

Una
Pedagogía para
danza contemporánea
desde la propia corporalidad





Una
Upedagogía para
la
danza contemporánea
desde
la propia corporalidad

Una pedagogía para la danza contemporánea desde la propia corporalidad es una publicación electrónica editada por el Cuerpo Académico de Artes Escénicas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Edificio AIII, Francisco J. Mújica s/n Morelia, Michoacán, México. Con la colaboración de catedráticos de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.

Editores Responsables: Dra. Rocio del Carmen Luna Urdaibay, Dra. María Teresa Olalde Ramos y Mtro. Mauricio Alejandro Cárdenas Tapia.

Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo de Título N°

isbn: 978-607-542-144-5, otorgado por el Instituto Nacional de Derecho de Autor

Fotografías de portadas e interiores fueron extraídas de un video realizado para esta investigación por la Dra. Rocio del Carmen Luna Urdaibay

Diseño de portada: Alejandra Guillén Reyes

Diseño editorial: Alejandra Guillén Reyes

Cuidado editorial: Alejandra Guillén Reyes y Laura Ximena López Figueroa

Corrección de estilo: Jesús Manuel Sánchez Caballero

Ciudad de México, septiembre 2020

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Dr. Raúl Cárdenas Navarro

Rector

L.E. Pedro Mata Vázquez

Secretario General

Dr. Orépani García Rodríguez

Secretario Académico

ME en M.F. Silvia Hernández Capi

Secretaria Administrativa

Dr. Rodrigo Gómez Monge

Tesorero

Dr. Héctor Pérez Pintor

Secretario de Difusión Cultural y Extensión Universitaria

Dr. Marco Antonio Landavazo Arias

Coordinador de la Investigación Científica

Facultad Popular de Bellas Artes

Dr. Miguel Ángel Villa Álvarez

Director

L. F. Helmut Horkheimer Vázquez Torres

Secretario Académico

M. CTE. Sheila Calderón Stamatío

Secretaria Administrativa

Cuerpo Académico de Artes Escénicas

Dra. Adriana Elena Rovira Vázquez

Dra. Claudia Fragoso Susunaga

Dra. Alejandra Olvera Rabadán

Dra. Rocio del Carmen Luna Urdaibay



Una
Pedagogía para
danza contemporánea
desde la propia corporalidad

Rocio Luna Urdaibay

Índice

Prefacio 8

Rocio del Carmen Luna Urdaibay

Capítulo 1 12

La Facultad de Danza de la Universidad Veracruzana: decana de la enseñanza institucional de la danza contemporánea en México

Nahomi Bonilla Sainz
Eugenia Castellanos Méndez
Tania Hernández Solís
Natalia Juan Gil
Janice Paola Platt Salazar
Luis Abraham Ponce Díaz
María de Guadalupe Ruiz Pimentel
Santiago Iván Sánchez Galván
Ana Elizabeth Uribe Cruz
Xiomara Verenice Valdez Castañón
Claudia Leticia Velasco García

Capítulo 2 39

Apuntes sobre las apuestas artísticas, éticas y pedagógicas del Centro de Investigación Coreográfica

Javier Contreras Villaseñor con la colaboración de Jenet Tame Bárcenas y los comentarios de Ana González Portela y Myriam Vilchis Contreras

Capítulo 3 50

**Pluralismo creativo, metodológico
e investigativo en la Licenciatura
en Danza de la Universidad de las
Américas Puebla**

Ray Eliot Schwartz

Capítulo 4 68

**De la utopía a la praxis.
Narrativas del cambio curricular
en la Licenciatura en Danza de la
Universidad Michoacana**

Alejandra Olvera Rabadán
Alicia Ofelia Pineda Mora

Capítulo 5 99

**Hacia una pedagogía desde la
propia corporalidad**

Rocio del Carmen Luna Urdaibay

Prefacio

En México existen gran cantidad de escuelas que ofertan una formación superior en danza contemporánea, sin embargo, es escueto el material que estas escuelas ofrecen que permite la reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje más allá de los aspectos formales, llámese lenguaje, posturas o patrones de movimiento¹. Es hasta muy reciente fecha que la comunidad docente se ha preocupado por cuestionar una pedagogía tradicionalista, al dar lugar a nuevas experiencias con proyectos de innovación educativa, ya sean de instituciones, cuerpos colegiados, agrupaciones o profesores específicos, que refrescan e impulsan un nuevo horizonte para el desarrollo de la danza².

En la presente investigación pretendemos generar una reflexión colegiada, que permita analizar las prácticas docentes de los involucrados, para reconocer en el hacer de día a día a aquellas que contribuyen al tránsito hacia una pedagogía constructivista o humanista centrada en el estudiante y el aprendizaje. Nos parece fundamental establecer intercambios dialógicos entre pares sobre la propia práctica y sistematizarla para favorecer el proceso de cambio pedagógico que actualmente detectamos.

Buscamos enunciar y analizar propuestas educativas para que éstas puedan ser estudiadas, aplicadas o reinterpretadas en otros contextos. También nombrar aquellos aspectos subjetivos e inherentes a la creación dancística contemporánea que hasta la fecha han formado parte del currículo oculto, tales como la capacidad de escucha, permeabilidad, conexión, emergencia y vulnerabilidad, entre otras. Consideramos que su aplicación consciente puede contribuir al tránsito de una pedagogía de adiestramiento, que considera al cuerpo como objeto de inscripción de un hacer predeterminado y ajeno a la persona (conductista, centrada en el conocimiento), hacia una pedagogía que lo considere parte de su propio proceso, reconociendo al cuerpo como poseedor de saberes que se potencializan en el desarrollo educativo (humanista, constructivista, centrada en el estudiante), lo que adicionalmente generará mayor congruencia entre la formación y los paradigmas y procesos de creación del arte contemporáneo en la actualidad.

Partimos de reconocer que muchas veces la pedagogía de la danza con la que se desarrollan los procesos educativos en México confronta al estudiante con su propio cuerpo. Pues, esta pedagogía se

1. Consideramos importante destacar que la conjunción o es empleada de manera inclusiva, no disyuntiva, a lo largo del texto. Esto debido a que el uso de la conjunción y/o no es recomendada en el lenguaje castellano.

2. Si bien han existido esfuerzos como el Seminario de Investigación para la Enseñanza de la Danza Contemporánea SIEDC, proyecto de investigación emprendido por el Cenidi-Danza y las escuelas del INBA, cuyas reflexiones encontraron aplicación práctica en la renovación de los planes de estudio de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea en los años 90, son escasos.

fundamenta en la identificación con un modelo externo, al que se debe aspirar, que va desde la apariencia física, las destrezas corporales y hasta la estética, por lo que el modelo educativo parte de una descalificación corporal originaria. Esta condición genera prácticas que favorecen desórdenes, como la bulimia, anorexia, baja autoestima; provocan sobreentrenamiento y un alto grado de frustración. Contradictoriamente vemos un universo de la danza que en la práctica artística actual demanda que la obra se construya a partir de la enunciación en primera persona, donde se destaca la importancia de la voz propia y la creación de una poética personal; es decir, donde se requiere la puesta en acción de la memoria corporal, la capacidad de imaginación y construcción de sentido, todos ellos aspectos ligados al saber corporal propio.

Por otra parte, reconocemos que la nueva tendencia de investigación sobre los procesos de la subjetividad que realiza el bailarín-creador en su hacer dancístico, trae a la luz saberes que se juegan durante la constitución del movimiento en la danza actual, que permiten e impulsan el desarrollo de bases pedagógicas en donde se integra la propia corporalidad del estudiante como el principal recurso para el desarrollo de su trayecto educativo y su constitución como profesional.

Hemos detectado una tendencia, en las escuelas de formación superior para la danza contemporánea, hacia una pedagogía de orden humanista. Desde el surgimiento de la primera licenciatura en danza hasta la fecha, los planes de estudio pasaron de tener una carga totalmente enfocada hacia el aprendizaje de técnica o técnicas de danza, según el caso, a la implementación de asignaturas de orden histórico, teórico y creativo. En la actualidad, se cuestiona, además de las mallas curriculares, los fundamentos pedagógicos;

también se ha pasado del trabajo en planeación educativa a la transformación de la práctica docente.

En México, las escuelas de técnica dancística cobran auge en los años 50 (preponderantemente la Graham), su adopción vino aparejada del tránsito de la danza moderna a la contemporánea a partir de la apropiación de nuevos paradigmas de creación. La historia de la danza en México es, por lo tanto, sustancialmente diferente a la del resto del mundo, en donde, el desarrollo histórico conllevó que la danza por regla general se desprenda de la técnica para explorar los lenguajes de movimiento en espectros más amplios para la constitución de la obra. Por muchos años, la preparación técnica fue la base fundamental de todo proceso educativo. Así es cómo formación y técnica de la danza en nuestro país (en muchos casos lenguaje técnico y creación) se acoplaron como binomio inseparable, dejando por mucho tiempo de lado y en el currículo oculto aquellos saberes subjetivos del hacer dancístico.

Reconocemos que, a través de las clases técnicas, se transmite una apuesta estética, lógicas de movimiento, actitudes y valores. Esto implica el trabajo con cada aspecto de la corporalidad del estudiante y del profesor; sin embargo, cuando prevalece el enfoque que considera una manera “correcta” de realizar el movimiento, se constriñe la experiencia, dificultando, aunque no necesariamente impidiendo, la libertad individual y colectiva en su estudio.

Al cambiar los paradigmas de creación con el advenimiento de la postmodernidad, la danza como cualquier otra arte valora la diferencia como autenticidad, la exploración y la inmediatez; así es como deja de tener sentido una formación centrada en los aspectos formales del hacer dancístico, o que busque una perfección de los trazos y la línea, toda vez que

cabe trabajar con la borroneadura, las diferencias de edad, biotipos corporales, con la técnica depurada, así como con el lenguaje cotidiano.

La postura conductista, que sostiene procesos educativos basados en el perfeccionamiento a partir de la repetición, queda rebasada. Si bien, eficaz en su momento, por las condiciones contextuales que se vivían en México durante el origen de la danza contemporánea, hoy por hoy demanda un replanteamiento que desde nuestra perspectiva es deseable realizar de manera intercolegiada.

Se requiere de otros fundamentos con ejemplos de aplicación práctica que den soporte a la renovación de los paradigmas desde los que se realizan los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza, para que sucedan desde la propia corporalidad -la del estudiante y la del profesor- y por ende desde la propia cultura, lo que estrechará la congruencia con su contexto y con las tendencias del arte actual.

Esto idealmente permitirá por un lado un proceso afable para aquellos que participan en él, acorde a la educación humanista, y por otro lado favorecerá el desarrollo de poéticas propias que se funden en el mundo interior y la experiencia de vida de los creadores, como individuos y como colectivos, distantes de modas pasajeras y tendencias superfluas que desaprovechan la creatividad y herencia cultural de los involucrados.

El presente texto busca exponer algunas prácticas y sus fundamentos para dar soporte a la construcción de una pedagogía donde se reconoce la propia corporalidad como primer recurso para el desarrollo, que permite al estudiante participar proactivamente de su proceso como un trayecto de autodescubrimiento en el cual se favorece su desarrollo como creador relacionado con su contexto.

Originalmente la publicación planteaba un primer capítulo que abordara los apuntes generales para el desarrollo de esta “nueva pedagogía” para la danza contemporánea, seguido de cuatro capítulos escritos por catedráticos de diversas instituciones para la formación de profesionales de la danza contemporánea nacional, a saber: la Facultad de Danza de la Universidad Veracruzana (UV), el Centro de Investigación Coreográfica del INBA (CICO), la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP) y la Facultad Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (FPBA); todos ellos promotores actuales de procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en el estudiante; sin embargo, una vez que el material fue tomando forma, decidimos organizarlo de diferente manera.

Los documentos entregados por los catedráticos participantes son ricos de múltiples formas: nos presentan una breve descripción histórica de su institución, la exposición de los fundamentos filosóficos, pedagógicos o los objetivos del programa educativo, la exposición de algún programa, proyecto, o práctica(s) educativa(s) de orden constructivista o humanista que han realizado, para finalmente valorar los resultados obtenidos en tanto que logros y retos a los que se enfrentan. Con todo esto, se ha optado por enviar la que sería la reflexión inicial al final del documento. La intención es dar el primer lugar a los actores que expresan vivencias concretas, para enseguida articular algunas de sus reflexiones en un análisis comparativo. Se buscan cruces de información que nos permitan visualizar aspectos preponderantes y comunes denominadores, con los cuales podamos emprender las discusiones artístico-académicas que el ámbito universitario de la danza nos demanda.

Consideramos que registrar y difundir estas experiencias pedagógicas emprendidas por grupos colegia-

dos favorece el diálogo entre docentes e instituciones pares, en un afán de impulsar la transformación de la práctica educativa en la danza contemporánea nacional. Los participantes buscamos analizar el estado de la cuestión y abrir un espacio para el debate.

El presente libro se acompaña de un video documental, producto que se considera complementario al texto. En él se exponen algunas reflexiones derivadas de la presente investigación, entretejidas con las voces y las prácticas de sus protagonistas: estudiantes y profesores de las cuatro instituciones involucradas.

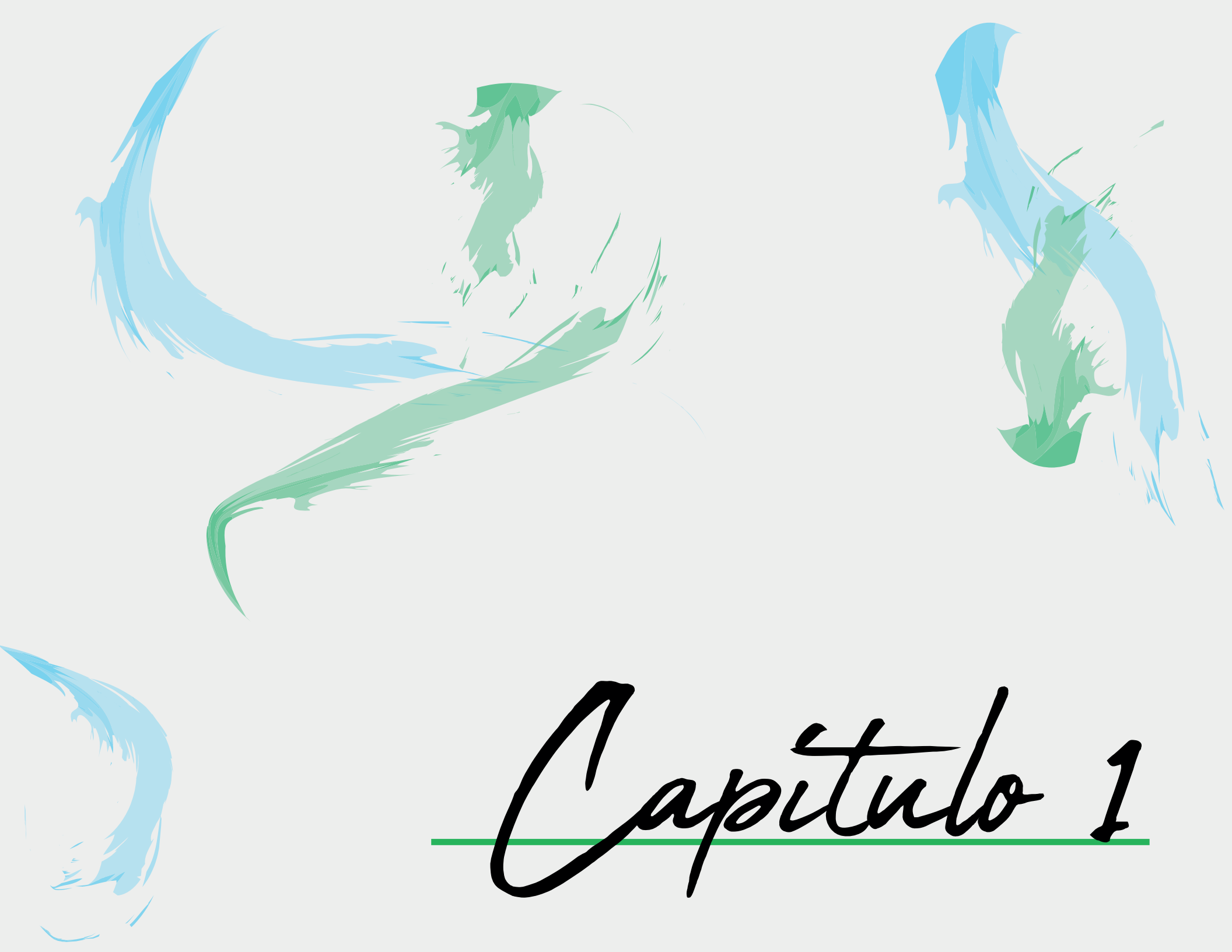
Nos gusta pensar que un proyecto como el que emprendemos pueda convocar de manera gradual a un amplio sector de la población; si bien a todos aquellos relacionados con la actividad dancística contemporánea, de manera paralela también a los involucrados en prácticas educativas en general y en el hacer artístico contemporáneo de diversas disciplinas.

