaboró en la investigación pone en juego frente a la singularidad de los sujetos con los que interacciona y la irrepetibilidad de las situaciones que vive. Seleccioné a maestros de danza que, desde mi perspectiva, han traspasado esa primera fase en la que la acción docente es primordialmente una imitación de los rasgos de la tradición educativa con los que siente más afinidad —lo que supone ya la expresión de un rasgo propio pero aún diluye la expresión plena de su singularidad. Ellos han transitado a un segundo nivel: si bien en sus acciones hay rasgos establecidos por la tradición educativa, son matizados por su bagaje de experiencias, por lo que han construido sus propias prácticas en las que aflora plenamente su singularidad, sin por ello mantenerse estáticas, pues siguen transformándose ante las vivencias que día a día irrumpen en el salón de clases. Además de las características de cada maestro, señalo algunas particularidades de la tradición institucional en la que se desarrollan y los matices derivados de las necesidades de los grupos que atienden.

1. El aula: escenario de múltiples acciones ritualizadas

Me propuse mirar el proceso educativo dancístico en su dimensión ritual y estudiar los aspectos de la práctica educativa que apuntan a lograr la deseabilidad de las normas, lo que implica explorar la interacción dialógica que se produce entre los momentos de reiteración y los de creación normativa y de valores, y reconocer en esta última la aparición de experiencias estéticas.

Parafraseando algunas características relevantes de la visión turneriana del ritual, acotaré los elementos que me servirán de marco para la descripción de los *performances*. Primero, el *performance* entraña la *presencia* de los sujetos que participan de la experiencia: no los hay en ausencia; mejor aún, como subraya Rodrigo Díaz, el *performance* crea presencia, pues describe acciones que están transcurriendo y son atestiguadas por otros, además de focalizar la presencia en la creación.⁵ Segundo, el *performance* supone una *delimitación espacio-temporal*; sin embargo, los bordes nunca son fijos y pueden desplazarse continuamente; así, al pensar en el espacio donde ocurre un *performance*, es preciso tener en cuenta las propiedades de los linderos, pues éstos son permeables. Y tercero, el *performance* muestra rasgos característicos de la normatividad del grupo; aunque los grupos sociales, en este caso las comunidades educativas, poseen regulaciones que rigen las acciones de todos sus miembros, cada maestro tiene la capacidad de proponer la normatividad que regirá las actividades de su grupo.

⁵ Rodrigo Díaz Cruz, "La creación de la presencia. Simbolismo y *performance* en grupos juveniles", *op. cit.*, p. 27.

Más aún, como ya he fundamentado, si el maestro lograr crear al interior del aula un campo ritual, entonces éste se puede convertir en un espacio de creación normativa; por ello, es importante establecer las relaciones y desencuentros entre las regulaciones que cada maestro propone (que pueden variar de uno a otro y de grupo a grupo) y la reglamentación institucional.

a) Las relaciones educativas en el salón de clases

Las relaciones educativas no tienen otro modo de darse más que en presencia de los actores, cada uno de los cuales desempeña una tarea específica. Por un lado, el maestro como orientador o guía del proceso de aprendizaje que pretende, mediante la ritualización de sus acciones, amplificadoras de su presencia, promover en los alumnos simultáneamente un ensanchamiento de las potencias corporales y la entrega total a la experiencia de bailar; por otro, los alumnos, como destinatarios activos de ese proceso, se constituyen en escultores de su cuerpo. Éstas son relaciones que se producen cara a cara —en términos de Goffman—, pero en el caso de la danza son más propiamente relaciones cuerpo a cuerpo, característica que las singulariza en extremo. Durante ellas, interactúan al mismo tiempo pero de modo diferenciado, el maestro con cada alumno (cuerpos singulares) y con el grupo en su conjunto (un cuerpo colectivo, que se constituye cuando todos los cuerpos singulares se mueven al unísono y se produce un efecto de dilución de las identidades individuales), además de los múltiples intercambios que se producen entre los propios alumnos. En estas interacciones prevalece el lenguaje no verbal, en particular la mirada y el contacto físico, por lo que poseen un alto contenido ritual (en el sentido comunicativo del término), intensificado por la presencia vibrante de la música, que genera un efecto particular sobre los cuerpos.

b) Delimitación espacio-temporal del proceso educativo

El salón de clases es un escenario objetivamente delimitado por marcas simbólicas y es susceptible de múltiples recorridos ritualizados. En cada uno se crea una atmósfera, que circunscribe en gran medida los comportamientos y las interacciones; es decir, cada maestro con su grupo crea un clima peculiar que define el tipo de relaciones que se establecen en este campo específico. Sin embargo, hay elementos simbólicos que son comunes a todo proceso educativo; uno de ellos, tal vez el más evidente, se desprende de la configuración física de los espacios donde se imparten las clases, adaptados específicamente de modo muy similar. Los salones de danza poseen un conjunto de marcas simbólicas que los diferencian nítidamente de cualquier otro salón, gimnasio o auditorio.

Algunas marcas simbólicas que limitan y orientan el uso del espacio

Sin importar el género dancístico (clásico, contemporáneo o popular mexicano), la mayoría de los salones de danza de las escuelas profesionales tiene una fisonomía común, aunque algunos de sus rasgos pueden variar. Todos están contruidos de tal forma que producen sensaciones peculiares y ayudan a crear un ambiente un tanto místico: su amplitud (en promedio 10 m por 10 m, aunque los hay más grandes), los tornasoles producidos por el juego de los espejos con la luz, las largas barras, los techos altos y los pisos de madera flexible siempre brillante generan una momentánea sensación de libertad.⁶ Hay los que tienen un linóleo gris que recubre el piso de madera; son los favoritos, pues en las clases de clásico este material ayuda a conjurar los resbalones en la ejecución de los giros sobre las puntas, y en las de contemporáneo, aminora la gravedad de las heridas en los pies descalzos por el constante roce con el piso.

Entrar a un salón de danza —acción que puede asociarse al acto de cruzar una frontera— siempre es una experiencia peculiar, incluso para los habituados a usarlo: la impresión del resplandor del piso o del linóleo en un espacio tan amplio obliga a ser más cuidadoso en el andar, a veces hasta de puntillas, además de que generalmente existe algún letrero que prohíbe usar zapatos de calle. Este extenso territorio, aumentado aún más por efecto de los espejos, crea una sensación inquietante, al mostrar a la persona de cuerpo entero en medio de un amplio espacio vacío.

Existen otras marcas diferenciales, como el mobiliario que, con pequeñas variantes, es más o menos el mismo: un piano o una batería, un aparato de sonido, algunas sillas, una para el maestro acompañante (en caso de contar con este apreciable apoyo), otra para el maestro o la maestra de danza y otras más (una o dos) para algún visitante. Este mobiliario en algunos salones define la orientación que se asumirá en la fase de centro y en las diagonales, aunque el espejo es todavía el principal objeto orientador, por el habitual empleo didáctico que se hace de él. Para muchos el símbolo de cierta actitud narcisista del bailarín, el espejo no sólo es un objeto material sino también virtual, en que el sujeto se enfrenta al mundo de las imágenes y actualiza la fantasmática corporal —afirma Margarita Baz—; abre así el problema de la mirada, que sostiene una de las dimensiones medulares en la constitución de la subjetividad del bailarín: mirar y ser mirado.

⁶ El número de paredes de las que cuelgan enormes espejos puede variar de una a tres, pero al menos hay un lado sin espejos, que se utiliza como frente cuando hay público. También es común que tres de los lados del salón cuenten con barras, pero existen algunos que sólo tienen dos, los que con frecuencia tienen una adicional, móvil.

Una zonificación ritualizada

No sólo existen marcas simbólicas; en las clases de danza también es posible trazar una geografía ritualizada, es decir, reconocer modos característicos de transitar por el espacio (Geist),⁷ íntimamente relacionados con las fases que estructuran una clase, por lo que se podría zonificar el salón de danza y, al hacerlo, identificar la fase de la clase. Hay, por ejemplo, la zona de la barra, la del suelo, la del centro, las diagonales, y una que denominaré de los estudios,⁸ donde se hace un uso amplio del espacio, porque el bailarín interpreta pequeños fragmentos de danza que promueven la sensación de bailar y lo trasladan imaginariamente a la experiencia escénica.

A primera vista es fácil pensar que estas *zonas-fase* se diferencian claramente, de acuerdo con el género dancístico de que se trate. Con un poco más de cuidado, se descubre en ambos géneros un entrecruzamiento de ellas, que procede no sólo de la convivencia institucional y el uso indistinto de los salones, sino de las necesidades profesionales de uno y otro género.

Al irse desbordando los límites rígidos que se establecieron en la emergencia de la danza moderna, se demanda cada vez mayor versatilidad y flexibilidad de los intérpretes, de manera que bailarines y maestros han tenido que ampliar sus parámetros y mirar hacia otras formas de movimiento, lo cual revela un gradual proceso de *intercambio simbólico*. Éste, si bien tiene una expresión más evidente en la estructuración de las secuencias de movimiento en algunas fases de las clases de danza contemporánea y en los usos de ciertos elementos expresivos y espaciales en las clases de danza clásica, también se ha manifestado en la inclusión de *zonas-fase* de la clase que habían sido desterradas por alguno de los géneros. Por ejemplo, el uso de la barra, característico de la danza clásica y que en la técnica Graham había sido desplazado, ahora es cada vez más frecuente en las clases de danza contemporánea, muy en especial las que no utilizan esta técnica, como la Leeder. La contraparte, el suelo, cuyo uso inauguró la técnica Graham, es empleado por la danza clásica en lo que se conoce como barra al piso o en la gimnástica rusa.

También es interesante que los maestros que no siguen una metodología establecida, sino que han creado sus propios procedimientos técnicos, usan las *zonas-fase* indistintamente, las que asumen en cada clase una topografía diferenciada, como se observará en el caso de Luis Fandiño.

⁷ Ingrid Geist, "Espacialización del tiempo como categoría de análisis en el estudio de contextos rituales", en *Cuicuilco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*, Nueva Época, vol. 2, núm. 6, México, ENAH, enero-abril 1996, pp. 87-101.

⁸ Tomo el nombre de la técnica Jooss-Leeder, que propone un momento de la clase donde se bailan pequeños estudios en los que se hace énfasis en el dominio de las diferentes calidades del movimiento y el placer de bailar.

Recorridos ritualizados

Como señalé, las *zonas-fase* de la clase plantean modos característicos de transitar por el espacio. Los maestros, consciente o automáticamente, realizan ciertos recorridos que modifican de acuerdo con la zona-fase. Existen variantes de maestro a maestro que más adelante detallaré, al abordar las clases en lo individual, por lo que ahora únicamente subrayo los rasgos generales.

En la barra es común que los maestros hagan recorridos sistemáticos a lo largo de las barras y entre ellas para observar cuidadosamente a cada alumno; buscan, también, algún punto en el espacio, a mayor distancia, desde el cual mirar a todo el grupo o al mayor número posible de alumnos; procuran variar este punto para percibir desde distintos ángulos la ejecución de los movimientos. Durante estos recorridos, el maestro hace un esfuerzo por evitar la rutina y procura mantener una actitud de continuo asombro para descubrir los aspectos del trabajo que es necesario fortalecer. Cuando un maestro se da cuenta de que ya no lo sorprenden los cuerpos, reconoce que debe transformar sus rutas. En este momento, los alumnos ocupan un lugar específico en las barras, que quizá escogieron al inicio del ciclo escolar, o que el maestro les asignó y que modificará si lo juzga necesario.

En el centro los maestros encuentran un lugar estratégico frente al grupo para observar, como espectadores, la ejecución de los ejercicios; cuando éstos no incluyen desplazamientos, caminan entre los alumnos buscando diferentes ángulos para observar a uno solo o a todo el grupo. Es frecuente que los alumnos estén organizados por filas, las que se cambian al finalizar cada ejercicio, con el fin de que todos vivan la experiencia de estar al frente y el maestro pueda ver el trabajo cercanamente; en ocasiones, el grupo se divide en dos para facilitar la visibilidad de algún ejercicio de importancia.

En las diagonales, fase de la clase en que los alumnos realizan regularmente los desplazamientos, los maestros también eligen diferentes sitios en el espacio, que les permitan recorrer la diagonal con cada alumno, ya sea con la mirada o físicamente, cuando dan alguna indicación individual. Éste es uno de los momentos más dinámicos de la clase, en que se observa, además, una gran movilidad del grupo e intercambio de algunas palabras.

El uso del suelo, característico de la técnica Graham, le da al maestro la posibilidad de recorrer cada uno de los lugares de los alumnos haciendo correcciones físicas, pero también es frecuente que asuma una sola posición al frente del grupo, desde la cual observa y hace correcciones.

Los márgenes temporales

La delimitación temporal tiene, al menos, dos vertientes: por un lado, la duración de la clase y de sus diferentes fases y, por otro, el momento específico en que se imparte en el contexto de todo un día académico. La duración de una clase de danza, sin importar el género, está más o menos estandarizada, entre una hora y media como mínimo y dos como máximo. Existen algunas excepciones, como la de Elsa Recagno, cuya duración es dos horas veinte minutos, debido a que añade una fase más a la clase tradicional. También cada una de las *zonas-fase* tiene una limitación temporal, pero aquí las diferencias dependen claramente de los maestros; sin embargo, en la danza clásica el uso armónico del tiempo en las diferentes fases de la clase es una de las muestras de buen manejo metodológico.

Por otro lado, los horarios de las clases son diversos; aunque poseen una lógica común, las diferencias en los proyectos educativos imponen modos de organización característicos. Por ejemplo, en la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDClyC) existe una estricta división entre la escolaridad y la formación artística; la primera se ofrece paralelamente a los estudios de danza, lo que implica la delimitación nítida de horarios: las clases artísticas por la mañana y la escolaridad (primaria, secundaria y bachillerato) por la tarde. Además, los alumnos pueden elegir si cursan el bachillerato en esa escuela o en otra; son pocos los de la carrera de ejecutante de danza contemporánea que cursan el bachillerato, pues debido a los rangos de edad en los que ingresan, generalmente tienen otros niveles educativos. En la Academia de la Danza Mexicana (ADM), escolaridad y formación artística están íntimamente vinculadas, integradas a un principio formativo; por ello, los alumnos cursan obligatoriamente en el plantel la primaria (5° y 6° grados), la secundaria y la preparatoria; sus horarios son más flexibles, aunque se localizan, para un mejor funcionamiento institucional, en bloques horarios de escolaridad y bloques horarios de materias artísticas. Por lo general, los primeros aparecen por la mañana y los segundos a medio día y por la tarde, salvo en la primaria, donde la clase de danza clásica se inserta a la mitad del horario de la escolaridad, lo que entre otros aspectos favorece la comunicación y cooperación entre la maestra de grupo y la de danza. No obstante las diferencias, ambas instituciones asignan un breve periodo para que los alumnos se cambien de ropa.

c) Comportamientos normados en el salón de clases.

Diferencias y similitudes entre los géneros dancísticos

Señalé en el primer capítulo, al hacer referencia a la norma, su existencia virtual. La norma sólo tiene existencia real en las acciones normadas, de manera que

plantaré a continuación no las normas en abstracto, sino las peculiares interpretaciones que observé en cada salón de clase, es decir, los procesos de semiosis a que da lugar una misma normatividad. Me parece interesante presentar, además de los matices que asume una norma en cada salón, cómo en el transcurso de un ciclo escolar puede variar su interpretación; cómo una norma que para un maestro es una aliada para lograr un ambiente agradable, para otro puede ser hostil.

Por su parte, los manuales metodológicos o los programas no eluden los intentos de normar las interacciones en clase, más allá de la mera construcción de los ejercicios. En otras palabras, no se limitan a proponer la secuencia de los movimientos y las formas de combinarlos, sino que dictan algunos comportamientos que los alumnos deben cumplir y el maestro, vigilar. Aunque se plantea su observancia estricta, estas indicaciones son interpretadas de distintas formas por los maestros, lo que da lugar a un sinnúmero de variantes cuya aplicación a menudo funda nuevas normatividades. Muchas de estas normas están soportadas en los valores axiomáticos del gremio de la danza, es decir, transponen las fronteras entre géneros y guían las conductas de toda la comunidad dancística, pues responden a exigencias de la actividad escénica; algunas están escritas en los reglamentos de las escuelas, pero la mayoría se transmite cuerpo a cuerpo. Subrayo con esto que la cotidianidad del aula, aunque acotada por los marcos normativos institucionales, es escenario de una multiplicidad de sucesos al margen de aquéllos; incluso, algunos profesores llegan a trasgredirlos.

Sería entonces imposible un inventario exhaustivo de estas normas y valores, en continuo movimiento, por lo que me limitaré a los marcos normativos, en mi opinión más relevantes, y que observé en todas las clases a las que asistí. Más adelante, al describir las clases de los maestros, mostraré algunas interpretaciones de ellos mismos.

Asistencia y puntualidad

La exigencia de puntualidad y asistencia está sustentada en la necesidad de dar continuidad al proceso educativo. Si bien es una norma que se cumple y valora en cualquier escuela, en las de danza tiene un matiz fundamental que vuelve su aplicación muy estricta. El trabajo corporal exige una disciplina rigurosa, cuyo éxito depende en buena medida de la constancia y perseverancia de los estudiantes; por ello, el entrenamiento diario es requisito ineludible para un desarrollo corporal armónico. Las ausencias a clase pueden no sólo detener y obstaculizar el aprendizaje, sino ocasionar un retroceso; cuando un alumno no fortalece diariamente sus músculos, corre el riesgo de lastimaduras o de desarrollos musculares inapropiados. Así, la asistencia no es un mero requerimiento sino condición *sine qua non* del proceso formativo dancístico. Por esta razón, los maestros de danza

son especialmente pertinaces en la asistencia a las clases, y por lo general en las escuelas se tiene previsto algún modo de suplirlos en caso de ausencia. Aunque existe muy poca incidencia en este sentido, los maestros que llegan a ser faltistas son sancionados administrativamente y criticados con dureza por sus colegas y alumnos, con la consiguiente pérdida de autoridad en clase. Por su parte, los alumnos no pueden optar por periodos de recuperación y exámenes extraordinarios, en virtud de que el trabajo corporal supone procesos que no se pueden violentar; por ello, cuando alguno rebasa el límite de faltas permitido, corre el riesgo de perder el ciclo escolar completo, y en la ADM, en los primeros cinco años de la carrera, está implicada además la repetición automática de toda la escolaridad.

La norma es, pues, necesaria; sin embargo, los modos de aplicación y los procedimientos pedagógicos para argumentar su obligatoriedad pueden variar significativamente y en algunos casos, convertirse en formas de control y poder, más que lineamientos para el adecuado desempeño educativo. También pueden constituir estrategias de los maestros para evitar desenlaces desfavorables.

Por supuesto, la puntualidad es otra norma capital, porque en una clase de danza siempre “falta tiempo”. Una sesión debe procurar cubrir las fases descritas para lograr un desarrollo armonioso de la musculatura, lo que exige un adecuado control del tiempo que no siempre es posible lograr, porque las correcciones y comentarios escapan con facilidad a ese gobierno. Por ello, los maestros consideran imperioso iniciar la clase a tiempo para completar las fases y dar a los alumnos periodos de recuperación que eviten la fatiga. Otra norma, íntimamente vinculada con ésta, es que una vez iniciada la clase los alumnos no pueden incorporarse a ella, no por intransigencia de los maestros —como algunos interpretan— sino para prevenir lastimaduras, pues la clase está diseñada para preparar paulatinamente al cuerpo para los ejercicios que demandan mayor esfuerzo. No es casual que las clases, sin importar el género, se inicien con una fase de calentamiento.

Por todo lo anterior, los maestros tienden a ser insistentes con la puntualidad. Sin embargo, encontré cierta laxitud en las clases de danza contemporánea, no necesariamente de los maestros, quienes salvo situaciones fortuitas son muy puntuales, sino del alumnado. Pienso que ello se debe a que algunos maestros de danza contemporánea consideran que el hábito se forma paulatinamente, además de emerger de la necesidad y del ejemplo, no de la mera imposición. Esto no ocurre con los alumnos de danza clásica, quienes son severamente reprendidos si llegan tarde. Una variación se observa en la conducta diferenciada de Luis Fandiño con sus grupos: la clase de cuarto año siempre empezó puntualmente y los alumnos se encontraban en el salón 10 ó 15 minutos antes de principiar, mientras que la clase de segundo año comenzaba 10 ó 15 minutos después de lo previsto, pues el maestro tenía que esperar a que llegaran todos los alumnos. No

obstante que éstos a menudo se presentaban tarde, el maestro nunca fue impuntual ni hizo reclamo alguno; la mejora en la puntualidad fue notoria a medida que avanzó el ciclo escolar.

Las clases de danza clásica de todos los niveles a las que asistí no sólo comenzaron puntualmente, sino que todos los alumnos llegaban al salón con 5 ó 10 minutos de anticipación para iniciar solos su estiramiento. En las de Elsa Recagno los alumnos llegan 20 ó 25 antes a realizar una barra al piso que la maestra instrumentó para lograr una mayor eficiencia en clase; esta actividad la consideró optativa cuando la inició, un año antes, mas al descubrir sus beneficios, la introdujo como fase obligatoria de la clase. A pesar de lo prescrito al inicio del ciclo escolar, algunas alumnas llegaban un poco tarde, pero la maestra nunca sancionó ni le llamó la atención al grupo por su conducta. En cambio, buscaba oportunidades para subrayar la importancia de asistir puntualmente a este trabajo inicial. La clase propiamente dicha nunca comenzó tarde ni nadie se integró a ella una vez iniciada.

Cabría insistir en que la norma de la asistencia y la puntualidad en los salones de clase que visité es cumplida con rigor por los maestros: todos llegan a tiempo, lo que indudablemente tiene algún efecto en sus alumnos.

El uniforme de trabajo

Una clase de danza requiere una vestimenta adecuada. El uso de leotardo y mallas es común, aunque sus características varían, no sólo de escuela a escuela, sino principalmente de género a género dancístico.

En las clases de danza clásica de la ADM, los primeros cinco años las niñas utilizan un leotardo blanco con un amplio escote en la espalda que se prolonga hasta debajo de los omóplatos, diseño cuya finalidad es favorecer la visibilidad del cuerpo, además de calcetines y zapatillas blancos. A partir del tercer o cuarto año, cuando se ha logrado la formación de la musculatura de las piernas, usan mallas y zapatillas color de rosa. En invierno se les permite usar un suéter especial, y en caso de frío extremo emplean calentadores o pants, pero sólo en la fase de la barra. Los últimos tres años de la carrera, las alumnas usan leotardo negro, lo que diferencia los niveles, pero también ayuda a atenuar los problemas de imagen en las alumnas con sobrepeso o exceso de busto.

En la ENDClCyC (especialidad clásico) el leotardo es negro y las mallas y zapatillas, rosas. En invierno también se permiten los suéteres y calentadores, que deben quitarse al concluir la barra. A lo largo del ciclo escolar utilizan cualquier modelo de leotardo, pero el día del control semestral y el del final, todas llevaban el mismo tipo.

También el arreglo del cabello caracteriza a este género; es famosa la exigencia de un peinado escrupuloso. Las estudiantes de danza clásica son fácilmente identificables por su cabello meticulosamente recogido, impecable por la goma que aplican y la red que colocan alrededor del chongo, adornado con algún moño o flor. En la ADM, los dos primeros años las niñas se peinan con dos chonguitos a los lados de la cabeza, para facilitar la colocación del cuerpo en el trabajo de piso en la clase de gimnástica. En este género, tanto vestimenta como peinado se exigen rigurosamente, y las transgresiones siempre reciben llamados de atención. Para formar el hábito, en los primeros años de formación se evalúa la limpieza del uniforme; sin embargo, como la regla se aplica con gran severidad, es frecuente que las alumnas de los grados intermedios y superiores, en edad adolescente, muestren algunas conductas rebeldes a este respecto y traten de sobrepasar los límites impuestos utilizando alguna prenda adicional o un elemento distintivo que rompa la uniformidad. La respuesta de los maestros en general es la misma: reprimen la conducta, aunque los modos de hacerlo varían considerablemente.

Entre los maestros se acostumbra el uso de zapatillas o zapatos suaves con los que puedan marcar los movimientos con facilidad. Algunas maestras, en particular las jóvenes, usan el uniforme de trabajo completo (mallas y leotardo), más alguna falda o calentador.

En la ENDClYC (especialidad contemporáneo) el relajamiento en la vestimenta y peinado es notorio; aunque también existe uniforme reglamentario, tanto maestros (que no insisten en la obligatoriedad de su uso, salvo en momentos especiales) como alumnos lo relegan con cierta regularidad. El atuendo diario se limita a leotardo y mallas en colores blanco y negro, a los cuales los alumnos suelen añadir calentadores, camisetas, licras, etc. de cualquier color, en particular en invierno. Sin embargo, durante el periodo de exámenes noté que sí había uniforme: leotardo sin mangas y mallas, ambos blancos, para las mujeres, y mallas negras y camiseta blanca para los varones, que utilizan únicamente en acontecimientos como éstos. A pesar de la laxitud, la mayoría de los maestros pide a los alumnos, una vez que se han calentado, que se quiten la ropa adicional para facilitarles la observación del cuerpo. Tampoco el peinado es riguroso; basta, para las mujeres, con una coleta que evite la molestia continua del pelo y, por supuesto, no hay ningún tipo de adorno específico para el cabello.

En la ADM el contraste entre los géneros dancísticos es menor; si bien en las clases de contemporáneo observé cierto relajamiento en comparación con la exigencia extrema del área de danza clásica sobre el uniforme y peinado, algunos maestros permiten, ocasionalmente, el uso de una licra o calentadores y no demandan un peinado escrupuloso, por lo que las alumnas utilizan cotidianamente el uniforme de danza reglamentario y se peinan con un chongo. No obstante, las

alumnas buscan algún elemento distintivo y en las clases de clásico con frecuencia utilizan el tradicional moño o las flores, y en las de contemporáneo, alguna dona u otro adorno más moderno, aunque nunca ostentoso.

En ambos géneros está prohibido el uso de collares, aretes y relojes o cualquier objeto que impida la libre ejecución de los movimientos o pueda lastimar al alumno. También están proscritas las uñas largas, para prevenir rasguños o atorones en las barras y con el piso. Estas normas, igualmente exigidas con rigurosidad, a menudo provocan rebeldía entre los alumnos, debido a que pocas veces los maestros explican con claridad que el propósito de la regla es darles seguridad a ellos y sus compañeros, y no mera disciplina.

Constitución de grupos para el trabajo eficaz

Otra regla, ligada más a las necesidades y formas de organización del trabajo en clase que a la disciplina o la seguridad, se relaciona con la distribución espacial de los alumnos en el aula. Evitar la fatiga es imprescindible para el desarrollo armonioso del alumno, por lo que es necesario que el maestro alterne periodos de intensidad con periodos de descanso. Para ello, en los ejercicios que conllevan un alto consumo energético, las metodologías sugieren dividir al grupo en dos o tres pequeños subgrupos, para permitir, además de la recuperación física, una mejor atención a la ejecución de cada alumno; pero las formas de llevarlo a cabo pueden estar relacionadas con modos de clasificación que los maestros utilizan.

Los lugares que se ocupan en los grupos y los turnos revelan jerarquías: las alumnas más avanzadas al frente y en el primer grupo, las rezagadas atrás, en el segundo o tercer grupo. Son muy pocos los maestros que se plantean evitar las clasificaciones; la mayoría, si bien no las promueve cotidianamente, hace distinciones en los exámenes, donde se evidencian. Esta categorización poco a poco se filtra en la conducta de los grupos, y como éstos permanecen varios años juntos, se vuelven comportamientos habituales y casi inconscientes, de manera que en los últimos grados, sin acciones específicas de los maestros que las susciten, los subgrupos se colocan según la jerarquía establecida por años. Aunque prácticamente desterrados, también existen rangos en la colocación de los alumnos en las barras; solían diferenciarse las de las 'aplicadas' y las de las 'burras', lo que implicaba, además de la humillante clasificación, la mayor o menor posibilidad de recibir una atención personal del maestro.

Estas prácticas clasificatorias son más frecuentes en la danza clásica que en la contemporánea, derivadas seguramente de la estructura jerárquica que prevalece en las compañías profesionales, expresada con nitidez en las construcciones coreográficas de los ballets. Aunque también se observan en las compañías de

danza contemporánea, son menos evidentes: es práctica común que las primeras figuras tengan algún dueto o solo, pero intercalado con obras en las que no se observa diferenciación.

Interpretaciones normativas

En la introducción subrayé la potencialidad de la noción de campo, para comprender cómo y cuándo se produce un campo normativo y de valores al interior del aula. A partir de esta idea, me interesa mencionar las peculiaridades que asume la construcción del campo normativo y de valores de las clases observadas, donde se puede distinguir la mayor o menor influencia que los valores del entorno ejercen sobre cada una. Para enmarcar esta descripción, subrayo la existencia de al menos tres categorías de normas y valores del entorno, que influyen sobre el campo que se crea en el aula.

La primera categoría corresponde a las normas y valores que define cada institución educativa, que responden a su vez a dos perspectivas: las derivadas de la interpretación del proyecto educativo que orienta la formación en su conjunto y las que responden a la tradición educativa en la que se inserta cada maestro. La segunda categoría se constituye por las normas y valores que surgen de la interpretación de las técnicas dancísticas o de los principios de formación corporal que guían la construcción tanto de la estructura de la clase como de los ejercicios que la componen. La tercera categoría se conforma por las normas y valores que se producen en el ámbito profesional específico en el que se inscribe cada maestro, que entraña una gran heterogeneidad de normas y valores, no sólo entre clásicos y contemporáneos, sino entre los diferentes grupos que participan de la vida profesional dancística. Lo anterior no niega la existencia de un campo profesional dancístico; muestra, en cambio, la complejidad de su constitución, que se expresa en la interacción de un conjunto de normas y valores, muchos de ellos contradictorios entre sí. Así, es posible comprender que no hay una relación transparente entre las normas y valores locales y los de su entorno, y sí una tensión permanente, que se vuelve significativa y detona cambios cuando se presenta un conflicto que hace imposible la convivencia de esos valores, por lo que se libra una batalla hasta que prevalece uno u otro.

2. Las clases de maestros con un amplio bagaje de experiencias

Las clases de danza clásica y contemporánea presentan múltiples diferencias, que iré detallando a lo largo de la exposición; sin embargo, también poseen características comunes, que es indispensable puntualizar. Considerando que en ambos

géneros hay diferentes escuelas y tendencias que matizan, a veces significativamente, los procesos educativos, para mostrar las peculiaridades creativas de cada maestro es necesario identificarlas previamente.

a) *La estructura de las clases*

Como intenté mostrar en el capítulo anterior, las clases de danza están estructuradas según una pesada tradición condensada en los manuales metodológicos, compilaciones de la experiencia “clínica” de los maestros, que no siguen acriticamente la tradición, sino que la interpretan y transforman de manera continua al responder con creatividad a las necesidades singulares de cada alumno y a las situaciones únicas e irrepetibles que viven en el aula. Aquí referiré las características generales de una clase de danza de ambos géneros. En danza clásica enfocaré las particularidades de las dos escuelas que enmarcan la actividad educativa de los maestros que observé: la metodología rusa y la metodología cubana; y en danza contemporánea sólo puntaré los lineamientos de la metodología Graham, que orienta la práctica de las maestras de la ADM, pues los maestros de la ENDClYC (especialidad contemporáneo) han creado procedimientos propios, que detallo en las descripciones individuales.

Las clases de danza clásica

Una clase de danza clásica para profesionales, sin importar la metodología empleada, tiene cinco fases claramente diferenciadas, que se suceden una a otra en un orden riguroso: barra, centro, *allegro*, puntas y *finale* o *révérence*. De acuerdo con el grado, los tiempos dedicados a cada fase pueden variar; en los primeros grados la mayor parte de la clase está destinada a la barra; en los últimos, el tiempo de la barra disminuye por las combinaciones y velocidad con que se efectúan los ejercicios, y la duración de las otras fases se incrementa.

El conjunto de ejercicios que integran la clase tiene como objetivo, de acuerdo con Kostrovitskaia y Pisarev, desarrollar “amplia y armoniosamente la musculatura de las piernas, su abertura, el paso y *plié* (flexión); la posición del cuerpo, los brazos, la cabeza y la coordinación de los movimientos. Como resultado del entrenamiento diario, los músculos se refuerzan y se obtiene el equilibrio; el futuro artista del ballet se habitúa a la correcta distribución del peso del cuerpo sobre una y sobre las dos piernas”.⁹

⁹ Vera Kostrovitskaia y Alexei A. Pisarev, *Escuela de danza clásica*, México, Escenología, 1996, p. 19.

Cada fase de la clase tiene una estructura interna en la que interviene decisivamente la metodología elegida, pero, al mismo tiempo, la creatividad del maestro y la aplicación de su bagaje experiencial. Las escuelas profesionales del INBA en las que realicé el estudio han optado cada una por metodologías distintas. La ADM seleccionó la metodología rusa, mientras que la ENDClYC (especialidad clásico) optó por la cubana.

En la ADM el uso de la metodología rusa tiene historia.¹⁰ Las satisfactorias experiencias previas en su aplicación y el alto grado de sistematización fueron las principales razones por las que, al reinstalarse la ADM en 1982, el área de danza clásica optó por ella como orientadora en la formación del bailarín integral. Alma Mino afirma:

La lógica de su sistematización hace muy eficaz el ordenamiento de cada movimiento y paso. Hay un estricto énfasis en el acompañamiento musical, el conteo y ataque de los pasos, además de estar claramente dosificados a lo largo del proceso formativo. También hay una peculiar insistencia en el concepto de postura, en especial, en la fuerza de la espalda y los brazos. La construcción de las pequeñas y grandes poses, y su utilización en los ejercicios de la barra desde los primeros años, desarrolla un concepto de espacio corporal muy completo, además de favorecer en los alumnos el uso de las referencias para la proyección de la mirada. El tipo de combinaciones de los movimientos que se emplean en la barra, sugeridas por Tarasov, desarrollan una energía y resistencia importantes. Otra característica esencial de esta metódica es el trabajo de coordinación, pues incorpora a la estructura de los ejercicios el uso de las poses y los *épaulements*, que refuerzan la fluidez en el movimiento, así como el cambio de dinámica, direcciones y niveles. Igualmente el salto y el giro se preparan con mucha eficiencia.¹¹

Por su parte, Elsa Recagno ha enunciado las características del método cubano que llevaron a los maestros de la ENDClYC (especialidad clásico) a optar por esta metodología:

¹⁰ Alma Mino recuerda que en los años sesenta Michael Land, maestro del Ballet Clásico de México y de la ADM, impartió el primer curso de esta metodología a maestros de la Escuela. Más tarde, a su regreso de la Unión Soviética, Rosa Bracho compartió sus conocimientos y experiencia con algunos maestros, entre ellos Sonia Castañeda, una de las más brillantes maestras de danza clásica de la ADM. En los años setenta otros maestros y egresados de la Escuela (Carola Montiel, Reyna Pérez, Farahilda Sevilla y Giselle Colás, por mencionar a las más destacadas) tomaron cursos de especialización también en la Unión Soviética, y al regresar hicieron una significativa labor de difusión sobre los beneficios de esta metodología.

¹¹ Alma Mino, "Breve reseña de las características de la metodología rusa y su aplicación en la Academia de la Danza Mexicana", México, mimeo, 2000.

Cada una de las posiciones y pasos básicos se estudia como “elemento”, una vez asimilado se procede a combinarlo. [...] Todos los pasos básicos se estudian primero con dos manos frente a la barra, luego con una y después se pasan al centro, exceptuando aquellos movimientos hacia adelante que chocarían con la pared. [...] El estudio de los pasos se realiza por etapas. La estructura de la clase y de cada ejercicio es de suma importancia, se estructura la clase con base en los objetivos generales del año y particulares de la unidad. La estructura de la clase y de cada ejercicio es de suma importancia, [...]. La barra y el centro se estructuran, dentro de lo posible, alternando un ejercicio que desarrolle control y fuerza con otro que desarrolle velocidad, con el fin de lograr una respuesta muscular óptima. Por lo general no se utilizan saltos en la sección de centro y *adagio*, se inicia la sección de *allegro* con saltos pequeños de dos a dos pies y de ahí se va desarrollando hacia el *allegro* mediano y grande. La acentuación de los saltos es siempre arriba. Desde la barra la estructura de cada ejercicio es bastante combinada, a partir de un segundo año se empieza a trabajar pequeñas combinaciones con los pasos aprendidos y para un séptimo año se deberá manejar un lenguaje danzario amplio y fluido. La metodología presenta también ciertas características particulares, algunas de ellas son: se requieren dos o tres ejercicios de *tendus* y algún levantamiento de piernas antes de realizar *grands pliés*. [...] Se utilizan los movimientos de “quita-pon” (*flex-pointe tendu*), “cierra-abre” y *relevé* en *plié* cuando se sienta necesario. La altura del *relevé* tanto para mujeres como para hombres es siempre de 3/4 de punta. No debe faltar en la clase diaria un ejercicio de *fondus*, tanto en barra como en centro. Las extensiones altas son imprescindibles, a partir de un segundo año se empieza a trabajar la altura. No existen *port de bras* fijos, se van elaborando según las necesidades. Al estudiar el *allegro* durante los primeros años se hace uso del *estiraplié* entre uno y otro paso o colocándolo en la frase de manera que ayude al siguiente salto.¹²

Además de las diferencias generales entre metodologías, conviene revisar también las existentes en cada fase de la clase. En la metodología soviética la fase de la barra comprende ocho ejercicios;¹³ en la metodología cubana la barra se

¹² Elsa Recagno, “Método Cubano para la enseñanza de la danza clásica”, extractos de la ponencia dada en el VII Encuentro Nacional sobre Investigación de la Danza en 1988, en *Bailetin E-Zine*, página de Internet de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea, www.geocities.com/Vienna/1854/. Para documentar esta sección también utilicé la propuesta de Tulio de la Rosa; primero, por su agudo conocimiento de la metodología y amplia experiencia, que le permitió desarrollar una metodología propia, en la que conserva las bases de este método; y segundo, porque encuentro grandes resonancias entre su propuesta y la de Elsa Recagno, debido al estrecho vínculo y colaboración profesional entre ambos.

¹³ El orden que se plantea en los ejercicios de esta metodología es el siguiente: 1) *pliés* en todas las posiciones; 2) *battements tendus* unidos con *battements jetés*; 3) *ronds de jambe par terre* en las clases intermedias y avanzadas combinados con *grand ronde de jambe jeté*; 4) *battements fondus* que se planean con *frappés* y *doubles frappés*; 5) *ronds de jambe en l'air*, que pueden coordinarse con *tours sur le cou-de-pied* y *petits battements sur le cou-de-pied*; 6) *petits battements sur le cou-de-pied* con *tours* y giros; 7) *battements développés*; 8) *grands battements jetés*. [Vera Kostrovítskaia y Alexei A. Pisarev, *op. cit.*, pp. 21-23.]

estructura con diez.¹⁴ Aunque la variación en el orden de los ejercicios es mínima, las diferencias se advierten claramente en los ataques, y uso de las poses de brazos y cabezas, entre otros aspectos de ejecución de los movimientos.¹⁵

En el centro del salón los ejercicios tienen igual importancia y por lo general se ejecutan en el mismo orden que en la barra; el primer año, se ejecutan completos, pero a medida que se avanza en el programa de cada año, su número se reduce, pero se ejecutan combinando los diferentes movimientos; las variaciones también se complican a medida que se avanza en el proceso. Generalmente los ejercicios se ejecutan frente al espejo, aunque ambas metodologías recomiendan que de tiempo en tiempo los alumnos los realicen con otro frente, para que se vayan acostumbrando a sentir su cuerpo sin mirarlo. Desde los primeros años se introduce una frase danzaria en *tempo* lento, denominada *adagio*, que es el ejercicio más largo de la clase y cuya importancia radica en la unificación armónica de la línea del movimiento y el desarrollo de la forma correcta de los movimientos de la danza clásica.¹⁶

Se continúa con el *allegro*, que para Vaganova es la fase esencial, porque en ella se integra la dificultad de los ejercicios realizados anteriormente. La metodología rusa no precisa un número de ejercicios pero sí indica el orden más adecuado para su enseñanza; por su parte, De la Rosa sugiere la ejecución de cuatro ejercicios con diferentes combinaciones.

Por lo general, el trabajo de las puntas se efectúa al finalizar el centro o el *allegro*; de acuerdo con Kostrovitskaia y Písarev, en los primeros años se debe impartir sólo dos veces a la semana y en los grados superiores, tres veces. Actualmente algunos maestros, entre ellos Elsa Recagno, consideran importante trabajar diario con el zapato de punta; a partir de los niveles intermedios su uso se incluye desde la fase de barra, para que la alumna domine con rapidez las dificultades que impone este instrumento. La enseñanza de las puntas tiene también una rigurosa secuencia de estudio: *relevé*, *échappé*, *glissade*, *jeté*, *jeté-fondu*, *sissonne*,

¹⁴ Si bien con adaptaciones provenientes de su experiencia y consideración de las necesidades de formación con estudiantes mexicanos, las características, orden y combinación de los movimientos propuestos por esta metodología pueden consultarse en Tulio de la Rosa, "III Curso propedéutico para la enseñanza formal", en *Guía didáctico-metodológica para la enseñanza no formal de la danza clásica*, investigación concluida, México, CENIDI-Danza, 1999, pp. 234-379.

¹⁵ No es objetivo de este trabajo ahondar en las ventajas o desventajas del uso de una u otra metodología; me limito a describir las características y diferencias que los propios maestros o los manuales señalan.

¹⁶ Vera Kostrovitskaia y Alexei A. Písarev, *op. cit.*, p. 26. Particularmente, la metodología rusa considera que esta frase debe estar integrada por diferentes tipos de *développé*, giros lentos en poses (*tours lents*), *port de bras*, todos los posibles, *reversé*, *grand fouetté*, *tours sur le cou-de-pied* y *tours* en grandes poses. [*Ibid.*, p. 25.]

coupé-ballonné, *ballonné*, *pas de bourrée suivi*, saltos sobre las dos piernas, saltos sobre una pierna, *tours en dehors* desde *dégagé*, y estos mismos terminados en grandes poses, *tour* terminado en *grand pose écarté* adelante, *tours en dedans* sobre las dos piernas (*glissade en tournant*), *tours en dedans de coupé*, *tours emboîtés en tournant* y *tours fouettés* a 45°.

La *révérence* o *finale* es un gesto de agradecimiento al maestro por compartir sus conocimientos, por supuesto, clara reminiscencia de las buenas maneras instituidas por la corte en los inicios del ballet, pero también refiere al reconocimiento que se le da al público al final de toda función. Esta deferencia, característica de la danza clásica, ha traspasado las fronteras del género hasta llegar a algunas clases de danza contemporánea (pocas, porque la mayoría lo considera un gesto cursi y *démodé*).

Las clases de danza contemporánea

Las clases orientadas por la técnica Graham comprenden una secuencia de ejercicios claramente ordenada, que rara vez se modifica. Por lo general se inicia con la fase de *piso*, estructurada en una serie de ejercicios que se suceden en el orden siguiente: extensiones de columna, respiraciones, contracciones, ejercicios de piernas y brazos, extensiones laterales, extensiones con el talón en la mano, flexiones paralelas de piernas, combinaciones de flexión y pies en punta, espiral de caderas, caídas laterales, elevación de piernas y extensiones de columna, arcos de contracción, torsiones de la columna en posición de rodillas.

Sigue una segunda fase en el *centro* de pie, con el siguiente encadenamiento de ejercicios: cepilleos y *pliés* en paralelo, contracciones en paralelo, *pliés* en paralelo con contracción, *pliés* en paralelo con *relevé*, *tendus* y *pliés* con piernas giradas hacia fuera, *pliés* profundos con piernas giradas hacia fuera y brazos, *adagio*, desplazamientos del peso del cuerpo, arcos con el cuerpo, contracciones en segunda, preparaciones para saltos y saltos en posiciones paralelas y abiertas.

Finalmente, una última fase de desplazamientos en el espacio que por lo general incluye el uso de las diagonales o los laterales del salón, en la que también se plantea una serie establecida de movimientos: caminatas con brazos, caminatas con equilibrios, triples, triples laterales, brincos y saltos.¹⁷ En la ADM observé las clases estructuradas según los principios de la técnica Graham; las clases de contemporáneo que presencié en la ENDClYC responden a elaboraciones propias de los maestros, que giran en torno a la idea de enseñar según los principios de una técnica neutra, expuesta en el capítulo anterior. De este modo,

¹⁷ Robert Cohan, *El taller de danza*, España, Plaza y Janés, 1989, pp. 148-149.

si bien en sus clases puedo reconocer una estructura definida, ésta responde a los planteamientos educativo-artísticos de cada maestro, en los que me detendré al describir sus clases.

Con este paréntesis técnico pretendo mostrar con cierto detalle el grado de puntualidad con el que las técnicas dancísticas orientan el proceso educativo. Un maestro difícilmente se escapa de esta estructura, en particular si es de danza clásica; sin embargo, como ya señalé, desarrollan su creatividad al construir cada uno de los ejercicios, los que tienen que modificar con frecuencia para evitar la mecanización de los movimientos (aunque no hay consenso sobre la periodicidad del cambio) o al introducir cambios en las fases de la clase o añadir alguna otra.

Además, muchos de los ejercicios, particularmente el *adagio*, son pequeños estudios de movimiento, en los que el maestro puede desplegar ampliamente sus habilidades creativas; mas su creatividad no puede limitarse a la mera coordinación de los pasos, porque cuando estructura un ejercicio no sólo busca la asimilación del material técnico, sino que su intervención implica un diagnóstico, a partir del cual construye las experiencias de aprendizaje más adecuadas para cubrir las necesidades musculares o de coordinación de cada estudiante. Por ello, el maestro tiene que conocer perfectamente los beneficios de cada movimiento y los músculos involucrados en su ejecución, lo que le permitirá hacer hincapié o no en el desarrollo de determinado músculo o de una coordinación neuromuscular. Igualmente, su análisis le ayuda a identificar los elementos que deberá trabajar, así como el nivel de dificultad más adecuado para lograr los objetivos de los programas. Es decir, cada grupo y cada alumno implican una adaptación específica de la metodología a los niveles de desarrollo adquiridos; también se debe cuidar que la construcción de las secuencias permita una ejecución fluida, para así promover sistemáticamente la sensación de bailar.

En este sentido, un maestro no sólo organiza y monta los ejercicios, sino que los elabora pedagógicamente para que respondan a las necesidades particulares de cada alumno y cada grupo.¹⁸ Lo anterior también se aplica a las clases de danza contemporánea orientadas por técnicas codificadas, pero hay una tendencia creciente a que los maestros desarrollen sus propios procedimientos de entrenamiento, como ya sucede en la ENDCllyC.

Con mayor o menor influencia de las técnicas dancísticas, los maestros continuamente experimentan y transforman los procesos metodológicos, aun los propios; cada uno construye su metodología y compila en ella su experiencia

¹⁸ Utilizo la expresión *elaboración pedagógica del conocimiento*, que propone Gimeno Sacristán, para caracterizar la actividad metodológica propia que cada maestro desarrolla como resultado de su experiencia, del análisis reflexivo de la misma y de la confrontación de sus ideas con otros compañeros. [J. Gimeno Sacristán, *El currículum...*, op. cit., p. 222.]

clínica. Como subrayó Dewey,¹⁹ ésta suele desperdiciarse por la falta de una recuperación sistemática y analítica de los hallazgos de los maestros, para después ser comunicada y socializada. Por ello, en las descripciones de los seis maestros con los que trabajé, intento atrapar los aspectos de esa experiencia en mi opinión más significativos. Es decir, trato de mostrar cómo cada uno ha reelaborado la tradición del género al que pertenece y de la institución en que lo imparte, así como de la metodología específica que emplea de acuerdo con sus propias vivencias, y cómo las adapta a las necesidades que le impone cada situación educativa.

Asistí por lo menos a veinte clases de cada maestro a lo largo de un semestre, con una periodicidad de dos clases por semana, lo que me permitió observar el desarrollo del grupo y la consistencia metodológica de cada docente. Los maestros que participaron pertenecen a las escuelas profesionales del INBA de la ciudad de México y se dedican desde hace al menos quince años a la formación de intérpretes profesionales de danza. Ellos fueron Elsa Recagno, quien imparte danza clásica a los niveles intermedios (sexto y séptimo grados) de la ENDClYC; Graciela González, quien imparte clases de danza clásica y contemporánea a los niveles iniciales (primero a tercer años de la carrera de intérprete de danza de concierto en danza clásica, y tercero y cuarto de la misma carrera en danza contemporánea) de la ADM; Alma Mino, quien imparte danza clásica y contemporánea a los niveles intermedios (quinto y sexto años de la carrera) de la ADM; Laura Rocha, quien imparte técnica de danza contemporánea a los primeros años del nivel de sensibilización y los últimos grados de la carrera de ejecutante de danza contemporánea de la ENDClYC; Norma Batista, quien imparte técnica de danza contemporánea a los primeros años de la carrera de ejecutante de danza contemporánea de la misma Escuela, y Luis Fandiño, quien imparte técnica de danza contemporánea en todos los niveles de la carrera de ejecutante de danza contemporánea, también de esa Escuela.

En cada relato busco articular el trabajo etnográfico propiamente dicho, con las interpretaciones que los maestros hacen del proceso educativo; intercalo interpretaciones exegéticas, operacionales y posicionales, idea que retomo de la propuesta de Turner para el estudio de los símbolos rituales.²⁰ También tomo en cuenta la necesaria relación entre memoria y tradición, por lo que inicio con una breve referencia al trayecto de cada maestro en la actividad educativa.

¹⁹ John Dewey, *La ciencia de la educación*, Buenos Aires, Losada, séptima edición, 1968, pp. 13-15.

²⁰ Turner establece una cuidadosa distinción de tres niveles o campos de la significación: la exegética, la operacional y la posicional. En la primera agrupa la información obtenida de los miembros de la comunidad, ya sean expertos rituales o meros asistentes. La segunda refiere el uso concreto del símbolo y las cualidades afectivas vinculadas con ese uso (agresivos, melancólicos, gozosos, burlescos, etc.). La tercera señala las relaciones que los símbolos entablan entre sí, por lo que adquieren significación en el sistema como una totalidad (*Gestalt*).

b) Rigurosidad y brillantez técnica: las clases de Elsa Recagno

Se gradúa en la Escuela Real de Ballet de Londres, Inglaterra. Inicia su carrera artística en el Sadler's Wells Opera Ballet y la continúa como solista en el Ballet Rambert de Londres, con el cual participa en extensas giras por Europa, Asia y África. Se desempeña como bailarina, maestra y coreógrafa en el Ballet Teatro Municipal y el Ballet Nacional de Caracas, Venezuela. Llega a México como bailarina del Ballet Clásico 70, dirigido por Nellie Happee. Ha sido asesora de la Dirección de Danza del INBA, codirectora artística y maestra de la Compañía Nacional de Danza y subdirectora de la Escuela Nacional de Danza Clásica.²¹

Después de una intensa actividad como bailarina en su natal Venezuela y en Inglaterra, Elsa Recagno abrazó la labor educativa como un medio para sobrevivir. Para impartir sus primeras clases recurrió a su vivencia corporal, porque no tenía conocimientos metodológicos formales, sólo el saber que se transmite cuerpo a cuerpo en el proceso formativo. Al respecto, evoca:

Después de haber bailado en Inglaterra, regresé a Venezuela, a Caracas, y allí lo primero que tenía que hacer era encontrar una manera de vivir. Además, yo ya no quería bailar [...] Entonces me pidieron que diera unas clases, y comencé a darlas como se usaba en esa época: sencillamente las dabas como a ti te las habían dado. [...] Después regresé a bailar y este retorno me sirvió mucho para la impartición de las clases, que me empezaba a gustar mucho. [...] Di clases a la compañía que tenían allá, en una escuela, en todos lados, para poder sobrevivir. Vine a México (en 1969) para bailar con la compañía de Nellie Happee [...]; y de repente me embarqué de mi segunda hija. Entonces no podía bailar, porque me lo prohibieron totalmente. Tenía una anemia terrible, porque ya sabes, la figura y todo eso. Entonces volví a dar clases otra vez; comencé con Amalia Hernández con unos cursos que había en el Ballet Folklórico. [...] Y ahí estuve dando clases un tiempo. No se podían dar clases de clásico muy estrictas, porque la clase de ballet servía como base para la formación de los alumnos que iban a folclor.²²

Esta experiencia le permitió descubrir paulatinamente algunos de los misterios de la enseñanza de la danza, ya que en esa época los maestros experimentados no compartían sus “secretos” con los jóvenes, de modo que había que aprender sobre la marcha. Cuando conoció la metodología cubana en 1975 encontró un camino firme y puntual para desarrollar más eficientemente su actividad:

²¹ Elsa Recagno, Curriculum, México, INBA, *Danza, Dance, Danse, Dans, Tanz*, página de Internet de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea, www.geocities.com/Vienna/1854/.

²² Elsa Recagno en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 28 de octubre de 1999.

Esto de los cubanos me abrió un panorama amplísimo, porque íbamos aprendiendo de la A a la Z, y cualquier duda que teníamos, por qué, cómo y por dónde, se podía averiguar, de eso se trataba el curso. [...] Me fascinó este aprendizaje detallado, que no había imaginado anteriormente. [...] Éste es un vocabulario que va de la A a la Z y que está lleno de miles de detalles y de maneras de enfocar el problema. Poder conocer, no solamente conocer, sino hacer mía toda esta metodología fue, en esa época, francamente determinante.²³

En ese momento se integró como maestra de la ADM, donde aplicó su aprendizaje a la formación de bailarines profesionales; además, siguió bailando por un tiempo, para aprovechar y analizar en su propio cuerpo las enseñanzas, pues consideraba indispensable no sólo conocer los “secretos”, sino aplicarlos y obtener las propias conclusiones, acordes a su experiencia.

Al constituirse la ENDCI del SNEPD en 1977, Recagno aplicó esta metodología rigurosamente; sin embargo, la actitud analítica que mantuvo la llevó, algunos años después, a plantearse una multiplicidad de preguntas sobre los resultados que obtenía esa Escuela con los niños y jóvenes mexicanos. Por esta razón, en 1990 utilizó su primer periodo sabático para efectuar un estudio comparativo con otras escuelas de danza clásica en América. Narra su experiencia:

Después de algunos años me empecé a cuestionar cosas: por qué los niños de la escuela tenían un *port de bras* deficiente, por qué el trabajo de pie y de punta no era lo que uno veía en otros lados, etc. Creo que por eso decidí utilizar mi primer año sabático para visitar escuelas en otras partes del mundo. Quería ver cómo resolvían estos problemas y el resultado. Ese primer año sabático me fui a Sudamérica. Visité la Escuela del Teatro Colón, que es muy famosa y ha producido y sigue produciendo bailarines preciosos. Fui también a la Escuela de Río de Janeiro que, aunque es una de las más antiguas de Sudamérica, por esa época estaba un poco en decadencia; quería averiguar por qué había decaído así. Vi una escuela nuevecita en Caracas, y entendí cómo la estaban estructurando y cómo eligieron la metodología, porque en ese momento no sabían cuál escoger. También fui a la School of American Ballet en Nueva York y me gustó mucho la manera como ellos trabajan. Es una escuela muy especial que enfoca completamente la enseñanza al trabajo de Balanchine. Todos los chicos que salen de ahí tienen como meta entrar al New York City Ballet, para eso se entrenan desde que ingresan. No estoy hablando de los niños, sino de un nivel medio, a partir de los 14 años. Ahí trabajan plenamente lo que se podría llamar, aunque no existe como tal, la escuela Balanchine. Ese estilo, esa manera de trabajar, produce bailarines muy especiales, con líneas muy aerodinámicas y con ataques* especialísimos de rapidez y pre-

²³ *Ibidem*.

*Ataque: muchos maestros denominan ataque a los acentos y cualidades (energía, tiempo, espacio y flujo) que se deben imprimir a cada movimiento de la danza clásica. Por ejemplo, en el *jeté* se exige un acento fuerte en el primer tiempo y la cualidad de movimiento es fuerte, rápida, directa y con un flujo cortado.

cisión. Pero lo que más me llamó la atención fue la manera de abordar el trabajo de punta. Además de hacer un trabajo de investigación, esto me sirvió para repensar mucho de lo que había estado trabajando. Fue el comienzo del cambio, de la manera como hoy en día enfoco las cosas. Te estoy hablando de 1990.²⁴

La enriquecedora vivencia y los óptimos resultados que obtuvo al aplicar algunos de los aspectos metodológicos observados en las escuelas americanas, la estimularon a visitar otras escuelas en 1997, ahora en Europa:

En el segundo sábado, por ahí de 1997, tomé seis meses, esta vez para ver escuelas de Europa. Fui a la Royal Ballet School de Londres, donde curiosamente están aplicando la técnica rusa. La escuela está bajo mucha crítica negativa, porque después de tener cierta tradición, decidieron introducir esta técnica; además, no lo hicieron nada más por encima, sino que se trajeron maestros rusos, y todos los maestros ingleses de allá, los que se quedaron (muchos se fueron porque querían seguir con lo que habían estado dando), tuvieron que aprender esta metodología. Eso me llamó mucho la atención. Francamente la escuela que más me interesó fue la Ópera de París; es la más antigua y, a pesar de que ha tenido altibajos muy notables desde que comenzó, ahorita está muy bien. Creo que es un trabajo que han hecho los maestros, un trabajo de equipo. Se concentraron en la técnica para recuperar lo mejor de su pasado e incluir aspectos actualizados, [...] todos los maestros trabajan en la misma línea. Estuve también en la Escuela Danesa y me llamó mucho la atención la manera como trabajan los pies, con la técnica Bourmonville, de forma muy parecida a la escuela americana. Y si hay conexión, viene de Stanley Williams, él se graduó en la Escuela Danesa y después Balanchine lo llevó a que diera clases en Nueva York. [...] Toda esta experiencia me sirvió mucho para saber qué estaba pasando en otros lados, cómo resolvían los problemas técnicos. Después de esto he buscado un camino propio, tomando de aquí y de allá, eso sí, manteniendo una línea cubana, definitivamente, en la estructura de mi clase y en ciertas cosas que considero que son buenas. Afortunadamente, en esta Escuela me han permitido, no experimentar con el programa, que cumplo porque estoy trabajando en equipo para lograr un objetivo, pero sí ensayar en el modo de llegar a cumplir ese programa.²⁵

Recagno, sintetizando esta experiencia y su trayectoria docente, ha desarrollado procedimientos singulares en la aplicación de la metodología cubana; al mismo tiempo, ha transformado el enfoque del trabajo técnico, específicamente en los niveles medios de formación (sexto y séptimo grados). Entre las modificaciones más significativas están: primero, la inclusión de una barra al piso al inicio

²⁴ *Ibidem*. Véase Elsa Recagno, *Escuelas de ballet en América y Europa*, México, Serie Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, CENIDI-Danza "José Limón", INBA, 1999.

²⁵ Elsa Recagno en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 28 de octubre de 1999.

de la clase,²⁶ en la que, además de preparar el cuerpo de manera suave para un esfuerzo mayor sin producir fatiga muscular, favorece la concentración de las alumnas; segundo, prescinde de una sección específica para el trabajo de puntas, el que introduce desde el centro y continúa en el *allegro*.²⁷ Asimismo, a lo largo de la clase insiste en algunos aspectos del trabajo técnico, en los que aplica sus conocimientos anatómicos y kinesiológicos: “la colocación del cuerpo, la rotación hacia fuera, la energía concentrada sobre el eje del cuerpo y los cambios de eje de una pierna a la otra, el uso de la oposición, el empuje del piso, un mayor uso de la parte inferior de la pierna y en especial el trabajo de ‘muelleo’ al bajar de las puntas y de los saltos. En el caso de las mujeres procuro no abusar del uso del cuádriceps para que éste no aumente en volumen; las piernas se pueden estirar sin aferrarse todo el tiempo a estos músculos”.²⁸

A pesar del rigor con el que aplica la metodología, ésta le sirve como marco general para elaborar ejercicios y secuencias con los que atiende los problemas específicos que le plantea cada grupo, sin dejar por ello de cumplir con el programa. Las primeras semanas de clase hace un diagnóstico, a partir del cual define el tipo particular de trabajo que desarrollará con cada grupo durante un ciclo escolar. Al respecto, explica la forma en que emprendió esta tarea con el grupo que tuvo a su cargo durante el ciclo escolar 1999-2000:

²⁶ En un documento inédito en el que reflexiona sobre su metodología, Elsa Recagno describe la secuencia y objetivos de cada ejercicio que conforma esta fase de la clase: “Los dos primeros ejercicios [...] sirven para tonificar y alargar la columna. Un tercero [...] lleva a estimular los músculos rotadores profundos que se encuentran debajo del glúteo mayor. Le siguen ejercicios [...] cuyo objetivo es señalar y ejercitar las principales articulaciones de las piernas. También activan los músculos aductores (los que juntan piernas y sirven para sostener la rotación hacia fuera). Continuando acostados boca arriba, ahora nos concentramos en la articulación de la cadera o coxofemoral y sin estiramiento fuerte de piernas rotamos los pies y volvemos a sentir los aductores, para seguir con una serie de abdominales articulando la cadera. Luego un ejercicio compuesto que va directamente con movimiento rotatorio a la articulación de la cadera involucrando a los músculos de la rotación hacia fuera. El que sigue va a los abdominales y psaos. Los dos subsiguientes flexionan la articulación de la cadera al máximo y llegan a los abductores. La serie que sigue activa los músculos internos de las piernas y la articulación de la cadera como un pre-estiramiento. Termina con una torsión involucrando los músculos del torso. En ranita boca arriba se sigue sobre los músculos de la rotación hacia fuera, abdominales y pelvis que termina con rodillas juntas y movimiento rotatorio de la coxofemoral. Para finalizar se realizan abdominales y ejercicios para la espalda”. [Elsa Recagno, *Apuntes técnicos de una clase de danza clásica de nivel intermedio en la Escuela Nacional de Danza Clásica*, inédito, México, 2000, p. 1.]

²⁷ Obsérvese, sin embargo, que en ocasiones les permite a las alumnas, durante el *allegro*, cambiarse los zapatos de punta, ya sea por unos más suaves o por otros a los que se les ha extraído el “alma”.

²⁸ Elsa Recagno, *Apuntes técnicos...*, op. cit., p. 2.

Ésta es mi tercera semana con este grupo. El grupo es algo difícil, porque es una combinación de sexto y séptimo años; como de sexto sólo hay tres niñas, tuvieron que juntar los grupos. Creo que va a ser un trabajo muy duro durante el año, pero vamos a salir adelante con los objetivos de los dos niveles. Todavía estoy en un periodo de conocer las debilidades de cada quien y su parte fuerte también, pero ya voy viendo por dónde tengo que atacar el asunto. Con respecto a la clase, no está nada fácil, porque tengo que hacer un repaso del sexto año y al mismo tiempo trabajar el material del séptimo. Éste es el reto. Sin embargo, la clase tiene un nivel más cerca de un séptimo año que de un sexto; pienso que las niñas de sexto pueden, si fuerzo un poco, alcanzar al séptimo. Por lo menos una de ellas sí va a poder; hay dos que no estoy segura, pero quiero intentar [...] además, son diez niñas, que ya es un número considerable. Por lo menos, hay atención en la clase y van entendiendo la manera como trabajo.²⁹

Su diagnosis de los problemas del grupo, que exige una observación muy detallada de cada alumna, le permite ponderar las necesidades de trabajo muscular y técnico, y los énfasis que deberá hacer a lo largo del curso:

Trabajo según el programa, veo lo que se llama dificultades, es decir, los contenidos del programa. Pero en estas primeras semanas quiero cambiar el enfoque del trabajo que estas niñas traen del nivel anterior. Por ejemplo, tienen un trabajo excesivo de muslo, y el trabajo de la antepierna y el pie es débil. [...] Quiero intentar que empiecen a trabajar profundamente con los músculos internos de las piernas, porque [...] tienen cuádriceps muy poderosos que prácticamente les bloquean el trabajo de la parte interna de la pierna; [...] tenemos que invertir muchísimo tiempo y concentración en esa parte.³⁰

En esta valoración también valora las posibilidades de proseguir con la experimentación que inició hace varios años con el trabajo de puntas:

Según la experiencia positiva que he tenido con los grupos pasados —esto lo vengo probando desde 1992—, cuando llegan a sexto año utilizan las puntas a partir del centro, como parte integral de la clase. Así, las niñas salieron dominando el problema de la zapatilla de punta, haciéndola parte del trabajo diario, parte de la expresión de la pierna y no algo totalmente ajeno, lo que sucedía cuando se separaba el trabajo de punta y sólo se le daban quince minutos. Con los otros grupos intenté primero con el *allegro*, después el centro y finalmente, en pocas ocasiones, pero lo hice, pasé a la barra. Ahora con *este grupo quiero probar partiendo* del centro y después el *allegro* con la utilización de la zapatilla de punta. Y creo que con un trabajo correcto va a dar resultado, porque lo ha dado con los otros grupos. Claro que esto también tiene sus bemoles, porque además de las dificultades del año que están cursando, tienen que vérsela con la punta; entonces, prácticamente estamos haciendo un doble trabajo, pero me ha dado muy buenos resultados.³¹

²⁹ Elsa Recagno en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 7 de septiembre de 1999.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ *Ibidem*.

Resulta muy interesante que Recagno, al introducir el trabajo de punta, no reduzca los niveles de complejidad de los ejercicios de centro y *allegro*; por el contrario, impulsa a las alumnas a realizar un doble esfuerzo, lo cual sería un error si a lo largo de la clase no las fuera preparando muscular y mentalmente para llevar a cabo esta empresa. Además de la media hora adicional de barra al piso, que le ha dado interesantes resultados porque las alumnas aprenden a ejecutar los movimientos empleando la energía mínima indispensable, en la fase de barra, aunque estructurada canónicamente, propone movimientos y combinaciones que favorecen un trabajo muscular profundo pero fluido, sin tensiones innecesarias, en el que la respiración tiene un importante papel.

Plantea un ejercicio inicial con dos manos a la barra, que busca “activar los músculos internos de las piernas y concentrar la energía sobre el eje del cuerpo, además de propiciar una concentración relajada”.³² Continúa con la secuencia tradicional de barra de la metodología cubana, durante la cual exige un peculiar trabajo; por ejemplo, en el primer ejercicio en primera posición, que puede incluir *tendus*, *cloches* y *demi-pliés*, subraya “en el ligero cambio de eje del cuerpo, la importancia de la conexión de la pierna de apoyo y la colocación del cuerpo, especialmente ingles planas para el alargamiento de la columna y el cóccix abajo. Si el ejercicio lleva *demi-pliés*, pido que el estirar se haga un poquito más rápido que el doblar, ya que esto ayuda a la respuesta de la pierna en puntas y *allegro*. Sigue el ejercicio con *ramassé-cambré*, *port de bras* hacia ambos lados en segunda cerrada y en primera abierta. El *ramassé* en las dos posiciones lo trabajo con la columna flexible empezando el movimiento con la parte de arriba del torso; el regreso, por el cóccix. El *ramassé-cambré* en posición cerrada ayuda a sentir más el estiramiento de los músculos de la corva (luego internos) además de calentar eficazmente el cuerpo. Flexibilizar la columna es más orgánico en este momento y es un movimiento que cada vez se usa más en el vocabulario clásico. Termina con equilibrio en primera posición usando un cuarto de *relevé*: menos violento que los tres cuartos y nos permite sentir y mostrar la parte interna del muslo”.³³ De esta manera, en cada ejercicio de la barra solicita a las alumnas un trabajo muscular profundo y armónico que las prepara para el esfuerzo del centro con las puntas, además de exigir gran precisión en los ataques característicos de cada ejercicio.

Para que las alumnas comprendan el enfoque técnico con el que desea orientar la clase, utiliza un lenguaje fundamentalmente anatómico, haciendo hincapié en el movimiento de los huesos para evitar que el alumno dirija su atención a los músculos superficiales.

³² Elsa Recagno, *Apuntes técnicos...*, op. cit., p. 2.

³³ *Ibidem*.

Cada maestro usa su propio lenguaje y éste es un lenguaje mío, que he adquirido a través de los años, porque siento que estas conexiones de la pierna les convienen, insisto en el trabajo óseo y no muscular. Siempre hablo de metatarso, interno de la rodilla, cresta, isquion para manejar las piernas; como que lo pueden visualizar más rápidamente. Éstos son los puntos de apoyo para la alineación correcta de las piernas y para trabajar al máximo el *en dehors*. [...] Siento que este trabajo lo están haciendo con los músculos externos de la pierna, mientras que el trabajo que da resultado debe venir de la parte interna, comenzando por la cabeza del fémur y bajando por la parte interna de la pierna. Ése es el verdadero trabajo de *en dehors*, el que va a durar, el que nos sirve y el que no desarrolla en demasía los músculos. [...] Los músculos externos deben estar jalados, mas no trancados. [...] La energía tiene que ir hacia adentro, no hacia fuera, porque tú puedes hacer rotar con tus cuádriceps y se te va la energía hacia fuera; debes, en cambio, rotar con los internos y agarrar la energía hacia dentro.³⁴

Para lograr este replanteamiento del trabajo, considera fundamental que las alumnas todo el tiempo reflexionen y sean conscientes sobre qué está sucediendo en su cuerpo, al tiempo que indagan cómo lograr lo que se les pide. Evita la mecanización de los ejercicios que propone al inicio de cada semana transformándolos diariamente y dosificando las dificultades. Explica: “los lunes comienzo con una clase nueva enfocándola hacia los contenidos que necesito trabajar esa semana. Y en el transcurso de la semana, voy agregando detalles un poquito más difíciles, es decir, vamos completando el trabajo que se inició el lunes. Si no logro que los alumnos piensen todo el tiempo y se concentren en su trabajo corporal, no vamos a llegar al final de la semana con el material asimilado”.³⁵ Sin embargo, piensa que para realizar un trabajo muscular profundo, es necesario que los cambios no sean drásticos, para evitar que el alumno distraiga su atención en el aprendizaje de secuencias nuevas. Reconoce que la modificación diaria de la clase favorece una respuesta ágil del alumno,³⁶ pero le impide concentrarse en el desarrollo muscular profundo, que es la plataforma de una óptima modelación del cuerpo.

Prescinde de repeticiones innecesarias de los ejercicios, aunque éstos no hayan sido ejecutados correctamente, porque considera que este procedimiento sólo es eficaz cuando los alumnos están receptivos; si no, puede ser contraproducente.³⁷

³⁴ Elsa Recagno en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 7 de septiembre de 1999.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ “Cuando yo aprendí la metodología cubana en 1975-76, ellos insistían en que les diéramos a los alumnos una clase diferente todos los días, y los maestros de la escuela nos dimos cuenta de que, si bien hacía que los alumnos pescaran los ejercicios con mucha agilidad, no se trabajaba profundamente. Todo era muy externo, pescó el ejercicio y lo hizo con la música, pero no hubo un trabajo profundo, muscular, que en mi opinión es la base de una buena técnica.” [*Ibidem*.]

³⁷ En algunas ocasiones llegué a observar clases de maestros que repetían insistentemente un ejercicio que no cubría las condiciones de ejecución que consideraban adecuadas —las cuales

Tomar la decisión de repetir o no un ejercicio supone, entonces, una continua observación de la conducta de los alumnos frente al ejercicio o al clima generado en cada clase:

Depende del momento, de cómo siento que los alumnos están respondiendo. Si veo que van a responder bien, que voy a sacarle más al ejercicio, lo repito. Si veo que no es el momento adecuado porque están cansados o el ejercicio no les gustó, entonces lo hacemos una vez y lo dejo pasar. Tal vez al día siguiente haya otro momento para repetir el ejercicio. [...] no tengo un esquema fijo para repetirlo o no, o de qué repetir.³⁸

Un maestro experimentado sabe que no es la mera reiteración la que desarrolla las habilidades, sino el entrelazamiento de los diferentes elementos o dificultades de la técnica, y que aun las técnicas más estructuradas dejan un amplio margen de libertad para elaborar ejercicios que respondan a las necesidades no sólo corporales, sino también anímicas, de los alumnos.

Recagno les exige a las alumnas un trabajo muy riguroso y técnicamente limpio; sin embargo, insiste en que en los niveles medios realicen los movimientos con una mayor expresividad, y demanda en consecuencia un trabajo del torso mucho más respirado y fluido; por ello, continuamente ofrece imágenes o conceptos que ayuden a las alumnas a producir esta calidad. Al respecto comenta:

En este grupo, que es de sexto y séptimo, en general todas las alumnas vinieron muy tiesitas de torso, muy académicas. Todo estaba puestito, sus brazos, su cabeza. Pero ya llegamos al nivel medio y, en mi opinión, el torso tiene que ser mucho más expresivo, tienen que utilizar la cabeza, los brazos con mayor expresión. Ya tienen que empezar a decir algo, algo propio. Cada una tiene muchísimo que decir, y como están cuadradas, siguiendo las reglas académicas, no me están diciendo absolutamente nada. El torso, los brazos y la cabeza son la parte verdaderamente expresiva de la danza, y como estaban bien encajonaditas, empecé a sugerir estas respiraciones.³⁹

Pretende que las imágenes y palabras que emplea produzcan alguna emoción que se traduzca corporalmente; en caso contrario, busca las que ayuden a producir la calidad de movimiento que desea observar en la ejecución.

con frecuencia no eran tan claras para los alumnos— y si bien a algunos alumnos la repetición les ayudaba a mejorar, la mayoría, debido, por un lado, a la presión del maestro y, por otro, al cansancio muscular que se producía, empeoraban la ejecución del movimiento, al mismo tiempo que mostraban en sus gestos corporales un sentimiento de fastidio y fracaso por no lograr lo que se les solicitaba.

³⁸ Elsa Recagno en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 7 de septiembre de 1999.

³⁹ *Ibidem*.

Son palabras diferentes, se me ocurren. Esta semana y la pasada he utilizado “pedante”, porque vi un video y había una bailarina que mostraba la pantorrilla y el talón así preciosamente, y dije, “¡qué pedante, pero se ve preciosa! Por eso la estoy utilizando, pero seguramente dentro de una semana ya no uso ésta, utilizo otra. Tal vez por ahí aparezca una que sea exactamente la que yo quiero. La sigo utilizando por un tiempo más si observo que está funcionando. Eso se ve.”⁴⁰

Cuando las alumnas no logran ejecutar con facilidad un ejercicio, Recagno cree que hay algún error de estructuración en los movimientos, que necesita revisar para darles la fluidez necesaria.

Si la ejecución del ejercicio no ha estado bien, quizá estén luchando contra algo que cuando diseñé el ejercicio no me saltó a la vista; ahora, viéndolo en la práctica, hay algo que no está bien diseñado, por eso les digo que les choca.⁴¹

Una mirada atenta, a veces individualizada, otras global, le permite al maestro descubrir nuevos secretos en los cuerpos de los alumnos, así como diferentes modos de llegar a la ejecución correcta de los movimientos, que comparte con todo el grupo. Además de ayudarlo a dar indicaciones acertadas, esto es un apoyo para mantener una actitud creativa.

Sería aburridísimo si uno no estuviera descubriendo cosas todo el tiempo. Siempre estoy buscando maneras de decir las cosas mejor, para lograr un resultado más rápido, más efectivo. [...] estoy en una búsqueda que me sirve diariamente, para sentirme fresca, que estoy aportando algo y que no soy lo mismo que ayer.⁴²

En múltiples ocasiones el cuerpo dice más de lo que uno puede expresar; el maestro no siempre encuentra las palabras adecuadas para transmitir una idea, pero está seguro de que su cuerpo será capaz de hacerlo. Por eso, a menudo, en lugar de explicar Recagno ejecuta los movimientos que hablarán por sí solos.

Según las reglas, el maestro no tiene que hacerlo. Muchas veces un maestro prefiere explicar que pararse a marcar un ejercicio. A veces me paro a marcarlo [...] porque gano tiempo, voy diciendo y voy marcando. [...] Y al mismo tiempo intento transmitirles algo corporalmente. No estoy sentada en una silla o parada hablando y diciendo, sino que [trato de] mandarles algo de mi energía.⁴³

Es frecuente que la motivación del alumnado aflore de la actitud corporal del maestro; el que es entusiasta y vehemente transmite su disfrute de la danza.

⁴⁰ *Ibidem.*

⁴¹ *Ibidem.*

⁴² *Ibidem.*

⁴³ *Ibidem.*

En el trabajo diario, a pesar de que conserva una atención equilibrada hacia todo el grupo, Recagno apoya a los alumnos con dificultades en el aprendizaje y desarrolla estrategias específicas para resolverlas.

Es la más débil y menos colocada de todo el grupo y es la que necesita más atención [...] porque es la más frágil y la que yo siento que voy a tener que jalar utilizando todas las estrategias para que se ponga al nivel de las otras.⁴⁴

Pero la dificultad no siempre es corporal, a veces es afectiva, por lo que un poco de consideración puede ayudar a que el alumno se sienta más seguro de sí mismo.

Esta niña tuvo bastantes problemas afectivos y la conozco desde el primer año que estuvo en la Escuela. Oía cosas de ella que me decían los otros maestros. Entonces, de alguna manera, con ese acercamiento trato de darle seguridad, que se sienta a gusto, que yo estoy con ella y que la voy a apoyar.⁴⁵

Al alumno de danza, tan sensible al lenguaje corporal, en ocasiones le basta una palmada suave, una mirada de aliento o una caricia afectuosa, para recobrar la confianza que a menudo pierde por la continua retroalimentación negativa. Recagno es muy consciente de esto, por ello trata a sus alumnas con dulzura, sin dejar de exigirles todo el tiempo el máximo esfuerzo.

Sobre las estrictas normas de asistencia, cuando Recagno observa un número de faltas que rebasa el límite permisible, aborda el asunto con las alumnas e insiste en la importancia de asistir a diario, pues regularmente hay información importante que no siempre se repite, situaciones que surgen y si son asimiladas por quienes asistieron, ya no se repasan, y porque el cuerpo responde cuando trabaja con constancia. Comenta que en estos niveles las alumnas todavía “se consienten mucho y bueno, se sienten un poquito mal, un poquito de gripa, qué sé yo, y eso les basta para decir, no voy a la clase hoy, o están cansadas, o se acostaron tarde, pero ya no están en edad de poder hacer eso”.⁴⁶ Por ello, considera aún necesario motivarlas constantemente para que asistan todos los días, lo que implica crear un ambiente de clase agradable, libre de agresiones y de presión innecesaria.