Se espera abonar para que los egresados de las escuelas superiores de danza, al trabajar desde su propia corporalidad, sean capaces de reconocerse como parte de una comunidad y por ende puedan emprender acciones y procesos relacionados con su contexto, como agentes de cambio que no restringen su hacer a la reproducción de convencionalismos formales del hacer dancístico. Consideramos que, al incentivar la generación de un desarrollo desde su propia corporalidad en los profesionales de la danza contemporánea, se impulsará las propuestas artísticas por la vía de la autenticidad, lo que favorecerá la generación del patrimonio artístico contemporáneo nacional.

Agradecemos a todos los colaboradores que han hecho posible este encuentro y queremos enfatizar la im-

portante labor de los coordinadores de la publicación de cada escuela participante: Nahomi Bonilla Sainz y Santiago Iván Sánchez Galván (UV); Javier Contreras Villaseñor (CICO); Ray Eliot Schwartz (UDLAP); Alejandra Olvera Rabadán y Alicia Ofelia Pineda Mora (FPBA).

Rocio del Carmen Luna Urdaibay



Capítulo 1

La Facultad de Danza de la Universidad Veracruzana

DECANA DE LA ENSEÑANZA INSTITUCIONAL DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA EN MÉXICO

Santiago Iván Sánchez Galván
 Ana Elizabeth Uribe Cruz
 Xiomara V. Valdez Castañón
 Claudia Leticia Velasco García
 Janice Paola Platt Salazar
 Luis Abraham Ponce Díaz
 María de Guadalupe Ruiz Pimentel
 Nahomi Bonilla Sainz
 Eugenia Castellanos Méndez
 Tania Hernández Solís
 Natalia Juan Gil

1. INTRODUCCIÓN

Con motivo de la colaboración que se nos ha invitado a realizar por parte de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, es que escribimos el presente ensayo los docentes que nos ofrecimos a participar como voluntarios en su elaboración. Antes de iniciar con los apartados de este texto, nos vemos en la obligación de precisar que partimos desde una perspectiva parcial y por tanto limitada, pero que, al mismo tiempo, corresponde al esfuerzo de un primer trabajo colaborativo que debe irse afinando tanto en nuestra facultad como en posteriores colaboraciones interinstitucionales³.

En el año 2020 se cumplirán 45 años de existencia de la Facultad de Danza de la Universidad Veracruzana (UV), la primera institución de educación artística de nivel superior que otorgó un título de licenciatura en danza contemporánea en México. Desde su fundación, en el año de 1975, la facultad ha provisto al campo de la danza mexicana con profesionales certificados para ejercer la interpretación dancística, la creación coreográfica y la docencia de la danza contempo-

ránea en todos los niveles educativos. Esta institución de educación artística, que comparte las instalaciones de la Unidad Académica de Artes de la uv con las facultades de Teatro, Artes Plásticas y Música en la ciudad de Xalapa, ha sido el modelo a seguir por otras instituciones educativas de danza a nivel superior de la república mexicana, tanto por el prestigio profesional de sus maestros y egresados como por su gran experiencia acumulada en traducir objetivos educativos en acciones efectivas de enseñanza-aprendizaje para el aula de danza.

El propósito de este escrito es múltiple, puesto que está conformado por cuatro ejes temáticos: en la primera parte, la Dra. Nahomi Bonilla Sainz realiza un recorrido breve por la historia de los docentes, estudiantes, gobernantes estatales, funcionarios universitarios, entusiastas de las artes y demás visionarios que picaron piedra para preparar el terreno que ha ocupado la Facultad de Danza de la uv en la historia de las artes escénicas en México; en la segunda sección, la Dra. Natalia Juan Gil realiza un abordaje a la visión del cuerpo para la danza que se ha plasmado en los planes de

3. Si bien no están integrados en la autoría de este texto todos y todas aquellos que han conformado la trayectoria histórica de la facultad, lo anterior corresponde a múltiples razones, como saturación de carga académica, compromisos profesionales previos y otros motivos de ausencia, por lo que ofrecemos una sincera disculpa por este fallo; estamos conscientes de esta gran omisión, pero la elaboración de todo texto colaborativo conlleva afrontar obstáculos y limitaciones ineludibles.

estudio de la facultad, advirtiendo tres épocas distintas de la existencia de nuestra institución; en la tercera parte, la maestra Eugenia Castellanos y el maestro Santiago Sánchez se encargan del impacto de la educación somática en la facultad; en la cuarta y última parte, los maestros Janice Platt, Tania Hernández Solís, Luis Abraham Ponce, María de Guadalupe Ruiz, Ana Uribe, Xiomara Valdéz y Leticia Velasco comparten, desde su experiencia como estudiantes y ahora docentes, las particularidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje que han tenido lugar en la facultad en años anteriores y la forma en que se desarrollan en el presente, así como una prospección del rumbo que apunta a tomar la enseñanza de la danza contemporánea dentro de algunos años.

2. LOS ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y ARTÍSTICOS DE LA FACULTAD DE DANZA

En la recta final del gobierno estatal del general Cándido Aguilar (1917-1920), se puso en marcha el Departamento Universitario, órgano oficial que antecedió a la Universidad Veracruzana, el cual, además de encargarse de las tareas que le competían como institución de educación, promovió actividades artísticas de distinta índole en foros y teatros de la ciudad de Xalapa. Posteriormente en el año de 1926, el gobernador Heriberto Jara Corona tuvo la iniciativa de crear la Dirección de Cultura y Estética Popular, cuyo propósito sería la enseñanza y fomento entre los escolares y agrupaciones obreras de la cultura popular, que más adelante, con el gran impulso de Adalberto Tejeda, se transformaría en la enseñanza y fomento entre los escolares y agrupaciones obreras del gusto por las bellas artes. Cabe señalar que Adalberto Tejeda en 1930, apoyado en las "Misiones Culturales" creadas por José Vasconcelos, impulsó todo este conjunto de acciones que dio pie a una vigorosa actividad artística.

La antes mencionada Dirección de Cultura y Estética Popular estaba conformada por un director, un profesor de Orfeones y una profesora de baile: Juan Lomán y Bueno y Carmen Rodríguez de Palafox, respectivamente. Posteriormente se agregó la plaza de organizador de festivales, ocupada por Galo Chaparro Barcelata, encargado de los "bailables" para presentar en visitas de personas distinguidas o en la "avanzada" de los desfiles en las campañas políticas de aquella época. Uno de estos maestros fundadores, Lomán y Bueno, fue el fundador de la Orquesta Sinfónica de Xalapa en el año de 1929, misma que dirigió hasta 1944, la cual se ha destacado desde entonces como una de las mejores agrupaciones de música culta en México y el mundo. Por su parte, la maestra Carmen Rodríguez de Palafox provenía de la Ciudad de México con una formación de ballet clásico, danza españolas y bailes regionales. Ella llegó a Xalapa a desempeñarse como maestra titular de danzas mexicanas, españolas y de ballet clásico en la Escuela Josefa Ortiz de Domínguez. La maestra Carmen tenía una hija que estudiaba en la capital del país, "Carmelita", que en ocasiones venía a bailar en las puestas en escena de su mamá y que posteriormente tendría un papel determinante en la danza xalapeña.

La Dirección de Cultura y Estética Popular, con presupuesto para promover y difundir el arte, también se dio a la tarea de formar nuevas generaciones de artistas, con una conciencia clara de su papel dentro de la sociedad. Se vivía por aquellos años un ambiente propicio para la educación y el arte, lo que permitió que en 1936 se fundara el Conservatorio Libre de Música y Danza, institución de la cual egresarían después un número considerable de jóvenes bailarinas preparadas en el arte coreográfico (Cruz, Peredo & Schwartz, 1994). Es preciso subrayar que el Conservatorio Libre de Música y Danza, que en 1936 había nacido como órga-

no independiente, para 1937 ya contaba con un presupuesto oficial asignado para su funcionamiento. Como gesto de agradecimiento para el gobernador de aquel entonces, el Lic. Miguel Alemán Valdés, los alumnos de esta institución le brindaron una función en la que participó una joven y precoz bailarina que más adelante será un elemento clave en el desarrollo de la danza en Xalapa: Esther Juárez. Otra alumna destacada fue Guadalupe Contreras, de quien se hablará más adelante, pero debemos mencionarla ahora puesto que eventualmente llegaría a destacar como bailarina, maestra y funcionaria, hasta el punto de ocupar la dirección de la Facultad de Danza. En una etapa posterior, al Conservatorio se integraría como maestra Carmen Palafox, hija de la maestra Carmen Rodríguez de Palafox.

Para 1937, el conservatorio cambió su nombre original por el de Conservatorio Veracruzano de Música, Danza y Declamación. Tendrían que pasar ocho años para que en 1943 fuera creada la Facultad de Bellas Artes, a iniciativa del gobernador constitucional del estado, Lic. Jorge Cerdán. El gobernador Cerdán se dio a la tarea de solicitar apoyo al C. Octavio Vejar Vázquez, secretario de la SEP, para que maestros de la CDMX pudieran emprender esta innovadora tarea, cuyo objetivo era crear una institución de educación superior para el arte. A finales del año 1943, el gobernador decretó que "Se establecería en la Ciudad de Jalapa-Enríquez, Capital del Estado de Veracruz Llave la Facultad de Bellas Artes", la cual estaría integrada por la Escuela Superior de Música, la de Danza, la de Declamación y Arte Teatral, además de que se tendrían que fundar las escuelas de Artes Plásticas y la de Arquitectura, entre otras.

En este decreto se estableció un presupuesto, mencionando quienes conformarían la planta directiva, administrativa y docente y sus respectivas percepciones. Cabe destacar que, entre todos los profesores, solo

fueron mencionadas dos profesoras, una de piano y otra de baile, que a diferencia de los profesores de música, que ganarían \$200.00, ellas solo ganarían \$120.00. Desafortunadamente la reglamentación de esta institución no dejaba claro el nivel o grado por alcanzar en la enseñanza de la danza y de la declamación, hecho que más adelante traería graves consecuencias, pues no se especificaba si el nivel que brindaba era superior, preprofesional o simplemente cursos de extensión. Al parecer este suceso se debe a que la maestra de danza se sumó al equipo de trabajo que constituyó la Facultad de Bellas Artes hasta la fundación de esta, lo que provocó que no hubiera una especialista en ese rubro durante la génesis de la mencionada facultad.

El 3 de julio 1944, el Departamento Universitario realizó la inauguración oficial de la Escuela Superior de Música, en cuya planta docente aparecía la maestra Luz María Rodríguez de Fernández (1944-1949) como responsable de las clases de danza de 1º y 2º año. En el año de 1947, la maestra Luz María Rodríguez Farfán de Fernández le hizo una propuesta por escrito al entonces rector de la Universidad Veracruzana, Dr. Gabriel Gázquez Cossa, acerca de un programa educativo que independizara la enseñanza de la danza de la formación musical y teatral, para poder darle a la danza un espacio dentro del órgano académico de la universidad. Aunque dicho programa no logró hacerse realidad, sí lo hizo el grupo de danza que ella conformó, el cual logró gran relevancia y sentó las bases para el movimiento artístico y académico que estaba por venir. El Ballet Xalapeño, nombre con el que fue llamado este grupo, tuvo entre sus integrantes a una destacada figura de la danza mexicana, la primera bailarina Evelia Gálvez.

Para 1950, año en que la maestra Luz María Rodríguez Farfán se fue de Xalapa, se contrató a la señorita Guadalupe Contreras Aguilera, exalumna del Conserva-

torio Veracruzano y de la Facultad de Bellas Artes, para impartir los cursos infantiles de Danza y a Esther Juárez Escalante para los Cursos de Extensión de Danza. La maestra Juárez puso en práctica sus estudios realizados en la CDMX, en la Escuela Libre de Danza del INBA, en el Conservatorio Nacional de Música y en la Academia de Danza Clásica, en la generación de su propuesta pedagógica y didáctica. La integración de estas dos maestras permitió desarrollar un programa formativo de 6 años de duración. En ese mismo año, después de diversas gestiones, fue aprobado el primer Plan de Estudios de la Escuela Superior de Música, Danza y Declamación, dependiente de la Universidad Veracruzana. Como ya fue mencionado anteriormente, la formación dancística tenía una duración de 6 años, dividida en dos niveles: plan de estudios para el curso infantil de danza (dos años) y plan de estudios para el curso preprofesional de danza (cuatro años). Este esfuerzo consolidó el trabajo que hasta el momento se había realizado en anteriores etapas.

Mientras tanto, en el centro de nuestro país se desarrollaba el fenómeno de la Danza Moderna Mexicana, iniciado en 1939 con la llegada de las bailarinas estadounidenses Waldeen Von Falkenstein y Anna Sokolow (Dallal, 1979; Flores, 1990). Este movimiento tuvo su despunte en la década de los 50, con figuras de la talla de Rocío Sagaón, Guillermo Arriaga y José Limón. Los temas nacionales fueron la inspiración de los primeros coreógrafos modernistas que buscaban crear una danza mexicana que fuera a la vez nacionalista, original e innovadora (Dallal, 1979; 1986). Justo en ese momento dio comienzo una nueva etapa en las artes escénicas mexicanas: el 3 de julio de 1953 se inauguró la Escuela de Teatro de la Universidad Veracruzana. Al estar al frente el Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán como rector de la universidad, se vivió una época en la que se reflexionaba con profusión en torno a la escena, su

historia y pedagogía, por lo que se puede advertir que la idea de hacer una escuela de danza moderna era ya un planteamiento serio de esa administración. El Jefe del Departamento de Teatro del INBA, Sr. Celestino Gorostiza, propuso al rector a Dagoberto Guillaumín como director de la Escuela de Teatro. Entre los primeros maestros de esta novel escuela podemos encontrar a Roberto Lago, Julio Prieto, Antonieta Horcasitas y Emilio Carballido.

Al conformar el primer plan de estudio de la Escuela de Teatro y para complementar la formación técnico-interpretativa de sus estudiantes, se propuso la técnica de ballet clásico, que era impartida por una exalumna de la Facultad de Bellas Artes, Carmen Alafita. Un año después, debido al auge que estaban cobrando las nuevas técnicas dancísticas, se propuso que la formación técnico-corporal de dicha escuela se basara en la danza moderna, para lo cual fue invitado Rosalío Ortega, bailarín e integrante del Ballet Nacional de México, responsable de la introducción de la danza moderna a nuestra ciudad. En agosto de 1954, la Escuela de Teatro se trasladó a un edificio con mejores condiciones, ubicado en el domicilio de Clavijero 26, en donde las clases de danza moderna se impartieron de manera estable por Isabel Gonzáles en lugar de Rosalío Ortega, quien tuvo que volver a la CDMX. Isabel retiró del plan de estudios, la técnica clásica, suceso que sentó las bases para que surgiera una Escuela de Danza Moderna. El maestro Guillaumín, con una visión clara hacia la formación expresiva de sus estudiantes, solicitó un especialista en danza moderna para hacerse cargo de este rubro, por lo que se contrató a Beatriz Flores y Esther Juárez, quedando al final esta última a cargo del área de danza moderna.

Después de un arduo trabajo en esta área de las artes escénicas, Dagoberto Guillaumín renunció a su puesto

como director de la Escuela de Teatro para dirigir el naciente grupo *Teatro de Cámara de la UV*. Este y otros cambios condujeron, en el año 1955, a la apertura de la Escuela de Danza, que funcionaría como tal hasta 1957 (Cruz, Peredo & Schwartz, 1994). Durante este periodo, esta escuela ofreció el título de maestro en danza, bailarín y promotor en danza, con el objeto de hacer maestros, bailarines y promotores que difundieran la danza, tanto clásica, moderna como regional. Para 1960 fue aprobado el proyecto presentado por Guadalupe Contreras, con lo que quedó ella como directora y con la asesoría de tres reconocidos bailarines: Guillermina Bravo, Freddy Romero y Raúl Flores Canelo. A esta agrupación pertenecieron los bailarines y maestros Carlos Gaona, Tulio de la Rosa, Rodolfo Reyes, Xavier Francis, Rossana Filomarino, Federico Castro, Guillermo Palomares y Alejandro Schwartz.

El último plan de estudios de la Escuela de Danza fue el de 1971, el cual constaba de un ciclo de iniciación con duración de dos años, un ciclo preparatorio de tres años -el cual certificaba a los alumnos como ejecutantes una vez concluido- y tres años de ciclo de especialidad -opcional para los que deseaban formarse como docentes-. La carrera tenía un mínimo de duración de cinco años, si se aspiraba únicamente a ser bailarín, y ocho años para obtener el certificado de maestro, por lo que los interesados debían comenzar muy jóvenes sus estudios. La edad mínima de admisión era 10 años y la máxima 14, pues se consideraba que entre más jóvenes se iniciaran los aspirantes en esta carrera, más posibilidades tendrían de ejercer profesionalmente. En los años correspondientes al ciclo de iniciación se impartían clases de danza clásica, danza moderna, introducción musical en primer año y música en el segundo. En el ciclo preparatorio, además de llevar estas materias, se añadía Historia de la Danza. En el ciclo de especialización, se complementaba la formación práctica

en la técnica de su elección (clásica o moderna) con psicología, análisis musical, conocimiento de la adolescencia y prácticas escénicas. Para la opción de danza folklórica o regional, las materias eran análisis musical, psicología, técnica de la enseñanza, folklore teórico, bailes regionales, conocimiento de la adolescencia, historia de la cultura mexicana y prácticas.

Es así como llegamos al crucial año de 1975, punto de origen de la actual Facultad de Danza, la cual fue fundada con el apoyo del entonces rector de la universidad, Dr. Roberto Bravo Garzón, con un objetivo claro: dar reconocimiento y legitimidad oficial a la profesión de bailarín y proveer del principal insumo para la creación de productos artísticos danzarios: intérpretes aptos y competentes para desempeñarse en las compañías de danza moderna que requerían una sólida base técnica y un bagaje de conocimientos adecuados para abordar las obras a interpretar (Acevedo, 2014). La facultad tuvo, en el bailarín, maestro y etnocoreógrafo Rodolfo Reyes Cortés, a su primer director, quien también sugirió al Dr. Bravo Garzón la creación de dos compañías de danza auspiciadas por la universidad: la Compañía de Danza Contemporánea y el Ballet Folklórico de la UV. De estas dos organizaciones solo se mantiene funcionando la segunda bajo el cobijo de la universidad hasta el momento actual, destacando por ser la única compañía de danza folklórica universitaria que otorga becas a sus integrantes. En el año 2015, con motivo de la celebración por los 40 años de existencia de la Facultad de Danza, el maestro Reyes recibió un merecido homenaje por parte de la institución que él ayudó a fundar, al ser nombrada la sala de clases más grande de este recinto como "Sala Rodolfo Reyes".

En la facultad se ha buscado responder adecuadamente a la visión del cuerpo que requería la escena dancística mexicana de cada época. A continuación

la Dra. Natalia Juan Gil hace una revisión de las diferentes etapas que se advierten en los planes de estudio de la Facultad de Danza y cómo se atendieron determinadas exigencias y criterios sobre el cuerpo para la danza en cada momento histórico.

3. LA VISIÓN DEL CUERPO EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA LICENCIATURA EN DANZA CONTEMPORÁNEA: LAS TRES ETAPAS DE LA FACULTAD DE DANZA

A lo largo de su existencia, la Facultad de Danza ha contado con diferentes planes de estudio (1976, 1980, 1984, 1990, 1995 y 2007), los cuales, si bien han tenido como propósito común formar a los nuevos profesionales de la danza contemporánea, han planteado diferentes dinámicas y objetivos curriculares en el modo de configurar ese objetivo. Entre estos distintos planes de estudio, que han guiado el trabajo al interior de la facultad a lo largo de su historia, se pueden encontrar diferencias mínimas o acentuadas; en algunos planes existen afinidades curriculares entre sí, mientras que en otros se observa una modificación en la forma de concebir el entrenamiento del bailarín y de atender las distintas necesidades formativas del profesional de la danza, lo que va a incidir en la conformación de una corporalidad específica. Es a partir de ese último aspecto, de la concepción de un determinado tipo de cuerpo, que partimos para describir tres momentos o tres etapas en la facultad de danza cuya visión del cuerpo es distinta.

El propósito de esta periodización es subrayar que, detrás de la configuración de los planes de estudio, coexiste una visión del cuerpo, una idea del bailarín y de su formación, la cual se busca traducir en los distintos programas y sus perfiles, lo que llevó a priorizar ciertos aspectos formativos sobre otros, lo que dió lugar a la configuración de una corporalidad específica. A su

vez, esta distinción cronológica nos permite observar que los planes de estudio están permeados por los modelos culturales dominantes y sus contextos, que si bien estos planes cambiaron en varias ocasiones, estos no siempre conllevaron una modificación en la forma de concebir el cuerpo, al bailarín o al profesional de la danza en sí. En el caso de la Facultad de Danza, si bien cada nuevo plan de estudio dio la oportunidad de introducir nuevas herramientas o conocimientos que respondían a necesidades formativas detectadas, esas modificaciones curriculares no implicaron que se diera un cambio en el modelo de bailarín y el cuerpo, sino que fueron incitadas por el paradigma artístico dominante de cada época. Es desde esa idea que se pueden advertir tres momentos distintivos en la historia de la Facultad de Danza de la UV, los cuales apuntan a discernir estos elementos diferenciales a partir de la corporalidad que los distingue.

3.1. PRIMERA ETAPA (1976-1990)

La primera etapa, que comprende el lapso de implementación del primer plan de estudios (1976) y el segundo (1984), se habría configurado alrededor de un propósito central: el dominio y control del cuerpo a partir de una técnica. Este primer período, que denomina la Dra. Juan Gil como la etapa modernista de la Facultad de Danza, tiene como base precisamente uno de los elementos distintivos más importantes de la danza moderna: una fuerte orientación hacia la técnica y un énfasis en el dominio de un código dancístico determinado. Es esta orientación la que permite diferenciar estéticamente un tipo de corporalidad que habría distinguido a la facultad durante sus primeros 15 años. En este período, los planes de estudio que se elaboraron, desde 1975 hasta antes de 1990, contemplaron y acentuaron la formación de un profesional de la danza con un determinado perfil: el de ejecutante de

danza contemporánea, cuya principal cualidad debía ser la posesión de un dominio corporal a partir del manejo de un lenguaje específico. Cabe precisar aquí que, si bien en el primer plan de estudios se incluían diversas técnicas de entrenamiento como Ballet, Francis, Graham, Nikolais y otras más, desde los inicios de la facultad se optó por la técnica Graham como su técnica formativa de base.

El entrenamiento y formación del estudiante de la facultad de danza, en sus primeros planes de estudio, se orientó y se guió principalmente por dos técnicas: la técnica Graham y la técnica clásica o académica. Son estas técnicas las que van a permanecer a lo largo de todo el programa y tendrán el mismo peso formativo, aunque pudieran cambiar el número de horas por semestre de acuerdo con los planes de estudio mencionados, las que proveen una visión del cuerpo que está en consonancia con los criterios estéticos y conceptuales del período modernista, donde el cuerpo es visto como un instrumento que podía perfeccionarse a través de una metodología dancística con base científica y racionalista. Es a través del dominio de la técnica que se lograba optimizar y potencializar las habilidades y capacidades de los estudiantes y aspirantes a profesionales de la danza. Si bien los primeros planes de estudios incorporaron la posibilidad de cursar otras técnicas que no estaban preestablecidas, estos cursos o talleres de otras modalidades formativas que se ofrecían correspondían igualmente a una estética modernista. Entre estas experiencias alternativas que se ofrecieron a lo largo de este período destacan los cursos de técnicas Limón, Falco, Francis, Nikolais y Fandiño, por mencionar algunas.

La orientación de esta primera etapa tiene como base, por tanto, un *saber-hacer* que parte de un dominio técnico del cuerpo y su perfeccionamiento gradual, mismo que estaba asociado con un conocimiento profundo de

un código dancístico preestablecido. La técnica dancística devenía, en este sentido, como un fin en sí mismo, ya que era su dominio lo que permitía adquirir el estatus de bailarín profesional. Aunado al propósito de lograr y alcanzar un tipo de corporalidad específica, los criterios del examen de admisión se regían por un conjunto de aspectos que el aspirante debía cumplir cabalmente, por lo que el número de aspirantes seleccionados para entrar a la carrera respondía al rigor con que se aplicaban. Igualmente, la demanda física durante la carrera y el criterio con el que se penalizaban las faltas a las clases de técnica era muy riguroso. Así, lo que distingue al egresado de estos primeros planes de estudio es la conformación de un tipo de cuerpo *sólidamente construido* que era moldeado y modelado, principalmente, a través de la técnica Graham y era resultado de un arduo, demandante y disciplinado trabajo cotidiano.

3.2. SEGUNDA ETAPA (1990-2007)

El segundo período o etapa está relacionado con los cambios que introdujo el Plan de Estudios 1990, el cual introduce una perspectiva ligeramente distinta en la forma de concebir un profesional de la danza; esta modificación va a implicar una apertura a los procesos creativos y su énfasis curricular estará en los talleres. Este período se puede considerar como una etapa transicional, ya que si bien mantiene el perfil de ejecutante, ahora denominado intérprete, la formación se orienta a dotar a los estudiantes de más herramientas para la creación coreográfica. En este período, por tanto, tanto el plan de estudios 90 como el 95 con el que se identifica esta etapa, van a seguir manteniendo un perfil de egreso enfocado en la formación de intérpretes de danza contemporánea cuya principal cualidad será que posean una sólida formación técnica. Cabe ahora señalar que, en estas dos etapas que se han descrito, los planes de estudio desde 1980 no con-

templaron otros ámbitos formativos como la enseñanza de la danza o la creación coreográfica, si bien la misma disciplina y su oferta laboral orientaban a una gran mayoría de los egresados a ejercer la docencia. No obstante, los planes de estudio 90 y 95 incorporaron asignaturas como *Metodología de la Danza Moderna*, que se impartían serialmente en cuatro semestres y cuyo contenido se enfocaba principalmente a conocer los principios de movimiento de la técnica Graham, la forma de estructurar y diseñar una clase, el aprendizaje de las secuencias grahamianas y la forma correcta de enseñarlas; además el plan incluía también *Metodología de la Técnica Académica*, que igualmente se impartía de forma seriada en cuatro semestres.

Por otro lado, aunque habría existido también un gran interés en la creación coreográfica, esta inquietud se veía muchas veces frenada por la creencia compartida por los miembros de la comunidad artística de esos años, los cuales consideraban que un creador debía ser antes un bailarín consumado y alcanzar una cierta experiencia escénica. Sin embargo, la función de los talleres en los planes de estudio 90 y 95 fue la de integrar un conjunto de herramientas teóricas y conceptuales que procuraban afinar no sólo el trabajo del estudiante como intérprete, sino que permitían la experimentación y su incursión en el ámbito coreográfico. A través de un proceso secuencial y metódicamente conducido, el estudiante se introducía en los principios coreográficos, exploraba y ponía en práctica, en un nivel de menor a mayor complejidad, distintos recursos y componentes de la composición coreográfica, lo que le permitía conocer más a fondo el proceso de creación, así como descubrir sus inclinaciones en el campo creativo. Es a partir de estas modificaciones curriculares, que introdujeron los planes de estudio 90 y 95, que se observa un período de transición que anunciaba un cambio de paradigma en el ámbito artístico

y que llevaron, posteriormente, a un replanteamiento de lo que es un profesional de la danza y a considerarlo más como un creador escénico que se desenvuelve en distintos campos que deben ser considerado por los *curricula* en danza.

Aunado a lo anterior, la Dra. Juan Gil también observa en su reflexión que fue durante su gestión como directora de la Facultad de Danza (1999-2003), y de acuerdo con los planes institucionales de la Universidad Veracruzana, que impulsó una renovación de todos sus programas educativos y la incursión en un nuevo modelo educativo, el cual se concibió como una propuesta curricular integral y flexible, que se comenzó a plantear una modificación curricular de su plan de estudios, vigente a partir del año 2000 (Beltrán, 2005). En dicho plan (90-95) no se observaba ninguna flexibilidad curricular y se advirtió que ya no se ofrecían herramientas formativas acordes a las demandas laborales actuales de un profesional de la danza, aspecto que se hacía evidente con la salida de un único perfil que limitaba la incursión de los egresados en campos alternos a la actividad escénica, como la creación coreográfica, la investigación artística y la docencia.

Así mismo, se había comprobado que la docencia era un campo laboral vigente e importante, en el que la mayor parte de los egresados incursionaba, ya que, por ejemplo, en esos años la planta académica de la facultad estaba conformada mayormente por egresados de esta. Sin embargo, muchos de estos egresados se habrían formado como enseñantes a través de un proceso autodidacta o alterno a su formación artística, lo que llevaba a considerar que el perfil docente debía analizarse curricularmente y ofrecerse en el nuevo plan de estudios. Por otro lado, la experiencia con el plan de estudios 90-95 permitió observar que la orientación vocacional de los estudiantes hacia la creación coreo-

gráfica ameritaba una formación más congruente con este campo de la actividad escénica, por lo que hubo que replantear el perfil de egreso que un aspirante a coreógrafo debía cubrir.

De igual modo se observó que, de acuerdo con el seguimiento de egresados que se realiza de manera sistemática desde el año 2000, había campos laborales emergentes en los cuales algunos egresados se estaban desempeñando, como el área de organización, promoción y difusión de actividades artísticas, dancísticas y culturales. Por otro lado, la oferta a lo largo de la existencia de la facultad de algunos cursos y talleres en el área de concientización corporal, somática y técnicas alternativas para tratamiento de lesiones, había contado con la participación de profesores de las técnicas Alexander, Pilates y Feldenkrais, lo que había abierto también una inquietud en este campo. Con esto se comenzó a considerar que se podría incluir un eje formativo en el nuevo plan de estudios que contemplara materias ligadas a este ámbito disciplinario que podría abrir o ampliar el ejercicio laboral de los egresados dado su campo de aplicación, además de mejorar su rendimiento físico y evitar lesiones y traumatismos. Así, entre las primeras acciones emprendidas para poder transitar de un sistema rígido a uno más flexible fue realizar una labor de convencimiento de todo el cuerpo académico, ya que existían muchas resistencias de parte de los docentes, ante las dudas que un cambio de modalidad plantea. Esta labor de aceptación del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), como se le denominó institucionalmente, implicó un proceso de varios años, hasta que se logró, finalmente, contar con la participación de los profesores en el diseño del nuevo plan de estudios, que vería su concreción hasta el año 2007.

Aunado a la labor de involucramiento de los profesores para modificar el plan de estudios a otra modalidad,

hubo que hacer a la par un trabajo de planeación tanto administrativa como de adecuación en materia de equipamiento, por lo que en este período también se trabajó intensamente para obtener, a través de la Dirección de Planeación Institucional, recursos provenientes del Fondo de Modernización para la Educación Superior (FOMES) y del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional del Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales con Evaluación de la ANUIES (PIFI-FIUPEA), que se destinaron al equipamiento en aulas y talleres y permitieron la renovación de mobiliario de aulas y oficinas, adquisición de equipo de cómputo, adquisición de un equipo de gimnasio, adquisición de equipo de pilates, adquisición y renovación de instrumentos musicales como baterías, pianos acústicos y eléctricos, además de la adquisición de equipo de producción escénica, como reflectores y consolas de audio e iluminación, entre otros. El propósito de todos estos proyectos de financiamiento fue proveer a la Facultad de Danza de los recursos necesarios, en materia de equipamiento, para poder incursionar en un nuevo plan de estudios y dar la posibilidad real de ofertar otras experiencias educativas (en adelante EE's), acordes a las nuevas perspectivas que se vislumbraban y que se comentaron anteriormente.