Creo que se gana mucho más si el bailarín se siente bien y, poco a poco, con algún comentario [...] que hago, ellos se van convenciendo de la necesidad de esta discipli-

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Elsa Recagno en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 11 de enero de 2000.

na; tiene que ser por convencimiento propio. No soy persona que agrede, no me gusta, pues es parte de mi formación, entonces menos voy a agredir a estas alumnas que hacen todo lo posible por lograr su meta: llegar a ser bailarinas. Mi experiencia ha sido que si se les trata con mucho cariño, con mucho respeto, van a reaccionar mucho mejor que si se les agrede. Es muy fácil para el maestro de danza clásica pararse y agredir a un bailarín, es facilísimo porque uno está ahí al mando de la clase, y hay montones de detalles con los cuales uno puede agredir a una persona. Los alumnos nos están dando su físico, que es lo más vulnerable en una persona, “aquí está mi físico, hagan... ayúdenme... maestro ayúdeme a hacer algo con esto”; para el maestro es facilísimo tomar algún pretexto y agredir al bailarín, y eso debe estar vedado totalmente porque ellos nos están dando lo más grande que tienen, que es su físico.⁴⁷

El alumno de danza ofrece su cuerpo para su modelación y lo hace a plenitud; sabe, además, que su historia puede ser fácilmente leída en las marcas grabadas en su cuerpo, no puede ocultar lo que ha asimilado y lo que le falta por aprender. Sin embargo, esta lectura no siempre es justa, porque no lo compara consigo mismo y sus logros, sino que lo enfrenta a ideales estéticos que no siempre logrará alcanzar, fuente de un gran malestar.

En opinión de Recagno, es muy importante el ambiente que se crea en la clase para lograr motivación y disposición al trabajo. Un alumno que se siente temeroso no puede expresar más que eso, pero si se siente seguro, si cree que puede lograr lo que se le pide, si sabe que la clase es un espacio de intercambio con un maestro siempre dispuesto a apoyarlo, es más fácil que se exprese y se entregue plenamente al movimiento. Si bien la ejecución técnica es un aspecto fundamental del desarrollo del bailarín, es igual de importante que se exprese por medio de su cuerpo y del movimiento.

Creo que todo maestro con un mínimo de sensibilidad va a buscar más allá de que la niña haga un paso perfectamente bien ejecutado técnicamente; pienso que todos buscamos ese poquito más allá, sacarle un poco más al alumno, que llegue a realizarse como persona, que pueda expresar a través de su cuerpo, yo espero que así sea, si no, sería... deformante el proceso.⁴⁸

Para ello —expone Recagno— el maestro tiene que desarrollar estrategias para que el alumno logre que su cuerpo funcione bien, para que el movimiento se vuelva placentero y sacuda sus fibras más íntimas. Si el alumno no disfruta, el proceso no está funcionando, algo se ha atorado y hay que investigar lo que está sucediendo. Pero también el maestro tiene que disfrutar el proceso educativo. Recagno está convencida de que para que un maestro pueda brindar a sus alum-

⁴⁷ *Ibidem.*

⁴⁸ *Ibidem.*

nos su máximo esfuerzo y poner al servicio de cada grupo su saber experiencial, es indispensable que su trabajo sea fuente de placer; para ella la mayor satisfacción llega cuando sus alumnos alcanzan metas, por pequeñas que sean:

A mí me da mucho placer ver cómo una persona que ha estado luchando por vencer una dificultad, lo va logrando; eso me causa muchísimo placer, veo que ahí va, lo va logrando, y me siento maravillosa cuando lo logra. Para mí eso hizo mi día [...] Me causa placer cuando siento que han entendido algo y que aunque no lo logren cien por ciento en ese momento, el punto quedó establecido, y todo mundo intenta hacer lo que estoy pidiendo aunque falte practicar más. [...] Me causa placer dar clase, tener a gente joven con ganas bailando a diario; eso también me causa placer.⁴⁹

Recagno considera que un maestro comprometido con su labor tiene la obligación de dominar una metodología, pero también de estar en la búsqueda de cómo complementar el trabajo de los alumnos, porque no hay metodologías perfectas para la gran diversidad de cuerpos, lo que exige investigación y actualización continuas, estar al tanto de los sucesos en el ámbito de la danza clásica en el mundo. Sobre todo, "tiene que ser flexible para poder tomar ideas de aquí y de allá y ponerlas en práctica en el salón de clase".⁵⁰

*Cuerpos virtuosos y resplandecientes*⁵¹

En sus clases Elsa Recagno muestra su carácter sereno pero riguroso y disciplinado. Su jornada de trabajo comienza a las siete de la mañana, cinco o diez minutos antes del inicio de la clase, porque la puntualidad es un principio básico que se enseña con el ejemplo. Su clase empieza veinte minutos antes que las del resto de la Escuela, para que la inclusión de la barra de piso no impida cumplir con la totalidad de ejercicios planeados para cada sesión; por tanto, la clase tiene una duración total de dos horas con veinte minutos.

Cuando entra al salón, saluda muy amablemente a las alumnas que han llegado antes que ella. Se dirige al aparato de sonido y pone un disco con música suave (la mayoría de las veces, música clásica con arreglos modernos; otras, *new age*, y otras más, alguna música más moderna, igualmente apacible y tranquila; la música grabada sirve sólo para ambientar los ejercicios de la barra al piso, por lo que no sigue el tempo ni el ritmo). Se descalza y se sienta en el piso formando un

⁴⁹ *Ibidem.*

⁵⁰ *Ibidem.*

⁵¹ Aquí resumo el trabajo de mi periodo de observación, que desarrollé durante el primer semestre del ciclo escolar 1999-2000 con el grupo de 6º y 7º año de la carrera de ejecutante de danza clásica.

círculo con las alumnas, que ya están colocadas, e inicia el primer ejercicio prácticamente sin decir nada, signo que las alumnas esperan para comenzar sus movimientos. Es un espacio casi místico, de encuentro personal con el propio cuerpo; hay un silencio absoluto, sólo interrumpido por instantes por la voz suave de la maestra que recuerda, en algún ejercicio, la necesidad de un trabajo relajado que evite el uso de energía innecesaria. Al preguntarle sobre este momento y el ambiente que se produce, comenta:

Mi cuerpo me lo ha pedido y veo que a ellas también el cuerpo les pide esa tranquilidad, oír una música agradable. Estuve una semana explicándoles la barra; ya se la saben, ya saben de qué se trata, dónde tienen que ajustar, dónde tienen que soltar, cuáles son los músculos que no deben estar tensando, y por eso ahora lo hacemos en silencio, nada más con alguna indicación muy pequeñita cuando es muy necesario.⁵²

Aquí su actitud hacia el grupo es completamente diferente de la que asumirá en el resto de la clase: se convierte en un miembro del grupo y hace los ejercicios al unísono.

Las alumnas que llegan tarde se integran silenciosamente al trabajo y ejecutan la secuencia establecida a su propia velocidad; a pesar de que la actividad es obligatoria, no hay comentario por su retraso. Por lo general asiste algún invitado: estudiantes del grado inmediato superior que ya fueron sus alumnas, por lo que conocen bien los ejercicios; ocasionalmente también se integran alumnos de la carrera de varones. Éste es un espacio que Recagno comparte con otros miembros de la comunidad, siempre bien recibidos. Unos días después de haber iniciado mis observaciones, me invitó a integrarme al grupo en esta fase de la clase. El primer día que la tomé, además de “dictar” los ejercicios para mí al tiempo que los ejecutaba, al final de la clase me motivó con explicaciones detalladas de los beneficios que podría obtener haciéndola diariamente.⁵³ En esta fase es común el uso de los pants de diario (uniforme de la Escuela) o algún otro pantalón cómodo y sudadera.

Después de un breve descanso en el que las alumnas se ponen las zapatillas, se quitan el pantalón y la sudadera (si hace mucho frío se dejan una camiseta o un suéter), se inicia formalmente la barra, en la que se ejecutan los diez ejercicios reglamentarios que establece la metodología. Ahora las alumnas usan el uniforme de la Escuela y lucen el cabello impecablemente peinado con un chongo.

⁵² Elsa Recagno en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 11 de enero de 2000.

⁵³ Éste me parece no sólo un gesto de cortesía hacia mí, sino una actitud pedagógica de atención y respeto hacia todo individuo que se encuentre en el salón de clase, actitud que constaté a lo largo de mis observaciones.

Los lunes monta la secuencia básica de barra, a la cual le hará inclusiones durante la semana; los días siguientes, antes de la ejecución de cada ejercicio, la maestra lo recuerda brevemente, en especial las adiciones o pequeñas modificaciones. En el tiempo de la ejecución hace pocos comentarios, para permitir la total concentración del alumno; espera al último movimiento, el *balance*, para dar indicaciones individuales o generales que mejoren la colocación y el equilibrio. Entre la práctica de un lado y otro de la barra, da breves indicaciones para lograr una interpretación más limpia, pero sobre todo centra sus observaciones en la respiración del torso, y con frecuencia pide a las alumnas que permitan el silbido de la respiración para que al liberar la energía se sientan “a gusto”. Algunas veces, en lugar de la indicación verbal, emite el sonido de la exhalación al momento del *ramassé*, el *cambré* o algún otro *port de bras*. Hasta que las alumnas completan la ejecución de los dos lados de la barra, hace sugerencias sobre algunos aspectos técnicos y de calidad de movimiento, que solicita sean meditados para aplicarlos en la práctica del día siguiente y así obtener un mayor provecho del ejercicio.

En sus recorridos de observación alumna por alumna, las impulsa a hacer un esfuerzo mayor cada día diciéndoles: “siempre se puede un poquito más, uno cree que ya llegó, pero siempre hay más”, “quiero un centímetro más, hay que obligar a la pierna”; o insiste en la importancia del uso consciente de la respiración al ejecutar los movimientos técnicos sin un esfuerzo adicional: “no vi esa respiración riquísima”, o el uso del torso, “no les dé miedo respirar y usar el torso un poco más, quiero una torsión profunda”.

Recagno está muy atenta e insiste en lo que en danza clásica se denomina ataque, cuya precisión y exactitud a veces se dificultan, porque en ciertos ejercicios los brazos se mueven con una calidad y las piernas, con otra totalmente distinta. Durante la ejecución, el intercambio de miradas o gestos con la maestra es mínimo, ya que las alumnas tienen que seguir con la mirada el movimiento de los brazos o mantenerla al frente; sólo escuchan, sienten o ven de reojo, a menos que la maestra les pida directamente que observen alguna parte de su cuerpo o que la vean a ella.

Mientras cumple su itinerario, camina lentamente a lo largo de cada barra, a veces muy cerca de las alumnas, para analizar el trabajo de cada una, o alejándose, para observar al grupo en su conjunto. En tanto las alumnas ejecutan los ejercicios, sólo se escucha algún breve comentario y las correcciones físicas son muy ocasionales, pero cuando detecta algún problema, se detiene y observa minuciosamente a alguna; espera la conclusión para pedirle que repita alguno de los movimientos y hasta entonces hace la corrección física o verbal, acompañada siempre de una indicación que le sirva a todo el grupo.

Tiene una relación muy estrecha con el pianista, cultivada en varios años de trabajo conjunto, por lo que el maestro-acompañante no tiene ninguna dificultad para encontrar la música adecuada y el tempo preciso para cada ejercicio; no obstante, en ocasiones Recagno le pide alguna modificación, casi siempre de tempo, para adaptarla a las necesidades de ejecución del grupo. Hay días que el maestro-acompañante toca maravillosamente y la maestra, que siempre lo nota, se lo agradece en público.

Recagno cuida mucho el tiempo que debe dedicarle a cada fase de la clase para que sea equilibrada, de manera que en esta primera sus observaciones individuales o grupales son sucintas. La *barra* tiene una duración aproximada de cuarenta minutos. El último ejercicio es un estiramiento que cada alumna ejecuta según sus necesidades y respetando su propio tiempo; sólo les recuerda: “para que sea efectivo, lo mejor es quedarse por un mínimo de 30 segundos en la posición que se ha elegido para estirar, usando relajación, no tensión, en los músculos que se van a alargar”.⁵⁴ Al finalizar el estiramiento, hay otro momento de relajamiento con una duración aproximada de diez minutos, que las alumnas aprovechan para ponerse las zapatillas de punta, tomar agua y descansar.

Al iniciarse el *centro*, el escenario cambia. La maestra traslada su silla al otro lado del salón y la coloca de espalda al espejo (signo de que la clase continuará); ahora el frente será el espejo. Las alumnas se colocan en el centro del salón para los seis ejercicios que integran esta segunda fase, pero antes de comenzar, Recagno indica cómo se dividirá el grupo, que generalmente trabaja en dos o tres subgrupos, dependiendo del ejercicio, o individualmente, durante los giros y *fouettés*.

Al igual que en la barra, antes de la ejecución dicta en forma verbal cada ejercicio, mientras alguna alumna lo marca o ella lo ejecuta directamente. Propone un primer “ejercicio de *battements tendus* con algún cambio de peso que incluye *piqués* o *relevés* o *échappés*, algún *passé* y *pirouette*. La idea es preparar el trabajo de punta, sentir el eje y ejercitar sus cambios. En este momento hago hincapié en el control de la bajada de la punta descendiendo a veces en una cuenta, otras veces en el ‘y’, pero siempre pasando por metatarso. Para subir y bajar de las puntas uso la técnica del *rolling*; cuando se trata de *relevés* seguidos rápidos (por ejemplo, *pirouettes* seguidas de quinta) uso la de *spring*”.⁵⁵

Aquí la actitud casi silenciosa pero vigilante mantenida en la barra se transforma drásticamente en una mayor participación e intercambio con las alumnas, a quienes dirige incesantemente indicaciones individuales o grupales para impul-

⁵⁴ Elsa Recagno, *Apuntes técnicos...*, op. cit., p. 3.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 5.

sar la ejecución de los movimientos. Hay un intenso intercambio de miradas y gestos, que modifica todo el tiempo: a veces las observa escrupulosamente frunciendo el entrecejo, otras se coloca frente a alguna alumna y realiza algún movimiento de brazos para que la imite, otras más se sienta en la orilla de la silla en actitud de alerta, lista para correr hacia la alumna a la que quiere decir algo o corregir físicamente. Da explicaciones de toda índole: técnicas, de calidad de movimiento, para rectificar la colocación, para mejorar la musicalidad y el ritmo, de respuesta a los propios gestos de los alumnos, de información sobre los ballets o las bailarinas que usan tal o cual movimiento, de motivación, como si con estos comentarios quisiera meterse en los cuerpos de sus estudiantes para ayudarlas.

Acostumbra pedirle a una alumna o a todo el grupo que repitan un movimiento que no ejecutaron con precisión técnica o musical, pero nunca prolonga demasiado estas repeticiones, porque tiene como meta al menos 25 minutos de *allegro*. Cuando el primer grupo termina un ejercicio, hace comentarios que le ayuden al siguiente a lograr una mejor ejecución. Por lo general las alumnas del primer grupo son las más fuertes, aunque nunca vi que la maestra hiciera algún tipo de distinción, ni que las colocara de un modo específico; por el contrario, en una ocasión le pidió a una alumna del primer grupo que permaneciera en el segundo para ayudarlas con el ejercicio. Creo que la clasificación viene de tiempo atrás.

Después de un brevísimos descanso, que algunas alumnas utilizan para cambiarse las zapatillas de punta por unas más suaves o vencidas, se inicia la fase del *allegro*, con una duración aproximada de 25 minutos. Esta fase comienza con “un primer ejercicio para preparar el descenso de los saltos y concentrar la atención [...] Consiste en saltos de dos a dos pies, apenas despegándose del piso y enfatizando la bajada por el metatarso que ha sido el *leitmotiv* de la clase”.⁵⁶ Siguen tres o cuatro ejercicios de diferentes combinaciones, para después trabajar el *manège* o el resto de los grandes saltos en las diagonales. En esta fase la maestra continúa muy activa; ahora se desplaza de un lado al otro del salón buscando diferentes perspectivas desde las cuales observar. En las diagonales tiene una relación más personal con las alumnas, a las que se acerca y en privado hace recomendaciones individuales sobre la ejecución. Cuando el salto no ha salido, las impulsa a repetir la diagonal, sin que sea obligatorio; es un momento muy dinámico pero también de un poco de relajamiento en la disciplina, pues se escuchan algunos murmullos de quienes esperan su turno.

Hay dos partes de la clase que me parecieron particularmente interesantes. La primera, en la ejecución de los *fouettés*: una alumna tenía una ventaja conside-

⁵⁶ *Ibidem*.

rable sobre el grupo, porque realizaba al menos veinticuatro y hasta treinta y dos, por lo que inevitablemente se volvía el centro de atención de la clase, lo que no pocas veces produjo cierto malestar en el resto del grupo, expresado con gestos de frustración. Muy probablemente esta sensación afectaba la ejecución de las siguientes alumnas, ya que la más cercana cuando mucho alcanzaba dieciséis *fouettés* y el resto, sólo seis u ocho. Al finalizar el año esta alumna lograba treinta y dos *fouettés* intercalando después de cada tres una doble *pirouette*, lo que en séptimo grado es una conquista notable. Aunque la maestra nunca hizo distinciones notorias entre las alumnas, era obvio que había una estrella en el grupo, capaz de ejecutar uno de los movimientos que en la danza clásica se considera la prueba de fuego de la buena bailarina. Esto muestra que la naturaleza del lenguaje clásico engendra la categorización de los alumnos, aun sin que el maestro la proponga expresamente, pues la ejecución de esos movimientos es *símbolo* del virtuosismo al que se aspira en el género. Además, la estructuración de la clase lo fomenta, ya que hay momentos específicos para la ejecución individual, lo que sin duda crea un ambiente de competencia. Es oportuno subrayar que, debido al esfuerzo y concentración que exigen estos movimientos, las alumnas se muestran muy poco expresivas, y pese a que Recagno plantea en la clase la expresividad como un valor, en estos espacios el valor de la técnica se impone, por lo que las alumnas suelen preocuparse más por mejorar su técnica que por expresar sus emociones y sentimientos.

En otro momento de la clase se podía mostrar el virtuosismo técnico logrado, durante la ejecución de los *manèges* de giros, en los que también esta alumna destacaba de modo importante; otras hacían el movimiento casi con la misma destreza, de manera que su participación se diluía y en varias ocasiones Recagno aprovechó para motivar a las otras alumnas por su ejecución. Había otras más que destacaban en el *allegro*, principalmente en los *manèges* de *grands jetés* o en los *tours entrelacés*; sin embargo, estos movimientos no son considerados tan “valiosos” como los *fouettés* y las *pirouettes*, por tanto, a pesar de los comentarios positivos de la maestra, las alumnas pocas veces se vieron satisfechas.

Para finalizar la clase, se efectúa un ejercicio de estiramiento suave con *port de bras*, previo a la *révérence*, a veces con breves coreografías que varían de clase a clase. En esta parte, las alumnas tienen una deferencia especial para el pianista; le agradecen su actuación y él responde con un ceremonioso movimiento de cabeza. Al concluir este *finale*, se escuchan los tradicionales aplausos.

Es notorio que, durante mi periodo de observación, la maestra nunca finalizó tarde, circunstancia frecuente en las clases de danza, que ha conducido a altercados entre maestros. Al preguntarle a Recagno sobre esta conducta, expresó la importancia de que los alumnos tengan reposo antes de comenzar su siguiente clase, además de su intención de evitar conflictos con los colegas.

Recagno es una maestra muy experimentada que logra altos niveles técnicos con sus alumnos; cuando trabaja individualmente con las alumnas en la materia de Prácticas escénicas, también consigue una interesante proyección escénica y expresividad en ellas. Pude constatar esto en las funciones de fin de año, donde algunas de las alumnas que observé exhibieron significativos avances en este rubro; sin embargo, en sus clases de técnica, la pretensión de mejorar estas capacidades aún se circunscribe a dar indicaciones o a proporcionar algunas imágenes que ayuden a detonar cierta expresividad, pero no hay una estructuración clara de actividades que la promuevan.

No obstante la maestría con la que maneja la metodología, lo que más gratamente me sorprendió fue el respeto, deferencia e interés con los que Recagno trata a sus alumnas; nunca se limita al desarrollo técnico, sino que procura el cuidado del estado emocional, algo poco común en los maestros de este género dancístico, quienes con mucha frecuencia presionan y ofenden a los alumnos cuando no logran los avances esperados. A pesar de que no se ha sometido a la “pedagogía clásica”, en buena medida gracias a sus características personales, es notable el alto nivel técnico-corporal que Recagno alcanza con sus alumnas, sin recurrir al maltrato, aún dominante en la relación educativa de este género.



FOTO: ALEJANDRA FERREIRO

Elsa Recagno en la fase de barra con las alumnas del 6° y 7° año de la carrera de ejecutante de danza clásica. Ciclo escolar 1999-2000.



Alumnas del 6º y 7º año de la carrera de ejecutante de danza clásica. Ciclo escolar 1999-2000.



Elsa Recagno en la fase de centro con las alumnas del 6º y 7º año de la carrera de ejecutante de danza clásica. Ciclo escolar 1999-2000.

c) Exactitud en la construcción del cuerpo: las clases de Graciela González

Egresada de la ADM como bailarina y maestra de clásico y contemporáneo. Inicia su carrera artística en Ocho en el Foro y la continúa en el Ballet Contemporáneo de la ADM, Ballet Independiente y Ballet Contemporáneo de Xalapa, además de participar en múltiples obras de teatro infantil. Se ha desempeñado como maestra de la ADM desde 1966. Fue maestra, directora de ensayos y de escena de Ballet Independiente, además de subdirectora de Dansjáfora. En 1991 recibió la beca de la Fundación Bodyl Genkel.

Graciela González comenzó su carrera docente en la ADM al concluir sus estudios de ejecutante y maestra, actividad que le permitió solventar sus gastos y financiar el gusto de bailar, pues ninguna compañía de danza contemporánea de la época ofrecía un salario seguro; incluso en el Ballet Independiente, compañía subsidiada que a veces pagaba alguna función, los ingresos eran variables. Aunque durante varios años su principal interés fue desarrollarse como bailarina, la docencia la fue atrayendo porque, además de que la impulsaba a la reflexión y el aprendizaje continuos, poco a poco descubrió la importante labor de un maestro, por lo que aun antes de abandonar los escenarios decidió dedicarse plenamente a ella:

A pesar de que no siento que fui una maestra estrictamente repetidora de lo que me habían enseñado, porque tenía inquietudes propias, siento que seguía repitiendo esto de dar la clase porque sí, sin mayor compromiso y sin mayor investigación. Antes de dejar de bailar me di cuenta de que en realidad toda mi vida, a pesar de que creía que había girado en torno a ser bailarina y estar en un escenario, giraba alrededor de la docencia, porque transmitir la tradición aprendida me parece muy importante. Algún día pensé que quizá más adelante, en 10 ó 20 años, iba a decir lo mismo: ¡no es tan importante ser maestro, quizá lo importante es ser coreógrafo! Sin embargo, a la fecha creo que lo más importante de mi vida ha sido ser maestra y descubrir lo importante que es [...] guiar a las nuevas generaciones.⁵⁷

Pese a su sólida vocación de bailar, su actitud analítica pronto afloró; desde que impartió sus primeras clases la cautivó el estudio de la anatomía, interés que la ha destacado como una de las maestras más diestras en el proceso formativo muscular, al mismo tiempo que la sensibilizó para aprendizajes posteriores que definirían su peculiar manera de conducir este proceso educativo.

Su trabajo con Farahilda Sevilla le permitió cuestionar algunos de los hábitos que había aprendido, a la vez que avivó su natural actitud investigadora y su

⁵⁷ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 19 de noviembre de 1999.

sed de aprendizaje; aceptó trabajar en equipo con ella y aprender la metodología rusa. Primero compartió con Sevilla grupos en la ADM y, más tarde, durante el “exilio”,⁵⁸ asistió a clases de clásico en su estudio; a partir de entonces, ha trabajado con esta metodología, específicamente en los primeros niveles de formación.

Además del conocimiento de la metodología que obtuvo durante los años que colaboró con Sevilla, tomó unos cursos en Jitanjáfora⁵⁹ en 1982 y en la ADM en 1983, que cambiarían drásticamente el enfoque de su trabajo. El de alineación de articulaciones, impartido por José Ferez, transformó la orientación técnica de muchos maestros de la ADM, pero la influencia que tuvo en Graciela González fue definitiva: se volvió especialista en esta materia que, desde entonces, ha compartido con maestros y alumnos de la escuela. Sobre la trascendencia de este curso en su trabajo educativo, ella comenta:

El curso nos abrió muchas perspectivas, muchas cosas interesantes de respiración, del manejo de las articulaciones, de cómo alinear, colocar perfectamente el cuerpo antes de hacer danza. [...] Da excelentes resultados porque se van colocando solitos, casi sin darse cuenta. El curso se llama alineación de articulaciones y pretende colocar hueso sobre hueso y fortalecer ese alineamiento. [...] Siento que es un curso de conscientización del cuerpo muy importante. Parte de otro concepto, de tener un cuerpo correctamente alineado, de acuerdo con el cuerpo anatómico, es decir, su relación con la gravedad, que no es precisamente lo que la danza está buscando; sin embargo, de ahí puedes partir, porque si tienes el cuerpo colocado, trabajar una técnica es mucho más fácil que comenzar con un cuerpo que está descolocado, que no tiene conciencia ni noción de dónde está.⁶⁰

Por ello intenta que sus alumnas vivan esta experiencia en algún momento de su proceso formativo, porque “es un curso muy completo, les da otra concepción del movimiento, de la energía que tienen que utilizar para moverse, y realmente las coloca”.⁶¹

Múltiples son los beneficios que los alumnos obtienen al emplear los ejercicios de este curso, afirma González; sin embargo, no los agrega a su clase

⁵⁸ Los maestros de la ADM le llamamos “exilio” a los cuatro años que estuvimos aislados en el SNTE, debido a que por imposición del director de Danza, Salvador Vázquez Araujo, se creó el SNEPD en las instalaciones que había ocupado la Academia por más de veinte años.

⁵⁹ Escuela de danza fundada por Farahilda Sevilla, maestra que se ha distinguido por una enseñanza impecable de la metodología soviética y con quien Graciela colaboró varios años como maestra de danza contemporánea y subdirectora de la escuela. La escuela ha cambiado su nombre a Danzjáfora.

⁶⁰ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 15 de diciembre de 2000.

⁶¹ *Ibidem*.

acríticamente ni los descontextualiza, a menos que todos sus alumnos hayan tomado el curso completo y tengan problemas corporales muy similares.

Su interés por la investigación la había conducido desde el inicio de su carrera docente al estudio personal de la anatomía y la kinesiología, a partir del cual desarrolló algunas teorías que utilizaba para mejorar el trabajo corporal de sus alumnos; en este curso pudo confirmar unas, complementar otras y aprender nuevas.

Con este bagaje ha alcanzado un significativo dominio del trabajo de colocación corporal y de precisión en las correcciones físicas. Es una aguda observadora de la estructura corporal de los niños y aprovecha lo que tiene cada uno; de este modo les ha arrancado muchos secretos a los cuerpos. Algunos maestros de la ADM que han observado de cerca su trabajo —entre quienes me cuento— piensan que tiene un toque casi “mágico” cuando se trata de alinear un cuerpo o detectar alguna dificultad en la ejecución de un movimiento.⁶²

Se ha especializado, tanto en danza clásica como en contemporánea, en el trabajo con los grupos de los primeros niveles de la carrera (primero a cuarto años), con los que ha desarrollado procedimientos educativos singulares, donde se puede observar la profundidad del trabajo corporal que propone. Para ella el aprendizaje de la danza involucra el conocimiento y experimentación en el propio cuerpo; por ello, desde los primeros momentos del proceso de enseñanza, impulsa a sus alumnos a reconocer sus propias sensaciones —reconocimiento que considera el puntal de sus futuros aprendizajes—, para lo cual acude primero a cierto conocimiento anatómico, que los ayuda a localizar con mayor exactitud las áreas del cuerpo que les pide vivenciar. Así se inicia un proceso imprescindible: la construcción de un lenguaje común entre maestro y alumno que facilite la comunicación, no limitado al uso de la terminología clásica:

Lo hago a grandes rasgos, sin decirles [el nombre de cada hueso]. Eso no se lo digo jamás, sino “hay un hueso en el muslo —las hago localizarlo, tocarlo a lo mejor en mí, entre ellas o en su propio cuerpo— esta partecita, que es la más grande del hueso, se llama trocánter y eso es lo que tienes que mover”. [Lo hacen] a partir de su propia experimentación, sin que sea forzosamente en el movimiento; por ejemplo, en el *tendu* puede ser independiente: “abre y cierra la pierna y toca donde está el huesito y eso es

⁶² Graciela González ha trabajado en los últimos años, desde que se reintegró a la ADM en 1992, con alumnas que podrían ser consideradas como “poco dotadas”, con resultados excepcionales. Desafortunadamente, el somatotipo de estas niñas no cumple con los estrictos parámetros “clásicos” de figura, por lo que muchos maestros de la escuela no valoran sus importantísimos logros y, con frecuencia, las relegan a papeles secundarios: no las consideran “estrellas” de la escuela. Cabe subrayar que los logros de Graciela no se limitan al trabajo técnico-corporal; sus alumnas también se han caracterizado por su fuerza expresiva, por lo que, generalmente, destacan en danza contemporánea. Sobre esto abundaré más adelante.

lo que quiero que gires”. Creo que no me meto mucho en los términos anatómicos, en el sentido de que sepan absolutamente todos los huesos del cuerpo, pero sí saben los nombres de las partes específicas que yo quiero que trabajen y cómo quiero que las trabajen.⁶³

El trabajo técnico —insiste en sus clases— es incompleto si se restringe al aprendizaje y ejecución de los pasos señalados por el vocabulario de la danza clásica; simultáneamente tiene que lograrse la comprensión intelectual y sensible de lo que ocurre en el cuerpo, por lo que es importante que los alumnos aprendan antes que todo a localizar mental y sensorialmente los huesos o músculos que utilizan en algún movimiento.

La parte técnica se va dando a partir de elementos que tú les vas diciendo a los niños, conceptos de músculos, de huesos; no hablas de cada huesecito del cuerpo pero vas tocando algunas partes importantes de ellos para que lo tengan muy claro y *trabajo por objetivo normalmente semanal en este sentido*. Esta semana nuestro trabajo específico va a ser *el trocánter mayor*, y toda la semana estamos insistiendo en eso, o la cintura del cuerpo o la cintura escapular, y así vamos tocando cada parte, de manera que se vaya llegando a la técnica a partir de la sensación corporal.⁶⁴

No se trata simplemente de nombrar el hueso o músculo y de reconocer la sensación. El trabajo que Graciela González despliega implica comprender la relación entre el movimiento de los huesos y el trabajo de la musculatura al sostenerlo. Para que adquieran esta conciencia, les pide a los estudiantes que centren su atención en movilizar únicamente los huesos y después, cuando han logrado independizar las extremidades desde el hueso, introduce la idea de trabajo muscular “como ayuda para jalar y hacer palanca con los huesos”.⁶⁵ Explica:

Primero les enseño sólo a mover los huesitos y después voy introduciendo lo muscular. De hecho [...] durante todas las clases les estoy mencionando los huesos. Pero cuando digo trocánter, [...] ellas saben que [...] estoy refiriéndome simultáneamente al esqueleto y a la musculatura. Porque ya les he explicado que, por un lado, estás haciendo el *dehors* con el trocánter y, por otro, lo estás sosteniendo con la musculatura. [...] Insisto mucho en que trabajen así porque al hacer esto [mueve el brazo girándolo hacia fuera], hay un músculo que contrae y otro que relaja. [...] Lo que tienes que evitar en danza es que el trabajo se vaya hacia la parte anterior del muslo, por ejemplo. Tienes que lograr un equilibrio. Entonces, al pedir el giro del hueso y el alargamiento de la línea interna, las estás obligando a trabajar una parte que pocas veces se trabaja en la vida cotidiana.⁶⁶

⁶³ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 30 de abril de 1999.

⁶⁴ *Ibidem*.

⁶⁵ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 11 de agosto de 1999.

⁶⁶ *Ibidem*.

Este abordaje, además de evitar formaciones musculares erróneas para el trabajo dancístico, facilita el manejo de la energía corporal requerida para lograr la gradación en las calidades de movimiento que lo dotarán de expresividad, porque las articulaciones no se bloquean. Ahora bien, para que el maestro consiga que niños entre 9 y 11 años asimilen este complejo trabajo óseo-muscular, es imprescindible que busque procedimientos para ejemplificarlo de manera sencilla y asequible. Ésta es la razón por la que González suele utilizar imágenes pensadas específicamente para los niños de los primeros grados, las que toma prestadas de otros maestros o desarrolla ella misma. Comenta algunas:

“El arco del pie, imagínate que es una cuevita donde van a llegar los animalitos a resguardarse.” Todas esas cosas se las digo desde que empiezo a trabajar, sobre todo en la gimnástica.* O, cómo mantener los hombros colocados boca abajo. Y les digo: “es como un puentecito donde van a pasar los animalitos, tú tienes que permitir que el puente esté elevado, si haces esto [mueve los hombros hacia arriba] el puente se cayó y los animalitos se fueron hasta el piso”. Y cosas así, que les voy diciendo para que tengan una imagen más cercana a su niñez; no utilizo imágenes de adulto.⁶⁷

Muchas de las imágenes sólo tienen sentido para sus estudiantes; en varias ocasiones oí que les decía: “¡Omóplatos en el plato!”, indicación que para mí era una incógnita, pero que para las niñas parecía una observación cotidiana a la que respondían rápidamente. Al preguntarle qué significaba, comentó:

Ésa es una cosa que Farahilda nos enseñó. Nos pedía que imagináramos que había una mesita, entonces el omóplato tiene que llegar al plato que está sobre la mesita. Para que no se doblen a partir de la cintura, aquí a esta altura [me toca debajo de los omóplatos] está una mesa y tú vas a llevar el omóplato al plato que está en la mesa. Igual que les digo del balconcito. “Si ustedes se asoman en un balcón no pueden hacer esto [baja la barbilla, mostrándome la posición de la cabeza que pretende evitar] no se pueden agachar porque entonces ya no logran ver. Tienen que estar muy alargaditas, como Julieta viendo por el balcón a Romeo.” Entonces, cada vez que hacen el balcón están pensando en eso que les dije: “¡Ahí está Romeo y yo soy Julieta viendo por el balcón!”.⁶⁸

Además de estas imágenes, continuamente les pregunta a las niñas qué sienten, qué están haciendo, cómo lo están haciendo y para qué. Así, introduce otro aspecto fundamental para un trabajo corporal profundo: la reflexión.

⁶⁷ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 30 de abril de 1999.

*Gimnástica: materia complementaria para el aprendizaje de la danza clásica, que se imparte en el primer y segundo años de la carrera, en la que se trabajan los aspectos fundamentales de la colocación del cuerpo, utilizando el piso para contrarrestar la fuerza de gravedad.

⁶⁸ *Ibidem*.

Al principio no me preocupo tanto por la reflexión como por el hacer: haz el *plié*, haz el *tendu*, haz, haz, haz. Pero después, poco a poco les voy explicando qué sucede con su cuerpo cuando hacen esto o aquello. Durante un tiempo sólo hacen, hasta que me doy cuenta de que las niñas ya están dispuestas a escucharme [...] Cuando lo logro, [...] me gusta mucho trabajar a partir de que entiendan lo que están haciendo, y que reflexionen siempre.⁶⁹

Este proceso de reflexión tiene varias etapas: primero, los alumnos verbalizan sus experiencias —que como la maestra sabe únicas en cada uno, considera necesario conocer— y las comparten con sus compañeros, enriqueciendo así su comprensión y vivencias; segundo, observan a algún compañero para detectar la dificultad que enfrenta en la ejecución de un ejercicio; y, tercero, una vez identificado el problema, proponen alguna solución.

Cuando detiene la clase para hacer alguna corrección individual, además de explicar con precisión, aprovecha para que el grupo observe, comente y pregunte. Pensa que enseñar a observar a los alumnos es muy importante en el proceso educativo, porque así captan detalles que no siempre se aclaran con el lenguaje verbal. Este continuo entrenamiento dota a sus alumnos, a quienes les da clase durante tres o cuatro años, de un alto grado de agudeza para percibir los errores, por lo que se convierten en eficaces auxiliares del maestro cuando corrige.

En otro momento del proceso, González incorpora el aprendizaje de los conceptos que mejor explican el trabajo muscular:

Igual que lo otro, se los voy diciendo poco a poco; no les digo todo de un tirón. Por ejemplo, tomamos una palabra de repente y les pregunto: “¿qué es sostener en danza clásica?”. No es un término que puedan consultar en un diccionario y lo encuentran como nosotros lo usamos. No como la danza lo aplica. Para nosotros [...] sostener significa alargar, es decir, que jamás deja de moverse el cuerpo. [...] Dentro de las clases voy haciendo referencia constante a qué es alargar. Cuando lo tienen claro, puedo pasar a otro término. Cuando ya tienen una serie de términos dancísticos entendidos corporalmente, los escriben; esto lo hago normalmente en la clase de gimnástica, tienen su cuaderno, escriben y van reflexionando junto conmigo.⁷⁰

La danza —afirma Graciela— se aprende conceptualizando los movimientos, ya que en cada noción se puntualiza el uso correcto de la musculatura y huesos que cada movimiento involucra:

Si aprietas, imposibilitas a la articulación para moverse; si les dices de otra manera [sujetar] ellos van a entender más claramente lo que estás pidiendo [...] Diles que

⁶⁹ *Ibidem*.

⁷⁰ *Ibidem*.

alarguen o que eleven el músculo, y una vez que lo hacen, van a ejecutar lo que les estás pidiendo. Además, se lo muestro corporalmente: tomo de una en una y les voy diciendo [al momento que las corrige corporalmente] ¡esto es lo que quiero! Por ejemplo, cuando ya empezaban a entender el trabajo que les pedía, le tomé la mano a una y le dije: esto es lo que quiero, separa hueso, separa hueso [al momento de decirlo jalaba cada dedo de la mano, al tiempo que lo separaba] “¿ve cómo se alargó su dedo? Pues eso es lo que quiero en el pie”. Ya que entendieron en la mano, me fui de una en una, ahora en el pie, “Separe cada uno de los huesos y alargue los dedos”. Todas esas cosas sí las tienes que ir metiendo poco a poco, tienes que parar una clase, tienes que hacer comprender a cada uno de los niños lo que estás pidiendo de distintas formas. En la mano primero, después en el pie, después en la pierna, para que entiendan lo que quieres.⁷¹

Este proceso exige un alto grado de concentración, atención y memoria, lo que no siempre es fácil con niños tan pequeños. La violencia que puede conllevar esta exigencia es una de las razones por las que el proceso de aprendizaje de la danza clásica ha sido tan criticado; para no convertir este trabajo en un proceso insufrible para los niños, la maestra lo combina con el juego y la creatividad.

En el momento en que trabajas algo creativo, los niños se van involucrando más fácilmente en su proceso; si llegas áridamente sólo a decirles cómo es el ejercicio y qué huesos tienen que mover y demás, a lo mejor te oyen como quien oye llover y no les importa; pero si entre eso vas metiendo cosas creativas, los niños se van involucrando consigo mismos y fijate los resultados con este grupo que está en octavo año, al cual le trabajé la parte creativa los primeros años.⁷²

Durante el primer año de formación, pone el énfasis en el trabajo creativo en una materia que complementa la de danza clásica y que por lo general imparte al mismo grupo al que le da técnica:

Básicamente trabajo lo creativo en gimnástica, donde los pongo a que sean animalitos o que hagan una historia pequeñita, un *cuentecito* que [...] tiene que ver [...] simple y sencillamente con el movimiento cotidiano, pero sin voz.⁷³

Sus alumnos, además de creativos, se distinguen por una calidad expresiva peculiar, que desarrolla al mismo tiempo que estimula su imaginación infantil. Considera que la expresividad del bailarín no puede brotar de una gestualidad aprendida, sino de la propia experiencia del alumno:

Si has visto algunos videos del Bolshoi, vas a ver qué exagerados son todos sus gestos, porque son como teatro tradicional y se basan mucho en esto para sacarle la expresivi-

⁷¹ *Ibidem.*

⁷² *Ibidem.*

⁷³ *Ibidem.*

dad. Como estamos en otro contexto, en otro país, y con otra concepción de la danza, por lo menos yo tengo otra concepción, creo que el niño lo tiene que sacar a partir de su propia experiencia, no de gestos preestablecidos por una técnica Stanislavski o la que tú quieras, sino que tiene que ser a partir de sus propias vivencias, y esas vivencias tienen que ser a partir también de su edad y su mundo [...] entonces trabajamos en la clase de gimnástica o animalitos o pequeñas historias que las hacen casi como teatro, pero que ellas mismas inventan y nadie les dice: "tienes que decir esto o aquello o tienes que pensar que estás triste", [...] ellas saben por qué están tristes, no por una cosa impuesta por el maestro.⁷⁴

Desde esta perspectiva, es imprescindible que el alumno cree su propia memoria afectiva, en la cual cada movimiento quedará grabado con una significación singular y única, y a la cual podrá recurrir cada vez que necesite darle un nuevo sentido al movimiento. Así, el vocabulario aprendido constituirá sólo una herramienta para construir un lenguaje propio, irrepetible.

No solamente emplea imágenes infantiles y la improvisación; intenta que los alumnos confieran a sus movimientos cotidianos en la clase de danza clásica un sentido artístico, para lo cual recurre a la poesía, por supuesto, adecuada para la edad e intereses de los niños:

Pero también lo trabajo en la clase de clásico [...] Incluso llegamos a trabajar pequeños poemas, [...] un trocito de un poema, para ciertos movimientos: les dije "tú traes para el *ronde de jambe*, tú traes para el *fondue*, tú traes para el *jeté*", y cada una traía una tarea específica; nos decía el poema y trabajábamos el ejercicio con base en las emociones que les producía.⁷⁵

En el trabajo de sensibilización alude a otras artes y a imágenes simbólicas de personajes destacados de la danza clásica:

La otra cosa que de alguna manera se trabajó también fue llevarles muchos libros de pintura, de escultura, llevarlas a ver muchos videos de danza, muchos, analizarlos [...] por qué se lograba, por qué no se lograba, qué les daba [...] todas eran compañías extranjeras: el *Nederlands*, las compañías de Canadá, etc.; siento que las motivó mucho, les dio muchas imágenes. [...] Además del trabajo creativo y de la exigencia dentro de la clase de que fueran expresivas, les empezó a abrir puertecitas.⁷⁶

⁷⁴ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 11 de agosto de 1999.

⁷⁵ *Ibidem*

⁷⁶ *Ibidem*. Desafortunadamente, el énfasis que el área de clásico hace hoy en el desarrollo técnico y en cumplir el programa que las maestras soviéticas establecieron, le ha impedido a Graciela atender estas actividades de forma continua, por la constante supervisión que las asesoras hacen del avance del programa, porque cubrirlo en los tiempos establecidos es el valor primordial que los maestros de clásico piensan que deben lograr; por ello, ahora sólo lleva a cabo de manera esporádica algunas de estas actividades.

Un aspecto al que la maestra está muy atenta son las actitudes de los alumnos y el clima del grupo: ha aprendido a leer sus deseos y necesidades para transformar sus clases:

Alguna vez leí en esos libros de gimnasias suaves, que un maestro nunca puede llegar y dar la clase porque ya la planeó; tiene que estar receptivo, muy receptivo. A veces llegas a la clase con todo un proceso, una planeación, y los niños están juguetones, cansados, tienes que buscar de alguna manera que lleguen a trabajar algo de lo que les hace falta, aunque no sea como lo planeaste. A veces quieren saltar, entonces, termino la clase en tal punto, y saltan. O el día que estaban con lo de las puntas, hoy les tocan para que se les quite el gusanito de las dichosas puntas.⁷⁷

González se ha desarrollado también como maestra de danza contemporánea, a la que le ha dado un enfoque singular, con un trabajo educativo igualmente marcado por la continua investigación. Además de ser una de las alumnas más destacadas de Bodyl Genkel⁷⁸ y haber aprendido con detalle la metodología que esta maestra desarrolló durante su larga estancia en la ADM —que orientó, durante varios años, el proceso formativo en danza contemporánea de esta Escuela—, se ha adentrado en los secretos de la técnica Graham, que logró perfeccionar con Clover Roope.⁷⁹ Además, durante su participación en el Ballet Contemporáneo de Xalapa aprendió algunos principios de la técnica desarrollada por Xavier Francis.⁸⁰ Estas experiencias le han permitido desplegar una propuesta educativa con características singulares, si bien dentro de los márgenes de la técnica Graham.

Así como en danza clásica, su enseñanza de la contemporánea es muy respetuosa del cuerpo; introduce formas de trabajo que disminuyen el riesgo de lastimaduras derivadas del incorrecto aprendizaje de algunas posiciones y movimientos, y además rompen con la rigurosa secuencia de una clase Graham.⁸¹ A diferencia de lo que exige esta técnica, en los primeros momentos del aprendizaje González utiliza la barra para preparar el trabajo que considera más complejo, además de que ayuda a que las alumnas aprendan a no tensar las ingles.

⁷⁷ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 30 de abril de 1999.

⁷⁸ Obtuvo la beca de la Fundación Bodyl Genkel en reconocimiento al trabajo que hizo con ella.

⁷⁹ Maestra inglesa de The School of Contemporary Dance, The Place, invitada por la ADM para impartir técnica Graham a los maestros de danza contemporánea de 1976 a 1978.

⁸⁰ La que tiene grandes resonancias con la de Bodyl, debido a su trabajo conjunto en el Nuevo Teatro de la Danza (grupo de danza contemporánea creado por Xavier Francis y Bodyl Genkel en 1954).

⁸¹ Algunas de estas críticas han ocasionado que el trabajo profesional con esta técnica se haya limitado y, en algunos casos, eliminado completamente, como en la Escuela de Danza Contemporánea, donde algunos maestros rechazan su enseñanza.

A lo mejor estoy equivocada, pero siento que el piso es muy agresivo para personas que nunca han hecho técnica Graham y que normalmente se tensan mucho de las ingles por sostenerse [...] en posición sedente. Lo que hago es introducir todo el trabajo de contracciones [...] de pie en la barra en una posición escuadra. Ahí empiezo, les enseño lo que es contracción antes de pasar al piso. [...] Además, al inicio de la clase siempre doy un calentamiento [...] que incluye estiramientos combinados con el trabajo de espalda redonda y recta, y cuando siento que están más calientes las ingles, entonces paso al piso.⁸²

La mayor parte de su experiencia docente la ha desarrollado en la ADM y en Jitanjáfora, por lo que ha trabajado de manera continua con estudiantes que se forman paralelamente en danza clásica y contemporánea; ésta es una de las razones de su cuidado al enseñar movimientos que puedan producir alguna confusión muscular en los alumnos:

También introduzco el centro en la barra y [...] cuando siento que están fuertes y conscientes para entender el trabajo paralelo, sobre todo, que para mí es lo más difícil, entonces ya lo puedo pasar al centro. Contracciones, todas las cosas fuera de eje, la primera introducción en la barra, antes de pasar al centro.⁸³

Piensa que la cuarta suástica⁸⁴—una de las posiciones más criticadas de esta técnica por las frecuentes lesiones en las rodillas— tiene un papel primordial en la formación (lograr elevación de piernas y extensiones de columna), y cuando genera problemas es porque los maestros no la enseñan correctamente. Afirma que la enseñanza no se puede limitar al montaje del movimiento cuando la técnica lo señala, sino que debe involucrar un conjunto de ejercicios que preparen muscular y físicamente para el movimiento:

Hay algunas teorías de que las cuartas dañan mucho las rodillas, yo [...] las trabajo a partir de lo que aprendí en la gimnástica para trabajar la cuarta posición en el piso. Haciéndolo de esa manera, difícilmente las niñas se lastiman las rodillas. ¿Cómo? Haciendo el trabajo de rotación del muslo de atrás, es decir, en el momento de regresar de la espiral, si obligas a girar el muslo sin hacer contra en el pie, se salva más fácilmente la rodilla que si lo dejas suelto. [...] Los alumnos que no tienen rotación coxofemoral van entendiendo más fácilmente, a través de las cuartas, a partir de dónde tienen que girar. Porque si no tienes rotación coxofemoral, el muslo de atrás está suelto, como la mayor parte de los maestros trabajan, al regreso, no a la ida. Si tú le enseñas al alumno de dónde tiene que girar, es más fácil que cuando se pare lo entien-

⁸² Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 15 de diciembre de 2000.

⁸³ *Ibidem*.

⁸⁴ "Es una cuarta preparatoria con la que se introducen la cuarta espirales y la cuarta de *back extension*." [*Ibidem*.]

da. La cuarta es muy importante, es básica. Me decía Farahilda que en Estados Unidos están planteando eliminar las cuartas porque lastiman las rodillas. Yo no creo que quitar sea la solución, *la solución* está en estudiar más cómo conseguir ese movimiento sin lastimarse, porque hay muchísimos ejercicios de Graham basados en las rodillas, y lo que tienes que hacer es fortalecer, no eliminar.⁸⁵

En danza contemporánea, subraya, la enseñanza está sostenida en el uso de conceptos, no se limita a la descripción del movimiento, sino que aborda la comprensión de su sentido:

En la técnica se plantea que es más importante que los estudiantes entiendan el concepto, y a partir del concepto van a poder moverse mejor o por lo menos en el sentido en que tú les digas. Si dices “torsión” y la buscas en un diccionario, dice que giras nada más sobre tu eje; ésa no es una espiral, la espiral está buscando un movimiento continuo ascendente, no nada más torcerte sobre tu eje, y está buscando proyectar esa dimensión espiral en forma de cono. [...] Espalda con contracción y espalda redonda no son lo mismo, porque ésta no implica una elevación como sí la implica la contracción; es decir, en la contracción tienes que lograr el máximo de alargamiento en una curva, y una espalda redonda no está buscando el máximo alargamiento, solamente redondear la espina dorsal. Entonces, es muy importante el manejo del concepto y el uso de la terminología correcta.⁸⁶

En el área de danza contemporánea de la ADM, el trabajo creativo es considerado el eje del proceso educativo; por ello, el primer año de estudio se dedica a la exploración creativa de los conceptos en general, aunque se hace hincapié en los de la técnica Graham. González extiende esta forma de trabajo a cualquier nivel que imparte; así, cuando introduce algún concepto nuevo, lo hace primero con la investigación y la exploración corporal creativa.

Doy el concepto, su definición, [...] aclaramos todas las dudas y después pasan a hacer su trabajo creativo, en el concepto que estamos trabajando. [...] Además [buscan] un ejemplo. Simetría, en dónde la pueden encontrar, en la arquitectura, en la vida cotidiana, en dónde pueden encontrar estos conceptos plasmados, y ellas me traen, aparte del concepto, pegado o dibujado, lo que consideran un buen ejemplo de cada concepto visto.⁸⁷

La estructura de la clase puede variar según la fase del proceso de enseñanza de los movimientos en que se encuentre: aprendizaje del concepto, mecanización o desarrollo de la calidad específica del movimiento. Principia esta tercera fase

⁸⁵ *Ibidem*.

⁸⁶ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 4 de diciembre de 2000.

⁸⁷ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 15 de diciembre de 2000.

en paralelo a las otras dos, pero una vez que el movimiento se ha mecanizado, hace énfasis en su cualificación, lo que le da limpieza y expresividad.

El número de ejercicios depende; si voy a hacer algún ejercicio nuevo, doy muy pocos ejercicios, para darle más énfasis. Por ejemplo, hoy quiero introducir cuarta espirales, entonces, veo calentamiento en la barra, en el piso, estiramiento, *bounces*, respiraciones y espirales, y de éstas me voy directo a la cuarta, para que me dé tiempo de hacer todo el análisis. Las hago entender, y cada ejercicio lo hacemos al menos dos veces, para que empiecen a comprender la mecánica. Pero en el momento en que sólo reviso material, entonces sí procuro hacer todo el piso de Graham. Después paso al centro [...] Y en diagonales, es el desplazamiento, son las secuencias de coordinación, de combinación, regresamos algunas veces al centro a calentar para el salto y hacer saltos tanto en centro como en diagonales.⁸⁸

Para que un maestro Graham no repita acriticamente las secuencias establecidas y las convierta en meras fórmulas, debe conocer muy bien las razones de su construcción, lo que le permitirá, además, generar formas de trabajo y secuencias propias:

Los estiramientos de columna son básicos para conseguir el resto del trabajo. Las respiraciones introducen las pequeñas contracciones, y éstas, desde mi punto de vista —no todos los maestros trabajan como yo, tengo una concepción especial de lo que es una pequeña y una profunda contracción— se inician en la base de la columna, o sea el cóccix, y eso me permite flexibilizar más rápido la columna. La profunda contracción es combinada, es decir, entra la segunda contracción (recuerda que hay tres contracciones, de cóccix, de cintura y de pecho, y en resistencia, la primera y la tercera). [...] Las cuartas te obligan a un mayor uso de la columna vertebral en la espiral, te posibilitan girar mucho más el cuerpo. En quinta posición sólo tienes cierto rango de movimiento de la pelvis; en cambio, la cuarta te permite incrementar el giro, desde la pelvis hasta la región del cuello, todo gira más fácil. [...] Cada una de las partes del piso te va dando flexibilidad en distintas partes del cuerpo; empiezas por el torso para fortalecerlo y después te vas a piernas, brazos y cabeza.⁸⁹

Debido a que imparte simultáneamente las materias de clásico y contemporáneo, en los grados tercero y cuarto de la carrera de concierto utiliza algunos conceptos que los alumnos han aprendido en su clase de danza contemporánea para lograr una calidad más precisa en el movimiento:

Más adelante sí empiezo a aplicar conceptos de danza contemporánea... más que aplicar, a hacer la referencia [...] más que aplicar [...] el movimiento en sí, aplicas el concepto a lo que tienen que hacer en clásico [...] Por ejemplo, para un *passé par*

⁸⁸ *Ibidem*.

⁸⁹ *Ibidem*.

terre dices: “el movimiento se tiene que originar en el centro del cuerpo”, a pesar de que es el talón el que va al piso, que es la periferia, o que es el brazo el que está alargando, que es la periferia, [...] tiene que surgir a partir del centro del cuerpo.⁹⁰

Algunos maestros han desarrollado esta vinculación entre el clásico y el contemporáneo, en busca de hacer coherente el trabajo cotidiano del aula con los postulados cardinales del Plan de Estudios de la ADM, y continuamente buscan formas de transitar entre géneros, destacando las relaciones entre uno y otro lenguaje:

Cuando empiezas a meter este tipo de elementos ya son niños que tienen contemporáneo, ya saben de lo que estás hablando. No lo tomas del vacío, de algo que ellos nunca han visto, son elementos que se utilizan en la danza con o sin concepto. Cuando empecé a aprender la metodología soviética, me impresionó muchísimo, jamás nos dejó en una pose estática, no como nosotros aprendimos que había que llegar a *attitude* y ahí nos quedábamos 20 horas muy bonitas si no nos caíamos; al contrario, había un concepto de estar moviendo eternamente el cuerpo y eso fue lo que me atrapó, porque lo vi muy cercano a la danza contemporánea manteniendo su lenguaje clásico.⁹¹

Para la enseñanza de ambos géneros, González piensa que un maestro sin una actitud de investigación y experimentación permanente no avanza, pues en cada grupo, cada alumno, cada situación, enfrentará retos diversos, que resolverá sólo si es capaz de adaptar sus recursos a las necesidades siempre cambiantes de los estudiantes. Además, la colaboración entre pares es esencial, pues si los maestros experimentados comunicaran sus hallazgos a los más jóvenes, su trayecto sería más fructífero y sin tantos tropiezos.

Yo creo en experimentar e investigar cómo aplicarlo mejor con cada grupo o cómo hacerlo entender mejor. Todo lo que vas viendo en los resultados de los alumnos te sirve de guía para después aplicarlo de otra manera más clara, más precisa para los niños, y que lo logren más. Eso es a partir de lo que experimentas o investigas, y sería un proceso más rápido si te hubieran dicho el camino o te hubieran hecho reflexionar sobre el camino que hay que recorrer.⁹²

El maestro —afirma González— vive un continuo proceso de aprendizaje; lo que hizo ayer con un grupo es sólo una experiencia más para encontrar nuevas formas de trabajo. Jamás se repite el trabajo de un ciclo escolar con otro grupo, porque ello sería traicionar a los alumnos, por no considerar sus peculiaridades.

⁹⁰ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 30 de abril de 1999.

⁹¹ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 19 de agosto de 1999.

⁹² Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 30 de abril de 1999.

Todos los días creces, todos los días aprendes nuevas formas de hablarles a los niños para que logren las cosas mejor [...] alguna vez le oí decir a alguien que el maestro es un investigador; desde mi punto de vista eso es lo único que te puede dar la gasolina para seguir avanzando, porque si das una clase eternamente igual, sin aprender ni aplicar nada nuevo y sin buscar todos los días, se vuelve tediosa, igual que para los niños. Si no estás buscando todos los días cómo mejorar tu lenguaje, tu manera de enseñar, tus conocimientos, tus pasos, etc., más vale que te retires.⁹³

En efecto, la metodología da pautas para la combinación de los ejercicios, pero los maestros, adecuándolas a las condiciones concretas, tienen que desarrollar sus propias fórmulas para combinar, donde ponen en juego su creatividad.

Finalmente requieres creatividad, en el sentido clásico, para enlazar movimientos que sean acordes. [...] Puedes combinar el *fondú* con el *frappé*, pero no tenemos música que nos ayude a hacer ese tipo de combinaciones de dos elementos totalmente distintos; lo musical te limita. Hay muchos elementos que te dicen que se pueden combinar, pero cómo, ahí entra la creatividad del maestro. [...] Este año que pasó trabajé mucho con los alumnos de cuarto el cambio de pierna, porque me di cuenta de que no apoyaban por completo el pie en quinta posición, pasaban por la quinta el pie; entonces los obligué, a través de las combinaciones, a cambiar de pie, a entender que tenían que estar siempre listos. Finalmente funcionó, empezaron a tener mejor aplomo, pero eso es porque recurre a lo que sabes, lo que te han dicho o lo que te comentan los mismos asesores. *Creo que hay además una parte creativa.*⁹⁴

No se trata simplemente de repetir los ejercicios que establece el programa hasta que el alumno domine el movimiento; la labor del maestro es “obligar” al alumno creando los ejercicios que lo preparen para la ejecución:

Me surgió la duda porque cuando este grupo de cuarto año que viste estaba en tercero, la maestra Vera me asesoró, y me dijo de Paola, la más alta, “hace *plié-relevé* y a la niña se le baja la pierna”. Dije “maestra, todos los días se lo exijo, todos los días. Desde el primer día que se lo enseñé le dije “la pierna se mantiene, cuando haces *plié* sube ligeramente, cuando haces *relevé* sube ligeramente” y no lo hace”; me dijo “tiene que obligarla a hacerlo”. Al ver sus clases, ahora entiendo lo que es obligarla a hacerlo, yo se lo monté dentro de una combinación, la maestra trabaja el elemento solo. Eso es lo que siento que te da la diferencia; a eso se refiere ella con obligar al alumno a hacer lo que se está pidiendo.⁹⁵

⁹³ *Ibidem.*

⁹⁴ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 19 de agosto de 1999. Sobre la limitación de lo musical, se refiere primordialmente a la falta de pianistas; en el caso de combinaciones como la que menciona, es indispensable el apoyo musical por el cambio de tempo, dinámica y de compás de la música; y como no es una combinación usual, las músicas grabadas no la consideran.

⁹⁵ *Ibidem.*

Reflexionar sobre los procesos que orienta, ayuda al maestro a reorganizar las experiencias desechando los aspectos caducos y replanteando el trabajo en las áreas que han sido poco atendidas; sin embargo, en opinión de Graciela González, un maestro no puede confiar sólo en sus propios descubrimientos, tiene que contrastarlos continuamente con el trabajo de más maestros, es decir, capitalizar las experiencias de otros, aprender de la observación y abrirse a nuevas ideas.

Cuando tienes la obligación de introducir un nuevo elemento, una nueva complicación, tienes que aislarlo para que te entiendan. Por ejemplo, en ese mismo caso de la maestra Vera, monté el elemento con la pierna extendida al lado; ella lo montó con *cou-de-pied* y les hizo sentir lo que es *plié-relevé* y detener el muslo; después les estiró la pantorrilla y les volvió a exigir lo mismo. En ese aspecto, no creo que una carrera termine nunca, ni que llegues a saber todo. Todos los días aprendes, por eso te mantienes vivo como maestro.⁹⁶

A partir de la observación de otros maestros, ha aprendido una regla fundamental: la humildad. Si bien reconoce su valía, conocimientos y experiencia, también está dispuesta a aceptar sus carencias y errores, y someterse al reaprendizaje cuando es necesario:

Este año he estado observando las clases de Vera y concluí que sigo montando ejercicios como muchos maestros; ella trabaja un elemento que le importa, por ejemplo el *plié-relevé* con la pierna de apoyo, manteniendo la otra pierna. La técnica no te lo explica, no te dice que debes hacer este elemento por separado; sin embargo, ella si toma el elemento por separado para después llegar al *rond de jambe con plié-relevé* o al *fondú* con *plié-relevé*; pero lo preparó independientemente. Entonces creo que ir tomando los elementos más importantes para después poderlos aplicar dentro de la técnica es un muy buen principio, porque ya les separaste una fracción del movimiento a los niños, hiciste que lo entendieran y lo sintieran, y después lo puedes aplicar al movimiento completo.⁹⁷

La enseñanza, afirma González, es una referencia a uno mismo; la memoria corporal, cognitiva y afectiva es un rico material de análisis que el maestro elabora para desarrollar su actividad educativa. "Recuerdas cosas, y a partir de tus recuerdos se las vas transmitiendo a los niños; los recuerdos como ejecutante, los que tienes de los niños." Pero el maestro no puede confiar exclusivamente en la memoria; tiene que experimentar nuevos procedimientos, muchos de los cuales provienen de la actividad colegiada.

⁹⁶ *Ibidem*.

⁹⁷ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 30 de abril de 2000.

Yo fallé como maestra, me digo a veces, y me pregunto: “¿cómo puedo hacerlo mejor?”. En ocasiones, otros maestros te ofrecen la fórmula. Es el caso de Sonia [Castañeda], que nos dijo: “hagan tal movimiento y verán si no logran un buen *sur le cou-de-pied*”. Lo apliqué y empezaron a sentir algo que yo quería que sintieran, que sabía que tenían que lograr, pero no lo habían logrado. Todo te va sirviendo [...] además de que muchas cosas las experimentas en tu propio cuerpo. En Ecuador hacía clase sola y experimentaba muchas cosas.⁹⁸

Por último, en su opinión un maestro sólo es completo si maneja al menos tres aspectos del proceso educativo: técnica, anatomía y visión artística.

Un maestro que no maneje cualquiera de estos tres aspectos, falla. No digo que sea malo pero no es completo, porque un maestro que tenga muy buena técnica y no tenga conocimientos anatómicos, puede dañar los cuerpos y no lograr finalmente lo que quiere. Si tiene estas dos cosas pero no un concepto artístico, tampoco lo va a hacer bien. Al meterle a un alumno la técnica, al enseñarle cómo trabajar, mejorar y entender su cuerpo, también tienes que estar plasmándole un concepto artístico. Para mí no pueden estar desvinculadas estas tres cosas.⁹⁹

*Cuerpos precisos y rigurosamente modelados*¹⁰⁰

Un aspecto esencial del trabajo educativo de Graciela González es la puntualidad, que enseña con el ejemplo y exige rigurosamente a sus alumnos. En las primeras clases les explica a las niñas su importancia y les pide que lleguen unos minutos antes del inicio de la clase para calentarse y comenzar el proceso de concentración. Ellas siempre llegan antes que la maestra y cuando ésta entra al salón, se encuentran en la barra calentándose; a veces aprovechan para jugar un rato y después empiezan su trabajo personal.

El grupo que observé está formado por ocho niñas de entre 9 y 10 años muy juguetonas y pizpiretas; de ojos coquetos e inquietos, en su cara se dibuja una cálida sonrisa infantil que brindan cordialmente a los visitantes. Siempre asisten a clase rigurosamente peinadas con dos chonguitos que cubren con una red blanca (para evitar que se deshaga el peinado con el movimiento, pero también para que luzca impecable) y usan el uniforme reglamentario muy limpio, más un sué-

⁹⁸ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 19 de agosto de 1999.

⁹⁹ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 15 de diciembre de 2000.

¹⁰⁰ Aquí resumo mis observaciones de tres periodos distintos: de abril a julio del ciclo escolar 1998-1999, con el grupo de primer año de la carrera de intérprete de danza de concierto; de septiembre a noviembre del ciclo escolar 1999-2000, con los grupos de primero y segundo años de la carrera de intérprete de danza de concierto, y de abril a junio del mismo ciclo escolar, con el grupo de cuarto año de la carrera de intérprete de danza de concierto en la materia de contemporáneo.

ter de trabajo blanco en la temporada invernal. No tienen grandes condiciones para la danza clásica, pero todas son muy trabajadoras, y al final del primer año consiguieron un desempeño muy aceptable.

Los primeros días que asistí a la clase, las niñas se distraían con facilidad y me vigilaban por el espejo, hasta que un día que entré sola al salón, me preguntaron qué anotaba y por qué. Al responderles que observaba el trabajo de la maestra, comentaron: “pero sí escribe lo que nosotras hacemos y cuál es nuestro avance, ¿no?”. A partir de entonces, al finalizar la clase se me acercaban para saber mi opinión sobre su trabajo, por lo que en mi cuaderno dedicaba un espacio para algún comentario sobre ellas.

En el primer año de danza clásica se insiste en la colocación correcta de cuerpo, brazos, piernas y cabeza, y la coordinación inicial de los pasos básicos, por lo que el trabajo tiende a ser muy árido. Las niñas hacen un gran esfuerzo de concentración, debido a que los movimientos son muy lentos y permanecen varias cuentas en una misma posición. El trabajo de la barra ocupa la mayor parte de la clase, y en las primeras, el centro sólo se utiliza para un breve ejercicio de *port de bras* y la tradicional *révèrence*.

A medida que transcurre el año, el lapso en el centro se prolonga y se incluye un breve *allegro*, así como algunos desplazamientos y pasos sencillos en la diagonal. Esta última fase permite el uso un poco más intenso del espacio, y las niñas muestran gran alegría cuando llegan a ella, porque les permite empezar a sentir, aunque de manera incipiente aún, el placer de bailar. También esperaron con gran expectación la primera vez que usarían las puntas¹⁰¹ y, aunque doloroso, su uso casi siempre las regocija.

Antes de comenzar propiamente los ejercicios de barra, González acostumbra montar un breve calentamiento que las niñas aprenden rápidamente. Todos los días lo ejecutan sin necesidad de explicación; colocadas en sus lugares de la barra, de espaldas a ella, las niñas esperan que ponga la música para iniciar este primer ejercicio; mientras tanto, Graciela pasa lista, las observa de reojo y las corrige verbalmente. El calentamiento incluye algunos movimientos de flexión de la espalda, que aprovecha para comenzar el proceso de corrección corporal, en particular, el alargamiento de la espalda desde el cóccix; una vez que las niñas han aprendido el *battement tendu*, lo incorpora al calentamiento cerrando y abriendo la pierna, para calentar la ingle.

Al concluir sus anotaciones, se arremanga el suéter y se dirige a la primera niña de la barra izquierda, con quien iniciará el proceso de corrección corporal, tan importante en este momento de la formación. El primer año de trabajo,

¹⁰¹ Más adelante describo ampliamente este momento, al analizar los procesos simbólicos que ocurren en el salón de clase.

González sostiene un contacto físico muy intenso con sus alumnas, por lo que durante la sesión sigue rigurosamente una ruta definida para las correcciones, aunque de clase a clase la puede variar; unas veces comienza por la barra izquierda del salón y otras por la derecha, pero invariablemente ocupa al menos un ejercicio completo para corregir con meticulosidad a cada niña. Todos los días sigue esta trayectoria, con la que se asegura de brindar la misma atención a todas las niñas, pero si nota que alguna se está retrasando considerablemente, le dedica mayor cuidado durante algunas clases, hasta que comprueba que ha superado el bache. Sin embargo, a cambio de este cuidado pide a la niña con mayor énfasis que “estudie” en su casa o en su tiempo libre los ejercicios extra clase que le ha indicado.

Cada semana les propone a las niñas un trabajo específico de colocación y alineación, además del incremento del material y dificultades técnicas, lo que modifica su trabajo de correcciones físicas, ahora concentrado en que las niñas sientan la parte del cuerpo que están estudiando. Mientras las toca, hace comentarios en voz baja que intentan guiar las sensaciones, y cuando llega a algún punto específico del movimiento, les pregunta si están sintiendo lo que sucede en su cuerpo, a lo que las niñas responden con una inclinación de cabeza. Si repara en que la niña no está sintiendo lo que ella quiere, la voltea frente al espejo y le pide que observe lo que le corrige. Si aún no logra despertar la sensación, ella ejecuta el movimiento y coloca la mano de la niña en el punto exacto donde debe sentirlo; no obstante, cuando las niñas lo ejecutan les prohíbe que se miren en el espejo y les dice: “tienen que aprender a sentir el cuerpo sin mirarlo”.

Toca con gran seguridad y precisión a las niñas, y aunque dirige sus correcciones a una parte del cuerpo, vigila continuamente la colocación general; su maestría le permite corregir sin impedir a las alumnas la ejecución del movimiento. Por el contrario, utiliza el ejercicio para indicar el momento exacto en el que deben tener alguna sensación; con frecuencia, apoya el toque con alguna indicación verbal anatómica o con una imagen. Coloca con precisión las manos en lugares específicos; en ocasiones usa las dos para hacer girar una pierna; otras, mientras sostiene con una mano la abertura de la pierna de apoyo, intenta con la otra que la niña sienta la línea interna.

No sólo emplea las manos; por ejemplo, cuando quiere provocar la sensación del traslado del peso para elevar la pierna atrás (al que comúnmente se le denomina montarse), recarga el torso en la pierna de trabajo y con el brazo impide que la espalda de la niña se desplace hacia delante, al tiempo que le dice: “móntese para que la pierna suba”. Para que sienta el alargamiento del torso, se coloca detrás de la niña, la abraza acercándola hacia su cuerpo y la jala hacia arriba. Cuando corrige la colocación de los pies, suele tirarse al piso para sostener

con ambas manos los tobillos y los arcos. Otras veces, al corregir la espalda o la cabeza, coloca su pie enfrente de los pies de las niñas y haciendo palanca con la rodilla subraya el levantamiento de los arcos.

Para detonar una sensación específica, aplica mayor energía al toque, como cuando enseña el *grand battement*, cuando toca fuerte y rápidamente la pierna de trabajo en el momento del lanzamiento, para que la niña sienta el impulso que debe imprimir a la pierna, al tiempo que le dice: “como una flecha”, imagen que, además del impulso, contiene la idea de alargar la pierna y apuntar el pie. Otras veces, el toque es firme y prolongado, como cuando quiere que sientan la resistencia que deben ejercer los talones sobre el piso al momento de hacer el *plié*, para lo que les sujeta ambos pies mientras realizan el movimiento y les indica: “quiero que sus piernas se vean como ligas, aláaaaarguenlas”, o para rotar la pierna de apoyo sujeta firmemente el muslo y lo gira continuamente, al tiempo que dice: “tiene que girar como la perilla de la puerta”. En otras correcciones más, el toque es sutil y suave, como cuando con el dedo índice recorre la línea interna de la pierna, o para mostrar el alargamiento que es necesario lograr en los músculos del recto abdominal, los delinea recorriéndolos con los dedos de la mano, lo que acentúa diciendo: “estos cordones deben estar muy jalados”.

La primera vez que la maestra ofrece una imagen, las niñas hacen algún “experimento”, ya sea con su cuerpo o con algún objeto, para que constituya una experiencia vivida. Por ejemplo, cuando les presentó la idea de liga, le repartió a todo el grupo unas ligas con las que jugaron un rato; mientras una niña jalaba la liga, la otra resistía, después hicieron otros ejercicios en los que experimentaron la sensación de liga en diferentes partes del cuerpo.

Además de las correcciones individualizadas, continuamente insiste en los aspectos que darán precisión a la ejecución de los movimientos, ya sea la altura de la pierna, la distancia entre un brazo y otro, entre la mano y el cuerpo, etc. Cuando advierte que un concepto no ha sido incorporado a la ejecución, aprovecha el final de algún ejercicio para reafirmarlo: “compacto es hacerse delgado hacia el eje”; o recuerda alguna “regla” de ejecución: “no olviden que en la regla de pares el primero no cambia y en la de nones, todos cambian”, “en el *soutenu* las dos piernas se mueven al mismo tiempo”; o pregunta sobre alguna posición que deben diferenciar: “¿a qué altura va el brazo?, ¿qué quiere decir preparatoria alta?, ¿cuándo se usan las pequeñas poses y cuándo las grandes?”.

Procura no interrumpir la ejecución de un ejercicio para hacer correcciones, salvo cuando las equivocaciones dificultan el cumplimiento del objetivo. Si repara en una equivocación general, detiene la clase, le pide a alguna niña que sirva de modelo y reúne al resto del grupo a su alrededor para que observen la corrección. Con frecuencia imita los errores de las alumnas y les solicita que la corrijan;

éste es otro modo de verificar que han comprendido lo que les demanda, y cuando hay dudas, se detiene a explicar nuevamente. Durante el primer año, previene a las niñas sobre movimientos con los que puedan desarrollar músculos inadecuados que más adelante dificultarán su avance; por ejemplo, impide que suban la pierna más de 90° y les explica “ahora tienen que fortalecer, adquirir fuerza y colocación, después la podrán subir hasta donde quieran, la altura de la pierna de trabajo depende de la perfecta colocación de la pierna de apoyo”, e insiste en el alargamiento de la línea interna de la pierna para evitar el trabajo de los músculos externos.

Tiene un modo peculiar de colocar a las niñas en la barra; utiliza las tres barras que hay en el salón, pero cada día todas las niñas avanzan un lugar, de manera que la primera niña de la barra del lado derecho del salón ocupa el primer lugar de la barra del lado izquierdo. Intenta con esto evitar que alguna se quede sin la atención debida, lo que llega a suceder en alguna clase cuando se detiene a corregir a una durante más de un ejercicio. Observa: “creo que a las niñas las hace sentir importantes, habrá a quien le dé miedo, pero hay otras niñas que desean estar adelante, y si tú les das la posibilidad, están reforzando el ego”.¹⁰²

Al rotarlas, también evita las clasificaciones (la barra de las buenas y la barra de las flojas), que en mis tiempos de estudiante eran muy frecuentes; busca intercalar a las niñas que logran mayor concentración con las juguetonas, porque “como tú sabes, la danza se aprende viendo, reforzándose a partir del compañero, sin tener a la latosa junto a la latosa, porque no va a lograr nada ninguna de las dos”.¹⁰³ No obstante, hacia el final del ciclo escolar cambió esta forma de distribución y las colocó por estaturas, para atender la sugerencia de la asesora del área¹⁰⁴ de que en el examen las piernas y los brazos de todas las niñas se logran ver a la misma altura, lo que exigió este tipo de alineación.

En las fechas cercanas al examen final, dejó de corregirlas físicamente salvo en situaciones absolutamente necesarias, para observar al grupo como totalidad, mas no dejaba de hacer indicaciones verbales: “alineo el cóccix con el pubis”, “no acomoden esos pies, parecen patos saliendo del agua”, “en el *plié* las quiero como caballitos de carrusel, que suban y bajen siempre en el eje”, “han visitado algún pueblecito y han visto cómo el sol sale por encima del cerrito, eso deben pensar cuando cierran la pierna, que el sol es el cuerpo que se eleva y la pierna el cerro, quiero ver que su sol salga”, “su torso como un cuadrado de pollo, totalmente com-

¹⁰² Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 30 de abril de 1999.

¹⁰³ *Ibidem*.

¹⁰⁴ Desde 1990, en la ADM se instauró la figura del asesor de área, cuya función fundamental es la supervisión y apoyo metodológico a los maestros. Desde el ciclo escolar 93-94, esta actividad está a cargo de maestras rusas especialistas en metodología.

pacto". También marcaba, con un énfasis de voz, el momento preciso en que se debe acentuar un movimiento o impulsarse, etc.; con frecuencia utilizaba la mirada para corregirlas desde lejos y recordar algún movimiento con gestos del brazo o el rostro.

La estructura de la clase y de los ejercicios que González propone sigue estrictamente la secuencia establecida por la metodología rusa. En las primeras clases subraya el aprendizaje de las posiciones de piernas y brazos y la colocación del cuerpo, en especial, la construcción de su eje, para después introducir los diferentes pasos en el orden establecido. La enseñanza de los movimientos se imparte primero frente a la barra y después de perfil. Antes de comenzar cada ejercicio, explica detalladamente el trabajo corporal específico para cada una de las cuentas; insiste constantemente en que las niñas ejecuten los movimientos con la exactitud corporal que ella señala, y para asegurarse de que los conocen bien, algunas veces pide que los describan con la misma precisión con que deben realizarlos. Además, verifica que no haya confusiones, porque a medida que avanza el proceso, las cuentas cambian y el énfasis de los acentos corporales, también.

Cuando se inicia el trabajo de perfil, enseña minuciosamente el movimiento de la cabeza y los brazos, y establece con claridad las direcciones y trayectorias, así como la energía que deben imprimirle al movimiento, por ejemplo, "cuando se pasa de segunda posición a primera, el dedo índice corta el aire, *como si fuera un cuchillo para entrar*, y el brazo se redondea para quedar a 45°". Comienza también el trabajo de la mirada: las niñas tienen que aprender a ejecutar los movimientos dirigiéndola hacia un punto específico, "quiero esa mirada en el horizonte, donde se juntan el cielo y la tierra" o seguir el movimiento de su brazo mirando la mano. Para que coloquen las manos en la posición exacta después de realizar algún movimiento, les dice: "en las palmas de las manos llevan un espejito en el que nos reflejamos, pero si las voltean hacia el frente, reflejan al público".

En el centro, lo primero que aprenden las niñas son los puntos del salón, que les permitirán orientar sus movimientos y, más tarde, lograr el *épaulement*. Cada una tiene que trasladar mental y sensorialmente esta referencia de los puntos del salón a su propio espacio. Para que logren la "sensación del *épaulement*", la maestra acude a diferentes procedimientos, no sólo la ejecución, sino también la observación de las compañeras y la corrección entre sí; además, a menudo cambia los frentes del salón y los lugares que las niñas ocupan para evitar que busquen referencias externas.