Por otro lado, los criterios institucionales para incursionar en un modelo educativo más integral y flexible subrayaban la necesidad de adecuar los planes y programas de estudio al presente contexto global, multicomunicado y multiinformado, así como diversificar las EE's e introducir nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje acorde a las posibilidades que las nuevas tecnologías podían ofrecer. Es a partir de ese contexto que el plan de estudios 2007, que inicia su diseño, análisis y viabilidad desde el año 2000, va a representar un replanteamiento del proceso formativo que ofrece la facultad, además de un cambio en la idea de un

profesional de la danza; lo que va a producir, a su vez, una modificación radical en la concepción del cuerpo, de su forma de entrenamiento y de su configuración estética. Lo anterior va a llevar a la concepción de un profesional de la danza como un creador escénico que puede desempeñarse en distintos ámbitos y desde el cual cada sujeto puede aportar y desplegar su propia capacidad creativa individual. Es justo a partir del año 2007 que se puede advertir la tercera etapa de la historia de la Facultad de Danza de la UV.

3.3. TERCERA ETAPA (2007-PRESENTE)

La tercera etapa representa, por tanto, una modificación sustancial en el proceso formativo, las técnicas o modalidades de entrenamiento y las orientaciones o perfiles de egreso. En este período que denominamos posmoderno, se produce un cambio en la idea del bailarín y del profesional de la danza contemporánea, que va a diferir de la visión de los programas anteriores. Una de sus diferencias más acentuadas es la apertura a procesos formativos más individuales a partir de la implementación del plan 2007. Al diversificar el área terminal de la carrera, se consideraron más las vocaciones e inclinaciones personales de los estudiantes para encauzarlas a distintas opciones de egreso. Con el plan de estudios 2007 se introdujeron nuevas EE's enfocadas a atender necesidades formativas en tres ámbitos específicos, por lo que el perfil de intérprete-ejecutante deja de ser el objetivo central del programa. Al dar la posibilidad de ofertar tres énfasis o salidas terminales tales como intérprete, coreógrafo y danza educativa, se logra encauzar el talento individual y las preferencias vocacionales de manera más satisfactoria para el estudiante. Al mismo tiempo, la incorporación de distintas técnicas de entrenamiento hace que se abandone el modelo de cuerpo ideal que el bailarín de danza moderna exigía y que el profesional debía

poseer o, al menos, aspirar; al abandonarse este modelo da lugar una apertura estética donde todo tipo de cuerpos distintos comparten y se visibilizan.

Por otro lado, el plan de estudios 2007 se retroalimenta del contexto artístico de esa época, cuyo marco de diversidad y ruptura en el campo profesional de las artes escénicas nos sitúa en un horizonte de trabajo inter, multi y transdisciplinario, lo que apunta a la ruptura y salida de marcos disciplinarios y cerrados. Desde los años 90, tanto en México como en el resto del mundo, la escena contemporánea tiene el sello de lo ecléctico y lo polifacético. Marcado por procesos de mestizaje, este panorama escénico conlleva a plantear y revisar las herramientas que un profesional de la danza contemporánea requiere para desenvolverse en un campo tan competitivo y cambiante. En todo este escenario, simultáneamente, se promueve y se aprecia una concepción muy distinta del cuerpo. Esta nueva corporalidad se distingue por una formación ecléctica y variada que se va a alimentar de disciplinas distintas a la danza para el entrenamiento del bailarín, como las artes marciales, la pantomima y la acrobacia, por mencionar algunas.

Resultado además de las acciones emprendidas a mediados de la década de los sesenta por el *Judson Dance Group*, bajo la premisa de que "todo cuerpo puede bailar" (Reich, 1983), las compañías y grupos de danza en los años ochenta se conformaban ya con cuerpos cuya fisonomía rompe con el estereotipo ideal del bailarín delgado, largo y de proporciones armoniosas, con lo que se observa la presencia de cuerpos de características muy distintas. Todo este complejo marco se ve además influenciado por técnicas de entrenamiento como el *Contact* o el *Release*, los cuales se centran más en el proceso y no en la forma. Estas técnicas, denominadas suaves, aplican principios kinesiológicos y mecánicos que no violentan al cuerpo y producen una

calidad de movimiento muy distinta a las técnicas modernas. En el lado opuesto, surgieron las técnicas de bajo y alto impacto, cuyo propósito es poner a los cuerpos en un punto liminal y extremo de riesgo y exposición que explora la capacidad de resistencia física y psíquica de los bailarines. Todo este escenario diverso, plural y multifacético es el contexto en el que se gestó el plan de estudios 2007.

Una vez dado el panorama artístico que rodea a la estructuración del plan de estudios 2007, cabe subrayar que esta nueva concepción de corporalidad surge aunado a la idea de un profesional de la danza como un creador escénico. Al abandonar el ideal de cuerpo que la danza moderna había considerado y proponer una visión más plural e incluyente donde todo tipo de cuerpos coexisten y se autodefinen a partir de su propia diferencia y singularidad, con el plan de estudios 2007, tuvo lugar una transformación radical de la corporalidad del artista escénico, al asumirla en un sentido más amplio e integral; con ello no sólo se intenta superar esa visión dualista que veía lo corpóreo como una entidad dependiente, instrumento o máquina, sino que explora una idea de corporalidad en tanto unidad compleja, que da cabida a un cúmulo de procesos y experiencias y que como medio de expresión se alimenta de toda esa riqueza que contiene; porque el cuerpo, el instrumento de la danza, como apunta la Dra. Juan Gil, es simultáneamente síntesis y confluencia, espacio creado y producido donde la capacidad inventiva, imaginativa y creadora de la cultura humana se deja entrever, y por ello fuente inagotable de experiencia a través del que la danza como medio de expresión humana se hace visible y presente.

Por lo que hemos podido ver hasta ahora, la Facultad de Danza ha buscado combinar de la mejor manera posible la tradición y la innovación en las artes escénicas, se ha mantenido fiel a la esencia que le dio origen

y a la vez ha buscado responder satisfactoriamente a las exigencias y necesidades de cada momento histórico que ha enfrentado. Una de las últimas innovaciones, que representa fielmente el espíritu emprendedor y visionario de la facultad y sus integrantes, es la inclusión del campo de la educación somática en el plan de estudio de la Licenciatura en Danza Contemporánea. Veamos a continuación, de acuerdo a las perspectivas de la maestra Eugenia Castellanos y el maestro Santiago Sánchez, la forma en que esta área emergente de la educación artística ha impactado en la formación de los estudiantes de licenciatura.

4. EL IMPACTO DE LA EDUCACIÓN SOMÁTICA EN LA LICENCIATURA EN DANZA CONTEMPORÁNEA

Nombrado así en la década de los 70 por Thomas Hannah (1988), el campo de la educación somática ha irrumpido con gran fuerza en las artes y los deportes, al promover un cambio paradigmático en la concepción del soma (el cuerpo), sus propiedades, capacidades y usos. Desde la década de los 90 se ha difundido la necesidad de que la educación somática esté presente en la formación de los estudiantes de danza de todos los niveles, desde clases de *baby ballet* hasta la preparación y entrenamiento de artistas que laboran en compañías profesionales de entretenimiento. Aunque ahora es muy común el discurso y práctica de la somática en la mayoría de las escuelas de danza mexicanas, la Facultad de Danza de la Universidad Veracruzana fue la primera institución en incluirla en un programa de licenciatura con la creación del Plan de Estudios 2007. Como se vio en la revisión del recorrido histórico de la facultad, ya existía un interés desde años anteriores por introducir EE's con contenido somático que impactaran positivamente en el desempeño dancístico de los estudiantes. En el año 2007, la maestra Ángeles Anaya, primera docente de la facultad que impartió clases del método

Feldenkrais, tuvo la gran visión de introducir siete EE's que transmitieran los principios somáticos a los estudiantes. Estas EE's, que se imparten actualmente en los primeros cinco semestres de la Licenciatura en Danza Contemporánea, son:

- 1) biomecánica funcional
- 2) kinesiología
- 3) experiencia somática
- 4) integración del aprendizaje somático
- 5) fundamentos de la educación somática
- 6) conciencia en el movimiento
- 7) educación somática.

Cuando la maestra Anaya se jubiló, las clases de esta área quedaron a cargo de la maestra Eugenia Castellanos, quien las comenzó a trabajar con el método *Body Mind Movement* del maestro Mark Taylor. En el año 2011, cuando asumió la Lic. María de Guadalupe Ruiz la dirección de la facultad, se le solicitó a la maestra Eugenia Castellanos que elaborara, junto con el apoyo de la maestra Jenet Tame, los planes de estudio de las EE's que conforman el área de somática, esto con la finalidad de respaldar el trabajo comenzado por la maestra Anaya y sistematizar el trabajo que la maestra Castellanos estaba realizando. Estos programas han tenido varias adecuaciones y actualizaciones, la última de estas fue realizada por la maestra Castellanos y el maestro Santiago Iván Sánchez Galván en 2017.

Lo que se busca fomentar en los estudiantes con las EE's de educación somática es principalmente ampliar la conciencia, vista desde el ser integral y no solo desde el punto de vista utilitario sobre el movimiento. Moverse mejor no significa mayor capacidad técnico-corporal, sino más bien poder integrar muchos elementos que componen el movimiento sano y eficiente, que es aquel que tiene su justa medida y naturalidad en el

equilibrio entre relajación y tensión. Para lograr esto, se requiere de un aumento de la sensación que el propio estudiante tiene mediante la vivencia del soma, el cuerpo propio, en primera persona. La somática resulta entonces en una mixtura transdisciplinaria entre la biología, la psicología y el cuidado del medio ambiente.

Al incorporar el punto de vista somático en el sentir, se busca superar la idea de un cuerpo a dominar por el de un cuerpo a comprender. En lugar de tratar al cuerpo como una herramienta que el bailarín pueda aprovechar como quien usa un martillo o una llave de tuercas, desde la aproximación somática cobran más importancia las señales que indican alertas directas de daño a la salud y bienestar físico, mental y emocional. Se consideran con la misma importancia las señales físicas como las emotivas, como pueden ser la falta de entusiasmo al trabajar, el desinterés y la apatía en la realización de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Al ser uno de los principales objetivos del programa de licenciatura la consecución de un movimiento consciente por parte de los estudiantes, los maestros de técnicas y talleres insisten en enfocar la atención a las sensaciones y señales de alerta que transmiten los canales sensoriales del cuerpo al cerebro sobre lo que está pasando en el sentir físico y emocional. Lo más importante que genera la aproximación somática en el alumno es la autonomía y la capacidad de autogestión, el saber que el cuerpo tiene una plasticidad y una capacidad de adaptación, regeneración y de autorregulación.

En estas EE's del área de somática se da un espacio para descubrir que los organismos biológicos no actúan de la misma manera ni que todos los procesos orgánicos son controlables, mas sí observables. Aunque algunos estudiantes no encuentren extraordinarias estas experiencias en un inicio, la gran mayoría se sorprende del proceso de autodescubrimiento que llevan

a cabo a partir de la observación de su propio *soma*, lo que los lleva a volverse expertos en ellos mismos sin ayuda de agentes externos o por el estudio de teorías desconectadas de su contexto inmediato. Esto ha impactado positivamente también en las otras EE's de la licenciatura, puesto que los docentes de otras clases procuran que haya un cambio sobre la forma de abordar la anatomía y los movimientos solicitados, para que los estudiantes tengan una conciencia de sus posibilidades motrices y no solo se muevan por moverse. Aunque la finalidad principal de las clases de técnica sean el entrenamiento y desarrollo de destrezas físico-técnicas, existe un acuerdo completo entre los docentes en que un movimiento consciente es un movimiento sano (Sánchez, 2019).

Como pasa con la mayoría de los contenidos de las EE's de tipo práctico-procedimental, el mayor problema que se afronta al elaborar los programas del área de somática es su adecuación a esquemas de enseñanza-aprendizaje diseñados para contenidos teóricos. A diferencia de lo que Yves Chevallard (1985) señala respecto del fenómeno de transposición didáctica, es decir, la transformación de conocimientos a objetos de enseñanza desconectados de la fuente que les dio origen, en la somática se advierte lo contrario: es imposible desvincular el conocimiento del *soma* de la experiencia de sentir en carne propia las sensaciones y señales que se perciben a través del organismo. Al igual que cuando un niño aprende a hablar o a contar, aprender a sentir lo que el cuerpo puede percibir solo se puede hacer sintiendo. Evaluar por estándares cuantitativos de desempeño como ocurre en las distintas formas de calificar en instituciones educativas formales resulta por demás inadecuado e incoherente, pues es prácticamente imposible tasar el grado de sensación que ha alcanzado un estudiante en todo el periodo educativo. Es tarea pendiente de los que

participamos en la construcción de los programas de somática elaborar secuencias didácticas e instrumentos de evaluación que satisfagan tanto a especialistas de la somática, docentes, estudiantes, especialistas en diseño curricular como a autoridades académicas.

Es momento de abordar la perspectiva de algunos de los integrantes de la planta académica de la Facultad de Danza, los cuales ofrecen observaciones sobre el desarrollo de la formación brindada en la facultad a partir de su experiencia en este recinto educativo, primero como estudiantes que pasaron por algunos de los cambios curriculares señalados en párrafos anteriores y ahora en la faceta de docentes que buscan proveer a sus pupilos con la mejor formación posible. Si bien algunas de los docentes que forman parte de la planta académica no se formaron en la facultad, ellas nos brindan observaciones de gran interés para la comprensión y mejora de la práctica educativa de la Facultad de Danza.

5. LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE LOS OJOS DE LOS MAESTROS DE LA FACULTAD

Una de las transformaciones más significativas que nos comparten los maestros que fueron estudiantes de la facultad es la referente a los saberes profesionales que ellos recibieron en su etapa como aprendientes de la licenciatura. Aparte de las materias de técnica dancística, bases principales del bagaje de conocimientos del egresado de licenciatura, los docentes reconocen la valía de saberes provenientes de otras disciplinas como el teatro, la música y la didáctica para su desempeño como bailarines y maestros de danza. Las maestras Leticia Velasco, Xiomara Valdés, Guadalupe Ruiz y el maestro Luis Abraham Ponce, quienes actualmente imparten EE's en el programa de licenciatura, fueron formados bajo los lineamientos del plan 90-95,

propuesta curricular que se caracterizaba por la impartición de cuatro materias esenciales -técnica Graham, técnica académica, taller de composición coreográfica y música- durante los cuatro años de la carrera y la seriación de materias de forma rígida y lineal, sin posibilidad de cursar otras materias o programa educativo de forma alterna. Además del contenido explícito del programa, los maestros que cursaron la carrera a finales del siglo pasado y principios del actual destacan una fuerte carga de valores y pautas conductuales de disciplina, responsabilidad, empeño y dedicación no escritas que se cuidaban mucho por parte de maestros y alumnos⁴:

- En mi experiencia y lo que recuerdo es que el objetivo de la repetición de una clase era el perfeccionamiento de la técnica, mi cuerpo estaba ávido de vivir la experiencia del movimiento y de bailar la técnica. En mi grupo había una competencia sana en la que todas buscábamos avanzar, cada una con sus procesos. Había algo que siempre nos mantenía con ganas de estar y aprender. En la repetición había descubrimiento. (Maestra Xiomara Valdez)
- Dentro de los saberes que recibí, de los más importantes fueron la disciplina, la constancia, fuimos aprendiendo a través de la repetición, repetíamos para entender más, no para analizar, para hacer. Fue a través de la repetición constante y la disciplina que pudimos formar nuestro instrumento de trabajo que es el cuerpo. (Luis Abraham Ponce)
- Lo que más recuerdo es el nivel de disciplina y exigencia que se nos pedía en la cuestión técnica porque era muy difícil alcanzar buenas calificaciones, la exigencia técnica de esa época era brutal, los estándares de exigencia eran muy altos. En la cuestión del peso y la figura se nos exigía estar delgadas pero fuertes, había una exigencia muy fuerte respecto a lo físico y se nos pedía un desborde de energía dentro de la escena. La disciplina era muy marcada, no se nos permitía llegar tarde nunca, nunca faltar, el discurso era de que si tenías tres faltas, ya despidete de tu carrera, faltar era impensable. (Leticia Velasco)

4. Los testimonios de los maestros Leticia Velasco y Abraham Ponce fueron recabados por archivo de audio, de los cuales se extrajeron los fragmentos significativos para esta colaboración.

cia y disciplina, puesto que fue gracias a esta forma de trabajo que experimentaron desde jóvenes, que se han distinguido dentro de la escena dancística mexicana como intérpretes, creadores y maestros (Sánchez, 2019).

Entre los maestros que actualmente están adscritos a la facultad de danza se encuentran egresados de casi todas las generaciones que han pasado por este espacio formativo. Resalta el caso de la maestra Ana Elizabeth Uribe Cruz, primera egresada de la licenciatura y primera licenciada en danza contemporánea en México, testigo clave de cambios de época tan radicales como el paso de los modelos de grandes compañías coreográficas a pequeños colectivos independientes, lo que repercutió en los posteriores replanteamientos educativos de las instituciones de educación artística a nivel superior. Ella se ha destacado por ser autocrítica al reflexionar sobre su proceder como enseñante, sobre todo al reconocer que muchos de los cambios que ha hecho en su práctica de enseñanza fueron por la falta de preparación pedagógica para brindar instrucción adecuada, además de que el paradigma de enseñanza tradicional de la danza estaba vigente en aquel entonces. En entrevista señala:

[...] yo misma, yo era muy rigurosa, sin llegar a la grosería pero era muy rigurosa, era una persona que, como yo hacía todo y yo lo podía hacer todo, pues pretendía que todos lo hicieran, y era de llegar y decían: "ahí viene con el chicote" y sí, yo llegaba y era pedir porque yo lo hacía, sin pensar en todo esto, en todo este proceso que me ha tocado vivir, de decir: "estoy tratando con personas, no con máquinas" (Sánchez, 2019) .

Cabe subrayar que esta visión rigorista estaba relacionada con el sistema que existía en la docencia dancística, basado en una perspectiva vertical en la que el maestro era la autoridad infalible e inapelable en la sala de clases; este sistema de rigor y disciplina que imperaba en la facultad, comentado frecuentemente entre los egresados de las primeras generaciones por

lo difícil que les fue aprender así en muchos casos, les ayudó a asumir con mayor conciencia el trabajo que se requería hacer a nivel profesional (Sánchez, 2019). Con el pasar de los años, el contacto con maestros de otros estilos, países, instituciones educativas y la influencia de los cambios educativos a nivel global y nacional en el ámbito universitario, se ha logrado dar un paso a una concepción diferente del hecho educativo en las escuelas de danza y a la reconsideración de los saberes necesarios y relevantes para los bailarines contemporáneos, los cuales no se restringen a un limitado repertorio de esquemas de acción en situación de desempeño profesional. Veamos cómo se perciben los procesos actuales de enseñanza-aprendizaje.

6. PONDERACIONES SOBRE EL PRESENTE DE LA FACULTAD DE DANZA

En esta etapa actual se vive un momento de transición en la facultad desde la introducción del Modelo Educativo Integral y Flexible a partir de la implementación del plan de estudios 2007. Este cambio de época se ha manifestado en diferentes aspectos, desde la modificación de prácticas de enseñanza por la implementación de la flexibilidad curricular, así como la diversificación del perfil de los maestros de la facultad, que se enriqueció por la inclusión de especialistas en disciplinas auxiliares de la danza como la música, el teatro y las artes plásticas. También es de destacar la inclusión en la plantilla de docentes egresados de otras instituciones, como las maestras Tania Hernández y Janice Platt, quienes provienen de la Facultad de Teatro de la UV y de la Universidad de Sonora, respectivamente.

También es de destacar la inclusión en la plantilla de docentes muy jóvenes, como las maestras Guadalupe Ruiz y otra vez Janice Platt, quienes se han incorpora-

do a partir del cambio generacional de la planta docente. La maestra Guadalupe Ruiz Pimentel, docente que llegó a ocupar la dirección al poco tiempo de haber egresado y que, como vimos, realizó valiosas aportaciones al área de somática. La maestra Janice Platt, quien lleva cerca de 10 años formando parte de la facultad como bailarina y docente, señala que ha observado una suerte de transición en los modos de enseñanza-aprendizaje, debido en parte al cambio de enfoque en las técnicas de movimiento. A la llegada de la maestra Platt, en el año 2009, la única técnica que se implementaba en el área de danza moderna era la técnica Graham, pero poco a poco fueron permeando en esta institución las tendencias que, por lo menos a nivel nacional, estaban en boga, las denominadas técnicas de soltura o técnicas mixtas. Por otra parte, señala que "en el área de la academia de talleres empezó a darse un enfoque mucho más profundo a la creatividad y libertad de expresión del estudiante", esto es porque los estudiantes comenzaban a colocarse y experimentar un papel de creadores escénicos en formación y no solo de ejecutantes. También indica que las EE's del área de Danza Académica fueron permeadas por estos nuevos enfoques o paradigmas en los que la forma no es el único, ni el último fin, puesto que se pondera más el contenido y cómo llegar a desarrollarlo adecuadamente. Otro punto importante es la inclusión de las técnicas somáticas anteriormente mencionadas, que aporta al estudiante una visión más amplia y profunda del trabajo de movimiento.

Hoy en día, la comunidad de docentes de la facultad encabezados por la Dra. Nahomi Bonilla Sainz, actual directora, se preocupa y ocupa por implementar una formación con enfoque humanista, en la que el estudiante sea el principal motor de esta. Han tenido lugar, gracias a la iniciativa de la Dra. Bonilla, una serie de cursos y talleres de actualización para entender el plan

de estudios vigente y poner así a todo el equipo docente en una misma sintonía al abordar las tareas de enseñanza. Los resultados más notorios de estas acciones se aprecian en el respeto a los procesos individuales de aprendizaje de los estudiantes: ahora los docentes buscan guiar a los alumnos a encontrar su individualidad de una forma amable, sin que llegue a ser violento y traumático, como varios egresados y exestudiantes han manifestado de la manera de enseñar en la facultad en décadas anteriores. También se busca llevar a cabo procesos creativos construidos por profesionales escénicos integradores de saberes plurales, que puedan transversalizar contenidos de diferentes técnica dancísticas con discursos estéticos propios, además de ofrecerles una visión de las técnicas del cuerpo como técnicas del alma, tal como Ugo Volli (1988) habla de ellas.

El cambio de roles promovido por el MEIF ha orillado a los estudiantes a ser más autónomos y a tener mucha más libertad creativa. Con gran fuerza para imaginar y llevar a cabo sus ideas, estos estudiantes establecen redes de colaboración en las que comparten su cariño por la facultad y sus procesos chidos, como ellos mismos los llaman. Tan es así que muchos aspirantes que llegan a hacer el examen de admisión a la licenciatura, durante la entrevista que se les realiza, comparten que una de sus razones para ingresar es porque un amigo les contó su grata experiencia en su paso por la facultad, lo que habla del logro en cuanto a la meta de aprender a convivir en el mundo de hoy en día. Las dudas que surgen en los maestros sobre este momento se deben a que advierten que se han dejado de lado los valores de disciplina y responsabilidad, que es una parte esencial del ser estudiante de esta facultad. Una de las mayores preocupaciones radica en que estos procesos cuidados y amables en los que existe tanta libertad pudieran llegar a confundirlos sobre lo que es hacer danza sin que se den cuenta de ello siquiera,

lo que causaría que se dejase en el olvido los valores mencionados por los maestros en líneas anteriores.

Una de las mayores dificultades que se vive en la facultad, al igual que en cualquier espacio universitario, es la sensación de inmediatez de la época actual, en la que no hay paciencia para esperar los resultados de procesos de maduración física y mental de larga duración que se requieren en la adquisición de saberes corporales y procedimentales. Los estudiantes, por un lado, tienen fácil acceso a publicaciones, videos y demás material de divulgación de la danza, lo que ha provocado que se banalicen las creaciones coreográficas de antaño, así como la práctica de técnicas y secuencias que antes solo se podían aprender por medio del contacto directo con maestros reconocidos. Por otra parte, las instancias de evaluación de la calidad educativa exigen una mayor sistematización de los contenidos que se imparten, sin considerar que lo que se aprende en una sala de danza difícilmente se puede abstraer a libros o instrumentos de evaluación cuantitativos y que los tiempos estipulados para cubrir los estudios de una licenciatura regular en otras facultades resultan insuficientes para alcanzar las metas educativas de la formación artística.

Debido a que los tiempos actuales demandan una constante revisión y evaluación de la actuación docente, los maestros de la facultad han abrazado los ejercicios de autoevaluación y autocrítica, tanto personales como de academias, para corregir los errores y situaciones extraordinarias que se presentan con cada generación que ingresa a la facultad de Danza y así estar cada vez mejor preparados para afrontar las vicisitudes de los tiempos actuales y venideros. Es por esto que se incluye en el siguiente apartado las consideraciones y prospecciones de los maestros sobre el futuro de la formación que se brinda a nivel superior

en las instituciones de educación artística, las nuevas exigencias del campo laboral de la danza mexicana para los futuros bailarines y las necesidades que la sociedad actual les demanda cubrir a los profesionales de la danza contemporánea.

7. PROSPECCIÓN HACIA EL FUTURO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA

La última generación egresada de la facultad (MEIF 2015), como parte de su formación del área terminal, presentó una obra del coreógrafo español Iker Gómez, intitulada *The Penguin Ballet*. Este producto danzario, conformado por diferentes yuxtaposiciones de imágenes y situaciones descontextualizadas, se caracterizó por un aprovechamiento al máximo de las herramientas interpretativas desarrolladas por todos los integrantes de la generación saliente, ya que las diferentes escenas de la obra requerían un esfuerzo inusual en el uso de la voz, el cuerpo y de la capacidad histriónica de cada ejecutante. El montaje de esta obra no solo representó el requisito obligatorio para acreditar la EE de experiencia recepcional para los estudiantes que participaron en ella, sino también una mirada al futuro de la danza contemporánea, en el que se vislumbra que los futuros bailarines tendrán que saber hacer algo más que bailar.

La maestra Tania Hernández, desde su experiencia como docente de las EE's *Significación del discurso corporal* y *Procesos de investigación corporal* dentro de la licenciatura, considera que "la formación para los bailarines en un futuro debería considerar justo la integralidad de medios expresivos y la conciencia histórica que les permita ir descubriendo su propio estilo e intereses tanto temáticos como formales en el arte". Ella considera, a título personal, que el bailarín en formación de este momento y de los próximos años re-

quiere de "una formación multidisciplinaria que lo involucre con las áreas en las que hoy por hoy muchos artistas nos vemos involucrados ya sea desde el área institucional o independiente: la creación, gestión, producción, docencia, e investigación".

La maestra Leticia Velasco señala que la formación de los próximos años debe enfocarse a generar egresados autónomos, creativos y emprendedores, preparados para enfrentar la reducción de subsidios y apoyos oficiales que en años anteriores representaban la mayor fuente de ingresos de los bailarines contemporáneos mexicanos. La situación actual es muy distinta para el recién egresado de la carrera, puesto que ya no es suficiente con su desempeño técnico para encontrar un trabajo en alguna compañía de danza. En palabras de la maestra Velasco:

Antes como bailarines nos bastaba con tener una técnica muy buena para alcanzar un cierto status como artistas, ahora también nosotros tenemos que investigar, escribir, notamos que hay muy poca gente de danza que escribe, es importante meternos en ese ambiente más teórico y necesitamos que nuestros nuevos egresados vean esa importancia de gestionar y escribir proyectos, hacer investigación y generar teoría para la danza. (Leticia Velasco)

Tal como lo advierte la maestra Velasco, el campo de trabajo del bailarín egresado de licenciatura no se limita a la interpretación o creación coreográfica, existen otras áreas de oportunidad que aún no han explotado con suficiencia los docentes y estudiantes, como la investigación en las artes y la gestión de organizaciones culturales y artísticas.

Otro aspecto que se advierte cambiará aún más, en un futuro no muy lejano, es el rol del docente en la formación de los estudiantes de danza contemporánea. El maestro Abraham comparte su visión sobre la función del docente de danza del mañana, el cual

tendrá que despojarse totalmente del hábito de gurú infalible e inapelable:

Pienso yo que para un futuro no muy lejano, el maestro va a dejar de ser un modelo para imitar y se va a convertir en un guía, se convertirá en un orientador porque quien toma la decisión de cómo formarse es el alumno. No quiero decir que ya no exista la figura del maestro, sino al contrario, debe volverse un guía que potencialice las características de cada alumno para que se vuelvan más conscientes y desarrollen esa energía al hacer arte. (Luis Abraham Ponce, entrevista)

voz para decir lo que las palabras no alcanzan a decir, para mostrar lo que no se puede o no se quiere ver, para hacer que bailen los que ya no pueden moverse.

Es por esto por lo que el maestro Ponce, al igual que sus colegas de otras academias, ha comenzado a asumir con una nueva actitud sus labores de enseñanza, al convertir sus clases en espacios propicios para el aprendizaje por descubrimiento y el desarrollo de proyectos que acerquen más a los alumnos a la experiencia de hacer la danza en foros y escenarios reales.

8. CONCLUSIÓN

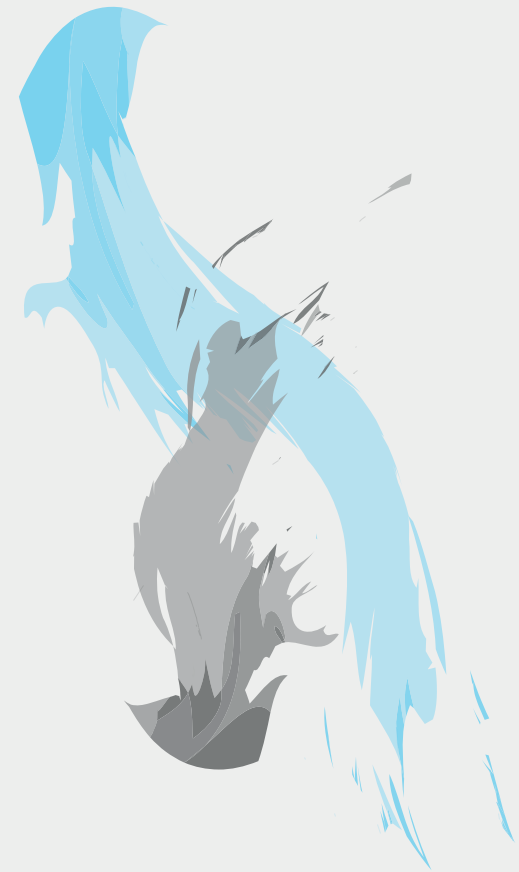
Cabe por ahora concluir que el largo y sinuoso camino recorrido por los integrantes de la Facultad de Danza, tanto de los bailarines y maestros fundadores, para abrir brecha para sus seguidores, como para los herederos de sus batallas académicas y artísticas, aún continúa. Son casi 45 años de luchas, sacrificios, esfuerzos y trabajo colaborativo para apuntalar el bastión de las artes escénicas que la facultad es actualmente y que, a pesar de las adversidades, conflictos, desacuerdos y demás tribulaciones que se han suscitado durante décadas en este recinto, aún le faltan muchos sueños más por cumplir, muchísimas batallas académico-institucionales por librar, pero siempre desempeñando estoicamente su principal función formativa: dotar a nuestro país de artistas danzarios comprometidos con la verdad y honestidad para plasmar sus ideas, visiones e imágenes en la danza y crear profesionales de la danza a los que la sociedad demanda ser su reflejo y