Para amenizar un poco la clase, utiliza música de Cri-Cri grabada (en piano y adaptada a los tempos requeridos para el trabajo del primer año), porque no tiene acompañante. La variedad musical es muy poca y el sonido no es muy nítido, y aunque sirve para que las niñas aprendan a llevar el pulso, sospecho que no

produce efecto sensorial alguno, como sí lo da el acompañamiento en vivo. Ocasionalmente emplea música de concierto y pide a las niñas que la identifiquen; después, cuentan los tiempos y la usa en el montaje de algún ejercicio.

Las niñas son muy disciplinadas, pero la lentitud de la clase y el alto grado de concentración que les exige las llegan a agotar, por lo que en ocasiones se distraen y juegan comunicándose a través del espejo con miradas rápidas y furtivas, con las que entablan verdaderas conversaciones. Esto sucede generalmente cuando la maestra está corrigiendo a una alumna en la barra en la que no hay espejo, por lo que es difícil que las alcance a ver, aunque creo que se da cuenta de estos jugueteos y los permite, pero si los llega a descubrir, las reprende.

Además de un trabajo intenso en la clase de técnica y en la de gimnástica, Graciela les exige a las niñas que estudien en su casa los movimientos nuevos o los ejercicios que le ha enseñado a cada una para corregir sus dificultades corporales; para proponer estos ejercicios, dedica la primera semana de clase a la observación escrupulosa de cada niña, y a partir de la segunda le solicita actividades específicas. Para verificar que están cumpliéndolas, durante sus recorridos, además de corregir lo relacionado con el objetivo de la semana, pide la "tarea": "muéstreme lo que estudió", y las niñas comparten sus hallazgos, al tiempo que ella las toca para valorar el avance. Por ejemplo, para comprobar que la niña ha entendido que la rodilla no se debe presionar hacia atrás cuando alarga la pierna, coloca su mano entre las dos corvas, y si siente que todavía hay presión, sujeta el muslo firmemente y al girarlo mueve su mano hacia arriba alargando la pierna. Cuando nota cambios las felicita calurosamente; en caso contrario, les dice con severidad que para avanzar en el aprendizaje es necesario que primero conozcan su cuerpo y su problemática.

Para incentivarlas al estudio personal, subraya la importancia de algunas de las tareas que deja: "las plantas de los pies dan vida al cuerpo, son como las raíces del árbol, sin ellas se caería; no se van a sostener si el pie no está firme, por eso es importante que estudien los ejercicios de los pies, para que sientan las plantas" y dirigiéndose a una niña dice, "enséñeme la raíz de su dedo chiquito", o hace referencia al esfuerzo que tuvo que hacer alguna bailarina para corregir su cuerpo: "Makárova tuvo que trabajar muy intensamente en la alineación de sus piernas, porque tiene una hiperextensión, que le da gran belleza a la línea de sus piernas, pero dificulta el equilibrio".

Es una maestra muy exigente con las niñas y los primeros momentos de convivencia son difíciles para ellas. Se nota un poco de temor en sus caritas; sin embargo, a lo largo del ciclo escolar no sólo logra erradicarlo, sino que le manifiestan espontáneamente su cariño, y en sus evaluaciones comentan la gran confianza que le tienen como su guía en este proceso, porque las transformaciones en

su cuerpo son muy notorias. A menudo enfrenta conflictos con los maestros del área, debido al “retraso” en el cumplimiento del programa del primer año, porque respeta el ritmo de trabajo de las niñas en el logro de una colocación correcta del cuerpo y de la comprensión de los mecanismos corporales básicos, por lo que no “monta” algunas dificultades sino hasta que las niñas están listas; una vez que lo han logrado, puede acelerar el paso y durante el segundo y tercer años las nivela.

En sus clases de contemporáneo, Graciela no modifica significativamente los principios de trabajo: puntualidad, exigencia en la concentración, aprendizaje de los movimientos a través de conceptos, continua reflexión sobre lo que sucede en el cuerpo, empleo de imágenes que ilustren el trabajo requerido, uso de un lenguaje anatómico y técnico para las correcciones verbales, precisión rítmica y de calidad en la ejecución de los ejercicios, etc. Lo que se transforma es, por un lado, el trato a las alumnas, que ahora son adolescentes y, por otro, su distancia respecto del grupo, la que ahora es más lejana y que Hall caracterizaría como una distancia social (puede deberse a que todo el tiempo toca el huéhuatl para acompañar los ejercicios, porque no tiene maestro acompañante).

Su intenso contacto físico con las alumnas ahora se transforma en ocasionales toques cuando la descolocación es notoria; sin embargo, al enseñar algún nuevo movimiento siempre verifica, mediante el toque corporal, que las sensaciones hayan sido descubiertas. También reduce la cantidad de correcciones verbales durante el ejercicio, únicamente enfatiza con la voz o un golpe de tambor los acentos corporales; así, los ejercicios fluyen uno tras otro, sólo detiene esta continuidad si considera que una corrección es estrictamente necesaria. El ritmo de la clase y la secuencia de los ejercicios varían drásticamente cuando introduce un ejercicio nuevo o incrementa la dificultad de alguna secuencia: se vuelve más lenta, debido a las cuantiosas correcciones, observaciones y reflexiones.

Las imágenes que utiliza son notoriamente distintas, elimina sobre todo las que tienen algún contenido infantil y ahora busca otros referentes; por ejemplo, para insistir en la conexión que las diferentes partes del cuerpo deben mostrar al hacer las espirales, les pide que hagan con el cuerpo un canon: “la primera voz es la cadera, se hace del uno al ocho; el pie, la segunda voz, se incorpora al tres-cuatro y continúa hasta el uno-dos; el brazo, la tercera, se hace en el cinco-seis, siete-ocho, uno-dos, tres-cuatro; y la cuarta voz, que es la cabeza, se incorpora al siete-ocho y continúa hasta el cinco-seis”. Otra diferencia es el énfasis en el tipo de trabajo para intensificar la sensación del pie descalzo, “dibuje en el piso con las yemas de los dedos y las uñas”.

En la estructura de su clase, si bien respeta los lineamientos de una clase de técnica Graham, introduce dos fases que aparecen y desaparecen en el transcurso del ciclo escolar, debido a que responden a las necesidades de proceso del grupo:

por un lado, una fase de barra, que es regular en los primeros meses del año para la enseñanza de los movimientos que considera de difícil aprendizaje en el piso; el resto del año, esta fase reaparece cuando propone nuevos aprendizajes. Por otro lado, una fase para el desarrollo de la creatividad y la exploración corporal, que utiliza de dos maneras: una, para explorar corporalmente un nuevo concepto, y otra, para que elaboren pequeñas frases de movimiento, motivadas por un tema y música que ellas han seleccionado, a partir de las cuales construirán, coordinadas por la maestra, su coreografía final.

Su trabajo en este género es brillante, y ella suele comentar que se siente mucho más segura de sus enseñanzas en danza contemporánea debido a su amplia experiencia escénica; sin embargo, en mi opinión, después de varios años de observar sus resultados, su trabajo en danza clásica es muy sobresaliente, en particular en los primeros años. Por último, destaco el interesante equilibrio que logra entre precisión corporal y capacidad expresiva en las clases de técnica, más la introducción de algunas estrategias para desarrollar la creatividad de las alumnas y las abundantes imágenes que utiliza para hacer más efectivo el aprendizaje; además, por supuesto, del enorme conocimiento de los “secretos del cuerpo” que ha desarrollado, lo que vuelve a sus correcciones físicas y verbales contundentes.



FOTO: ALEJANDRA FERREIRO

Graciela González con las alumnas del 1er. año de la carrera de intérprete de danza de concierto, Ciclo escolar 1998-1999.



Graciela González con las alumnas del 4o año de la carrera de intérprete de danza de concierto. Ciclo escolar 1999-2000.



FOTO: ROCÍO HIDALGO

Graciela González con las alumnas del 4o año de la carrera de intérprete de concierto. Ciclo escolar 1999-2000.

d) Afectividad y musicalidad: las clases de Alma Mino

Egresada de la ADM como bailarina y maestra de clásico y contemporáneo. Inicia su carrera artística en el Ballet Clásico de México y la continúa en el Ballet Independiente y en el grupo independiente Quanta, además de participar en obras de teatro infantil y de ópera. Ha sido maestra de la ADM por más de 25 años, donde ha impartido las materias de danza clásica, contemporánea y coreografía, y fue directora de la misma institución de 1982 a 1986. Además, ha colaborado en la escuela del Ballet Folklórico de México y en la Escuela de Bellas Artes de Morelia. Como coreógrafa ha desplegado una intensa actividad en la ADM.

Alma Mino inició su carrera docente en la ADM en los años sesenta, aún antes de concluir sus estudios. Tuvo una intensa y versátil vida como bailarina, actividad que empezó todavía siendo alumna de la escuela. De esa época, recuerda:

Afortunadamente, mi grupo fue una generación piloto, así le decían entonces. Bailamos mucho danza mexicana con la maestra Emma Duarte, pertenecíamos al grupo experimental de la ADM y hacíamos muchas giras. Desde ahí pisé el foro. El trabajo con la maestra Duarte era durísimo, una disciplina tremenda, todo un control en muchos sentidos. Pero al mismo tiempo que era dura y nos daba con el palo cuando nos equivocábamos, era muy afectuosa, muy cariñosa, muy amorosa. De ella aprendí muchísimo. No puedo olvidar que con Bodyl [Genkel], en danza contemporánea, el trabajo era igualmente riguroso y fuerte. Con ella cursábamos además la materia de coreografía, en la cual empezamos a hacer [...] nuestros pininos coreográficos que iban al escenario, también con mucha rigurosidad, ensayos y montajes en el teatro con una seriedad plenamente profesional. Al mismo tiempo, bailábamos en la Compañía del Ballet Clásico de México, al que nos llamaban cuando necesitaban colaboración [...]. Yo, además, tomaba clases en la Compañía, y ni hablar de la exigencia y el nivel, por ejemplo, de Michael Lland. Era muy impresionante, de mucha exigencia, mucha entrega, mucha pasión.¹⁰⁵

A pesar de que bailar le daba gran placer y satisfacción, razón por la que siguió haciéndolo varios años después de haber egresado de la escuela, su interés en la docencia (derivado de una fuerte tradición familiar) la llevó a solicitar en la ADM una oportunidad para desenvolverse en este campo:

Siempre peleé para que me dieran un grupo en la Academia; infortunadamente, me veía aún muy chica, aunque ya no era tanto, me veía muy niña. Además, mis maestros me decían que era tonta, que primero tenía que bailar y después me dedicaría a la docencia; pero insistí e insistí para que me dieran un grupo. Primero logré convertirme en una especie de comodín: cuando algún maestro no llegaba a clase, corría a la direc-

¹⁰⁵ Alma Mino en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 25 de octubre de 1999.

ción a decir “yo, yo doy la clase”, entonces me decían “¡ándale pues, da la clase!”. Así fue como empecé: supliendo maestros que faltaban. Y poco a poco, debido a tanta insistencia, me dieron un grupo de infantil, las chiquitas que teníamos antes.¹⁰⁶

Alma se deleitaba enormemente con el trabajo docente, pero pronto se dio cuenta de que sólo repetía lo que sus maestros le habían enseñado, por lo que sus alumnas no siempre lograban la comprensión corporal de lo que les pedía. Por supuesto, aprovechaba el principal recurso que tiene una maestra joven: su propio cuerpo, el cual era muy bello, bien modelado y con una fina calidad de movimiento, de manera que mostraba excelentemente los movimientos;¹⁰⁷ sin embargo, sabía que era necesario encontrar otros caminos, además de la imitación y el mero montaje de ejercicios que le indicaba el programa. Esta inquietud coincidió con el interés de otras maestras que por esos años empezaban a cuestionar su propia actividad educativa; todo esto, en un contexto de reflexión que la ADM propiciaba en todos los maestros y alumnos.¹⁰⁸ Al respecto, rememora:

Dando clases empecé a notar que las niñas no me entendían, que estaban todas chuecas, que no podía enderezarlas. Me desgastaba en corregirles directamente los pies y les acomodaba las piernitas, niña por niña, pero cuando me retiraba y las miraba, estaban igual de chuecas. Después de varios intentos, pensé “¿Cómo se le hace? ¿Qué tengo que hacer para que me entiendan?”. Afortunadamente coincidimos Farahilda Sevilla, Graciela González, Ana María Garza, Maya Ramos, la maestra Artemisa [Barrios] (que era nuestra maestra de danza clásica), la maestra Áurea [Vargas] (que nos daba la clase de técnica de la enseñanza), entre otras. Todas nos empezamos a cuestionar qué era enseñar danza y nuestras pláticas siempre terminaban centradas en el *plié*, en el *dehors*, en el tipo de control muscular que debíamos pedir en tal o cual movimiento,

¹⁰⁶ *Ibidem*. Los grupos de infantil existieron en la ADM cuando ocupaba las instalaciones del Auditorio Nacional; eran grupos de niñas que habían sido rechazadas para ingresar a la carrera profesional, pero que tomaban clases durante algunos años, en que se les observaba rigurosamente; las que mostraban interés y tenacidad, eran reubicadas en los grupos de carrera de clásico, contemporáneo o folclor, según sus aptitudes y desarrollo. Era una práctica común que las jóvenes egresadas de la Escuela atendieran a estos grupos.

¹⁰⁷ Alma Mino fue mi maestra de danza contemporánea varios años y recuerdo muy gratamente su bella calidad interpretativa y la limpieza en la ejecución de los movimientos. Era realmente una muy buena bailarina.

¹⁰⁸ El plan de estudios de la Academia, antes de su reestructuración en 1972, año en el que se separaron por un lado, las carreras de intérprete y, por otro, las de docente, investigador y coreógrafo (carreras que, desafortunadamente, por los continuos impedimentos burocráticos del INBA, no pudieron concretarse), contemplaba dos años de materias con las que se procuraba cubrir las necesidades formativas de un maestro. Los alumnos cursaban materias como psicología, técnica de la enseñanza, historia de la danza, entre otras, de manera que los egresados de esa época poseían ciertos elementos teóricos y una sólida formación corporal y artística para enfrentar los retos de la docencia.

en cómo hacer un determinado paso, en si la línea interna o el músculo fulano, etc. Ésas eran nuestras pláticas; esos encuentros nos permitieron ir analizando y observando el fenómeno maravilloso de enseñar danza. En aquel entonces, como todavía era alumna, al tomar la clase de Body1, de Emma, de Artemisa o de quien fuera, ya no la veía como un entrenamiento físico personal, sino que observaba la estructura del ejercicio, lo que me corregían, cómo se movía la maestra, cómo nos tocaba, etc. Me empezó a llamar la atención una serie de cosas que antes no veía; creo que a partir de eso comencé a vislumbrar todo lo que se tiene que hacer para que un niño entienda cómo mover su cuerpo. Son muchos años y no es tan fácil, es un largo proceso.¹⁰⁹

Desde que asistió al primer curso de metodología de danza clásica con Sonia Castañeda,¹¹⁰ observó que la eficacia en el trabajo técnico dependía de la elaboración de ejercicios ‘funcionales’, término en el cual engloba una doble condición: deben ser gratos para que produzcan alguna emoción al ejecutarlos, y benéficos muscularmente, es decir, que ayuden a una modelación armónica del cuerpo. “Poco a poco fui comprendiendo que una cosa es hacer un ejercicio inspirado en la música, y otra es hacer un ejercicio que cumpla el objetivo de ir estructurando el cuerpo, de ir desarrollando las capacidades de los muchachos.”¹¹¹ Por ello, subraya la necesidad de crear ejercicios que preparen al cuerpo para lograr la ejecución correcta de las dificultades de la técnica y no meramente montar una secuencia con la nueva dificultad y repetirla hasta que el alumno la domine. Esto exige un análisis previo de cada dificultad, para después idear los ejercicios y combinaciones que ayuden al fortalecimiento de los músculos o a la preparación de los mecanismos corporales que el alumno requerirá para realizar el movimiento. Por ejemplo, “pensemos que la dificultad del ejercicio es el *rond de jambe*; ¿qué necesitan tener las niñas? Un buen control en la pelvis, un buen lado de apoyo, entendida la articulación de su cadera. Entonces invento ejercicios enfocados a fortalecer la pierna de apoyo, a entender cómo liberar las articulaciones, etc., y esto es lo que me va llevando a la dificultad. No monto la dificultad, sino que la preparo con ejercicios, con la misma técnica”.¹¹²

El maestro tiene la obligación de asegurarse de que el alumno ha desarrollado las habilidades que le exige una dificultad técnica, para evitar lastimaduras,

¹⁰⁹ Alma Mino en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 25 de octubre de 1999.

¹¹⁰ Primera bailarina del Ballet Clásico de México y destacada maestra de danza clásica de la ADM, que formó a varias generaciones de bailarines. Su trabajo técnico se caracterizaba por la precisión y el total conocimiento de la metodología de la danza clásica. Desarrolló una metodología propia, en la que integró algunos elementos de la metodología Cecchetti y otros de la metodología Vaganova, y la transmitió a varios maestros en diferentes cursos en los años sesenta.

¹¹¹ Alma Mino en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 25 de octubre de 1999.

¹¹² *Ibidem*.

una conformación muscular inadecuada o mecanismos corporales erróneos; es necesario que atienda el desarrollo muscular profundo y la calidad del movimiento antes que la coreografía del ejercicio, porque ésta aflorará como resultado del dominio del movimiento:

Hay veces que los maestros describen el ejercicio, *montan el ejercicio*, sólo montan la secuencia. Entonces, todo el hincapié que se hace es en cuántas cuentas, si son 4 adelante, 2 al lado y luego subes los brazos en otras 2. Ésa es la estructura del ejercicio y todo su énfasis está en su coreografía. Las indicaciones son: al 3 giras, al 4 cierras, el brazo 5, 6, al 7, 8 baja; y las observaciones se reducen a estira, jala, mete el abdomen más, etc. Para mí eso es montar un ejercicio. Y si sólo concentro mi clase en montar el ejercicio, en explicar la estructura y la coreografía, no atiendo la ejecución. Creo que es más importante que el alumno entienda cómo ejecutar el ejercicio. Por ejemplo, si voy a ver *pas de cheval*, la fluidez de la pierna. Entonces, al principio *cou-de-pied* y va el talón para que entiendan (con la voz marca la intención de un movimiento fluido) y luego entra, pero después a la otra clase es afuera y entra y 5ª. Y a la siguiente clase, etc. Estoy articulando, provocando en el alumno una reacción en sus músculos y dando correcciones a esos músculos y finalmente, después de practicarlo de una forma y de otra y de otra, llego al movimiento que me pide el programa en el sentido de la dificultad de la combinación que debería darse.¹¹³

Desde la perspectiva de Mino, un trabajo serio de metodología no puede reducirse a conocer las cuentas de un ejercicio; por el contrario, supone el conocimiento pleno de cada movimiento, de cada elemento que lo integra, de su carácter, de los músculos que involucra, de los mecanismos corporales que requiere; exige una selección musical apropiada para que tempo y ritmo logren consonancia, tanto con el carácter y ataques del movimiento, como con las habilidades que han desarrollado los alumnos. Por ello, un maestro no puede repetir los ejercicios que aprendió; antes debe someterlos a una elaboración pedagógica para que respondan a las necesidades de sujetos singulares con características únicas y en situaciones inéditas. Dicha elaboración requiere, por un lado, un diagnóstico y análisis permanentes y, por otro, un despliegue amplio de la capacidad de observación.

Tengo dos termómetros, la niña más avanzada, la que tiene más condiciones, y la niña que no tiene tantas condiciones y le cuesta trabajo. Del resto del grupo observo cómo está la ejecución. Si estoy viendo en la ejecución de un *rond de jambe en l'air* que no tienen la suficiente fuerza al sostener la pierna, entonces todos mis ejercicios estarán encaminados a desarrollar esa fuerza en la pared abdominal. [...] ¿Cómo voy estableciendo las necesidades? Creo que es un ojo que se va desarrollando con los años de dar clase. Los grupos nunca se ven iguales, al menos yo ya no los veo iguales. [...] Es

¹¹³ Alma Mino en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 30 de septiembre de 1999.

cierto que a veces uno se acostumbra a los alumnos y ya no los ve. Cuando me doy cuenta de que ya no los percibo individualmente, los cambio de lugar, invento otra cosa para verlos desde otro punto de vista. Creo que hay mucho de experiencia; cuando hemos dado clase por algún tiempo, los maestros construimos estrategias para ver siempre a nuestros alumnos como si fuera la primera vez.¹¹⁴

Además, el maestro tiene que construir un lenguaje que facilite la comprensión corporal, y ensayar múltiples explicaciones hasta que el alumno entienda qué debe hacer visible en el trabajo de su cuerpo y cómo hacerlo.

He visto muchas clases en las que se corrige: ¡la pierna es adelante!, pero no se dice qué músculos mover y cómo moverlos correctamente, qué sentir para que la pierna esté adelante, qué puntos de referencia hay. ¡Suban la rodilla! Se le sube la rodilla al alumno, pero no se le dice cómo tiene que colocar la cadera para que el muslo gire y la rodilla pueda elevarse. ¡La espalda! Y sólo les presionan la espalda, cuando los alumnos no han entendido cómo hacer el desplazamiento de las costillas, la elevación del torso para ubicar bien la pelvis y tener extensión en el *arabesque*. Esto sucederá mientras sigamos insistiendo en el ejercicio y no en su ejecución.¹¹⁵

Mino concibe al maestro como un colaborador en el largo proceso de modelar el cuerpo, y esto se logra si maestro y alumno trabajan en conjunto para resolver los problemas que cada ejercicio, cada dificultad y cada movimiento les presenta. Pese a toda la experiencia previa, el maestro enfrenta de continuo cuerpos distintos, que le indican día a día una nueva problemática, ante la cual debe responder oportuna y creativamente. Al respecto, comenta:

Hace algún tiempo que trato de ver a las chicas en función, sí del programa, sí del ejercicio que tienen que hacer, de la dificultad, pero sobre todo en función de ellas mismas, porque en el momento en que puedo resolver, por supuesto con plena cooperación de ellas, las dificultades en la ejecución de algún movimiento, de manera individualizada, en ese momento logro que el grupo se vea mejor. Descubrí esto hace apenas unos tres años; antes mi objetivo era que el grupo se viera bien y no tanto cada alumno, pero ahora me preocupo por que cada una de ellas mejore, entonces, el grupo se ve mejor. Ahora me preocupo más por resolver con cada alumna sus problemas particulares de ejecución. Ha pasado a un segundo término para mí el ejercicio por sí solo; si la ejecución se logra mejor, el ejercicio automáticamente se va a ver muy bien, pero si ellas no tienen claro cómo ejecutar, qué tienen que controlar para lograr mejor su ejecución, entonces no mejoran.¹¹⁶

¹¹⁴ *Ibidem*.

¹¹⁵ *Ibidem*.

¹¹⁶ *Ibidem*.

La atención individual que procura le exige no violentar los procesos de los alumnos obligándolos a ejecutar movimientos para los que todavía no poseen las habilidades necesarias. Por ello, piensa que no es recomendable aplicar la metodología *al pie de la letra*, sino que es necesario buscar otros procedimientos que ayuden a solucionar dificultades específicas y, una vez resueltas, pasar a los nuevos aprendizajes. En este sentido, concibe los programas como guías que orientan la labor clínica del docente y no como leyes que haya que cumplir fielmente sin importar el proceso de los alumnos. Esto no implica necesariamente reducir el nivel de dificultades que se propone en un ciclo escolar,¹¹⁷ sino utilizar otros recursos, procedimientos, estrategias y ejercicios no incluidos en la metodología; en suma, emplear su bagaje experiencial al tomar decisiones pedagógicas para singularizar los procesos metodológicos.

Mino se niega a aceptar que el uso de una metodología impida la aplicación de la experiencia clínica que el docente ha desarrollado, y lo limite a la repetición acrítica de clases predeterminadas.

Estoy en contra porque creo que cualquier metodología que una escuela determine utilizar no debe coartar o sustituir la experiencia de los maestros; en este sentido, el hecho de haber asimilado y estar aplicando la escuela rusa se ha entendido desde el punto de vista de que se tiene que hacer con puntos y comas, copiando lo que hacen las maestras que tienen los grupos monitores de cada grado [...], aplicando exactamente lo mismo. Estoy totalmente en contra; estoy a favor de que una escuela se asimile, se entienda como escuela para lograr un estilo, para lograr cualidades muy específicas, pero de eso a decirle al maestro: "tú vas a enseñar como enseña fulana", me parece totalmente descabellado. Cada maestro tiene su propia experiencia de cómo construir, de cómo llegar a la postura, al *tendu*, al *demi plié*.¹¹⁸

¹¹⁷ Mino me comentó que, en ocasiones, prefiere ser "regañada" por el área de danza clásica por no "cumplir" con la rigurosa secuencia que marca mes a mes la metódica soviética, pero no forzar el proceso del grupo, particularmente, si esto puede involucrar la creación de mecanismos corporales o de una musculatura inadecuada, pues los cuerpos de los alumnos que ha recibido la ADM desde su reinstalación no siempre cumplen con los requerimientos óptimos, en cuanto a las facultades físicas, que exige la danza clásica. De esta manera, el proceso de formación muscular debe ser rigurosamente vigilado, porque si a un cuerpo con ciertas limitaciones físicas se le agrega una deficiente musculatura, se puede entorpecer aún más el proceso del alumno y, tal vez, hasta impedirlo definitivamente. Además, Alma es muy consciente de que el factor afectivo es fundamental en el desarrollo corporal; sabe que cuando un grupo está motivado, entusiasmado con el trabajo, fuerte emocionalmente, avanza con facilidad, pero cuando el proceso formativo ha quebrantado la imagen que los alumnos tienen de sí mismos es difícil lograr resultados, porque ellos no confían en sus propias posibilidades. Así, ha elegido *insubordinarse* para desarrollar un conjunto de estrategias con las cuales resolver algunos de los problemas corporales que más a menudo encuentra en los alumnos de la ADM. Más tarde, cuando remontan no sólo la problemática corporal sino también la afectiva, intenta recuperar estas "pérdidas de tiempo", lo que suele conseguir.

¹¹⁸ Alma Mino en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 30 de septiembre de 1999.

Para que un maestro desarrolle las habilidades clínicas que le permitan trascender el nivel de mero repetidor, Mino piensa que no basta el conocimiento de la técnica; es necesaria además una formación amplia y diversa, teórica y corporal:

He tenido una amplia preparación bailando varios géneros de danza, como folclor, ballet y contemporáneo. Creo que por eso tengo un concepto más amplio del cuerpo. [...] Como bailé los tres géneros, los disfruté en mi propio cuerpo, aprendí a observar no sólo la diversidad del movimiento sino lo que el cuerpo es capaz de hacer. Tengo muy buen ritmo, que me dieron la danza mexicana y todos los cursos de música que tomé. [...] Creo que soy una de las maestras con muy buena estructura rítmica, buen trabajo musical y buen trabajo de acompañamiento. [...] Por otro lado también creo que el maestro debe tener conocimientos de anatomía, de la funcionalidad de las articulaciones. Un grupo de maestros de la ADM hemos insistido mucho en que es importantísimo abordar la enseñanza de la danza no tan superficialmente, sino profundizar en la problemática del cuerpo y de cada alumno.¹¹⁹

Su actividad educativa en la ADM se ha distinguido por la continua reflexión y el aprendizaje de todos los aspectos de la danza que puedan coadyuvar al desarrollo de los estudiantes profesionales. Sus conocimientos son vastos, porque además de comprender con seriedad las dos metodologías, clásica y contemporánea, tiene amplias nociones de anatomía y fisiología, kinesiología, análisis de movimiento, música, historia de la danza, entre otros, y un notable manejo del trabajo creativo, por su inclinación a la coreografía,¹²⁰ materia que también imparte. Sin embargo, en su opinión es más importante, incluso que ciertos conocimientos, que el maestro desarrolle una actitud flexible, razonadora, de apertura a los cambios y, sobre todo, sensible a las necesidades físicas y afectivas de sus alumnos.

Reconoce que, además de la experiencia, el dominio de la técnica y otros conocimientos que pueden ayudar a resolver los problemas corporales, un factor fundamental transforma el ambiente de la clase: el grupo, su dinámica interna y con el maestro. Para ella es primordial establecer relaciones educativas sanas, donde se concilien los intereses y necesidades de los alumnos, lo que implica entender sus necesidades y claridad en las metas. Los alumnos deben ser aliados

¹¹⁹ Alma Mino en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 28 de octubre de 1999.

¹²⁰ No ha desarrollado su actividad coreográfica fuera de la ADM, pero su actuación ha sido muy destacada. Ha participado como coreógrafa en varias de las compañías representativas que la escuela ha tenido a lo largo de su historia, además de su continuo trabajo en las prácticas escénicas de los alumnos de clásico, contemporáneo y coreografía. También ha colaborado en diversas ocasiones en los montajes del área de danza mexicana, directamente como coreógrafa o como asesora artística.

en el trabajo educativo, pero si no saben qué se quiere hacer o no comprenden la dirección en que se pretende llevarlos, se resisten.

Desde el principio de su carrera, su carácter le ha permitido entablar una relación de camaradería con sus alumnos; sin embargo, también le ha llegado a ocasionar ciertas dificultades para controlar a los grupos, particularmente, los “difíciles”. No obstante, con los años y la experiencia ha ido adquiriendo presencia en el salón de clases: “así como en el foro vas tomando una presencia escénica, a medida que estás frente a grupo la vas desarrollando; ahora ya no me cuesta tanto trabajo, [...] creo que eso se logra con los años, conforme vas madurando como maestra frente a los alumnos”.¹²¹ Ha logrado construir esta imagen sin recurrir a un comportamiento autoritario, al golpe, la amenaza o la humillación, y ha caracterizado su acción pedagógica por la constante estimulación al alumno. Piensa que en la enseñanza de la danza, como en cualquier proceso educativo, una retroalimentación positiva es primordial, de modo que ha intentado sustituir el habitual “no, así no”, “está mal”, “así no se hace”, “mira lo chueca que estás”, etc., por un “mejor”, “por ahí va”, “ya lo estás logrando”, “hay que cuidar algunos detalles, pero muy bien la espalda”, etc. En suma, busca alentar continuamente al alumno en este arduo proceso de modelar el cuerpo:

Soy una de las maestras que estimula mucho al alumno. [...] No creo en el maestro que siempre dice “esto está mal, esto otro está mal, esto no sirve, estuvo feo, no lo hiciste bien, no, no, no, siempre no”. Generalmente, cuando algo está mal, corrijo pero no digo está mal, sino “hazlo así o de esta otra manera” o “mira, piensa de esta forma, etc.” Doy muchas imágenes y los estimulo; entonces, por lo general conmigo los chicos llegan a enamorarse de la danza; yo tengo esa facultad, hago que los grupos se entusiasmen con la danza, sea clásica o contemporánea. Y una vez que están prendidos de la danza, que ya sintieron el movimiento, que ya les gustó sudar, que ya les gustó hacer, se van solos, por eso trabajé muchos años con los grupos principiantes.¹²²

Cuestiona el trato que algunos maestros de danza, sobre todo los de clásico, dan a sus alumnos, porque han llegado a deteriorar seriamente su autoestima. Recuerda que en el periodo del “exilio” los maestros de la ADM asistieron a una gran cantidad de cursos en los que se procuró hacer conciencia del grave daño que hacen con el maltrato, sobre todo verbal, que algunos suelen emplear como supuesto procedimiento pedagógico. Mino narra:

Y entre tantos cursos nos dimos cuenta de que lo que estábamos haciendo los maestros de danza era tremendo para los niños, les causábamos muchos problemas de baja

¹²¹ Alma Mino en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 28 de octubre de 1999.

¹²² *Ibidem*.

autoestima y de envidia, de celos y rebeldías y este tipo de cosas, por fomentar, por un lado, las estrellas y [...] las alumnas consentidas [y], por otro, las comparaciones. [Además] esa cosa que tenemos los maestros de danza de ser muy pegalones y muy castrantes. Y en ese tiempo todas esas reflexiones nos costaron trabajo, no fue fácil, hubo mucha resistencia e incluso a la fecha hay maestros que a pesar de haber tomado los cursos, no les quedó nada, siguen siendo como antes o han cambiado muy poco. En ese entonces nos preocupaba mucho que la danza tuviera esa rigidez militar tan castrante que se utilizaba como forma para enseñar. Tratamos de buscar una nueva pedagogía para enseñar la danza. [...] Pero después nos fuimos al extremo: los niños se volvieron intocables y los niveles técnicos bajaron, porque tampoco logramos desarrollar la autodisciplina que requiere el trabajo dancístico.¹²³

Por ello, juzga indispensable que el maestro consiga una conducta equilibrada: exigir al alumno una disciplina rigurosa en su trabajo corporal que le permita enfrentar los difíciles retos de modelar su cuerpo, pero sin recurrir a ofensas ni injurias al corregirlo; por el contrario, buscar todos los recursos que lo impulsen a persistir en su intento de conquistar el cuerpo y habitarlo. Considera primordial que el maestro, así como describe y señala los errores, subraye los aciertos y cualidades de los alumnos. Tristemente, reconoce, pese a todos los intentos ésta es una batalla que aún no se ha ganado, pues muchos maestros insisten en sus actitudes y comentarios devastadores, que producen resentimientos y desánimo; por ello subraya la importancia de tener, antes de iniciar la actividad docente, una sólida formación psicológica y pedagógica.

Gracias a la congruencia de su pensamiento pedagógico con sus actitudes, desempeña un excelente trabajo de recuperación no sólo emocional, sino también técnica y muscular con los alumnos lastimados en su autoestima y con problemas afectivos grabados en los cuerpos, lo que dificulta la continuidad de su proceso formativo. Su experiencia y conocimientos le permiten detectar con rapidez y precisión las fallas corporales de sus alumnos; con gran pericia, intercala en el transcurso de su clase ejercicios orientados a resolverlas.

Cuando recibo un grupo, lo primero que hago es darme una semana o dos en las que doy una clase de acuerdo con el nivel que voy a trabajar; generalmente me bajo un poquito, si tengo un quinto trabajo un cuarto final. En esas dos semanas empiezo a observar, más que si saben los ejercicios o pasos, cómo están sus cuerpos. Ahí es donde me percató de problemas: si el grupo tiene una espalda mal trabajada, o si una niña tiene algún problema en la alineación de las piernas, o si en general el grupo tiene la pelvis desplazada. Es decir, empiezo a distinguir detalles. Esos detalles [...] los escribo, y con base en estas observaciones empiezo a implantar las estrategias. En mi trabajo, al principio, hago calentamiento, pero al mismo tiempo hago ejercicios de

¹²³ *Ibidem*.

fortalecimiento para tales y cuales regiones que voy a trabajar: con el trabajo de hombros, de brazos, estoy colocando la espalda y estirando al mismo tiempo. Doy un calentamiento, pero reforzando eso que decidí atacar primero. Y simultáneamente a ese trabajo de reforzamiento muscular, me voy planteando en qué nivel voy a empezar. Reviso: las niñas ya manejan esto bien y esto otro, entonces tengo que dar este material, para retomar. Luego ya decido desde qué punto voy a iniciar el programa.¹²⁴

Paradójicamente, su comportamiento desentona en forma drástica con alumnos que esperan una acción más rígida, que ven en su carácter apacible falta de exigencia y rigurosidad. Al respecto, reflexiona:

Hay algunos alumnos que sienten que no exijo, quieren que sea más insistente, mucho más dura con ellos en el sentido de gritarles y de estrujarles las piernitas, subírselas y qué sé yo. Pero ahora ya no soy así, ya no pienso de esa forma; antes sí, pecho tierra y me las cargaba y no sé qué tanto hacía, ahora ya no. Explico, creo que explico claro, creo que me entienden, [...] sí les exijo que hagan lo mejor o que procuren limpiar, pero no puedo, no debo presionarlos, porque no serán capaces de aprender a escuchar su propio cuerpo. Muchos alumnos me han dicho que quieren que sea más dura con ellos, que les exija más, porque una vez reconciliados con la danza, quieren avanzar a grandes pasos, quieren que trabaje con ellos a todo lo que dan, lo cual me entusiasma, pero tienen que aprender a trabajar de otro modo, sin gritos y sin dureza, reflexivamente, conociéndose a sí mismos.¹²⁵

A pesar de esta presión de algunos alumnos, piensa que el mejor aliado del trabajo educativo es la motivación, y la forma idónea de lograr que se enamoren de la danza es por el placer del movimiento, por las sensaciones que se generan cuando el cuerpo se mueve, suda, se alarga y trasciende los rangos “normales” de movilidad. Por ello, subraya la importancia de introducir actividades lúdicas en la clase de técnica, particularmente con los pequeños, para quienes esa clase puede ser tediosa y difícil.

Con los chiquitos he descubierto esto; cuando el chiquito siente placer, siente satisfacción por hacer el ejercicio y aprende que sudar es rico y que ese esfuerzo que siente en un ejercicio es una actividad dinámica, es rico, cuando él lo probó y siente que es sabroso, lo quiere y le gusta repetir la experiencia, entonces por allí es por donde me voy. Con los chiquitos tengo toda una serie de secuencias, de calentamiento, de actividades, se estiran, bajan, imitan animales, imitan objetos, juegan con una pelota, con aros, jalan resortes, una serie de ejercicios que, por un lado, preparan el cuerpo, pero por otro, les ayudan a sentir este calor del ejercicio físico, y así perciben más fácilmente cómo van avanzando. Les digo: “mire no podía poner los deditos en el piso al doblarse, y ahora ya puede. ¡Ya ve cómo sí pudo! ¡Ándele, puede más!”. O sea, les

¹²⁴ Alma Mino en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 30 de septiembre de 1999.

¹²⁵ *Ibidem*.

hago ver que sí pueden y que lo están logrando con la práctica. [...] Así continuó hasta que llega un momento en que ya les gusta esa cosa física, y entonces el cuerpo lo pide, es cuando es más fácil introducirlos a la cuestión técnica; no necesariamente entrar directamente a las posiciones y a las poses del ballet rígidamente, porque a veces no lo entienden, sino dar la vuelta con una serie de cosas y finalmente aterrizas a donde quieres llegar. Y me ha funcionado.¹²⁶

De esta experiencia con los grupos de pequeñitos, con quienes trabajó varios años, obtuvo significativos aprendizajes, que ahora intenta recuperar en las clases de los niveles intermedios (generalmente, quinto y sexto año de la carrera de intérprete de danza de concierto), que atiende desde hace algunos años por las necesidades de la ADM. Uno de estos aprendizajes apunta los beneficios en la calidad interpretativa de los niños al vincular trabajo técnico y proceso creativo; por ello, a lo largo del año destina momentos en que los alumnos pueden organizar libremente secuencias con el vocabulario aprendido, interpretándolas con un sentido emocional o refiriéndolas a un tema en particular, lo que intenta, además, mejorar la expresión de las ideas o sentimientos de los alumnos, amén del trabajo de musicalización que los alumnos desarrollan cuando crean sus danzas.

*Cuerpos musicales y seguros*¹²⁷

Las alumnas de Alma Mino llegan cinco o diez minutos antes del horario establecido para cambiarse e iniciar un breve calentamiento personal, mientras esperan que se desocupe el salón, lo que a veces ocurre unos minutos tarde. Entran rápidamente, listas para tomar la clase, dejan sus maletas en los lugares asignados y se colocan en sus lugares de la barra. Mino, que ha llegado puntual, se dirige al aparato de sonido, donde acomoda sus casetes y compactos, que le servirán de acompañamiento en la clase; cuando ha terminado, indica a las alumnas con un ¡listas! que comenzará.

El primer día que observé su clase, me advirtió que algunas alumnas tenían autorización para llevar unos calentadores de colores que se utilizan para sudar, además de unos cinturones anchos de material plástico, debido a que en el grupo se habían presentado algunos casos de sobrepeso; sin embargo, noté que la mayoría usaba los calentadores, aunque sólo tres alumnas tenían sobrepeso. El grupo

¹²⁶ Alma Mino en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 28 de octubre de 1999.

¹²⁷ Aquí resumo mis observaciones con el grupo de 5º año de la carrera de intérprete de danza de concierto en la materia de danza clásica, de febrero a julio del ciclo escolar 1998-1999, y con el grupo de 5º año de la misma carrera en la materia de contemporáneo, de septiembre a diciembre del ciclo escolar 1999-2000.

está constituido por once niñas del quinto año de la carrera de concierto y un varón de la carrera especial para varones.

La clase comienza con un calentamiento que incluye alargamientos de torso y estiramientos de piernas, movilización de las articulaciones de cabeza, brazos y cadera. Si bien ya tiene una secuencia establecida que da fluidez a los movimientos, de cuando en cuando Mino modifica los ejercicios para evitar su mecanización. Prosigue con los ocho ejercicios de barra que estipula la metodología rusa, comenzando con *pliés* y terminando con *grands battements*, que combina de acuerdo con el nivel de los alumnos. Al finalizar la barra añade un ejercicio de estiramiento que todos ejecutan simultáneamente, al que llama “el trabajo sucio de cocina” y no presenta en exámenes ni en las clases abiertas,¹²⁸ aunque es parte de la estructura de la barra; ha enseñado tres variantes de este ejercicio para que el trabajo sea equilibrado, por lo que cada día lo turnan. Continúa en la fase de centro con los cinco ejercicios establecidos, a los que sigue el *allegro*, que comienza con un primer ejercicio que denomina “vitaminas”, en el que ejecutan pequeños saltos de dos pies a dos pies, cuidando la correcta articulación del pie en el momento de la caída. Finaliza con el trabajo de puntas, que utiliza para montar una variación o algún fragmento de ballet. En el periodo que observé, usaba los últimos quince minutos de la clase para que el grupo ensayara la variación que presentaría en sus prácticas escénicas.

Al principio de cada clase, Mino acostumbra mencionar el objetivo del trabajo muscular del día; así, aunque los ejercicios se repiten durante una semana más o menos con la misma estructura y cuentas, diariamente el alumno dirige su atención hacia algún elemento específico en la ejecución de los movimientos: puede ser el ataque, el cuidado de alguna posición, las transiciones entre un movimiento y otro, etc. Ocasionalmente, propone objetivos personales a cada alumno, de acuerdo con sus necesidades y problemática, para insistir en algún aspecto aún no dominado. De cuando en cuando, trabaja con clases “a primera vista”, para estimular la agilidad de respuesta y la memorización rápida de los ejercicios, además de evitar la tendencia a la mecanización de los movimientos con los que trabaja cotidianamente.

A lo largo de la clase, hace explicaciones diversas; en la barra, suele caminar observando a los alumnos y corrigiéndolos físicamente, al tiempo que da indicaciones sobre la correcta ejecución de los movimientos, las más frecuentes, relacionadas con el trabajo de colocación y control muscular. Es común que, mientras corrige corporalmente, le hable en voz baja a cada uno; sin embargo, si des-

¹²⁸ Mino organiza periódicamente estas clases para que los padres observen los avances, además de que le permiten establecer contacto directo con ellos, puesto que este es un año definitorio: algunos alumnos dejarán la escuela porque no han logrado el nivel requerido.

cubre algún avance interesante, lo comenta con el resto del grupo al concluir el ejercicio. Ha logrado una gran precisión en sus correcciones físicas, que en los primeros meses del año escolar son frecuentes en esta fase, pero a medida que avanza el año, su número se reduce y ella se mantiene un poco distante para observar a los alumnos desde diferentes perspectivas.

Al finalizar los ejercicios de un lado y otro de la barra, acostumbra preguntar a los alumnos sobre las sensaciones particulares que ha estado tratando de despertar en ellos; si no dan respuestas que la satisfagan, se acerca a alguno, le pide que ejecute el movimiento y al mismo tiempo le propone alguna imagen para que explore de nuevo. Si obtiene algún resultado, le solicita al resto del grupo que investigue en su cuerpo, con la misma imagen. Éste es el primer año que Alma Mino le da clase a este grupo, de manera que al iniciar el ciclo escolar, algunas alumnas se mostraban un tanto confusas e inseguras cuando respondían a las preguntas, porque no es común que en una clase de danza el alumno hable; sin embargo, poco a poco mejoraron su expresión.

En las fases del centro y de puntas, aparte de la ejecución técnica correcta, insiste en la expresión total del cuerpo, en especial la calidad de la mirada y de los brazos. En ambas fases, mientras Alma camina por las orillas del salón para observar la ejecución desde diferentes ángulos, los alumnos generalmente permanecen frente al espejo —circunstancia por la que en varias ocasiones se disculpó, ya que es una tradición que cuando llega una visita, en particular un maestro, por deferencia se cambie el frente hacia el lugar donde está sentado, que en este salón no tiene espejo; en mis primeras visitas el frente lo dirigió hacia mí, pero dada la frecuencia de mi asistencia, tuvo que obviar esta atención y continuar como si yo no estuviera presente. En el *allegro* de nuevo hace correcciones técnicas y los alumnos, además del centro, ocupan las diagonales. La presencia del varón en la clase, poco común en las escuelas profesionales, transforma la dinámica habitual de los grupos femeninos, ya que en particular en esta fase hay ejercicios específicos para él, que por momentos lo vuelven el centro de atención.

Un aspecto muy destacado en el trabajo de Mino es la musicalidad que desarrolla en sus alumnos, por la precisión que exige en los ataques de los diferentes movimientos y la estupenda selección musical en las grabaciones que elabora, con las que sustituye muy apropiadamente la falta de maestro-acompañante, quien sólo la apoya un día a la semana.

También, gracias a su conocimiento de la técnica contemporánea y de los principios de la coreografía, a menudo logra ejecuciones cadenciosas y expresivas, que surgen del empleo de conceptos e imágenes que vinculan el conocimiento y experiencia en los otros géneros de danza con la ejecución de ciertos movimientos de la danza clásica (por ejemplo, la sensación de la espiral, que

promueve la conexión del torso desde la cadera y favorece la ejecución de un *épaulement* más profundo; el uso del sentido de compactación para mejorar los giros en clásico y los movimientos fuera del eje en contemporáneo). Igualmente los utiliza para precisar las diferencias de matiz entre uno y otro género y entre algunas técnicas de danza.

No obstante su notable desarrollo como maestra de danza clásica, mi impresión más favorable es la de la maestra de danza contemporánea, género en el que ha desplegado una calidad y precisión muy sugerentes, además de haber logrado, precisamente con el grupo que observé, la entrega total de los alumnos a la clase, aun de quienes manifiestan ya una clara disposición hacia la danza clásica o la tradicional y popular mexicana.

Aunque estructuradas según los lineamientos de la técnica Graham, sus clases están claramente matizadas por sus conocimientos del clásico y su trabajo coreográfico, por lo que simultáneamente se concentran en el logro técnico y el desarrollo creativo y expresivo de los alumnos. Se inician en el centro de pie, con un ejercicio de calentamiento que incluye alargamientos y flexiones de brazos y torso. Continúan en el suelo, donde procura ligar varios ejercicios y así promover una sensación de fluidez y continuidad en su ejecución, lo que es posible gracias al conocimiento que los alumnos tienen de las secuencias (es su segundo año con esta técnica, y de algunos de ellos, también el segundo curso con Alma); únicamente cuando introduce alguna dificultad o cambio en el tempo y cuentas de los movimientos, pone cada secuencia por separado. Con frecuencia alterna algunas de las secuencias finales del suelo, para dedicar más tiempo a la fase de desplazamientos y creatividad; no obstante, procura introducir en otro ejercicio las sensaciones e impulsos que faltó promover. Mientras los alumnos ejecutan las secuencias de ejercicios, habla poco, observa atentamente y sólo cuando es indispensable se acerca a corregir físicamente, cuidando de no impedir la ejecución del movimiento. Espera a que finalice el ejercicio para hacer indicaciones, por lo general, técnicas (“quiero ver la resistencia en las piernas, las veo muertas”, “el pubis proyectado a la esquina”, “crestas iliacas levantadas”), en las que emplea un lenguaje anatómico acompañado de imágenes diversas y correcciones físicas. Por ejemplo, a menudo utiliza la idea de “convertirse en hiedra y adherirse a la pared”, para evitar que el torso se desplace hacia delante o se arquee por la posición sedente. Al tiempo que recuerda la imagen, se aproxima a algún alumno, coloca sus piernas muy cerca de su espalda, sostiene su cabeza con ambas manos y la jala hacia arriba, le pide que se recargue en sus piernas y dice: “ésa es la pared que deben sentir”, o pensar en el uso de un cinturón griego alrededor del torso para experimentar la sensación de compactación. También suele pedir a los alumnos, en los ejercicios que exigen un control mayor en ciertas posiciones, que

congelen el movimiento que se ha dificultado, continuando con el esfuerzo por mejorar la colocación. Un claro ejemplo es el *high release*, donde les solicita que permanezcan en la posición de extensión hacia atrás, procurando un alargamiento cada vez mayor en el abdomen e intensificando la sensación de resistencia de las piernas; sin embargo, no olvida subrayar que pueden descansar cuando los músculos lleguen al máximo y los sientan fatigados, por lo que siempre está muy atenta a los gestos de dolor o cansancio, con el fin de prevenir cualquier lastimadura.

De igual forma, cuando corrige a un alumno y le pide que ejecute el movimiento, invita al resto a observar y aportar sugerencias que apoyen la indicación. En ocasiones los ayuda haciéndoles preguntas, para que construyan la corrección con las respuestas; aprenden así de la observación de otros y de la reflexión sobre una problemática corporal específica.

Como lo hace Graciela González, con quien Mino sostiene una estrecha comunicación, cuando enseña un ejercicio que considera difícil de aprender directamente en el suelo, lo prepara en la barra y hasta que la convence la comprensión corporal de los alumnos, lo traslada al suelo. Cuando da alguna variante en los ejercicios, acostumbra hacer historia o contar una anécdota sobre su construcción, refiriéndose a algún personaje destacado de la danza moderna mexicana o al proceso que ha seguido el ejercicio y sus variantes, las que en ocasiones les pide experimentar tratando de sentir las diferencias de ejecución. Al introducir una nueva dificultad, procura hacer referencia a desarrollos posteriores del ejercicio, además de acompañar el proceso con explicaciones teórico-conceptuales con las que precisa la calidad de ejecución que se debe imprimir a los movimientos.

Siguen los ejercicios de centro, que realizan en el orden establecido y según las dificultades correspondientes al grado, pero pide una ejecución que exprese el tema propuesto al inicio de la clase (focos de proyección, peligrosidad en los movimientos, proyección de la energía de alguna parte del cuerpo, etc.) o alguna otra motivación que los alumnos seleccionen y muestren con claridad y contundencia. Además, aunque mantiene la esencia de las secuencias, añade movimientos que procuran una mayor coordinación y fluidez que las señaladas por esta técnica.

Prosiguen con las diagonales y los desplazamientos con brincos, donde los ejercicios se suceden con gran dinamismo y se destaca el uso pleno del espacio, tanto el personal (kinesfera) como el total (que acentúa con frases como: “el alimento del bailarín es el espacio: come espacio pero nunca queda satisfecho, siempre quiere más”). Para ello, organiza los movimientos en pequeñas frases de danza que ocupan todo el espacio del salón. Suele utilizar el trabajo en canon, que ofrece una sensación espacial y temporal muy placentera, la emoción de bailar en

grupo. Aunque todo el tiempo es muy exigente con el tempo y el ritmo, en esta fase insiste en una ejecución precisa y cadenciosa, por lo que pide a los alumnos que repitan la secuencia hasta lograr la precisión rítmica y musical solicitada. Ocasionalmente introduce en las secuencias movimientos y combinaciones creadas por ella o en el trabajo con Bodyl Genkel cuando era estudiante, con el objetivo de darles a los movimientos Graham matices y cambios cualitativos. Concluye esta fase en el centro con los tradicionales brincos con giro, pero dividiendo al grupo de modo que se faciliten la observación de todos y el descanso entre cada serie de brincos.

Dedica la última parte de la clase al trabajo creativo, que para ella es el motor del trabajo contemporáneo, donde los alumnos construyen durante todo el ciclo escolar su propia danza, integrada por las creaciones que hacen a lo largo del curso y enriquecida con las aportaciones de la maestra. Al principio del año les pide que trabajen individual o grupalmente temas para desarrollar el guión de la obra, alrededor del cual crearán las danzas. Una vez seleccionado el tema, los alumnos comienzan un proceso de improvisación que servirá para crear los motivos de movimiento, que explorarán más tarde variando las calidades, tempos, niveles y trayectorias espaciales, formando poco a poco las frases de movimiento.

Destacan la calidez y el trato amable que Mino da a sus alumnos; la claridad y exactitud de las indicaciones y correcciones verbales, con uso de conceptos; la precisión en las correcciones físicas, debida a su vasto conocimiento anatómico y kinesiológico; los matices continuos en las calidades de movimiento, pero sobre todo, la calidad musical que imprime a sus clases.



Alma Mino en la fase de barra con el grupo de 5º año de la carrera de intérprete de danza de concierto. Ciclo escolar 1998-1999.

FOTO: ROCÍO HIDALGO



Alma Mino con alumnas del 6º año de la carrera de intérprete de danza de concierto. Ciclo escolar 2000-2001.

FOTO: ROCÍO HIDALGO



Alma Mino con alumnas del 6º año de la carrera de intérprete de danza de concierto. Ciclo escolar 2000-2001.

e) Fuerza expresiva y vitalidad: las clases de Laura Rocha

Egresada de la ENDC del SNEPD como bailarina de concierto. Inicia su carrera artística en el Centro Superior de Coreografía como ejecutante y maestra, y la continúa en el grupo Contradanza, del que fue cofundadora y coreógrafa. En 1985 se integra a la compañía Barro Rojo, de la que ahora es coordinadora artística. Ha sido maestra de la ENDClyC (especialidad contemporáneo) desde 1979.

Laura Rocha se inició en la docencia al ser designada por uno de sus maestros para colaborar como su adjunta, cuando egresó de la recién creada ENDC del SNEPD, lo que le dio temor, pues no se sentía preparada, pero la idea de compartir sus conocimientos también la emocionaba. El periodo que trabajó con Miguel Añorve le dio el impulso necesario para desempeñarse con un poco de mayor seguridad, porque algunos días daba clase y otros observaba a su maestro. Sin embargo, piensa que este comienzo fue “muy accidentado”, ya que no dominaba los aspectos metodológicos y técnicos indispensables para dar clases.

Desde que se reestructuraron las carreras de ejecutante y maestro de la ADM en 1972 —donde Laura estudió siete años, hasta que fue creado el SNEPD, en el que cursó su último grado—, y se dividieron, por un lado, las carreras de bailarín y, por otro, las de maestro (no autorizadas por la SEP), los egresados ya no recibieron una formación psicopedagógica ni metodológica para impartir clases de danza, de manera que su preparación se limitó a los trabajos y tareas que algunos maestros les pedían en el curso, particularmente, en los últimos grados:

En alguna ocasión, cuando éramos estudiantes, la maestra Clover Roope nos dejó una tarea de escribir una clase y nos dio algunos apuntes, detalles para que supiéramos cómo era la docencia. Fue muy poca la experiencia que tuvimos en cuanto a eso, ninguna preparación, así me inicié. Para mí fue muy rico haber trabajado con Añorve. Aprendí muchísimo; obviamente trabajábamos la técnica Graham, pero también me di cuenta, a partir de esta experiencia, de que la danza necesitaba otras cosas, sobre todo con las niñas de primer año.¹²⁹

Esta inquietud de no restringir su trabajo a la mera repetición de una técnica, al mismo tiempo que la necesidad de cubrir algunas de sus deficiencias formativas, la llevaron a explorar con otras técnicas (conscientización corporal) y estilos que destacaban lo lúdico del movimiento, lo que amplió significativamente su visión del proceso educativo y la impulsó a continuar la experimentación.

¹²⁹ Laura Rocha en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 4 de diciembre de 2000.

El siguiente año me dieron un grupo y empecé a explorar, porque creía que era necesario que el alumno primero empezara a conocer su cuerpo, a gozarlo, y después darle las herramientas técnicas. Si fui muy señalada, estuvieron a punto de correrme, [...] porque lo que daba no era técnica. [...] tuve incluso la idea de retirarme de la docencia, porque se me cuestionó mucho, pero después se fue entendiendo mi trabajo, la gente empezó a verlo de otra manera y se empezó a abrir. Creo que ahí están los frutos.¹³⁰

A pesar de la difícil experiencia que vivió en sus primeros años como maestra por el intenso cuestionamiento de que fue objeto por no sujetarse a los lineamientos institucionales, la actividad docente la fue atrapando hasta que se convirtió en disfrute:

Me doy cuenta de que me gusta ser maestra, me permite transmitirles todas mis experiencias. [...] Creo que soy una guía para los alumnos. Gozo mucho dar clases, siento que un docente tiene que ser una persona muy, muy creativa para poder atrapar, seducir a los alumnos y que, así como yo gozo el movimiento, también ellos lo puedan vivir así, vivir el movimiento. Me siento muy a gusto, a veces cansada, de repente quisiera detenerme y darme un aire para otras cosas. [...] pero me doy cuenta de que convivir con estos alumnos jóvenes, estar descubriendo cada vez que nunca acaba el movimiento, que nunca acaba la exploración, me incita a seguir, me gusta, gozo mucho esa interrelación, gozo mucho dar clases, siento que es una responsabilidad muy grande, porque estamos determinando las herramientas que les van a servir o no a estos futuros bailarines, finalmente estamos dándoles el material. Estamos sentando las bases para la continuidad de la danza. Siento que es mucha responsabilidad, pero es un compromiso que asumí y me gusta.¹³¹

En paralelo, siguió desarrollándose, primero como bailarina y después como coreógrafa, fundamentalmente en la compañía independiente Barro Rojo, de la que actualmente es coordinadora artística. Gracias a esta enriquecedora experiencia, Rocha piensa que, si bien puede haber excelentes maestros que no se hayan desarrollado a plenitud como bailarines o coreógrafos, es muy importante que hayan vivido el hecho escénico en su cuerpo, “haberlo sentido, haber probado esta disciplina, este compromiso, este levantarse, este dolor de cuerpo, este gozar de cuerpo, este moverse, este placer”.¹³² Para ella es una fortuna y un privilegio desenvolverse simultáneamente como coreógrafa, bailarina y maestra, puesto que tiene un espacio para expresarse, explorarse y “exorcizar sus demonios”, y además la posibilidad de comunicar a las nuevas generaciones su experiencia, compartir “esa frescura que ellos tienen”, cuestionarse continuamente y, sobre todo, vivenciar el aquí y ahora del trabajo educativo.

¹³⁰ *Ibidem*.

¹³¹ *Ibidem*.

¹³² Laura Rocha en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 5 de junio de 2001.

Esta placentera relación le ha permitido mejorar su actividad educativa, porque la propia experimentación corporal le da pistas para comprender lo que les gusta a sus alumnos, y le facilita la creación de estrategias que respondan a sus necesidades:

Creo que es una interrelación muy rica, el hecho de verlos, sentir su energía, sentir cuáles son sus necesidades, cuál es la música que escuchan para ver qué me inspira, cómo la manejo, cómo me puedo enlazar con ellos; para mí ha sido de vital importancia, porque primero yo lo siento y, además, porque para mí es necesario estar entrenándome, mantenerme ligada de manera tan cercana a la danza, [...] seguir trabajando en el cuerpo es importante. Y [...] me da pautas para, a partir de lo que yo siento, cómo lo propongo acá [...] cómo lo experimento en mi cuerpo, cómo lo desarrollo, qué puedo hacer. Ahora que, por ejemplo, estoy otra vez reencontrándome con el nivel de iniciación, que son las más chiquitas; me dan otras cosas. Digo, a ver, cómo trabajo esta sensualidad con ellas, cómo me tengo que mover, qué es lo que les tengo que pedir, cuál es el lenguaje que debo utilizar, tanto corporal como verbal.¹³³

Su continua actividad creativa la irradia en sus clases, y su trabajo se distingue por el impulso de la creatividad y expresividad del bailarín; su personal preocupación por desarrollar estas capacidades en sus alumnos se deriva, entre otras razones, de su experiencia como estudiante, en la que el acento en el trabajo técnico-corporal limitó su avance en otras habilidades esenciales para un intérprete.

En la clase creo que es otra forma de explorar el movimiento e ir diseñando una obra, creo que este espacio muy pocas veces se les da; además, en mi experiencia de alumna nunca lo tuve, padecí mucho llegar a ser ejecutante profesional, precisamente por esto, porque Laura era muy buena técnicamente, muy limpia, pero lo otro, ¿qué pasa con Laura individuo? Para mí fue muy difícil. Yo les digo a mis alumnos que en cualquier lado les van a enseñar a hacer un *tendu*, pero no en cualquier lado les van a enseñar a hacer un *tendu* desde acá (se señala el corazón) [...] son otras necesidades, es otra forma.¹³⁴

Subraya que esta actividad no puede circunscribirse a una materia en particular o a un momento curricular; es indispensable integrarla a todo el proceso formativo, incluida por supuesto la clase de técnica, donde el bailarín no sea un sujeto pasivo, sino un bailarín activo que cree y aporte. Aunque la atención del alumno se dirige básicamente a la modelación corporal, no debe olvidarse de soñar y plasmar sus sueños en los movimientos.

En sus clases Rocha insiste constantemente en que la técnica no se reduce al aprendizaje del *plié* o el *tendu*, porque en el hecho escénico intervienen múltiples

¹³³ *Ibidem*.

¹³⁴ Laura Rocha en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 4 de diciembre de 2000.

aspectos para lograr una interpretación artística, objetivo final del entrenamiento físico; por ello, aunque no se incluyan todos los aspectos en una sola materia, en la de técnica al menos deben aprender a improvisar, a relacionarse entre ellos, etc., lo que introduce mediante el juego: los alumnos *tienen* que “aprender jugando”, particularmente en los primeros años. Mediante este aprendizaje vivenciado, Rocha busca que sus alumnos “realmente puedan amar la danza, que tengan disciplina, que estén comprometidos; muchas veces tienes que ayudarles a definir su vocación, porque muchos de ellos, a pesar de que ya son mayores, no están convencidos del todo”.¹³⁵

En la estructura de su clase muestra la singular recuperación de sus experiencias como bailarina y coreógrafa, sin olvidar sus vivencias como estudiante. No ha creado una técnica, sino un procedimiento personal por medio del cual cumple los objetivos y contenidos que exige el programa del nivel que imparte. Su clase tiene una estructura muy clara; dedica la primera fase a la concentración e integración grupales:

Siempre, en todas mis clases, aunque dé coreografía, es importante tener una actividad; primero, para que realmente los concentre en lo que vamos a hacer; segundo, para que se integren y empecemos a detectar cómo estamos en energía. [...] Con este grupo en particular es correr, y esta carrera varía, va con la pelota, trato de integrarle muchos elementos; a veces trabajo con palos, bastones, que se van pasando. Es una actividad que permite estar totalmente en ella, pero además gozar, jugar; para mí esta primera actividad es un juego, un calentamiento.¹³⁶

En la segunda fase, que denomina calentamiento técnico, incorpora respiraciones, calentamiento de columna y extensiones en diferentes tempos, direcciones y dinámicas. Continúa con flexiones de torso, estiramientos de piernas y rotaciones, con los que busca que los músculos respiren. Imprime a esta fase gran dinamismo y fluidez, porque “es donde estoy despertando ese cuerpo, estoy estirando esos músculos y estoy sintiendo ese juego de articulaciones, donde están colocados los huesos”.¹³⁷ Esta fase se desarrolla por lo general en el centro, pero ocasionalmente en la barra, donde puede incrementar la dificultad de los movimientos, o en el piso, para favorecer la exploración en diferentes niveles. El calentamiento tiene una secuencia básica, a la que cada clase integra diferentes elementos, transformando además el tempo y las cuentas:

Trato de dejar un calentamiento básico y a veces le voy integrando cosas; para el siguiente semestre ya lo voy transformando, dependiendo de cómo están. Incluso les

¹³⁵ *Ibidem.*

¹³⁶ Laura Rocha en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 4 de diciembre de 2000.

¹³⁷ *Ibidem.*

comento, se queda ese calentamiento, y en caso de que de repente yo no esté y no tengan al maestro, les sirva, les funcione y ustedes lo realicen, esté o no un maestro enfrente. Finalmente para mí lo más importante es que vayan recuperando lo que voy dándoles y lo vayan asimilando en su cuerpo y detectando, de acuerdo con sus necesidades corporales, lo que pueden ir integrando y no, para ir elaborando su propio calentamiento.¹³⁸

Estructura la tercera fase, de técnica propiamente dicha, que por lo general desarrolla en el centro, siguiendo la secuencia de la barra clásica (*tendus, pliés, ronds de jambe*, etc.), pero integra movimientos característicos del lenguaje contemporáneo, fundamentalmente, de torso y cabeza.

Continúa con una cuarta fase de desplazamientos, en la que recupera los elementos que trabajó a lo largo de la clase, ahora concentrándose en el uso del espacio. Algunas veces monta una secuencia coreográfica estructurada previamente por ella o utilizando las propuestas de los alumnos:

En esta última parte me gusta que propongan a partir de los impulsos que van teniendo con el movimiento. A veces yo determino, hazme un giro, una parada, una rodada, un salto o, a veces, los dejo muy libres, veo que lo están sintiendo y lo voy integrando. Me gusta estar, insisto, muy atenta a lo que ellos están proponiendo, a lo que están sintiendo.¹³⁹

Sin embargo, puede modificar la estructura de la clase de acuerdo con los requerimientos de desarrollo técnico o emotivo que observa en sus alumnos, a partir de lo cual define nuevas prioridades:

A veces me doy cuenta de que están sucios, como se le llama, les falta limpieza en el trabajo; entonces me dedico a hacer un trabajo de limpieza, y regreso a piso, regreso a barra. Pero a veces me doy cuenta de que está fallando mucho el trabajo del espacio y el trabajo de arriesgarse, para mí es importante que tengan esta sensación de arriesgarse, de lanzarse, de caerse al abismo, de no tenerle miedo, de que realmente su cuerpo haga, entonces a veces trabajo esos elementos. El mismo grupo es el que va determinando sus necesidades, porque también tienes que verlas, no sólo lo que a mí me dé. Y a veces, por supuesto, trabajo sus deficiencias, entonces voy equilibrando. [...] En un momento nos centramos en un aspecto, sin que se pierda lo otro.¹⁴⁰

De esta manera, si bien planea sus clases con base en el programa de estudios, ambos instrumentos son sólo una guía que abandona cuando siente que el grupo así lo necesita:

¹³⁸ *Ibidem.*

¹³⁹ *Ibidem.*

¹⁴⁰ *Ibidem.*

Si están muy estresados, cambio mi clase e incluso no me afecta que tengamos un alto. Parar y dar un masaje o que tengamos una charla. Estoy muy atenta a lo que va viviendo el grupo. En ese sentido, de repente no le hago mucho caso al programa; sí es mi guía, pero sólo eso, no determina mi función.¹⁴¹

Además de atender los aspectos propiamente técnicos (colocación, limpieza de movimiento, trabajo muscular adecuado, etc.), en la clase insiste en el uso intensivo de todos los sentidos y en la integración cuerpo-mente:

Para mí es muy importante que en toda la clase estén con este trabajo del espacio, estoy muy atenta, tanto a la mirada como incluso les digo, huelan, observen los árboles, observen; trato de que abarquen su espacio, [...] que vivan el movimiento, que lo vivan en ésta su realidad que es ese salón, tratar de que esos movimientos lleguen a cada espacio, a cada rincón del salón y que traspasen, y que también su mente vaya integrándose.¹⁴²

Y para detonar este proceso de integración, hace énfasis en el uso de imágenes y en el desarrollo de la imaginación de los estudiantes:

Y mucho trabajar con imágenes, porque es importante que estén integrando la mente, pero no sólo la memoria, por eso les digo toquen el cielo, unan el cielo y la tierra, abrácese, constantemente estén imaginando, inventando su propia historia, aun en un ejercicio meramente técnico, que se estén involucrando, que vayan sintiendo cómo recorre la sangre su cuerpo, que el movimiento sea orgánico, [...] porque así se dan cuenta de lo que el cuerpo puede lograr, qué es lo que mi cuerpo hace, y cómo esa misma calidad la voy a adquirir a partir de otro impulso u otra sensación. A lo mejor a mí no me funciona que sea el punto entre el cielo y la tierra, tal vez me gusta el techo y el piso, tal vez, más real.¹⁴³

En el trabajo educativo que exige a sus alumnos son más importantes el compromiso y la entrega, que las facultades físicas o la búsqueda de una figura ideal, sin olvidar ciertos parámetros físicos y estéticos que en el ámbito profesional serán exigidos a los egresados. Entonces, más que presionar a los alumnos para que logren el ideal físico, procura mostrarles cómo capitalizar sus propias características corporales, para interpretar una calidad de movimiento peculiar:

Para mí es importante lo que cada uno aporta, de modo que la calidad del gordo, la calidad de la que está un poquito pasada de peso, el peso que tiene, para mí es importante recuperarla, porque no lo podemos dar las personas delgadas. Lo retomo y trato de que todos los físicos puedan observar y lo asimilen, retomar de éste, éste, etc., la

¹⁴¹ *Ibidem.*

¹⁴² *Ibidem.*

¹⁴³ *Ibidem.*

caída que tienen, pero también lo amplio que puede ser el largo, delgado, trato de que cada uno de los individuos integre y aporte a la clase, y sobre todo me gusta que se observen entre sí.¹⁴⁴

Afirma Rocha que en este proceso es cardinal promover la observación entre unos y otros porque el dominio corporal y de las calidades de movimiento también se conquista mirando a los demás, tocándolos, compartiendo sus experiencias:

Que exploren su cuerpo y el de otros para que entiendan la diferencia, para que entiendan por qué esa calidad se le da muy bien a ella y yo no la puedo lograr, qué mecanismos tengo que utilizar yo, con este cuerpo, para lograr eso que mi compañero logra. Para mí es importante que se observen y se toquen.¹⁴⁵

Subraya categóricamente que el compromiso y la entrega de los alumnos se alcanzan cuando confían en el maestro, cuando éste responde a sus expectativas. Es su responsabilidad conquistar la confianza de los alumnos, pero también éstos tienen que desear modelar su cuerpo y entregarse al trabajo que exige la danza.

En opinión de Rocha, en una clase de danza no se debe hacer hincapié únicamente en el logro personal de cada alumno, sino buscar un equilibrio entre el desarrollo individual y el grupal, porque la danza es fundamentalmente colectiva, incluso en el trabajo escénico unipersonal, detrás existe un intenso trabajo grupal; ésta es la razón por la que considera primordial que los alumnos aprendan a trabajar en grupo, aprendizaje que comienza con la integración de cada uno al grupo con el que le tocó trabajar. Por ello, además de proponer continuamente actividades que promuevan la integración y colaboración del grupo, el maestro tiene que estar muy atento a las actitudes de los alumnos, para canalizar aquellas que pueden convertirse en interferencias para el trabajo artístico e interpretativo.

Un aspecto que Rocha considera cardinal en todo proceso humano, no sólo en el educativo, es la reflexión, tarea que permite la ponderación de errores y aciertos, además de que entrena para la autocritica; por eso la enseñanza de la danza debe incluirla, ya que no se atiende a un cuerpo que se mueve, sino a un ser en el que cuerpo, mente y sentimiento están integrados. No establece un momento específico dentro de su clase para la reflexión, pero cuando lo considera necesario, al finalizar un periodo o después de un examen, abre un espacio para ella, o si siente mucha inquietud en los alumnos, suspende la clase y la dedica a comentar sus procesos y a escuchar sus inquietudes:

Regularmente la promuevo a manera de sesiones; de repente al final de la clase damos un tiempcito y platicamos de lo que está pasando, no sólo en la clase, sino en todo su

¹⁴⁴ *Ibidem.*

¹⁴⁵ *Ibidem.*

proceso, lo que van sintiendo, lo que están logrando, si lo que se plantearon se cumplió y hasta dónde llegaron. A veces es muy difícil, el tiempo que tenemos es muy corto; son muchas actividades las que hay que cubrir y una de las partes fundamentales que nos ha robado tiempo, corazón y muchas cosas son las prácticas escénicas. Muchas veces le quitamos tiempo a esta reflexión para tener esos momentos de ensayo, aunque también en ellos se dan estas reflexiones, estos minutos que son importantes, como unos segundos de respiración, de pausa, que nos dan más que tanto movimiento. Es importantísima, para mí lo es; la fomento, aunque también me gana porque yo, de manera natural, soy muy acelerada, me gusta estar muy activa.¹⁴⁶

El proyecto educativo que sustenta actualmente la ENDClYc (especialidad contemporáneo) —en cuya elaboración Laura participó activamente— permite que cada maestro desarrolle sus propias estrategias técnicas y educativas sin ceñirse a una técnica dancística estandarizada (Graham, Limón, Cunningham, etc.), pero exige una intensa actividad colegiada, no sólo de discusión, sino de continua observación entre los maestros, porque sólo a través del conocimiento y la comprensión del trabajo del otro es posible darle seguimiento al proceso global del alumno y proponer el tipo de experiencia docente adecuado para su desarrollo.¹⁴⁷ En este sentido, aunque considera que son pocas y aún deficientes, Rocha subraya que las reuniones de colegio les han permitido establecer la necesaria secuencia entre los diferentes grados, así como ponderar las necesidades de formación de cada grupo.

La maestra afirma que este ejercicio colegiado no ha sido fácil, porque “han predominado las personalidades” por encima de los objetivos del plan; aunque entre los maestros hay muchas coincidencias, razón por la que comparten el proyecto educativo, cada uno busca defender sus propios puntos de vista; a pesar de ello, los involucrados han hecho un esfuerzo por desarrollar la capacidad de escucha, que ella considera cardinal, para recibir la retroalimentación de sus compañeros y elaborarla en beneficio de los grupos que atienden. Mas en su opinión han sido los propios alumnos, su exigencia cotidiana, compromiso y entrega, quienes los han obligado a acelerar este proceso:

Algunas generaciones nos han enseñado a ser más humildes, por ellos, porque nos hemos dado cuenta en el colegio de que finalmente yo, por suerte, estoy haciendo mi proyecto en el lugar donde quiero, como quiero y con la gente que quiero; afortunadamente tengo ese espacio. Si estoy aquí es porque estoy convencida de este proyecto, pero sé que tengo que compartirlo con otros maestros y sé que a veces tengo que ceder, y en mi caso no me cuesta.¹⁴⁸

¹⁴⁶ Laura Rocha en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 5 de junio de 2001.

¹⁴⁷ Los maestros para cada grupo son designados colegiadamente, de acuerdo con el proceso que han seguido, lo que exige también el conocimiento y reconocimiento de las cualidades y habilidades de los diferentes maestros.

¹⁴⁸ *Ibidem*.

Debido a esta experiencia, piensa que un maestro, sin importar lo experimentado y bueno que sea, debe aprender a escuchar a los otros, abrirse a la crítica y enriquecerse con las opiniones, incluso aquellas que no siempre tienen una intención constructiva. El trabajo educativo exige, además del dominio del oficio, madurez emocional y apertura. En este sentido, evalúa su actividad:

Creo que soy una persona muy creativa para la docencia, escucho a mis compañeros, eso es importante, porque no somos los únicos responsables del proceso, somos varios. Escucho, me gusta escuchar a la gente y me gusta aprender; sentir que yo también, así como ellos, sigo aprendiendo; respeto mucho el trabajo de los demás, y en el momento en que el grupo me atrapa, que es casi siempre, me involucro mucho, creo que demasiado a veces, no sólo en el terreno meramente técnico, físico, sino a veces más allá, sobre todo en el terreno creativo.¹⁴⁹

*Cuerpos vigorosos y expresivos*¹⁵⁰

Las clases de técnica de Laura Rocha comienzan puntuales: usualmente llega al salón cinco o diez minutos antes de la hora de inicio; los alumnos ya se encuentran allí, platicando en pequeños grupos, mientras toman un breve descanso después de su clase de clásico. Atiende a un grupo muy numeroso (15 alumnos asisten regularmente, ocho hombres y siete mujeres, proporción inusual porque por lo general las mujeres constituyen una mayoría aplastante) en el que han reunido, sólo para esta clase (martes y jueves), a las dos secciones del tercer año y al cuarto, con el fin de empatar sus experiencias de aprendizaje y de movimiento e integrarlas para los montajes.

El ambiente que se respira en el salón es agradable, los alumnos son muy afectuosos entre sí y reciben a los visitantes con amabilidad y naturalidad;¹⁵¹ tam-

¹⁴⁹ *Ibidem*.

¹⁵⁰ Aquí resumo mis observaciones de septiembre a noviembre y de abril a junio del ciclo escolar 2000-2001 con los grupos de tercero y cuarto años de la carrera de ejecutante.

¹⁵¹ Me gustaría subrayar que si bien este grupo tiene una particular actitud positiva y alegre, entre los alumnos de la Escuela de contemporáneo privan relaciones cordiales y relajadas que dejan un aroma muy placentero y que creo que es una de las razones de la capacidad expresiva que tienen estos alumnos en el escenario. Contrastan, por supuesto, con el tono ceremonioso y hasta adusto de los alumnos de danza clásica, quienes sin llegar propiamente a ser hostiles, son secos e indiferentes con los visitantes. Es probable que las edades tengan algo que ver en esta diferencia de comportamiento; los alumnos de contemporáneo son ya mayores, entre 18 y 24 años, mientras que las niñas de clásico cuando egresan de la escuela tienen entre 18 y 19 años. En la Academia, aunque mi posición es muy diferente, por haber sido maestra y directora, no he observado al interior de un salón de clase, un ambiente de tanta camaradería entre los mismos alumnos y con los maestros. Generalmente, en el espacio de clase los alumnos transforman su conducta, al entrar se vuelven solemnes y excesivamente respetuosos, y con los visitantes se comunican con dificultad.

bién la relación entre maestro y alumno es abierta, cordial y sin ceremonias. Hay un notable relajamiento en el uso del uniforme de trabajo; cada alumno viste distinto y las mujeres sólo atan su cabello en una coleta, hechos que la maestra no reconviene, salvo cuando emplean demasiada ropa y tapan el cuerpo ("fuera esas camisetas, no veo el cuerpo"); sin embargo, los días de examen o de alguna exhibición pública, los alumnos asisten con el uniforme reglamentario (mallas y leotardo blanco para las mujeres y mallas y camiseta blanca para los hombres) y ellas, con el cabello recogido.