Bibliografía

- ACEVEDO, D.** (2014). *DESCUBRIENDO LA DANZA*. XALAPA: UNIVERSIDAD VERACRUZANA.
- BANES, S.** (1994). *WRITING DANCING, IN THE AGE OF POSTMODERNISM*, HANOVER: WESLEYAN UNIVERSITY PRESS.
- BARIL, J.** (1987). *LA DANZA MODERNA*. BARCELONA: PAIDÓS
- BELTRÁN, J.** (2005, JULIO-DICIEMBRE). EL MODELO EDUCATIVO INTEGRAL Y FLEXIBLE DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA. CPU-E, REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 1. RECUPERADO DE [HTTP://WWW.UV.MX/CPUE/NUM1/CRITICA/MEIF.HTM](http://www.uv.mx/cpue/num1/critica/meif.htm)
- CARDONA, P.** (1990). *LA NUEVA CARA DEL BAILARÍN MEXICANO*, MÉXICO: INBA-CENIDI.
- CHEVALLARD, Y.** (1985). *LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE*. GRENOBLE: LA PENSÉE SAUVAGE.
- CRUZ, S., PEREDO, R. & SCHWARTZ, A.** (1994). *LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA EN XALAPA. DANZA/1936-1975*. XALAPA: UNIVERSIDAD VERACRUZANA.
- DALLAL, A.** (1979). *LA DANZA CONTRA LA MUERTE*. MÉXICO: UNAM.
- DALLAL, A.** (1986). *LA DANZA EN MÉXICO*. MÉXICO: UNAM.
- FLORES, R.** (1990). *LA DANZA MODERNA MEXICANA 1953-1959*. SERIE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN. MÉXICO: INBA
- GARAUDY, R.** (2003). *DANZAR SU VIDA*, MÉXICO: CONACULTA-CENART.
- HANNA, T.** (2004). *SOMATICS: REAWAKENING THE MIND'S CONTROL OF MOVEMENT, FLEXIBILITY, AND HEALTH*. BOSTON: DA CAPO PRESS.
- JUAN, N.** (2008). *LA DANZA POSTMODERNA. EN LOS CONFINES DEL CUERPO*. TESIS DE MAESTRÍA INÉDITA. PUEBLA: FFYL-BUAP.
- REICH, S.** (1983). *NOTES ON MUSIC AND DANCE EN COPELAND*, R. & COHEN, M. (EDS.). *WHAT IS DANCE?: READINGS IN THEORY AND CRITICISM*. NEW YORK: OXFORD UNIVERSITY PRESS.
- SÁNCHEZ, S.** (2019). *LA PRÁCTICA DOCENTE Y EL CURRÍCULO EN LA FACULTAD DE DANZA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA*. TESIS DE MAESTRÍA INÉDITA. XALAPA: IIE-UV.
- VOLLI, U.** (1988). *TÉCNICAS DEL CUERPO EN BARBA*, E. & SAVARESE, N. (COMP.). *ANATOMIA DEL ACTOR*. DICCIONARIO DE ANTROPOLOGÍA TEATRAL. MÉXICO: SEP/INBA/UV.



Capitulo 2

Apuntes sobre las apuestas artísticas, éticas y pedagógicas

DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN COREOGRÁFICA

Javier Contreras Villaseñor
con la colaboración de
Jenet Tame Bárcenas
y los comentarios de
Ana González Portela
y Myriam Vilchis Contreras

1. CONSIDERACIONES GENERALES

La formación en el Centro de Investigación Coreográfica se da con base en la investigación coreográfica en donde el estudio del cuerpo y el movimiento son fundamentos y vehículos para la comprensión de la creación dancística. El objetivo del programa de estudios es el de adquirir una visión de la danza que tenga como eje la creatividad artística y como método la experimentación, la reflexión y la investigación. Para lograr este objetivo central, se cultiva la formación de una actitud experimental, el desarrollo de habilidades perceptivas, imaginativas, creativas y cognitivas aplicadas a la creación artística y el conocimiento de un amplio panorama de posibilidades creativas en interrelación con otros campos del conocimiento y el arte. Actualmente, el CICO ofrece la formación en Técnico Superior Universitario en Investigación y Creación Dancística.

El Centro de Investigación Coreográfica (CICO) es una institución pública perteneciente al Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA). Su antecedente es el

Centro Superior de Coreografía (CESUCO, 1976), instancia fundada por la maestra Lin Durán y que fue la primera escuela de coreografía en México. Algunos años más tarde, el CESUCO se transformó en CICO y se integró como la vertiente de experimentación práctica del Cenidi-Danza "José Limón" (Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza). Con el tiempo, se juzgó conveniente que el CICO funcionara como proyecto independiente y se constituyó entonces como una escuela propia, autónoma, en el marco del conjunto de escuelas de danza del INBA. Si bien el CICO fue fundado como una escuela de coreografía, en este momento -y claro está que sin olvidar esta primera intención- pone el énfasis en la experimentación e investigación coreográficas como medios para enriquecer y potenciar las diversas posibilidades creativas -dancísticas y extradancísticas- de sus alumnos y alumnas. La intención fundamental es la de experimentar el cuerpo y la danza como territorios para interrogar y nombrar el mundo. Es decir, no se trata de que los y las estudiantes aprendan métodos de composición coreográfica, sino de que exploren los caminos y posibilidades diversos de

la coreografía, el cuerpo y el movimiento para que descubran y asuman su voz artística propia.

Cabe señalar que el CICO se ha convertido en un espacio permanente de intercambio artístico y académico de la danza contemporánea en nuestro país. Podemos mencionar que hemos sostenido relaciones de intercambio con profesores y artistas de instituciones académicas de México, Chile, Uruguay, Argentina, Estados Unidos, Brasil, Cuba y España.

Más allá de cualquier narcisismo, puede decirse que el CICO ha sido una de las instituciones clave de la danza contemporánea de nuestro país, cuya labor en la sistematización y democratización de los saberes coreográficos y dancísticos no siempre ha sido reconocida del todo, pero sin la cual, por ejemplo, sería incomprensible la danza independiente de la década de los 80, movimiento artístico que enriqueció el número de voces, rostros, técnicas, personalidades y apuestas ético-estéticas de nuestra danza.

Como ya se apuntó antes, el CICO fue fundado por la querida y admirada maestra Lin Durán, personaje tutelar de la danza contemporánea de nuestro país, quien con sabiduría y tenacidad asumió la tarea de darle expresión académica -en el sentido más noble de esta palabra- a los múltiples saberes básicos de la composición coreográfica. La maestra Lin Durán se propuso colaborar a la dignificación de los quehaceres dancísticos a partir de la exploración y formulación de los saberes y paradigmas de nuestro oficio, entendidos como saberes cabales, específicos, sí, pero nunca deficitarios, sino saberes completos en sí mismos. Reivindicación de la dignidad epistemológica de la danza que es también una exigencia para sus hacedores, porque saber críticamente, trascendiendo la seducción de las prácticas, es un

compromiso con la coherencia y el esfuerzo de lucidez. Saber es una invitación a crecer. Y la maestra Lin, CESUCO, CICO, sus laboriosos y apasionados profesores y maestras, y sus estudiantes chispeantes, se han comprometido en esta apuesta.

A lo dicho, habría que agregar que, en el CICO, ha pervivido esa noción comunitaria-rebelde-erótica (en el sentido de Herbert Marcuse) que se encuentra en el origen de la danza moderna-contemporánea. Esa idea de que la danza es toda una apuesta ético-artística por una vida arraigada en la amabilidad, la pasión, la lucidez sintiente y el respeto. La danza -otra vez en el sentido de la dimensión estética marcusiana- como experiencia de la sociedad posible. Experiencia en la que el bucle comunidad-individuo puede ser problemático pero no antagónico, en la medida en que los polos de su tensión no se miran como excluyentes sino como mutuamente posibilitantes.

De lo dicho se derivan las que nos parecen son las principales características y fortalezas del CICO:

- Su intento de ir más allá de las concepciones del sistema de las bellas artes.
- Su idea de que la danza es arte pero también, y sobre todo, una manera de habitar la vida.
- Su énfasis más en los procesos que en las objetivaciones.
- Su reivindicación de la actitud crítica como encuadre pedagógico fundamental.
- Su validación de los recorridos artístico-vitales individuales.
- Su encuadre pedagógico basado en la escucha y el sostenimiento (el concepto de "ciudadanía").
- Su ampliación de la noción de entrenamiento técnico.
- Su asunción de la categoría de experimentación como eje rector de su trabajo (experimentación: día-

logo con la incertidumbre, audacia del desplazamiento, validación del encuentro-desencuentro enriquecedor).

De estas características, deriva la lógica de su actual plan de estudio, al propio tiempo estable y flexible, constituido por un conjunto de materias prefijadas y otro grupo de materias susceptibles de elección. De tal forma que esto le permite al alumno y a la alumna un recorrido personal en medio de un entorno de saberes básicos y compartidos. Nos parece que esto se trata de una aportación a la enseñanza de la danza en México, cuyos encuadres pedagógicos han sido más bien tradicionales. No decimos que esto haya sido ineficaz o arbitrario: nuestras escuelas han demostrado su honda capacidad para formar intérpretes y coreógrafos de alto nivel. Altura conseguida, entre otras cosas, por el apego a la educación artística según el modelo del conservatorio –cuyo énfasis está puesto en los saberes del hacer y en el diseño estructurado de un camino que el alumno debe, paso a paso, transitar-, y en el que en buena medida ha prevalecido una pedagogía vertical y competitiva. Pero el CICO tiene otros objetivos educativos y se empeña por llevar a la práctica otra pedagogía. Dicho de manera muy general, puede aventurarse que el CICO pone una mayor atención al aspecto “civilizatorio” de la danza y se ha decidido, como ya se apuntó antes, por una pedagogía del “sostenimiento y la escucha”. Actitud que implica el apuntalamiento de la autoestima del estudiante.

Nos parece que con base en lo brevemente descrito puede entenderse el carácter beneficiosamente audaz de la propuesta artístico-educativa del CICO. Nuestra escuela ha logrado convertirse en una comunidad amable de aprendizaje -a través de la propia exploración personal, el propio interrogarse dancísticamente- de las implicaciones civilizatorias de la danza. El método es quizá eso que el filósofo alemán Peter Sloterdijk llama

“experimentos con uno mismo” y la herramienta de esa experimentación es el saber coreográfico.

Sin embargo, de este carácter de comunidad amable de experiencia provienen también las que son las principales limitaciones del proyecto. Básicamente, esta amabilidad genera una lógica endógena. Quizá el CICO gravita mucho sobre sí mismo. Aunque, en realidad, este es un problema de la mayoría de nuestras escuelas y de todo el campo dancístico contemporáneo. Cabe señalar que esta tendencia endógena ha sido reforzada también, y en no poca medida, por la devaluación que ha sufrido la labor del CICO por parte de un número significativo de hacedores de la danza, quienes están adscritos fuertemente a las lógicas competitivas y jerarquizantes del sistema de las bellas artes, situación que les obstaculiza, por ejemplo, comprender una propuesta que pone énfasis en lo experiencial.

Para aquilatar el valor de la propuesta artístico-pedagógica del CICO, particularmente de cara a la situación de la producción coreográfica en nuestro país y en América Latina (que son nuestros primeros territorios de arraigo, nuestros “sures” primordiales de acuerdo a lo planteado por la epistemología del sur), es importante mencionar la ampliación de procedimientos en los métodos de composición coreográfica que está ocurriendo en la danza occidental. En buena medida, como resultado del énfasis puesto en el proceso de autonomización de la discursividad dancística (independizándola, por ejemplo, de las lógicas dramáticas teatrales), del impacto de las propuestas performáticas originadas en el ámbito de la experimentación plástica, de las consecuencias de la creciente conceptualización de la experiencia dancística (resultado, entre otras cosas, de la academización universitaria de la danza) y de las derivaciones de las exploraciones de la complejidad polifónica de

la corporeidad, los paradigmas y procedimientos de composición coreográficos se están ampliando. Tenemos así, por ejemplo, la "coreografía-experimento", la "conferencia-performática", la "coreografía-ensayo" (en el sentido del ensayo filosófico o literario), la "danza-burlesque", la "instalación-coreográfica", la "danza domiciliaria", la videodanza, el jam-político, etc. Es decir, se está ampliando rápidamente la paleta de la composición coreográfica y nos es necesario conocerla, integrarla y enriquecerla.

Ahora bien, la coreografía mexicana, que sin lugar a dudas tiene numerosas manifestaciones de excelencia, a nuestro juicio, y como resultado de una historia de continuidad formativa y creativa que se ha extendido, sin interrupción, por décadas (por lo menos, desde los años 30 hasta el presente), está muy estabilizada.

En cierto sentido, la coreografía de nuestro país está muy determinada por sus propios éxitos, que la han llevado, por ejemplo, a un esteticismo poderoso y disfrutable, pero acotado. Claro que esto tiene sus razones: nuestra danza es quizá la única en América Latina, con excepción de la danza cubana, que ha desplegado sus esfuerzos y logros de manera ininterrumpida a lo largo de lustros. Esto ha permitido consolidar saberes y poéticas, lo que, a su vez, ha dado lugar a una suerte de tradición. Esto no es malo. Al contrario, le ha posibilitado a nuestra danza acumular una gran cantidad de capitales culturales que explican, por ejemplo, el nivel de excelencia de nuestros intérpretes y la calidad de concreción escénica de nuestras coreografías. No debemos olvidarlo. Este nivel es un logro colectivo que nos compromete. Pero es también nuestro límite, la frontera que delinea un territorio que debemos expresivamente ampliar. Nuestro nacimiento en el marco de los paradigmas de la danza moderna nos ha permitido dar lugar a una danza rica y

rigurosa, fina, pero nos es también necesario abrirnos a nuevos paradigmas y no encandilarnos narcicísticamente con nuestros logros. Nos es preciso conocer los paradigmas y procedimientos dancísticos nacidos de la posmodernidad –o transmodernidad- crítica, para integrarlos y enriquecer nuestras maneras de hablar y problematizar lo real.

Apuntamos que esta vertiente crítica posmoderna se está explorando mucho en América del Sur (por supuesto que los trabajos tienen diversos niveles y fortunas artístico-políticas y que no se trata de asumirlos acríticamente). Nos parece, en consecuencia, conveniente dialogar con nuestros pares latinoamericanos. Diálogo en el que no debemos prescindir de nuestra propia historia. Creemos que, como en muchos terrenos, a la cultura mexicana le toca tender puentes entre diversos tiempos, paradigmas, perspectivas (cosas de vivir a caballo entre el norte y el sur) y que a nuestra danza le será inevitable enfrentarse a las problemáticas de tejer fino entre las exigencias estetizantes nacidas de la danza moderna-contemporánea y la ampliación de las voces críticas y astilladas de la transmodernidad. Estamos seguros de que podemos hacerlo.

Y en esta labor, los encuadres artístico-pedagógicos del CICO son muy pertinentes, en virtud de su concepción amplia del hecho coreográfico y de la experiencia dancística y de su énfasis en la experimentación como método de indagación artística y de diálogo con la vida.

2. LA PROPUESTA DEL CICO Y LOS DEBATES ENTRE "ATRASO" Y "CONTEMPORANEIDAD"

Como ya se apuntó, quizá en nuestro país estamos en un momento de fatiga de los paradigmas estéticos-éticos acuñados en la danza moderna (los formu-

lados por los y las fundadores de la danza moderna norteamericana y europea que llegaron a México desde la década del treinta del siglo pasado). Estos paradigmas –que han sido habitados de manera creativa, antropofágica, bastarda pero también tributaria y aquiescente por la mayoría de los y las hacedores de nuestra danza- fueron apuntalados por el estado bonapartista nacido de la revolución de 1910 (el “ogro filantrópico” del que hablaba Octavio Paz) que fundó escuelas, privilegió estéticas y diseñó un sistema de financiación y de distribución de obras que de alguna manera ha tenido continuidad hasta nuestros días. Pero es preciso señalar –para no avalar una idea de “vasallaje” absoluto al estado por parte de la mayoría de los danzantes mexicanos- que los y las hacedores de la danza no fueron, ni son, entes pasivos en la vida y haceres del campo dancístico así diseñado, sino que opusieron y oponen resistencias, formularon y formulan estéticas propias y se aventuraron y aventuraron en recorridos particulares. Aunque también es justo advertir que casi siempre se respetaron y respetan (para citar a Bourdieu) “las complicidades objetivas” del funcionamiento del campo, sus lógicas y fronteras. Es decir, para recordar a de Certau, que en sus relaciones con el poder estatal, los bailarines apelaron y apelan más a prácticas “tácticas” que “estratégicas”. Circunstancia que no es privativa de los y las danzantes, sino compartida por muchos y muchas ciudadanos de nuestro país en virtud de que todavía no hemos podido constituir un “bloque histórico” (para recordar la formulación de Antonio Gramsci) común y creíble para la mayoría, que nos permita diseñar una nueva y más justa organización social.