A las 9:15 en punto, Rocha pone la música que acompañará la actividad inicial (tropical, pop, rock pesado, new age, etc., toda caracterizada por un tono intenso y fuerte que produce un ambiente de dinamismo) e indica a los alumnos, con un ¡listos!, que la clase comenzará. Empiezan a correr formando un círculo en parejas, tomados de las manos o solos; después de unos minutos de cierta homogeneidad en el movimiento espacial, algunos alumnos, al escuchar la indicación de la maestra, cambian de dirección en la carrera o comienzan un juego lanzándose una pelota, un suéter o cualquier objeto que puedan aventarse sin lastimarse (se trata de correr arrojando el objeto para que otro compañero lo atrape sin dejarlo caer). Otras veces, después de unos minutos de carrera, pide que agreguen rodadas "como vayan surgiendo"; en alguna otra ocasión improvisaron unas "coleadas" y en otra jugaron "tochito". Es un momento que parece agradar mucho a los alumnos, el salón se convierte en un escenario de esparcimiento y recreación en el que pueden crear cualquier tipo de juego, siempre y cuando se cumpla con la actividad principal: correr. A pesar de que la mayoría se integra a esta actividad, quienes así lo desean pueden realizar un calentamiento menos aeróbico; junto a la barra o en las orillas del salón hay alumnos en el suelo haciendo estiramientos de torso y piernas. Durante esta fase, cuya duración promedio es 15 minutos, la actitud de la maestra es más bien periférica, sólo da alguna indicación para que el uso del espacio no sea tan uniforme y, en ocasiones, abre el juego aventándoles la pelota o el suéter, o bien, aprovecha para hacer algunos estiramientos o para recordar alguna secuencia que más tarde montará.

Las primeras clases del año les propuso a los alumnos que la actividad se efectuara en el salón de clases, pero después de un mes de trabajo y a petición de ellos mismos, esta tarea tendría dos escenarios: quienes quisieran, podrían correr al aire libre, en las bellas instalaciones del CNA, pero con el firme compromiso de integrarse a la clase a las 9:30 en punto, y quienes prefirieran el salón, podrían correr o dedicarse a cualquier trabajo preparatorio de acuerdo con sus necesidades corporales. No obstante la apertura que permite durante este primer momento de clase, algunas veces Rocha les pidió a los alumnos que se integraran todos a la actividad grupal en el salón.

A la voz de “al centro” o “a la barra”, empieza formalmente la clase con un ejercicio de respiraciones, cuya ejecución, si bien recuerda la de la técnica Graham, varía no sólo en el uso indistinto de los niveles (sentados o parados), sino también en las diferentes cualidades de movimiento con que lo interpretan. Los alumnos aprendieron muy rápido los movimientos que integran el calentamiento técnico, que ejecutan fluidamente; Rocha sólo interviene para indicar los cambios en las cualidades de movimiento o de dirección de los estudiantes, pero camina continuamente entre ellos observándolos y proporcionándoles imágenes. Los ejercicios se suceden prácticamente sin pausas, durante unos diez minutos; es un momento muy dinámico donde el grupo irradia fuerza, los cuerpos sudorosos y el vigor que imprimen a sus movimientos producen un ambiente de gran energía.

En los primeros ejercicios, Rocha insiste en el uso de la voz para apoyar la respiración, en particular al exhalar, lo que genera un estruendo que me sacudió las primeras ocasiones que lo oí (no por ser la primera vez que oía este sonido, sino porque lo numeroso del grupo, las voces de los hombres y la fuerza con que emiten la exhalación, hacen retumbar las paredes y las vibraciones penetran el cuerpo), sensación que muy probablemente comparten los alumnos y de la que tal vez emerja un sentimiento de fusión grupal, acaso de *communitas*.

En la construcción de estos ejercicios hay un uso contrastante del flujo de la energía; en una primera parte incluye movimientos ligados y de flujo continuo y al repetirlos los ejecutan cortados, casi percutidos y en menor número de cuentas. Es posible que este tipo de ordenación en los movimientos y su dinámica generen una sensación de euforia corporal que “prende” a los alumnos y que sus cuerpos transmiten. En esta fase, las imágenes y sensaciones que pide a los alumnos fluyen continuamente; destaca la importancia de sentir al grupo, al compañero de al lado, al de atrás, de abrazarlo, de contactarlo con la mirada o con la energía que despiden sus manos o su espalda, “alcánzalo, tócalo, acarícialo”. Insiste en que eviten caras de sufrimiento, miradas inexpresivas o tensiones en la boca (muy comunes), “una sonrisita al compañero, por favor, bailen con él”, aunque en ocasiones exige que centren conscientemente la tensión en la boca y aprieten los labios con la mayor fuerza de que sean capaces (muy probablemente para destruir este frecuente hábito). Hace alusión al uso del espacio o a la cualidad del movimiento, “más ligado”, “sálganse del piso”, “quiero ver esa juventud”, “saquen la energía”, “amplíen el movimiento”, “toquen el cielo”, “ahora más terrenal, quiero ver que la tierra los jala”, “profundicen la respiración y abracen al mundo”, expresiones que lanza al ritmo de los movimientos.

En otros momentos, para relajar tensiones innecesarias, busca que se distraigan y retoma la actividad de la pelota, pero con un alumno a la vez, quien tiene

que hacer el ejercicio jugando con la pelota, o le pide a todo el grupo que griten su nombre varias veces en el momento de la ejecución que deseen, lo que evita la mecanización del movimiento, promueve la rapidez de respuesta y la simultaneidad en la atención de lo que ocurre al interior del cuerpo y del ambiente que se produce en el salón.

Este ritmo se interrumpe y la dinámica de la clase se hace un poco más lenta en la fase propiamente técnica. Aquí los ejercicios siguen la secuencia que propone la danza clásica, pero en cada clase las combinaciones entre los elementos varían, por lo que Rocha explica los movimientos al inicio de cada ejercicio y, al hacerlo, subraya los momentos que requieren una particular atención en la precisión y limpieza de la ejecución, además de hacer hincapié en la cualidad de cada uno de los movimientos, y de insistir en la colocación correcta del cuerpo y en la dirección de la mirada. Hasta este momento, el intercambio verbal entre alumno y maestro ha sido mínimo, pero ahora los invita a preguntar: “¿dudas?”. Cuando un ejercicio es muy novedoso o tiene muchas combinaciones, los alumnos preguntan sin ningún temor y Laura siempre está dispuesta a repetir el movimiento hasta que ha quedado claro. También las consignas cambian un poco; aunque sigue proporcionando imágenes, sus indicaciones son más técnicas y para corregir a los alumnos utiliza un lenguaje más anatómico, “al piso los isquiones, roten esas ingles, alarguen el torso”, “conecten todo, caderas, espalda, brazos”. Sigue proponiendo diferentes frentes para los ejercicios y exhortando a los alumnos a que mantengan el contacto con sus compañeros y no se “hipnoticen” con su trabajo personal: “sean generosos, ofrézcanse”. Estos cambios de frente no sólo corresponden a los puntos del salón de clase, procura también que todos se dirijan hacia el centro —formando círculos concéntricos— o que se relacionen por parejas o tríos y se miren cara a cara. En ocasiones, también utiliza el tradicional frente al espejo o al “público” (el frente opuesto al espejo donde, además del baterista, siempre hay sillas donde se sientan los invitados o los sinodales cuando hay exámenes). Si esta fase se ejecuta en la barra, aunque la secuencia de los ejercicios es más o menos la misma, el énfasis de los movimientos es mucho más técnico, es decir, aprovecha la seguridad que el alumno siente en la barra para dirigir su atención hacia un trabajo muscular más profundo, y así la labor se torna más individual.

Mientras los alumnos hacen los ejercicios, Laura camina entre ellos cambiando rápidamente de un lugar a otro, observándolos desde diferentes ángulos del salón para corregirlos corporal o verbalmente. En algún momento, se sitúa en la esquina derecha atrás del salón para subirse a las barras y desde ahí tener una panorámica completa del grupo. Está muy atenta a los cuerpos y de pronto puede correr hacia algún alumno que al hacer el ejercicio se haya descolocado ostento-

samente, y recolocarlos o ubicarse a manera de barra para que un alumno recupere el eje en la ejecución de algún movimiento que requiera equilibrio. Tiene un constante e intenso contacto corporal con los alumnos; ninguno muestra molestia por esta relación, al contrario, creo que la esperan y desean. Los toca con fuerza, seguridad y firmeza, en ocasiones golpea alguna parte del cuerpo, generalmente el abdomen, hasta que siente la respuesta muscular que desea. Utiliza diferentes partes de la mano para corregir, a veces mueve los dedos fuerte y rápidamente, intentando deshacer una tensión en los hombros; otras usa el puño cerrado o la palma de la mano para golpear alguna parte del cuerpo en la que quiera una contracción muscular; otras más agarra el brazo o la pierna con toda la mano para girarla o alargarla. También utiliza las dos manos, cuando necesita equilibrar los movimientos del cuerpo o para corregir los pies rodados.

Si necesita hacer alguna corrección mayor y tocar con mayor precisión, impide con su cuerpo que el alumno continúe el movimiento y lo recoloca haciéndole indicaciones personales, después se aleja y lo observa, para corregirlo verbalmente.

También usa todo el cuerpo para hacer palanca cuando corrige dos partes opuestas del cuerpo o para producir en el alumno una sensación específica; por ejemplo, para que sienta la espalda redonda, coloca su espalda en el hueco que se forma en el abdomen del alumno, y dice “¿sientes el espacio que se forma?”. En alguna ocasión utilizó un palo para corregir la posición de los brazos, lo colocó en la espalda y en los antebrazos de una alumna y, tomándolo de en medio, tiró de él hacia arriba para lograr que tuviera la sensación de jalar los brazos arriba y atrás; también lo usó para impedir que otra alumna lanzara las caderas al frente al momento de elevar la pierna atrás.

Cuando algún alumno está sentado observando la clase, le pide que corrija a sus compañeros, lo que hace con cierta timidez e inseguridad. Con frecuencia, le solicita a un alumno que sirva de modelo para marcar el ejercicio que acaba de explicar, con lo que, además de asegurarse de que lo han entendido y memorizado, promueve que el resto del grupo observe la ejecución y verbalice sus observaciones.

Laura es una excelente intérprete y muestra con gran limpieza los ejercicios; además de las explicaciones verbales, utiliza su propio cuerpo como auxiliar didáctico para que los alumnos perciban algún aspecto de la ejecución que desea destacar, pero también, aunque no lo explicita, para impulsarlos a perfeccionar sus movimientos. Como final de esta fase, viene un ejercicio de estiramiento de piernas y torso que los alumnos pueden hacer en la barra, en el centro o ayudándose por parejas.

Hay otro cambio en la dinámica de la clase cuando se inicia la fase de los estudios, que incluye desplazamientos varios y secuencias breves en las que Ro-

cha recupera algunos de los motivos de movimiento que introdujo en la fase técnica de la clase. Son pequeñas coreografías que ella crea de antemano o elabora en el momento, integrando las creaciones de los alumnos, que construyen a partir de un motivo de movimiento que ella les proporciona. Si bien en estas secuencias procura la exploración de diversas calidades de movimiento, predominan los movimientos ligados de flujo continuo y muy atléticos, en los que se utilizan caídas varias, giros y brincos. Emplea indistintamente las diagonales o el lado más ancho del salón para que el grupo avance de frente al "público", pero la coreografía de la secuencia tiende a ocupar la mayor parte del espacio del salón. Es una fase también muy ágil, pero ahora el trabajo es por parejas o en subgrupos y ocasionalmente individual. Algunas veces separa a los varones de las mujeres y modifica el tempo del ejercicio "ralentando" la música, para permitir que los hombres salten más alto o para observar con mayor claridad las diferencias en las calidades de ejecución. En este momento se relaja un poco la disciplina del grupo, los alumnos comentan entre sí y a veces juegan mientras les toca su turno; sin embargo, la maestra no los reprende, más bien llama su atención con indicaciones para mejorar la calidad de ejecución de la secuencia.

Es común que los alumnos que no lograron una ejecución correcta del ejercicio lo repitan espontáneamente, pero también Laura puede pedírselos cuando se han equivocado: "a la cola, repítelo". Durante esta fase, una vez que ha marcado la secuencia y verificado que la batería lleve el tempo adecuado, se coloca en el lugar "del público" y se sienta a observar, pero mantiene una actitud corporal activa y continuamente hace comentarios que alientan a los alumnos a poner mayor esfuerzo en la ejecución de la secuencia. Esta fase finaliza con los tradicionales saltos con giros al centro del salón.

Cuando no le "gana" el tiempo, finaliza la clase con una actividad de relajamiento y contacto grupal en la que utiliza música lenta y suave: "caminamos por el espacio, abracen al compañero que tengan más cerca, denle un beso y cierren los ojos, ahora busquen a otro y abrácenlo, sigan con cada uno de sus compañeros hasta que hayan abrazado a todos". Espera a que finalicen la actividad y les pide que formen un círculo lo más cerca posible uno del otro, "véanse a los ojos". "Gracias muchachos"; se escuchan los aplausos.

A lo largo de toda la clase, el baterista desempeña un papel muy importante para dinamizar la sesión; las vibraciones que emite la batería penetran el cuerpo energizándolo, de manera que ese sonido puede ayudar a que los alumnos no pierdan fuerza. Esta particularidad se observa muy nítidamente en la última fase de la clase, en la que el sonido es de gran potencia, en especial para los brincos, donde los acentos parecen impulsar a los alumnos a elevarse siempre un poco más. Las indicaciones de Laura al baterista son realmente muy pocas, él parece

conocer bien la clase y sigue los ejercicios sin problema; sólo ocasionalmente le pide disminuir o incrementar la velocidad de la música para adaptarla a las necesidades de ejecución del grupo.

En todo momento Rocha está muy atenta al lenguaje corporal de los alumnos; si observa agotamiento en alguno, le pide que se siente para evitar lastimaduras. También cuando detecta que han trabajado sin energía o cuando se ausentan con cierta regularidad de la clase, lo que llega a suceder cuando tienen ensayos muy extenuantes para las funciones, al final de la clase hace algunas indicaciones sobre el cuidado del cuerpo y las actitudes del bailarín frente al agotamiento: “el bailarín siempre lucha contra el cansancio y tiene que aprender a revitalizarse para evitar perder energía al hacer un movimiento, porque se puede lastimar; quíeranse un poquito, cuiden sus cuerpos”. Les recuerda además la importancia de no faltar a clases, precisamente para no lastimarse.

En las ocasiones en que abrió un espacio para el intercambio y la reflexión, permitió que los alumnos expresaran sus opiniones sobre el ambiente del grupo, la dinámica de la clase y sus actitudes como maestra, en las que si bien hubo críticas y sugerencias a la maestra, la mayoría de las observaciones se dirigieron a exhortar al grupo a mejorar la integración y actitud en los montajes y ensayos para Prácticas escénicas.

Laura es una maestra que transmite energía y vitalidad a los grupos; sus clases son muy dinámicas y las combinaciones de movimiento son muy interesantes y creativas, pero también, de cuando en cuando disminuye la velocidad de su clase y marca un trabajo más lento y suave, lo que permite un equilibrio; sin embargo, en la estructura de clase que ha creado, integra de un modo armónico diferentes aspectos que tradicionalmente se han desarrollado en materias aisladas, lo que muestra la posibilidad de vincular en un mismo espacio procesos técnicos con procesos creativos y expresivos en la formación del intérprete. Como aún se encuentra en muy buena forma y es una muy buena bailarina, usa su propio cuerpo como material didáctico para la enseñanza, lo cual para los últimos grados de la carrera puede significar un impulso y reto de gran valía. Su juventud e inquietud creativa permiten prever todavía interesantes transformaciones e inclusiones en sus clases, que consolidarán su propio trabajo educativo y el de la Escuela a la que pertenece.

FOTO: ROCÍO HIDALGO



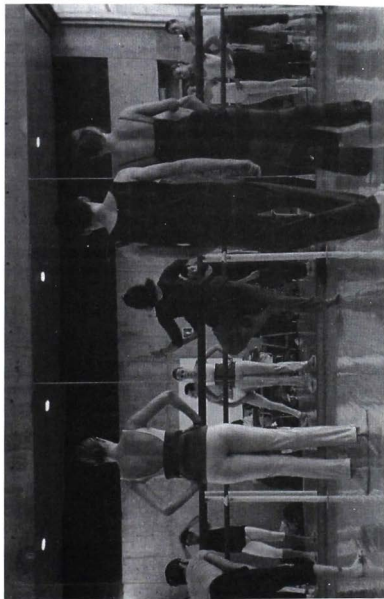
Laura Rocha con alumnos del 3º y 4º año de la carrera de ejecutante de danza contemporánea. Ciclo escolar 2000-2001.

FOTO: ROCÍO HIDALGO



Laura Rocha con alumnos del 3º y 4º año de la carrera de ejecutante de danza contemporánea. Ciclo escolar 2000-2001.

FOTO: ROCÍO HIDALGO



Laura Rocha con alumnos del 3° y 4° año de la carrera de ejecutante de danza contemporánea. Ciclo escolar 2000-2001.

f) Conciencia e inteligencia corporal: las clases de Norma Batista

Egresada de la ENDC del SNEPD como bailarina de concierto. Inicia su carrera artística en el Centro Superior de Coreografía; la continúa en Ballet Nacional, en Contradanza, del que fue cofundadora, y en Cuerpo Mutable, agrupación en la que sigue colaborando como ensayadora. Fue coordinadora académica de la ENDC (actualmente ENDClyC) y es maestra de esa institución desde 1979.

Norma Batista se inició como maestra en la ENDC del SNEPD al concluir sus estudios (que inició en la ADM y concluyó en el SNEPD). Comenzó trabajando con los grupos especiales de la Escuela, sin ningún tipo de asesoría técnica ni metodológica, sólo “repetiendo lo que había aprendido y cometiendo muchos errores”. Sin embargo, gracias a que varios años se desarrolló a la vez como bailarina y maestra, las experiencias con los grupos la obligaron a confrontar su proceso formativo y emprendió un proceso de experimentación personal que extendió a su trabajo educativo.

Bailó en diversas agrupaciones, pero ninguna perspectiva artística o de movimiento la había atrapado; se sentía insatisfecha hasta que se integró a la compañía Cuerpo Mutable, donde descubrió otra manera de concebir la danza, la técnica, las calidades de movimiento y el espacio, que la emocionó intensamente. Además, la enfrentó con otras responsabilidades y libertades del bailarín a las que no estaba acostumbrada: cada uno debía estar comprometido y ser consciente de su proceso corporal.

La experiencia en esta compañía —en la que aún continúa, ya no como bailarina sino como ensayadora— transformó su cuerpo, su modo de concebir la danza y el movimiento pero, sobre todo, su mirada sobre las necesidades de entrenamiento y formación del bailarín. Ahí tuvo su primer contacto con la conscientización corporal.

También se atravesó en mi vida el análisis corporal con Marcos Zazueta. Él conocía a Lydia [Romero]; yo empecé a ver qué daban ellos, cómo lo daban, me gustó [...] la danza desde otra perspectiva, me empecé a involucrar muchísimo, y me di cuenta de que la clase que tomaba con Jorge [Dominguez], con Rosa [Romero] y con Lydia [Romero] tenía mucho que ver con esto, con el análisis corporal. [...] no era de tanto esfuerzo, era muy atlético, pero más suave, sin tanta tensión y podía uno pensar, reflexionar acerca de una serie de cosas, de la vida, de por qué uno está ahí viendo el techo todos los días. [...] Y por qué estoy ahí. [...] Por eso mi clase empieza en el piso, porque es el momento de reflexionar, de que el alumno tenga la conciencia de pensar,

cuánto tiempo voy a estar viendo ese foco, durante cuántos años y durante cuántas horas.¹⁵²

A partir de esta vivencia, insiste en que la formación de un intérprete no se puede reducir a la mera modelación de la musculatura y al desarrollo de la fuerza y flexibilidad; el proceso formativo debe encaminarse a desplegar la inteligencia corporal, espacial y escénica.

No nada más lo físico, sino que es una conciencia que tienes que ir adquiriendo, ser inteligente y la tienes que desarrollar. Porque cuando bailas te pasa todo. Chocas, cómo lo solucionas; se te cae el vestuario, cómo lo solucionas. No te pones ahí a llorar. [...] No, resuélvelo. Por eso es danza contemporánea por conscientización corporal, que yo fui de las que inicié esto. [...] Dentro de la conscientización corporal, entra tu personalidad. Este movimiento o este otro, ¿cómo lo haces tú? Para ti qué significa [...] caminar de esta manera, lento [...] El que tú cambies abruptamente de dirección qué significa, emocional, físicamente, eso es lo que trato de decirles a los alumnos. La conscientización personal no es solamente lo físico, sino conlleva la cuestión de la personalidad, que conlleva a su vez toda la dinámica de tu cuerpo, cómo conoces tu cuerpo, qué es lo que puede hacer y qué es lo que no puede hacer, y qué tienes que trabajar para lograrlo.¹⁵³

Esta idea es el eje que estructura lo que en la ENDClYC (especialidad contemporáneo) han denominado “técnica de danza por conscientización corporal” o técnica neutra.

La docencia, además de proporcionarle a Batista un deleite personal, es una actividad que le ha demandado gran capacidad de aprendizaje, actitud de apertura y de investigación continua, lo que no sólo aplica en su trabajo educativo, sino en su vida. Supone que estas actitudes básicas la prepararon para construirse como maestra y superar el nivel de enseñanza imitativo, de repetidora de fórmulas que caracteriza la primera etapa de cualquier maestro.

Yo doy clases desde que salí de la escuela, y era por imitación. A mí me daban una clase y yo llegaba y la daba. No entendía muchas cosas, cómo le corregía, cómo le decía, por qué tenía desarrollado esto. Yo tenía un problema de muchos cuádriceps, tenía mucho volumen. Tuve que deshacer esa musculatura y volver a hacer otra. [...] Volver a conocer cómo tenía que hacer mi trabajo, ese trabajo que como bailarina siempre lo hacía rápido, porque era acelerada, lo que hacía era atrofiar músculos, no alargarlos, porque estaba trabajando hacia afuera y no estaba trabajando a partir del hueso. Ahí decidí que me gustaba ser maestra, porque empecé a saber que si uno tiene la capacidad de volver a aprender, de decir no sé nada, vuélveme a enseñar, esa capacidad de estar abierto te da otra posibilidad, y dije sí, eso me gusta. Por eso creo que el

¹⁵² Norma Batista en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 17 de noviembre de 2000.

¹⁵³ *Ibidem*.

maestro se va haciendo, que él mismo debe ir reestructurando su cuerpo, conociéndolo; si no, creo que es muy difícil, porque imita, se aprende fórmulas.¹⁵⁴

Esta experiencia de reconstrucción de sí misma le permitió no sólo entender, sino promover que los maestros apliquen su bagaje de experiencias a su trabajo educativo.

Quando estuve en la coordinación [Secretaría Académica de la ENDC del SNEPD] hice que se cambiara el plan de estudios de fondo, porque veía que teníamos mucho temor, metíamos cosas pero nos daba miedo que nos vieran porque no era Graham. Darles la oportunidad a los maestros, tú estás ahorita en esto, pues empíezalo a hacer, y empezó a haber resultados [...] por esa entrada a lo creativo. Ésa es otra de las cualidades de un maestro, la creatividad.¹⁵⁵

La huella dejada por su proceso formativo aún se observa en la forma de estructurar su clase:

Tiene mucho que ver mi formación. Yo estuve en la ADM y estudié para bailarín de concierto. Creo que fue un gran acierto para mi gusto, porque tuve una formación de 8 años de ballet y 6 años de Graham. Después salí y tomé clases con Ballet Nacional, que no era mucho cambio, era la misma fórmula [...] lo que rescato de todo esto es la estructura del clásico, realmente mi clase está estructurada como el clásico, pero no empiezo por los pies sino por la columna vertebral; empiezo haciendo un calentamiento de columna vertebral para después entrar al movimiento articular de piernas y brazos.¹⁵⁶

Ha sintetizado su bagaje formativo y experiencia profesional en la construcción de una alternativa personal para la enseñanza de la danza contemporánea, en la que además de utilizar la secuencia de movimientos que propone la danza clásica, selecciona de diferentes técnicas contemporáneas (Graham, Humphrey-Limón, Cunningham y Nikolais, fundamentalmente) los aspectos que, en su opinión, mejor desarrollan los contenidos que proponen los programas de primer y segundo años de la carrera de ejecutante de danza contemporánea.

Estructuro mi clase primero por el eje principal, el eje motor, la columna. Después me voy a las extremidades y luego hago un trabajo en el piso, y ahí me voy mucho al último año que estuve bailando con Cuerpo Mutable, que era todo un trabajo de Nikolais, muy atlético, al que le he ido metiendo cosas más creativas. [...] Es la manera en que voy estructurándola. El piso de Nikolais es muy atlético, muy específico en todo lo que es rotación, abertura. En primero y segundo años es muy importante. En segundo es reforzarlo, pero en primero es ubicarlo, estar consciente de que eso es importante, que la elasticidad es importante, que el alargamiento de las mallas anteriores, poste-

¹⁵⁴ *Ibidem.*

¹⁵⁵ *Ibidem.*

¹⁵⁶ *Ibidem.*

riores y laterales es muy importante. Eso les tiene que quedar muy claro a los alumnos para que cuando estén de pie, la alineación que tuvieron en el piso, que no es con la gravedad, la tengan entendida, ya que están contra la gravedad. Tienen que saber que se sientan en las lumbares. También me baso mucho en la clase de acondicionamiento físico, que les da alineación, puntos de alineación, mallas posteriores, anteriores, músculos; hago una mezcla entre las dos clases, toda la parte teórica se las están dando, yo ya no puedo quedarme en eso, tengo que hacer la cuestión práctica, y la estructura es mucho del ballet.¹⁵⁷

En el primer año, Batista destaca el trabajo de alineación y adquisición de fuerza, preferentemente en el suelo; en el segundo desarrolla las habilidades de pie, en el centro o en la barra, donde utiliza la secuencia de movimientos de la danza clásica, pero introduce movimientos de torso más contemporáneos.

En el piso [...] comienzas por calentar esta estructura, esta médula que tenemos, hacerla consciente, calentarte, concentrarte realmente en qué estás haciendo ahí, para qué lo estás haciendo. Ya después, el espacio, los volúmenes, lo que tú quieras. Un segundo año empieza de otra manera, puede empezar en el piso o arriba. Ahí ya tengo las dos opciones.¹⁵⁸

Distingue dos grandes etapas en el trabajo técnico que propone a sus alumnos durante el ciclo escolar: una de aprendizaje de los mecanismos corporales, en la que la mayoría de los ejercicios se ejecuta en un tempo lento, y otra de desarrollo de las habilidades, en la que el tempo corresponde a la velocidad ideal del movimiento. Cada etapa toca a un semestre escolar, aunque puede extenderse o reducirse según las necesidades de cada grupo.

Primero enseño la base, los mecanismos, para después desarrollarlos; si no, no hay resultado muscular, no hay resultado de alineación, que es lo que me ha interesado mucho. [...] Creo que es importantísimo que el alumno conozca realmente cómo es su cuerpo, cómo es su estructura, porque de repente llegan y se mueven, pero cómo se mueven, qué dificultades tienen, dónde tienen que trabajar más, qué tienen que reforzar, es como un reaprendizaje, porque siempre llevamos el cuerpo, caminamos, corremos y hacemos, nunca tenemos el tiempo para conocernos, interiorizar los sentimientos, para saber qué nos gusta más, correr, saltar o caminar. [...] Esa parte se me hace muy importante; si se van a dedicar al cuerpo, que lo conozcan a fondo.¹⁵⁹

Piensa que la primera etapa es la más importante; por ello, aunque haya transitado a la segunda, una vez a la semana vuelve al piso y al trabajo lento para corregir los problemas que detecta, y con ello evita la formación de algún meca-

¹⁵⁷ *Ibidem.*

¹⁵⁸ *Ibidem.*

¹⁵⁹ *Ibidem.*

nismo erróneo. Aprovecha también estos retornos para introducir algunos elementos del trabajo Graham que considera indispensables en la formación de un bailarín contemporáneo:

[...] los miércoles regreso otra vez al principio, al centro, a la conciencia, a que tengo articulaciones, extremidades. Esta otra etapa que tú viste es muy Graham, porque quiero que aprendan esa manera de moverse; para mí la pelvis en Graham es maravilloso cómo lo hacen, cómo tienen esa facilidad de desarticular la pelvis del torso, cómo sostienen las piernas, qué fuerza da en las ingles todo lo que es el piso. No sé si te has fijado ahora cómo tienen las piernas a la segunda. [...] Entonces yo pienso, qué técnica, con qué movimiento les puedo dar fuerza y ayudar cuando estén de pie a que suban las piernas. Ah, Nikolais en estos ejercicios, pero la otra parte es Graham. Por eso estoy introduciendo un poco Graham, la fuerza en las piernas y en la espalda.¹⁶⁰

Estas etapas ordenan su trabajo de largo plazo, pero en el trabajo cotidiano, las clases de Norma Batista tienen una estructura definida. Inicia al centro del salón, en el piso, durante la primera etapa o de pie en la segunda, con un ejercicio de exploración corporal y concentración, al que le siguen ejercicios de calentamiento de columna, flexiones de pies y torso (espalda redonda y estirada) en diferentes posiciones (primera flexionada, segunda abierta), para finalizar con abdominales y extensiones de espalda. Continúa de pie en el centro con *plié-relevé* en diferentes posiciones coordinando los movimientos con espalda redonda y estirada y brazos; *grand plié* en segunda posición con alargamiento lateral de espalda coordinado con giros, *tendus*, *jetés*, *ronds de jambes* y *passés*. Prosigue con desplazamientos (caminatas diversas) utilizando todo lo ancho del salón, para continuar en la diagonal con diferentes formas de *jetés* y *temps levés* desplazados. Concluye en el centro con saltos y giros, y plantea un ejercicio final de relajamiento con respiraciones.

Aunque planea cuidadosamente sus clases, lo que considera una actitud de respeto básica hacia el alumno y su proceso, advierte que el maestro debe ser capaz de transformar el trabajo que ha programado según las circunstancias del grupo, de manera que despliega su creatividad al adecuar esa estructuración a cada situación que se le presenta.

A veces traigo una estructura de clase pero veo a los alumnos diferentes, entonces sé que tengo que cambiarla. Los elementos que traía pensados y estructurados, cómo los voy a organizar para que los alumnos entren al trabajo. Eso pasó ayer con el segundo año, porque les cuesta mucho trabajo y la clase estuvo muy pesada, pero estaban muy divertidos, estaban realmente entrando al trabajo, porque entró la parte creativa, la parte que hace que la clase no sea tan densa para ellos.¹⁶¹

¹⁶⁰ *Ibidem*.

¹⁶¹ Norma Batista en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 25 de mayo de 2001.

La construcción de los ejercicios que les propone a los alumnos está guiada por la idea de antagonía muscular, que considera la más adecuada para un desarrollo muscular armónico:

Entramos otra vez a la conscientización corporal; ahí se manejan las antagonías: si haces una flexión tienes que hacer una extensión. Si haces una flexión lateral hacia un lado tienes que hacer el otro lado. Tiene que haber una antagonía muscular siempre. [...] En el *fondú*, haces la flexión y también lo opuesto, la extensión. [...] La otra antagonía es en los niveles, cómo voy a cambiar de un nivel a otro; manejo la construcción de mi clase con base en las antagonías musculares.¹⁶²

Si bien el proceso educativo que orienta tiene un hilo conductor que se deriva de un trabajo reflexivo sobre sus experiencias y aprendizajes, además de los lineamientos institucionales definidos en el plan de estudios, admite que en la estructuración de sus clases interviene un ingrediente de preferencia personal por cierto tipo de movimientos o ejercicios que, como estudiante o bailarina, le produjeron una sensación de placer muy peculiar.

Si me gusta, debo reconocerlo, caer al piso; hay algunas cosas de Graham que me fascinan, que no puedo olvidarlas, porque es mi historia. Y las meto porque sé que causan emoción, dan placer al hacerlas, porque lo he experimentado muchas veces; entonces mi clase lleva una parte de la antagonía y otra parte de mi gusto por hacer las cosas.¹⁶³

Este reconocimiento de que ciertos movimientos producen placer la ha llevado a introducir actividades en las que el alumno tenga oportunidad de descubrir sus gustos personales en el movimiento; así, promueve la exploración de un mismo ejercicio con diversas calidades (cambios de tempo, de energía, de direcciones y niveles, y de flujo) donde cada alumno puede encontrar la cualidad de movimiento, la dinámica que más disfruta.

El manejo de las calidades de movimiento se desarrolla, en opinión de Batista, utilizando adecuadamente la respiración, por lo que aprender a respirar es un aspecto central, aunque poco atendido en la educación dancística profesional, y que la conscientización corporal remarca. Sabe, sin embargo, que no basta respirar correctamente para llegar a un movimiento con una cualidad particular; además, cuando aprende un movimiento, el alumno debe comprender qué dinámica está utilizando, para así ejecutarlo limpiamente desde la perspectiva técnica e imprimirle la característica cualitativa que lo distingue de otros movimientos.

En el trabajo educativo la repetición de los movimientos es un aspecto ineludible, porque favorece el desarrollo de las destrezas necesarias para la ejecución;

¹⁶² *Ibidem.*

¹⁶³ *Ibidem.*

no obstante, dentro del marco de cierto tipo de regularidades, las posibilidades de variación son múltiples, y un maestro creativo siempre descubrirá alguna forma de que los ejercicios no se conviertan en aburridas rutinas.

La repetición no es igual todos los días. Puedo hacer *tendus*; tengo pensado que toda la semana tienen que hacer *tendus* adelante, toda la cruz, pero cómo los van a hacer. Eso fue el lunes, pero el martes cómo los van a hacer, deben tener las mismas características, pero a lo mejor cambio de frente [...] para que no sea el mismo plano. [...] Si es tridimensional, tengo que utilizar el espacio, que es muy importante, y vamos a repetir exactamente los *tendus*; van a ser en cuatro y van a regresar en cuatro, pero [...] a lo mejor se van a quedar afuera en el *tendu* y los otros van a regresar igual, el acento va a cambiar. [...] Es ahí donde entra la creatividad, haremos lo mismo, pero qué característica le puedo meter para que sea diferente y sigan trabajando lo mismo, con otra sensación.¹⁶⁴

Además de una cuidadosa construcción de los ejercicios para evitar repeticiones innecesarias, destina la fase de desplazamientos a la elaboración de secuencias en las que los alumnos tienen oportunidad de desarrollar su creatividad, al proponerles diferentes formas de interpretar los movimientos.

En la última parte de la clase, la de los desplazamientos, está la parte creativa donde empiezo a meter cosas, espacio, volumen, y de hecho también en el piso hablo de volúmenes, de líneas, que los muchachos tienen que estar pensando constantemente, emplear la creatividad para que no sea igual todos los días.¹⁶⁵

El trabajo danzario no sólo implica la repetición de los movimientos para dominarlos, sino también el mantenimiento de esos logros; por ello Batista considera necesario que el alumno comprenda la importancia de la ejercitación corporal regular y continua de ciertos movimientos. El maestro puede apoyar este proceso guiando el pensamiento del alumno hacia el descubrimiento de sensaciones diversas en la ejecución de un mismo movimiento; un recurso cardinal es la producción de imágenes, que ella elabora anclándolas en sus experiencias cotidianas.

Sí, ellos ven televisión y las caricaturas. [...] Las caricaturas son miles de imágenes. No sé si te ha tocado que entren al cilindro. ¿No? Como los Supersónicos. [...] Qué es lo más real, es eso. Y lo sienten. [...] Cuando está el gato así, que no se quiere levantar de la cama, y les digo cuando están en el piso que están así, parecen como el de la caricatura, por qué tanta tensión, es más relajado. [...] Se acuerdan de la imagen y se relajan o se acuerdan de la imagen de cómo [...] abrieron la puerta o traspasaron la puerta. Todas estas imágenes son muy divertidas para ellos.¹⁶⁶

¹⁶⁴ Norma Batista en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 17 de noviembre de 2000.

¹⁶⁵ *Ibidem*.

¹⁶⁶ Norma Batista en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 25 de mayo de 2001.

Le interesa, además, que la clase sea recreativa; que los alumnos piensen en la danza no como un trabajo difícil y agotador sino como un juego en el que es posible divertirse. “Eso es lo más maravilloso que puede haber en la clase, que te diviertas, que sea placentero. Sí tiene dolor, pero hay momentos en la clase que esperas el deleite de girar, cómo sientes la cabeza, cómo ves que el salón se está moviendo como cuando de niño dabas vueltas, que terminabas todo mareado. Ésas son las situaciones, las imágenes que para mí son tan importantes.”¹⁶⁷

Sin embargo, el juego no es suficiente para que una clase sea placentera; es necesario que el maestro le imprima una dinámica particular, que tenga ritmo y continuidad. En opinión de Batista, la dinámica se crea siguiendo la lógica de la construcción de una coreografía, en la que hay un planteamiento, un desarrollo y un clímax. Cuando se redondea este proceso las clases son acertadas, dan placer y conmueven. “Es como si estuvieran en el foro, y ahí llegan a otro estado, a otra manera de estar.”¹⁶⁸ Entonces, el reto del maestro es convertir el salón de clases en una extensión del foro: que las experiencias de clase tengan alguna similitud con la intensidad de las que se viven en el escenario.

Opina que una clase de técnica contemporánea, además de la modelación técnico-corporal, debe desarrollar la creatividad, la dinámica, el esfuerzo, la seguridad y la plasticidad de los alumnos; pero subraya de modo muy especial el uso de la energía, porque es la fuente de la que emerge la presencia del bailarín:

La presencia del bailarín es la energía. Yo les traía a mis alumnos esto [saca un dinamo de su bolsa]; el que tú tengas energía es esto [suena el dinamo], es un dinamo que por cuestión física da la luz. La energía es una luz constante. Y para generar la energía, ¿qué necesitas hacer? Respirar todo el tiempo. La presencia es la energía constante que vas generando al paso de la danza.¹⁶⁹

En su parecer, el trabajo expresivo comienza con el entendimiento del cuerpo en movimiento y de sus posibilidades de desarrollo espacial y rítmico, que debe ser encauzado cuidadosamente por el maestro o el coreógrafo:

No necesitas poner cara de sufrida o de otra cosa. Si realmente entiendes la estructura de tu cuerpo, si entiendes lo que te están pidiendo en la cuestión espacial, tu gesto y tu manera de moverte van a decir mucho más que otra cosa; siento que ahí es falta de dirección del maestro, de las coreografías o de la técnica.¹⁷⁰

¹⁶⁷ *Ibidem.*

¹⁶⁸ *Ibidem.*

¹⁶⁹ *Ibidem.*

¹⁷⁰ *Ibidem.*

Entonces, el trabajo técnico no se limita a la ejecución limpia y correcta de los ejercicios; debe introducir un elemento afectivo o sensorial que se exprese: “debe suceder algo. ¿Qué pasa cuando me caigo al piso, cuando me levanto, cuando giro, cuando levanto la pierna? Algo te debe pasar, no creo que sea gratuito”.¹⁷¹ Éste es un proceso lento que se desarrolla en la medida en que el alumno se vuelve consciente de sí mismo y de su trabajo. Por ello, plantea que es imprescindible que el alumno desarrolle la habilidad para inquirirse continuamente sobre la profundidad y naturaleza de los logros que va alcanzando con el cuerpo, para así lograr conciencia de sí en su proceso formativo:

Estarles preguntando, ¿cómo están? ¿Cómo se sienten? ¿Cómo estuvo la clase pasada? Involucrarlos, [...] comprometerlos más en lo que están haciendo. No crean que termina la clase aquí y ya se acabó y se van a su casa. No, terminó la clase y van en la calle pensando en la alineación, cómo tengo que caminar, cómo caen mis hombros sobre la pelvis, cómo cae la pelvis sobre las rodillas, todo el tiempo. Es como un actor, va a estudiar Shakespeare y se mete en el papel. El bailarín ¿qué es lo que tiene que hacer? Meterse en su cuerpo, porque es su instrumento de trabajo y lo tiene que ir afinando. Tiene que ir preguntando, por qué aquí, por qué ellos sí pueden subir la pierna y yo no. O sea, hacerles ver las deficiencias y los logros que tienen.¹⁷²

La participación del maestro en esta conciencia de sí es crucial; son tantos los aspectos que el alumno debe atender en la modelación de su cuerpo, que con frecuencia olvida alguna de las correcciones del maestro o sólo muestra un avance parcial en el desarrollo de la habilidad. En este sentido, el trabajo de modelación corporal es, como Batista subraya, un continuo estira y afloja que el maestro tiene que orientar:

Ése es el estira y afloja, tú corriges y dejas que el tiempo pase. Y si ves que no está logrado, retomas y otra vez haces la corrección. Pero si no hay mejoría, al final de la clase les digo “¡Tú hazlo! Cómo te ves, vete en el espejo, qué estás viendo. Esto, entonces, corrige esto”.¹⁷³

En este proceso el contacto físico es esencial. Tocar al alumno, afirma, lo hace consciente de su cuerpo, porque al iniciar el trabajo de modelación corporal la sensación del cuerpo es muy vaga y, por lo general, no distingue con claridad las partes de su cuerpo, menos aún la capacidad de extender o contraer al máximo algún segmento, o las diferentes posibilidades de rotar.

¹⁷¹ *Ibidem*.

¹⁷² Norma Batista en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 17 de noviembre de 2000.

¹⁷³ Norma Batista en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 25 de mayo de 2001.

A pesar de la importancia de este proceso, Batista considera que el maestro debe evitar que su intervención se convierta en dependencia; por ello, recalca la necesidad de corregir minuciosamente al alumno usando su participación reflexiva, para que así aprenda a corregirse, se vuelva consciente de lo que le falta desarrollar. Pero también, para que el maestro pueda alejarse y percibir sus avances sin el contacto físico, tiene que aprender a leer en la mirada y en el cuerpo del alumno los signos que le indican si está comprendiendo, si está consciente de las sensaciones que ocurren en el cuerpo, si está entusiasmado, triste, agotado, etc. Como señala Batista, “en la brillantez de la mirada” se van pulsando sus necesidades, la mirada muestra la vida interior; si el alumno se “la está creyendo”, lo muestra en la expresión de sus ojos, en la energía que su cuerpo desprende, en la fuerza de sus movimientos.

La principal labor del maestro de danza, afirma, es la de observador y guía del proceso de modelación corporal, que es único en cada alumno, para lo cual debe convertirse en director de escena, coreógrafo, analista de movimiento, etc., es decir, utilizar todo el conocimiento y experiencia que le permitan comprender las deficiencias de los alumnos y apoyarlos en su solución:

Cómo se mueve, por qué se mueve, qué deficiencias tiene para moverse, qué deficiencias tiene en la espacialidad, en la coordinación, en la musicalidad. El observador, el que está afuera, es como un coreógrafo o un director de escena, que está percibiendo lo que pasa en la escena y dice, éste está mal, pero por qué, tienes que hacer análisis de movimiento como Laban, movimientos percudidos no, movimientos esto tampoco, por dónde va, quizás es cuestión de estructura. La próxima clase me voy a fijar en los *pliés*, cómo los está haciendo, porque ésa es su deficiencia; es como el observador y el guía, ahora ten cuidado con esto, ahora con esto otro, cuidado con tu alineación aquí, cuidado con esto.¹⁷⁴

Para convertirse en un guía eficiente, el maestro tiene que lograr, además de la capacidad de observación y destreza en el toque físico, un alto grado de precisión en la explicación de los ejercicios y en sus correcciones verbales. Para ello, Batista utiliza una terminología anatómica, porque considera que la multiplicidad de sentidos con la que se usan los conceptos contemporáneos puede ocasionar dudas en el alumnado y repercutir en su trabajo corporal:

No crear confusión, porque me acuerdo de que cuando iba a la escuela, me dieron clase rusos, mexicanos, ingleses, cubanos, de Chile, mole y manteca; para unos era el *dégagé*, para otros el *jeté*, era una confusión [...] luego dicen *allongé* y te preguntas qué es, y resulta que siempre lo has hecho. [...] Yo creo que el lenguaje, la terminología que deberíamos utilizar en la Escuela [...] tendría que ser más anatómica, que es

¹⁷⁴ Norma Batista en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 17 de noviembre de 2000.

exactamente lo mismo, porque cuando yo digo flexión de columna es exactamente lo mismo que una contracción. Una rotación es una espiral; los alumnos entienden más la estructura a partir del hueso y no a partir del concepto. Yo estoy regresando a la estructura, porque si hablamos del concepto llega un momento en que te confunde. Si llegan a tomar algún día Graham, eso espero, y les dicen espiral, ellos ven exactamente cómo es la espiral, que es como aprende el alumno de acuerdo con el movimiento, saben que es una rotación y la hacen, y realmente van a estar alineados. En cambio, si les digo espiral en seis, no sé qué tanto van a pensar más en el concepto o en la alineación. Yo quiero que entiendan la estructura para que de ahí hagan sus versiones o estudien lo que crean que necesiten ya en cuestión de concepto.¹⁷⁵

Opina, sin embargo, que el mayor reto que enfrenta un maestro de danza contemporánea es adaptar el proceso formativo a las necesidades de los alumnos al trabajar con coreógrafos profesionales, sin por ello sacrificar un trabajo corporal profundo.

La estética de las coreografías de la Escuela es muy acrobática, te has fijado un poco en eso. Como maestra voy a ver la función y digo no pueden, cuál es el mecanismo para que lo puedan hacer. Entonces hago todo el planteamiento de mi clase para que puedan llegar ahí, hago todo el mecanismo para que puedan hacer ese salto sin lastimarse y que sea realmente espectacular.¹⁷⁶

Así, el proceso educativo que plantea no puede circunscribirse a una técnica particular; por el contrario, tiene que estar abierto a las transformaciones del medio profesional, porque un bailarín contemporáneo debe estar al tanto de su época. Su clase, entonces, está enfocada a los mecanismos corporales y no a desarrollar el cuerpo sólo a partir de una estética particular. Reconoce este gran desafío, que la obliga a mantenerse en continua actualización y en intenso contacto con el medio profesional.

Desarrollo de la inteligencia corporal¹⁷⁷

La clase de primer año se inicia a las 11 hrs. Norma Batista entra puntualmente, con la ropa de trabajo puesta, porque es la segunda clase que imparte (le da clases al grupo de segundo año tres veces a la semana). A pesar de que trabaja con un grupo de nuevo ingreso, los alumnos ya están en el salón calentándose, cada uno por su cuenta, lo que muestra que su comportamiento ha sido institucionalizado en este aspecto tan significativo. También por ser “novatos” aún son respetuosos,

¹⁷⁵ *Ibidem*.

¹⁷⁶ Norma Batista en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 25 de mayo de 2001.

¹⁷⁷ Aquí expongo las impresiones de mi periodo de observación con el primer año de la carrera de ejecutante de danza contemporánea, de noviembre a diciembre de 2000 y de abril a junio de 2001.

a la letra, de los reglamentos escolares y portan cotidianamente el uniforme; no obstante, a medida que transcurre el ciclo escolar añaden algún elemento que rompe con la uniformidad, una camiseta de color o unos *knickers*.

Inicialmente, el grupo estaba constituido por diez alumnos (siete mujeres y tres hombres), pero durante el ciclo escolar desertó uno. Aunque algunos todavía le hablan de usted, lo que es inusual en la ENCLyC (especialidad contemporánea), la relación entre Batista y sus alumnos es relajada y cordial, de donde resulta un ambiente sin tensiones en el salón de clase.

Después de algunos minutos (no más de 5 ó 10) de intercambiar saludos y comentar los sucesos del día, la clase empieza con un ejercicio de sensibilización del cuerpo en el centro del salón, parados o acostados. La consigna, que varía día a día, es la exploración del cuerpo, de sus diferentes partes, las que va indicando la maestra, o la percepción del modo como el peso y la gravedad afectan las partes del cuerpo, o la sensación del flujo del movimiento, etc. La intención es siempre la misma: que los alumnos contacten su cuerpo y se concentren en las sensaciones que les da esa exploración. “Desarticulen dedos, manos y codos, busquen todas las posibilidades de movimiento, la cintura escapular, muévanla; ahora la cabeza, alárguena, estírenla, desarticúlenla, gírenla, lo que importa son los huesos; ahora la coxofemoral, cambien de nivel si es necesario, rodillas, tobillos, pies; ahora todo el cuerpo, desarticúlenlo, muévanse, muévanse, ahora más rápido —con palmadas marca la aceleración—, respiren, inhalen y exhalen, movimientos periféricos, exhalen cuando el movimiento va hacia fuera —empieza a reducir la velocidad—; ahora vamos al piso, lentamente, en posición fetal.”

En algunas ocasiones, el tipo de contacto que los alumnos logran con su cuerpo los lleva a emitir ciertos sonidos y, cuando esto ocurre, Norma insiste en que los expresen con mayor fuerza —“si hay algún sonido, déjenlo ir”—, lo que produce una experiencia grupal muy peculiar, porque los murmullos se convierten en un modo de relacionarse con la propia respiración y sus sensaciones, y de percibir al resto de los compañeros.

Sigue una sección de alargamientos del cuerpo, en los que Batista también insiste en el uso de la respiración, cuya dinámica cambia de acuerdo con la velocidad que marca con palmadas. Al concluir el ejercicio, sigue alguna brevísima actividad para relacionarse con los compañeros; por ejemplo, frotar vigorosamente ambas manos y transmitir el calor que se produce, primero al propio cuerpo, cara, brazos, piernas, y después al del compañero más cercano.

Las instrucciones de la maestra no son únicamente descriptivas, también utiliza imágenes que produzcan alguna sensación: “Llenen de helio su cabeza, sientan cómo se va aligerando su cabeza hasta convertirse en un globo, permitan que flote”. Durante este primer ejercicio, el baterista que acompaña la clase (sólo

cuatro veces por semana) no sigue un pulso ni un ritmo específico, más bien crea un ambiente de cierto misterio con música que podría denominarse concreta. En esta primera actividad los alumnos cierran con frecuencia los ojos para concentrarse aún más en su propio cuerpo; en las primeras clases, se mostraban un poco inhibidos, lo que se manifestaba en sus movimientos cortos y repetitivos; pero poco a poco lograron mayor confianza, lo que permitió que sus movimientos se ampliaran y la exploración se diversificara. Parecen disfrutar este momento, en particular cuando hay contraste en los tempos que la maestra propone para la exploración. A veces ella dedica el primer momento de la clase a un juego que más tarde recupera para trabajar alguna sensación específica.

Las primeras clases del año el trabajo propiamente técnico se inicia en el piso, con respiraciones Graham. Antes de comenzar el primer ejercicio, una vez que los alumnos están sentados en el piso y colocados en quinta posición relajada, Batista verifica que no haya tensión en las ingles, por lo que se acerca a cada uno para darle rápidos golpecitos en ingles y piernas. Una vez explicado el ejercicio —que suele demostrar corporalmente al tiempo que lo describe— y corregida la posición inicial, da la orden de comenzar con el tradicional “y”. Hasta entonces empieza su recorrido entre los alumnos, que acompaña con palmadas que marcan el ritmo del ejercicio —cuando no hay acompañante. Repite continuamente, en el tiempo exacto en que se debe realizar, “inhala y exhala”, dándole a su voz el tempo y calidad de la ejecución; así, les recuerda a los alumnos el momento y profundidad que caracterizan a cada movimiento. Durante la segunda repetición del ejercicio no habla, sólo emite el sonido de la respiración, mostrando con su ritmo la cualidad suspendida que espera, y eventualmente dice con voz muy suave y lenta: “sientan su respiración, ahora perciban la del compañero”, “peso en la cabeza”, “quiero ver el impulso por la respiración”, “la respiración fluye por la sangre”.

La clase continúa con rebotes de torso y ejercicios de piernas y brazos en primera estirada y segunda posición, torsiones, ejercicios de alineación y desarrollo de la flexibilidad en la espalda. Aunque casi todos los ejercicios se ejecutan en un tempo lento, la sensación de incremento de velocidad se produce en las repeticiones, al disminuir el número de cuentas para cada movimiento. Durante esta fase dedica la mayor parte del tiempo a corregir corporalmente a cada alumno de manera muy minuciosa, lo que la obliga a sostener una relación física muy cercana, casi íntima, que por lo general se prolonga por todo el ejercicio. Suele acompañar el toque con indicaciones en voz baja, pero cuando observa un problema que el resto del grupo no ha corregido, repasa en voz alta. Los corrige con gran seguridad e imprime al toque la fuerza necesaria, según el tipo de corrección: a veces lo hace con gran firmeza para que el alumno sienta la resistencia

que debe lograr al mover alguna parte del cuerpo, o recarga su cuerpo para flexibilizar alguna otra parte; en otras, pica constantemente con el dedo la parte donde quiere eliminar una tensión; otras pasa sus dedos, moviéndolos rápidamente, punteando el trayecto de la sensación que se produce al alargar la espalda. Insiste continuamente en los motores de movimiento, es decir, el punto exacto del cuerpo donde éste debe originarse.

En las correcciones verbales utiliza un lenguaje anatómico: “no quiero que los iliacos miren hacia abajo, van al frente y caen por la fuerza de la gravedad”, “quiero que se muevan desde el hueso y no sólo el músculo, lo quiero ver desde la coxofemoral”, “denle peso a esas rodillas para que se abran las ingles”, o técnico: “sujeten las nalgas, sintieron cómo se elevan”, “las piernas no se hiperextienden, se alargan”, “las lumbares largas no apachurradas”, “alargo mi pared abdominal”, “sientan la gravedad en su pelvis”, “dos sensaciones, dos vectores, una para un lado y la otra completamente en oposición”. Es usual que sus palabras tomen el ritmo y cualidad del movimiento que corrige; así, mientras con la frase remarca el trabajo técnico-muscular, con el ritmo de la voz recuerda la cualidad de ejecución.

Ocasionalmente le pide al alumno que observe la parte del cuerpo que le corrige, al tiempo que explica los cambios que se deben mostrar; es común que acompañe estas indicaciones con comentarios que ayudan a los alumnos a percibir sus logros y también, con alguna expresión de aliento cuando hacen un esfuerzo especial. En esta fase los alumnos se sienten libres para expresar sus dudas, y cuando lo requieren, además de las indicaciones físicas y verbales, la maestra ejecuta el movimiento y le pide al alumno que la toque y sienta con las manos o alguna parte del cuerpo el movimiento que debe realizar. En alguna ocasión, la pregunta de una alumna derivó en un conjunto de actividades que Batista improvisó en el momento para aclarar la duda: colocó a los alumnos por parejas para que, mientras uno ejecutaba el movimiento, el otro lo ayudara con su cuerpo a lograr la sensación, en este caso, el muelleo, al tiempo que hacía el ejercicio. Batista insistía: “comprométanse con su compañero, siéntanlo como una pelota, boten la pelota para que él perciba la cualidad, busquen la sensación de peso”. Al finalizar la serie de movimientos, los alumnos intercambiaron los lugares. En otro momento, permitió que ellos crearan su propia versión de uno de los ejercicios, con la consigna de experimentar la sensación de suspensión-caída.

La clase continúa con una fase de centro en posición erguida, en la que los alumnos, primero, ubican su eje sintiendo el peso del cuerpo en las diferentes partes del pie, para seguir con *pliés*, *tendus*, *grand pliés*, *ronds de jambe*, etc., los que coordinan con movimientos de brazos y torso más contemporáneos. Sobresalen el uso de la espalda redonda al frente, el “arqueo” atrás y las flexiones laterales, así como el uso de las diagonales en los *tendus*, que en la técnica clásica

nunca se utilizan. Este peculiar modo de combinar los movimientos favorece el uso tridimensional del cuerpo y detona sensaciones de mayor libertad y amplitud en la ejecución de los ejercicios. A medida que se complica, esta fase requiere más tiempo y desplaza poco a poco a la de piso, hasta instalarse como fase inicial.

Mientras los alumnos ejecutan los ejercicios, Norma camina lentamente entre ellos observándolos y dándoles imágenes que disparen sensaciones específicas; ahora centra las correcciones corporales en los brazos, la alineación de piernas y la colocación de la cadera, aunque ocurren en menor cantidad que en la fase anterior. En ésta suele mantener una distancia mayor con los alumnos y, antes de acercarse a corregir su cuerpo, los mira con detenimiento. Después de la corrección, que es breve, se aleja para verificar visualmente que la sostengan; conserva el lenguaje anatómico que ha usado, pero añade algunas imágenes: “no quiero brazos otoñaes, los quiero fuertes y abrazando el árbol”, “este movimiento lo quiero como la letra manuscrita: el lápiz no se separa hasta que se termina la palabra”. Eventualmente realizó esta fase en la barra pero siguiendo la misma secuencia de ejercicios, remarcando aún más la amplitud y limpieza técnica en la ejecución de los movimientos.

Toda la clase recuerda las sensaciones que se deben trabajar en cada ejercicio, y para confirmar que las comprenden, Batista les pregunta a los alumnos, impulsándolos a verbalizar sus percepciones y dificultades para lograr alguna sensación. Repite, además, que un bailarín no sólo siente, sino que tiene que hacer visibles sus percepciones para transmitir las al espectador. En cierta ocasión, debido a la inquietud de un alumno, tomó algunos minutos para explicar las diferencias de uso terminológico entre algunas de las técnicas más conocidas y el lenguaje anatómico que ella emplea.

La fase de desplazamientos, con la que prosigue la clase, marca un cambio drástico en el tempo, que hasta el momento ha sido más bien lento. El uso de la música y del espacio se transforma significativamente; el baterista incrementa la fuerza y volumen del instrumento y las vibraciones que emite la batería penetran los cuerpos de los alumnos, que ahora muestran una energía peculiar ante la instrucción de ocupar, llenar, comerse el espacio. También la voz de la maestra responde a estos cambios y se vuelve mucho más fuerte y vigorosa; se coloca junto a la batería o en una esquina del salón y desde ahí observa lanzando consignas que invitan a aumentar el esfuerzo. La secuencia que cada alumno o pareja de alumnos ejecuta usando las diagonales, es un momento activo en el que sin duda los alumnos experimentan el placer de bailar. Hacen los ejercicios de esta fase en filas avanzando de atrás (espejo) hacia delante (sillas y batería) o por parejas en la diagonal. La maestra comienza con caminatas hacia diferentes direcciones, con cambios de frente y en trayectorias rectas o circulares; a veces propone una ima-

gen que exige alguna cualidad particular durante la caminata: “como si estuvieran caminando sobre el agua”, “quiero verlos patinando”. En la ejecución de estos ejercicios insiste en que los alumnos dibujen con su cuerpo el espacio, ocupen la mayor cantidad de espacio posible y transmitan energía con los ojos: “no miren abajo, apagan el movimiento; quiero focos de mil watts que alumbran la escena”. Las secuencias de caminatas le sirven para formar pequeñas frases de movimiento que modifica cada clase, aunque a veces el cambio sólo es de tempo. Prosigue con otras frases a las que incorpora algunos movimientos que utilizó en la fase técnica, ahora insistiendo en su expresión cualitativa, para lo cual propone un conjunto de imágenes: “métanse al cilindro y que los aspire”. Continúa con los brincos desplazados en la diagonal, que constituyen el punto culminante, en el que hay una gran expresión de fuerza y vitalidad, y los alumnos se suceden como flechas.

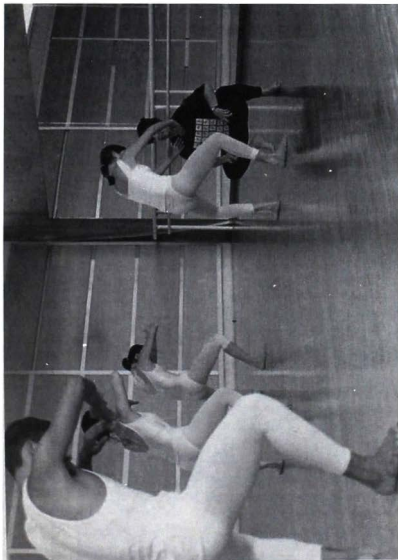
La clase culmina en el centro con un ejercicio de saltos combinados con giros, al término del cual viene un ejercicio de relajamiento con respiraciones profundas, que Batista aprovecha para hacer hincapié en la energía que el cuerpo puede desprender y en el poder cautivador de la mirada para atrapar al público. Al finalizar este ejercicio, se escuchan los aplausos.

Norma ha logrado ya una significativa maestría en la colocación y el trabajo muscular, que coordina muy equilibradamente con el desarrollo creativo y expresivo, y produce una peculiar calidad interpretativa de los alumnos. Un aspecto muy interesante de su trabajo, que ella misma reconoce como reto, es la adaptación de su temperamento, muy acelerado y dinámico, al tempo requerido en una clase de primer año, que generalmente debe ser lento y pausado. Sin embargo, cuando sus alumnos alcanzan cierto dominio de algunos movimientos, le gusta incrementar la velocidad en la ejecución, lo que da una calidad y fuerza poco usual en estos niveles, sin violentar el proceso técnico de los alumnos. Aún es una maestra joven, por lo que sus ejecuciones corporales tienen una gran calidad técnica e interpretativa, que motiva a los estudiantes; además le queda un largo trecho por andar, durante el cual seguramente madurará sus construcciones metodológicas, que la llevarán a ofrecer un enriquecedor material para el fortalecimiento de la tesis educativa de la ENDClYC (especialidad contemporáneo).



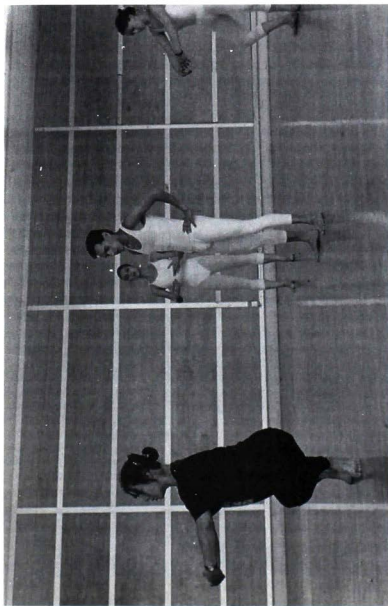
Norma Batista con alumnos del 1er año de la carrera de ejecutante de danza contemporánea. Ciclo escolar 2000-2001.

FOTO: ROCÍO HIDALGO



Norma Batista con alumnos del 1er año de la carrera de ejecutante de danza contemporánea. Ciclo escolar 2000-2001.

FOTO: ROCÍO HIDALGO



Norma Batista con alumnos del 1er año de la carrera de ejecutante de danza contemporánea. Ciclo escolar 2000-2001.

g) Sabiduría y calidez educativa: las clases de Luis Fandiño¹⁷⁸

Se forma con Xavier Francis. Inicia su vida artística en el Nuevo Teatro de la Danza y la continúa en Ballet Nacional de México, al que se integra en 1964 y donde funge como bailarín, maestro y coreógrafo. En 1978 funda la compañía independiente Alternativa, en la que desarrolla una intensa actividad coreográfica con un estilo peculiar y forma a varios bailarines según sus principios metodológicos. Ha sido maestro de la ENDClYC (especialidad contemporáneo) desde 1991.

Como muchos maestros de danza, en los años cincuenta Luis Fandiño emprendió su carrera docente “por necesidad”: para resolver los problemas económicos que los bailarines y coreógrafos, particularmente de danza contemporánea, suelen tener. Considera que esas primeras clases que impartió en el Nuevo Teatro de la Danza debieron de haber sido terribles, pues carecía de una metodología propia y copiaba las clases de su maestro; además, le faltaban experiencia y conocimientos para dar las explicaciones necesarias. La seria reflexión sobre sus experiencias como ejecutante y el análisis continuo del proceso vivido en el cuerpo le fueron proporcionando herramientas para transmitir sus conocimientos de modo más certero.

Piensa que el trabajo educativo se goza cuando el maestro madura, y esto sólo se consigue viviendo intensamente la profesión dancística como bailarín y coreógrafo. Su proceso de maduración se inició con el Ballet Nacional, compañía enteramente profesional en la que había una constante actividad por los múltiples compromisos que tenía. De ese periodo Fandiño evoca:

Ahí empecé a consolidar mi experiencia como maestro, impartiendo clases en la escuela de la propia compañía y después en ella misma. Daba clases algunos días a la semana en la compañía, lo que me permitió y exigió ser mucho más consciente y encontrar una forma de ayudar al bailarín. Porque ya eran bailarines; buenos o malos, eran profesionales. Entonces tenía que asumir una actitud netamente profesional en mis clases. Ahí maduré como bailarín y empecé a ejercer la coreografía.¹⁷⁹

Su experiencia se afirmó al independizarse y constituir su propio grupo en 1978 (Alternativa), en el que simultáneamente era maestro, coreógrafo, administrador, promotor y “papá” de los bailarines. Hasta ese momento ejerció la docencia con autoridad —mas no con autoritarismo, como él mismo aclara—, debido a

¹⁷⁸ Sobre la vida y trabajo de este maestro, véase Margarita Tortajada Quiroz, *Luis Fandiño, danza generosa y perfecta*, México, Serie de Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, CENIDI-Danza “José Limón”, 2000.

¹⁷⁹ Luis Fandiño en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 28 de septiembre de 2000.

su experiencia y al conocimiento que había adquirido de su cuerpo en su ya larga carrera de bailarín. Formó a la mayoría de los bailarines de su compañía, quienes ingresaban con muy pocos conocimientos dancísticos, proceso que le obligó a fijar las bases de su metodología. Más tarde, su trabajo se enriqueció con las vivencias en Barro Rojo, grupo independiente del que fue maestro por varios años y con el que desarrolló una metodología estable que condensaba todo su bagaje de experiencias como bailarín, coreógrafo y maestro.

Desde que ingresó a la ENDC del SNEPD en 1991, ha compartido sus experiencias con varias generaciones de alumnos enseñándoles a ser conscientes de su cuerpo y a disfrutar del movimiento, lo que ha convertido su trabajo docente en una actividad plenamente gozosa. Su largo trayecto como bailarín y coreógrafo, y la certeza que le brinda su nutrida experiencia docente, le permiten ejercer ahora su actividad con seguridad, serenidad y dulzura.

En opinión de Fandiño, un maestro de danza sólo puede comunicar lo que ha experimentado en su propio cuerpo, por lo que debe ser o haber sido un buen ejecutante, lo que significa dominar su cuerpo: saber vívida, corporalmente, qué hacer y qué no hacer; además de comprender con claridad lo que el cuerpo necesita para desarrollarse, es decir, descubrir en sí mismo los principios técnicos y de desarrollo muscular. Afirma que el conocimiento de la anatomía y la kinesiología nunca podrá sustituir esta experiencia; sólo si el saber práctico se reflexiona minuciosamente, el maestro no montará ejercicios fuera del alcance de los alumnos; comprenderá, gracias a la memoria de su cuerpo vivido, que hacerlo podría lastimarlos o dañarlos gravemente. Según él, una buena clase siempre previene las lesiones, nunca las ocasiona.

En mi experiencia personal nunca tuve una lesión, ni siquiera por accidente, porque mi cuerpo aprendió bien, me enseñaron bien; entonces, por más que ejecutaba un paso técnicamente difícil, tenía el sustento corporal con el que, en un momento de descuido, podía resolver la situación para no lesionarme. Esto mismo pretendo enseñar en mis clases; transmitir toda mi experiencia para que mis alumnos ejerzan la danza sanamente: con un cuerpo dúctil pero consciente; con un cuerpo sabio que sepa lo que está haciendo.¹⁸⁰

Los alumnos deben aprender los esfuerzos que están permitidos, hasta dónde llegar para no lesionarse: "el cuerpo no se puede dar el lujo de hacer lo que a mí se me antoje o lo que yo sueño o creo, sino lo que es necesario", a riesgo de pagar las consecuencias. Por ello, Fandiño piensa que una de las tareas más importantes del maestro es ayudar al alumno a descubrir la sabiduría de su cuerpo, para que más tarde dependa de su propio conocimiento corporal.

¹⁸⁰ *Ibidem*.

Aunque el maestro es sólo un accidente en la vida del alumno, piensa que este encuentro debería ser el más grato de todos, lo que lo motiva a brindarle lo mejor de su experiencia y a evitar transmitir cualquier vivencia negativa. El respeto es la actitud primordial para ejercer la docencia y ésta conduce, incluíblemente, a amar a los alumnos:

No hay peor método que lastimar a los alumnos con palabras o con hechos. Cuido mucho combinar esa famosa disciplina, necesaria en la danza, con una relación amorosa, no sólo amistosa, sino realmente amorosa, porque si no se ama, es fácil lastimarlos, por ignorancia o deliberadamente. El maestro tiene que estar muy atento a la relación con sus alumnos para llegar a quererlos de verdad. Yo veo la educación dancística o de cualquier disciplina, como un papá que procura dar lo mejor al hijo, decirle lo que cree que no debe hacer, compartir todas las buenas experiencias y dotarlo de los mejores elementos para que se desarrolle.¹⁸¹

Esta actitud emerge de la pasión con que se ejerce la actividad educativa, cuando se convierte en un modo de vida, un compromiso, una vocación. El maestro sólo es un guía y los alumnos son los cómplices en ese proceso creativo, nunca esclavos que ejecutan las órdenes que se les dan, afirma enfáticamente. Además de constituir una parte activa de la clase, no bastan su presencia intelectual, sus conocimientos y argumentos, es necesaria su presencia física para enseñar con el ejemplo, es decir, con su cuerpo.

Para Fandiño la docencia es un acto creativo: una clase no puede ser una mecánica repetitiva de ejercicios que, por efecto de la reiteración, el alumno algún día logre ejecutar, sino un conjunto de movimientos y secuencias creativas que le permitan explorar sus propias posibilidades de movimiento y desarrollarlas al máximo. En sus clases busca un equilibrio entre la experiencia, el placer de moverse, el reto diario de afinar el instrumento de trabajo, la conciencia corporal y la ejecución técnica correcta o el logro de una habilidad psicomotriz específica, porque estas últimas llegarán como consecuencia natural de un proceso cuidadosamente planeado y adaptado a las necesidades de cada grupo y, en lo posible, de cada alumno. Atiende en especial la elaboración y reelaboración de secuencias y ejercicios en los que “intervenga todo el cuerpo, en los que se trabajen direcciones, niveles, trayectorias, cambios de ritmo, de dinámica, usos diversos de las partes del cuerpo; por ejemplo, a veces utilizo nada más el torso de lado, en otra curva, después arqueo, otra más con giro, la siguiente nada más la cabeza para que no se mueva el cuello, para finalmente unir todas. Con esos ejercicios y secuencias, estoy preparando la conciencia de todo el cuerpo para que más tarde los alumnos lo puedan usar como se les antoje. Pretendo que el cuerpo esté listo, apto

¹⁸¹ *Ibidem*.

para realizar cualquier movimiento. Después, estas mismas secuencias las podemos volver a emplear en otra ocasión, entrelazándolas con algunas otras de clases anteriores. Pero siempre empiezo de lo menos para llegar a lo más".¹⁸²

Desde su perspectiva, no existe una sola metodología. Cada maestro tiene que crear la suya, la personal; encontrar su propio camino para enseñar y producir el lenguaje adecuado para explicar los movimientos; desarrollar una concepción propia del movimiento y su enseñanza, respetando los procesos corporales, porque:

El cuerpo es uno, no podemos pensar que a un cuerpo que todos tenemos igual, con los mismos músculos, con los mismos huesos, le podemos pedir que haga cosas para las que no está hecho. Por eso llegan las lesiones, porque si lo hacemos que haga movimientos para los que no está construido, vamos a lesionarlo; si no en el momento, con el tiempo se van a presentar esas lesiones. Yo me propongo, porque conozco mi cuerpo, enseñar lo que no lastima, los movimientos que son cómodos, es decir, naturales.¹⁸³

Además, el maestro tiene que buscar el mayor número de posibilidades para transmitir el conocimiento: explicaciones verbales, correcciones corporales, imágenes y metáforas con las cuales despertar la imaginación; emplear el propio cuerpo como recurso didáctico o utilizar un alumno monitor como ejemplo. Crear y utilizar los recursos que mejor apoyen el proceso, los que tampoco se pueden estandarizar, pues cada grupo y cada alumno impone retos y necesidades peculiares.

Para él, la finalidad de la técnica es ampliar los rangos corporales de cada sujeto; aunque todos compartamos un mismo esquema corporal, cada uno tiene ciertas posibilidades y características, de manera que los procesos técnicos deben adecuarse a las necesidades individuales:

Si mi alumno se puede arquear hasta cierto grado, le voy a dar el sustento técnico para que ese arqueo sea mayor, el doble de lo que tenía cuando empezó. Y si puede subir la pierna a 30°, lo voy a ayudar a que sus condiciones físicas se desarrollen para que la suba mucho más, porque cada cuerpo es diferente, cada cuerpo va a reaccionar diferente, entonces tengo que ir adecuándome a cada uno, y darle lo que necesita.¹⁸⁴

Elabora el programa de cada ciclo escolar a partir del conocimiento de los alumnos. En las primeras clases diseña un conjunto de ejercicios para diagnosticar el nivel del grupo. Nunca le exige al alumno lo que no puede dar; si el grupo no ha alcanzado el desarrollo requerido para la ejecución de ciertos ejercicios, reduce el nivel de complejidad. Los cuerpos de los alumnos hablan y dicen lo que necesitan; el maestro debe aprender a leer este lenguaje:

¹⁸² Luis Fandiño en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 24 de noviembre de 2000.

¹⁸³ *Ibidem*.

¹⁸⁴ *Ibidem*.

Su actitud corporal frente a lo que yo planteo me permite decir, regrésate o sigue adelante, en cuanto a dificultad técnica, a complejidad. Y no me propongo que el alumno haga a fuerza lo que le pido en ese momento si él no puede; al contrario, me bajo de nivel. Las exigencias se vuelven mutuas, muchas veces ellos me piden más, entonces yo tengo que dárselo y cuando no pueden, bajamos a otro nivel.¹⁸⁵

Para Fandiño los planes y programas son únicamente orientadores; importa más el proceso de cada alumno que la observancia institucional de este requisito. Centrarse en el ideal impide respetar el tiempo y necesidades individuales, lo que en la danza puede derivar en lesiones o en una inadecuada estructuración muscular que limite el desarrollo posterior del estudiante.

Para él, la expresividad es un proceso que tampoco se alcanza en un ejercicio o una clase. El bailarín, como el músico o el cantante, necesita tener primero un dominio consciente de su cuerpo para después expresarse: la expresión llega cuando la preocupación por los logros técnicos se ha superado. El estudiante de danza tiene que “hacer cien veces un *demi-plié*, cien veces una extensión, no sólo sacar la patita del piso, no por mera repetición, sino para apropiarse de ese concepto corporal que lo va a llevar después a saltar, a liberarse de la tracción de la tierra, a liberarse de la gravedad, y hasta que lo domina empieza a sentir placer; entonces se puede expresar. Pero si no tengo el motor adecuado para mi coche, no voy a poder manejarlo, va a fallar; cuanto mejor sea el instrumento, más afinado, se va a poder expresar mejor”.¹⁸⁶

Hay algunos maestros, comenta Fandiño, que intentan acelerar el proceso y quieren enseñar simultáneamente técnica y emoción. Por desgracia, logran sólo la emoción y nada de técnica; entonces, vemos piernas sin control, pies sueltos, brazos sin precisión, etc.; alumnos que bailan con mucho amor y pasión porque quieren ser bailarines, pero como no tienen el instrumento afinado, son limitados. Además, la falta de técnica precipita el final de un bailarín y le impide llegar a una madurez gozosa.

La expresividad emerge del placer del movimiento y este último, del dominio consciente del cuerpo. Fandiño subraya con esta afirmación el doble reto que enfrenta el maestro: por un lado, construir ejercicios que le sirvan de soporte técnico al alumno para lograr conciencia en el uso de los músculos, es decir, que sean formativos; y por otro, que produzcan gozo, que sean bellos y placenteros. Este equilibrio es fundamental; los ejercicios no pueden ser meramente técnicos ni meramente gozosos, tienen que ajustarse a esta doble exigencia.

El maestro de técnica contemporánea, sostiene Fandiño, no puede ser indiferente, porque para crear se tiene que estar en contacto con el mundo. Es flexible

¹⁸⁵ *Ibidem*.

¹⁸⁶ *Ibidem*.

porque enseña con el ejemplo: no impone normas, las propone como necesidades del oficio; es rebelde y proclama su rebeldía creando un lenguaje propio para expresar su visión del mundo. Por todo esto, un auténtico maestro de danza contemporánea no puede repetir recetas aprendidas, porque su necesidad de crear lo rebasa.

*Pasión y brío tallados en creaciones metodológicas*¹⁸⁷

Diariamente Fandiño entra al salón diez o quince minutos antes de que se inicie la clase; se viste con su ropa de trabajo, se dirige a una de las esquinas del salón, se sujeta de ambas barras y comienza su rutina de calentamiento. Los alumnos llegan poco a poco, y después de ponerse el uniforme, también empiezan su calentamiento personal, unos en la barra, la mayoría en el suelo. Cuando la totalidad de los alumnos se ha cambiado y calentado, Fandiño dice con voz suave y pausada: ¡Vamos a comenzar muchachos!

El clima en sus clases es tranquilo y sin presiones, su amabilidad y calidez impregnan el ambiente. Los alumnos mantienen una relación respetuosa con él, pero relajada y sin ceremoniales; aunque no lo tutean, sienten confianza para preguntar cuando tienen dudas.

Con una dinámica serena y reposada, las clases transcurren sin arrebatos, pero siempre *in crescendo*. No son aburridas ni repetitivas, y tienen varios momentos climáticos de diferente intensidad, porque una serie de cinco o seis ejercicios concluye en un pequeño trozo de danza, que ofrece a los alumnos la oportunidad de experimentar continuamente la sensación de bailar y no sólo ejercitar su cuerpo.

Las clases están claramente organizadas aunque no corresponden a los criterios comunes de ordenamiento, porque la estructura se construye en los ejercicios mismos y no como momentos diferenciados que supongan un uso específico del espacio (centro, barra, piso, diagonales, etc.) y una secuencia establecida de movimientos. En otras palabras, aunque hay ejercicios y secuencias destinados al calentamiento del cuerpo, no se realizan forzosamente en el centro, en la barra o en el piso, ni según una rutina específica. Es el encadenamiento de los movimientos lo que prepara al cuerpo para ejercicios de mayor fuerza y dificultad. Construye cada serie de ejercicios a partir de un movimiento básico, que implica la ejercitación de ciertos músculos (por ejemplo, desplazamientos laterales en *plié* con los brazos a la segunda, con los que se trabajan los abductores internos, las

¹⁸⁷ Presento aquí un resumen de mis observaciones con el grupo de segundo año de la carrera de ejecutante de danza contemporánea de septiembre a diciembre del ciclo escolar 2000-2001; agrego las impresiones de algunas visitas al grupo de tercer y cuarto años también de la carrera de ejecutante, durante abril y mayo del mismo ciclo escolar.

articulaciones de la rodilla y las tensiones opuestas), al que agrega, en cada repetición, otro movimiento que lo complementa; puede ser el torso (flexiones en diferentes direcciones, espalda redonda, arqueo, en oposición o sucesión, etc.), los brazos (movilizando las articulaciones del hombro, del codo, de la muñeca o todas en sucesión, moviendo sólo uno o los dos simultáneamente trazando diversos diseños en el espacio y en trayectorias diferentes) o la cabeza (en distintas direcciones y tempos), o todas las partes del cuerpo al mismo tiempo, hasta que elabora una frase de movimiento de ocho o doce compases. Lo puede plantear en la barra, por ejemplo, en una secuencia de *tendus* con *pliés* ejecutados en cruz, a la que añade sucesivamente movimientos de brazos, torso y cabeza, en diferentes tempos, trayectorias y diseños, hasta construir la frase de ocho o doce compases.