Ahora bien, esta situación se fue modificando progresivamente a partir de la adopción del así llamado *modelo neoliberal*. De esta forma, si bien el estado no abandonó del todo su papel central en la formulación

de las políticas culturales y artísticas (seguida siendo un ogro, aunque cada vez menos filantrópico), sí prescindió de –y combatió ferozmente a- los compromisos sociales mínimos en los que anteriormente apuntalaba su legitimidad. De acuerdo con esto, dicho de manera muy esquemática, en el terreno de la danza contemporánea, en este momento, como resultado de esas políticas neoliberales, se ha apuntalado un dibujo del campo centrado en las lógicas del sistema de las bellas artes, que con base en un eficaz, pero también jerarquizante sistema de y, ha privilegiado una discursividad dancística muy estetizada, competitiva (en consecuencia, excluyente) y virtuosa. Desde nuestro punto de vista, esta conformación eficientista del campo unció a su lógica los múltiples y finos saberes (técnicos, escénicos, interpretativos, compositivos, pedagógicos) que la danza contemporánea mexicana había acumulado desde los años 30 del siglo pasado, mellando sus aristas rebeldes (las nacidas de su surgimiento en los esfuerzos culturales postrevolucionarios por lograr una autonomía de enunciación simbólica) y potenciando sus vertientes esteticistas y formalistas. De esta forma, se ha creado una situación similar a la que Deleuze y Guattari describen para la relación entre el estado como aparato de captura y las resistentes tribus nómadas. Vale decir, hay unos artistas de la danza reconocidos por el aparato de captura cultural y muchos invisibilizados. Añadimos que en este momento, además, y sin que haya cambiado de manera esencial la distribución desigual del poder al interior del campo, parece estar modificándose el paradigma estético de legitimación-pertenencia: si antes fue el “esteticista de cuño modernista”, ahora, y ante su agotamiento, es el “posmoderno”, esgrimido muy en consonancia con las lógicas de la razón metonímica y de la razón proléptica de las que nos habla Boaventura de Souza Santos. Es decir, se está constituyendo una situación en la que una estética

y una organización del poder del campo se están presentando como "verdaderamente contemporáneas" en contraposición a demandas y estéticas descritas como residuales, prescindibles.

En correspondencia con la situación apretadamente descrita líneas arriba cabe señalar que en México la versión dominante de la educación dancística escénica –que de manera fundamental es impartida por instituciones públicas- está formando artistas que en el momento de su egreso van a insertarse o en el ámbito del "aparato de captura" o en el de las "tribus nómadas". El campo dancístico está efectivamente escindido porque en su diseño neoliberal no estaba contemplado que cupieran todos. Al interior del campo dancístico se repitió -se repite, quizás- la lógica de dominación que atravesó -atraviesa, quizás- por décadas a toda la sociedad de nuestro país: el relato de la modernización eficiente dejó a muchos y muchas afuera que son, además, culpabilizados de su propia exclusión en tanto que rejegos al *aggiornamento*.

No podemos ocultar que en el CICO nos interesan sobre todo estos "rejegos", porque en ellos y ellas vemos tanto las posibilidades de enriquecimiento estético de las discursividades del campo como el posible surgimiento de un sujeto dancístico colectivo integrado por pares. Es decir, en contra de la opinión legitimada, vemos en estos diversos sujetos dancísticos aparentemente "residuales", la profunda posibilidad de una honda reformulación del campo, de la construcción de una contemporaneidad artística y organizativa crítica y autónoma, que se convierta en una aportación de los y las ciudadanos de la danza a la democratización del conjunto de la vida social.

¿Cómo enseñar coreografía y saberes dancísticos en un contexto como este? A nuestro parecer, aten-

diendo a dos perspectivas: la histórica y la pulsional, asumidas desde un encuadre antropofágico (recordamos a Oswaldo de Andrade y a Suely Rolnyk), es decir, poiético libertario.

De acuerdo a la primera vertiente, la histórica, se trata de que los alumnos y alumnas (y nosotros los profesores y profesoras) conozcan (conozcamos) cómo es que se fueron constituyendo los saberes y estéticas predominantes en el campo (su, nuestro, campo); cómo fueron producidos, en el marco de qué debates; cómo es que las historias de enunciación no son arbitrarias, sino que forman parte de los esfuerzos de los sujetos personales y colectivos de nombrarse-crearse; y de cómo, en tanto que operaciones antropofágicas (a veces antropofágicas aculturadas, a veces antropofágicas transculturadas, para maridar a Ángel Rama y a Suely Rolnik), tales esfuerzos no son recorridos identitarios inamovibles que demandan tributación, sino acumulación, al propio tiempo, de límites y posibilidades. Se trata de comprender que tales empeños simbólicos son invitaciones a nombrarse para constituirse en libertad. Se trata de que experimenten (experimentemos) el júbilo de las múltiples temporalidades, que se ejerciten (nos ejercitemos) en la pertinencia de las traducciones epistemológicas y estéticas, que decidan (decidamos) cuál(es) es (son) su(s) (nuestras) contemporaneidad(es), cuáles los alimentos de sus (nuestros) banquetes.

En la segunda vertiente –la pulsional-, se buscaría hacernos conscientes de que el trabajo enunciativo se hace desde las historias y voces de sus (nuestros) cuerpos, de sus (nuestras) urgencias y emergencias, a las que es preciso escuchar a la manera de la atención flotante. Voces y urgencias de sus (nuestras) personas corporales a las que el actual sistema de dominación de nuestro país quiere condenar a la situación de "ni-

ni" (ni escuela, ni trabajo). Cuerpos asediados por la criminalización y la violencia (la delincuencia y la legal), pero que en su alegría, su irreverencia, su apertura a la caricia y al goce, ponen un límite a las lógicas crueles que los cercan y abren nuevos caminos de ciudadanía y audacia y coherencia ética. Conocemos a nuestros estudiantes y a nuestros compañeros maestros y maestras: no van a derrotarnos los oscuros.

Como puede advertirse a partir del propio estilo discursivo de este texto, asumimos que la actual enseñanza de la coreografía en nuestro país es un trabajo compartido y complejo de aprendizaje-reformulación poética, artística y social en conjunto. Porque se trata de que todos –alumnos y maestros- trascendamos las habituales representaciones de nuestras prácticas, de que nos aventuremos a ir más allá de nuestras habituales categorías. Y, sobre todo, que trascendamos la naturalizada y jerarquizante oposición entre "atraso" y "contemporaneidad".

Esta oposición nos obstaculiza dialogar libremente con lo que ha sido nuestra historia dancística y nos dificulta soñar –y producir- nuevos caminos propios, en la medida en que esa oposición nos ata a la persecución de la liebre obstinadamente huidiza de la contemporaneidad "real" definida siempre en otra parte... Es sobre todo en este último punto que nos es muy útil la recuperación que hace Suely Rolnik de la propuesta antropofágica de Oswaldo de Andrade porque pone énfasis en la capacidad electiva del fagocitador. Es él quien construye su propia "contemporaneidad" a partir de lo que decide engullir. La autonomía no es resultado entonces de un solipsismo nutritivo (de un apego imaginario a una identidad imaginaria), sino de la capacidad de elegir/diseñar un menú con base en alimentos de diversa procedencia y de elaborar con ellos una nueva cocina, pero tampoco es el resulta-

do de la prescindencia obligatoria de los alimentos y recetas tradicionales. Se trata de aplicar la ética de la etnia brasileña tupi: comer lo que potencia y dignifica. Se trata de asumir también lo que nos enseñó Ángel Rama desde hace décadas: que el contacto cultural entre las diversas sociedades es inevitable y que nunca deja de tener consecuencias, que abre siempre posibilidades de relecturas de los capitales culturales propios, que no hay manera de "quedar a salvo" de los encuentros, que son oportunidades de reformularse (de crecer en complejidad a partir de aceptar el ruido que nos hace la otra cultura –para continuar el razonamiento de acuerdo a los planteamientos de Morin-).

¿Y cuáles son nuestras representaciones y experiencias frontera que estamos intentando reformular? A nuestro juicio, son las siguientes:

- Una "fetichización" de los saberes y paradigmas de cuño moderno. Fetichización que ha propiciado el fuerte carácter esteticista de la danza contemporánea mexicana. Digamos que esta poderosa estetización se ha convertido en nuestra "cárcel de luz": excelencia limitante.
- La tendencia actual a tirar "al niño con el agua sucia", en aras de la superación del así llamado "atraso", de lo implicado en esta fetichización o encantamiento narcisista que no es arbitrario o ingenuo sino que supone la experiencia de saberes y discursos eficaces y gozables.
- La lógica endógena de nuestra danza que tiende a asimilar en el marco del paradigma esteticista aquellas discursividades alternas con las que se va encontrando.
- La sordera ante los recorridos otros de los "otros" del campo.
- El solipsismo reactivo en el que esos "otros" suelen enconcharse.

- La ausencia de diálogo con los pares externos de las múltiples danzas del mundo.

Sintetizando de manera abusiva, nos parece que, de acuerdo con lo expuesto sucintamente, son 3 los grandes núcleos problemáticos de nuestra danza escénica contemporánea: su carácter acusadamente endógeno, su tributación (histórica y socialmente explicable) de la "belleza", su dependencia con respecto a las razones metonímicas y prolépticas con las que se construye el discurso jerarquizante de la disputa entre "atraso" y "contemporaneidad" (dependencia que puede adquirir tanto la forma de la resistencia solipsista como la de la supeditación acrítica –en el fondo, las dos caras de la misma moneda-).

De cara a estos núcleos problemáticos es que nos planteamos en el CICO la enseñanza de la investigación/enunciación coreográfica. Creemos que, para trascender estos núcleos limitantes, es muy importante escuchar las voces de las personas corporales de los y las futuros coreógrafos en lo que tienen de "inconvenientes". Para decirlo a manera de hipótesis arriesgada y un tanto simplista: es necesario oír la inconveniencia de las corporeidades "mexicanas" con respecto a ciertas categorías "occidentales" dominantes con base en las cuales se define y experimenta una corporeidad "valiosa" (particularmente las relativas a la "belleza"), es preciso también escuchar lo que de resistencia a los empeños tanáticos que nos circundan por todas partes tienen esas personas corporales en su cultivo de la sonrisa irreverente. Habrá que oír también los dolores hondos, las tribulaciones de género, la disputa con el patriarcado, habrá que escuchar los muchos debates, las diversas luchas, apuestas y audacias que danzan en las personas corporales rejegas.

De acuerdo con esto, enseñar coreografía más que compartir -o no sólo- conocimientos sistematizados de

procedimientos compositivos, es abrirse a la escucha compartida de lo que nos problematiza desde la densidad de nuestros cuerpos. Es trabajar juntos para encontrar -descubrir- estrategias enunciativas como una manera específica de participar en la poíesis social. Es una actividad altamente reflexiva y hondamente comprometida en lo afectivo/perceptual. Componer danza es sentir-pensar desde las complejidades de una singularidad que se sabe social. Estos son los retos de la enseñanza de la investigación/enunciación dancística del CICO.

Apenas escribimos lo anterior nos percatamos de que estas palabras son quizá una carta a nuestros alumnos y alumnas en las que queremos declararles nuestra confianza en el valor social de la danza y en la claridad esperanzadora de sus personas. Les agradecemos. Son ya poíesis luminosa en acción, la "parte de ninguna parte" (para recordar a Ranciere) que inaugura mundos.

3. LA PROPUESTA DEL CICO EN LA ÉPOCA DEL CAPITALISMO DEL DESPOJO

Esto último sólo será posible, si asumimos con cabalidad la respuesta a la pregunta de ¿qué pueden aportar los saberes de la danza a los ciudadanos y ciudadanas en el momento en que asistimos a la nueva fase de la dominación capitalista, aquella que está construyéndose sobre la mundialización del poder del capitalismo financiero? (Gilly y Roux, 2015), ¿qué puede aportar una escuela como el CICO a una sociedad tan lastimada como la nuestra? Sabemos que se trata de preguntas grandes, que acaso sitúan este párrafo en el resbaladizo camino de la desmesura o la insensatez. Sin embargo, apenas las escribimos nos percatamos de porqué su formulación no carece de pertinencia: si lo propio de esta forma de dominación es

su carácter cósmico (y cosificante), abstracto (y abstrayente), la danza y su experiencia y saberes -arraigados en la complejidad de los cuerpos- se colocan en sus antípodas: son concreción, experiencias encarnadas, expresión de una intencionalidad que se actúa en la densidad kinética-corporal de los y las sujetos. De alguna manera, con base en sus maneras de ser, la danza puede ayudar a construir un mundo que no tribute las lógicas crueles del actual momento del capital.

Es verdad que el carácter abstrayente de esta forma de dominación ha venido dibujándose desde hace siglos -en este sentido, por ejemplo, el filósofo argentino León Rozitchner, en su libro *La cosa y la cruz: cristianismo (en torno a las confesiones de San Agustín)*, nos explica cómo la versión dominante del cristianismo preparó, en su articulación estricta de la persona a los empeños de un alma que se "limpia" de corporeidad, la llegada de ese sujeto "abstracto" cada vez más utilizable en la lógica del capital en virtud de su poco espesor-. Sin embargo, este carácter "descarnado" de la actual forma generalizada de dominación tiende a magnificarse en virtud de la forma misma de manifestarse de este capitalismo en el que el capital -perdón por la redundancia- parece producir directamente capital sin intervención del trabajo, es decir, sin la participación de la persona que ya no es más considerada una persona sino una función, no un alguien que cuenta las historias que lo habitan, atribulan y complejizan, sino un ente de operaciones y ubicación cuantificable, evaluable, utilizable (o descartable). La danza, por lo menos en principio, sería una negación de esta abstracción.

Esto último es muy importante porque esa lógica abstrayente del capital le abre la puerta a la crueldad, porque ahí donde no se ve a la persona y se la sustituye por una representación cósmica instrumental se instala la tentación del cadáver. Recordamos las reflexiones

de Simone Weil, en su ensayo *La Iliada o el poema de la fuerza* (Weil, 1990), en el que nos avisa cómo los poderes autoritarios se empeñan en negar el movimiento de la voluntad libre de los sujetos, de cómo prefieren la quietud (el caso extremo es precisamente el cadáver), o en todo caso, el movimiento pautado, normado, ése en el que su incesante acción no modifica nada porque repite lo mismo, como bien lo describe André Lepecki en *Coreopolítica y coreopolítica* (Lepecki, 2015).

Ahora bien, este capitalismo higiénico, aséptico, maquínicamente abstracto que fetichiza la eficacia, se ensaña, sólo de una manera aparentemente paradójica, con los cuerpos. Como consecuencia de su profunda lógica cosificante y mercantil, las personas somos reducidas a corporeidad instrumentalizable o suprimible. No es casual que en nuestro país y en el mundo se multipliquen los feminicidios, la trata de personas o que se desaparezcan o eliminen a los inconvenientes o inasimilables.

¿Por qué pensamos en esto al reflexionar sobre nuestro proyecto pedagógico? Porque sus estudiantes y maestros y maestras nos recuerdan cotidianamente cuál es el contenido vital, ético, civilizatorio, de la danza: colaborar a la construcción de un mundo más amable desde la experiencia dignificada y respetuosa de la primera situación existencial humana, su corporeidad. Nos parece que lo fundamental del CICO es su pedagogía amable, empática y que cultiva el encuentro. Es una pedagogía centrada en el desarrollo de una voz propia artística, personal, que se construye en el diálogo con los otros y otras gracias a la experimentación kinética-corporal. Es decir, en el mejor sentido freudiano-marcusiano de la palabra, se trata de un empeño académico-artístico erótico, en las antípodas de los paradigmas tanáticos del actual modelo dominante de poiésis social.