Atiende, no obstante, los principios básicos de estructuración de cualquier clase de danza, de manera que en las primeras secuencias plantea los movimientos básicos de control muscular y desarrollo de fuerza y flexibilidad, etc., mientras que propone los *adagios* y el *allegro* en las secuencias finales. La clase no siempre se inicia de la misma forma; unas veces comienza con desplazamientos laterales en segunda abierta utilizando el lado más largo del salón; otras empieza con ejercicios de barra, y las menos, en el centro. Pero sin importar el lugar donde se inicie, los ejercicios tienen una secuencia lógica que va de lo simple a lo complejo.

Fandiño hace un uso diferenciado de las zonas-fase tradicionales; unas veces las emplea del modo habitual, pero otras las transforma de acuerdo con las necesidades del proceso; por ejemplo, en la barra propone ejercicios de *pliés*, *tendus*, *dégagés*, etc., los cuales en algún momento pueden presentarse en el orden canónico pero con un complejo uso de torso (espalda redonda al frente, arqueo atrás y flexiones laterales) y brazos (formando ochos, al frente y atrás, en diagonal, utilizando los segmentos del brazo, o trazando una línea continua de brazo, torso, pierna, en una diagonal de arriba izquierda hacia abajo derecha, etc.). En ellos se desarrolla un alto nivel de coordinación y se exploran diversas cualidades de movimiento (aunque generalmente predomina el flujo continuo o el cortado, muy pocas veces logra una sensación de labilidad).

Ocupa la barra como un recurso didáctico para perfeccionar un fragmento de alguna secuencia, de manera que puede alternar las secuencias con ejercicios de barra en un ir y venir constante de un lugar a otro. El centro lo emplea en un ejercicio final que incluye *pliés*, *grands pliés* y doblamientos de torso, o para hacer correcciones de un fragmento de una secuencia que todo el grupo ejecuta simultáneamente. El piso lo utiliza sólo como un espacio transicional en las secuencias donde introduce caídas, nunca como un momento específico de la clase en el cual se realice un conjunto de ejercicios (en clara oposición con la técnica Graham).

Hace un uso más ortodoxo de las diagonales; las destina para el gran *allegro* y desplazamientos largos y rápidos, aunque también los puede indicar trazando diversas trayectorias en el espacio y ocupando todo el salón.

Concentra la mayor proporción del tiempo de clase en los desplazamientos laterales —donde generalmente utiliza el lado más largo del salón—, momento en el que construye la mayor parte de las secuencias; este uso tan acentuado del espacio lateral y el peculiar modo de avanzar (en segunda abierta deslizándose) es poco frecuente en las técnicas contemporáneas empleadas en las escuelas profesionales; sólo se utiliza en algunas caminatas en sucesión de la técnica Graham, lo que ofrece al estudiante una peculiar sensación de la lateralidad.

En las clases de Fandiño el espejo no es el elemento orientador del trabajo de centro o de los desplazamientos; por el contrario, propone utilizar el frente opuesto, de espaldas al espejo. Lo utiliza exclusivamente como un auxiliar didáctico para que el alumno se observe en la ejecución de algún movimiento y trate de corregir su propia interpretación mirándose.

En la construcción de los ejercicios y secuencias combina un uso intensivo y simultáneo de la kinesfera o espacio personal del bailarín con el espacio total, lo que genera impresiones corporales muy peculiares en la ejecución de los movimientos, que diversifican la experiencia de los alumnos. El encadenamiento sincrónico de por lo menos dos partes del cuerpo en diferentes direcciones y trayectorias le exige al bailarín un alto grado de coordinación y, a su vez, una intensa concentración, lo que desarrolla, entre otras habilidades, rapidez de respuesta en el montaje de los ejercicios y facilidad para asimilar movimientos de estilos diversos.

Una característica de su metodología, que brinda a los alumnos un notable sentido de logro, es la fluidez que van adquiriendo en la ejecución de las secuencias que les propone, ya que, una vez armadas, insiste en su perfeccionamiento segmentándolas y creando otra pequeña secuencia con los movimientos de cada fragmento. De esta manera, las necesarias repeticiones para conseguir el dominio de los movimientos y su encadenamiento no son siempre iguales; precisamente estas pequeñas variantes (un cambio en la dirección del brazo, en la forma del torso o en el tempo de alguno de los movimientos, etc.) evitan la mecanización de la secuencia.

En el momento en que los alumnos han desarrollado las habilidades necesarias en los diferentes fragmentos, Fandiño plantea las repeticiones sin modificar los movimientos, para permitir la memorización corporal de la secuencia y su interpretación fluida, sin vacilaciones. El virtuosismo que exige no está relacionado con la altura de las piernas, con la espectacularidad de los giros o la rapidez de algunos brincos, sino con la precisión cualitativa (claridad en la trayectoria y el diseño, uso adecuado de la energía, del tempo y el ritmo) de movimientos que parecen nunca cesar.

Como la mayoría de los maestros de danza experimentados, Fandiño insiste en el ritmo y en una ejecución musical precisa; emplea dramáticamente las pausas y respiraciones en el movimiento para impulsar el logro del equilibrio en un *adagio* o para insistir en la continuidad de la energía en un movimiento de alargamiento, etc. Mantiene una estrecha relación con el maestro acompañante, derivada de un conocimiento mutuo de varios años, por lo que no le da indicaciones particulares, basta con que marque el movimiento para que el acompañante encuentre el ritmo y tempo adecuados. Sólo interviene cuando necesita adecuar el tempo a las necesidades de ejecución que tiene el grupo o algún estudiante en particular.

Con los dos grupos que atiende (un segundo y un cuarto grados de la carrera de ejecutante), Fandiño asume un comportamiento pedagógico similar; sin embargo, su atención individualizada al grupo de segundo es más intensa e implica el uso de estrategias específicas. Cuando propone ejercicios en la barra (más frecuentes con este grupo que con el de cuarto, seguramente por el momento del proceso en que se encuentran), forma dos subgrupos, uno para cada barra, a quienes solicita la primera ejecución del ejercicio por separado; en una segunda repetición, todo el grupo ejecuta. Esta forma de trabajar le permite observar cuidadosamente sólo a dos o tres alumnos durante la primera repetición, al final de la cual hace correcciones individuales o grupales muy precisas, que exige que se incorporen en la ejecución grupal. Cuando lo considera necesario, solicita una tercera repetición del ejercicio. Ocasionalmente, pide que se repita el fragmento de un ejercicio o secuencia donde ha observado una ejecución descuidada o poco fluida, por la dificultad del movimiento. Cuando trabaja en los laterales del salón mira a los alumnos por parejas o individualmente, según lo requiera la complejidad del ejercicio, lo que favorece la continua observación entre los estudiantes.

Si quiero que sean conscientes, que sean capaces de demostrarme que entendieron lo que pido, los pongo individualmente o en pequeños grupos para así detectar, con pocas personas, sus aciertos o sus fallas, las posibilidades que tengo de cambiar el ejercicio o de desecharlo y de continuar con el siguiente o de regresar. Esto también permite compartir como alumno lo que hacen los compañeros, es decir, de los compañeros se debe aprender.¹⁸⁸

A pesar de este alto grado de individualización, la clase se sucede con gran fluidez, porque los alumnos aprovechan estos momentos para observar a sus compañeros o para marcar alguna parte del ejercicio.¹⁸⁹ También en algunas ocasio-

¹⁸⁸ *Ibidem*.

¹⁸⁹ Es común utilizar la palabra marcar cuando el ejecutante esboza el movimiento sólo para estar seguro del encadenamiento correcto de los movimientos, pero no lo ejecuta con la cualidad necesaria.

nes platican entre sí, conducta muy sancionada en otras clases, particularmente de danza clásica. Fandiño es muy paciente frente a estos breves episodios de indisciplina, y sólo cuando la conversación interfiere con alguna explicación, les llama la atención, levantando ligeramente el tono de voz mientras habla, acción a la que los alumnos responden de inmediato.¹⁹⁰ Cuando se presenta alguna oportunidad les recuerda que de la observación se aprende y los exhorta a mantenerse atentos a las correcciones de otros.

No obstante la atención personalizada, que favorece el desarrollo de individualidades fuertes y seguras, Fandiño procura fomentar la experiencia compartida del trabajo grupal, en la que los alumnos se impregnan de una energía muy peculiar, que brota del movimiento rítmico de los cuerpos y su convergencia en el espacio. Al mismo tiempo, aprovecha esta oportunidad para observar los logros interpretativos del grupo, es decir, la coincidencia en el tiempo, en la idea, en la forma, en el uso del espacio, etc.

Utiliza con frecuencia a un alumno como monitor para que muestre el ejercicio, a quien también invita a participar en la creación del ejercicio, lo que permite la adaptación justa a las posibilidades de ejecución de los estudiantes. Insiste en la ejecución precisa de los movimientos en las cuentas y calidades que él ha establecido, pero si observa algún problema en la ejecución, no duda en cambiarlas. Como muchos maestros de danza, emplea imágenes o metáforas para producir la sensación de movimiento solicitada: "quiero que los pasos sean líquidos". Es muy importante recordar que no basta que el alumno sienta una calidad de movimiento; es indispensable que la haga visible al espectador.

No corrige a los alumnos corporalmente con mucha regularidad, pero cuando lo hace es muy preciso, porque antes de tocar a un alumno lo ha observado detenidamente y muy de cerca. Cuando quiere corregir algún movimiento en el momento exacto pero sin tocar al alumno para no interrumpirlo, se coloca frente a él para darle las indicaciones correspondientes. Sin embargo, la mayor parte de las veces prefiere esperar a que finalice el ejercicio y pedirle al alumno que repita los movimientos lentamente, para tocarlo sin interferir en su trabajo. Constantemente hace indicaciones verbales generales o en voz baja y por separado a algún alumno, en las que transmite algunas nociones teóricas que pueden ayudar a mejorar la ejecución.

A mis alumnos a veces les doy explicaciones en general pero muchas veces son particulares; los llamo aparte, mientras otros trabajan, y les digo qué quiero, les ex-

¹⁹⁰ Esta rápida reacción de los alumnos puede deberse a que saben, por las sanciones que se aplican en otras clases, que están infringiendo una norma, para muchos maestros de danza, esencial: el silencio, muestra de concentración, interés y entrega al trabajo.

plico qué es una extensión: una extensión no es subir la pierna o lanzar un brazo, es una extensión corporal total, es decir, si sube la extensión de la pierna qué bueno, pero lo importante es la expresión total del cuerpo, ésa es la que hace la extensión. Igual la flexión, no es un dobléz de piernas o de manos o muñecas o torso, sino una composición de fuerzas en las que, por un lado, hay una contracción y, por el otro, una extensión muscular que hace la palanca.¹⁹¹

El clímax de la clase se produce con las secuencias aprendidas en sesiones pasadas, en las que han logrado ya un dominio corporal significativo, y por lo tanto las ejecutan con las cualidades requeridas y gran fluidez. En ocasiones, los alumnos piden alguna secuencia en particular, a lo que Fandiño suele acceder, no sin añadir algún elemento o hacer una adaptación para que mejoren su interpretación.

En la personalidad docente de Luis Fandiño encuentro cualidades excepcionales, además, por supuesto, de su sólida construcción metodológica, que le permiten asumir un actitud de plena entrega a los estudiantes, cuando los orienta en el proceso de modelar su cuerpo. Gentileza, paciencia, cariño, interés por cada estudiante, creatividad, dinamismo sereno, entre otros atributos poco comunes en el medio dancístico, vuelven las clases de Fandiño espacios de placer y gozo, donde la danza penetra los cuerpos y empuja a los cautivados estudiantes a ofrecer lo mejor de sí.

¹⁹¹ Luis Fandiño en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 24 de noviembre de 2000.

FOTO: ROCÍO HIDALGO



Luis Fandiño con alumnos del 2º año de la carrera de ejecutante de danza contemporánea. Ciclo escolar 2000-2001.



FOTO: ROCÍO HIDALGO

Luis Fandiño con alumnos del 2º año de la carrera de ejecutante de danza contemporánea. Ciclo escolar 2000-2001.

FOTO: ROCÍO HIDALGO



Luis Fandiño con alumnos del 2º año de la carrera de ejecutante de danza contemporánea. Ciclo escolar 2000-2001.

h) De los cuerpos dóciles a los cuerpos escénicos: imaginario educativo dancístico

En este capítulo intenté delinear de cuerpo entero el *performance* ritual que los maestros representan en la cotidianeidad del aula, esbozo que ofrece el marco para comprender el desarmado simbólico e interaccional de la práctica educativa que expongo en el siguiente capítulo. Antes de presentar este análisis, quisiera subrayar algunos de los principios y estrategias comunes que utilizan los maestros con los que trabajé, que sugieren la existencia de un imaginario educativo-dancístico emergente que empieza a transformar las prácticas habituales en las escuelas profesionales donde hice la investigación. Se trata de un conjunto de imágenes que bosquejan problemas similares, aunque muestran soluciones diferenciadas, sometidas a una continua elaboración y resignificación que impide su estabilización, pero cuya fuerza y resonancia comienza a modificar los contornos de las normas y valores que han sustentado la tradición educativa instituida en cada género dancístico y, en algunos casos, los de la propia institución educativa.

Este imaginario muy probablemente ha emergido, por un lado, de los cambios que el campo dancístico en su conjunto ha sufrido y, por otro, de una práctica cotidiana frecuente en las escuelas profesionales: el intercambio de experiencias entre pares, que tiene dos fuentes, las reuniones colegiadas y los continuos procesos de evaluación de alumnos y de maestros. Ambos mecanismos revelan y diseminan algunas de las estrategias desarrolladas por cada maestro en sus grupos. En estos espacios, los maestros orientan su atención a la observación de su pensamiento pedagógico, lo que favorece la emergencia de la experiencia reflexiva; esta vivencia, durante la cual se cuestionan los medios y fines metodológicos empleados, les permite desechar los conceptos y procesos que no potencian la capacidad de acción de los estudiantes. Si bien ha ocasionado diferencias y tensiones dentro de los grupos colegiados y en las propias escuelas, el intercambio ha puesto sobre la mesa un conjunto de problemas que expresan la aún fuerte tendencia de los procesos educativo dancísticos hacia la formación de cuerpos dóciles, de donde surge, afortunadamente en cada vez más maestros, la necesidad de crear estrategias que favorezcan el desarrollo de cuerpos rotundamente escénicos, es decir, generar procedimientos y recursos que guíen el proceso educativo dancístico profesional hacia un desarrollo continuo de las potencialidades de los estudiantes que los abra a la vida y amplíe su capacidad de acción.

Como ya había sugerido en la introducción, la idea de potenciar la acción del alumno en el ámbito educativo dancístico se relaciona con la posibilidad de detonar la experiencia estética del cuerpo, lo que exige enseñar a los estudiantes a trabajar en contra del hábito, no según él. Así, potenciar la acción, ampliar los

márgenes de acción del cuerpo, supondría el desarrollo de capacidades en los estudiantes para enfrentar y dislocar sus hábitos corporales. El trabajo disciplinario que exige a los maestros impulsar a los estudiantes al continuo desbordamiento del régimen habitual, es decir, al impulso de un “proceso de desfiguración del cuerpo”,¹⁹² no es otra cosa que el reclamo de trabajar en los bordes de la figura ampliándolos, pues precisamente la extensión de esas latitudes muestra el grado de la potencia corporal alcanzada. En este sentido, la práctica educativa dancística entraña una paradoja: crear estrategias que simultáneamente apunten a la adquisición disciplinaria de un hábito y a su dislocamiento.

Aunque parezca contradictorio, este proceso se inicia con una *planeación rigurosa* de las estrategias educativas que se instrumentarán en un curso escolar, y se plasma en un programa-guía lo suficientemente flexible para permitir su adaptación a las necesidades de sujetos singulares con características únicas y en situaciones inéditas.¹⁹³ En este programa-guía cada maestro articula su interpretación de los planes y programas de estudio, que le sirven de orientación general para el posterior proceso de elaboración pedagógica, y del programa analítico en el que se establecen los aprendizajes y contenidos mínimos que se deben promover a lo largo de un curso,¹⁹⁴ con las experiencias profesionales que ha acumulado en su trayecto docente, lo que desemboca en la creación de una metodología propia.

La elaboración del programa-guía supone un primer momento de adaptación de los contenidos y procesos metodológicos a las necesidades concretas de cada grupo, *sustentada en un diagnóstico inicial* que permite identificar el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial alcanzado por los estudiantes.¹⁹⁵ No obstante, el diagnóstico inicial se reconfigura a medida que transcurre

¹⁹² Raymundo Mier, *Apuntes del seminario semiótica y danza*, México, CENIDI-Danza “José Limón”, 2000.

¹⁹³ Ángel Díaz Barriga, *Didáctica y curriculum...*, *op. cit.*, p. 66.

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 47. Aunque en las escuelas profesionales no existe una clara diferenciación de los tres niveles de programación que propone Díaz Barriga (programa sintético, programa analítico y programa-guía), los procesos académicos que se han promovido a partir de la puesta en operación del Estatuto Académico toman en cuenta estos tres instrumentos de programación. El programa que se encuentra más desdibujado es el analítico, porque si bien son elaborados colegiadamente, no se reelaboran cada ciclo escolar, lo que pronto abre una brecha entre los ideales propuestos y la realidad vivida. Los procesos colegiados no han logrado la madurez necesaria para asumir esta importante labor, de manera que los propios profesores son los que simultáneamente elaboran el programa analítico y el programa-guía, lo que limita sus posibilidades de concentrarse en el desarrollo de su propuesta metodológica.

¹⁹⁵ Hago referencia a la necesidad señalada por Vigotsky de distinguir entre los procesos de maduración (desarrollo efectivo) y las capacidades desarrolladas para lograr aprendizajes con ayuda

el ciclo escolar, lo que implica que se han considerado también los instrumentos y procedimientos necesarios para *una evaluación constante*, que permitirá la redefinición de los objetivos y estrategias para que puedan responder al ritmo y formas peculiares de aprender de los grupos y los estudiantes.

En este sentido, los programas-guía no cancelan la continua experimentación del maestro, que es su respuesta a los retos que cada alumno le plantea; por el contrario, la fortalecen. Las elaboraciones iniciales de los ejercicios y actividades que les propondrá a los estudiantes, donde ha plasmado su experiencia clínica, son contrastadas día a día con el desempeño real, lo que obliga a su reconstrucción permanente para responder a la problemática de cada grupo y cada alumno. Por ello, los maestros señalan enfáticamente que los ejercicios técnicos no se 'montan', puesto que no son recetas cuya aplicación asegure la asimilación del contenido, sino que se reelaboran para atender las necesidades musculares, de coordinación o expresivas de cada estudiante. Este continuo proceso de análisis le permite a cada maestro identificar los elementos técnicos que deberá trabajar y el nivel de dificultad que puede introducir durante el proceso educativo, para lograr los objetivos de los programas. Es decir, cada grupo y alumno requieren un proceso de creación metodológica único, que responda a sus niveles de desarrollo efectivo y potencial, lo que apunta a la necesidad de individualizar la enseñanza y respetar los modos singulares de aprender.

La propuesta metodológica de cada maestro se expresa en la *elección de una estructura lógica y coherente* en la que enlaza de modo singular las estrategias con las que intenta favorecer la emergencia de experiencias educativas. De ahí que la creación metodológica señale modos diferenciados de ritualizar el proceso educativo; es decir, los maestros ritualizan un conjunto de sus acciones para crear un campo (un ambiente) organizado de tal modo que el alumno se vea impelido a actuar frente al objeto de conocimiento (centrando su atención en un punto específico), y para lograr que esta experiencia siga su curso hasta que el proceso de aprendizaje se cristalice en una estructura cuya calidad permeable más tarde permita el enlace con otras sensaciones y experiencias, creando de continuo nuevas estructuras que promuevan el desarrollo de los estudiantes.

Sin embargo, no es la mera forma que asume una clase lo que conlleva el éxito o fracaso del proceso educativo, pues este guión cobra vida al ser aplicado en el espacio concreto de las aulas. Ello supone el *uso eficaz de un conjunto de procedimientos y recursos didácticos* que favorecen la comprensión y asimilación de los contenidos de aprendizaje, tales como el uso consciente del ritmo y la

externa (desarrollo potencial), que en el caso de la danza permite identificar el grado de inteligencia corporal del alumno. Véase A. R. Luria, A. N. Leontiev, L. S. Vigotsky, *et. al.*, *Psicología y pedagogía*, Madrid, Akal, 1986.

transformación dinámica de la clase para combatir la rutina y la mecanización del movimiento, el uso intensivo de la exploración creativa y cualitativa del movimiento para dotarlo de una cualidad expresiva, la incorporación de la reflexión (que implica la continua observación y verbalización de los procesos vividos), el uso de apoyos visuales (como la demostración física del maestro o de monitores), verbales (el uso de imágenes y conceptos que facilitan la comprensión intelectual de lo que ocurre en el cuerpo) y táctiles (que ayudan a detonar sensaciones internas), que permiten la presentación diversa del contenido, el uso intensivo de la música para sensibilizar el cuerpo, el uso oportuno de correcciones físicas y verbales, los usos rítmicos de la voz y la fuerza diferencial de la mirada como recurso mnemotécnico y de escudriñamiento.

Todos estos procedimientos y recursos buscan articular la trayectoria de las atenciones del estudiante hacia una cualidad específica del objeto de conocimiento (cuerpo o una parte específica de él), cuya fuerza afectiva cree un campo de intensidades que transforme la experiencia del movimiento hasta producir una nueva comprensión corporal. En otras palabras, los maestros emplean todo apoyo didáctico o tarea que ayude a los alumnos a centrar su atención en sólo un aspecto de la multiplicidad de sensaciones que se detonan durante un ejercicio, lo que intensifica la experiencia del movimiento y la guía hasta su culminación, cuando se expresa en una mejora de la cualidad técnica o expresiva al momento de ejecutar un movimiento.

Además, estos recursos y procedimientos también se individualizan y reelaboran continuamente, para responder a las necesidades de los estudiantes que enfrentan una problemática específica. No obstante que la mayoría de aquéllos se puede relacionar con los propuestos por Cardona para desarrollar la dramaturgia del bailarín, en las clases que observé no se llevaron a cabo actividades que hicieran una vinculación clara entre movimiento y pensamiento. Esta ausencia también se relaciona con las críticas de Islas, pues aunque en ambos géneros hay un uso terminológico preciso, éste no favorece la reelaboración clara de la experiencia, es decir, no permite una nítida conexión entre las representaciones psíquicas y acciones corporales. En este sentido, a pesar de los grandes avances en la elaboración de actividades placenteras, persiste el riesgo de deterioro en el estado general del alumno.

Pese a lo anterior, conviene destacar algunos de los procedimientos didácticos descritos, porque entrañan ya un desbordamiento de los marcos técnicos tradicionales. El primero de ellos es la *exploración de una diversa gama de cualidades del movimiento*, por la cual los maestros pretenden lograr la ejecución de un ejercicio o secuencia. Este procedimiento —que puede tener diversos objetivos: expresivos, musculares, interpretativos, musicales, de limpieza, destreza, velocidad—

apunta la posibilidad de transformación infinita de todo movimiento, lo que puede producir diferentes sensaciones y emociones, ya sea si se atiende un solo factor (energía, tiempo, espacio o flujo) o un enlace peculiar de dos o más de ellos. También se puede solicitar una interpretación que refiera parámetros más o menos objetivos; por ejemplo, al ejecutar un movimiento se le puede pedir al alumno que enfoque su interpretación sólo en las variaciones de tempo, es decir, en la sensación que produce la velocidad, o que remarque las variaciones de la velocidad de acuerdo con una intención. Así, un movimiento rápido puede ser calificado de súbito, lo que implicaría una descarga afectiva en la ejecución orientada por alguna motivación específica. Este procedimiento, además de llevar al alumno a comprender cómo las diferentes cualidades del movimiento lo afectan física y afectivamente, favorece la transferencia de la experiencia física de la danza a su comprensión intelectual, a partir del aprendizaje de conceptos que atrapan las sensaciones corporales que el movimiento detona. Aunque existen diversas interpretaciones y niveles de apropiación, el vocabulario de movimiento Laban se ha introducido paulatinamente en las escuelas de danza, y en las clases de técnica empieza a ser frecuente.

Otro procedimiento que ha franqueado las aplicaciones tradicionales de la técnica es el uso cada vez más amplio y diverso de las posibilidades que le ofrece al aprendizaje de la danza *la exploración creativa del movimiento*. En todos los maestros hay una clara conciencia sobre la necesidad de desarrollar prácticas en las que se produzca un diálogo continuo entre técnica y expresividad-creatividad, que impulse el potencial interpretativo de los estudiantes. Aunque todavía de manera incipiente y esporádica en el ámbito práctico, pero muy presente ya en el discurso educativo, los maestros consideran la utilidad y beneficios de introducir el aprendizaje de los conceptos de movimiento, mediante su exploración creativa, además de que ofrece un espacio más para la indagación de diferentes cualidades y dinámicas del movimiento, que lo dotan de expresividad. No obstante que en algunas clases se ha dejado un espacio particular para el desarrollo sistemático de estos aspectos, a menudo este trabajo es opacado y hasta desplazado por la fuerza que siguen teniendo los objetivos técnicos, en particular en los momentos cercanos a los periodos de evaluación, cuando los maestros sucumben a las exigencias institucionales de logros técnicos.

Si bien en los procesos técnicos tradicionales, sobre todo de la danza clásica, prevalece un trabajo corporal analítico que reduce la sensación de totalidad y de sinestesia corporal, los maestros introducen con frecuencia la fase que he denominado de *estudio*, recuperando la propuesta Leeder, para *promover sistemáticamente la sensación de bailar*. Conviene insistir, sin embargo, en que no basta incluir la fase, sino que es preciso permitir el número de repeticiones necesarias

para lograr cierto dominio en los movimientos que permita ejecutarlos con fluidez y continuidad. Fandiño ha creado una metodología en la que logra un interesante equilibrio entre aprendizaje analítico, que supone la fragmentación de los movimientos, y aprendizaje global de las acciones corporales, donde prevalece una cualidad rítmica y energética que apunta a un sentido de unidad corporal. Logra este equilibrio porque la estructuración de secuencias que promueven la sensación de bailar no se limita a una sola fase de la clase, sino que en cada una, al término de cuatro o cinco ejercicios, elabora estas secuencias y las repite las veces necesarias para lograr un sentido de fluidez en la coordinación de los movimientos.

Los tres procedimientos que arriba referí —exploración de la diversa gama de cualidades del movimiento, exploración creativa del movimiento y promoción sistemática de la sensación de bailar— crean momentos de liminaridad, espacios de posibilidad, que favorecen la emergencia de la experiencia estética y muy probablemente, de *communitas*. Es decir, aunque acotados por las normas que los procedimientos técnicos imponen, estos espacios permiten el flujo libre de la energía individual y grupal, y producen el ambiente propicio para vivir una intensa experiencia de comunión consigo mismo, que irrumpe cuando se logra contactar con el cuerpo propio y disfrutar el placer del movimiento, y de comunión con los otros, que surge de la ritmicidad de los cuerpos, cuya energía los envuelve y crea la sensación de un solo cuerpo que se mueve al unísono.

Cuando he mencionado el bagaje experiencial del maestro subrayo *su capacidad de valorar diferencialmente el proceso educativo* que orienta, es decir, el potencial que ha desarrollado para diferenciar los ambientes que favorecen las experiencias educativas y los que las impiden, de manera que puede crearlos o utilizar los existentes para producir el efecto deseado. También hago referencia a una sensibilidad peculiar que le permite entender que los estudiantes no responden mecánicamente a los estímulos que les ofrece externamente, por lo que es necesario desplegar un conjunto de actitudes pedagógicas (ritualizadas) que impregnen el ambiente educativo de cordialidad, entusiasmo y alegría, para afrontar problemas del aula como el aburrimiento, la indisciplina, el desinterés, etc. sin recurrir a expresiones autoritarias.

Los maestros que han logrado dominio en el proceso educativo promueven el interjuego de estas condiciones que intervienen en el aprendizaje, lo que significa, además del empleo eficiente de los recursos y procedimientos que puede controlar el educador (condiciones objetivas), la necesidad de *generar estrategias para impulsar en los alumnos el desarrollo de actitudes que apoyen el proceso*: disciplina, autoestima, concentración, deseo de aprender y compromiso con el propio proceso de aprendizaje, seguridad en sí mismo, docilidad para dejarse

guiar, pero firmeza para sostener un esfuerzo continuo y prolongado, etc. (condiciones subjetivas).

Éste es uno de los puntos más débiles del proceso educativo dancístico, en el que si bien se reconocen múltiples problemas de orden afectivo y emocional por el trato no siempre adecuado y la presión que se ejerce sobre los estudiantes para que desarrollen al máximo sus potencialidades corporales, éstos han sido poco estudiados. No se trata sólo de denunciar el maltrato, sino de ofrecer alternativas metodológicas para sortear las múltiples tensiones que el trabajo corporal entraña, amén de combatir las enraizadas actitudes autoritarias que aún dominan esta relación educativa.

Al respecto, los trabajos que han elaborado los analistas de movimiento y terapeutas corporales han sido de gran utilidad, sin olvidar los de Margarita Baz, que subrayan la influencia del grupo en la constitución de la subjetividad. Sin embargo, aún faltan estudios que atiendan, con los instrumentos que ofrecen la psicología y el psicoanálisis, las particularidades del proceso educativo al que se someten los estudiantes de las escuelas profesionales de la ciudad de México, lo que haría una aportación teórica significativa y de utilidad para los maestros.

Pese a que no dirigí mi investigación a un análisis sistemático de esta problemática, algunas experiencias recogidas en este capítulo y en el siguiente describen las estrategias que estos maestros emplean para retroalimentar a los estudiantes y fomentar en ellos las actitudes requeridas en este arduo proceso, sin recurrir a formas agresivas ni tampoco a las críticas y señalamientos devastadores que infortunadamente son aún frecuentes en este medio educativo.

Conviene, entonces, subrayar que un buen principio sería dirigirse hacia un cambio drástico en la concepción que cada maestro tiene de su actividad, abandonando el papel de sabelotodo y todopoderoso, para asumir un comportamiento más humano y generoso de guía en el proceso de descubrimiento del alumno, un facilitador de los intercambios del alumno con su cuerpo, con el movimiento y la danza, además de promotor de un proceso de negociación de significaciones que, en el caso particular de la danza, implica aprender a vincularse y crear un sentido grupal: enlazar el propio cuerpo al ritmo y sentido de los demás cuerpos, y de cómplice, como Fandiño califica su actividad, que comparte con los estudiantes sus experiencias, al tiempo que se compromete a participar activamente en el proceso de aprendizaje. Ello permitiría entablar relaciones personales entre maestro y alumno, y entre los propios estudiantes, más colaboradoras y libres de la negativa competencia.

Capítulo III

Una topografía simbólica y ritual de la práctica educativa dancística profesional

*Torna y retorna, oh tú, todavía casi una niña,
completa por un instante la figura de la danza,
para convertir en constelación pura una de aquellas
danzas, en las que nosotros sobrepujamos fugaces
la oscura naturaleza ordenadora. Pues tan sólo
se animó, hecha toda oídos, con el canto de Orfeo.
Tú estabas imbuida aún de aquel movimiento primero,
sin extrañarte apenas cuando un árbol se despertaba
lentamente para seguir tu ritmo según su oído.
Tú conocías todavía el lugar donde la lira
se alzara sonante, el centro inaudito.
Por él intentaste realizar los pasos más hermosos,
confiando orientar un día, hacia la fiesta intacta y plena,
el camino y el rostro del amigo.*

Rainer María Rilke

He reservado este último escenario para desarmar el *performance* ritual de los maestros de danza con quienes trabajé, reconocer el uso diferencial de los símbolos y caracterizar el tipo de interacciones rituales que los identifica, para así delinear una posible topografía simbólica y ritual de la práctica educativa dancística profesional. Lo anterior implica describir los símbolos educativos que los maestros utilizan y mostrar sus calidades diferenciales y fuerza de afección para guiar el aprendizaje hasta su culminación; detallar las estrategias y recursos que los maestros emplean para esculpir los cuerpos y lograr su contundencia comunicativa; puntualizar las características del drama educativo que surge durante los procesos de interacción cotidianos y las acciones ritualizadas a que da lugar; y, por

último, reflexionar sobre las formas como algunas de estas experiencias han sido decantadas por los maestros, hasta constituirse en el almacén de experiencias al que recurren en situaciones de incertidumbre.

En un primer apartado, describo las calidades diferenciales que asumen algunos de los símbolos rituales que utilizan los maestros para construir un campo ritual y puntualizar el funcionamiento de los símbolos dominantes y los instrumentales en cada salón de clase, con el fin de valorar los niveles de eficacia educativa que se alcanzan. En un segundo apartado narro algunas peculiaridades de la práctica educativa en relación con el uso de estrategias y acciones concretas para detonar en los estudiantes un estado de excepcionalidad corporal y afectiva; en particular, abundo en el modo en que orientan la experiencia del dolor y el placer a lo largo del proceso y detallo algunas formas de comunicación simbólica, en las que predomina el lenguaje no verbal y los sentidos tienen una amplia participación, por la cual los maestros buscan que la subjetividad del alumno emerja, es decir, desborde los mecanismos técnicos para que la calidad interpretativa propia de cada estudiante se exprese a plenitud. Finalizo con un tercer apartado donde retomo la noción de experiencia y planteo tres vivencias peculiares de los maestros que han transitado de meros reproductores a artistas clínicos que aplican su almacén de experiencias a la resolución de los singulares problemas que se presentan en el aula.

1. Analítica simbólica de la práctica educativa

Había subrayado la importancia que Turner da al estudio de los símbolos para la comprensión de los rituales. Ello debido a que, por un lado, considera que son los instigadores de la acción social convergente, de donde emerge el campo ritual y, por otro, que constituyen dispositivos evocadores de experiencias vividas en otros rituales. La operación de los símbolos permite, simultáneamente, preservar las normas que otorgan identidad al grupo y transformarlas, al generar las condiciones para la emergencia de una experiencia individual que apuntala las diferencias y de un sentimiento de fusión (*communitas*), del que brota la experiencia de identidad. Este doble funcionamiento de los símbolos favorece la conexión de las condiciones externas con la vida íntima del sujeto, lo que a su vez permite comprender la eficacia del ritual. Dichas características apuntan a la pertinencia de una exploración de los símbolos que los maestros utilizan en los rituales educativos, pues son en última instancia los responsables de la eficacia educativa.

Al preguntarse cómo trabajan los símbolos, este antropólogo menciona que son mecanismos mediadores que les permiten a los individuos dar forma a la realidad. Los símbolos rituales son multivocales, susceptibles de muchas significaciones, pero sus relaciones tienden a unificar significados contradictorios y a

polarizar significados entre fenómenos psicológicos y valores normativos. No obstante, subraya que esta polarización se produce durante el *drama* ritual, por la profunda vivencia que producen el canto, la danza, la pintura del cuerpo, el uso de alucinógenos o de alcohol, etc. Se infiere, entonces, que la incorporación de algún hecho estético que transforme el estado de conciencia del sujeto conduce al intercambio de cualidades entre los dos polos del símbolo, de manera que el referente biológico es ennoblecido y el normativo, cargado de significado emocional. Además, estas peculiaridades establecen una diferencia crucial para el análisis: no todos los símbolos que operan en el espacio ritual son rituales. Unos pocos símbolos representan la totalidad de la cultura y su entorno material.¹

Para la exploración de los símbolos rituales, Turner establece una diferencia entre símbolos dominantes e instrumentales. Los primeros favorecen la construcción del campo ritual y permiten la convergencia imaginaria y de reconocimiento identitario. Los segundos, además de plantear un conjunto de mecanismos de sentido que sólo tiene validez en el aquí y ahora (son símbolos situacionales que generan calidades diferenciales en la experiencia), orientan la acción ritual propiamente dicha, remarcan la teleología específica de cada ritual: sus fines explícitos, que son susceptibles de transformación durante los procesos de interacción y marcan el horizonte jurídico de la comunidad, por lo que apuntan directamente a la obligatoriedad normativa y la refuerzan.

Este funcionamiento diferencial de los símbolos permite delimitar, por una parte, el campo simbólico, capaz de suscitar una coherencia imaginaria cuyo efecto sintético favorece la realización de las acciones rituales, y por otra parte, el campo normativo, donde se crean las condiciones para que se produzca el efecto de deseabilidad de la norma: la eficacia ritual.²

Sin embargo, la línea que separa los símbolos dominantes de los instrumentales no es infranqueable; como subraya el propio Turner, la dominancia tiene una calidad relativa. Dado que el carácter del símbolo está definido más por su condición dentro del campo y del conjunto de las operaciones que realiza en el campo, que por su naturaleza misma, la diferencia entre los símbolos no es ontológica sino funcional. Por otro lado, “la dominancia no surge de un código general que enmarca y precede el ritual, sino de la dinámica y las pautas interpretativas suscitadas por la situación colectiva —afectiva y cognitiva— que el marco local es capaz de engendrar”.³

¹ Victor Turner, *La selva...*, *op. cit.*, p. 55.

² Raymundo Mier, *Apuntes del seminario teoría del ritual*, *op. cit.*

³ Raymundo Mier, “La antropología ante el psicoanálisis: las iluminaciones tangenciales”, en *Antropología y psicoanálisis, Cuicuilco*, Nueva Época, vol. 7, núm. 18, Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, México, ENAH, enero-abril 2000, p. 90.

Un mismo símbolo puede desempeñar en ocasiones y en ciertas circunstancias funciones dominantes y, en otras, funciones instrumentales; en este sentido, “los ámbitos de validez local para la dominancia no se encuentran definidos necesariamente por las formas de regulación general del espacio ritual, sino que se suscitan en el seno mismo de los rituales —en los límites de cualquier ‘secuencia simbólica completa’ en el tejido de acciones, interpretaciones y afectos del ritual mismo— o bien, exceden el campo restringido de un ritual para constituirse en recursos simbólicos de articulación estratégica entre rituales particulares”.⁴ En otras palabras, es en el campo ritual donde se generan tanto las funciones como las propiedades que los símbolos asumen; por tanto, un símbolo ritual se constituye como tal sólo al interior del campo.

Esta topología me sirvió de sustento para la recuperación empírica de los símbolos educativos que a continuación describo. En primer lugar planteo las características que asumen los símbolos dominantes de la danza clásica y de la danza contemporánea. En segundo lugar describo algunos símbolos instrumentales que operan en los distintos rituales que crean los maestros; en forma especial destaco la necesidad de los maestros de simbolizar las diferentes partes del cuerpo, para que los alumnos dirijan su atención sólo a una de las múltiples sensaciones que ocurren cuando mueven cada una de ellas; y por otra parte, la construcción de imágenes con las que intentan detonar una experiencia específica durante el trabajo técnico o interpretativo, o para vincular ambos procesos.

a) La simbólica dominante de la danza clásica

En el capítulo “Un rastreo genealógico de la práctica educativa dancística profesional”, en el recorrido por las innovaciones técnicas y artísticas que requirió la danza clásica para construir su tradición educativa, señalé como símbolos dominantes del género el dominio de las dificultades que impone el zapato de punta, el virtuosismo en la ejecución de movimientos relacionados principalmente con la habilidad de girar y saltar y, como resultado de estos logros y de una contundencia expresiva, la aspiración a convertirse en primera bailarina.

En este apartado muestro el peculiar sentido que cada maestro da a estos símbolos dominantes, que si bien son compartidos por todos los miembros de la comunidad educativa de ese género y ofrecen la coherencia imaginaria necesaria para permitir la construcción de un campo ritual en el aula, su dominancia es relativa: en ciertos momentos asumen una función claramente instrumental, cuando orientan una fase de la clase o un ritual creado para generar una calidad afectiva

⁴ *Ibidem*.

particular. A manera de ejemplo a continuación refiero los modos en que dos maestras de danza clásica utilizan un mismo símbolo dominante (la zapatilla de punta) y lo convierten, por el uso singular que hacen de él, en un símbolo instrumental que caracteriza uno de los momentos del proceso metodológico que han desarrollado.

En uno de los casos me guío para la descripción por una interpretación operacional (en el uso que Graciela González le da al construir el ritual con el cual las niñas serán iniciadas en la punta); en el otro caso oriento el relato por una interpretación exegetica que refiere simultáneamente el aspecto sustancial y tecnológico del símbolo.⁵

Las zapatillas de punta

A partir de que Marie Taglioni bailó por primera vez con un par de zapatillas de punta, éstas se convirtieron en el símbolo que identifica a la bailarina de ballet. Aunque en el proceso educativo funcionan como un ideal que las alumnas deben alcanzar, no todas logran vincularse plena y armoniosamente con ellas, lo que con frecuencia produce su alejamiento de la actividad. Como afirma Elsa Recagno: “desde el momento en que la estudiante de ballet adquiere su primer par de zapatillas de punta, establece un vínculo especial con este instrumento de trabajo”.⁶ Para que esta primordial relación —que para algunas supone, al menos, la incomodidad, pero para la mayoría, un proceso doloroso— pueda crearse, es muy importante el ritual con el que se inicia a la futura bailarina. Y los encargados de crearlo son los maestros, por lo que en cada salón de clase este símbolo dominante toma características diferenciales que lo convierten en símbolo instrumental de un ritual específico: el momento en que las estudiantes usan por vez primera la zapatilla de punta. Este ritual posee la forma nítida de un rito de pasaje, en el que aparecen los tres momentos señalados por Van Gennep: un momento de preparación, uno liminar y uno de culminación del proceso ritual.

Generalmente este ritual tiene lugar hacia el final del primer año de estudio, aunque cada maestro decide el momento exacto, de acuerdo con el nivel de desarrollo muscular de las alumnas. Si bien en las metodologías existen parámetros generales que refieren los ejercicios que deberán realizarse cuando se usa por primera vez este instrumento, cada maestro construye estrategias para orientarlos, tratando de generar una intensa experiencia que vuelva deseable su uso y dominio.

⁵ Véase nota 20 en el capítulo “Escenas y escenarios. *Performances* educativo-dancísticos”.

⁶ Elsa Recagno, “La zapatilla de punta”, en *Bailetin E-Zine*, núm. 3, México, página de Internet de la Escuela Nacional de Danza Clásica, www.geocities.com/Vienna/1854/.

En el ritual que abajo narro, la maestra González ha creado un procedimiento peculiar para evitarles a sus alumnas una experiencia negativa en este momento tan significativo, como la que ella vivió y que la condujo por un largo proceso para remontar el tropiezo afectivo que le produjo.⁷ Debido a la traumática experiencia vivida por ella (pues no tuvo la preparación necesaria para evitar el miedo a perder el equilibrio), con todos sus grupos de primer año monta este singular ritual de introducción al trabajo de puntas. La peculiaridad radica en el ambiente de suspenso que crea, desde que compran las puntas hasta que las usan por primera vez, el cual genera una emoción muy agradable en las niñas. En mi diario de campo registré el ritual que a continuación describo.

Los primeros días de abril, la maestra solicitó a las niñas comprar sus zapatillas de punta. Desde entonces, al finalizar cada clase revisa las de cada niña. Verifica que les queden justas, pero sin apretar el pie. Cuando detecta que no es la medida adecuada, les pide que las cambien. A todas les pidió que compraran puntas marca Capezio, porque es el zapato más suave para comenzar (con el tiempo cada niña tendrá que aprender a reconocer las necesidades de su tipo de pie y adquirir el zapato más apropiado). Cuando está segura de que cada niña tiene las zaapatillas apropiadas, les enseña a coserles en la punta un refuerzo con hilo crochet (para evitar resbalones y que la punta se vea deshilachada y descuidada por el uso). Desbarata el tejido cuantas veces sea necesario hasta que aprenden a colocarlo adecuadamente. Una vez que ha quedado bien puesto el refuerzo, les enseña a coser las cintas y el resorte.

Todas las niñas tienen sus puntas en una cajita, donde las guardan con un cuidado muy especial, envueltas en papel de china. Cada día al concluir la clase y ya afuera del salón, las niñas se reúnen con la maestra para que les revise su trabajo de tejido y costura. Cuando todas han concluido esta labor, les pide que lleven sus puntas diario para que cuando observe que sus piernas están listas, puedan iniciar el trabajo, lo que será una sorpresa y premio a su esfuerzo.

Finalmente llega el día.

22 de abril de 1999

Al finalizar los ejercicios de centro la maestra les dice a las niñas:

—¡Llegó el día, saquen sus puntas!

Las niñas corren alborotadas al extremo derecho del salón, donde a diario dejan su ropa cuidadosamente doblada, a buscar sus zapatillas de punta. Las sacan con cuidado

⁷ Aún son muy pocos los maestros que consideran la importancia de hacer del trabajo de puntas algo apasionante, en lugar de la crueldad con que a veces se tiñe, por el dolor y las dificultades que deben vencerse. Como el dolor es cultural y sus umbrales se intensifican o disminuyen de acuerdo con el sentido que tiene en cada actividad, es comprensible que el producido por la zapatilla disminuya o aumente en relación con la capacidad de cada estudiante para significarlo. En el proceso de significar el objeto, una intervención positiva del maestro es primordial.

de su cajita, les quitan el papel de china con el que están envueltas con tal esmero, que parecen objetos de cristal. Sentadas en un pequeño círculo cada una saca de una pequeña bolsa un pedazo de algodón de cabra con el que cubrirán sus pies, para disminuir el dolor de los primeros días. La maestra ha empezado a dar indicaciones de cómo colocarse el algodón y las niñas la observan atentamente. Hay un ambiente de gran emoción, pero no mucho ruido; las caritas muestran el entusiasmo que produce este primer contacto con el anhelado zapato.

—¡Primero calienten sus zapatillas, después metan su pie en el resorte y hasta entonces pongan el algodón!

Todas acercan el zapato a la boca para transmitirle el calor de su aliento; después, lenta y sigilosamente, como queriendo evitar cualquier contacto que dañe la punta, introducen su pie por el resorte, toman el pedazo de algodón de cabra que ya han cortado a la medida, lo colocan en el pie y finalmente lo meten en la punta.

—Ahora es la primera vez, pero lo ideal es no usar nada —se refiere al algodón, cuyo uso seguramente se prohibirá en el siguiente año.

—Con el algodón o con cualquier protector, el pie de la bailarina pierde contacto con el piso. La bailarina tiene que sentir el piso para estar segura —comenta mientras continúan colocándose el zapato.

—¡Vamos niñas, un poco más rápido!, recuerden que en una función sólo tenemos unos segundos para cambiarnos de vestuario, y a veces hasta de peinado y maquillaje ¡Apúrense! ¡Amarren bien esas cintas, que no se salgan! (Uno de los primeros aprendizajes de una estudiante de danza clásica es el amarre correcto de las cintas que sujetan firmemente las zapatillas.)

Mientras tanto, la maestra ha colocado un poco de brea en un cajoncito especial que hay en cada salón, y lo acerca a la barra, donde las niñas realizarán su primer ejercicio de puntas.

—Colóquense frente a la barra.

Las niñas caminan lentas y con dificultad, con las piernas separadas, porque no pueden flexionar el metatarso para dar el paso; además, seguramente se sienten incómodas. Al llegar a la barra, la maestra les indica que se acerquen al cajoncito para enseñarles cómo ponerse brea en el zapato.

—Póngale sobre la base que tejíó, y después en toda la planta —dice mientras las ayuda, una por una, a meter sus pies en el cajoncito.

—¡Vamos! En sexta posición.

Todas se han colocado en una sola barra, muy cerca una de otra, como si desearan transmitirse a través del cuerpo la emoción que sienten. Pero la maestra camina por la barra separándolas un poco.

—Hacemos *plié* y nos subimos a la punta con un pequeño impulso. Móntense bien en el zapato, sobre la base que tejieron. Bajen articulando su pie y den unos pasos hacia atrás, para descansar.

La disciplina es muy estricta en el salón y han aprendido a no hablar mientras ejecutan sus ejercicios, pero al caminar hacia atrás, se observan unas a otras y dejan entrever en su mirada, si bien un poco de dolor, un mucho de sorpresa y alegría. Ha comenzado su rito de iniciación y, aunque sus pies empiezan a estar doloridos, se muestran orgullosas de *sentirse*, por vez primera, bailarinas de ballet.

—¡Vamos, otra vez! Repitan el ejercicio. Como lo hacemos en la gimnástica. Alarguen sus dedos y compacten el cuerpo para quitarles peso a sus pobres pies —dice en el momento en que vuelven a subir a las puntas.

—¡Bien!, ahora vamos a caminar —indica con un gesto que la sigan al principio de la barra.

—Vamos a caminar hasta el final de la otra barra.

Le toma la mano a la primera alumna y la ayuda a subirse a las puntas; sin soltarla, la lleva hasta el final de la otra barra. Regresa al lugar donde ya espera la otra niña. La maestra acompaña a cada una en este primer viaje sobre las puntas. Repiten el ejercicio, pero ahora les pide que el paso sea más corto y un poco más rápido. La primera niña hace el ejercicio muy torpemente, mientras el resto del grupo, que la observa sin perder detalle, sonríe. Pero no es una risa burlona, sino de sorpresa ante lo inesperado y novedoso de este reciente aprendizaje. Al finalizar el ejercicio, todas vuelven a dar unos pasos hacia atrás, se ven más adoloridas, pero conservan el gesto de alegría.

—¡Bien niñas, vamos al centro! *Révérénce*, por favor.

Hoy las niñas realizaron con especial gusto su reverencia final. Al concluir, aplauden con mucha alegría.⁸

La maestra ha tratado de conmover a sus alumnas, de producir una pasión alegre por el uso del zapato de punta; sin embargo, en este primer momento es todavía una pasión externa. Será necesario que a lo largo del proceso educativo los maestros las ayuden a convertirla en una pasión activa, es decir, interiorizarla para que puedan evocarla si lo desean.

Para que la bailarina logre un buen trabajo de punta, esta herramienta de trabajo debe convertirse en “una extensión de su cuerpo”,⁹ por lo que las alumnas tienen que aprender sus secretos. El primer paso es habituarse a la punta, o como diría Merleau-Ponty, “instalarse” en ella, haciéndola participar de la voluminosidad del propio cuerpo. En el hábito, subraya este autor, “se expresa el poder que tenemos de dilatar nuestro ser-del-mundo o de cambiar la existencia anexándonos nuevos instrumentos”.¹⁰ La bailarina debe instalarse en las puntas y convertirlas

⁸ Diario de campo de las clases de Graciela González.

⁹ Elsa Recagno, “La zapatilla de punta”..., *op. cit.*, p. 1.

¹⁰ Maurice Merleau-Ponty, *op. cit.*, p. 161.

en extensiones de su ser; así, al lograr este hábito expresa un modo peculiar de estar en el mundo, que la identifica.

Elsa Recagno escribió un pequeño artículo en el que una primera bailarina egresada de la escuela comparte algunos de los secretos que ha descubierto en el uso cotidiano de los zapatos, además de describir con detalle los cuidados que se deben brindar a estos significativos instrumentos.¹¹ En sus primeros comentarios, la maestra refuerza el ideal de toda estudiante de ballet: convertirse en primera figura, en este caso, de la Compañía Nacional de Danza, además de subrayar el valor y logros de la ENDCL.

Irma Morales, primera bailarina de la Compañía Nacional de Danza y ex alumna de esta escuela, nos pasa su conocimiento y experiencia sobre la zapatilla de punta.

Comenta la importancia de que la bailarina reconozca las transformaciones de su pie, generadas por el crecimiento o el proceso formativo, y de que conozca las características de los diferentes zapatos, para que haga la mejor elección cuando estas modificaciones se presentan.

Ella usaba zapatillas de líneas Capezio-Pawlova núm. 3 C, las cuales se caracterizan por tener un alma fuerte, el bloque reforzado y la empella baja. Por los cambios normales del pie, ella se cambió a Capezio-Contempora, que es más suave y tiene una plataforma más ancha y cuadrada, la cual favorece su equilibrio.

Describe el proceso al que debe someterse un par de zapatillas nuevas, desde el reconocimiento de su estado, hasta su completa adecuación para el uso cotidiano.

Para preparar sus zapatillas, ella las revisa cuidadosamente, y se las prueba para detectar cualquier anomalía o defecto que puedan traer de fábrica; luego con sus manos aplanar la zapatilla para que toda la planta del pie tenga contacto con el piso, las arquea suavemente para que el alma vaya cediendo y le afloja la parte superior de la suela externa y de la plantilla presionándolas hacia adelante y hacia atrás. Si las zapatillas están demasiado duras, les humedece con agua la empella y las alas. Hay veces que la plataforma o los pliegues no vienen planos, entonces los golpea contra algo duro para tratar de aplanarlos.

Para coserles las cintas, ella dobla el talón de la zapatilla hacia adentro y esto le da la medida exacta para su pie, las cose cerca del cordón, no hasta abajo en diagonal. Ella usa cintas Capezio que hacen juego con sus Contempora salmón y con las mallas del mismo color. No usa elástico en las zapatillas y para mantenerlas en su lugar les pone brea en el talón.

¹¹ Elsa Recagno, "La zapatilla de punta"..., *op. cit.*, pp. 2 y ss.



Alumnas del 1er. año de la carrera de intérprete de danza de concierto. Ciclo escolar 1998-1999.

Además de indicar el amarrado y hormado correcto de las zapatillas, que evita accidentes y molestas sorpresas al bailar, Recagno advierte a las alumnas sobre algunas costumbres poco convenientes en el trabajo de punta, como el intercambio del zapato de un pie al otro, el uso del zapato sin amoldarlo, o la necesidad de reforzar o desechar los zapatos con arco vencido.

Ella no cambia de pie sus zapatillas y para atarlas cruza primero la cinta de adentro y luego la de afuera, las anuda entre la parte interna del tobillo y del tendón de Aquiles para no lastimarse los tendones del pie, luego esconde el nudo de la zapatilla debajo de las cintas y le pone brea para que no se salga, no le cose el nudo porque necesita que las cintas den de sí; cada vez que sale a escena se las vuelve a atar.

Después que ha ensayado con las zapatillas y éstas ya están amoldadas, le jala los cordones, hace un nudo doble, corta la mitad de lo que sobresale y lo esconde debajo de la empella. También le pone brea al nudo para que no se salga. Ella le deja la cubierta de satín a la plataforma.

Hay puntas que puede volver a usar aunque tengan el arco vencido, las refuerza haciéndoles una costura de uno a tres cm a lo ancho de la empella con hilaza o algún hilo grueso doble, cuidando que el refuerzo esté plano, sin irregularidades, para no lastimarse el empeine.

Por último, ofrece sugerencias para salvar los inconvenientes propios del material con el que se fabrica el zapato y para conjurar los temidos resbalones.

Rara vez se encuentra una zapatilla que no sea ruidosa, para quitarles el ruido que producen las golpea cara hacia arriba contra un piso de mármol o de azulejos, dándoles golpes secos a los pliegues, a la plataforma y al borde de la punta; no se les puede pegar de cualquier manera porque se deforman.

El problema de pisos resbalosos es una pesadilla para todas las bailarinas que bailan en punta, cuando Irma baila sobre linóleo le pone un poquito de brea a los pliegues y bordes de la zapatilla, no a la plataforma. Cuando baila sobre otros pisos le pone brea a la punta y a toda la zapatilla.

En este minucioso texto, Recagno insiste en la relación de la bailarina con las zapatillas, equiparándola con la que se tiene con un objeto amoroso. En efecto, la bailarina que no logra convertir al zapato de punta en su aliado, no alcanza la meta de su formación, de modo que uno de los esfuerzos fundamentales del maestro de danza clásica estará dirigido a que el alumno domine las dificultades que impone este instrumento, dominio que se vincula nítidamente con los objetivos de ligereza y suavidad que la bailarina de ballet debe lograr para ofrecer la ilusión óptica de inexistencia de la fuerza de gravedad, es decir, de transmutación de la materia en espíritu.

Esta maestra ha centrado sus investigaciones didácticas y metodológicas en elaborar procedimientos que ayuden a las alumnas a dominar rápidamente estas dificultades y, por tanto, alcanzar una relación armoniosa con el instrumento. Ha propuesto eliminar la fase de centro, que por lo general es a media punta, para entrar de lleno al trabajo de punta, lo que implica siempre un trabajo de experi-



FOTO: ALEJANDRA FERREIRO

Alumnas del 6° y 7° grado de la carrera de ejecutante de danza clásica cambiándose las zapatillas de punta. Ciclo escolar 1999-2000.

mentación y adecuación del proceso a las necesidades y características de cada grupo.

Pero sí va saliendo, sí va saliendo..., por ejemplo, ya siento que el trabajo con las zapatillas de punta en centro ha mejorado bastante; no estoy contenta todavía, pero ya veo que el mismo hincapié que le ponen a la subida de la punta se lo están poniendo a la bajada. Todo lo que es la transición de un paso a otro ya la están manejando mucho mejor con la zapatilla. No te puedo decir lo mismo del *allegro*; con la zapatilla de punta sigue estando muy mal; espero que para este próximo semestre podamos incrementar el trabajo de *allegro* con la zapatilla de punta porque está muy flojo, en especial los batidos. Venían flojitas con los batidos, y ahora se incrementa la dificultad con la zapatilla de punta puesta.¹²

Las dos experiencias que he relatado muestran la capacidad de los símbolos dominantes de convertirse en instrumentales al asumir significaciones diferenciales en cada clase, es decir, que los símbolos adquieren significación de acuerdo con su uso. Un mismo símbolo dominante puede mutar continuamente su significación y dar lugar a múltiples interpretaciones en maestros y alumnos. Me interesa subrayar también que el símbolo dominante opera en el imaginario grupal otorgándole identidad; pero esta operación identitaria está soportada en la eficacia alcanzada en cada momento del desarrollo. En otras palabras, cuando una fase del proceso formativo no orienta la voluntad de la alumna para superar el dolor y las dificultades producidas por el zapato de punta y ésta renuncia a su empeño, en ese momento se derrumba todo el proceso, lo que incrementa significativamente la probabilidad de deserción. Por ello, Recagno insiste en guiar los niveles intermedios (quinto, sexto y séptimo años) al rápido y eficaz dominio de las dificultades del instrumento. No obstante, en otras metodologías, como la rusa, la punta se domina como resultado del proceso técnico en su conjunto; es decir, la fuerza identitaria de la bailarina no se condensa en un solo aspecto, sino en la totalidad de un proceso donde la punta es uno más.

¹² Elsa Recagno en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 7 de septiembre de 1999.

b) La simbólica dominante de la danza contemporánea

Precisamente el acto simbólico que distancia a la danza clásica de la danza contemporánea es el abandono libre y voluntario de la zapatilla de punta, que hizo en los años veinte Isadora Duncan. Desde entonces, la fuerza identitaria de los miembros de este género dancístico se ha concentrado en los valores de libertad, naturalidad, expresividad y creatividad. Sin embargo, estos símbolos-concepto dominantes también tienen calidades diferenciales en cada salón de clase, y se convierten en símbolos instrumentales orientadores de la teleología específica de las acciones ritualizadas de los maestros.

Creatividad y sensibilización artística

Prácticamente la totalidad de los maestros de danza contemporánea dedicados a la formación de intérpretes profesionales coincide en el valor primordial de la creatividad en el futuro bailarín, aunque su desarrollo se ha circunscrito a ciertas materias curriculares (coreografía, trabajos creativos, introducción a las artes, sensibilización, etc.) y su inclusión en la clase de técnica ha sido menor. La mayoría de los maestros con los que trabajé piensa que la creatividad no debe desligarse de la formación técnica, por lo que buscan integrarla a toda la clase.

En las clases de coreografía se trabaja mucho, pero para mí en las clases de técnica también es muy importante que la gente sea creadora, aportadora, que no sea un sujeto pasivo, sino un bailarín activo que me proponga, incluso en las clases de técnica. Es muy importante porque le permite desarrollarse y plasmar sus sueños. Y eso importa, que vea que lo que él quiere decir, lo que quiere hacer, también se puede manejar a partir de todo el cuerpo, el lenguaje del movimiento.¹³

Estos maestros piensan que el juego favorece el desarrollo de la imaginación, la fantasía y la sensibilidad estética, por lo que puede detonar procesos creativos. Como afirma Lin Durán, el juego permite, “además del desarrollo de múltiples potencialidades, entrar en la experiencia estética, explorar el mundo físico y ambiente social, perfeccionar conceptos, ampliar y enriquecer el vocabulario y dar impulso al pensamiento productivo”.¹⁴ Pero cada educador lo aborda de modo distinto, pues crea las estrategias con las que busca conmover a sus alumnos, de acuerdo con sus propias vivencias y el lugar que ocupa en su jerarquía de valores.

¹³ Laura Rocha en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 5 de junio de 2001.

¹⁴ Lin Durán, *Manual del coreógrafo*, México, Serie de Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, CENIDI-Danza “José Limón”, INBA, 1993, p. 37.

Algunos lo consideran como el orientador de todo el proceso técnico, de manera que el juego está presente en las diferentes actividades de la clase.

Mis alumnos de primero todo lo aprendieron jugando: cómo improvisar, cómo relacionarse; aquí no sólo les tienes que enseñar cómo es la técnica, cómo hacer un *demi-plié*.¹⁵

Otros han planteado una fase específica en sus clases para trabajar los conceptos de movimiento a partir de la exploración creativa.

En el trabajo creativo, si bien trabajamos los conceptos de la técnica Graham, no sólo los trabajamos en el sentido Graham: somos mucho más abiertos a cualquier tipo de expresión que las alumnas logren a través del concepto [...]; es ponerlas a improvisar con trozos musicales distintas partes del cuerpo, hasta que llegamos al total del cuerpo. [...] El autor a lo mejor quiso demostrar tristeza; no nos vamos a fijar en lo que él quiso decir, sino en qué proporciona la música, tristeza, melancolía, desolación, [les digo] “vas a moverte de acuerdo con lo que tú sientes, no según lo que el músico dice”. [...] Y con base en eso los niños experimentan en su cuerpo improvisando. [...] Por ejemplo, les pedí experimentar el concepto de “más” y ellas escogieron qué movimientos les daban esta calidad de “más” para ir al siguiente movimiento.¹⁶

Otros maestros, consideran que la creatividad es una actitud y objetivo al que debe apuntar toda actividad del alumno en clase.

El bailarín es igual que todos los creadores, y yo pido que así se perciban en mi clase. Quiero seres comunicadores, en este caso a través de su cuerpo, de su piel, de lo que me dicen al moverse. No quiero estar como hacedor de ejercicios, sino de obras creativas, aunque sólo duren ocho tiempos, pero ocho tiempos sensuales y plenos.¹⁷

A veces la creatividad es el termómetro de la comprensión que los estudiantes han logrado de cierto proceso, puesto que pueden aportar a la construcción de los ejercicios con facilidad y fluidez.

Otra cosa que hago con las niñas es que ellas, desde el punto de vista creativo, den aportes de movimientos; esto para mí es el termómetro, cuando las niñas empiezan en la parte creativa a explorar, a investigar y a hacer sus propuestas de movimiento; me doy cuenta de que sus cuerpos se empiezan a mover cada vez de mejor manera, con más sentido. De este modo voy dándome cuenta de lo que el grupo está exigiendo. Para mí sí es importante ese trabajo creativo pero ya en función del aporte de ellas, que me sirve mucho también para ver su intención de movimiento, la necesidad que tienen sus calidades.¹⁸

¹⁵ Laura Rocha en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 5 de junio de 2001.

¹⁶ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 15 de diciembre de 2000.

¹⁷ Luis Fandiño, *cf.*: Margarita Tortajada, *op. cit.*, p. 223.

¹⁸ Alma Mino en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 7 de noviembre de 2000.

A pesar de la importancia del trabajo creativo como almacén sensible para la construcción de los personajes y como factor de apoyo en el proceso de creación, reconocen que no basta para lograr que el futuro intérprete desarrolle la expresividad, es decir, desprenda esa energía de lujo requerida en la comunicación escénica.

Yo sí pienso que son diferentes; la creatividad es lo que realmente uno puede sacar, decir a partir de un lenguaje; y la expresividad es cómo lo dice uno, de qué manera, cómo me apropio de tal personaje, cómo lo expreso, si está claro o no.¹⁹

Por ello, además de los procesos creativos algunos maestros crean estrategias que impulsen a los alumnos a desarrollar su capacidad expresiva, y a lograr claridad y contundencia en los movimientos.

Expresividad y desarrollo de una calidad interpretativa propia

La expresividad, la posibilidad de convertirse en signo que conmueve a otros, es una de las aspiraciones de todo bailarín, sin importar el género dancístico al que se dedique. Maestros, coreógrafos, críticos e investigadores coinciden en que en la danza escénica profesional no basta con ejecutar limpia y técnicamente los movimientos. Se requiere una interpretación creativa, clara y vibrantemente comunicativa. Ésta supone la capacidad de poner el cuerpo al servicio de las intenciones, para dotar a cada movimiento de la carga energética y emotiva indispensable, y con ello dirigir la percepción del espectador. Es decir, el intérprete tiene que lograr un estado de empatía con el espectador para producir una experiencia estética.²⁰ Por ello, para la mayoría de los maestros, la clase de técnica debe dirigirse a la comprensión física, intelectual y afectiva de que la danza es fundamentalmente una actividad humana expresiva. Sin embargo, como ya he analizado, la danza clásica no ha logrado instalar este objetivo como un símbolo dominante que oriente el proceso técnico, de manera que sólo aparece en las clases de algunos maestros que buscan trascender los rígidos límites del proceso, pero únicamente en lo que podríamos denominar gestos simbólicos (uso de la respiración, exploración de ciertos movimientos para lograr fluidez y matices) y ocasionalmente, en algunas actividades adicionales, que generan controversia en los grupos colegiados a los que pertenecen.

Las de octavo tenían cubierto todo esto con los animalitos, los cuentos, al nivel del niño, pero que les permitía experimentar su cuerpo en el espacio de una forma que no

¹⁹ Laura Rocha en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 5 de junio de 2001.

²⁰ Patricia Cardona, *La percepción del espectador*, México, INBA-CENIDI Danza, 1993, p. 68.

fuera tan técnica, [...] es muy importante para el desarrollo del niño en este momento meterle cosas creativas. [...] Fui duramente criticada, [se dijo] que no era la edad de estarles trabajando la parte creativa, ni la expresividad, ni nada de eso. [...] y a partir de que la asesora me dijo "nada de expresividad", pues nada de expresividad. [...] Lo lamento porque realmente eso es lo único que puede motivarlos Si no encuentras esta cosa rica y bella de la danza de poder expresarte con ella, el virtuosismo no tiene gracia, y no tenemos niños virtuosos tampoco; creo que les entra más por la parte creativa y expresiva, o sea, como intérpretes, que nada más por la técnica.²¹

La falta de integración de la creatividad y la expresividad al proceso de formación técnica en danza clásica no siempre se ha debido al desinterés de los maestros o a una consideración negativa de este importante aspecto, sino que las interpretaciones estereotipadas o las lecturas sesgadas de los manuales de metodología han llevado a menudo a su supresión, de ahí que se le desvirtúe y reduzca a la mera acrobacia.

Yo siento que la expresividad creada simple y sencillamente por la técnica te daría el virtuosismo, la satisfacción de decir "vean hasta dónde levanto la pierna, vean cuánto giro, vean cuánto salto", que sí da una expresividad, una demostración de lo bueno que eres en tu elemento, pero eso no quiere decir que sea una expresividad artística.²²

Por su parte, en las clases de danza contemporánea, particularmente en las que el proceso formativo se orienta a una amplia exploración de la gama de cualidades del movimiento y la conceptualización está ligada al aprendizaje del movimiento, su incorporación es cada vez más frecuente no nada más como el ideal del género, sino como una actividad sistemática. Por ello, su presencia es significativa en el discurso educativo de varios maestros, al crear cualquier estrategia didáctica.

Les digo a mis alumnos que en cualquier lado y en cualquier escuela les van a enseñar a hacer un *tendu* o un *demi-plié*, pero no en todos lados les van a dar un espacio personal. [...] Por eso, pienso que es importante, y me doy cuenta de que es importante cuando van a escena, cuando es muchísimo más rápido todo; es una herramienta con la que pueden integrarse más fácilmente al foro; el espacio lo trabajan muchísimo mejor, la proyección. Incluso uno como coreógrafo ya no tiene que luchar mucho con eso, porque ya está integrado, lo van viviendo, y muchas veces ni se dan cuenta.²³

A pesar de que muchos piensan que la expresividad es un "don" natural, privilegio sólo de unos pocos alumnos, según sus propias experiencias, los maes-

²¹ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 11 de agosto de 1999.

²² *Ibidem*.

²³ Laura Rocha en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 4 de diciembre de 2000.



FOTO: ROCÍO HIDALGO

Alumnas del 4º año de la carrera de intérprete de danza de concierto. Ciclo escolar 1999-2000.

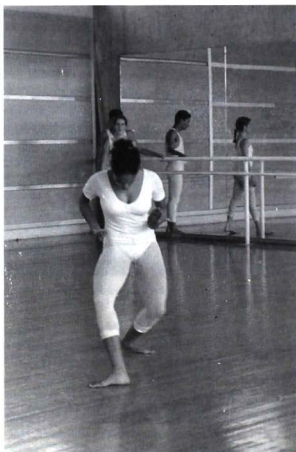
tros con quienes trabajé consideran que es una potencialidad que se puede desplegar con toda amplitud porque es plenamente humana y cualquier persona la puede conquistar.

Muchas veces nos ha pasado que una persona que viene de cero, al hacer el examen de admisión [...] evidencia que tiene una presencia escénica. Creo que eso y el talento se pueden trabajar, pero hay quien nace con eso, que es afortunado. Hay quien nace con muchísimas condiciones físicas y también es afortunado. Hay que trabajar una cosa o la otra. [...] Uno nace con eso, pero también uno es cómplice en ir haciendo o desarrollando esas facultades de cada alumno. [...] Eso sí, ya está, uno ya lo trae, pero se puede desarrollar; no creo que sea algo muy ajeno al ser humano.²⁴

Varios coinciden también en que la expresividad surge cuando el movimiento se ha dominado, una vez que se ha incorporado, encarnado, y el estudiante no tiene que pensar cómo debe ejecutarlo, con qué calidades, según cuáles trayectorias, aplicando cuál grado de energía, etc. En este sentido, reconocen que la repetición es ineludible para dar fluidez a los movimientos; ya que se ha logrado una ejecución limpia y precisa, será el momento de pensar en la expresividad, y hasta entonces se podrá pensar propiamente en danza.

²⁴ Laura Rocha en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 5 de junio de 2001.

FOTO: ROCÍO HIDALGO



Alumnos del 1er año de la carrera de ejecutante de danza contemporánea. Ciclo escolar 1999-2000.

Creo que en el momento en que uno se apropia de ese movimiento, de ese ejercicio pelón, burdo, que ya después no es un ejercicio, se transforma en un movimiento expresivo, y entonces ya estamos hablando de danza, ya no son ejercicios, éstos ya se transformaron.²⁵

No obstante, los maestros concuerdan con Lutz Foster, maestro y bailarín del Wuppertal Tanztheater, en que para que el movimiento se transforme en dan-

²⁵ Alma Mino en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 7 de noviembre de 2000.

za, es necesario que durante la repetición los alumnos tengan conciencia de él, descubran su motivación y lo reduzcan a su forma esencial, lo que exige aceptar el propio cuerpo: no seguir patrones externos sino aprender a “hablar con la propia voz”.²⁶ Convienen, además, en que este proceso es paulatino, se genera clase con clase, y en buena medida lo motiva la presencia física del maestro.

Si mis alumnos llegan a esa conciencia ha sido por una insistencia de este tipo; sí, con el diálogo, con la demostración personal, con el ejemplo. A mí me parece primordial que el maestro sea ejemplo [...]. Un maestro debe ser parte activa, elemento primordial de la clase, en cuanto a presencia física, no sólo intelectual, de conocimientos y de argumentos, sino con el ejemplo.²⁷

A pesar de que la mayoría de los maestros piensa que la expresividad se puede desarrollar en armonía con el proceso técnico, para lo cual es preciso el trabajo particular y la creación de estrategias didácticas específicas, también insisten en la fuerza experiencial de las prácticas escénicas, la que es deseable revivir en algún momento de la clase, aunque nunca para sustituir a la experiencia. La clase tendría que convertirse en una extensión del foro creando en ella un ambiente similar al de éste y buscando las imágenes-símbolo que sirvan de recurso mnemotécnico para desencadenar nuevamente la experiencia.

c) La simbólica del cuerpo

Como he reiterado, un bailarín no sólo debe dominar el cuerpo, también tiene que modelarlo y dilatarlo para que se convierta en sistema expresivo; de ahí la necesidad de una transformación simbólica, para que las dificultades y el esfuerzo se puedan transmutar en cualidades energéticas. Durante la clase el cuerpo o alguna de sus partes se convertirá en otra cosa, árbol, cohete, león, etc. Estas imágenes no sólo evocan los objetos del mundo, sino sus cualidades, que el alumno hace propias, para cambiar el foco mental y superar el instante en que está a punto de rendirse ante la intensidad del esfuerzo involucrado en la modelación corporal: imaginariamente se convierte en una entidad más poderosa y resistente, que trasciende la materialidad de un cuerpo que en momentos lo limita.

Las partes del cuerpo también se constituyen en símbolos del trabajo danzario, pero algunos maestros hacen un énfasis particular en el valor que aportan al trabajo general del cuerpo, la forma o la calidad que se le imprime al movimiento. Los pies son las raíces, le dan vida al cuerpo y lo sostienen, son propulsores para brincar, pero también amortiguadores. Las plantas deben ser suaves y flexibles

²⁶ Cfr. Patricia Cardona, *La dramaturgia...*, op. cit., p. 153.

²⁷ Luis Fandiño en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 23 de noviembre de 2000.

como las de los felinos, porque si los pies están tensos, la caída, además de ruidosa, puede lastimarlos. Los talones son anclas, puntos de resistencia para el músculo de la pierna cuando se hace el *plié*. La pierna de apoyo es el tronco que sostiene al cuerpo en movimiento y mantiene el centro del peso, mientras la pierna de trabajo queda libre para convertirse en flecha cuando hace un *grand battement*. Los brazos equilibran el cuerpo y son ramas, alas o cuchillos, cuando se les imprime una calidad específica. El torso es una hiedra que se pega a la pared, imagen que evita su desplazamiento hacia delante o el arqueamiento al que se tiende en posición sedente. La columna es una liga que se estira desde la coronilla hasta el cóccix. La cabeza da fluidez a los movimientos, debe ser ligera como un globo cuando se llena de helio y flota; si está rígida y no acompaña el movimiento del cuerpo, rompe con la línea. La mirada continúa la expresividad del cuerpo, recorre un camino específico, expresa un sentimiento o señala los confines del mundo con el *allongé*, y cuando se coloca al frente debe apuntar al horizonte donde se juntan el cielo y la tierra. El cuerpo, todo, es un dinamo que desprende energía y brilla con diferentes intensidades cuando la proyecta.

d) Los símbolos imaginarios

Había mencionado que Turner deposita la eficacia ritual en la capacidad de los símbolos para conmover al sujeto, ya que en ellos se condensa y objetiva la fuerza afectiva vivida en el ritual. Por ello plantea que un ritual es eficaz mientras los símbolos mantienen su capacidad evocadora y conativa, pero también si la experiencia vivida se convierte en memoria. Esta afirmación subraya que el régimen evocativo de los símbolos no es simple, pues compromete una multiplicidad de planos afectivos y de la memoria; puede detonar recuerdos vividos o narrados, hacer aparecer fantasías o deseos, que quizá se hagan visibles o permanezcan en la intimidad y el silencio. En este proceso los perfiles del símbolo se singularizan; cada sujeto puede experimentarlos intensamente y aprehenderlos como propios.

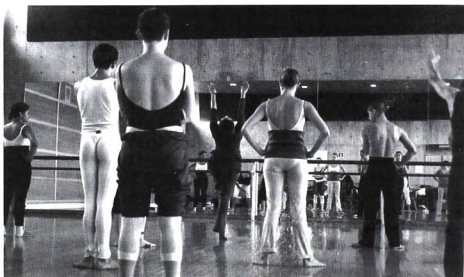
En este sentido, las imágenes internas y externas que utilizan los maestros clarifican el movimiento, favorecen su interiorización e impulsan al estudiante a ir más allá de los aspectos corporales y técnicos del movimiento, ya que han condensado una experiencia de movimiento que no se circunscribe a un aspecto físico-cognitivo, sino que involucra un aspecto psíquico-afectivo, cuya fuerza conmueve al estudiante y lo alienta a trabajar en contra de los hábitos y derrumbar los límites de la capacidad corporal alcanzada. Los maestros plantean un uso diferencial de las imágenes para lograr que su fuerza estructuradora de la acción y su relevancia afectiva se singularicen de acuerdo con las necesidades de cada situación educativa.

La imagen, afirma Sartre, no es una mera réplica de lo real, no es una fotografía, sino un modo de vínculo con el objeto que se evoca, es decir, la imagen apunta a un modo de operar de la conciencia. A diferencia de la percepción, que invariablemente presenta el objeto en un tiempo presente, la imagen siempre estará en lugar del objeto: la imaginación es ese recurso de la conciencia que le permite *hacer presente* un objeto ausente. De esta manera, Sartre subraya el carácter intencional de la imagen, en virtud de que ésta no es algo que se añade a la conciencia, sino que es el acto mismo de la conciencia actuando en la imagen. Lo anterior permite entender la imaginación como un acto de creación continua de la conciencia, porque su hacer reconstituye la imagen, no la reproduce.

Sin embargo, la observación más puntual de este autor muestra el carácter paradójico de la imagen, ya que, al mismo tiempo que se nos ofrece como un objeto cerrado, clausurado, abre la posibilidad de crear nuevos mundos, de producir *imaginarios*. Así, el carácter aparentemente cerrado con el que la imaginación trae a la conciencia un objeto ausente, se constituye en condición para la creación de nuevas formas, lo que significa que cuando la imaginación opera como creadora de nuevos mundos, deviene en imaginario.

Las imágenes que los maestros proponen, además de articular la trayectoria de las atenciones del estudiante hacia una sensación específica al realizar un movimiento, desencadenan un proceso de memoria afectiva que crea un estado de excepcionalidad, del que surgen la creatividad y la expresividad en la ejecución de los movimientos, lo que evita su rutinización. En este sentido, el símbolo-imagen debe poseer fuerza estética para lograr la convergencia de los sentidos.

Los símbolos-imagen pueden asumir orientaciones divergentes y guiar el proceso hacia polos del todo diferentes, de manera que el valor que subrayan está claramente relacionado con su uso en el campo ritual, en el aula. También las calidades diferenciales que asumen y los usos múltiples que se les pueden dar revelan las posiciones políticas de un maestro ante la profesión dancística. Mientras que un maestro puede enfocar el símbolo del virtuosismo hacia el quebrantamiento de las barreras físicas (subir aún más la pierna, lograr un mayor número de giros, saltar más alto), otro lo puede dirigir hacia el trabajo artístico (una interpretación más cadenciosa, una expresión más contundente y clara de cada parte del cuerpo, un matiz dinámico de los movimientos para volverlos musicales, etc.). Esta toma de posición frente a este símbolo-imagen constituye un acto político: uno acepta la idea de concurso, el otro la rechaza por considerar que el valor artístico se pone en duda; en un caso la aspiración acentúa el valor de la fisicalidad y de la técnica, en el otro, el valor de una interpretación artística. Éstas son las diferencias que durante muchos años han marcado distancias entre el trabajo y énfasis de los maestros de danza clásica y los de danza contemporánea; sin em-



Laura Rocha con alumnos del 3º y 4º año de la carrera de ejecutante de danza contemporánea. Ciclo escolar 1999-2000.

bargo, las tendencias actuales, en que se destacan la agilidad y la velocidad de los movimientos, también acentúan significativamente la adquisición de las destrezas físicas por encima de otros logros que cualifican el movimiento.

Los maestros no sólo proponen imágenes ideokinéticas a los estudiantes; también las imágenes sonoras pueden constituirse en símbolos orientadores de la acción, los que varían de acuerdo con su uso concreto. Uno de ellos es la voz “y”, que significa “estar listos” justo en el momento previo al inicio del ejercicio, pero también “y” se utiliza para remarcar el instante en que se debe acentuar un movimiento, o cuando se debe alargar el torso o la pierna, o acomodar la pelvis para liberar la pierna. Igualmente se usa para transitar de un movimiento en ocho cuentas a uno en cuatro cuentas.

El público es otra imagen presente en toda clase de danza; durante el proceso, o al menos cuando se acerca una práctica escénica o clase abierta, los maestros insisten en la importancia de transmitirle “algo” al público. La mayoría insiste en la presencia escénica del bailarín, “que el público vea que aquí estoy, que no pase desapercibido”, lo que supone un incremento de la energía corporal desprendida para lanzarla hacia los espectadores; otros destacan la fuerza de la mirada, como un posible vínculo de comunicación, “qué quieren decirle al público, mírenlo y díganse lo”.

También existen imágenes-personaje cuyas actitudes el estudiante no sólo debe admirar, sino imitar; algunos maestros las utilizan para sublimar el dolor físico producido por ciertos movimientos o, como en el caso de la punta, por ciertos objetos o instrumentos, al subrayar los logros propios o de otros bailarines al vencer algún tipo de dificultad física.

Por su uso frecuente, aunque diverso, las imágenes se han convertido en un símbolo dominante de la actividad educativa, pero que asume valores instrumentales distintos según los usos concretos que los maestros hacen de ellas. En el capítulo anterior me referí a una gran cantidad de imágenes y los contextos en que se usan, ejemplos que sustentan esta afirmación.

La calidad de estas imágenes y su precisión dinámica son antecedentes muy próximos a la posibilidad de crear las imágenes-metáfora en movimiento, que la coreógrafa de danza Butoh, Natsu Nakajima, les demanda a sus bailarines. Como ella misma señala, esta capacidad requiere trabajar con materiales imaginarios: dejar de hacer formas para convertirse en materia, transformarse interiormente hasta apropiarse de las cualidades de la sustancia; luego, complejizar el proceso al añadir atmósferas que deben penetrar la materia y transfigurarla.²⁸

2. Esculpiendo bailarines: construcción de la experiencia corporal y afectiva

He insistido en que la formación de un intérprete entraña un proceso de diálogo armónico entre procesos de construcción corporal y procesos de elaboración mental, afectiva y emocional de los impulsos corporales. De ahí que, apoyada en la idea de *ethos* elaborada por Gregory Bateson,²⁹ en este apartado describo ciertos tonos de comportamiento característicos de la cultura educativo-dancística. Se trata de algunas expresiones normalizadas en las actitudes emocionales que constituyen un conjunto de sentimientos adoptados por maestros y alumnos frente al oficio danzario, los que exigen a los maestros crear un conjunto de estrategias y procedimientos que promuevan la emergencia de una experiencia estética, pero cuyo efecto sea al mismo tiempo singularizante y colectivo, para así lograr cierta normalización de la afectividad de los estudiantes.

a) Dolor y placer en la experiencia del movimiento

Placer y dolor son dos condiciones liminares que conducen a los sujetos a un estado fronterizo. No es posible permanecer en un estado continuo de placer por-

²⁸ Cfr. Patricia Cardona, *La dramaturgia...*, op. cit., pp. 149-150.

²⁹ Gregory Bateson, *Naven. Una ceremonia latmul*, Barcelona, Júcar, 1990 (1936), p. 50.

que la experiencia se diluye en la cotidianidad; tampoco se puede permanecer en una condición interminable de dolor porque inhibe la vida. Si ambas condiciones producen una experiencia limítrofe en cada sujeto, es posible considerar que el modo en que se viven favorece o impide una articulación de la experiencia corporal en su conjunto.

Freud plantea que ciertas condiciones de dolor desembocan en el placer, y al contrario, que cierta condición de placer puede convertirse en dolor. En este sentido, ambas condiciones constituyen modos de ser en el mundo directamente vinculados con la "experiencia de intensidad", de donde es posible pensar en la existencia de "intensidades semióticas de esa vivencia".³⁰

Dolor y proceso formativo

El dolor es un umbral cuyo orden no es exclusivamente psíquico; es un estado fronterizo de mente y cuerpo, porque si bien las condiciones de su producción están ligadas directamente a un proceso fisiológico, su sentido, su significación, no está dado sólo por una condición física, sino que en él interviene la dimensión psíquica. De ahí que no sea posible una distinción tajante. Al contrario, podría pensarse en una especie de mentalización de la experiencia física o una fisicalización extrema de la experiencia psíquica.

Los bailarines conciben el dolor como inseparable del proceso formativo; en el entrenamiento cotidiano, al superarlo, van construyendo las condiciones de posibilidad de ser bailarín. Aunque los géneros dancísticos proponen diversas formas de enfrentar el dolor, es innegable que el trabajo corporal al que es sometido un estudiante de danza entraña un proceso doloroso, que por lo menos implica la superación de un estado de cansancio físico, lo que simultáneamente exige elevar los umbrales físicos y psíquicos.

Lo que pasa es que en un momento dado llegas a retar al cuerpo, tu mente es más poderosa que tu cuerpo. Tienes que lograr que no te venza el cuerpo, tienes que vencerlo y no que él te venza a ti. Y en ese inter de vencer al cuerpo y no vencerlo, entra el dolor. Si quiero que la pierna suba más tengo que darle y darle más, si quiero que mi cabeza pegue en las rodillas le tengo que dar más. Hay que tener un reto constante. No podemos estar conformes, hasta aquí llegué, ahí me quedé, como ya no me duele ahí, ahí me quedo. Cuanto más te duele, mayores capacidades de expansión tienes; en danza cuanto más expandido, más bello, y si tú eres así, tiesesito, te ves feo y en la danza tiene que haber un cuerpo hermoso.³¹

³⁰ Raymundo Mier, *Apuntes del seminario teoría del ritual*, op. cit.

³¹ Norma Batista en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 25 de mayo de 2001.

Desde los primeros momentos de su formación, el estudiante de danza es sometido a procesos dolorosos que deberá resistir y superar; con frecuencia, para lograr las condiciones de ejecución idóneas e iniciar nuevas fases en el proceso de aprendizaje, es necesario sobreponerse al dolor físico que imponen muchos de los ejercicios, en particular los relacionados con la flexibilidad de las diferentes partes del cuerpo. Un signo con el que se reconoce que un músculo está reaccionando adecuadamente o se está "formando", es el dolor (por supuesto debe aprenderse a distinguir el dolor de una lastimadura).

Pero no sólo se presenta el dolor muscular resultado de una ejercitación corporal que busca ampliar los límites de la potencia; los bailarines sufren también laceraciones corporales, que les exigen incrementar los umbrales "normales" de dolor. El ejemplo más claro son las heridas que deja el uso prolongado de las puntas en los pies. En este proceso, en general las niñas son obligadas a elevar su resistencia al dolor, a no detener el movimiento pese a que los pies sangren, lo que muchos han considerado como la expresión más nítida de la crueldad en el proceso formativo de la danza clásica. Este comportamiento de algunos maestros de danza ha generado una particular polémica sobre las actitudes pedagógicas frente a estas inevitables heridas. Unos piensan que las niñas deben soportarlas estoicamente; otros, que el aprendizaje puede ser menos violento y que se debe esperar a que la ampolla sane antes de proseguir el trabajo; otros más piensan que es posible prevenir el daño.

En mis grupos prefiero que las niñas eviten la ampolla, porque hay veces que la niña se puso mal el zapato, se le quedó por ahí un doblecito del calcetín o de la malla, o el cordoncito de la cinta, pero como el maestro es tan estricto que no permite que parpadeen, entonces se aguanta la clase y se le forma la ampolla. Después la niña va a estar trabajando incorrectamente una semana o semana y media, que es lo que tarda en sanar una ampolla. Prefiero que las niñas eviten eso. Les digo que si sienten que la zapatilla está mal acomodada, en ese momento suspendan y se la acomoden bien, pero sólo cuando de veras sea necesario. Prefiero que lo haga ahí y perder yo con ella dos minutos en lo que ajusta su zapato, a perderla dos semanas porque trae una ampolla que no le permite trabajar. En ese sentido es necesario ir evitando que haya este tipo de lesiones como las ampollas o en contemporáneo las astillas, también las ampollas o las quemadas. Para que no se quemen [les pido que] tengan cuidado de no arrastrar el pie, o [les doy] las indicaciones de control muscular, si tú haces esto y aquello vas a evitar estos problemas.³²

Más adelante, el alumno no sólo deberá soportar el dolor, sino aprender a hacer caso omiso de él, para que sus signos no se hagan visibles. La bailarina

³² Alma Mino en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 30 de septiembre de 1999.

debe expresar con sus gestos faciales y corporales lo que la interpretación de su personaje le exige, sin importar lo que le moleste al cuerpo. Es evidente, entonces, que quien no sea capaz de sobreponerse, no se convertirá en un ejecutante profesional de danza. Incluso, el bailarín deberá estar entrenado para soportar el dolor que pueda infligirle alguna imperfección en el piso del escenario. Las bailarinas de Ballet Nacional cuentan varias anécdotas de la época en que recorrieron el país, presentándose en foros diversos. A menudo el escenario era un pedazo de terracería más o menos aplanado delimitado por sillas, ladrillos o algún objeto que los lugareños tuvieran a la mano. Y cuando se les pregunta del dolor, ni se acuerdan. Sólo rememoran las vivencias satisfactorias derivadas del contacto con el público y el escenario.³³

Es preciso distinguir las actitudes que los maestros plantean frente a los dolores “naturales” derivados de todo proceso de formación corporal, de los excesos en el entrenamiento de algunos maestros, por lo general principiantes, que no saben reconocer los límites del cuerpo de cada alumno y le exigen movimientos que llegan a producir lesiones. Luis Fandiño opina:

Yo sé por qué hago la flexión, con qué esfuerzo la debo hacer y con qué músculos, aunque no sepa su nombre, sé cuáles debo usar y hasta dónde los debo usar para no dañarme. Entonces, cuando veo maestros que por ignorancia, por lucimiento o no sé qué razones, ponen a sus alumnos a hacer cosas que no están a su alcance, en ese momento, me alarmo, porque están a un tris de llegar a la lesión, y creo que las clases no deben lesionar; al contrario, deben prevenir las lesiones. Yo nunca tuve una lesión, ni siquiera por accidente, porque mi cuerpo aprendió bien, me enseñaron bien; [...] Lo que pretendo en mis clases es transmitir toda mi experiencia como ejecutante y como creador, o pretendo transmitirla, para que ejerzan la danza sanamente. Un cuerpo dúctil pero consciente, un cuerpo sabio que sabe lo que está haciendo, ésa es la tarea del maestro, enseñarle al alumno a descubrir esa sabiduría que luego él hará personal.³⁴

³³ En un bello testimonio Josefina Lavallo recuerda sus experiencias: “Y así fue como Ballet Nacional, con su moral de esperanzas auestas, se lanzó a la conquista de un público al que la danza moderna le era totalmente ajena. [...] A pesar de las circunstancias adversas, había buenas razones para ofrecer siempre una actuación honesta y comprometida: la convicción con la que todo el grupo abordaba la misión, aceptada voluntariamente; su juventud y su entusiasmo”. [Josefina Lavallo, “Los franciscanos se van de gira”, en Ramos Smith y Cardona Lang (directoras), *La danza en México...*, op. cit., pp. 908-910.] En ese mismo artículo Lavallo cita una reseña periodística de José Luis Tapia, que describe el tipo de escenarios y permite imaginar las condiciones en las que bailaban, si se piensa en el México rural de 1952: “Se hacen funciones en los teatros, pero también en los estadios, en las plazas de toros, pero lo verdaderamente emocionante es la exhibición en las plazas públicas, en los atrios de las iglesias o en campos abiertos en donde tienen como escenario la montaña agreste; o en sitios en donde tuvo que improvisarse un cuadro que sirva de marco a la representación o simplemente a la sombra protectora de los árboles”. [*Ibid.*, p. 909.]

³⁴ Luis Fandiño en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 28 de septiembre de 2000.



FOTO: ROCÍO HIDALGO

Norma Batista con alumnos del 1er año de la carrera de ejecutante de danza contemporánea. Ciclo escolar 1999-2000.

Los maestros experimentados han aprendido a reconocer los signos de un dolor que ha rebasado los límites admisibles y leen en las expresiones de sus alumnos las pistas de posibles lastimaduras:

El dolor que se siente cuando inicias la danza es uno. Con Body1 [Genkel] nos pasaba que a la hora de hacer sus secuencias, simplemente al cambiar de una secuencia a la otra, las partes musculares que habíamos trabajado ahora requerían otro trabajo o se usaba otro tipo de músculos más que otros, y entonces había dolor. Y era un dolor sabroso, un dolor grato. Sin embargo, cuando se siente un dolor muscular agresivo, algo incorrecto pasó. Con el dolor de lastimadura o el dolor agresivo al músculo, hay que tener mucho cuidado. Pero el otro dolor, el que se produce por un entrenamiento fuerte, ése no se puede evitar y hasta es agradable.³⁵

Para distinguir los tipos de dolor, el maestro debe desarrollar una aguda capacidad de observación y procurar una comunicación cercana con el alumno, además de considerar que los umbrales de dolor son culturales y están íntimamente vinculados con la historia de cada estudiante, por lo que cada uno lo enfrentará de distinta forma. De ahí la necesidad de individualizar las estrategias y actitudes que los ayuden a incrementar los umbrales.

³⁵ Alma Mino en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 30 de septiembre de 1999.

En este aspecto específico de la formación, la intervención del maestro no estará dirigida a lograr un encuentro placentero con el propio cuerpo, sino a que el alumno aprenda a distinguir el dolor de una posible lastimadura, del derivado del trabajo muscular eficaz y pueda no hacer caso del dolor de las laceraciones propias de la danza. Este proceso obliga a ritualizar ciertos procesos donde la fuerza de la experiencia vivida transforme el dolor en un símbolo del goce del movimiento.

Cuando los maestros logran que el dolor adquiera sentido, los alumnos son capaces no sólo de soportarlo, sino hasta de disfrutarlo. En cambio, si los maestros son incapaces de ritualizar el dolor de la danza, éste puede resultar insoportable y empujar a los alumnos a desertar, lo que es una experiencia antieducativa, pues impide la continuidad y despierta pasiones tristes.

Uno de los recursos indispensables en la formación profesional y que el maestro puede evocar en las clases para sublimar los procesos dolorosos otorgándoles sentido, es la experiencia de bailar en el foro, donde el alumno se conmueve al ser mirado por otros y es capaz de comunicar la intensidad de su vivencia.

Que bailen. Que tengan la experiencia en las prácticas escénicas. No hay de otra, cuanto más se suban al foro, más van a entender por qué es necesaria la clase. Por qué es el placer, por qué es el dolor. Hay un momento en la vida en que tienes que subirte al foro y presentarte, exhibirte. [...] Estar en el foro es una magia indiscutible. Quien lo ha pisado, toda su vida va a querer volverlo a pisar. Es una droga, porque estás exhibiendo las cosas que te costaron trabajo, que te dolieron, que creíste que eran injustas. [...] Es un placer maravilloso.³⁶

El bailarín se mueve todo el tiempo en un continuum entre placer y dolor, que experimenta según las situaciones, pero el maestro puede ayudarle a hacer soportable el dolor e infinitamente más gozoso, el placer de moverse. Desafortunadamente el caso contrario es común: el maestro hace insoportable el dolor y muy poco significativo el disfrute del movimiento, y si un estudiante no logra apasionarse con la danza y disfrutarla, por lo general la abandona.

Para mí la influencia clásica es muy fuerte; sí me interesa que lo hagan limpio, que lo hagan correcto, pero más que nada en el sentido vivencial, no solamente en la pose. Que lleguen a sentir que el movimiento es placentero, porque si no, de nada sirve, no se van a quedar en la danza nunca si no logran hacer un placer de lo que están haciendo.³⁷

Así como en múltiples aspectos el dolor es el principal protagonista de la formación del bailarín, hay una gran cantidad de procesos placenteros. Los más

³⁶ Norma Batista en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 25 de mayo de 2001.

³⁷ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 4 de diciembre de 2000.

evidentes están relacionados con el movimiento mismo, es decir, con la diversidad de sensaciones que producen las calidades de movimiento y el placer que surge de la sensación de bailar; otros, con la sensación de logro al alcanzar una habilidad: los giros, un gran salto, la velocidad, etc.

Un recurso utilizado con mucha frecuencia por el maestro, aunque poco estudiado para su empleo sistemático, es el uso consciente del ritmo y la transformación dinámica de la clase.

Ritmo e intensidad en los procesos educativo-dancísticos y su relación con el placer

Para Mier, un aspecto esencial de la eficacia ritual son los ritmos. Y éstos, entendidos como sucesión temporal de intensidades, se relacionan con el placer. Los ritmos de todas clases, el musical, el paso, el movimiento, el habla, dotan a la acción de una dimensión significativa distinta de cuando se efectúa anodinamente, y por lo general producen un efecto estético específico.³⁸ Los ritmos tienen que ver con una condición combinatoria, y esta percepción produce una dinámica peculiar que, si se continúa, deviene en experiencia. De este modo, el uso consciente que hacen algunos maestros del ritmo (ritmo de la voz, en el movimiento que enseñan, en la mirada, en la respiración, en la clase, etc.) crea el ambiente idóneo para la emergencia de una experiencia estética, que desemboca en una sensación de placer.

La repetición de los ejercicios es una estrategia indispensable en una clase de danza, pues gracias a ella los alumnos logran el dominio y soltura necesarios para la ejecución de un movimiento; sin embargo, la repetición puede volverse monótona y fútil. Su modificación cualitativa y rítmica es un recurso para transformar esa reiteración en experiencia.

También la transformación de la dinámica de la clase, que no es otra cosa que el uso de ritmos diferenciados de forma que produzcan una vivencia particular, es un mecanismo que impide el aburrimiento y favorece la continuidad de las experiencias de aprendizaje, su encadenamiento en un todo unificado.

Es como una coreografía: cómo empieza el planteamiento y cómo lo vas desarrollando, hasta que llega el climax y tiene que bajar la clase; ésas son las clases acertadas, las que te producen [deseos de asistir]. [A veces mis alumnos piden saltos, cosas que] no pueden hacer todavía. No están en el momento, pero cómo he llevado la clase, que están a ese punto, que están emocionados, que les gusta, es un placer la clase.³⁹

³⁸ Raymundo Mier, *Apuntes del seminario teoría del ritual*, op. cit.

³⁹ Norma Batista en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 25 de mayo de 2001.

Esto exige que las actividades propuestas en clase mantengan un ritmo tal, que sumerja a los estudiantes en un estado de primeridad (que crea un momento de liminaridad) del que potencialmente emergen emociones y sentimientos capaces de cohesionar las diferentes partes de la experiencia hasta convertirlas en una estructura. Puede ser un proceso que se prolongue por varias clases, lo que supone la iteración de la misma actividad pero enmarcada de forma que, aunque integrada por los mismos elementos, éstos se compongan para producir el efecto de que han cambiado.

Ciertamente, las acciones ritualizadas de los maestros en torno a ciertas fases y momentos de la clase implican la repetición de actividades, pero organizadas de una manera tal, que el ritmo con el que se realicen devenga en una experiencia, cuya cualidad estética favorezca la integración de los elementos en una totalidad que signifique al sujeto.

Como antes señalé, uno de los mecanismos que ayuda a la producción del sentido en el ritual es el uso diferencial del tiempo. En el ritual el tiempo se vuelve expresivo y el ritmo de los actos está orientado a producir la experiencia de identidad. El uso expresivo de la regularidad rítmica debe ser visible y significado, lo que construye el sentido del ritual mismo. En un ritual los ritmos están articulados, los corporales, los de las palabras, los espaciales, los musicales, etc., para constituir un solo cuerpo ritual en el cual los sujetos vibran al unísono. Estas afirmaciones bien podrían convertirse en el objetivo de toda clase de danza, para crear una dinámica de donde nazca una sensación placentera.

Todo lo anterior apunta a que el maestro, ayudando al alumno a superar el dolor o creando ejercicios y actividades que promuevan el placer del movimiento y la experiencia de bailar, fomente pasiones alegres, que conecten al estudiante con la vida y le permitan expandir sus posibilidades corporales, emotivas y cognitivas al máximo.

b) Interacciones silenciosas: formas de comunicación simbólica

Como afirma Hilda Islas, el maestro de danza no sólo propone los movimientos, sino que en la forma de hacerlo se propone a sí mismo. "El docente tiene el poder de imprimir al tiempo, al espacio y a la energía de la clase los rasgos de su propia personalidad. Por la estructura vertical de la clase de danza, es decir, por la relación de poder y determinación del maestro ante su grupo, el docente inviste* el

* Islas aclara que el término *invertimiento* está relacionado con el concepto freudiano de *catexis*, que hace referencia a la energía psíquica o carga afectiva del sujeto, que éste reparte en forma variable entre sus objetos y consigo mismo. "Así, en un estado como el de duelo, el manifiesto



Laura Rocha con alumnos del 3° y 4° año de la carrera de ejecutante de danza contemporánea. Ciclo escolar 1999-2000.

espacio de la clase; en otras palabras, proyecta su personalidad y la convierte en el espacio y el tiempo de las sesiones, y a la vez siente las condiciones para que los alumnos vivan su propio cuerpo y mente de maneras diversas.⁴⁰ Desde la perspectiva de esta investigadora, la eficacia educativa que se logra en una clase de danza está asentada, más que en los usos y aplicaciones de la técnica, en el estilo que cada docente le imprime a la clase, marcado profundamente por sus experiencias previas como estudiante, bailarín o coreógrafo y, por otro lado, en las formas de interacción con los estudiantes, que surgen de su capacidad para resolver clínicamente sus problemas corporales y afectivos.

En relación con la personalidad del educador, afirma Islas que en la estructuración y forma de la clase éste proyecta su subjetividad y psiquismo, que

empobrecimiento de la vida de relación del sujeto halla su explicación en una sobrecatexis del objeto perdido, como si se estableciera un verdadero equilibrio energético entre las diferentes catexis de los objetos exteriores o fantaseados, del propio cuerpo, del yo, etc." [Jean Laplanche, Jean-Bertrand Pontalis y Daniel Lagache (dir.), *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona, Paidós, 1996, p. 53.]

⁴⁰ Hilda Islas, "Cuerpo, psiquismo...", *op. cit.*, p. 329.

se expresa en la manera en que vive su cuerpo, en su uso del tiempo (que permite comprender las variantes en la velocidad de los ejercicios y ritmo de la clase), en cómo se relaciona con el espacio y en el modo de conectar mente y cuerpo.

Sin embargo, la fuerza de la subjetividad del maestro en el proceso educativo está matizada por el tipo de interacción que entabla con los grupos de estudiantes, puesto que ellos responden positiva o negativamente a sus propuestas, de acuerdo con su historia colectiva y personal, lo que da lugar a una compleja red de comunicaciones visibles e invisibles que es preciso desarmar.

En los estudios que evalúan la actuación de los educadores es un lugar común reconocer que en buena medida su éxito o fracaso está íntimamente vinculado con la adecuada o inadecuada interacción que establecen con los estudiantes. Estudiar este proceso puede ofrecer pistas para comprender cómo maestros y alumnos construyen la relación educativa en las situaciones concretas del aula. Esta relación, como ya señalé, en el caso de la danza asume peculiaridades dada la preeminencia del orden semiótico de la corporalidad, que da lugar a una compleja comunicación simbólica no verbal, en la que los sentidos tienen una amplia participación. Por ello, me ha interesado estudiar el grado de incidencia que tienen en el logro de los propósitos educativos el contacto físico, la mirada del maestro, su voz y sus gestos.

El doble vínculo de la corporeidad: el contacto físico y emocional del maestro

La danza es un diálogo entre cuerpos; la obra coreográfica se construye en una relación cuerpo a cuerpo, por lo que bailar entraña una disposición para el encuentro intersubjetivo. En la práctica dancística la noción de *aproximación* es el eje de la constitución de la corporalidad. Ésta plantea un doble movimiento: por un lado, la necesidad de acercamiento con el propio cuerpo o lo que algunos maestros llaman actitud de atenta escucha del cuerpo, a través de la cual se trasciende la alienante experiencia de la rutina técnica, pero requiere cierto extrañamiento del mundo externo para concentrarse en las sensaciones que produce el propio cuerpo en movimiento.⁴¹ Por otro lado, la necesidad de proximidad con otros cuerpos y sensaciones, que entraña un distanciamiento de los procesos subjetivos para dar paso a la intersubjetividad de la interpretación dancística.

También en la relación educativa está presente este doble vínculo, pero asume particularidades. Primero, el alumno tiene que aprender a escuchar su cuerpo y, al hacerlo, descubrir la peculiaridad de su propio proceso; sin embargo, esto

⁴¹ Javier Contreras, "Danza y enamoramiento", en *Educación Artística*, núm. 14, México, INBA, julio-septiembre 1996, p. 52.

requiere la inscripción del proceso corporal en el horizonte de la conciencia: “el paso de la carne al cuerpo” (Contreras), lo que en los primeros momentos de la formación implica la constante intervención del maestro con correcciones físicas y verbales que lo ayuden a localizar corporal y mentalmente las sensaciones sobre las cuales construir las habilidades que la profesión dancística exige. Así, la continua e intensa intervención física del maestro obliga al estudiante, por otro lado, a prescindir de su derecho a mantenerlo a cierta distancia física, lo que en cierta forma violenta su intimidad, la que, al no tener el referente corporal necesario, se circunscribe al nivel psicológico y vuelve este proceso altamente sensible en relación con el equilibrio emocional, debido a la fuerza afectiva derivada del contacto corporal. Además, un alumno que no permite el acercamiento corre el riesgo de ser excluido de la necesaria corrección física, lo que con seguridad retrasará su desarrollo corporal, que en las escuelas de danza está normalizado; al finalizar cada año escolar, el niño que no obtiene los logros esperados es separado de la institución.

Uno de los primeros aprendizajes culturales del futuro bailarín es aceptar la cercanía física del maestro, inusual en otras interacciones sociales, y entenderla como una condición básica para su perfeccionamiento corporal.⁴² El maestro toca al alumno para que éste comprenda lo que verbalmente aquél no ha podido transmitir; mas este quebrantamiento del espacio íntimo es una experiencia paradójica para el estudiante, pues si bien “sabe” que gracias a las intervenciones físicas y verbales del maestro logrará conciencia de su esquema corporal (sustento esencial en el dominio de la correcta colocación que permite el adecuado desarrollo muscular y técnico), en ocasiones dichas intervenciones, en apariencia ecuanimes y sin intención emocional, son formas sutiles de agresión, pues con ellas el maestro muestra sus sentimientos de aceptación o rechazo hacia el alumno.

Así, a la violencia del quebrantamiento de la intimidad corporal se agrega la interpretación, siempre ambigua, de los sentimientos que el maestro transmite cuando corrige, en los cuales el alumno cree descubrir la valoración de su desempeño y logros. De esta forma, es comprensible que experimente sentimientos ambivalentes de deseo y rechazo frente al toque: deseo de lograr la corrección y apoyo del maestro en la ejecución de los movimientos y rechazo cuando las manifestaciones negativas ponen en juego su autoestima.

⁴² La educación profesional de danza se inicia a una edad muy temprana, entre los 9 y 11 años, con un incipiente conocimiento de la anatomía y funcionamiento del cuerpo. Por ello, generalmente el maestro recurre a la manipulación corporal como recurso didáctico, en tanto el alumno logra este conocimiento básico. Sin embargo, ya avanzado el proceso formativo, todo alumno de danza ha experimentado asombro en la realización de un ejercicio que no había logrado dominar, pero que el toque oportuno del maestro y en el lugar preciso ha permitido su correcta ejecución.

No hay que olvidar que el intenso contacto físico del maestro con el niño puede revivir la fuerte relación corporal con la madre en los primeros años de vida, de donde se deriva la carga afectiva de esta forma de contacto. También es importante considerar que el maestro no sólo penetra la esfera personal e íntima del alumno, sino que lo hace muy cerca de zonas erógenas, lo que introduce un ingrediente moral para el cual el estudiante no siempre está preparado, pues las normas socioculturales aprendidas y que aún predominan, sancionan ese tipo de contacto. No es únicamente la fuerza del toque la involucrada en el maltrato a los alumnos de danza (como algunos críticos sugieren cuando abogan por la eliminación de las correcciones físicas), sino la carga afectiva que se le imprime y la falta de consideración al pudor del estudiante, cuando es tocado en zonas por cuyo referente moral puede sentirse muy agredido.⁴³

Por lo anterior es posible pensar en la necesidad de observar al menos tres factores cuando un maestro hace correcciones físicas: técnico, afectivo y cultural. El primero se refiere al grado de maestría alcanzada para tocar al niño certeramente y guiar sus sensaciones, en el aprendizaje de los mecanismos corporales que posibilitan la ejecución "correcta" de un movimiento, hacia una comprensión física e intelectual, lo que en última instancia significa cuidar que la dirección de la experiencia corporal que vive el alumno promueva la continuidad de su aprendizaje. El segundo factor es la necesidad de desarrollar un alto nivel de sensibilidad para crear situaciones educativas en las que el alumno comprenda la importancia del toque, y el maestro observe cuidadosamente e identifique el momento propicio para tocar al niño sin que se sienta agredido, además de favorecer la verbalización continua de los sentimientos que produce esta relación. El tercero es la necesidad de realizar un reconocimiento con cada grupo y cada alumno sobre los tabúes culturales acerca de la topografía erógena del cuerpo, cuya fuerza afecta de manera diferenciada a cada grupo social.

La maestría que un educador alcanza en las correcciones físicas es un dato que permite valorar su bagaje de experiencias, particularmente en la atención de los grupos de los primeros niveles de formación, en los que el toque físico es fundamental para el desarrollo del niño. Por ello, observar las calidades diferen-

⁴³ Con frecuencia el niño puede tolerar un toque "fuerte" que deje una marca física por la firmeza o vigor que el maestro imprime a sus correcciones. Lo que no soporta (ni tiene por qué hacerlo) es la agresión que descubre en los gestos, en ocasiones acompañados de palabras ofensivas (expresiones de desprecio casi siempre referidas a las imperfecciones de su cuerpo). Éste es un tema complejo, poco estudiado y que amerita una reflexión de los maestros, en particular en la danza clásica, pues estas actitudes se han arraigado al punto de que muchos las consideran normales; más aún, como en algunos casos otorgaban prestigio a los maestros exigentes, se reproducían sin cuestionamiento.

ciales de las correcciones permite comprender un aspecto de la eficacia educativa del maestro experimentado, que orienta y configura los estilos de educar prevalentes en las instituciones de enseñanza profesional de la danza.

Todo maestro de danza reconoce en la corrección física un procedimiento educativo básico para ayudar a los alumnos a despertar sus sensaciones corporales e identificarlas con mayor claridad, que es usado intensamente en los primeros años de formación:

Yo las toco muchísimo, y las toco justo para que entiendan por dónde va el movimiento, porque la sensación sólo ellas la pueden tener. Yo no le puedo decir verbalmente al niño, siente tal cosa; puedo guiarlo, pero la sensación en sí va a ser única, sólo él va a sentir en su cuerpo, yo no puedo sentir por él, ni él puede sentir lo que yo siento; tengo que darle lineamientos generales para que logre sentir y estirar la parte que quiero que estire, a partir de sus propias sensaciones. En las cosas mecánicas, como construir una puerta, [...] ya sabes lo que tienes que hacer, pero en danza se trabaja con sensaciones corporales muy distintas. Yo no te puedo decir lo que mis alumnos sienten, tengo que guiarlos por la parte que quiero que sientan.⁴⁴

Graciela González considera particularmente importante el toque en los primeros momentos del aprendizaje, cuando el niño, por la novedad y multiplicidad de las sensaciones que se despiertan en su cuerpo al iniciar el trabajo corporal, no reconoce con precisión las sensaciones de un trabajo muscular correcto, es decir, formativo:

Yo siento que es muy importante tocar al alumno, porque es la manera en la que él sabe que está haciendo lo correcto y tú como maestro también puedes saber que está haciendo lo correcto. Por ejemplo, los niños a veces aprietan la rodilla, empujan la rodilla hacia atrás; al estarlos tocando uno sabe que lo están haciendo, y se les puede decir: "¡no, no es ahí, tienes que alargar, tienes que elevar la rodilla!", y hasta que no lo logre, no sueltas a ese niño, porque tiene que llegar a sentir lo que estás pidiendo. A lo mejor a la siguiente clase y una semana y todo el año se la pasa tratando de empujar la rodilla, pero tú también todo el año te la pasas tratando de que sienta lo que es alargar y no presionar la rodilla. Por eso creo que es muy importante tocarlos, porque la vista te puede decir si están estiradas las piernas, pero no sabes en qué sentido las están estirando, a lo mejor están presionando una pierna contra otra y se ven estiradas. Tocar es muy importante para ellos y para uno.⁴⁵

Este mundo de sensaciones al que el niño despierta cuando comienza el aprendizaje de la danza, puede confundirlo fácilmente, y aunque el maestro le pida que diga lo que siente, su descripción puede tener una buena dosis de fantasía. Por

⁴⁴ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 19 de agosto de 1999.

⁴⁵ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 30 de abril de 1999.

medio del toque del maestro, empieza a diferenciar entre lo que cree que hace y lo que en realidad está haciendo:

Hay niñas que dicen sí estoy jalando, sí estoy trabajando el glúteo, y las veo y lo que están jalando son los hombros o el cuello o cualquier otra parte, pero nada más a eso se refiere mi saber de lo que están sintiendo.⁴⁶

Incluso, cuando alumnos de mayor edad principian su proceso formativo, no diferencian con claridad las sensaciones que se despiertan al mover cada parte de su cuerpo.

Es algo del observador y del guía. Tiene que ser muy dirigido, muy específico, porque si ves que el alumno está tratando de hacerlo pero no entiende por dónde, realmente no ha entendido, ahí el toque es muy importante: "Aquí está esta parte [mueve los brazos como si corrigiera a un alumno] para que hagas esto." Entonces se da cuenta. Es muy importante tocar al alumno, que sienta que sí tiene los brazos, que sí tiene su cabeza, que sí tiene sus piernas, cómo son sus rodillas, cómo son los pies, porque en los pies hay muchas dificultades, cómo es la estructura de sus pies. Cuando tú se los tocas hay otra reacción en el pie, porque a lo mejor no la sentía. Cree que lo está haciendo, pero no es cierto. No está al máximo de su movimiento en algún segmento del cuerpo; por eso es importante tocar al alumno.⁴⁷

Esta práctica requiere un gran tiento del maestró, pues es muy fácil lastimar física o emocionalmente; es necesario ser muy cuidadoso para no violentar la esfera de intimidad del niño, esperar a que él se convenza de la importancia de ser tocado y que lo permita sin sentirse agredido.

Al igual que lo otro, lo voy haciendo poco a poco. No llego a tocarlos desde la primera clase. Además, hay partes que nunca les toco hasta que me aceptan, como el pubis, una región que no les toco, les digo: "¡A ver, tócate este huesito para que sepas dónde está. Bueno, ese huesito tiene que estar de tal manera!", pero no se lo toco hasta que están plenamente convencidas de que lo estoy haciendo por su bien, no por estarlas tocando. Sí, les toco muy al principio los pies, los omóplatos, partes del cuerpo donde no se sientan agredidas. También procuro hablarles y decir que el arte no es igual que la vida cotidiana, que los artistas no pueden tener esa serie de ideas sobre el cuerpo, porque si no, ni bailaríamos ni haríamos escultura, [...] si tuviéramos estas ideas erróneas alrededor del cuerpo.⁴⁸

El aplazamiento en la corrección física hasta que el niño siente confianza en el maestro tiene que individualizarse, porque la experiencia que cada uno tiene de su cuerpo ayuda o dificulta la ruptura con el "pudor" que la moral social ha impues-

⁴⁶ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 19 de agosto de 1999.

⁴⁷ Norma Batista en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 17 de noviembre de 2000.

⁴⁸ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 30 de abril de 1999.

to sobre las partes “pudendas”. En múltiples ocasiones, en particular en los tiempos actuales, de mayor protección a los derechos del niño, la falta de tacto del maestro puede conducir a malentendidos que, manejados de modo inadecuado por el entorno institucional,⁴⁹ dañen gravemente la relación maestro-alumno. Ello genera cierta reticencia de los docentes a perfeccionar la “técnica del toque corporal”, pues la sensibilidad del alumno puede impedir distinguir una agresión real de una corrección física imprudente. Los maestros jóvenes están más expuestos a cometer estos descuidos y faltas de sensibilidad. Además, es necesario que el maestro considere que la forma de esta interacción facilita o dificulta que la corrección se incorpore.

Yo no he tenido la experiencia de que algún alumno me rechace, hay maestros que sí, y alumnos que se sienten atacados; a mí no me ha tocado. Creo que depende mucho de cómo lo haces, de cómo te acercas al alumno, yo de repente me siento hasta brusca, pero me ha funcionado y ellos realmente perciben lo que yo quiero que sientan, porque a veces es difícil que sientan lo que yo quiero, y a veces no. En ocasiones a partir de lo que yo les propongo, ellos logran más, pero en otras quiero que sientan este alargamiento en específico, de la pierna con esta rotación. Llega a ser difícil, necesitan que los toques. Pero creo que depende de cómo te acerques y en qué momento, tal vez la experiencia te lo da.⁵⁰

También es muy importante el ámbito cultural o familiar de cada alumno, pues de él se puede derivar una sensibilidad particular a las formas de contacto.

Que él acepte que lo toque, porque eso de que llegue un extraño y te toque..., a veces los papás no tocan tanto a sus hijos. Es agresivo, siento que a veces es muy agresivo. [Es cuestión de] cómo vas adquiriendo la confianza del alumno para tocarlo. Después, para decirle las cosas, cómo se las vas a decir, cómo lo vas a tocar. Cómo vas a hacer la corrección: firme, segura. Tienes que saber cómo corregir para que no sea agresión física, sino que el alumno sepa que lo estás corrigiendo y que le va a servir.⁵¹

Ahora bien, como ya mencioné, las intervenciones físicas pueden llegar a ser formas sutiles de agresión con las que el maestro muestra consciente o inconscientemente sus sentimientos de aceptación o rechazo. Elsa Recagno distingue con claridad entre el toque que busca corregir al alumno o despertar una sensación, y el golpe que lleva una carga afectiva negativa y, aunque no necesariamente lastima en lo físico, lo hace en lo psicológico.

No es lo mismo un golpe que un toque. Hay una carga ahí muy sutil, tú puedes golpear el músculo de alguna persona, pero la carga que le das al alumno es una carga positiva,

⁴⁹ Entiendo por entorno institucional las autoridades escolares y los cuerpos colegiados a los que pertenecen los maestros en las escuelas profesionales.

⁵⁰ Laura Rocha en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 4 de diciembre de 2000.

⁵¹ Norma Batista en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 17 de noviembre de 2000.

de cariño, es una carga que inmediatamente se lee; cuando es de agresión, también inmediatamente se lee, y hay que tener mucho cuidado con esto. Siento que a los chiquitos hay que tocarlos y decirles “ésta es tu pantorrilla, ésta es tu corva, éste es tu muslo”, que ellos sientan físicamente el toque.⁵²

Es muy importante que el maestro se dé cuenta de la carga afectiva con la que está tocando al alumno, porque el cuerpo siempre expresa más que la palabra, sobre todo a quienes están acostumbrados a descifrar ese lenguaje. Recagno reconoce que cada alumno permite cierto acercamiento, y el maestro tiene que aprender a respetar esta diversidad de disposiciones. Sin embargo, a veces siente la necesidad de este contacto para transmitir confianza, para animar, para disculparse, etc. Al respecto, comenta: “hay ocasiones que yo me acerco a las alumnas no necesariamente porque requieran una corrección física real, sino porque el toque suave en alguna parte del cuerpo les da confianza y tranquilidad. A veces necesitan sentir que el maestro está ahí”.⁵³ En efecto, un ligero toque del maestro, una palmada cariñosa, una mirada afectuosa pueden ser estímulos invaluable en los momentos de desánimo que el alumno enfrenta en la batalla por conquistar su cuerpo.

Desafortunadamente, la tradición del maltrato no ha sido erradicada, en especial en el medio de la danza clásica; en la historia de la mayoría de los bailarines de este género aparece un episodio de maltrato. Recagno recuerda:

Realmente no sé de dónde provino esa costumbre; nunca me he puesto a pensar, pero sí me tocaron muchísimos maestros que pensaban que, a través de la agresión, el bailarín iba a reaccionar para mejorar; no dudo que en algunos casos se estableciera una relación muy rara con el maestro, pero también en otros casos hería mucho al alumno y se producía el efecto contrario: el resultado era totalmente negativo.⁵⁴

Muchos maestros han reaccionado ante estas experiencias negativas rechazándolas por completo y buscando alternativas de trato en las que, sin perder la disciplina, se evite la agresión. Otros están convencidos de que el alumno y el bailarín sólo responden positivamente cuando el maestro de continuo arremete contra ellos. Por desgracia, la experiencia de muchos parece confirmar esta regla, y aún son muy pocos los que sin recurrir a estos negativos procedimientos tienen éxito en el proceso, particularmente en lo que se refiere a la enseñanza de la danza clásica, cuyas habilidades exigen un intenso control corporal. Es necesario estudiar más esta problemática para ofrecer alternativas viables de solución, ya que no se trata tan sólo de prohibir las acciones, en específico las relacionadas

⁵² Elsa Recagno en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 11 de enero de 2000.

⁵³ Diario de campo, comentario informal al finalizar la entrevista del 11 de enero de 2000.

⁵⁴ Elsa Recagno en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 11 de enero de 2000.

con el toque, pues su uso oportuno y adecuado puede significar la diferencia en la comprensión corporal. Además, la única forma que tiene el maestro de constatar si el alumno ha integrado la sensación que desea que experimente, es tocándolo.

Si colocas la mano entre las piernas de la niña sientes si alarga o aprieta, sientes si estira el pie o si no lo estira completamente y muchas veces te das una idea de lo que está sintiendo.⁵⁵

¿Cómo aprende un maestro a tocar? Generalmente, con sus maestros, experimentando con sus compañeros o en su propio cuerpo.

Una vez en clase, Xavier Francis llegó y me dijo está mal, suelta, me tocó una parte de la pierna y la pierna se alargó. Otra vez estaba en clase con Jorge Cano y me dijo *pirouette* y me lanzó la mano, yo hice cinco *pirouettes* cuando con dificultad hacía dos. Hasta de broma le dije, maestro véngame a lanzar del otro lado. [...] Había maestros a los que no les importaba, llegaban y te jalaban la pierna, pero todas esas cosas te van ayudando a buscar el modo correcto de tocar.⁵⁶

La maestría en el toque se puede observar con nitidez en la habilidad de diferenciar las calidades energéticas que requiere cada parte del cuerpo para ser corregida eficazmente, es decir, cuando un maestro muestra calidades diferenciales en las formas de contacto corporal. En ocasiones un golpe en el momento preciso puede ayudar a comprender el impulso que se necesita imprimir al movimiento; la calidad del movimiento se logra sólo si desde el principio se aplica a la pierna la fuerza correspondiente; o un toque rápido y fuerte en alguna parte del cuerpo ayuda a destensarla, o sujetar firmemente la pierna de apoyo para evitar que se descoloque cuando se ejecuta un movimiento, etc.

Durante los primeros años la cercanía con el maestro es muy importante; sin embargo, poco a poco tiene que distanciarse, no sólo para lograr una visibilidad más completa del grupo, sino también para iniciar la “ruptura del cordón umbilical” que los alumnos han tenido con él en relación con el toque, pues han dependido de sus correcciones físicas para estar seguros de su trabajo. Ahora se creará un nuevo vínculo: dependerán de la mirada y de la voz del maestro, de sus correcciones verbales.

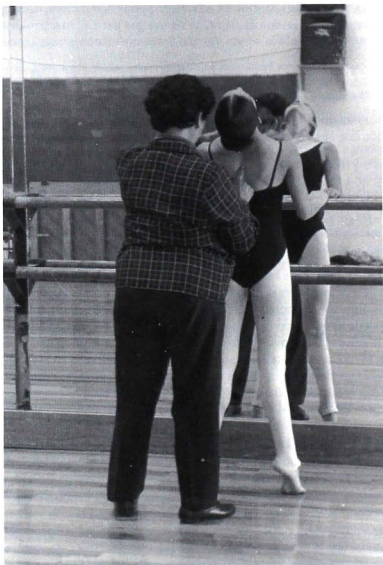
Procuró en mis primeros atender a todos; primero, segundo, todos igual, y a partir de tercero, en primer lugar me empiezo a alejar como maestra, o sea, empiezo a ver al grupo más que concentrarme específicamente en cada niña, aunque haga correcciones personales, para que ellas no dependan tanto. [...] También desde tercero, y se lo dije, me voy a empezar a alejar. Simple y sencillamente con la voz van a responder, ya no con el toque.⁵⁷

⁵⁵ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 19 de agosto de 1999.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 30 de abril de 1999.

FOTO: RICO HIDALGO



Graciela González con una alumna del 4º año de la carrera de intérprete de danza de concierto. Ciclo escolar 1999-2000.

También para el maestro el alejamiento es importante:

Igual me pasa en clásico, cuando las niñas me empiezan a entender, ya me permito alejarme para ver la totalidad. Porque creo que es algo que nos pasa mucho a los maestros, nos enfrascamos tanto en estar viendo el pie, que de repente no sabemos ni a quién corregimos. Sólo te acuerdas del pie, de la pierna y de la nalga, pero de la cara no, no sabes a quién corregiste.⁵⁸

El alejamiento del maestro tiene como objetivo fundamental fijar la atención, ahora ya no sólo en el individuo (como lo exigen los primeros años) sino en el grupo, en todos los alumnos, que al moverse deben construir un solo cuerpo.

De hecho las sigues tocando, pero ya no estás como con primero y segundo, que si tienes que estar encima, porque creo que es importante —esto alguna vez lo aprendimos en teatro y yo lo aplico en danza ahora— alejarte de lo que están haciendo; es muy importante para ellas y para ti. Cuando estás tan cerca del niño, no alcanzas a ver al grupo y no sabes si todos están entendiendo lo que estás pidiendo. Alejarte y ver al grupo en total, te hace ver si realmente todas están entendiendo. Hace poco me lo comentaba la maestra Vera, un día llegó y dijo voy a ver la clase, [me senté junto a ella y me di cuenta de que una de las niñas] que yo pensé que estaba muy bien. He aquí que no estaba nada bien. Está fuera de eje, está con las piernas *en dedans*, no estira el pie. Está toda chueca. Y yo trabajando con ella ahí pegadita, juraba que estaba muy bien. Al grado que dije, la voy a poner en la barra de en medio, la barra más difícil, porque es en la que se ve la abertura de cada niña, la colocación. Entonces sí es muy importante alejarte; los primeros años no te lo permiten las niñas, porque tienen que sentir el cuerpo. Creo que más avanzados, un tercero, no quiere decir que definitivamente los deje allá, pero ya no estás, uno, otro, otro y otro, porque tampoco tienes la posibilidad de verlos totalmente. Es algo con lo que la danza clásica trabaja mucho, la totalidad. Si no aprenden esa totalidad, no van a poder ser cuerpo de baile jamás.⁵⁹

El momento en el que se elige la cercanía o la distancia depende de las características del grupo y sus necesidades, pero también permite reorientar el proceso; entonces, el equilibrio de ambos momentos es indispensable para reconocer cuando un aprendizaje ha llegado a su culminación o si aún requiere insistencia:

A mí me gusta mucho tocarlas cuando están haciendo la contracción en la barra, para evitar la tensión en las ingles y que muevan la espina dorsal. Pero hay grupos en los que más vale tener la distancia para ver que realmente trabajen todas, y me he encontrado con bonitas sorpresas: he visto que algunas niñas han empezado a entender, ya desde afuera les digo, por ejemplo, elevación de tal cosa, y lo hacen sin necesidad de que las toque.⁶⁰

⁵⁸ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 15 de diciembre de 2000.

⁵⁹ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 30 de abril de 1999.

⁶⁰ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 15 de diciembre de 2000.

El alumno no es sólo receptor del toque; desarrolla esta habilidad prácticamente desde que inicia su proceso formativo. La mayoría de los maestros considera indispensable que los alumnos también aprendan tocando, ya sea su propio cuerpo o el de sus compañeros. Los estimulan, de igual forma, a que se corrijan entre sí.

A mí me gusta que se observen entre sí. De repente no da mucho tiempo, porque la clase es de hora y media, pero para mí es importante que se observen y se toquen ellos mismos, y que sean tocados; sé que hay maestros a los que no les gusta tocar, pero para mí es muy importante sentir, porque además, a partir de lo que palpo veo cuál es la deficiencia, incluso voy detectando si tiene un problema de una pierna más larga, de un desnivel, qué tipo de músculos tiene...⁶¹

Desarrollar el sentido del tacto ayuda a guiar el proceso de investigación corporal; así, cuando se dificulta la comprensión y el grupo no logra identificar la sensación solicitada, es frecuente que los maestros inviten a los alumnos a que los toquen y perciban el movimiento o sensación que desean comunicarles.

Muchas veces tienes que decirles tócame, tú estás haciendo esto y yo quiero esto. La sensación que el niño adquiere al tocar el cuerpo del maestro es también muy importante, porque lo va ubicando en lo que quiere, con su propia sensación.⁶²

Ésta es una experiencia muy significativa, porque los niños pueden haber desarrollado cierto temor hacia su maestro, derivado de la disciplina que exige en clase; tocar el cuerpo de su maestro es un modo de destruir su miedo y de construir el vínculo afectivo.

Las correcciones físicas o verbales son procedimientos que los maestros deben emplear con cuidado, pues una retroalimentación negativa, física o verbal, puede dañar emocionalmente al alumno, debilitar su entusiasmo y fuerza de voluntad o lastimar su autoestima. Estos procedimientos, como subrayan Schlaich y Dupont,⁶³ tienen objetivos técnico-artísticos: físicos o anatómicos, perfeccionamiento en la ejecución técnica del movimiento, precisión musical y rítmica, mejoría en la ejecución de las cualidades de movimiento y del efecto estético que éstas producen. Sin embargo, también tienen objetivos afectivo-pedagógicos que es necesario remarcar: impulsar la realización de un ejercicio, destacar un logro, valorar el arduo trabajo, mostrar las propias capacidades en diferentes facetas, son acciones

⁶¹ Laura Rocha en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 4 de diciembre de 2000.

⁶² Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 19 de agosto de 1999.

⁶³ Joan Schlaich y Betty Dupont, *The Art of Teaching Dance Technique*, Estados Unidos, American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, 1993, p. 53.

que pueden estimular el duro esfuerzo por conquistar el cuerpo y ayudar a los alumnos a continuar la batalla.

A pesar de que el maestro continuamente explica los ejercicios, da indicaciones para la correcta ejecución de cada uno y corrige en forma verbal al grupo y a cada alumno, en una clase de danza predomina el lenguaje no verbal. En otras palabras, la comunicación efectiva y más significativa entre maestro y alumno ocurre mediante los sentidos, pues todo un sistema de claves (juego de miradas, sonidos, gestos de las manos, movimientos del cuerpo, etc.) orienta las acciones de los alumnos y el aprendizaje.

El maestro-espejo: la mirada disciplinaria de la danza

Otra función fundamental que el maestro de danza cumple es constituirse en espejo del avance corporal del alumno: reflejar la imagen de lo que el alumno es y hace.⁶⁴ Al desempeñar esta función, pone a prueba una capacidad que todo educador debe desarrollar, pero que en el maestro de danza es esencial: la observación.

El maestro-espejo es, parafraseando a Borges, “ese otro yo” que “acecha desde siempre”, lo que subraya el carácter vigilante de su mirada.⁶⁵ El maestro de danza observa minuciosamente los cuerpos para descubrir sus misterios: los escudriña e intenta atravesarlos para revelarles a cada alumno los secretos que le permitan apoderarse de su cuerpo, habitarlo y gozarlo. Esta habilidad sólo se logra potenciando la capacidad de la mirada para profundizarse, fijarse, abrirse a los detalles, desdoblar la materia de lo que se mira (Sartre).

Si bien la mirada es una penetración simbólica del otro e implica en cierto sentido posesión, ésta construye, porque sólo a través de la mirada del otro el individuo puede advertir lo que es el propio cuerpo (Sartre). Quiere decir que, ante la imposibilidad del individuo de verse de cuerpo entero, la experiencia de su cuerpo se origina en la conmoción de encontrar otro que lo mira, que lo aprehende como totalidad, y sólo a partir de esa vivencia es capaz de construir el sentido de su propio cuerpo. Esta idea fenomenológica muestra la importancia de la mirada del maestro, quien al desarrollar su capacidad de observación, guía al alumno durante ese avance de una vaga o nula conciencia de su esquema corporal, a una percepción de sí sin distorsiones que le permite controlar los movimientos de su propio cuerpo.

⁶⁴ Jacques Dropsy, *Vivir en su cuerpo. Expresión corporal y relaciones humanas*, Buenos Aires, Paidós, 1987, p. 33.

⁶⁵ J. L. Borges, *cfr.* Margarita Baz, *Metáforas del cuerpo. Un estudio sobre la mujer y la danza*, México, PUEG/UAM/UNAM, 1996, p. 135.

Por su parte, el alumno “sabe” que esta mediación es indispensable para lograr su propósito, de modo que no sólo es consciente de ser mirado, sino que la mirada del otro se constituye en deseo. “La intimidación del cuerpo en movimiento —afirma Mier— se arraiga en la certeza de otra mirada. El cuerpo que danza es incapaz de verse a sí mismo, ni siquiera en la imagen invertida del espejo. El cuerpo se enfrenta a otra metamorfosis, hecha sólo de deseo: saberse mirado, sentirse mirado.”⁶⁶ Mas este deseo es ambivalente, pues la experiencia de vergüenza o de orgullo es lo que, de acuerdo con Sartre, revela la mirada del otro y “hace vivir la situación de mirado”.⁶⁷

Así, ante la mirada sapiente del maestro, el alumno se percibe como un ser vulnerable, altamente susceptible, que se reconoce a sí mismo como “ese objeto que otro mira y juzga”,⁶⁸ para ser confrontado continuamente con un ideal que teme no alcanzar. Por ello, en las calidades diferenciales de la mirada de su maestro, el alumno intenta adivinar la valoración de su trabajo, lo que constituye también un mecanismo por medio del cual es sometido silenciosamente a los ideales instituidos por la danza académica.

En suma, la mirada del maestro-espejo plantea una paradoja, pues produce y domina simultáneamente: posibilita la construcción del sentido del cuerpo al reflejarlo en su totalidad, pero lo somete cuando lo confronta con los modelos que la danza académica profesional ha establecido para legitimarse como actividad especializada.

Pese a lo anterior, la mirada no puede ser concebida como un signo (en el sentido saussuriano), aunque signifique (Barthes). El misterio de la mirada, subraya Barthes, se encuentra en sus excesos, en el desbordamiento del sentido: hay ocasiones en que las fronteras entre mirar y ser mirado se diluyen; la mirada provoca una indivisión en los sentidos: “todos los sentidos pueden así «mirar», y a la inversa, la mirada puede sentir, escuchar, tocar, etcétera”.⁶⁹ Debido a su inquietud e inestabilidad, la mirada siempre busca algo o alguien; no obstante, afirma este autor, la mirada, interpretada por la ciencia, puede asumir tres formas combinables entre sí: como información (la mirada informa), como relación (las miradas se intercambian) y como posesión (“gracias a la mirada, toco, alcanzo, apreso, soy apresado”).⁷⁰ ¿Existen estas calidades diferenciales de la mirada en el trabajo

⁶⁶ Raymundo Mier, “Leer a Valéry”, en Ramos Smith y Cardona (directoras), *La danza en México*, op. cit., p. 106.

⁶⁷ Jean-Paul Sartre, *El ser y la nada*, Buenos Aires, Losada, décima edición, 1998, p. 337.

⁶⁸ *Ibidem*.

⁶⁹ Roland Barthes, *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona, Paidós, 1995, p. 307.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 306.



FOTO: ROCÍO HIDALGO

Norma Batista con una alumna del 1er año de la carrera de ejecutante de danza contemporánea. Ciclo escolar 2000-2001.

educativo dancístico o éste propone otras variantes en el mirar? ¿En qué momentos se expresan? ¿Qué tipo de relación producen?

Una primera aproximación al problema de la mirada en la práctica educativa dancística profesional como recuperadora de información conduce inevitablemente a la capacidad de observación que el maestro desarrolla, que no se limita a la actividad dancística y educativa, sino que involucra todos los aspectos de su vida:

Creo que debemos ser unos rabiosos observadores de todo nuestro entorno, no sólo de nuestros compañeros, sino de la vida social, política, familiar, y eso, aunque no queramos, nos da una forma diferente de expresarnos tanto de palabra como de hecho. Aquel que está bien informado de todo lo que sucede a su alrededor, no sólo de la danza (el mundo de la danza es un mundito) sino del mundo, será un buen creador y un buen maestro.⁷¹

La mirada del maestro que observa revela matices que responden a necesidades diversas de expresión. Una de las principales habilidades que muestra la experiencia o falta de ella, es la capacidad para identificar la problemática corporal de los alumnos; el maestro experimentado perfecciona la *mirada para escudriñar* los cuerpos e identificar los rasgos que posibilitan o entorpecen el desarrollo de cada alumno, y así crear estrategias individualizadas para resolver cada problema.

Desde luego la experiencia, porque hay maestros que no saben ver. Cuando empecé a dar clase, no sabía ver nada, no veía nada, estaba ciega. Recuerdo que las compañeras decían mira la línea interna, mira el talón, ya viste cómo trabaja ese músculo... Por más que veía a las niñas, no les veía nada. Veía sus piernitas, sus mallitas, pero no veía, no sabía ver. Poco a poco empecé a entender qué es lo que hay que ver y cómo no hay una escuela donde se formen docentes que enseñen todo eso; sobre la marcha uno va aprendiendo, a un costo muy alto. Echando a perder se aprende, se dice. Echamos a perder a mucha gente, pero a estas alturas los maestros tenemos que ser muy conscientes de esto y transmitir todas nuestras experiencias a los jovencitos, enseñarles cómo tienen que ver y cómo tienen que asumir este compromiso de enseñar.⁷²

Aprender a mirar a los alumnos supone saber qué observar, cómo, cuándo, para qué. Mirar desde diferentes perspectivas y objetivos: descubrir los problemas corporales, detectar diferencias en conformaciones óseas y musculares, identificar dificultades de espacialidad, de ritmo, de coordinación, etc.

⁷¹ Luis Fandiño en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 28 de septiembre de 2000.

⁷² Alma Mino en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 30 de septiembre de 1999.

Como cada cuerpo es diferente, uno tiene que observar. Lo más importante que el maestro tiene que hacer es observar. [...] ¿Qué vas a ver? Yo me le puedo quedar viendo a las alumnas y no veo nada, no sirve de nada. Hay que saber observar y para aprender a hacerlo, hay que saber por dónde comenzar. La postura, la ejecución, la trayectoria del movimiento, el ataque, la impetuosidad del mismo movimiento, el *feeling* que le van a dar, la musicalidad, hay mucho que observar y no puedes observar a la primera todo. Al principio tienes que decir, hoy voy a observar esto, a ver qué pasa, y darte tu tiempo para observar el todo, porque a veces está uno abajo sólo trabajando en los pies, pecho tierra, corrigiendo la postura de las niñas, nunca las ves de lejos y eso también es muy importante. Habría que ir desglosando muchos aspectos de cómo observar, qué, cuándo, etc.⁷³

Sin embargo, la lectura del maestro no puede limitarse a los problemas corporales o técnicos; debe ir más allá:

Una de las cosas más importantes es aprender a ver, pero no nada más los cuerpos, sino más allá de ellos: ver cómo respiran, a la hora que corriges el brazo, el pulso de las niñas cómo está, ver las venas del cuello, cómo están [...], es ver más allá del simple cuerpo. Uno percibe muchas cosas; esto se logra a través de los años, yo antes no era capaz de ver cosas.⁷⁴

Penetrar los cuerpos y descubrir el estado emocional de sus alumnos le permite al maestro reorientar los procesos y dinámica de la clase:

En la mirada yo me fijo cómo vienen, traen problemas, no los traen. Cómo está la mirada en ese momento de la clase, cómo está de brillante, si todos vienen brillantes o cansados, la mirada te lo dice.⁷⁵

La mirada es también un recurso comunicativo entre alumno y maestro. Con mayor frecuencia de la deseable, el intercambio de miradas es el único modo de comunicación que existe en un salón de danza. Los alumnos aprenden rápidamente a distinguir las miradas de sus maestros y el maestro, a retroalimentar a sus alumnos con ellas. En mis observaciones con los grupos de primer año, me sorprendió la prontitud con que el alumno aprende que en la mirada del maestro puede leer su aprovechamiento, pero además de reconocerla, la espera ansiosamente, porque ser mirado es sinónimo de ser atendido, de tener posibilidades de avanzar, y signo de que se está haciendo el trabajo tal y como el maestro lo exige.

Como en todo, tienes que crear el hábito, estamos hablando de un primer año, a lo mejor en un octavo año ya no tienes que estarle gritando a todo mundo, porque ya

⁷³ *Ibidem.*

⁷⁴ *Ibidem.*

⁷⁵ Norma Batista en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 17 de noviembre de 2000.



Alma Mino con alumnas del 6° año de la carrera de intérprete de danza de concierto. Ciclo escolar 2000-2001.

saben lo que tienen que hacer y lo que tienen que trabajar y tienen la conciencia de que cuando no lo hacen es porque no quieren. Pero en un primer año, todavía no. Es algo que yo les digo mucho, si no me interesas no te cuido, si te corrijo y te estoy cuidando es porque sí me interesas. Entonces los niños lo ven como una forma de afecto del maestro, no como un castigo. Si me vio es porque le intereso, si me corrigió es porque le importo.⁷⁶

Un alumno que no es corregido y mirado con frecuencia pronto manifiesta un retraso en su desarrollo corporal, porque la explicación verbal y la ejercitación del movimiento no sustituyen la ayuda que el maestro brinda con un toque eficaz, el cual por lo general detona la sensación que servirá de ancla para el desarrollo de alguna habilidad. Pero el toque eficaz depende de la capacidad de observar y detectar la problemática de cada alumno. Así, mirada y toque constituyen dos momentos de una misma estrategia que conduce a la individualización del proceso educativo.

También la mirada del maestro supone una posesión, pues el maestro se ejercita para controlar al grupo con la mirada. Ésta se constituye en un signo que los alumnos deberán interpretar como indicador de una buena o mala ejecución

⁷⁶ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 30 de abril de 1999.

de los movimientos, de un adecuado o inadecuado comportamiento. Hay entonces una *mirada vigilante* con la que el maestro verifica que las normas se cumplan en los términos que ha dispuesto en su clase.

Los niños piensan que cuando no los estás viendo porque estás corrigiendo a otra persona, ellos no son observados; por lo tanto, no tienen que hacer el movimiento. Yo procuro estar siempre pendiente de todos los alumnos, por los espejos puedo ver a la que está a mi espalda. Y ellos saben que aunque yo esté con otro, finalmente los estoy viendo. Es una manera de controlar al grupo y que no digan ¡ah como no me ve, para qué hago el esfuerzo! Hay niños que cuando estoy corrigiendo a alguien, no hacen nada, absolutamente nada.⁷⁷

En los primeros años es común observar que las pequeñitas se distraigan con facilidad; continuamente son sancionadas por su falta de atención y concentración, que en algunos ejercicios implica sostener la mirada en puntos específicos o seguir la trayectoria del movimiento del brazo. Sin embargo, esta norma no es una mera regla de disciplina, sino que está vinculada al desarrollo de una habilidad particular. Graciela González explicó la importancia de que las niñas aprendan a fijar su mirada en un solo punto para lograr equilibrio y más tarde, el “spot”.⁷⁸ En especial, la metodología soviética es muy rigurosa en el entrenamiento del movimiento de la cabeza y de la dirección de la mirada, lo que da una peculiar expresión al bailarín. Éste es uno de los aprendizajes en los que la imitación desempeña un papel fundamental.

Cuando el maestro corrige la mirada, tiene que proyectarla para que el alumno comprenda de qué se trata, tiene que ser capaz de mostrarle las calidades que tiene la mirada según el factor que predomine; por ejemplo, cuando se trata del espacio, puede ser central o periférica, directa o indirecta; cuando se trata del tiempo, puede ser repentina o pausada, rápida o lenta; si se trata de la energía, puede ser fuerte y penetrante o ligera y acariciadora; si se trata de expresar emociones, puede haberlas amorosas, desafiantes, temerosas, etc. En este proceso, las imágenes que el maestro ofrece son de gran ayuda al alumno. Pese a la importancia de este trabajo de expresión, no es frecuente que los maestros lo realicen. Quien lo hace ofrece un “ademán” en el trabajo técnico, cuyo resultado apunta a la construcción de la mirada como signo escénico, lo que será de gran ayuda en la futura labor interpretativa. “La mirada de quien danza supone una pupila incorpórea que invoca un centro íntimo inaccesible, pero que hace posible la experiencia del propio cuerpo en la mirada del otro.”⁷⁹

⁷⁷ *Ibidem*.

⁷⁸ Movimiento de la cabeza esencial para desarrollar el giro.

⁷⁹ Raymundo Mier, “Leer a Valéry...”, *op. cit.*, p. 105.



Alma Mino con alumnas del 6° año de la carrera de intérprete de danza de concierto. Ciclo escolar 2000-2001.

Graciela González introduce este “además” en un momento que le roba a la clase técnica:

Dentro de este trabajo creativo, así como trabajábamos las manitas, los brazos y los pies, también trabajaban la mirada, jugar con la melodía, con el carácter de la melodía, pero sólo con los ojos. Después ya la introduces en el movimiento específico “aquí va en tal momento cuando abre el brazo, ahí va la mirada en tal parte y al regresar va en otra parte”, y les vas señalando técnicamente, con el movimiento del *port de bras*, hacia dónde va la mirada, pero al principio fue [...] un gran apoyo [...] que ellas manejaran su mirada de distintas formas para que entendieran lo que es mirar.⁸⁰

También Alma Mino dedica algunas sesiones al entrenamiento de esta importante habilidad del bailarín. Inicia el proceso pidiendo a los alumnos que miren hacia diferentes direcciones y niveles: arriba, abajo, diagonales, moviendo la cabeza o sólo los ojos. Continúa con otro ejercicio en el que la tarea es imitar la mirada de animales: un águila, un gato, un tigre, un elefante, etc. En otro momento, pide miradas que expresen emociones: enojo, susto, alegría, amor, agresión.

⁸⁰ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 11 de agosto de 1999.

vidad, tristeza, etc. Por último, le solicita a cada alumno que interprete algún ejercicio imprimiendo una mirada particular, la que el resto del grupo tendrá que adivinar. Un ejercicio característico de la técnica Graham, que incluye un trabajo significativo de expresión corporal pero sobre todo de la mirada (que pocos maestros remarcan), es aquél en cuarta suástica, cuya calidad de ejecución tiene que evocar los movimientos y presencia de un tigre.

Para Norma Batista el enfoque de la mirada es primordial: "La mirada lo dice todo". El alumno debe aprender a dirigirla pues es una guía para que el espectador "lea" con precisión el movimiento:

A dónde ves en el espacio, para dónde te diriges, eso le da un lenguaje al que está observando. Si tú ves para todos lados no puedes decir: cifrar cuando es punto y coma, cuando es punto y seguido, cuando terminó la frase; con la mirada dices todo.⁸¹

También encontré que la mirada es empleada como un *recurso mnemotécnico*, que le recuerda al alumno el lugar y tipo de control que debe ejercer en su cuerpo. Es común que los maestros, cuando no quieren interrumpir con la voz el trabajo del resto del grupo, corrijan a un alumno sólo mirándolo, para lo cual fijan los ojos en la parte del cuerpo que debe ser recolocada y hacen un gesto con el cuerpo, que indica el movimiento a ejecutar. Esto se logra por la continua asociación entre la corrección y el gesto y mirada que siguen, lo que va construyendo todo un lenguaje corporal que el alumno aprende a lo largo del proceso. Hay muchos gestos que se comparten, aunque cada maestro les imprime características propias.

Mirar es una destreza que los maestros desarrollan, pero en la que deben ser muy cuidadosos para no centrar este entrenamiento sólo en captar las dificultades singulares en los cuerpos de sus alumnos, sino también para evitar mirar a algún alumno que atrae, a los que han desplegado muy pronto esa presencia escénica que vuelve su cuerpo en movimiento un imán para el maestro.

Hay mucho con el asunto de la mirada, esto de que la persona, tal vez por su energía, te jala el ojo y te lo vuelve a jalar. Entonces conscientemente tienes que decir "tengo que mirar a las demás o a los demás. No me puedo quedar mirando a esta persona porque tiene un encanto, una energía que las otras no tienen". Cuando he dado clases donde no me he sentido muy motivada (no estoy hablando de aquí de la Escuela), de repente consigo a alguien que me jala y me dedico a verlo. Es un secreto, sí, ya tengo a alguien ahí con quien regocijar mis ojos.⁸²

⁸¹ Norma Batista en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 17 de noviembre de 2000.

⁸² Elsa Recagno en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 11 de enero de 2000.

Ante la fuerza que desprenden los cuerpos de los estudiantes que gozan el movimiento, que se mueven genuinamente, los maestros reconocen la necesidad de hacer un esfuerzo especial para atender visualmente a todos los alumnos.

El hecho de que sea genuino en el trabajo a mí ya me atrapó, y sí es cierto que hay quien te jala y por más que no quieras verla o verlo, te atrapa, te seduce el movimiento que tiene, la calidad, la energía, se conjuntan muchas cosas. Entonces lo que hago es separarme de esa persona y no estar, de manera consciente, tan cerca, porque no la puedo dejar de ver. Y trato de integrarlo con quienes no me dan lo que quiero. Por ejemplo, en el trabajo de las diagonales o cuando hacemos trabajo de parejas, selecciono a las parejas para que puedan sentirse también. A veces he tenido problema con algún grupo, no precisamente problema, pero sí me han reclamado en las evaluaciones que tengo consentidos. Y me doy cuenta de que son los alumnos que trabajan, que se comprometen. Lucho contra eso, lo trato de quitar y me dedico a los que no me atraen tanto, pero también es parte del proceso, no todos nos van a dar gusto ni a todos les vamos a dar gusto.⁸³

Otro elemento que el maestro utiliza muy a menudo como un auxiliar para la observación del alumno es el espejo.

“¡Tú hazlo! Cómo ves, a ver tú, mírate en el espejo, ya te viste en el espejo, a ver, qué estás viendo. Esto, entonces corrige esto.”⁸⁴

Algunos han señalado al espejo como un elemento que tiende a desarrollar una personalidad narcisista en los alumnos; puede ser, pero su uso responde más bien a un requerimiento técnico y educativo.

El uso del espejo es y debe ser un apoyo, para que en el momento en que el maestro te esté corrigiendo, te quede muy claro, nada más. [...] Si lo llego a usar, sobre todo cuando los niños están en la barra y les digo “Vean en el espejo qué está pasando con su pierna de apoyo, dónde está su pelvis, dónde está esto, dónde está aquello” y ellos ya empiezan a identificar a través del espejo, pero no se deben quedar solamente allí.⁸⁵

Ciertamente, el uso excesivo del espejo distrae la atención del alumno de su principal trabajo, que es sentir su cuerpo, por lo que los maestros buscan cambiar los frentes de ejecución de los ejercicios e insisten en que sientan el cuerpo e imaginen qué sucede cuando se mueven de tal o cual forma.

⁸³ Laura Rocha en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 4 de diciembre de 2000.

⁸⁴ Norma Batista en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 25 de mayo de 2001.

⁸⁵ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 4 de diciembre de 2000.

Voz y gestualidad corporal: calidades afectivas en el proceso educativo

He abordado la importancia de las correcciones verbales para el avance del alumno, por lo que la claridad es uno de los cruciales atributos de un maestro de técnica talentoso. Las instrucciones a los estudiantes deben ser precisas, así como las correcciones. Un problema común entre los maestros principiantes es que pueden identificar un movimiento incorrectamente interpretado, pero no saben qué decir ni cómo para ayudar al estudiante a corregirlo; deberán aprender a explicar y corregir con la terminología apropiada.

Además de la claridad y precisión en el lenguaje, las tonalidades de la voz (la corporeización del alma, según Barthes) pueden ser recursos muy útiles. La voz puede emplearse como instrumento sonoro, para producir sensaciones, transmitir calidades afectivas, compartir las propias sensaciones, cuya evocación la dota del tono, ritmo y sonidos con los que se busca detonar una experiencia de movimiento; a veces los maestros lo hacen con la clara conciencia del impacto que desean, pero otras surge de las necesidades del momento. La voz sirve de acompañamiento de la clase, pero no me refiero al mero contar o “dictar” el ejercicio —acción que muchos consideran nociva para el desarrollo de la musicalidad



FOTO. ROCÍO HIDALGO

Luis Fandiño con una alumna del 2º año de la carrera de ejecutante de danza contemporánea. Ciclo escolar 2000-2001.

del alumno—, sino a los atributos que asume para transmitir las calidades con las que deben ejecutarse los movimientos: imitar el chasquido de los cerillos para indicar la fuerza que se debe imprimir al pie sobre el piso al ejecutar un *jeté*, por ejemplo. También sirve la voz para evocar algún movimiento que hace falta para la colocación correcta o el uso de algún músculo en particular. Ayuda igualmente a meter al alumno al ritmo, para mostrar la musicalidad y respiración con que debe ejecutar algún paso. Cada vez es más común que se les pida a los alumnos que exageren el sonido natural de la exhalación, lo cual crea un ambiente muy especial por la ritmicidad del silbido que se produce, además de que les permite liberar la energía contenida.

Los gestos corporales de los maestros, además de revelar sus valoraciones sobre el trabajo de los alumnos, les ayudan a insistir en algunos aspectos técnicos, cuya comprensión debe ser reforzada por otros canales de comunicación.

Por ejemplo, cuando les digo “fuerza” y empuño, las niñas ya saben, se dan cuenta de que cuando subo el puño tienen que jalar. Atrás del puño hay toda una idea, una sensación, esto da una serie de imágenes, una actitud, una fuerza, una energía; y entonces ya no necesito decirlo cien veces; nada más con el gesto, ya saben qué hay que hacer.⁸⁶

Los maestros sensibles y experimentados saben que los alumnos emiten señales que es necesario descifrar.

[Con frecuencia] hablo con los alumnos y les digo “no necesitas decirme que estás enfermo, tu cuerpo lo está diciendo, no necesitas llegar con la receta, o decirme que tienes problemas, tu cuerpo para mí es muy genuino. El cuerpo es muy auténtico y por más que me quieras engañar con palabras o con la mirada, el cuerpo te delata”.⁸⁷

También reconocen la importancia de dar tiempo a los alumnos para que aprendan el lenguaje de su maestro; pero sobre todo, aprenden a construir un lenguaje específico con cada grupo, lo que supone una reconstrucción del que usaban. Así, evitan malentendidos y promueven la comunicación fluida cuerpo a cuerpo.

Sobre todo observar, observar sus reacciones, ser muy claro en las explicaciones, ir generando tu vocabulario, tus tips, tus gestos [...]. Ellas no nada más te escuchan, te miran y miran cómo te mueves, cómo caminas, qué gestos haces con la cara, las manos, todo lo van entendiendo. Esa lectura se va aprendiendo con los alumnos, porque al principio no los conocemos; ellos siempre están mandando señales, pero como no los conoces, no los entiendes; [...] el cuerpo da muchas señales, habla muchas cosas,

⁸⁶ Alma Mino en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 12 de noviembre de 1999.

⁸⁷ Laura Rocha en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 4 de diciembre de 2000.

lo malo es que no las ves, no las percibes. [...] El maestro debe ir construyendo junto con ellos este lenguaje que sólo van a entender en ese grupo, no lo puede entender otro grupo.⁸⁸

c) Desarrollo de la sensibilidad musical

Por último me referiré a la musicalidad, que los maestros sin excepción consideran un aspecto básico en el desarrollo de la expresividad del bailarín, por su capacidad para producir experiencias estéticas. Son varios los factores que se atienden en el perfeccionamiento de esta importante cualidad; pero el ritmo, por su fuerza de afección, es uno de los más significativos.

Danza y ritmo son inseparables; incluso al danzar sin música, el ritmo siempre ha estado presente, ha sido su cómplice.

De todos los ingredientes del arte de la danza, el ritmo es el elemento más persuasivo. [...] El ritmo es el gran organizador. Se forman hábitos de acento para mantener la integración de los organismos, las pautas rítmicas dan sentido y sensibilidad a la vida, y la masa de materia que carece de ritmo es anárquica, caótica, una amenaza para toda organización.⁸⁹

Doris Humphrey reconoce tres tipos de ritmo, que es indispensable que el alumno experimente para apropiarse paulatinamente de ellos: ritmo motor, respiratorio y emocional.

Es fácil detectar problemas en el ritmo, que se reflejan en el nivel de coordinación al intentar ajustar el movimiento corporal a un pulso continuo; lo que no siempre se revela es que este problema puede derivarse de una inadecuada enseñanza. El ritmo y la musicalidad en la danza —parafraseando a Zúñiga— no se reducen a contar tiempos y consumir frases y periodos;⁹⁰ el alumno debe descubrir el pulso de la música, sumergirse en el placer que produce el *fluir* de la duración y habitar el tiempo plásticamente.

Cualquier movimiento corporal tiene que ser trabajado con las características inherentes al ritmo musical, lo que disparará la capacidad artística y expresiva del bailarín. Estas características son:

- a) La *duración*, experimentada en el tiempo y el espacio.
- b) La *plasticidad*, entendida como vivencia estética de la duración y disfrute pleno del desplazamiento motriz habitando tiempo y espacio, no consumiéndolos [...]

⁸⁸ Alma Mino en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 12 de noviembre de 1999.

⁸⁹ Doris Humphrey, *op. cit.*, pp. 120-121.

⁹⁰ Francisco Zúñiga, "Música y movimiento", en *Educación Artística*, año 1, núm. 2, México, INBA, noviembre-diciembre 1993, p. 20.

- c) La *precisión*, como resultado de las dos anteriores y el trabajo corporal relacionado con el desarrollo auditivo [...]
- d) La *intensidad*, nacida a partir de las crestas y valles, y de lo que ocurre entre ellos.⁹¹

Cuando al bailarín lo invaden hasta lo más hondo de su ser las sensaciones y emociones que le inspiran los sonidos y las pausas de la música con la que danza, no tiene más remedio que moverse musicalmente. Es decir, cuando experimenta intensamente y con precisión la duración plástica del movimiento, no sólo “baila con la música, ésta baila con él”.⁹²

Una interpretación dancística es impecable en el momento en que el dominio técnico y la expresividad se armonizan con la música. Mejor, no basta con bailar la música, el bailarín tiene que transfigurarse en música en movimiento, lo que exige que la música se constituya en parte de su naturaleza. Este proceso reclama un cuidadoso proceso formativo.

La enseñanza de la danza precisa que los maestros posean conocimientos musicales y un gran sentido del ritmo. Ya Noverre afirmaba:

El maestro de ballet que ignore [la] música fraseará mal las melodías, no captará su espíritu y carácter y no ajustará los movimientos de la danza a los del ritmo con esa precisión y finura de oído que son absolutamente necesarias, a menos de estar dotado de esa sensibilidad auditiva que la naturaleza otorga con más frecuencia que el arte [...] La buena elección de las melodías es parte tan importante de la danza como lo es la elección de las palabras y giros de frase para la elocuencia. Los movimientos y rasgos de la música son los que determinan y fijan los de los bailarines.⁹³

También Nikolai I. Tarasov subraya la importancia del desarrollo de esta cualidad, por lo que plantea que en este proceso se deben considerar tres habilidades interdependientes: la primera, coordinar de modo preciso los movimientos con la música; la segunda, percibir consciente y creativamente el tema melódico e incorporarlo artísticamente en la danza; y la tercera, escuchar atentamente las entonaciones del tema musical, esforzándose por incorporarlas a la danza, cuya interpretación debe ser creativa y técnicamente exacta.⁹⁴

⁹¹ Francisco Zúñiga, “La educación artística”, en *Educación Artística*, año 1, núm. 4, México, INBA, marzo-abril 1994, p. 78.

⁹² Luis Rivero, *cfr.* Patricia Cardona, *La dramaturgia...*, *op. cit.*, p. 144.

⁹³ Jean-Georges Noverre, *Cartas sobre la danza y sobre los ballets*, México, UAM, 1981, pp. 73-74.

⁹⁴ Nikolai I. Tarasov, *Ballet Technique for the Male Dancer*, Nueva York, Doubleday & Company, 1985, pp. 11-19.

Por su parte, la danza contemporánea ha transformado drásticamente el modo de concebir la relación entre música y movimiento. Sobre la correspondencia rítmica entre danza y música, Martha Hill, profesora de la Juilliard School, afirma:

En primer lugar, el movimiento puede basarse en los ritmos primarios subyacentes de la música. Ésta es una relación simple, ejemplificada en gran parte de las danzas folclóricas. Segundo, el movimiento puede conservar únicamente la estructura general rítmica de la música, sus frases o cadencias terminales. Parte de la danza contemporánea emplea esta metodología, en especial cuando se utiliza movimiento sostenido y fluido. Tercero, el movimiento puede sincronizarse con exactitud a los patrones melódicos de la música. Cuarto, el movimiento puede contraponerse a la música, es decir, el movimiento puede preceder a un pulso o una nota, como si el sonido motivara el impulso motriz; también el movimiento puede anteceder a un pulso o nota, simulando generarlo. Quinto, el movimiento se puede estructurar como un contrapunto en relación a la música, a la manera en que se estructura un canon o fuga musicales. Sexto, la combinación de estos principios puede ser empleada en una misma obra.⁹⁵

Hill señala al menos cinco posibilidades de uso de la música, que si bien fueron formuladas pensando en la creación coreográfica, pueden ser empleadas por los maestros en la producción de sus ejercicios, lo que daría una buena dosis de desarrollo plástico al movimiento.

A pesar de que todos los maestros coinciden en que la música es fundamental en el proceso formativo, poco se ha explorado su uso consciente y sistemático para producir estados emocionales, lo que conducirá a un intenso proceso de sensibilización, que sin duda repercutiría en la calidad de interpretación y capacidad expresiva del futuro intérprete.

Para que el bailarín entienda los impulsos musicales, es necesario que la música penetre su cuerpo. Como sugiere Châtelet, “la composición musical actúa como una superficie que se despliega e implica desniveles y grados. No tiene ningún efecto de profundidad, como no sea en el sentido material en el que a veces llega a retorcer las vísceras y crispas los músculos. [...] la música no presenta ni representa nada, ni siquiera aparentemente: gracias a sus artificios, tiene el privilegio de hacer sensible toda la superficie del cuerpo, incluidas las llamadas partes profundas de éste, el impacto de sus cualidades sonoras y de sus combinaciones”.⁹⁶ De ahí que una adecuada selección musical sea primordial para sensibilizar.

⁹⁵ Martha Hill, *cf.*: Joaquín López “Chas”, “Una aproximación a la problemática de la interacción movimiento-música en el ámbito de la danza contemporánea”, en *Educación Artística*, año 5, núm. 16, México, INBA, enero-marzo 1997, p. 40.

⁹⁶ François Châtelet, *cf.*: Gilles Deleuze, *Pericles y Verdi...*, *op. cit.*, pp. 28-29.



Luis Fandiño con una alumna del 2º año de la carrera de ejecutante de danza contemporánea. Ciclo escolar 2000-2001.

La música no se puede reducir al mero acompañamiento de la clase; convertida en un recurso didáctico privilegiado para motivar al alumno, atrapa sus sentidos y lo guía a una experiencia estética, pues como afirma Châtelet, la música produce el movimiento. El arte musical tiene dos aspectos, “uno como danza de moléculas sonoras que revela la ‘materialidad de los movimientos que de ordinario se atribuyen al alma’, que actúan sobre todo el cuerpo que él despliega como su propia escena; pero otro también como instauración de relaciones humanas en esa materia sonora, que produce directamente los afectos que de ordinario se explican por la psicología”.⁹⁷

Desde la perspectiva del teatro, Héctor Mendoza, dramaturgo, director de teatro, maestro, considera que la música es el texto dramático del bailarín, pues a él le corresponde “la emoción de la metáfora y su expresión es el movimiento”.⁹⁸ Afirma que, a diferencia del actor, el bailarín trabaja con estímulos musicales y no ficticios; sin embargo, observa que con frecuencia el bailarín no logra una relación directa con la música, de donde sugiere que en su proceso de sensibiliza-

⁹⁷ *Ibid.*, p. 27.

⁹⁸ Héctor Mendoza, *cfr.* Patricia Cardona, *La dramaturgia...*, *op. cit.*, p. 128.

ción musical tenga un lugar primordial el reconocimiento del impulso musical y las emociones que suscita, experiencia de la que surgirán imágenes que podrá evocar al escuchar cada frase musical y recrear así la emoción primera. En otras palabras, buscar que el proceso técnico y el desarrollo musical se armonicen, lo que implica que el bailarín descubra su propia naturaleza musical hasta conseguir que la música baile con él; lo logrará, según Luis Rivero, compositor de música para danza, cuando encuentre el pulso secreto que cada música guarda y se funda en él.

Estas afirmaciones invitan a interrogar sobre la importancia que cada maestro otorga al desarrollo de la musicalidad y las estrategias y recursos que instrumenta para ello, sus calidades diferenciales y si las consideran en ciertos momentos de la clase o están en el trasfondo de la totalidad de la clase.

En los procesos cotidianos del aula los maestros de danza desarrollan diferentes estrategias para lograr que los estudiantes no sólo ejecuten sus movimientos a tiempo con la música, sino que bailen con ella y la disfruten. Sin embargo, no todos lo hacen conscientemente, es decir, según procedimientos didácticos fácilmente reconocibles.

En México, aunque en las escuelas profesionales de danza se ha insistido muy especialmente en el aprendizaje de la música, hasta el momento no se ha logrado un desarrollo satisfactorio en la musicalidad de los bailarines. Seguimos viendo que los alumnos ejecutan los movimientos acompañados por la música, tal vez a tiempo, pero sin habitarla a plenitud.

Sería injusto culpar a la clase de música de la falta de musicalidad de los alumnos; los principales responsables siguen siendo los maestros de danza. Ha faltado un trabajo sistemático, didáctico y metodológico, para integrar a los procesos técnicos el desarrollo de esta cualidad del bailarín. Por ello, vale la pena describir algunos procedimientos de los maestros que colaboraron en esta investigación para atender los problemas musicales de sus alumnos.

Sobre la importancia del desarrollo de la musicalidad en el estudiante durante su proceso de formación técnica, Alma Mino afirma:

Una parte importantísima es la música, y lógicamente decir música es hablar del acompañamiento, del pianista que desafortunadamente, en la Escuela no siempre tenemos. Los primeros años es una música muy accesible, con frases muy regulares, con compases binarios y con carácter muy definido, muy claro auditivamente; al mismo tiempo que el pianista está acompañando el ejercicio para que el niño lo pueda hacer dentro de un tiempo, de un pulso, de un ritmo, de un *timing*, de una energía muscular, hay una educación auditiva en los chiquitos, una educación en el ritmo que no nada más llega al oído y la cuenta, sino a todo el cuerpo, a una vibración que lo penetra al estar haciendo los ejercicios rítmica y melódicamente. Esta educación es importantísima porque el niño no nada más está oyendo el pulso de la música, sino que [...] está

dándose cuenta y entran en él las cadencias, el fraseo, y a partir de esta vivencia de ejecución, automáticamente va a entender la frase, la estructura musical, la del ejercicio, la de la música.⁹⁹

Como advirtió Tarasov, el uso inadecuado de la música para los diferentes ejercicios es un grave defecto del maestro de danza dedicado a la formación de profesionales, y su torpeza puede limitar o impedir el buen desempeño del intérprete. Al respecto, Mino comenta:

Muchas veces el ejercicio del movimiento está totalmente divorciado de lo que la música está exigiendo, de lo que la música quiere, a veces no queda. Aunque sea un 4/4, pero el fraseo, el ataque, la forma en que está dicho, el motivo musical, no tienen nada que ver con el 4/4 en que está el ejercicio. Es muy importante esto, y para eso el maestro de veras debe tener conocimientos musicales. Luego, luego se ve cuando un maestro de danza no tiene conocimientos musicales. [...] Es una seria falla.¹⁰⁰

Una sólida formación musical es requisito indispensable en el maestro que forma intérpretes profesionales. No basta con seguir las sugerencias de compás y tempo que la mayoría de las metodologías propone; se necesitan conocimientos de teoría musical para que la música elegida no sólo acompañe el movimiento sino que se integre a él.

Por su parte, Elsa Recagno opina:

La música es absolutamente importante, porque estamos bailando con música. Inmediatamente nos damos cuenta de una persona que es musical. Esa persona, de alguna manera, se conjunta con la música y nos dice algo, sus movimientos nos dicen algo. Ojalá todas las bailarinas y bailarines fueran musicales. Hay unos que no, hay unos que tienen que aprender a ser musicales, bueno, ya con que sigan la música es ganancia. La música en el salón de clase es de suma importancia. Un maestro que pueda acompañar, que pueda estar ahí y ayudar a que un paso salga, porque la música te puede matar un ejercicio si no es la correcta, pero al mismo tiempo te lo puede subir muchísimo cuando es la correcta. El maestro, el acompañante, lleva un buen porcentaje del trabajo.¹⁰¹

En este comentario Recagno subraya, además, la importancia de elegir una música apropiada y el valor del trabajo del maestro acompañante en este proceso: “una música puede matar un ejercicio”. En el caso del maestro que tiene la fortuna de contar con un acompañante que conoce las necesidades de cada ejercicio,

⁹⁹ Alma Mino en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 8 de octubre de 1999.

¹⁰⁰ *Ibidem.*

¹⁰¹ Elsa Recagno en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 7 de septiembre de 1999.

como la maestra Elsa, tiene que permanecer alerta para solicitarle que modifique la melodía o el tempo, lo que supone un conocimiento excelente de los requerimientos musicales para cada ejercicio.

No hay procedimientos definidos para desarrollar la musicalidad, de modo que cada maestro instrumenta alguna estrategia para lograr que los alumnos, primero, amen la música y luego, la comprendan. Alma Mino recuerda una estrategia que le dio interesantes resultados con sus alumnas, respecto al conocimiento y gusto por la música:

Tuve un grupo que tenía problemas con sus piecitos; durante un buen tiempo iniciaba la clase con ejercicios especiales en los que utilizábamos un toalla. Mientras las niñas realizaban sus ejercicios para los pies, el maestro Montemayor tocaba para ellas una pieza musical de algún compositor, generalmente clásico o romántico; eran piezas para piano muy sencillas y accesibles para las niñas. Ellas escuchaban mientras hacían su ejercicio. Al terminar la música, él les decía: “esta música es un concierto tal o es un fragmento de tal sinfonía, o ésta es parte del ballet perengano”. Les daba los datos del autor y alguna ubicación de la época de la pieza y ya, se acababa, empezaba la clase. Me dio muy buen resultado empezar con música; las niñas entraban mentalmente en otra dimensión, empezaban a concentrarse desde entonces. No sólo calentaban sus deditos, sino que algo pasa adentro de la cabeza cuando escuchas la música, la procesas, la entiendes, la sientes, la gozas y la disfrutas. Esto lo hacíamos por ejemplo lunes y martes; el resto de la semana no, porque quitaba tiempo [...]. Al finalizar el mes, las niñas habían escuchado al menos cuatro piezas y el día del trabajo creativo que hacía con ellas el maestro las tocaba todas juntas. Ellas empezaban a distinguir las y el maestro Montemayor les preguntaba “¿Cuál es ésta?” y ellas contestaban “una de Beethoven, ¡ah! ésta es la de Liszt, no, ésta es la de Schubert”. Después yo les decía “de esas piezas que ya conocen cada quien va a escoger una y van a componer, con los ejercicios que aprendieron de *allegro* o de *adagio*, su propia propuesta de secuencia”. Hacían cosas muy interesantes, esto me ayudó muchísimo a motivar a las niñas, creo que este grupo fue uno de los que tenían una apreciación muy especial de la música.¹⁰²

Graciela González comenta sus experiencias en el desarrollo de esta habilidad en los primeros años de la formación:

Lo primero que el niño tiene que identificar es el pulso de la música, antes que nada. Si lo cambiamos a términos musicales, el pulso es el compás. Que identifique exactamente cada tiempo. Y después de que entiende lo que es el pulso, entrar un poco en la melodía y en el ritmo. Por ejemplo, no sé si te tocó ver con el cuarto que hacían *jeté* (uno, dos, ta, tres, ta, cuatro, ta). Y estarles marcando exactamente, la música está diciendo eso. En Rusia es muy fácil trabajar, porque trabajan con pianista, y el maestro y el pianista trabajan independientemente de la clase, de manera que el maestro cons-

¹⁰² Alma Mino en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 8 de octubre de 1999.

truye sus ejercicios con base en la música. Como yo no tengo esa variedad de música, procuro con esas melodías que ya tengo establecidas, que son lentas a propósito, [...] que vayan escuchando distintos acentos, distintos momentos.¹⁰³

El conteo adecuado de los ejercicios y la exigencia en la ejecución precisa de los ataques es otro procedimiento que ayuda a la formación musical del bailarín.

Además de trabajarles en otros aspectos la parte musical, acostumbro mucho con los niños contarles los tiempos completos del compás. Por ejemplo, si tú dices el tiempo es 1 y 2 del brazo 3 y 4 y la música te está marcando un 3, yo les cuento el 3 completo, acentuando en el 1. Pero el 1, 2, 3 para que tengan el recorrido completo con la melodía, no nada más con el tiempo fuerte del compás, y así trabajo también partes creativas que voy determinando.¹⁰⁴

En múltiples ocasiones, los maestros tienen que adaptar sus estrategias a las condiciones de trabajo de la institución. En particular, el problema de la falta de acompañantes obliga a experimentar con música grabada:

La música grabada tiene una ventaja: [...] la interpretación es de profesionales con muy buen nivel de ejecución. Sin embargo, si bien hay piezas muy buenas y que te funcionan para la clase, hay otras que están muy bien en el carácter y en lo que tú quieres para el ejercicio, pero la velocidad no es la que tus niñas necesitan. Entonces el problema sobre todo es la velocidad que deberían tener las niñas según sus habilidades. A veces uno tiene que prescindir de la música y hacerlo lento, hasta que empiece a entrar el mecanismo corporal que estás trabajando y ya que está listo, entonces sí lo pones a la velocidad de la música y se disfruta; [...] si tuvieras un pianista tocaría la pieza pero un poquito más lento, o tal vez en algunos momentos hay que ralentar; ésta es otra cuestión, a veces vas con un pulso pero en el momento de cierta dificultad le dices al pianista: "en este momento me ralenta para que la pierna, para que el torso, para que aguanten, para que sientan..."¹⁰⁵

Sin embargo, tanto Mino como González están de acuerdo en que no contar con un maestro acompañante puede marcar una gran diferencia en la formación del alumno, porque es en el logro de los ataques donde el acompañamiento musical cobra peculiar importancia. Para hacer un ejercicio con el ataque adecuado, no basta seleccionar el compás apropiado para cada ejercicio, sino que es necesario cuidar que el tempo con el que se toca la música corresponda al nivel de habilidad de las alumnas, además de que los acentos de la música pueden ayudar o entorpecer la ejecución del movimiento.

¹⁰³ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 11 de agosto de 1999.

¹⁰⁴ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 30 de abril de 1999.

¹⁰⁵ Alma Mino en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 8 de octubre de 1999.

Los maestros de la ENDClYc tienen la fortuna de trabajar con acompañantes; los de clásico, con pianistas y los de contemporáneo, con bateristas, aunque la batería no siempre permite el logro de ciertas calidades de movimiento, por lo que también recurren a la música grabada.

Antes acostumbraba mucho, teniendo acompañante, meter música grabada. En ciertos ejercicios, según lo que quisiera lograr, en ciertas secuencias, movimientos, por ejemplo, en los *demi-pliés*, en los *ronds de jambes*, me funcionaba mucho más toda esta cadencia que da el piano, son otras sensaciones, incluso, que se provocan. Hace mucho tiempo que no lo hago, pero creo que es importante y además esta cuestión de que realmente sea participe, que seamos cómplices, el acompañante y nosotros, de este proceso, pues se ha perdido mucho.¹⁰⁶

En una clase de técnica la relación entre acompañante y maestro es fundamental. Para Rocha, ambos deben ser cómplices en el proceso formativo.

Yo creo que es importante, además de que realmente sea participe, que el acompañante y nosotros seamos cómplices. Creo que eso lo hemos descuidado, que nos vamos con el cuatro, el cinco y el ta, y tratamos de encontrar que salga o que aflore la emoción a partir de otros factores. Sí creo que lo he descuidado un poco y me he dedicado más a otro tipo de cosas que a este contacto con el acompañante para que realmente les provoque las sensaciones que cada uno de los movimientos requiera.¹⁰⁷

Grabada o interpretada en el salón, los maestros concuerdan en que la música es un propulsor para que el alumno desarrolle su trabajo musicalmente; sin embargo, es preciso que aprenda a diferenciar entre ir a tiempo y dar una ejecución musical.

Se llegó a hacer una diferencia entre alumnos que iban muy bien con su ritmo, con su tiempo, su compás, su marcado perfectamente bien, pero que visualmente no se miraba una fluidez de sus movimientos en relación con la música, o sea, no tanto que los movimientos fueran con la música, sino que en un momento dado sus movimientos se apropiaran de esa cualidad de la música y entonces ya su movimiento fuera la música. En ese sentido yo creo que hay la diferencia, porque sí hay chiquitos que efectivamente van bien con su tiempo, su ritmo, no les puedes decir que no van bien, pero no llenan con su movimiento la música en el otro sentido expresivo. Esta situación es muy importante recalcarla, porque finalmente ellos tienen que lograr una buena interpretación de sus movimientos y no ir con la música, sino hacer con su cuerpo la música, recrearla con su cuerpo, transmitir esa cualidad que tiene la música pero a través del movimiento.¹⁰⁸

¹⁰⁶ Laura Rocha en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 5 de junio de 2001.

¹⁰⁷ *Ibidem*.

¹⁰⁸ Alma Mino en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 8 de octubre de 1999.

Esta diferencia se logra si el maestro utiliza recursos y procedimientos en cuya creación introduce sus propias vivencias y recuerdos como bailarín.

Se logra mucho con el énfasis que uno haga como maestro para que los alumnos escuchen la música, la entiendan y la procesen para que la puedan interpretar desde un punto de vista emotivo, un punto de vista musical, pero es la interpretación a través de su cuerpo, no nada más que lo hagan mecánicamente, sino que tiene que haber una cualidad y la tienen que lograr con el cuerpo. Para esto tienen mucho que ver las vivencias que uno como maestro ha tenido en el nivel profesional. Estimularlos, usar la palabra exacta para que ellos entiendan cómo moverse. Cuando uno se puede mover es muy estimulante porque el alumno lo ve, lo percibe; cuando uno ya no se puede mover tan bien como antes, hay que usar a los que se pueden mover mejor o estimularlos con palabras, darles imágenes, darles tips para que ellos puedan entender, o en su momento escuchar la música y decirles: "Miren", parar la música y decirles: "Escuchen la música, sientan, cómo la sienten, ven cómo va creciendo o ven cómo aquí está triste o ven aquí...". Dar énfasis a la interpretación musical: qué les está diciendo la música, y entonces ellos la escuchan, sienten cómo dice: "Vean cómo la música lo lleva, déjense llevar por ella, hagan eso que está haciendo la música, háganlo ustedes en su cuerpo" y ésa es la labor del pianista. Cuando tienes un buen pianista le dices: "Maestro, tienen que brincar, lo tienen que hacer" y él con su música, con la energía, con la interpretación, eso que él le va a poner a la hora de tocar, va a lograr una cualidad que entra por la oreja, procesada en el cerebro, en el corazón, en los sentidos y sale porque tiene que salir. Cuando eso no se da, uno llega a estar en la mecanización: sí, todas igualitas, todas correctas, pero no está lo otro, la esencia emotiva.¹⁰⁹

De este modo, el uso adecuado de la música es un importante aliado para el desarrollo de la calidad de interpretación, lo que acentúa el valor de crear ejercicios específicos que atiendan este objetivo.

Otro de los ejercicios que hacía mucho era ponerles músicas distintas y que interpretaran con distintas partes del cuerpo. Les digo "Esta música qué carácter te da a ti, el músico pudo haber dicho que es tristeza, pero lo importante es qué te da a ti la música" y con cada una decía "Muevan los brazos con el carácter musical que tiene la música, muevan la cabeza, muevan los pies, muevan el torso, muevan todo el cuerpo". Eso me ayudó mucho con el octavo, porque empezaron a crearse, sin decirme, sus propias imágenes para mover los brazos en la preparación de brazos o para mover las piernas, más lo que tú les puedas decir, "El carácter del paso es tal, el *jeté* tiene un carácter específico y el *plié* tiene otro carácter, entonces traten de mantener el carácter musical más la expresividad de lo que a ustedes les da esa música, esa melodía específica". Eso sí lo trabajé mucho.¹¹⁰

¹⁰⁹ *Ibidem*.

¹¹⁰ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 11 de agosto de 1999.

La música es un invaluable recurso para la sensibilización; cuando el bailarín ha sentido, vivido las calidades musicales, es mucho más fácil que alcance una calidad de movimiento específica.

Yo soy una dependiente de la música. Para mí es importantísima para crear, sobre todo en mi trabajo coreográfico, a mí es lo que me provoca la música. Lo he hecho [sin música], tampoco es complicado, pero gozo más cuando tengo la música y [creo] a partir de ella y el tema que he seleccionado; por supuesto, siempre escojo la música que tenga que ver con el tema.¹¹¹

Pese al interés que los maestros con los que trabajé manifiestan por el desarrollo musical del alumno, pese a la insistencia en los manuales metodológicos acerca de su importancia y a que los educadores experimentados se empeñan en desarrollar estrategias, la mayoría de los maestros de danza deja el despliegue de esta habilidad a la clase de música, olvidando que ésta sólo construye un lenguaje común y ciertas experiencias de sensibilización, para que ellos puedan utilizarlas intensivamente. Es desafortunada la escasa formación y sentido musical de muchos de los docentes, lo que sin duda se vuelve un lastre en la educación de los futuros profesionales, de manera que es preciso insistir aún más en este renglón.

3. El *performance* ritual: una interpretación que decanta la experiencia¹¹²

Como expliqué en la introducción, para Turner *performance* y experiencia tienen una estrecha relación, en tanto que el primero proviene de la fuerza de la segunda: en el *performance* se cristalizan las experiencias individuales y comunitarias que han transformado los relieves del mundo de los sujetos. De ahí la posibilidad de estudiar la práctica educativa como un *performance ritual*, pues ésta implica la cristalización de una tradición cultural y de la experiencia que cada educador ha acumulado a lo largo de su trayecto docente, durante el cual ha creado procedimientos educativos propios y seleccionado de la tradición los que mejor responden a las necesidades siempre cambiantes de los grupos y situaciones vividas.

Afirmé también que el educador es ante todo un creador de ambientes que faciliten la emergencia de experiencias auténticas, a la vez que un observador y orientador de la experiencia hasta que llega a su culminación, y que este complejo proceso de promoción de experiencias educativas se cristaliza en métodos, técnicas y procedimientos educativos y es reexperimentado en situaciones educa-

¹¹¹ Laura Rocha en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 5 de junio de 2001.

¹¹² En este apartado recupero algunos materiales teóricos y etnográficos que incluí en el artículo "La investigación educativa. ¿Intervención o experiencia?", elaborado para la revista *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, núm. 18, México, UAM-X, 2002.

tivas concretas. Lo anterior deja entrever el infinito campo de posibilidades que la noción de experiencia abre para la investigación educativa; sin embargo, aquí me limitaré a explorar unas pocas de las múltiples interrogantes que se vislumbran. En particular, me concentro en tres líneas que pienso que muestran los procesos que un maestro sigue para decantar su experiencia, lo que crea un bagaje de experiencias al cual recurre en situaciones de incertidumbre. Estos procesos reflejan experiencias específicas: la narrativa, la reflexiva y la de creación metodológica.

a) Experiencia narrativa y procesos de construcción de la memoria

La experiencia es en sí misma intransmisible; sin embargo, por intermedio de la capacidad expresiva de las palabras articuladas en un universo narrativo se hace inteligible para los otros. En la narración de lo vivido, la experiencia se constituye en un saber transmisible: en memoria.

La memoria no está en nuestro interior; es una proyección de lo vivido sobre el espacio narrativo: tener memoria es narrar, contar (Mier). En el momento mismo de narrar, la memoria opera e incorpora a su universo las experiencias vividas, que cobran un sentido peculiar al ser narradas. Aunque es posible conocer lo que otros han vivido por su narración, ésta no reproduce puntualmente la experiencia, es una interpretación que incorpora el significado que cobró en la vida del sujeto. Esta interpretación tampoco permanece estática, se reconstituye continuamente, cambia con la perspectiva del mundo. Por el recuerdo, cuando narra una experiencia el sujeto puede mirar el curso vital del pasado y, al hacerlo, captar su significado. Un momento del pasado “es significativo —afirma Dilthey— en la medida en que en él se estableció un compromiso para el futuro mediante la acción [...] tiene significado por su conexión con el todo”¹¹³ de la vida. Empero, la relación entre pasado y futuro nunca se completa, pues “lo que establecemos como fin para el futuro condiciona la determinación del significado de lo pasado”.¹¹⁴ También en el acto mismo de narrar el sujeto puede adquirir “un compromiso para el futuro”, que modifica el valor del recuerdo en su vida. En este sentido, narrar es una experiencia que puede transformar el relieve del mundo.

La memoria tiene además un fuerte vínculo colectivo, como subraya Halbwachs,¹¹⁵ pues no hay memoria que no esté asentada en los recuerdos comunes de los grupos a que se pertenece. Así, la memoria individual no es más que un punto de vista sobre la memoria colectiva, que cambia según la perspectiva. En

¹¹³ Wilhelm Dilthey, *Crítica de la razón...*, op. cit., p. 226.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 227.

¹¹⁵ Maurice Halbwachs, *La mémoire collective*, París, Albin Michel, 1997, pp. 58-61.

este sentido, memoria individual y colectiva están vinculadas, se afectan entre sí, se reconstituyen mutuamente. No sólo la tradición influye en el sujeto, éste la reconstruye por influencia de su propia memoria.

Un primer aspecto que abordé con los maestros se refirió a las razones y el modo en que iniciaron su carrera docente. Es frecuente que los maestros de danza comiencen muy jóvenes y durante varios años combinen la actividad educativa con la danza, de manera que la tarea educativa se alimenta notoriamente del trabajo profesional que desempeñan o desempeñaban como bailarines y coreógrafos. Es poco común que se inicien en la actividad educativa por una elección vocacional; la decisión a menudo se relaciona con la necesidad económica, pues aun ahora, la remuneración al bailarín y al coreógrafo resulta insuficiente para vivir con dignidad. Pese a estas similitudes, para cada maestro el acontecimiento adquiere un valor particular, un relieve específico:

Empecé a dar clases, como todas nosotras, porque era la manera de mantenernos el gusto de bailar. Nunca me disgustó dar clases, me parecía bueno en el sentido personal de aprender. Algunos maestros nos lo dijeron: enseñar es muy importante para aprender, para reflexionar sobre cómo llegar a cada movimiento; te hacía referirte a ti misma y te obligaba a pensar cómo enseñar a partir de tu propia experiencia.¹¹⁶

No lo decidí, terminé la carrera de contemporáneo e íbamos a iniciar el curso para retomar las clases después de unas vacaciones; el maestro Añorve, que era nuestro maestro entonces, me preguntó si ya había visto mis horarios. [...] Le dije que sí; me comentó que yo iba a ser su adjunta. Me sorprendí mucho, por supuesto me aterró, porque no me sentía preparada ni mucho menos, pero a la vez me emocionó. Sí, tenía terror, lo confieso.¹¹⁷

Terminado el último año de la carrera, tenía 17 años. Entonces, había los grupos especiales de la Escuela y de repente llegaban los maestros y nos metían a dar la clase. Yo daba la misma que había tomado en la mañana, sin tener noción de nada, ni de las cuentas ni qué seguía de qué ni cómo corregir; me preguntaban cómo va esto, respondía así va y así lo quiero, sin darles oportunidad a los alumnos de ese razonamiento que uno debe tener. [...] Ha sido muy difícil, porque el camino ha sido de errores, muchos errores. A veces muchos aciertos, pero sobre todo, errores.¹¹⁸

Yo ya no quería bailar, no tenía muchas ganas, no había lugares que me llamaran la atención; entonces me pidieron que diera unas clases y comencé a darlas como se usaba en esa época: sencillamente como a ti te las habían dado. No había cursos ni licenciaturas, nada de eso, sino que uno repetía esa experiencia que había tenido.¹¹⁹

¹¹⁶ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 19 de noviembre de 1999.

¹¹⁷ Laura Rocha en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 4 de diciembre de 2000.

¹¹⁸ Norma Batista en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 25 de mayo de 2001.

¹¹⁹ Elsa Recagno en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 28 de octubre de 1999.

Uno sale [de la escuela] con la idea de bailar, pero desafortunada o afortunadamente, adentro de mí había siempre la necesidad de dar clase, creo que porque mi familia viene con una historia de maestros: el abuelo, mi mamá, todos han sido maestros. En mi casa se vivía todos los días con comentarios sobre los niños, del quehacer de una escuela, de los problemas pedagógicos. [...] Tenía que ser maestra [...] porque es lo que respiraba, lo que vivía y se convirtió en una necesidad. Entonces, siempre peleé para que me dieran un grupo. [...] Así fue como empecé: supliendo maestros que faltaban.¹²⁰

Empecé a impartir supuestas clases dentro de la Compañía por necesidad económica. Estaba en el Nuevo Teatro de la Danza y se me exigía, como parte de mi colaboración en la compañía, que diera clases en la escuela. Ahora a la distancia pienso que habrán sido unas clases terribles, porque yo no tenía una metodología, dependía todavía de lo que me enseñaba mi maestro.¹²¹

Es preciso notar que el tono de la narración revela, de algún modo, el impacto afectivo de ese momento, que la mayoría de los maestros no había reconocido hasta que relataron el suceso; era la primera vez que algunos de ellos contaban su experiencia. Al mirar en retrospectiva reconocieron cuánto habían transformado su trabajo educativo y el aprendizaje logrado a lo largo de este trayecto: *significaron su experiencia*.

En sus relatos todos los maestros subrayaron su desconocimiento inicial de una metodología precisa para dar clases, por lo que se asumían como repetidores de ciertas fórmulas aprendidas cuerpo a cuerpo. Aun cuando su capacidad reflexiva estuvo en juego durante toda su trayectoria docente y transformó paulatinamente su forma de dar clases, varios plantearon que algún suceso modificó radicalmente su perspectiva educativa:

Era abordar la danza de otra manera, no como yo estaba acostumbrada, que tenía que hacer una serie de repeticiones de lo que me estaban diciendo. Aquí era una serie de repeticiones pero con otra calidad de movimiento. [...] Las cuentas eran rarísimas, el espacio lo manejaban de otra manera, el calentamiento era individual y tú eras responsable de lo que tenías que hacer. Eso fue un *shock*.¹²²

Cuando empecé a trabajar con Fara [Farahilda Sevilla] [...] me ayudó a abrir nuevas puertas. Me decía: “entrecierra los ojos y dime cómo está trabajando esa pierna”, y cuando lo hacía, veía formas de trabajo que sabía que estaban mal, como trabajar la parte anterior del muslo; me sorprendía que los alumnos estaban ejecutándolo como no se debía hacer. Ella me mostró una gran llave, me insistía: “analiza todo lo que haces, busca [...] y no te quedes con eso, porque lo que estás haciendo no es la verdad

¹²⁰ Alma Mino en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 25 de octubre de 1999.

¹²¹ Luis Fandiño en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 28 de septiembre de 2000.

¹²² Norma Batista en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 25 de mayo de 2001.

absoluta, siempre hay posibilidades de mejorar". Para mí ése es el gran encuentro y fue en ese año cuando me dije: "en realidad estoy siendo una repetidora, aunque con sus matices, pero estoy repitiendo lo que me enseñaron", y creo que la carrera docente es más que eso.¹²³

Fue cuando empecé a incursionar en otras técnicas, llegué a la conscientización corporal y obviamente a la experiencia de lo lúdico del movimiento; [...] empecé a experimentar por ahí y llegué a ser una maestra muy señalada porque no daba Graham, cuando empecé a hacer estos cambios.¹²⁴

El punto clave llegó cuando se hizo el convenio México-Cuba, que vinieron a dar ese famoso curso de metodología que duró como tres años, en septiembre de 1975. De repente se me abrió un panorama totalmente nuevo, porque existía una metodología muy clara. [...] En aquella época, si eras maestro no podías decir "mira, yo trabajo esto de esta manera, por qué no lo pruebas". No, al contrario, cada quien tenía su manera y la mantenía en secreto. Esto de los cubanos me abrió un panorama amplísimo, porque íbamos aprendiendo de la A a la Z, y cualquier duda que teníamos, por qué, cómo y por dónde, se podía averiguar; de eso se trataba el curso.¹²⁵

Trataba de copiar las clases que recibía y siempre salían mal, porque las copias siempre serán eso, copias. Además no había un dominio del lenguaje corporal, entonces no sabía cómo llegar técnicamente a la explicación y transmitirla al alumno. Esa experiencia forzada, que no fue planeada, y mi experiencia como ejecutante me permitieron, a través de mi cuerpo, conocer las necesidades y poder transmitir las a otros.¹²⁶

En las clases de cada maestro, que describí con detalle en el capítulo "Escenas y escenarios. *Performances* educativo-dancísticos", se puede reconocer con facilidad la fuerza que este suceso tuvo en su manera de construir y dirigir el proceso educativo; sin embargo, su actividad también está muy matizada por sus experiencias como alumnos y bailarines:

Te voy a comentar una experiencia propia. He hecho coreografía, no he sido así, la plus ultra, pero sí he sido intérprete. Creo que es más valioso ser intérprete que coreógrafo, porque tú le solucionas todo al coreógrafo, cómo entras, cómo sales, cómo es tu personaje. Tienes que ir entendiendo de qué se trata la obra. Si no eres inteligente [para] decir, ahora aquí se trata de que lo estoy persiguiendo, entonces tengo que hacer la mirada de tal manera y mi actitud corporal tiene que ser de tal manera... Eso entra dentro de la creatividad y la interpretación. Entonces, los alumnos tienen que saber hacer su historia, tienen que ser inteligentes para hacerlo, si no, nada más marcan lo que tienen que hacer y es tonto, es soso. Tienen que ser inteligentes.¹²⁷

¹²³ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 19 de noviembre de 1999.

¹²⁴ Laura Rocha en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 4 de diciembre de 2000.

¹²⁵ Elsa Recagno en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 28 de octubre de 1999.

¹²⁶ Luis Fandiño en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 28 de septiembre de 2000.

¹²⁷ Norma Batista en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 25 de mayo de 2001.

Creo que la presencia es muy importante, hay personas que, a pesar de que están todas sucias [técnicamente], todavía desdibujadas, por naturaleza jalan y no porque el movimiento sea más fácil para ellos; simple y sencillamente tienen una presencia, una fortaleza. Eso sí ya está, uno lo trae, pero se puede desarrollar; no creo que sea algo muy ajeno al ser humano. Siento que por supuesto a muchos nos cuesta. Yo era una persona a la que se cuestionaba mucho, tenía un buen trabajo técnico; en toda la carrera siempre me dijeron "muy precisa, muy buena técnicamente, muy limpia, pero no nos da nada". A mí no me enseñaron a desarrollar eso [la presencia], quizá por eso ahora para mí es tan importante, porque me costó muchísimo trabajo. De verdad lágrimas, y ya en mi carrera profesional.¹²⁸

A mí me costó tanto trabajo la punta, que procuro ser muy cuidadosa en cómo llegan ellas. Evito todo ese terror que les tuve a las puntas, porque cuando me las enseñaron, todo mi grupo había tomado clases con esa maestra y las conocía, sabía lo que podían hacer. Mi introducción a las puntas en cuarto año fue *tombé, pas de bourrée y pirouette* de 4ª posición. Obviamente les cogí un terror que jamás se me quitó, en toda la carrera. Yo vine a hacer puntas entendiendo sin miedo, sin angustias, ya que no bailaba, cuando estábamos tomando clases de *pas de deux*. Antes era terror, por más que yo quisiera, no podía superarlo. Procuro que mis alumnas no les tengan ese miedo a las puntas. Creo que es una parte muy importante de la danza clásica y que importa mucho cómo el maestro las meta a ese terreno. Si no, puedes determinar que odien la danza, la clásica sobre todo. Yo no la odié, pero sí me causó un gran terror.¹²⁹

La memoria no es un mero receptáculo de las experiencias decantadas; es una trama densa que se va produciendo en el entrecruce de los signos que se destruyen al momento que irrumpe una nueva sensación, de los que evocan esa destrucción y de los que se entrelazan para multiplicar las calidades.¹³⁰ La narración de las experiencias ostenta las huellas que han dejado en la vida de los sujetos; pero relatar no es un mero proceso de reconstrucción de la memoria, sino de resignificación; la experiencia de narrar supone una reconfiguración peculiar de las experiencias de la cual emerge un nuevo valor, un nuevo sentido, un relieve diferenciado que transforma la geografía del sujeto. Por ello, en toda investigación que involucre una experiencia compartida en la que los sujetos investigados relaten algún fragmento de su vida, el investigador tiene que preguntarse por el impacto de este proceso en la memoria individual y en la memoria colectiva del grupo con el que trabajó, así como sobre la conmoción sobre su propia vida.

¹²⁸ Laura Rocha en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 5 de junio de 2001.

¹²⁹ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 30 de abril de 1999.

¹³⁰ Raymundo Mier, "Tiempo, incertidumbre y afección. Apuntes sobre las concepciones del tiempo en Ch. S. Peirce", en Ingrid Geist (editora), *La inscripción del tiempo en los textos*, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Tópicos del Seminario, 2000, pp. 136-137.

b) Experiencia reflexiva y posibilidades de cambio

Según Turner, uno de los elementos que destacan en el *performance* es el diálogo que se produce entre el *fluir* y la reflexividad, idea que permite imaginar la práctica educativa orientada por un doble movimiento en el que, por un lado, acción y conciencia se funden y, por otro, el maestro observa a la vez sus pensamientos y la situación en la que se encuentra, y hace un alto en la continuidad de la experiencia para sumergirse en “otra”, que le da oportunidad de distanciarse para conocer el mundo.¹³¹ No obstante, aquí sólo me interesan esos momentos de alejamiento del continuo flujo de la vida, puesto que la experiencia (reflexividad) que viven los maestros durante sus *performances*, no sólo les permite comprenderse a sí mismos, también apunta a su transformación.

Si como sugiere Dewey la reflexión “es un ensayo teatral, en la imaginación, de diversas líneas de acción posibles y antagónicas [...] Es un experimento consistente en efectuar combinaciones diversas de elementos seleccionados de los hábitos e impulsos para discernir cómo sería la acción resultante si se la emprendiera”,¹³² entonces reflexionar supone una anticipación imaginaria del futuro que exige, a su vez, una reconstrucción analítica de los actos pasados relacionados con el objeto de reflexión. El proceso de reflexividad reclama del sujeto una reconstrucción de sus acciones para así pensar las posibilidades de su transformación. En este sentido, los cuestionamientos del investigador educativo sobre las acciones de los profesores en su trabajo cotidiano, son detonadores de procesos reflexivos que pueden constituirse en un material que apoye el desarrollo del juicio práctico en situaciones problemáticas.

La participación de la reflexión en la formación del pensamiento del profesor ha sido ampliamente discutida, a partir de la idea de práctica reflexiva planteada por Donald Schön.¹³³ El modelo propuesto por Schön apunta a la comprensión del proceso de reconstrucción de la experiencia del educador cuando interpreta (*performs*) los conocimientos instituidos por la tradición. Este modelo

¹³¹ Véase Rodrigo Díaz Cruz, “La vivencia en circulación. Una introducción a la antropología de la experiencia”, en *Alteridades* núm. 13, México, UAM-I, 1997, p. 12.

¹³² John Dewey, *cfr.* Alfred Schutz, *op. cit.*, p. 87.

¹³³ Los libros de Donald A. Schön, *The Reflective Practitioner* de 1983 y *Educating the Reflective Practitioner*, de 1987 [del que hay traducción al español, *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós, 1992], detonaron un particular interés por dirigir la investigación educativa hacia el tipo de pensamiento que elaboran los profesores en las aulas y la manera de desarrollar sistemáticamente estas habilidades. Sin embargo, anteriormente Durkheim y Dewey, por sólo mencionar algunos autores relevantes, habían subrayado esta importante característica de la actividad educativa.

no señala estadios ideales que el maestro alcanza después de acumular experiencia; por el contrario, permite vislumbrar el proceso que recorre cada vez que significa una experiencia perturbadora, cuya unidad emerge como una nueva estructura de experiencia: una matriz de hábitos distinta que se cristaliza, a la vez, en desarrollos y construcciones metodológicas y didácticas peculiares. Estas expresiones de la experiencia no se quedan en el ámbito individual ni en el espacio del salón de clase; su fuerza diseminadora trasciende estos límites y tiende a socializarse, ya sea a través de los alumnos, por la conmoción que produjo en ellos y que se inclinarán a repetir, o al ser compartidas con el grupo colegiado al que el educador pertenece. De acuerdo con Schön, a lo largo de su trayecto experiencial el educador desarrolla un tipo particular de pensamiento práctico que incluye tres momentos: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.¹³⁴

En el primer momento del proceso, el *conocimiento en la acción*, se desarrolla un tipo de reflexión que se deriva del pensamiento instrumental e imitativo del docente y corresponde a los momentos de la actividad donde predominan esquemas y rutinas. Como el interés del educador está dirigido al control de los hechos, tiende a la aplicación de ciertas reglas-fines (en el caso de la danza, las metodologías dancísticas), siguiendo pautas provenientes de la teoría y la empiria. Este momento, en términos de Peirce, estaría referido a los hábitos, y los modos de inferir las experiencias que predominan son deductivos e inductivos. No sólo los educadores jóvenes se encuentran en este momento, también los experimentados establecen rutinas, después de un proceso de innovación, que tienden a repetir hasta que irrumpe otra experiencia perturbadora. No obstante, es posible salir conscientemente de este momento si la práctica se asume como una oportunidad para la creatividad y el descubrimiento, lo que apuntaría a una perspectiva abductiva de la misma.

En la *reflexión en la acción*, segundo momento que señala Schön, se produce un tipo de reflexión que emerge de la aplicación práctica cuando se enfrentan problemas específicos en el proceso de aprendizaje, de manera que el conocimiento que había sido incuestionable “se vuelve explícito, se examina críticamente y se formula y comprueba a través de las acciones futuras”.¹³⁵ Como subraya Elliot, un problema práctico vivido intensamente obliga a un cuestionamiento de la estructura de las creencias y suposiciones que refieren esa experiencia, y que conduce a una reconstrucción de la estructura experiencial. Éste es el caso de una de las maestras, quien comparte este proceso vivido:

¹³⁴ Véase Donald A. Schön, *La formación...*, op. cit., pp. 33-48.

¹³⁵ W. Carr, *cfr. J. Gimeno Sacristán, El curriculum...*, op. cit., p. 419.

Me empecé a dar cuenta de que había maestros que daban clases buenisimas, que salíamos aplaudiendo y gritando satisfechos, pero esa clase no necesariamente había sido enfocada a un trabajo de estructura muscular, de ir construyendo algo, sino simplemente placentera, de entrenamiento rico, hasta ahí. Había otras clases que, además de ser ricas y placenteras, estaban estructurando todo un camino, había un desarrollo, o sea, se veía su intención de llegar a algo. Entonces me decía: "Quiero las dos cosas, ser una maestra que dé clases muy agradables pero, al mismo tiempo, que sepa cómo ir estructurando". En ese momento lo imaginaba, mas todavía no sabía por dónde o cómo [...] no entendía bien qué hacer para lograrlo. Había veces que tenía clases muy dinámicas, muy buenas, mis alumnos aplaudían mucho al terminar porque eran ricas, pero yo sabía que no necesariamente había logrado ese otro trabajo de proceso, de ir desarrollando el cuerpo. Había otras en que iba con el objetivo de hacer ese trabajo muscular, técnico, y la clase ya no me salía tan brillante ni tan entusiasta. Me preguntaba constantemente cómo lograr el equilibrio.¹³⁶

Debido a su inmediatez y cercanía con la cotidianeidad, este tipo de deliberación está saturado de la emotividad que genera la relación educativa al requerir respuestas inmediatas. Éste es propiamente el momento de irrupción de una experiencia, cuando el educador es consciente de que sus respuestas habituales no le sirven para solucionar la problemática que se le presenta, por lo que se ve impelido a la innovación. El educador expresa una sensibilidad particular para captar las necesidades de los estudiantes, cuando muestra el nivel de artísticidad que ha desarrollado. Por la intensidad con que se viven, estos momentos dejan una huella en él y crean un almacén de experiencias al que recurre cuando lo imprevisto y el azar irrumpen en la existencia.

En estos dos primeros momentos el docente afronta desafíos distintos: en uno, tiene que luchar contra la rutina, ejerciendo voluntaria y decididamente su capacidad creativa en la producción de un ambiente (campo) favorable para que el aprendizaje se produzca; en el otro, aplica su bagaje experiencial para convertir el riesgo en oportunidad. Ambos requieren un tercer momento en el que es indispensable detenerse y, con plena conciencia, recapitular y justipreciar la experiencia.

El tercer momento que Schön aísla, *la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*, implica el análisis o reconstrucción del proceso vivido. El educador pone en juego su memoria vivida: analiza los problemas afrontados y valora de forma sistemática las estrategias aplicadas para su solución. Este momento resuena con la afirmación de Dilthey de que "todas las estructuras de pensamiento surgen de la experiencia y derivan su significado de la relación con ella",¹³⁷ lo que significa que en la reactualización de la experiencia vivida, mediante su narración (palabras o representación), se hace presente la capacidad

¹³⁶ Alma Mino en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 25 de octubre de 1999.

¹³⁷ Herbert Hodges, *cfr.* Víctor Turner, *On the Edge...*, *op. cit.*, p. 211.

reflexiva. Es el momento de la generalización, de la construcción de nuevas matrices de hábitos, de reelaboración del guión del *performance* que orientará su acción educativa, en tanto no irrumpa otra catástrofe que lleve nuevamente a la transformación.

Aquí es preciso considerar un momento en que las estructuras de experiencia se socializan: la deliberación colegiada. Éste se constituye en detonador del cambio cuando reunidos los educadores logran construir una situación de diálogo e intercambio, de la cual puedan surgir líneas orientadoras para las futuras acciones educativas del grupo en su conjunto.

Aunque tenemos pocas, y con fallas, nos ha ayudado mucho tener reuniones de colegio [...] a ir definiendo cómo hacer este proceso, cómo determinar qué necesita un primero, qué necesita un segundo, etc. De igual forma se define qué maestro es más conveniente para tal grupo, dependiendo de cómo va su proceso. [...] El plan de estudios todavía se está corrigiendo, nos estamos dando cuenta de que tiene fallas, realmente es muy joven, apenas seis años de vida, apenas estamos consolidándolo, reafirmando muchas cosas, quitando otras, pero lo que nos ayuda son estas reuniones y las evaluaciones bimestrales, que nos vamos a observar. [...] Tenemos la guía, pero todo el año vamos haciendo clases de observación, vamos determinando lo que le falta a cada grupo. [...] Y, por supuesto, nos damos cuenta de cómo quedó el grupo, cómo ha sido el proceso y cómo lo dejó el maestro anterior, qué es lo que ahora voy a hacer con base en todo ese trabajo anterior. Lo hacemos todo de manera colegiada.¹³⁸

Aunque generalmente difíciles, los espacios de deliberación colegiada son los momentos de reflexión de mayor significatividad en la formación del pensamiento reflexivo de un profesor. Pero también en un estudio en el que el investigador puede ser reconocido por los sujetos investigados como un colega, como es el caso de éste, el espacio emerge fácilmente y permite que el intercambio de experiencias fluya.

Está muy difícil la pregunta, pero personalmente me parece que todos tenemos muchísimo que decir. Estas niñas tienen un mundo adentro que a través del dominio de la técnica nos lo van a decir. Se trata de que la técnica no se convierta en un fin en sí misma, sino que a través de ella nos van a decir todo lo que llevan adentro.¹³⁹

Nunca me había puesto a pensar esto. Lo que pasa es que llegas en un momento dado a retar al cuerpo, tu mente es más poderosa que tu cuerpo. Tienes que lograr que no te venza el cuerpo, tienes que vencerlo y no que él te venza a ti. [...] Hay que tener un reto constante. No podemos estar conformes, hasta aquí llegué, ahí me quedé, como ya no me duele ahí, ahí me quedo.¹⁴⁰

¹³⁸ Laura Rocha en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 4 de diciembre de 2000.

¹³⁹ Elsa Recagno en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 7 de septiembre de 1999.

¹⁴⁰ Norma Batista en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 25 de mayo de 2001.

Me pusiste una pregunta difícil. Creo que no puedes desligar, porque si tú les estás insistiendo en un elemento específico, finalmente es para que lo apliquen en la técnica, es decir, en el momento en que empiezas a trabajar, por ejemplo, el *fondú* y estuviste trabajando trocáner, insistes en que es un trabajo muy importante que no pueden olvidar ni soslayar en el momento en que están haciendo ese elemento nuevo que están aprendiendo, porque ya lo aprendieron desde 1ª posición o desde 2ª; son elementos que vas construyendo a la par, para que entiendan después cuando pones grados de dificultad mayores.¹⁴¹

La verdad es que tú analizaste la clase, yo nunca me he parado a analizarla, así me sale. Ahora me voy a tener que poner a reflexionar sobre tu análisis, pero debe ser por el tipo de ejercicio que llegando a centro tenemos que realizar. Ya son ejercicios, en mi opinión, más complejos, que requieren más dominio técnico, más musicalidad, porque prácticamente ya estamos bailando. [...] Ya estamos moviéndonos sobre dos piernas.¹⁴²

Si aceptamos la idea de Kemmis de que todo proceso de reflexión es un acto político,¹⁴³ al promover procesos de reflexión y deliberativos con los maestros, el investigador está efectuando una acción política de efecto incalculable, porque no es posible saber, sino después de un largo tiempo, si la experiencia compartida durante el proceso de investigación conmovió a los docentes hasta el grado de transformar sus valores y formas de mirar el proceso educativo dancístico.

c) Experiencia de creación metodológica: emergencia del imaginario educativo propio

He afirmado que el *performance* ritual de un formador de intérpretes profesionales de danza supone un despliegue serial de acciones ritualizadas, dirigidas a que el estudiante adquiera un conjunto de hábitos disciplinarios que le permitan apropiarse de su cuerpo y disfrutarlo, a la vez que lo sensibilizan para lograr tal contundencia comunicativa y expresiva como para convertirse en ofrenda para otros.

Lo anterior justifica que la práctica educativa dancística profesional no pueda estudiarse como una actividad de mera reproducción de la técnica y del vocabulario kinético de algún género dancístico, sino como un continuo proceso de producción de experiencias educativas en el que existen, al mismo tiempo, reiteración de ciertos procesos técnicos y educativos, y creación de otros.

¹⁴¹ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 30 de abril de 1999.

¹⁴² Elsa Recagno en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 7 de septiembre de 1999.

¹⁴³ Stephen Kemmis, "La teoría de la práctica educativa", prólogo en Carr W., *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata, 1996, p. 24.

En la educación profesional de la danza aún predomina el uso de técnicas estandarizadas,¹⁴⁴ como mediadoras fundamentales en el proceso educativo; sin embargo, éstas no obligan a un traslado mecánico y acrítico de los lineamientos técnicos. Al contrario, éstos son el esqueleto general de la práctica, pues deben ser interpretados y adecuados a cada realidad educativa en la que se utilizan. Por ello, los maestros creativos y con una larga trayectoria docente proponen innovaciones, en las que reelaboran sus experiencias y responden a las necesidades de sujetos únicos e irrepetibles con características corporales y maneras de aprender también únicas e irrepetibles, lo que los compromete a la búsqueda y la investigación permanentes. Estos maestros saben que no es posible utilizar una metodología, técnica o procedimiento didáctico como una receta, pues reconocen que en la actividad educativa que orientan siempre se trasluce una buena dosis de azar e incertidumbre, cuya presencia, lejos de impedir su tarea, es el motor que los impulsa a convertir el aula en un espacio abierto a la experimentación y la creación. Por ello, al producir las tareas educativas que guían el aprendizaje del alumno, están conscientes de la necesidad de reiterar las actividades y procedimientos que han probado su efectividad, y desechar los que han entorpecido el proceso, pero sobre todo, son sensibles a la exigencia de adaptarlos y crear nuevos para que la interacción educativa cumpla su objetivo a plenitud. Han transitado del nivel de mero reproductor al de artista-creador, que construye y reconstruye las estrategias con las que promueve la emergencia de experiencias educativas, proceso que deviene poco a poco en la creación de metodologías que, al socializarse, reconfiguran los estilos de educar característicos de un grupo social determinado.

En el transcurso de la investigación se ha revelado que, incluso cuando la actividad de algunos maestros está orientada por una metodología específica y la estructuración de sus clases sigue esos principios, al elaborar pedagógicamente el conocimiento y adaptarlo a las necesidades de cada grupo, introducen variantes e interpretaciones que poco a poco crean una metodología con fisonomía propia.

Lo anterior se explica precisamente por la complejidad de la interacción cotidiana en el salón de clases, que le demanda al educador una capacidad para *responder artísticamente* a las situaciones que se le presentan. Esta respuesta artística entraña, al menos, una interpretación creativa de los lineamientos metodológicos que orientan su actividad, la que puede variar significativamente en cada maestro. De este modo, las transformaciones pueden circunscribirse a un

¹⁴⁴ El uso del concepto de técnica no siempre apunta a su sentido didáctico (como el conjunto de situaciones didácticas que apuntalan un momento específico del aprendizaje) y parece tener al menos dos significados: uno, como sinónimo de metodología (técnica clásica); el otro, como el conjunto de habilidades relacionadas con el estilo de moverse de un coreógrafo (técnica Graham, técnica Limón, etc.).



FOTO: ROCÍO HIDALGO

Laura Rocha con alumnos del 3° y 4° año de la carrera de ejecutante de danza contemporánea. Ciclo escolar 2000-2001.

único aspecto del proceso (técnico, interpretativo, expresivo) o a su transfiguración completa, que supondría la configuración de una metodología propia. Conviene subrayar que también el ambiente institucional puede apoyar o reprimir estos impulsos de creación, pese a lo cual la vida puede imponerse y la creación emerger, de lo contrario, el individuo queda sofocado.

Si, como sugiere Gimeno Sacristán, la estructura de las tareas¹⁴⁵ revela el pensamiento didáctico del profesor, en virtud de que en todo esquema práctico es posible descubrir los diversos supuestos teóricos que lo sustentan; y puesto que las tareas son diseños funcionales de actuación que sintetizan en *imágenes* inten-

¹⁴⁵ El término tarea no es un simple sustituto o sinónimo del concepto de actividad, que implica una descripción de las conductas, tiempos de ejecución y recursos requeridos en un momento de la clase. La tarea —procedente de los estudios cognitivos— hace referencia al “modo peculiar con el que un determinado procesamiento de información, requerido por un ambiente, se estructura y se convierte en experiencia para los sujetos”. [J. Gimeno Sacristán, *El curriculum..., op. cit.*, p. 252.] Una tarea incorpora una o varias secuencias de actividades interrelacionadas por algún elemento que orienta el desarrollo de la clase y que puede conectarse con otras tareas en clase, de modo que pueden recuperarse para la estructuración de una actividad que resume el contenido de la sesión. Con la estructuración de las tareas el maestro va elaborando poco a poco su propia construcción metodológica.



Elsa Recagno con alumnas del 6° y 7° año de la carrera de ejecutante de danza clásica. Ciclo escolar 1999-2000.

ciones curriculares, principios pedagógicos, estilos de intervención, además de que ordenan, compendian y concretan operativamente el saber profesional y la experiencia de cada profesor; entonces, el análisis de las tareas, es decir, de las construcciones metodológicas referidas a la situación peculiar del aula, puede ayudar a reconstruir el imaginario educativo de cada educador.

Al finalizar el capítulo anterior, señalé un conjunto de principios y estrategias comunes empleados por los maestros observados, que sugiere la existencia de un principio ordenador metodológico, quizás un imaginario institucional en la enseñanza profesional de la danza en las escuelas profesionales de la ciudad de México. Es decir, abordé el proceso metodológico en relación con los procesos de construcción de la disciplina dancística. Aquí pretendo tratar las razones por las cuales se plantean ordenamientos específicos en las estrategias de enseñanza, que se derivan de una singular interpretación metodológica, de manera que me referiré exclusivamente a los maestros cuya actividad está orientada por una metodología o técnica específica.¹⁴⁶

El primer acercamiento del maestro con su grupo lleva al conocimiento de cada uno de los miembros que lo componen, a partir del cual planteará las nece-

¹⁴⁶ En esta idea recupero el planteamiento de Ángel Díaz Barriga, quien sugiere la existencia de tres niveles de conceptualización del método: "(a) como un problema epistemológico, en el que tiene una íntima relación con los procesos de construcción de una disciplina; (b) como una vinculación con las teorías del aprendizaje y una posibilidad de concreción de los principios que se derivan de cada una de ellas; y (c) como un ordenamiento de las etapas que se establecen como parte de las estrategias de enseñanza en el aula". [*Op. cit.*, p. 71.]

sidades técnicas y de trabajo muscular que deberá atender cuando construya las experiencias de aprendizaje más apropiadas para ese grupo en particular. En las narraciones de las clases del capítulo anterior es notorio que la mayoría de los maestros hace un diagnóstico en las primeras semanas del ciclo escolar, y con base en sus observaciones crean el programa específico de acción, que por supuesto supone la elección de las dificultades apropiadas así como la construcción de estrategias para la superación de problemas técnicos, de calidad o de expresividad en el movimiento.

En ocasiones las circunstancias institucionales agregan dificultades a la problemática natural de un grupo nuevo, por lo que el maestro tiene que utilizar todo su bagaje de experiencias para resolver satisfactoriamente el reto que enfrenta. Como Elsa Recagno, que retomó un grupo en el que se combinaban dos grados diferentes (sexto y séptimo), o Laura Rocha, cuyas clases también combinaban dos grados (tercero y cuarto) con el objetivo de nivelarlos para lograr un montaje uniforme durante las prácticas escénicas. Estas circunstancias suman un factor de complejidad al proceso de planeación, que los maestros resuelven introduciendo en los ejercicios elementos del trabajo técnico que fortalece o detona una habilidad específica, lo que implica un muy buen conocimiento de los objetivos técnicos que se cumplen con los movimientos y combinaciones propuestos en los

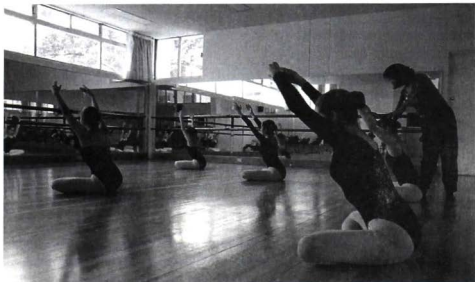


FOTO: ROCÍO HIDALGO

Alma Mino con alumnas del 6° año de la carrera de intérprete de danza de concierto. Ciclo escolar 2000-2001.

manuales, para así crear las combinaciones que mejor desarrollan una habilidad particular.

Cada maestro crea sus propios procedimientos para transmitir la técnica y éstos se relacionan íntimamente con su experiencia de vida. El procedimiento que utiliza cada uno forma parte de sus "descubrimientos" cotidianos, porque como cada alumno es único en su aprendizaje, cada clase significa también un nuevo aprendizaje para el maestro.

Descubrí esto hace apenas unos tres años; antes mi objetivo era que el grupo se viera bien y no tanto cada alumna, pero ahora me preocupó por que cada una de ellas mejorara, entonces, el grupo se ve mejor. [...] Ahora parto del individuo. [...] En el grupo que viste me pasó mucho con [...]. Ella traía una sifosis en la séptima cervical fuera de serie, entre otras cosas porque no estaba bien parada, estaba haciendo contrapesos para compensar. Además, su tono muscular es débil. Entonces empezamos a trabajar pesas, una serie de ejercicios, le dejaba tarea específica para hacer en su casa. Y afortunadamente es una chica que le interesa y es responsable, y los hizo. La papada se le quitó y la sifosis se acabó, la corrigió, ya no se le ve esa bola que tenía allí. Estos pequeños secretos los he ido descubriendo con la experiencia, pero también al analizar lo que mi cuerpo ha vivido por tantos años de bailar.¹⁴⁷

Los ejercicios y elementos que constituyen los procedimientos son elegidos por cada maestro según su diagnóstico del grupo. Sin embargo, la creación metodológica se produce cuando el maestro ha interiorizado la lógica de la construcción metodológica, por lo que al elaborar pedagógicamente los ejercicios, con frecuencia no reconoce sus innovaciones. Lo que le importa es que el aprendizaje se produzca en una espiral en la que un elemento de movimiento sea el cimiento sobre el que se levante el siguiente.

A la hora de hacer mi clase, digo esta es mi clase, los ejercicios que tengo que ver son con estas dificultades, y en función de ellas decido cómo tengo que estructurarla. [...] En la metodología que llevamos existe una dosificación muy estricta, una programación por año, por semestre, por bimestre, por mes y por semana. En esta forma de trabajo puedes ir viendo muy bien cómo incorporar las dificultades, y al hacerlo te das cuenta de que hay una lógica, porque la danza es como una escalerita. Para hacer *rond de jambe*, antes tienen que haber hecho *tendu* adelante, al lado, atrás; una vez dominado esto, viene el trabajo de la circunferencia por cuartos, de un lado y de otro; después viene a 45°, etc. Todo se construye con una lógica.¹⁴⁸

El reconocimiento de esta lógica no impide que los maestros experimenten y descubran en sus elaboraciones los beneficios técnicos, emotivos o interpretativos

¹⁴⁷ Alma Mino en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 30 de septiembre de 1999.

¹⁴⁸ *Ibidem*.



FOTO: ROCÍO HIDALGO

Luis Fandiño con un alumno del 2º año de la carrera de ejecutante de danza contemporánea. Ciclo escolar 2000-2001.

que se generan. Esto sucede cuando observan y reflexionan sistemáticamente sobre los procesos que ocurren en el aula; es decir, cuando asumen una actitud de investigación permanente.

La metodología te da indicaciones de cómo ir estructurando los ejercicios, pero llega un momento en que ya es a criterio del maestro lo que uno escoge, cómo combinar un ejercicio con otro, y por tradición, por evidencia y por razones de observación, a veces ves que efectivamente el ejercicio fue muy fuerte. Meter otro movimiento más suave que implique un estiramiento, un relajamiento en otro sentido muscular, va a ayudar a una mejor irrigación sanguínea, a un descanso de la tensión por el esfuerzo de control

para manejar tal movimiento con las piernas. Este uso de movimientos con cualidades diferentes es muy rico. Ahora, ¿cómo se combinan estos movimientos, cómo saber en qué momento tienes que meter después de un movimiento muy fuerte, de una contracción muscular fuerte, otro movimiento más fluido, más elástico? Eso es observación y experiencia, [...] está mucho en la sensibilidad que el maestro tenga al observar a sus alumnos. [...] Se logra con el oficio de estar trabajando con los cuerpos. [...] Los maestros de metodología te dicen [...] nosotros combinamos los *fondus* con los *frappés*, porque son dos ataques diferentes en el manejo de la energía; también te dicen que puedes combinar los *ronds de jambes*, *ronds de jambes à l'air*, *tombés en tournant* y doblamientos de torso. ¿Por qué llegaron a esa conclusión? Es tradición. Pero a la hora que estás ejecutando los *ronds de jambes*, el carácter mismo del movimiento es redondo, fluido y se presta para un movimiento muy largo, fluido. El *fondus* es uno de los ejercicios más fuertes, hay que estar cien por ciento ahí; entonces, no le puedes meter muchas dificultades en la combinación, porque estás cansando al músculo. Hay que observar cuando los músculos están muy contraídos y ya no están reaccionando correctamente. Cómo dosificar, eso te lo dice la experiencia.¹⁴⁹

Un aspecto que el maestro privilegia en sus experimentos e investigaciones se relaciona con el modo de aplicar a cada grupo el material técnico propuesto en las metodologías:

Yo creo en experimentar e investigar cómo aplicar lo mejor con cada grupo o cómo hacerlo entender mejor. Todo lo que vas viendo en los resultados de los alumnos te sirve de guía para después aplicarlo de otra manera más clara, más precisa para los niños, y que lo logren mejor. Eso es a partir de lo que experimentas o investigas con él, y sería un proceso más rápido si te hubieran dicho todo el camino o te hubieran hecho reflexionar sobre todo el camino que hay que recorrer.¹⁵⁰

Si bien las metodologías condensan la tradición, ésta se ha construido con las experiencias de los maestros en la aplicación de situaciones concretas y problemas específicos, de manera que la tradición nunca permanece estática, está orientada hacia un horizonte futuro.

También encontré maestros que aspiran a desbordar la tradición en la que fueron formados y buscan desarrollar sus propias técnicas y metodologías. La búsqueda de la ENDClYC (especialidad contemporáneo) apunta hacia allá; la instrumentación de la técnica neutra obliga a cada maestro, con base en un programa-guía general, a elaborar las actividades y ejercicios que mejor cubran los contenidos especificados. Las peculiaridades que asumen los procesos de creación de los maestros de esta Escuela los he documentado ampliamente en el capítulo anterior.

¹⁴⁹ *Ibidem*.

¹⁵⁰ Graciela González en entrevista con Alejandra Ferreiro, México, 30 de abril de 1999.

Sólo me resta agregar que la actividad creativa es una característica humana; sin embargo, no es un secreto que algunos maestros han claudicado. Afortunadamente, en la educación dancística, particularmente la profesional, es difícil que los maestros lo hagan, pues la comunidad los sanciona duramente; cuando el alumno sube al foro, no sólo será evaluada su interpretación, sino también las capacidades de su maestro, que se traslucen en sus potencias que su cuerpo despliega al momento de bailar. En el campo dancístico mexicano a menudo se desprecian sus talentos y aportaciones. Ésa ha sido mi intención: mostrar, además de su importancia para la consolidación del campo, las múltiples aportaciones que silenciosa y cotidianamente hacen los maestros en las aulas de las escuelas profesionales, en este caso, las del INBA de la ciudad de México.

Resumen y conclusiones

*Volver el verbo a la carne.
Hacer de nuevo carnal el conocimiento;
no por deducción sino instantáneamente,
de inmediato, mediante la percepción
de los sentidos; los sentidos corporales.*

William Blake

Esta investigación, que transformó significativamente mi forma de mirar el proceso educativo dancístico y la práctica educativa que lo caracteriza, más que conclusiones develó el vastísimo campo de estudio y la multiplicidad de perspectivas para abordar un fenómeno de su complejidad. La trama conceptual detonadora de la aproximación teórica-metodológica que construí, mostraba tantas aristas que fue imposible considerarlas todas; de este modo, además de un cierre, en este espacio enlisto los asuntos pendientes y lagunas analíticas como una agenda de posibles investigaciones.

Como objetivo central de la investigación, me propuse elaborar un conjunto de estrategias de análisis, cuya orientación a la experimentación me permitiera transitar por el denso campo educativo y estudiar la práctica educativa dancística profesional, respetando la complejidad del ambiente educativo y de las relaciones que se producen en el aula. Opté por un enfoque antropológico sustentado en el trabajo conceptual de Víctor Turner, porque esta propuesta teórico-metodológica, además de considerar la dinámica fluida de estos procesos, me ayudó a mirar con detalle los sucesos que constituyen la vida cotidiana del aula y las interacciones características de la educación dancística profesional, y a construir los observables para atrapar el bagaje experiencial metodológico de los maestros que colaboraron en el estudio.

Para iniciar esta construcción planteé un diálogo entre los postulados derivados de la noción turneriana de ritual y mis preocupaciones sobre el fenómeno educativo dancístico profesional, que fue perfilando la fisonomía de la investigación: un estudio de las acciones ritualizadas (*performances*) de los maestros de danza, que mostrara los usos diferenciales de su bagaje experiencial y metodoló-

gico para crear condiciones favorables para la emergencia de experiencias educativas, es decir, los procedimientos y recursos con los que impulsan a los estudiantes a apropiarse de su cuerpo y habitarlo gozosamente, al tiempo que lo convierten en un signo en movimiento capaz de ofrecer a otros una experiencia estética.

A partir de la idea durkheimiana de que al ejercer su fuerza socializadora la educación constituye una *experiencia normativa*, un postulado turneriano básico, el de que el ritual hace deseable lo obligatorio, indicó un *primer hilo conductor* de la investigación: describir el modo en que ocurre esta experiencia en el salón de clases e identificar las acciones ritualizadas de los maestros de danza, con las que pretenden implantar en los estudiantes la disciplina dancística no como mero sometimiento, sino como deseo de bailar.

La perspectiva filosófica de Sartre y Spinoza ayudó a puntuar la mirada: el conjunto de acciones tendientes a crear un ambiente propicio para la emergencia de experiencias que conecten a los estudiantes con objetos potenciadores de su capacidad de acción, conexión que, al desembocar en pasiones alegres, se convierte en fuente de deseo.

El material recogido en el campo permitió detallar algunas de estas acciones en diferentes fases de la clase, donde los maestros plantean adaptaciones y creaciones metodológicas que responden a las necesidades y nivel de su grupo, despliegan usos singulares de algunos recursos y procedimientos y crean otros, con los que ayudan a los estudiantes a adquirir los hábitos corporales requeridos y al mismo tiempo, dislocarlos para detonar la experiencia estética del cuerpo. Los maestros muestran así su personal capacidad para valorar diferencialmente el proceso que orientan.

No obstante su riqueza, el tipo de información recabada y los instrumentos teóricos y analíticos empleados no favorecieron el estudio de los efectos educativos de estas acciones y procedimientos, que no siempre funcionaban como objetos potenciadores.

Faltó considerar las respuestas diferenciadas de los estudiantes para estudiar las razones por las cuales en algunos de ellos estos objetos, en lugar de fortalecer su deseo de bailar, producen reacciones negativas que dificultan la continuidad de su aprendizaje. Lo anterior sucede pese al genuino interés detectado en los maestros por utilizar o crear procedimientos que los alienten a perseverar en la lucha, lo que subraya uno de los retos más significativos que enfrenta todo maestro: crear estrategias educativas que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes. En la educación dancística esto se torna crítico, porque cuando falla la motivación del estudiante y afronta con debilidad la batalla por conquistar el cuerpo, no sólo se interrumpe la continuidad del aprendizaje, sino que sus posibilidades de culminar la formación profesional se reducen considerablemen-

te. Como la mayoría de los educadores con quienes trabajé es consciente de este problema, cuando su insistencia en una profunda concentración y trabajo analítico riguroso para orientar las sensaciones corporales en un sentido específico parecía rebasar las habilidades desarrolladas por los estudiantes para sostener la intensidad exigida, en esa clase o la siguiente instrumentaban actividades que les ayudaran a recuperar el sentido de logro perdido, lo que a veces llegaba a reducir y hasta eliminar el sentimiento de fracaso que deja un aprendizaje fallido, aunque otras veces fue evidente que la frustración se albergó en los alumnos.

A pesar de que la investigación no ofrece suficientes datos para pensar esta problemática en un sentido distinto, difiero de algunos investigadores y maestros que señalan como únicos orígenes de esta renuncia la dura (hasta violenta) disciplina a la que son sometidos los alumnos y las exigencias de patrones ideales casi inalcanzables, particularmente en la danza clásica. Sin duda, en ciertos casos así sucede, pero insistiría en la necesidad de estudiar con mayor detenimiento el asunto, pues aun los maestros considerados "buena onda", cuando no logran potenciar las capacidades corporales de los alumnos o la clase se torna aburrida o deshilachada, producen efectos dañinos muy similares. Por ello, la problemática no se puede enfocar exclusivamente en la mejoría de las relaciones maestro-alumno (que por supuesto considero indispensable), pues además de un respeto irrestricto a los alumnos, uno de los aspectos que la investigación apunta es la necesidad de que el maestro desarrolle un amplio repertorio de habilidades clínicas de diagnóstico y de elaboración pedagógica del conocimiento, que le permita desplegar actividades cuya dinámica y capacidad de afección generen las condiciones para la emergencia de experiencias educativas que amplíen las habilidades corporales de los estudiantes y promuevan sistemáticamente el placer de bailar. Ello implica, entre otros aspectos, sí el dominio de una metodología, pero sobre todo, la capacidad para adaptarla o transformarla de acuerdo con las necesidades de cada alumno, grupo y situación educativa. Por ello, se fortalece la idea de que, sin importar el género dancístico, los "buenos maestros" (en sentido spinoziano) buscan promover actividades que cumplan una doble condición: ser benéficas en términos técnico-corporales, y a la vez gozosas, al favorecer la entrega plena al placer de bailar.

Por otro lado, la investigación documenta importantes diferencias en el modo en que se vive la experiencia normativa en la danza clásica y la contemporánea, las que son matizadas significativamente por cada institución escolar. Es evidente la tendencia de los maestros de danza clásica a orientar sus acciones a una ampliación de los márgenes corporales de los estudiantes y olvidar la continua promoción del placer de moverse rítmica y fluidamente (en especial durante los primeros años). Con esta afirmación no pretendo devaluar los positivos intentos

de los maestros con quienes trabajé para revertir esta propensión, los que he detallado en el capítulo "Escenas y escenarios. *Performances* educativo-dancísticos". Sin embargo, sí subrayo que sus tentativas son insuficientes en tiempo y en espacios de la clase como para combatir eficazmente los efectos negativos que tiene sobre los estudiantes el riguroso trabajo analítico propio de todas las metodologías de este género.

En cambio, en los maestros de danza contemporánea, aunque el discurso que soporta su acción educativa aboga por una liberación del sujeto que pase por la experiencia placentera del movimiento, encontré dos tendencias diferenciadas: 1) una práctica educativa orientada por técnicas codificadas (generalmente provenientes de la escuela estadounidense), que al insistir en logros técnicos específicos (vocabulario estabilizado), propone un trabajo analítico similar al de la danza clásica, que obstaculiza la entrega a una sensación más orgánica del movimiento. Lo anterior de ninguna manera sugiere que el mero abandono de estas técnicas favorezca un proceso placentero, pero sí marca una deficiencia, que subrayo en el capítulo "Un rastreo genealógico de la práctica educativa dancística profesional", relacionada con interpretaciones rígidas y dogmáticas de los maestros que han colaborado en la sistematización de estos procedimientos, las que seguramente rechazarían sus creadores, pues contravienen algunos principios básicos de su propuesta artística. Con esta afirmación tampoco menosprecio las aplicaciones frescas y creativas de algunos maestros experimentados y con un gran sentido escénico; no obstante, es necesario referir que los maestros con quienes trabajé, debido a la fuerza normativa institucional, sólo logran despojarse de cierta rigidez en el manejo del material técnico que las secuencias tradicionales les imponen, cuando recurren a procedimientos provenientes de otras técnicas corporales o a su propio trabajo de creación coreográfica.

2) La otra tendencia está orientada por una búsqueda más libre e integradora de procedimientos provenientes de diferentes estilos y técnicas corporales, que pretende una formación técnico corporal sólida, y a la vez la promoción sistemática de la experiencia de bailar, lo que favorece que las acciones de los maestros se orienten a la creación y transformación continuas. Esta directriz da mayor peso a los procesos de elección individual y al reconocimiento de la experiencia clínica de cada educador, que a la reiteración de procedimientos de la tradición y la memoria. A pesar de ser más fiel a los principios de la danza moderna y contemporánea, esta tendencia plantea varios riesgos. El de mayor cuidado, en mi opinión, es que la continua movilidad de las actividades impide su fijación y estudio en diferentes condiciones y situaciones, lo que puede, por un lado, dificultar la organización lógica y secuencial de ejercicios y actividades que favorezcan el desarrollo paulatino y certero de las habilidades técnico corporales y expresivas a

lo largo de la carrera y derivar en fracturas en la formación de los estudiantes y, por otro, desfigurar los procesos de evaluación que permiten la reorientación de los procesos por la gran variedad de enfoques y énfasis. Los maestros con quienes trabajé, a partir de su particular selección de elementos técnicos, si bien han generado una estructura de clase muy coherente, en algunos casos no observo una línea clara de secuenciación y dosificación en los niveles de dificultad técnica corporal de los diferentes grados escolares.

Estas diferencias genéricas son coloreadas por cada institución escolar, que al estimular o no los procesos de creación metodológica, toman más o menos rígida la experiencia normativa.

En los últimos años, la ADM ha dirigido sus esfuerzos a un proceso estabilizador de los métodos y técnicas utilizados en la formación (en danza clásica, debido al proceso de aprendizaje de la metódica rusa y a la supervisión metodológica que implica, y en danza contemporánea, por el apego un tanto ortodoxo a la técnica Graham). En este sentido, las posibilidades de creación metodológica se han reducido considerablemente. No obstante, el proyecto que impulsa esta Escuela (bailarín integral) genera un intercambio simbólico sistemático entre los géneros dancísticos que matiza los modos de aplicar las técnicas y sus normas, las concepciones artísticas y las producciones coreográficas, por mencionar los aspectos más significativos. Por ejemplo, en el terreno metodológico, la aplicación que algunos maestros hacen de los conceptos contemporáneos al trabajo de técnica clásica dota a las cualidades energéticas predominantes en este género de una mayor fluidez y expresividad; y en las clases de contemporáneo, el uso de algunos recursos y formas de preparación de los ejercicios de la danza clásica promueve una gran precisión y conciencia en el aprendizaje de los mecanismos corporales.

Por su parte, la ENDCLyC ha estimulado una mayor movilidad en los procesos de creación metodológica, particularmente en la especialidad de contemporáneo, donde se observa un acelerado dinamismo, que tiene correspondencia con el del campo dancístico, en particular con las expresiones artísticas de los grupos independientes. De esta manera, la mayoría de los maestros se preocupa por considerar en sus creaciones metodológicas las habilidades técnico-corporales que demandan estos grupos. Aunque la velocidad y profundidad de los cambios son menores, también en la especialidad de clásico se ha permitido la experimentación metodológica, lo que se observa en su tendencia a incorporar de otras escuelas de clásico y perspectivas corporales las formas de trabajo que ayuden a mejorar los que se consideran aspectos débiles de la metodología cubana. Además, en los últimos años hay una significativa inclinación a la incorporación de materias de apoyo que amplíen las potencialidades técnicas, creativas y expresivas de los alumnos.

Siguiendo esta argumentación, si bien es posible generalizar la idea de que existen mejores condiciones y posibilidades institucionales para que los maestros de danza contemporánea amplíen los parámetros técnicos y metodológicos a la creación de procedimientos acordes con las necesidades físicas y afectivas de los estudiantes, pues el discurso y las tradiciones de su acción educativa hacen un énfasis mayor en la creatividad y la expresividad que en la adquisición de habilidades corporales virtuosas (logros técnicos espectaculares), parece claro que la experiencia normativa y la orientación de los deseos de los estudiantes son cualitativamente diferentes, según el grado de estabilización de los procedimientos técnicos y del vocabulario dancístico, además de la apertura de la institución escolar a la incorporación de otros recursos y procedimientos.

De acuerdo con estos matices, los procesos de creación metodológica se desarrollan en un *continuum* que va desde la mera combinatoria de los elementos técnicos establecidos hasta la fundación de nuevas tendencias metodológicas.

En la danza clásica, por su parte, los procesos de construcción metodológica de los maestros están claramente sancionados por la institución técnica, de manera que sus búsquedas se orientan a una organización creativa de los elementos técnicos que amplíen sus opciones de crear actividades y ejercicios benéficos y placenteros; sin embargo, son los énfasis en uno u otro aspecto técnico los que están mediados por las propuestas artísticas y educativas de cada Escuela.

Un *segundo hilo conductor* se derivó de la concepción de Turner del ritual como un proceso de fases claramente identificables, una de las cuales constituye un espacio de posibilidad para el cambio (*liminaridad*), lo que me llevó a identificar y describir las acciones de los maestros con las que buscan generar espacios de esta naturaleza potencial para transformar las normas y valores establecidos y los relieves del mundo de los estudiantes. Esta idea de Turner, en mi opinión una de las de mayor potencia heurística para la investigación educativa, permite enfocar las características que cada maestro imprime a estos espacios para que los aprendizajes ahí generados no sólo surjan de formas inductivas o deductivas, sino que apunten a nuevas formas de significación, es decir, provengan de una apuesta abductiva.

En mis observaciones encontré una constante en todos los maestros: la creación de un espacio con propiedades liminares al inicio de sus clases, en el que pretendían crear las condiciones para llevar a los estudiantes a un estado de concentración y encuentro con sus propias sensaciones corporales, que los sensibilizara al punto de permitir el acaecimiento de experiencias estéticas. También es un momento que promueve la reflexión sobre los propios hábitos corporales e invita al descubrimiento de nuevas sensaciones. Este espacio, en algunos casos generado como una nueva fase de la clase y en otros sumado a la fase de calentamiento, tiene la nítida calidad de un cruce de umbral.

Aunque se me podría acusar de un abuso conceptual, me atrevería a afirmar, recurriendo a mi propia experiencia, que un buen número de estudiantes y maestros vive este momento como un cambio imaginario de un estado mundano, rutinario, característico de la calle o de cualquier otro espacio de la escuela, a uno íntimo, de encuentro con el cuerpo propio, que dispone para una experiencia placentera del movimiento rítmico y fluido propio de la danza. Reconozco que es muy difícil que el estado aquí logrado se mantenga toda la clase, pues se va degradando cuando las actividades subsecuentes no ayudan a preservarlo, lo que ocurre muy a menudo en las fases muy técnicas de la clase. También sé que algunas de las actividades propuestas no poseen la fuerza experiencial como para alcanzarlo, ya sea por el tiempo que se les dedica o por lo rutinario de los ejercicios, pero el propósito de que el alumno alcance un estado de conciencia diferente al que vive afuera del salón de clase fue explícito en todos los maestros investigados, y lo he constatado con otros más.

Existe otro espacio liminar intermedio, que por lo general coincide con la fase que denominé del estudio o de las diagonales, donde los alumnos se trasladan imaginariamente al escenario y evocan, aunque momentáneamente, la experiencia estética ahí vivida, para lo cual el maestro ofrece imágenes o emplea tácticas mnemotécnicas que la detonen, apoyado por la capacidad de la música para conmover. Todo bailarín sabe que el esfuerzo y la disciplina que exige el desarrollo corporal valen la pena por esos instantes de goce que ofrece la experiencia de bailar, que se potencia significativamente en una situación de representación. Y todo maestro que ha vivido a plenitud esa experiencia se percató de que, si no logra ese traslado imaginario, el alumno no se enamorará de la danza y faltará la motivación imprescindible para que persevere en el duro trayecto hacia el dominio y dilatación de su cuerpo.

Estos momentos de liminaridad también se llegan a generar en ciertas actividades, incluso en las fases técnicas de la clase, donde los maestros despliegan un conjunto de recursos que sensibilizan a los estudiantes al punto de vivir una experiencia estética. Por ejemplo, algunas actividades descritas en las clases de Laura Rocha, en las que la fuerza expresiva de su voz y la energía que desprenden los cuerpos de los alumnos gracias a la cualidad que propone en algunos de los ejercicios, crean un ambiente peculiar que los sensibiliza al punto de sumergirlos en un estado propicio para habitar su cuerpo y disfrutarlo; o la metodología creada por Luis Fandiño, que cada cinco o seis ejercicios, propone uno en el que construye un breve trozo de danza, cuya cualidad energética y rítmica invita a experimentar el placer de bailar; o la dinámica que adquieren los ejercicios de la diagonal en casi todas las clases de contemporáneo, que se suceden uno tras de otro y donde el ritmo que el baterista imprime a su instrumento crea una fuerza

tal, que transforma a los estudiantes en gacelas o panteras desplazándose con gran agilidad.

Otros ejemplos se descubren en los usos peculiares que los maestros hacen de la voz, la música y el ritmo para generar condiciones que induzcan al alumno a apropiarse de su cuerpo y abandonarse a una intensa sensibilización. También se encuentran en ejercicios iterativos, en los que luego de haber logrado implantar el hábito corporal deseado, los maestros buscan dislocarlo para ensanchar los márgenes no sólo físicos, sino expresivos de sus alumnos. En este sentido, trastocan drásticamente el enfoque de la necesaria repetición para lograr el dominio de los movimientos, pues de su mera mecanización se pasa ahora a la pretensión de dotarlos de una cualidad dinámica y energética capaz de atrapar la percepción del espectador, lo que exige la dilatación del cuerpo al punto del desbordamiento.

Siguiendo esta lógica, se podría afirmar que las clases de técnica dancística que pretenden ampliar las potencias corporales y además generar una experiencia refrescante y placentera en la que el alumno continuamente descubra nuevas sensaciones y posibilidades de moverse, requieren una relación alterna y equilibrada entre los momentos estructurales del proceso, relacionados nítidamente con los aspectos técnico corporales, y momentos antiestructurales, promotores de formas abductivas de relacionarse con el propio cuerpo y el movimiento. Lo anterior exige la creación de espacios o actividades cuyo objetivo sea el encuentro con las propias sensaciones, al tiempo que se remarcan los aspectos creativos y expresivos. La intención de lograr esta dialogicidad entre técnica y creatividad-expresividad ha sido mencionada como un ideal por los maestros con quienes trabajé; no obstante, la mayoría de ellos no siempre puede traducirla en acciones sistemáticas, pues a menudo la fuerza del estímulo que proponen no logra conmover a todos los estudiantes al punto de generar una experiencia de tipo *communitas*. Esto plantea una problemática, pues si las experiencias de confirmación de la identidad colectiva se producen con poca frecuencia, es posible pensar que en las clases de danza prevalece un extremo sentido de individuación que da pie a pocos lazos de solidaridad grupal. Por tanto, una de las razones de los altos grados de competitividad y jerarquización en el campo dancístico, puede relacionarse con esta falta de promoción de un sentido comunitario durante los procesos formativos. Es justo señalar que en las clases de danza contemporánea hay mayor conciencia de la importancia de lograr el sentido de comunidad y evitar las jerarquías y clasificaciones, gracias al tipo de trabajo coreográfico y de organización dominante en las compañías, pero este propósito se pierde cuando hay un acento desmedido en el trabajo analítico del propio cuerpo y cuando las actividades que enfocan el sentido de grupo al bailar son limitadas en número y fuerza experiencial.

Es necesario matizar esta opinión en futuras investigaciones, pues admito que una de las lagunas de ésta reside en la escasa documentación de experiencias del tipo *communitas*, las que sé que se producen con más frecuencia en las aulas de los maestros con una amplia experiencia escénica y coreográfica. Esta carencia me impidió documentar con un mayor número de ejemplos los rituales educativos que ocurren en las clases de danza, que apenas se vislumbran en breves párrafos de las descripciones de los *performances* y las narraciones analíticas del último capítulo. Tal vez faltó una mayor agudeza etnográfica para recuperar información que sirviera para referir con mayor puntualidad las experiencias rituales; pero considero que también hizo falta una incorporación más sistemática de los instrumentos teóricos de la filosofía de la significación. Sigo pensando, como lo propone Mier, que ésta favorece las descripciones densas (en el sentido de Clifford Geertz), que ayudarían a mostrar las calidades diferenciales del proceso de significación característico del funcionamiento normativo, en particular las del tipo *communitas*. No obstante esta deficiencia, recuperé un amplio repertorio de acciones ritualizadas de los maestros, en las que se muestran algunas facetas de su tránsito del nivel de meros repetidores de esquemas y rutinas aprendidas, al de artistas-creadores que construyen y reconstruyen continuamente las estrategias con las que promueven la emergencia de experiencias educativas.

El *tercer hilo conductor*, quizá el orientador central de la investigación, fue la concepción del ritual turneriano en una doble temporalidad dialógica, donde una dimensión reiteradora de la regularidad normativa opera simultáneamente con otra dimensión creativa, de la que nace la transformación de los procesos sociales. Esta perspectiva me permitió establecer una analogía con la práctica educativa y reconocer en ella la interacción compleja de las dos dimensiones, lo que me invitó a describir los modos de expresión de esta dialogicidad en el trabajo cotidiano del aula. Ahí surgió nítidamente mi interés por la recuperación y análisis de los procesos metodológicos de los docentes, en los que expresan su singular manera de preservar la tradición, al tiempo que responden a las necesidades cambiantes del aula. Además, esta idea me llevó a caracterizar las acciones ritualizadas de los maestros no como rutinas o ceremonias en las que sólo reiteran y reproducen las normas y valores establecidos por la tradición, sino como *acciones abiertas a la transformación y creación de nuevas significaciones*. Sin duda en éstas existen pautas de comportamiento que se reiteran, pues se derivan de la tradición y la memoria, pero también hay respuestas creativas e innovadoras que surgen en las situaciones fortuitas del salón de clases.

La información recuperada en el campo documenta ampliamente este enfoque, no sin reconocer, como arriba señalé, la existencia de un *continuum* que se mueve desde la interpretación creativa de metodologías establecidas, elaboradas y reelaboradas pedagógicamente de acuerdo con las necesidades y características

de cada grupo, situación educativa y alumno, que apunta a un proceso de semiosis infinito, hasta la fundación de nuevas metodologías. Éstas implican una selección de contenidos de diversas técnicas, orientada básicamente por la propia experiencia corporal y educativa, y enriquecida por la continua movilidad de las tendencias corporales en el campo profesional.

El énfasis de Turner en el estudio de la dimensión creadora del ritual y los planteamientos de Mier sobre la importancia de una exploración estética del ritual, me llevaron a pensar en las acciones ritualizadas de los maestros de danza como orientadas simultáneamente por una ética y una estética educativas. Esta idea, que subraya el destino de todo trabajo bien hecho a la creación de un nuevo valor, de una nueva estructura de conocimiento, cuya cualidad es sin duda estética, entretejida con las de Broch y Spinoza, me permitió sumar algunas notas al pensamiento pedagógico actual, que propone al educador como un artista que prepara el terreno y ofrece oportunidades para que se produzcan las experiencias educativas: toda acción educativa orientada éticamente (al incremento de la capacidad de acción y vida de los estudiantes) tiende a producir un disfrute estético (placer que se convierte en alegría), que forma hábitos de actuar, de pensar, y deseos que apuntan a la continua experimentación y desarrollo de los estudiantes. En el caso de la educación dancística, esta capacidad de los maestros se observa en las acciones encaminadas a la creación de recursos y procedimientos cuya fuerza de afección genere en los estudiantes un estado de excepcionalidad corporal y afectiva, capaz de convertir su cuerpo en un signo para sí mismo, habitado gozosamente, a la vez que en signo para otros, cuya fuerza y contundencia comunicativa atrape la atención del espectador y desencadene una experiencia estética.

Por ello, puntalicé la singularidad de las estrategias didácticas que cotidianamente emplean los maestros para lograr que la experiencia de movimiento sea educativa, es decir, potencie las capacidades de actuar de los estudiantes y los abra a la vida. En la descripción insistí en el uso específico de los recursos metodológicos dirigidos al entrelazamiento armónico de experiencias que conduzcan a los alumnos a un desarrollo continuado.

Entre los procedimientos que utilizan los maestros para detonar experiencias estéticas en sus alumnos, se encuentran: el uso consciente del ritmo y la transformación dinámica de la clase para combatir la rutina y la mecanización del movimiento; el uso intensivo de la exploración creativa y cualitativa del movimiento para dotar al movimiento de expresividad escénica; la incorporación de la reflexión (que entraña la continua observación y verbalización de los procesos vividos); el uso de apoyos visuales (como la demostración física del propio maestro o mediante monitores), verbales (sostenidos en imágenes y conceptos que facilitan la comprensión intelectual de lo que ocurre en el cuerpo) y táctiles

(que ayudan a detonar sensaciones internas), que permiten la presentación diversa del contenido; el uso intensivo de la música para sensibilizar el cuerpo; el uso pertinente y oportuno de correcciones físicas y verbales; los usos rítmicos de la voz y la mirada; el uso de la música como medio privilegiado de sensibilización, etc. Además remarco un aspecto que la mayoría de los maestros ha descubierto: el uso de estos recursos y procedimientos articula la trayectoria de las atenciones del estudiante hacia una sensación específica, cuya fuerza de afección crea un campo de intensidades que transforma la calidad de ejecución y produce una nueva comprensión corporal.

Un *cuarto hilo conductor*, también muy significativo, procede del marcado interés de Turner en pensar el ritual como un catalizador de los conflictos sociales, pensamiento que lo llevó a construir la noción de drama social. Ésta enfoca la mirada etnográfica en los sucesos dramáticos y posibilita pensar en el aula como un campo en que se libran continuas batallas, además de sustentar en otro sentido, no divergente sino complementario, la idea de Freire de la práctica educativa como acción política. En esta idea subrayo que el ejercicio político del educador entraña una valoración ético-estética de los recursos y procedimientos que utiliza para llevar a los estudiantes de un campo normativo y de valores, a otro muy distinto. En la danza, una manifestación de este ejercicio se expresa en las estrategias que crea el educador para que el dolor corporal sea sublimado, a través de los goces y placeres que sugieren el propio movimiento y la sensación de bailar.

En la educación dancística el uso del cuerpo en movimiento permite que la experiencia estética brote con cierta facilidad; sin embargo, el alto nivel de sensibilidad que se adquiere y la fuerza con que la imagen del cuerpo impacta al yo, aumentan el riesgo de daño emocional del alumno. De este modo el educador, sensible a los efectos dañinos que pueden tener las formas de control corporal y pedagógico que prevalecen en sus clases, las revisa y reorienta continuamente. Además, en esta actividad, en particular en danza clásica, los mecanismos de jerarquización y estigmatización son muy frecuentes y con facilidad se instalan en la práctica educativa, por lo que el maestro debe vigilar en forma permanente sus acciones para evitar los usos que debilitan a los estudiantes y violentan su integridad.

Lo anterior permite afirmar que la acción educativa dancística profesional tendría que apuntar a un proceso de apropiación experiencial del cuerpo en movimiento, por el que todas las actividades busquen sumergir al estudiante en un estado de conciencia capaz de transformar los relieves de su propia geografía, para que los matices y acentos con los que mira y aprehende el mundo (es decir, ejecuta los movimientos cotidianos) produzcan una nueva melodía. De este modo, el maestro experimentado comprende que la mera aproximación técnica no

devendrá en proceso educativo, por lo que su acción no puede orientarse exclusivamente por este valor, si pretende producir simultáneamente un efecto ético-estético.

Por otro lado, tomando como soporte teórico a Mary Douglas y Basil Bernstein, cuando inicié el estudio defendía un planteamiento que prevalece en el medio educativo, un tanto maniqueo, pero muy coincidente con el sentido común, de señalar diferencias significativas en las prácticas educativas de la danza clásica y contemporánea en cuanto al agrupamiento y el encasillado, por un lado, y al enmarcamiento y la clasificación, por otro. Presuponía la existencia en el control corporal de un encasillado fuerte y agrupación débil en danza clásica, mientras que en danza contemporánea reconocía un encasillado débil y una agrupación fuerte. Además, sobre el control pedagógico afirmaba que a mayor elaboración del código (lo que hacía coincidir con los lineamientos pedagógicos y técnicos de la danza clásica), mayor enmarcamiento y clasificación; y viceversa, a menor elaboración del código (que identificaba con el discurso educativo contemporáneo), menor enmarcamiento y clasificación.

Al dinamizar el esquema de Douglas y Bernstein me interesé en documentar la posibilidad de que dentro del género de danza clásica existieran prácticas educativas que revirtieran el encasillamiento y la agrupación característicos de sus técnicas y metódicas, y el enmarcamiento y la clasificación característicos de su tradición pedagógica; como contraparte, también aventuré la existencia de prácticas educativas en el género contemporáneo que tendieran a un encasillamiento fuerte y agrupación débil y a un enmarcamiento y clasificación fuertes. En otras palabras, me preguntaba sobre las diferencias en el modo de experimentar el cuerpo en cada género, y si éstas tendrían repercusiones en las formas de ejercicio del poder y en el tipo de comunicación considerada legítima.

La investigación histórica que estudia las aportaciones sólo de los coreógrafos y sus obras mostraba datos que apuntalaban la idea de que en la danza clásica predominaba un encasillado fuerte y una agrupación débil; sin embargo, esta conclusión se matizó al descubrir en la mayoría de los manuales metodológicos indicaciones a los educadores sobre la importancia de instrumentar actividades y utilizar recursos que revirtieran la tendencia a la mecanización y rigidez corporal, que impiden el disfrute pleno del cuerpo. Lo anterior se reforzó cuando observé que los maestros de este género, preocupados por la tendencia de los alumnos a volverse inexpresivos y a automatizar sus movimientos, hacen de continuo observaciones o generan actividades que intentan conjurar esta problemática. Aunque es cierto que, pese a sus esfuerzos, como arriba señalé, no han logrado equilibrar los énfasis y aún prevalece el objetivo de desarrollar las habilidades corporales por encima de las expresivas y sensitivas. Por otro lado, pude confirmar la pre-

sencia de prácticas pedagógicas con un enmarcamiento y clasificación débiles, como se advierte en las acciones de Alma Mino, que paradójicamente no siempre tienen una buena acogida de los alumnos, que esperan (en los niveles intermedios que Mino suele atender) un trato mucho más rígido y quizá violento.

Estos hallazgos matizaron la opinión inicial, para señalar ahora que no necesariamente el código utilizado conduce a un enmarcamiento y una clasificación fuertes, sino que los énfasis de la práctica educativa y el tipo de actividades que se generan pueden ayudar a revertir esta tendencia. Igualmente, el discurso de individuación de la danza clásica no destina irremediablemente a una agrupación débil, pues en algunas clases se fortalece el sentido de grupo; tampoco la jerarquización siempre es promovida, en especial cuando hay la intención expresa de valorar por igual los logros de los estudiantes.

Sin embargo, reitero, falta insistir en la transformación de estos aspectos tan arraigados en el discurso pedagógico clásico, pues en los últimos grados de la formación, los maestros, aunque no subrayen las jerarquías, tendrían que proponer actividades que las diluyeran: éstas se han instalado ya en los grupos, debido a que se engendran en los primeros grados y más tarde se expresan en la continua lucha interna de los estudiantes por cambiar su posición en el grupo. Éste es un dato que vale la pena explorar más, pues ayudaría a conscientizar a los maestros sobre estos usos pedagógicos, que tienen tal fuerza habitual, que ya los ven como naturales.

En lo que se refiere al encasillado y el agrupamiento, no observo un interés significativo por disminuir el control corporal, pues como señalaba, la enseñanza del género está duramente soportada en los logros técnicos; sin embargo, la incorporación de otros usos corporales paralelos a la formación técnica ayuda a relajar los cuerpos, lo que se trasluce en las ejecuciones de los ejercicios en la clase de técnica clásica.

Como también ya mencioné, en el género contemporáneo prevalecen dos tendencias en la práctica educativa: una derivada de la escuela estadounidense, fuertemente dirigida a estabilizar el vocabulario dancístico, y otra, más cercana a los principios de la escuela alemana, que se abre a una expresión más libre y totalizadora de la experiencia del cuerpo y el movimiento. A la primera tendencia se le podría señalar como de fuerte enmarcamiento y clasificación, pues las secuencias y la dinámica con la cual deben ejecutarse admiten pocas variaciones, y el énfasis en los logros técnicos y expresivos se hace en el individuo. No obstante, subrayo que los usos de otros recursos y sobre todo la tendencia, iniciada en la ADM desde hace varios años por Bodyl Genkel y Josefina Lavalle, de incorporar los principios de Laban al trabajo contemporáneo, producen variaciones en las actividades y ejercicios que rompen con la estricta formalización a la que apunta

una interpretación rígida de la técnica Graham, además del énfasis en el desarrollo creativo de los estudiantes, quienes si bien no participan en la elaboración de los ejercicios técnicos, pueden hacer un uso creativo de los conceptos que los orientan.

La segunda tendencia es la que apuntaría a un enmarcamiento y clasificación débiles, debido a que no hay secuencias institucionalizadas, lo que favorece la variedad de las experiencias y la participación del alumno en su elaboración, como se ejemplifica en las clases de los tres maestros de la ENDClYC (especialidad contemporáneo). Además, es notable la tendencia a impulsar la sensación de grupo al interpretar los estudios o breves trozos de danza. Por otro lado, existen clases de contemporáneo en las que no se promueve el sentido de grupo y las actitudes pedagógicas están duramente normadas por la tradición.

Insisto en que el intercambio simbólico observado en algunas clases ha transformado algunos aspectos de las perspectivas genéricas, las que muestran disposición a importar al género clásico actividades y principios pedagógicos del contemporáneo, que reducen significativamente las tendencias al control y la jerarquización. Viceversa, existen aspectos del clásico que sin duda enriquecen la técnica contemporánea, pero se debe evitar propiciar un alto encasillamiento.

A pesar de lo anterior, una orientación política de valor educativo tendría que concebir el comportamiento del docente como el de promotor de pasiones alegres. Ello llevaría a verlo como una guía en el proceso de descubrimiento del alumno, un facilitador de los intercambios de él con su cuerpo, con el movimiento y la danza, además de promotor de un proceso de negociación de significados que, en el caso particular de la danza, exige aprender a vincularse y crear un sentido grupal: enlazar el propio cuerpo al ritmo y sentido de los demás cuerpos.

En la práctica educativa dancística profesional actual percibo dos visiones divergentes: un cuerpo-instrumento al que hay que modelar eficientemente para que responda a las necesidades de movimiento del coreógrafo, y un cuerpo-lugar-horizonte para habitarse, disfrutarse y crear nuevos mundos. El cuerpo que danza es modelado esencialmente para la comunicación y la producción de experiencias estéticas, que se derivan de la creatividad tanto del bailarín como del coreógrafo. Empero, para lograrlo se requiere un alto nivel de virtuosismo técnico y un alto nivel de expresividad emotiva, lo que exige un proceso de afinación escrupuloso, que no pierda de vista al individuo como un ser incorporado, quien con su danza expresa su modo singular de estar en el mundo.

Los desarrollos de estas ideas me llevaron a pensar que un maestro experimentado y comprometido con su actividad educativa siente la necesidad de crear procedimientos, sus propias acciones ritualizadas, en las que reitera las actividades y experiencias educativas que apoyan el proceso, desecha las que lo entorpe-

cen y elabora nuevas, de acuerdo con las necesidades que le plantea cada situación educativa. Claro está que hace esta diferenciación según sus vivencias, que han grabado huellas y tallado relieves, a partir de los cuales valora el mundo dancístico. Por supuesto, este maestro no olvida que la técnica es un medio y nunca un fin, pues reconoce que en este último caso se rutiniza, robotiza, automatiza al cuerpo y se limita la capacidad expresiva del futuro intérprete.

Dada la importancia que confiere Turner al estudio del material simbólico para la comprensión de los rituales, el *quinto hilo conductor* que seguí apuntaba a la descripción de los símbolos que orientan la práctica educativa dancística profesional. A diferencia de otras concepciones, este antropólogo caracteriza el funcionamiento del símbolo como el de un atractor que produce y estructura la acción colectiva convergente, amén de poseer una gran capacidad para condensar lo afectivo, que lo convierte en un dispositivo evocador.

Este peculiar funcionamiento descrito por Turner sugiere una conexión entre las condiciones exteriores y la vida íntima del sujeto, en virtud de que los símbolos resquebrajan sus resistencias para que la fuerza ritual predomine. En este sentido, estudié los símbolos educativos como posibilitadores de la emergencia de experiencias que las orientan hasta su culminación. Para ello, utilicé la topología simbólica propuesta por él, que precisa de la mirada etnográfica, pues no todos los símbolos del aula son rituales; sólo tienen esta calidad los que favorecen la construcción del campo y producen una convergencia imaginaria y de reconocimiento identitario (símbolos dominantes) y los que orientan la acción ritual propiamente dicha (símbolos instrumentales). También empleé esta distinción para pensar históricamente el momento de su surgimiento e identificar algunas de sus transformaciones.

Ahora bien, el planteamiento más enriquecedor para esta investigación es el que señala la movilidad en la dominancia de los símbolos, que permite comprender cómo los dominantes se convierten, en ciertas circunstancias, en instrumentales. Esta particularidad me ayudó a detallar la transfiguración de los símbolos dominantes de los dos géneros dancísticos, que si bien orientan las acciones de todos los maestros, en cada salón de clase asumen distintas significaciones.

La descripción del uso diferenciado de los símbolos mostró otra modalidad en la creación metodológica de los maestros, pues en ocasiones sus intenciones pedagógicas conllevan una reelaboración o resignificación de los símbolos tradicionales. Esta característica se expresa en los desarrollos de Elsa Recagno, quien entre la gran variedad de ofertas de técnicas clásicas del mundo, selecciona los enfoques, actividades y ejercicios que faciliten a las alumnas el dominio de las puntas, y así las convierte en protagonistas principales del imaginario educativo de su clase. Por su parte, Graciela González creó un sugerente ritual para sus

alumnas, en el que exterioriza su modo personal de transformar una experiencia antieducativa personal en una de valor educativo para ellas.

Otro matiz aparece en la manera en que los maestros de contemporáneo introducen la creatividad, símbolo dominante de la danza contemporánea, en la clase de técnica: para unos debe incluirse algún elemento de juego en todas las fases de la clase; otros le dedican un espacio y objetivos específicos; otros más la piensan como una actitud de exploración que debe promoverse en todo ejercicio.

Aunque todavía muy incipiente, la incorporación de algunos elementos de la filosofía de la significación de Charles S. Peirce no se redujo a la comprensión de cómo los símbolos intervienen en la construcción de los hábitos debido a la naturaleza múltiple de la significación que engendran. Me ayudó también a orientar la mirada y encontrar datos para puntualizar el modo en que ocurre el proceso de aprendizaje de la danza y cómo la pertinencia en la elección de los símbolos puede favorecer o entorpecer la emergencia de las experiencias deseadas, dado que un signo no sólo remite a otra cosa, sino que al hacerlo, involucra toda la estructura de la experiencia del sujeto, que deriva en una forma de conocer, de actuar, de significar el mundo.

En este sentido apunta la descripción de la simbólica del cuerpo, que muestra la insistencia de los maestros en transmutar las partes del cuerpo en otros objetos, cuyas cualidades pretenden que sus alumnos adquieran. La recuperación de los símbolos imaginarios señala una peculiaridad en el proceso educativo dancístico, pues es preciso ofrecer a los alumnos múltiples imágenes para que logren concentrarse en una sensación particular, pero vivida con tal fuerza experiencial como para convertirla, más tarde, en hábito corporal o afectivo.

Asimismo, los símbolos imaginarios favorecen el dislocamiento de los hábitos, pues si bien cuando la imagen (signo) aparece ante la conciencia se le reconoce como una idea general, las condiciones creadas por el maestro impulsan no a decodificar simplemente su significado sino a operar sobre él, asociarlo con otras ideas para darle otro sentido, único, al experimentarlo. A este proceso hago referencia cuando narro el uso de imágenes que conducen al quebrantamiento de las barreras físicas, o la cualificación de un movimiento o a matizarlo dinámicamente, etc. Ello ofrece otro elemento más para valorar las posiciones políticas de los profesores ante el proceso educativo y artístico que guían.

El tema de los símbolos me refirió al problema de la eficacia ritual, la que pensada en términos de memoria, me condujo al problema del impacto que la memoria narrada tiene en la práctica educativa, lo cual subraya una relación conflictiva entre la memoria vivida y la fuerza de la tradición, y sustenta la afirmación de que la práctica educativa supone un entrelazamiento complejo entre memoria y tradición. Esta idea apuntaba la necesidad de configurar la tradición

educativa y observar los modos en que ésta se transforma cuando el maestro actualiza en sus creaciones metodológicas su pasado vivido; en este sentido, no se puede comprender lo que ocurre en las aulas si no se conoce, al menos en algunos esbozos, la tradición a la que pertenece cada maestro. De allí el énfasis de la investigación en recuperar algunos fragmentos de su memoria y de la memoria colectiva de las instituciones a las que han pertenecido como estudiantes, maestros y coreógrafos, para entrelazar estos datos con algunos rasgos de la tradición. El estudio genealógico de las técnicas y métodos dancísticos tomó un sesgo peculiar, pues me ayudó a destacar ciertos aspectos que cumplen una función simbólica, en algunos casos descuidados; por ejemplo, la fuerza pedagógica de la música para lograr las cualidades deseadas en los movimientos y para sensibilizar y detonar experiencias estéticas en la ejecución de secuencias y trozos de danza. De este modo, fue posible distinguir entre las conductas que tenían un fuerte sustento en la tradición del género, las que podían derivarse de la memoria institucional y las que correspondían a innovaciones de cada maestro, no sin recordar que en cada uno estas conductas cobran rasgos particulares.

Además pude notar un “aire de familia” en algunas de las actividades y el uso de ciertos recursos y procedimientos en las clases de Norma Batista y Laura Rocha, y las de Graciela González y Alma Mino, lazo que confirmé en una de las entrevistas con Batista (compañera de estudios de Rocha), quien mencionó a las segundas como sus maestras. Entre algunos ejemplos de este aire familiar menciono un uso muy similar de la terminología anatómica, que los otros dos maestros no expresaron con el mismo énfasis ni en el mismo sentido; las formas de tocar a los estudiantes y los acentos en ciertas correcciones verbales; la marcada insistencia en un aprendizaje reflexivo de la técnica, etc. Sin embargo, también descubrí rupturas generacionales importantes con sus maestros y la institución formadora; por ejemplo, el privilegio exclusivo de la terminología anatómica, en lugar del uso de conceptos provenientes de ciertas técnicas y metodologías; la necesidad de ampliar los parámetros de movimiento y de formación técnica, en especial en el género contemporáneo, donde existe una amplia oferta de expresiones corporales que han influido en el medio profesional, lo que no las lleva a negar la solidez formativo-muscular que ofrece la técnica clásica, la que utilizan como soporte estructural de sus creaciones metodológicas.

El *último hilo conductor* seguido, en el que me propuse relacionar las aproximaciones de Turner a una antropología de la experiencia con la filosofía de la experiencia educativa de John Dewey, suponía documentar la posible vinculación de las notas características de las experiencias rituales con las educativas. Esta intención no fue cumplida cabalmente, pues al faltar información detallada sobre experiencias del tipo *communitas*, propias del ritual, no tuve elementos

para precisar estos vínculos. No obstante, las acciones ritualizadas de los maestros, que describí con cierto detalle, exhiben rasgos que pueden relacionarse con experiencias rituales. Sobre esta relación ya he dado algunos ejemplos, al referirme a los enunciados turnerianos que condujeron diversos apartados de la investigación; sin embargo, insisto, porque fue capital para la recuperación etnográfica, en la posibilidad de pensar el aula como un campo de virtual potencia para la producción de experiencias, y las acciones ritualizadas de los maestros como propulsoras de esas experiencias, que son educativas si favorecen la continuidad del aprendizaje y amplían la capacidad de acción de los estudiantes y anti-educativas, si producen disgregación y desánimo. Esta idea también orientó mi exposición de las clases de los maestros, en las que planteé situaciones donde es posible atrapar la experiencia de acuerdo con los cinco significados que Turner explora, según Webster, cuando caracteriza la noción.

El primero de ellos es el acto de “vivir a través de” un suceso: la participación personal en los sucesos o su observación mientras ocurren. Todo aprendizaje conlleva la participación activa en el proceso de conocer y su observación; así, aprender implica vivir a través del conocimiento. En la danza no hay posibilidad de apropiarse del cuerpo si no hay un ejercicio de exploración corporal permanente, que supone una observación escrupulosa de lo que le sucede al cuerpo mientras se mueve. Por ello me centré en la descripción de los modos como los maestros colaboran con el alumno en su proceso de apropiación experiencial del cuerpo y el movimiento. Pero también este significado se refiere a las experiencias colectivas. “Vivir a través de” un suceso implica leer en las cristalizaciones de estas experiencias que han perdurado en el tiempo y que son, según Turner, los componentes de la cultura.¹ Esta idea fortaleció la necesidad de explorar la genealogía de los métodos y técnicas dancísticos.

El segundo significado de experiencia apunta a “todo lo observado o vivido a través de”, lo que remite al trabajo formulado por Dilthey, que lleva a pensar en el aprendizaje de la danza como un proceso continuo de construcción de estructuras de experiencia.

El tercer significado de experiencia, según Webster, tiene dos aspectos. Uno es “todo lo que le ha sucedido a uno en su vida hasta la fecha”; el otro, “todo lo hecho o sufrido por un grupo, la gente en general, etc.”. Aquí la experiencia se refiere claramente a una biografía, la historia de vida, la de caso y la historia local, tribal, nacional y universal.² De ahí la posibilidad de abordar la práctica educativa, primero, como un proceso complejo en el que hay una dimensión habi-

¹ Victor Turner, *On the Edge...*, *op. cit.*, p. 222.

² *Ibidem*.

tual que atrapa las experiencias sedimentadas de los maestros en su proceso de aplicación técnica y en la construcción de su propio proceso metodológico, y segundo, abierto a la incorporación de las experiencias vividas en el aquí y ahora, que marcan nuevas pautas de acción, y de las de otros compañeros, pues constituida en experiencia narrada, la vida colegiada también transforma el horizonte posible.

El cuarto significado de la experiencia plantea el problema de cómo recolectar historias de vida y cómo evaluar la autobiografía más incisivamente: “el efecto sobre una persona de cualquier cosa o de todo lo que le ha sucedido; reacción individual ante sucesos, sentimientos, etc.”,³ que subraya la posibilidad de ampliar, al resto del trabajo etnográfico y analítico, la metodología propuesta por Turner para el estudio de los símbolos.

La quinta definición se aplica directamente a la experiencia del antropólogo: “actividad que incluye entrenamiento, observación de una práctica y participación personal; el periodo de dicha actividad; conocimiento, habilidad o práctica resultante de esto”. Lo anterior no sólo me obligó a la toma de decisiones sobre estos aspectos, también me llevó a considerar la utilización de la noción de experiencia como un orientador ético y político del proceso de investigación educativa, pues como mencioné en otro trabajo,⁴ cuando la investigación se enfoca como experiencia, el investigador está obligado a asumir el compromiso y repercusiones que sus acciones tengan en la comunidad y en los sujetos investigados. Con esta idea en mente, en el capítulo “Una topología simbólica y ritual de la práctica educativa dancística profesional” narro algunas experiencias que pudo detonar la investigación o el trayecto experiencial de los maestros.

Si bien no logré la exploración de las experiencias rituales, la noción de experiencia amplió las posibilidades del estudio.

También en este último hilo conductor me apropié de una noción para pensar la práctica educativa: la de *performance*, pues aunque sufre de inestabilidad conceptual, como señala Rodrigo Díaz Cruz,⁵ sus notas características me sirvie-

³ *Ibidem*.

⁴ Alejandra Ferreiro Pérez, “La investigación educativa. ¿Intervención o experiencia?”..., *op. cit.*

⁵ “La creación de la presencia. Simbolismo y *performance* en grupos juveniles”, *op. cit.* En este artículo encontré ideas que fortalecieron mi apuesta de considerar las acciones de los maestros no como guiones prefijados, sino abiertas a múltiples interpretaciones. Lo más importante, sus reflexiones sobre el *performance* me ayudaron a reconsiderar la fuerza de la noción como para saberla capaz de condensar mis reflexiones sobre las acciones ritualizadas de los maestros. Destaco algunas líneas de Díaz que muestran la fuerza referida: “el *performance* es un hacer que describe ciertas acciones que están transcurriendo, ejecutadas en sitios específicos, atestiguadas por otros o por los mismos celebrantes: es un hacer que focaliza esa presencia en acto de creación. Pero también nos retrotrae a lo ya hecho, a los *performances* completados, concluidos, recordados, olvidados, que atraviesan e implican campos discursivos preexistentes. [...] Tal retrotraer

ron para darle el cauce final a la recuperación de las acciones ritualizadas de los maestros y para elaborar la idea de práctica educativa como *performance* ritual: una trama compleja de acciones orientadas normativamente, cuya puesta en escena no sólo reitera la tradición educativa de la que emana, sino que la experiencia individual fusionada con la colectiva en el ritual mismo es capaz de producir nuevas normatividades, que reelaboran la tradición. Con esta concepción intenté atrapar las múltiples perspectivas que abrió la noción de ritual para pensar la acción educativa y subrayar la importancia del maestro como agente privilegiado en la transformación de los procesos educativos. Ello me permitió darle otro sentido a la concepción del educador, como un artista clínico que utiliza su bagaje de experiencias en la solución de los problemas que irrumpen en el aula.

Esta idea del *performance* ritual (que supone la dialogicidad continua entre procesos reflexivos y de deliberación colegiada, donde los maestros comparten con sus pares los hallazgos y creaciones surgidos de la ansiedad creadora y que producen la inestabilidad y el conflicto educativo) me llevó a pensar en los procesos de creación de un imaginario educativo propio, que va transformando paulatinamente el imaginario educativo institucionalizado.

Finalmente, si bien en el trabajo a menudo se entrelazaron mis objetivos como investigadora con mi propia vida, lo emprendí con una intención y sentido claros: apuntalar el proceso de transformación de la práctica educativa dancística. De este modo, con mi investigación no aspiro sólo a producir conocimiento generalizable o a incrementar el saber pedagógico; deseo mover a un cambio en el pensamiento, actitudes y comportamiento de los agentes educativos y de las instituciones en las que la llevé a cabo, a la vez que reforzar las acciones reflexivas que se emprenden con datos surgidos de las experiencias institucionales.

La investigación educativa no está referida exclusivamente al estudio de la educación; al emplear ese calificativo asume —como subraya Elliot— la pretensión de educar, de modificar las acciones de los sujetos individuales y sociales involucrados en el proceso educativo. En sentido estricto, y aunque no se plantee algún objetivo explícito al respecto, toda investigación educativa tiene como propó-

no supone sólo repetir; mejor: es un repetir en el presente *performativo*, todavía no completado ni concluido, todavía abierto a la posibilidad de interpelar sus efectos emocionales y políticos, a esas relaciones sociales y hábitos corporales que consagra y reitera. Abierto, pues, a transformar —lenta, tenazmente— sus tópicos, materia y elementos, o a resignificarlos. Y por supuesto ese presente *performativo*, ese transcurrir que crea presencias, puede destacar, reforzar y evidenciar con vigor las asimetrías, las máximas sectarias, las categorías opresivas preexistentes, las autorrepresentaciones y representaciones estigmatizadas. [...] [De este modo, el individuo] a través de los *performances* crea su presencia, pero también su presencia es creada inevitablemente por otros *performances*" [pp. 27-28].

sito mediar, apoyar, cooperar en la renovación de los procesos educativos, es decir, intervenir. No una intervención como intromisión o ingerencia con propósito coercitivo o normativo, sino en un sentido experiencial, que asume el compromiso adquirido con los maestros investigados y tiene conciencia de que lo relatado tiene un impacto público, es decir, político.

Bibliografía

- Acha, Juan, *Crítica del arte*, México, Trillas, 1992.
- , *Introducción a la creatividad artística*, México, Trillas, 1992.
- , *Introducción a la teoría de los diseños*. México, Trillas, 1988.
- Alfieri, F., et al., *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad*, vol. I y II, Madrid, Morata, 1995.
- Aponte, Serafín, “Técnica y libertad creadora en la danza contemporánea”, en *Educación Artística*, año 3, núm. 9, México, INBA, abril-junio 1995.
- y Norma Batista, “La nueva cultura del arte”, en *Educación Artística*, año 1, núm. 3, México, INBA, enero-febrero 1994.
- Arbeau, Thoinot, *Orquesografía. Tratado en forma de diálogo*, México, UAM/FONAPAS, 1981.
- Aulestia, Patricia, “Hipólito Zybín, pionero de la danza institucionalizada en México”, *Boletín Informativo del CID-Danza*, núm. 4, México, INBA, s/f.
- Ausubel, David, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1976.
- Ball, S. J., *Foucault y la educación*, Madrid, Morata, 1993.
- Banes, Sally, “Introduction: Sources of Post-Modern Dance”, en Sally Banes, *Terpsichore in Snickers*, Connecticut, Wesleyan University Press, 1987 (1977).
- Barba, Eugenio, *Más allá de las islas flotantes*, México, Escenología, 1986.
- y Nicola Savarese, *El arte secreto del actor. Diccionario de antropología teatral*, México, Escenología, 1990.
- Baril, Jacques, *La danza moderna*, Barcelona, Paidós, 1987.
- Barthes, Roland, *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*, Barcelona, Paidós, 1995.

- Bateson, Gregory, *Naven. Una ceremonia Iatmul*, Barcelona, Júcar, 1990 (1936).
- Baud, Pierre-Alain, *Una danza tan ansiada. La danza en México como experiencia de comunicación y poder*, México, UAM-X, 1992.
- Baz, Margarita, *Metáforas del cuerpo. Un estudio sobre la mujer y la danza*, México, PUEG/UAM/UNAM, 1996.
- , “El cuerpo en la encrucijada de una estética de la existencia”, en Silvia Carroza (comp.), *Cuerpo: significaciones e imaginarios*, México, UAM-X, 1999.
- , “De poéticas y pasiones: reflexiones sobre la subjetividad en la danza”, en Maya Ramos Smith y Patricia Cardona Lang (directoras), *La danza en México. Visiones de cinco siglos*, vol. 1, Ensayos históricos y analíticos, México, INBA/CENIDI-Danza “José Limón”/Escenología, 2002.
- Bazárova, Nadieshda Pavlovna y Varvara Pavlovna Mey, traducción, prólogo y notas de Farahilda Sevilla, *ABC de la danza clásica*, México, Escenología, 2000.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1979.
- Bergés Bastida, Claudia, “Una propuesta para la formación de varones en la Academia de la Danza Mexicana”, en *Educación Artística*, año 2, núm. 6, México, INBA, septiembre-octubre 1994.
- Berman, Marshall, *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, México, Siglo XXI, novena edición, 1997 (1982).
- Bernard, Michael, *El cuerpo*, Barcelona, Paidós, 1985.
- Bernstein, Basil, *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata, 1993 (1990).
- , *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata, 1998 (1996).
- Bourcier, Paul, *Histoire de la danse en Occident*, París, Éditions du Seuil, 1978.
- , *Historia de la danza en Occidente*, Barcelona, Blume, 1981 (1978).
- Bourdieu, Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI, 1997.
- Brennan, Mary, “Eurochoque: ¿la ruina del teatro físico?”, en *Dance Theatre Journal*, vol. 13, núm. 3, primavera 1997.
- Broch, Hermann, *Poesía e investigación*, Barcelona, Barral Editores, 1974.

- Cámara, Elizabeth, "El contexto sociohistórico y el panorama de la danza alemana en el primer tercio del siglo XX", en Elizabeth Cámara e Hilda Islas, *Historia y metodología en la enseñanza de la danza. El método Leeder de la danza alemana*, inédito, México, CENIDI-Danza "José Limón", 1998.
- Cardona, Patricia, *La danza en México en los años setenta*, México, UNAM/FONAPAS, 1980.
- , *La percepción del espectador*, México, Serie de Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, INBA/CENIDI-Danza "José Limón", 1993.
- , *La dramaturgia del bailarín*, México, Escenología/INBA/CENIDI-Danza "José Limón", 2000.
- Carr, Wilfred, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata, 1996 (1995).
- Castoriadis, Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad*, tomo I, Barcelona, Tusquets, 1983 (1975).
- Cohan, Robert, *El taller de danza*, España, Plaza y Janés, 1989.
- Collins, Randall, *Cuatro tradiciones sociológicas*, México, UAM, 1995.
- Contreras, Javier, "Danza y enamoramiento", en *Educación Artística*, año 4, núm. 14, México, INBA, julio-septiembre 1996.
- Dallal, Alberto, *La danza contra la muerte*, México, UNAM, 1979.
- , *La danza en situación*, México, Gernika, 1985.
- , *La mujer en la danza*, México, Panorama Editorial, 1990.
- Daly, Ann, "Isadora Duncan's Dance Theory", en *Dance Research Journal*, 26/2, otoño 1994.
- De Ibarrola Nicolín, María, *Las dimensiones sociales de la educación*, México, Ediciones El Caballito/SEP, 1985.
- De Leonardo, Patricia, *La nueva sociología de la educación*, México, Ediciones El Caballito/SEP, 1985.
- De Certeau, Michael, *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México, UIA, 1996 (1980).
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari, *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia, Pre-textos, 1988.
- , *Pericles y Verdi. La filosofía de François Châtelet*, Valencia, Pre-textos, 1989.

- , “¿Qué es un dispositivo?”, en E. Balbier, *et al.*, *Michel Foucault, filósofo*, Barcelona, Gedisa, 1990.
- , *Spinoza: filosofía práctica*, Barcelona, Tusquets, 2001 (1970).
- Deladalle, Gérard, *Leer a Peirce hoy*, Barcelona, Gedisa, 1996.
- Derrida, Jacques, *Memorias para Paul de Man*, Barcelona, Gedisa, 1989.
- Dewey, John, *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 1995 (1916).
- , *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada, novena edición, 1967 (1938).
- , *El arte como experiencia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1949 (1934).
- , *La ciencia de la educación*, Buenos Aires, Losada, séptima edición, 1968 (1929).
- , *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós, primera reimpresión, 1998 (1933).
- Díaz Barriga, Ángel, *Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio*, México, edición corregida y aumentada, Paidós, 1997.
- Díaz Cruz, Rodrigo, “La vivencia en circulación. Una introducción a la antropología de la experiencia”, en *Alteridades*, núm. 13, México, UAM-I, 1997.
- , *Archipiélago de rituales. Teorías antropológicas del ritual*, México, Anthropos, UAM-I, 1998.
- , “La trama del silencio y la experiencia ritual”, en *Alteridades*, núm. 10, México, UAM-I, 2000.
- , “La creación de la presencia. Simbolismo y *performance* en grupos juveniles”, en Alfredo Nateras D. (coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, México, UAM-Iztapalapa / Miguel Ángel Porrúa, 2002.
- Dilthey, Wilhelm, *Crítica de la razón histórica*, Barcelona, Península, 1986 (1923).
- Douglas, Mary, *Natural Symbols. Explorations in Cosmology*, Londres y Nueva York, Routledge, 1996 (1970).
- Dropsy, Jacques, *Vivir en su cuerpo. Expresión corporal y relaciones humanas*, Buenos Aires, Paidós, 1987.
- Durán, Lin, *Manual del coreógrafo*, México, Serie de Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, INBA, CENIDI-Danza “José Li-món”, 1993.

- Durkheim, Émile, *La educación moral*, México, Colofón, segunda edición, 1991.
- , *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid, Alianza Editorial, 1993 (1912).
- , *Las reglas del método sociológico*, México, Colofón, 1994 (1895).
- , *Educación y sociología*, México, Colofón, 1997.
- Duvignaud, Jean, *El sacrificio inútil*, México, Fondo de Cultura Económica, 1979.
- Eddy, Martha, "Body-Mind Dancing", en *The Body-Mind Connection in Human Movement Analysis*, Antioch New England, Graduate School, 1992.
- Elliot, John, *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, 1990.
- , *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata, 1993.
- , "La relación entre 'comprender' y 'desarrollar' el pensamiento de los docentes", en A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J. F. Angulo Rasco, (editores), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, Madrid, Akal, 1999.
- Fandiño, Luis, "Dos ponencias. Perfil del maestro de danza y Técnicas de formación y su proceso de aplicación", en *Educación Artística*, año 1, núm. 5, México, INBA, mayo-junio 1994.
- Feldenkrais, Moshe, *Autoconciencia por el movimiento. Ejercicios para el desarrollo personal*, Barcelona, Paidós, 1991.
- Ferreiro, Alejandra, *Repercusiones del currículum oculto en el plan de estudios de la Academia de la Danza Mexicana*, tesis para obtener el grado de maestría en Educación e Investigación Artística, México, INBA, 1996.
- , "Reestructuración del plan de estudios de la Academia de la Danza Mexicana", en *Educación Artística*, año 1, núm. 3, México, INBA, enero-febrero 1994.
- , "La investigación educativa. ¿Intervención o experiencia?", en *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, núm. 18, México, UAM-X, 2002.
- , "Una perspectiva fenomenológica del cuerpo que danza", en Maya Ramos Smith y Patricia Cardona Lang (directoras), *La danza en México. Visiones de cinco siglos*. vol. 1, Ensayos históricos y analíticos, México, INBA/CENIDI-Danza "José Limón"/Escenología, 2002.
- y Josefina Lavalle, "50 años de la Academia de la Danza Mexicana", en *Separata de Danza de Educación Artística*, año 5, núm. 17, México, INBA, abril-junio 1997.

- Flores, Óscar, *Cortes selectos*, México, Serie de Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, CENIDI-Danza "José Limón", 1991.
- Foucault, Michel, *El discurso del poder*, México, Folios, 1983.
- , *Historia de la sexualidad 2- El uso de los placeres*, México, Siglo XXI, 1988.
- , *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1979.
- , *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI, 1976.
- , *Nietzsche, la genealogía de la historia*, España, Pre-textos, segunda edición, 1992.
- , *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós, 1996 (1990).
- Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI, 1998 (1996).
- , *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Barcelona, Paidós, 1990 (1985).
- Fuentes Mata, Irma, *El diseño curricular en la danza folklórica: análisis y propuesta*, México, Serie de Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, CENIDI-Danza "José Limón", 1995.
- Fux, María, *Danza, Experiencia de vida y educación*, Buenos Aires, Paidós, 1976.
- Garaudy, Roger, *Danzar su vida*, México, CONACULTÁ/CNA/INBA/CENIDI-Danza "José Limón", 2003 (1973). [Traducción de Lin Durán, Hilda Islas y Dolores Ponce.]
- García, Susana y Liliana Vanella, *Normas y valores en el salón de clases*, México, Siglo XXI, 1992.
- Geertz, Clifford, *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1997 (1973).
- Geist, Ingrid, "Coreografía y la construcción de un espacio ritual", en *Cuicuilco* 33/34, México, ENAH, enero-junio 1993.
- , "Espacialización del tiempo como categoría de análisis en el estudio de contextos rituales", en *Cuicuilco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*, Nueva Época, vol. 2, núm. 6, México, ENAH, enero-abril 1996.
- , *El proceso ritual como proceso de semiosis. Ensayo analítico en torno al tiempo con base en las propuestas teóricas de la antropología, la semiótica y la fenomenología*, tesis para obtener el grado de doctor en Antropología, México, ENAH, 2001.
- Gimeno Sacristán, José, *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 1989 (1988).

- , *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata, 1998.
- y Ángel I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1992.
- Giroux, Henry, *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, México, Siglo XXI, segunda edición, 1995 (1983).
- , *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 1990 (1988).
- Glazman, Raquel, *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*, México, El Caballito/SEP, 1986.
- Goffman, Erving, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1981 (1959).
- , *Internados. Ensayos sobre la situación de los enfermos mentales*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1994 (1961).
- , *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1970 (1963).
- , *Interaction Ritual. Essays in Face-to-Face Behavior*, Chicago, Aldine Publishing Company, 1967.
- , *El ritual de interacción*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970 (1967).
- González Mateos, Adriana, *Borges y Escher. Un doble recorrido por el laberinto*, México, Aldus, 1998.
- Graham, Martha, "A Modern Dancer's Primer for Action", en Frederik Rand Rogers (editor), *Dance: A Basic Educational Technique*, Nueva York, Macmillan Company, 1941.
- Hammond, Sandra y Phillip Hammond, "Técnica y autonomía en el desarrollo del arte: un estudio de caso en el ballet", en *Dance Research Journal*, 21/2, otoño 1989 [traducción de Dolores Ponce].
- , *Notas del curso historia del ballet del siglo XVIII y XIX*, impartido del 8 al 19 de febrero de 1999 en el CENIDI-Danza "José Limón".
- Halbwachs, Maurice, *La mémoire collective*, París, Albin Michel, 1997 (1950).
- Hodgson, John y Valerie Preston-Dunlop, *Rudolf Laban. An Introduction to His Work and Influence*, Londres, Northcote House Publishers Ltd., 1995 (1990).
- Humphrey, Doris, *La composición en la danza*, Textos de Danza núm. 3, México, UNAM, 1981 (1959).

- , “My Approach to the Modern Dance”, en Frederik Rand Rogers (ed.), *Dance: A Basic Educational Technique*, Nueva York, Macmillan Company, 1941.
- Husserl, Edmund, *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, México, Fondo de Cultura Económica, segunda edición, 1997 (1913).
- , *Meditaciones cartesianas*, México, Fondo de Cultura Económica, segunda edición, 1996.
- Hutchinson Guest, Ann, “Seven Basic Movements in Dancing” en *Dance Research*, vol. XII, núm. 1, verano 1995.
- Inclán, Catalina, *Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México 1975-1988*, Cuadernos del CESU núm. 28, México, UNAM/Centro de Estudios sobre la Universidad, primera reimpresión, 2001 (1992).
- Islas, Hilda, *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*, México, Serie de Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, CENIDI-Danza “José Limón”, 1995.
- , “Cuerpo, psiquismo y cultura en la educación de la danza: elementos para el análisis del método Leeder”, en Elizabeth Cámara e Hilda Islas, *Historia y metodología en la enseñanza de la danza. El método Leeder de la danza alemana*, inédito, México, CENIDI-Danza “José Limón”, 1998.
- , “Introducción”, en Hilda Islas, *Modernidad y posmodernidad en la danza escénica del siglo XX: la intensificación de la individualidad*, antología inédita, México, CENIDI-Danza “José Limón”, 2000.
- Jackson, Philip W., *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1992 (1968).
- Kemmis, Stephen, “La teoría de la práctica educativa”, prólogo en W. Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata, 1996.
- , *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata, 1988 (1986).
- Kirstein, Lincoln, *Dance. A Short History of Classic Theatrical Dancing*, edición de aniversario, Nueva Jersey, Princeton Book Company, 1987.
- Kostrovítskaia, Vera y Alexei A. Pisarev, *Escuela de danza clásica*, México, Escenología, 1996.
- Laban, Rudolf, *Danza educativa moderna*, México, Paidós, 1989 (1948).

- Lapassade, Georges, *Grupos, organizaciones e instituciones*, Barcelona, Gedisa, 1985.
- Laplanche, Jean, Jean-Bertrand Pontalis y Daniel Lagache (dir.), *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Lavalle, Josefina, *La danza, la música y la promoción cultural. Bases para la acción*, México, Dirección General de Promoción Cultural, 1985.
- , “La danza como parte de la dimensión cultural, líneas de investigación”, en *Memoria de la Primera Reunión de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior*, México, CNCA/INBA/Universidad Veracruzana, 1993.
- , “Los franciscanos se van de gira”, en Maya Ramos Smith y Patricia Cardona Lang (directoras), *La danza en México. Visiones de cinco siglos*, vol. 1, Ensayos históricos y analíticos, México, INBA/CENIDI-Danza “José Limón”/Escenología, 2002.
- , *En busca de la danza moderna mexicana. Dos ensayos*, México, CONACULTA/INBA/CENIDI-Danza “José Limón”, 2002.
- Larrosa, Jorge (editor), *Escuela, poder y subjetividad*, Madrid, La Piqueta, 1995.
- Lasschaeve, Jacqueline, “The Class. Merce Cunningham in conversation with Jacqueline Lasschaeve”, en *The Dancer and the Dance*, Nueva York, Marion Boyars, Ltd., 1984.
- Le Boulch, Jean, *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*, Barcelona, Paidós, 1992.
- Le Goff, Jacques, *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*, Barcelona, Paidós, 1991.
- Leach, Edmund, *Sistemas políticos de la Alta Birmania*, Barcelona, Anagrama, 1976 (1957).
- Lewin, Kurt, *La teoría del campo en la ciencia social*, Buenos Aires, Paidós, 1978 (1949).
- Lewis, Daniel, *La técnica ilustrada de José Limón*, México, Serie Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, INBA-CENIDI-Danza “José Limón”, 1994.
- Limón, José, “El lenguaje de la danza”, en *Educación Artística. La gaceta de las escuelas profesionales del INBA*, año 1, núm. 4, México, INBA, marzo-abril 1994.
- Liston, D.P. y K.M. Zeichner, *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata, 1993.
- Livet, Ann (editora), *Contemporary Dance*, Nueva York, Abbeville Press, Inc., 1978.

- López "Chas", Joaquín, "Una aproximación a la problemática de la interacción movimiento-música en el ámbito de la danza contemporánea", en *Educación Artística*, año 5, núm. 16, México, INBA, enero-marzo 1997.
- Love, Paul, *Terminología de la danza moderna*, Buenos Aires, Editorial Universitaria, 1964 (1953).
- Luria, A. R., A. N. Leontiev, L. S. Vigotsky, et al., *Psicología y pedagogía*, Madrid, Akal, 1986.
- Lynton, Anadel, "Buto", en Hilda Islas, *Modernidad y posmodernidad en la danza escénica del siglo XX: la intensificación de la individualidad*, antología inédita, México, CENIDI-Danza "José Limón", 2000.
- Liotard, Jean-François, *La fenomenología*, Barcelona, Paidós, 1989.
- Malinowski, Bronislaw, "El problema del significado en las lenguas primitivas", en C. K. Ogden e I. A. Richards, *El significado del significado. Una investigación acerca de la influencia del lenguaje sobre el pensamiento y la ciencia simbólica*, Barcelona, Paidós, 1984 (1923).
- Manning, Susan A., *Ecstasy and the Demon. Feminism and Nationalism in the Dances of Mary Wigman*, Los Ángeles, University of California Press, 1993.
- Markard, Ann, "La obra pedagógica", en Ann Markard y Hermann Markard, *Jooss, Ballet Bühnen-Berlag*, Rolf Garske, Colonia, 1985.
- Márquez Romero, Guillermo, *Danza moderna y contemporánea*, La Habana, Pueblo y Educación, 1988.
- Matoso, Elina, *El cuerpo, territorio escénico*, Buenos Aires, Paidós, 1992.
- Mauss, Marcel, *Sociología y antropología*, Madrid, Tecnos, 1979.
- Mazo, Joseph H., *Prime Movers. The Makers of Modern Dance in America*, Nueva Jersey, Princeton Book Company Publishers, segunda edición, 2000 (1977).
- McLaren, Peter, *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México, Siglo XXI, 1995 (1986).
- , *La vida en las aulas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI, 1984.
- Memoria 1988-1994 Consejo Nacional para la Cultura y las Artes*, México, CNCA, 1994.
- Mendoza, Cristina, *Escritos de Carlos Mérida sobre el arte: la danza*, México, INBA, CENIDIAP, 1990.
- Merleau-Ponty, Maurice, *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Península, cuarta edición, 1997.

- Mier, Raymundo, "La estética y la imaginación del tiempo: La metáfora del drama en la teoría antropológica", en *Cuicuilco* 33/34, México, Escuela Nacional de Antropología e Historia, enero-junio 1993.
- , "Vicisitudes de la inestabilidad: apuntes para una reflexión sobre la noción de complejidad en antropología", en *Boletín de Antropología Americana*, núm. 29, México, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, julio 1994.
- , "Etnografías. Las encrucijadas éticas del relativismo", en *Versión, Estudios de Comunicación y Política*, núm. 4, México, UAM-X, abril 1994.
- , "Tiempos rituales y experiencia estética", en Ingrid Geist (editora), *Procesos de escenificación y contextos rituales*, México, Plaza y Valdez, 1996.
- , "Espacio y violencia ritual", en *Cuicuilco*, Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, Nueva Época, vol. 2, núm. 6, México, enero-abril 1996.
- , "Ilya Prigogine y las fronteras de la certidumbre", en *Metapolítica*, Revista trimestral de teoría y ciencia de la política, núm. 8, vol. 2, México, octubre-diciembre 1998.
- , "El método como discurso", en *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales*, México, UAM-X, 1998.
- , "Figuras de la violencia: vertientes del radicalismo político", en *Metapolítica*, Revista trimestral de teoría y ciencia de la política, núm. 11, vol. 3, México, julio-septiembre 1999.
- , "Reflexiones sobre el juego", en José Luis Ramos Ramírez (comp.), *Juego, educación y cultura*, México, ENAH, 1999.
- , "Apuntes para una reflexión sobre comunicación y política", en *Versión, Estudios de Comunicación y Política*, núm. 10, México, UAM-X, octubre 2000.
- , "La antropología ante el psicoanálisis: las iluminaciones tangenciales", en *Cuicuilco*, Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, Nueva Época, vol. 7, núm. 18, México, ENAH, enero-abril 2000.
- , "Tiempo, incertidumbre y afección. Apuntes sobre las concepciones del tiempo en Ch. S. Peirce", en Ingrid Geist (editora), *La inscripción del tiempo en los textos*, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Tópicos del Seminario, 2000.
- , "Signos, cuerpos. La clasificación de los signos en Ch. S. Peirce", en *Revista razón y palabra* (Primera revista electrónica en América Latina especializada en tópicos de comunicación), núm. 21, febrero-abril 2001.

- , “Leer a Valéry: la danza, las puntuaciones de la mirada”, en Maya Ramos Smith y Patricia Cardona Lang (directoras), *La danza en México. Visiones de cinco siglos*, vol. 1, Ensayos históricos y analíticos, México, INBA/CENIDI-Danza “José Limón”/Escenología, 2002.
- , *Apuntes del seminario teorías de la cultura*, México, ENAH, 1998 y 1999.
- , *Apuntes del seminario teoría del ritual*, México, ENAH, 1999, 2000 y 2001.
- , *Apuntes del seminario filosofía del lenguaje*, México, ENAH, 1999, 2000 y 2001.
- , *Apuntes del seminario de teoría y metodología*, doctorado en Antropología, México, ENAH, 2001.
- , *Apuntes del seminario semiótica y danza*, México, CENIDI-Danza “José Limón”, 2000.
- Mille, Agnes de, *The Life and Work of Martha Graham*, Nueva York, Random House, 1991 (1953).
- Mino, Alma, “Breve reseña de las características de la metodología rusa y su aplicación en la Academia de la Danza Mexicana”, mimeo, México, 2000.
- Morin, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1997 (1990).
- Noverre, Jean-Georges, *Lettres sur la danse et les arts imitateurs*, París, Librairie théâtrale, 1977.
- , *Cartas sobre la danza y sobre los ballets*, México, UAM, 1981.
- Ossona, Paulina, *La educación por la danza. Enfoque metodológico*, México, Paidós, 1991.
- Palacios, Jesús, *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona, Laia, 1988.
- Parviainen, Jaana, *Bodies Moving and Moved. A Phenomenological Analysis of the Dancing Subject and the Cognitive and Ethical Values of Dance Art*, Vammala, Tampere University Press, 1998.
- Peirce, Charles S., *The Essential Peirce*, vol. I, Indiana, Bloomington, Peirce Edition Project, 1998.
- Pérez Gómez, Ángel I., *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata, 1998.
- Peters, R. S., *Filosofía de la educación*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977.
- Poesio, Giannandrea, “Enrico Cecchetti: the influence of tradition”, en Janet Adshead-Lansdale y June Layson, *Dance History. An Introduction*,

Londres y Nueva York, Routledge, 1983. [Traducido al español por Dolores Ponce en Maya Ramos Smith y Patricia Cardona Lang (directoras), *La danza en México. Visiones de cinco siglos*. vol. I, Ensayos históricos y analíticos, México, INBA/CENIDI-Danza "José Limón"/Escenología, 2002, pp. 557-569.]

- Rameau, P(ierre), *El maestro de danza*, México, UAM/FONAPAS, 1981.
- Ramírez, Sylvia, "Antecedentes y tratados de enseñanza en Europa en el siglo XV", Síntesis de investigación concluida, México, CENIDI-Danza "José Limón", 1991.
- Ramos Smith, Maya, *La danza en México durante la época colonial*, México, CONACULTA/ Alianza Editorial, 1990 (1979).
- , "De la fiesta teatral barroca al ballet de acción: profesionalización de los artistas del espectáculo y danza teatral durante el Virreinato", en Maya Ramos Smith y Patricia Cardona Lang (directoras), *La danza en México. Visiones de cinco siglos*, vol. I, Ensayos históricos y analíticos, México, INBA/CENIDI-Danza "José Limón"/Escenología, 2002.
- Recagno, Elsa, *Escuelas de ballet en América y Europa*, México, Serie de Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, CENIDI-Danza "José Limón", 1999.
- , "Método cubano para la enseñanza de la danza clásica", extractos de la ponencia presentada en el VII Encuentro Nacional sobre Investigación de la Danza, en *Bailetin E-Zine*, página de Internet de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea, 1988.
- , "Reconocimiento y acreditación. Grupos especiales de varones", en *Educación Artística*. La Gaceta de las Escuelas Profesionales del INBA, año 1, núm. 2, noviembre-diciembre 1993.
- , "La zapatilla de punta" en *Bailetin E-Zine*, núm. 3, México, Revista en Internet de la Escuela Nacional de Danza Clásica, 1997.
- , *Apuntes técnicos de una clase de danza clásica de nivel intermedio en la Escuela Nacional de Danza Clásica*, inédito, México, 2000.
- Reyna, Ferdinando, *Historia del ballet*, España, Daimon, 1985.
- Rockwell, Elsie, *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente* (antología), México, El Caballito/SEP, 1985.
- , *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*, México, Documentos DIE, DIE/CINVESTAV, 1987.

- , “De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en las escuelas”, en Elsie Rockwell (coordinadora), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Rogers, Carl, *El proceso de convertirse en persona*, México, Paidós, 1975.
- Rosa, Tulio de la, *Guía didáctico-metodológica para la enseñanza no formal de la danza clásica*, inédito, México, CENIDI-Danza “José Limón”, 1999.
- Sachs, Curt, *Historia universal de la danza*, Buenos Aires, Centurión, 1944.
- Schlaich, Joan y Betty Dupont, *The Art of Teaching Dance Technique*, E. U., American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, 1993.
- Salazar, Adolfo, *La danza y el ballet. Introducción al conocimiento de la danza de arte y el ballet*, México, Fondo de Cultura Económica, 1964 (1949).
- Sánchez Vázquez, Adolfo, *Estética y marxismo*, tomos I y II, México, Era, 1983 (1970).
- , *Invitación a la estética*, México, Grijalbo, 1992.
- , *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996.
- Santoni Rugiu, Antonio, *Nostalgia del maestro artesano*, México, UNAM, 1994 (1988).
- Sartre, Jean-Paul, *El ser y la nada*, Buenos Aires, Losada, décima edición, 1998 (1943).
- , *Bosquejo de una teoría de las emociones*, México, Alianza, sexta reimpresión, 1999 (1965).
- , *Lo imaginario. Psicología fenomenológica de la imaginación*, Buenos Aires, Losada, tercera edición, 1976 (1940).
- Schilder, Paul, *Imagen y apariencia del cuerpo humano*, México, Paidós, 1994.
- Schön, Donald A., *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós, 1992 (1987).
- Schutz, Alfred, *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu, segunda edición, 1995 (1962).
- y Thomas Luckmann, *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu, 1973.
- Shiel, Bárbara J., “Uná maestra de sexto grado experimenta”, en Alicia Molina (compiladora), *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*, México, SEP, Ediciones El Caballito, 1985.

- Sperber, Dan, *El simbolismo en general*, Madrid, Anthropos, 1978.
- Spinoza, Baruch de, *Ética*, México, Porrúa, séptima edición, 1999 (1677).
- Sorrel, Walter, "La danza en su tiempo", en *Cátedra de historia de la danza III, La tradición del ballet siglo XIX*, material de lectura, México, CENIDI-Danza, 2000 [traducción de Dolores Ponce].
- Stodelle, Ernestine, *The Dance Technique of Doris Humphrey and Its Creative Potential*, Nueva Jersey, Princeton Book Company, Publishers, 1978.
- Tarasov, Nikolai I., *Ballet Technique for the Male Dancer*, Nueva York, Doubleday & Company, Inc., 1985.
- Tibol, Raquel, *Pasos en la danza mexicana*, Textos de danza núm. 5, México, UNAM, 1982.
- Torres, Jurjo, *El curriculum oculto*, Madrid, Morata, 1991.
- Tortajada Quiroz, Margarita, *Danza y poder*, México, Serie de Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, INBA-CENIDI-Danza "José Limón", 1995.
- , "Proceso de creación del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza; propuesta educativa y proyecto gubernamental" en *Educación Artística*, año 5, núm. 17, México, INBA, abril-junio 1997.
- , *Luis Fandiño, danza generosa y perfecta*, México, Serie de Investigación y Documentación de las Artes, segunda época, INBA-CENIDI-Danza "José Limón", 2000.
- Turner, Víctor, *La selva de los símbolos*, Madrid, Siglo XXI, 1980 (1966).
- , *Dramas, Fields and Metaphors. Symbolic Action in Human Society*, Ithaca y Londres, Cornell University Press, 1974.
- , *El proceso ritual*, Madrid, Taurus, 1988 (1969).
- , *From Ritual to Theatre. The Human Seriousness of Play*, Nueva York, PAJ Publications, 1982.
- , *On the Edge of the Bush. Anthropology as Experience*, Arizona, The University of Arizona Press, 1985.
- y Edward Bruner, *The Anthropology of Experience*, Chicago, University of Illinois Press, (1986).
- , *The Anthropology of Performance*, Nueva York, PAJ Publications, 1988.
- , *Blazing the Trail. Way Marks in the Exploration of Symbols*, Arizona, The University of Arizona Press, 1992.

- Vaganova, Agripina, *Las bases de la danza clásica*, Buenos Aires, Centurión, segunda edición, s/f (1934).
- Vishnivetz, Bertha, *Eutonia. Educación del cuerpo hacia el ser*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Volli, Ugo, "Técnicas del cuerpo", en Eugenio Barba y Nicola Savarese, *Anatomía del actor. Un diccionario de antropología teatral*, México, SEP/INBA/UV/GECSA/ISTA, 1988.
- Waldeen, *La danza. Imagen de creación continua*, Textos de danza núm. 2, México, UNAM, 1982.
- Wiley, Roland John, "Charles Didelot en Rusia", en *Cátedra de historia de la danza III. La tradición del ballet siglo XIX*, material de lectura, México, CENIDI-Danza "José Limón", 2000 [traducción de Dolores Ponce].
- Winearls, Jane, *La danza moderna. El método de Jooss-Leeder*, Buenos Aires, Editorial Víctor Lerú, 1975.
- Wuthnow, Robert, et al., *Análisis cultural. El trabajo de Peter L. Berger, Mary Douglas, Michel Foucault y Jurgen Habermas*, Buenos Aires, Paidós, 1988.
- Zazueta, Marcos A. y Sonia Fernández, *Anatomía del movimiento*, México, Danzaría Internacional, 1985.
- Zúñiga, Francisco, "Música y movimiento", en *Educación Artística*, año 1, núm. 2, México, INBA, noviembre-diciembre 1993.
- , "La educación artística", en *Educación Artística*, año 1, núm. 4, México, INBA, marzo-abril 1994.

*Alejandra Ferreiro Pérez: Escenarios rituales.
Una aproximación antropológica
a la práctica educativa dancística profesional.*

Se imprimieron 1000 ejemplares.

Se terminó de imprimir en mayo de 2005
por Impresos Gasca y/o Eleuterio Gasca Fernández
Calle Guadalupe Victoria No. 105-b Col. Martín Carrera C.P. 07070
Deleg. G.A.M., México, D.F. Tel.: 5781-6325.

Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional es una invitación a compartir el desafío de penetrar en el fascinante ámbito de la danza en su faceta de formación de los futuros bailarines, desde una estrategia de análisis que asume la incertidumbre y la complejidad de los fenómenos educativos y la especificidad que constituye la educación dancística profesional, marcada por paradojas y tensiones características.

¿Pueden conciliarse los propósitos aparentemente contradictorios que convergen en la formación de bailarines, como la rigurosa disciplina en el contexto de tradiciones culturales que demandan continuidad y metodologías de enseñanza que sustenten el desarrollo de habilidades corporales excepcionales, con las exigencias de una calidad artística que sólo puede desarrollar un sujeto en condiciones de actualizar permanentemente su potencia creativa, su vocación de frontera, de extravío, de dislocación de los hábitos? ¿Puede ubicarse al maestro de danza como guía, orientador y evocador de experiencias que trasciendan la sola modelación de cuerpos por medio de la transmisión de las técnicas?

Margarita Baz

ISBN 970-9703-50-1



9 789709 703504

 **CONACULTA**
INBA · CENART