Esta perspectiva amable, centrada en la persona, se fue construyendo a lo largo de lustros gracias a los esfuerzos de maestras y maestros y dio lugar, a partir del desarrollo de las propuestas de la querida maestra Lin Durán, a nuestro actual plan de estudios, diseño académico en el que ubicamos –en concordancia con el núcleo ético arriba descrito– los siguientes ejes fundamentales:

- 1) la atención a los encuadres somáticos en lo relativo a los saberes directamente corporales
- 2) la adopción de una noción ampliada de investigación escénico-dancística como base del aprendizaje de los saberes del enunciar artístico
- 3) la apertura a las experiencias enunciativas artísticas más allá de la danza y lo escénico que están nutriendo actualmente a las prácticas performáticas
- 4) la comprensión de que los saberes del hacer y los saberes crítico-reflexivos no solamente no son excluyentes sino que se nutren y enriquecen mutuamente.

4. EL CICO Y LA NOCIÓN DE EXPERIENCIA

Para llevar a cabo sus propósitos el CICO se ha propuesto asumir cabalmente la profunda pertinencia pedagógica de la experiencia. Con respecto a este punto, en el CICO no nos reconocemos en la oposición excluyente entre la experiencia (como territorio supuestamente puro de la percepción y, en consecuencia, de la verdad) y la aprehensión subjetiva de los hechos y perceptos como elaboración conceptual supuestamente impura y radicalmente predeterminada (y, en consecuencia, mentirosa). De veras creemos que somos carne (en el sentido de Merlau-Ponty) social-histórica-cultural-simbólica-biológica en devenir (haciendo devenir y siendo devenidos). Y que esa carne es, como dice Edgard Morin cuando define al ser humano (en *La humanidad de la humanidad*), cien por ciento biológica y cien por ciento cultural.

Es decir, una totalidad compleja que articula lo objetivo y lo subjetivo, arraigada en el mundo y desplegándose en los territorios de lo simbólico, determinada sí, pero también abierta siempre a la posibilidad. En este sentido, asumimos el planteamiento de Marx (en los *Manuscritos económico filosóficos de 1844*) de que la naturaleza es el cuerpo de la especie humana, naturaleza a la que el ser humano modifica, al mismo tiempo que es modificado por ella, gracias al ejercicio de la densa categoría poiética-intencional del trabajo, noción a la que Bolívar Echeverría añade (en *Definición de cultura*) que el ser humano es también en su praxis productiva y, al mismo tiempo que la ejerce, un animal-social semiótico. Consideraciones a las que sumamos, desde el territorio epistemológico abierto por la danza, las reflexiones de Helena Katz, quien propone –en su libro *Un, dos, tres, la danza es el pensamiento del cuerpo*– que todos los niveles de lo real están articulados en procesos poiéticos complejizantes devinientes que van de lo inorgánico a lo corporal, lo neuronal, lo intelectual y lo simbólico.

Y si decimos tan apretadamente lo anterior es quizá para apuntar sólo lo obvio: consideramos que lo inorgánico y lo orgánico, lo natural y lo cultural, lo objetual y lo sígnico, lo así llamado objetivo y lo así llamado subjetivo, no son mundos escindidos.

La reflexión sobre la experiencia tiene que tomar en cuenta esta compleja articulación, a la que nos gustaría agregar (asumiendo el peligro de que podamos abrirle la puerta a cierta concepción teleológica de lo real) que cuando en su devenir autopoiético la creación inorgánica dio lugar a la creación orgánica, lo que hizo aparecer fue la posibilidad de un testigo, es decir, de entes portadores de mirada, voz y capacidad de asombro (también poiéticas y no sólo testimoniales, porque, como ya sabemos,

nombrar/mirar es también dar a lugar) que significaran y singularizaran lo que sin esa mirada, sin esa voz, sin esa afectividad, sin esos signos, serían fenómenos, hechos, concreciones infinitamente mudos, alargando simplemente su presencia en el tiempo y el espacio... Aparecimos así, entre otros seres vivos, nosotros y nosotras, primates caminadores y constructores de sentidos, seres infinitos habitados por la finitud como dice Franz Hinkelammert (en *Hacia una crítica de la razón mítica*). Para nosotros, la experiencia es una manifestación de ese percibir/sentir/significar/conocer/nombrar/singularizar. En consecuencia, experiencia es articular, en un solo haz, lo ir-reductiblemente genérico y lo irreductiblemente específico, a través de la sorpresa y el trabajo de un sujeto corporal (a un tiempo individual y colectivo) senti-pensante y finito que así singulariza un hecho, una presencia, un acontecimiento, un encuentro, un rostro, a través de su vivencia compleja. Nos imaginamos a la experiencia como una singularización de la vivencia (quiera esto decir lo que quiera decir) nacida de la dialéctica compleja entre lo que Roland Barthes llamaba el *studium* y el *punctum*, en donde lo definitorio es eso que irrumpe, que adviene y nos hace advenir (como también escribe Barthes en *La cámara lúcida*), pero que no puede prescindir de la totalidad que la posibilita.

Experienciar: singularizar una vivencia. Singularización que rasga la urdimbre de la habitual distribución de lo sensible (para recordar a Ranciere). Es decir, experienciar sí implica una suerte de epokhé fenomenológica que no se fundamenta en ninguna pureza abstracta, sino en una toma de posición ética (es decir, política): detener el ejercicio casi automático de nuestros paradigmas de interpretar/percibir/sentir (paradigmas construidos histórica y socialmente) para abrirse a la escucha de la intencionalidad e historia

del paradigma en irrupción/aparición otro. Escuchar la constelación de historias encarnadas en un rostro, una situación, un acto específicos. Tomar en cuenta esas historias no significa homogeneizar, generalizar, encuadrar en un sistema rígido, al contrario, es abrirse al hecho de que todo tiene historia/biografía y que ese devenir va dibujando un rostro. Creemos que a eso es a lo que se refiere Antonio Aguilera cuando comenta a Adorno y habla de la primacía del objeto. Y creo también que esa es la razón por la que Barthes eligió la palabra "advenir" como lo que le ocurría cuando una fotografía lo punzaba. Advenir: lo que llega según su propio recorrido y su propia historia. Experienciar es abrirse al advenimiento. Así deseamos que aprendan nuestros estudiantes.

5. EL CICO Y SU ENCUADRE SOMÁTICO

La perspectiva somática ha sido clave para vivir el experienciar académico/artístico del que hablábamos en párrafos previos. Desde hace aproximadamente 20 años, las prácticas somáticas en el CICO fueron ganando territorio en una forma natural, ya que la somática, es de entrada, compatible con los fundamentos pedagógicos iniciados por la maestra Lin Durán. Las prácticas somáticas implican una propuesta de formación en la que la experiencia corporal dancística tiene el propósito de ser integradora, que involucre a la persona con todo su ser y en todos sus ámbitos, incluyendo la dimensión estética.

La propuesta somática tiene como preocupación fundamental la de establecer puentes entre los procesos mentales, corporales y el ambiente, con la claridad de que somos naturaleza biológica-cultural. La apuesta somática en el CICO está encaminada al movimiento expresivo y creativo en el contexto de la formación global del recorrido curricular.

Las prácticas somáticas han enriquecido la propuesta del CICO, que entre sus objetivos pedagógico-artísticos, apuesta por la diversidad e inclusión de las personas para desarrollarse humanamente. Tiene como centro de creación el cuerpo en movimiento y propicia procesos fundados en los saberes de la danza (los maestros de somática derivan del campo dancístico), el movimiento somático y la composición artística.

La somática propone una reeducación de los patrones básicos del movimiento, lo cual implica la reducción de respuestas rígidas y formas estereotipadas, que impiden el contacto más allá de las formas. Propicia el movimiento espontáneo y genera un mayor equilibrio entre lo interno (interocepción) y lo externo (exterocepción), lo cual deviene en una mayor adaptabilidad al medio. Cuando un estilo (ya sea personal o de una técnica corporal extracotidiana), está introyectado en la forma en que se mueve, piensa y siente la persona (al ser mediado por un estilo), resulta difícil la exploración de su propia voz, ya que no encuentra los caminos que la conducen hacia su expresión corporal e imaginación creativa con el movimiento. La somática, al reeducar los patrones neuromusculares (entre otras virtudes), establece un vínculo más cercano con el sí mismo, asunto nodal para el desarrollo artístico personal. Esto no significa un aislamiento o introspección creativa, sino todo lo contrario, desde la claridad de un mayor autoconocimiento, es que las relaciones en el trabajo colaborativo funcionan con mayor eficacia, porque las potencialidades así como las debilidades de cada quien contribuyen a los propósitos del grupo en el que cada uno cumple sus roles. Los métodos somáticos se apoyan en los estudios científicos y experimentales, continuamente están en revisión y transformación, son dinámicos y permiten desarrollar propuestas diversas, tanto pedagógicas como creativas, son un campo abierto.

6. EL CICO Y SU FUTURO INMEDIATO

La historia del CICO ha pasado por varias etapas que han ido formando su vocación y personalidad como una escuela de arte que tiene como base el cuerpo y la danza. Su labor educativa se ha caracterizado, entre varios aspectos, por una metodología que, a partir de técnicas somáticas, impulsa la investigación desde el cuerpo. Esta investigación pretende generar y cultivar la voz propia del estudiante como creador-investigador. Propiciar procesos de este tipo ha implicado ampliar las ideas de danza, escena, coreografía e investigación y la formulación de una pedagogía propia, que podríamos denominar, en el mejor sentido de la palabra, "amable".

Todo este trabajo académico-artístico, asumido como tarea colegiada, ha dado lugar a un amplio caudal de capitales de saber, que, en virtud de su propia riqueza y complejidad, nos demanda precisar el grado pertinente de la formación artística-académica que ofrecemos. En este sentido, es que tenemos la intención de proponer una formación a nivel licenciatura dirigida a personas interesadas en las estéticas de lo dancístico y lo performativo -potenciando y ahondando los paradigmas que hemos puesto en práctica desde hace años- en la investigación del cuerpo, el movimiento y las artes de acción. Nos interesa resaltar que esta intención nace del propio desarrollo de nuestra actual formación, se trata del crecimiento de un proyecto que cuenta con concepciones y metodologías específicas (que de manera imprecisa y a título de primera enunciación podríamos denominar "somático-performativas de la escena ampliada"). De acuerdo con esto, nuestra licenciatura contribuiría a la ampliación de la educación coreográfica, no sería una réplica de las valiosas licenciaturas en danza ya existentes, sino

un aporte particular. Cabe agregar que la formulación en términos de licenciatura de nuestra formación nos permitiría sumarnos al amplio proceso de academización de la danza que, en lo particular, y de las artes, en lo general, está ocurriendo tanto a nivel mexicano como latinoamericano y mundial. A lo dicho, habría que sumar que con la adopción del nivel de licenciatura nuestros alumnos y alumnas podrían maximizar sus posibilidades de intercambio académico, de apoyo de becas, de continuación de estudios de posgrado y de ampliación y mejoramiento de sus condiciones cuando se integren al mundo laboral. Apuntamos esto porque ya nos ha ocurrido que nuestros estudiantes queden excluidos de becas y apoyos en virtud de las actuales condiciones con las que estos necesarios soportes han sido diseñados.

7. COMENTARIO FINAL

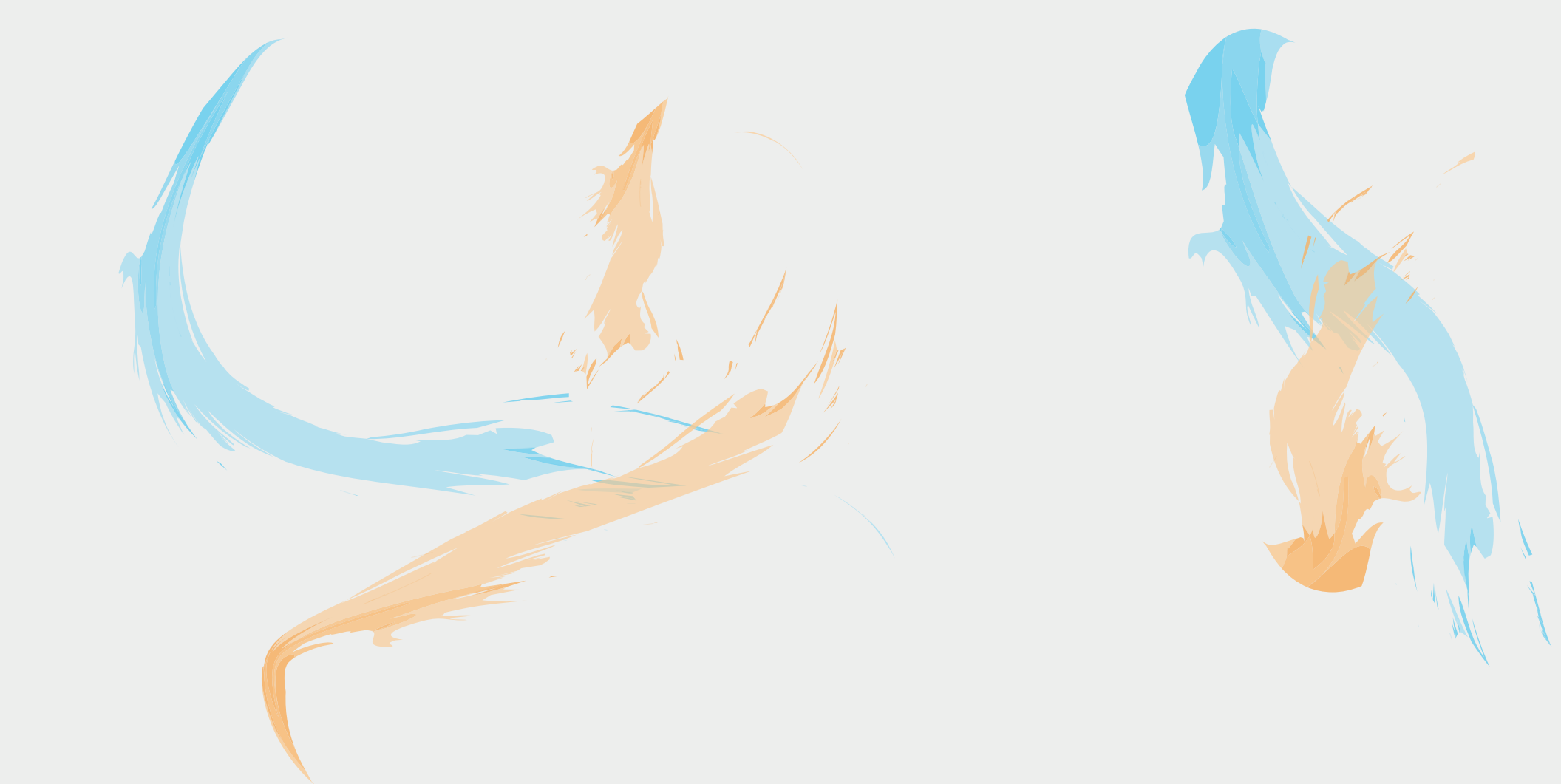
Queremos terminar refiriéndonos a lo que puede afectar la educación artística pública en este momento de nuestro país. Lo ominoso para el CICO, el INBA, la educación pública en México no proviene de sus protagonistas directos (maestros, estudiantes y funcionarios), sino del entorno descrito en párrafos previos, cuando hablamos de la práctica dancística en este momento de la dominación del capital. Vivimos una época caracterizada por una gran ofensiva contra los derechos sociales. Es esta lógica erosionante la que debemos leer para encontrar alternativas que nos permitan defender lo que miles de mexicanas y mexicanos nos heredaron. La nueva racionalización del capital, al minar la seguridad social, las condiciones laborales, al privilegiar el eficientismo instrumental (en cuya lógica se inscriben las evaluaciones externas) dificulta seriamente nuestras labores. Es el deterioro social generalizado lo que amenaza nuestro trabajo. La forma particular que ha adquirido el ejercicio del po-

der en nuestro país, su grado de violencia, es lo que realmente nos hostiga. Por eso no podemos dejar de sentirnos conmovidos y orgullosos de nuestros alumnos y compañeros maestros cuando, por ejemplo, en años recientes, ante el lamentable acontecimiento de la desaparición todavía no esclarecida de los 43 jóvenes de Ayotzinapa, salieron a las calles a poner su cuerpo, su capacidad de empatía, sus ganas de justicia y claridad. Los vimos llorar –sollozar, literalmente– y pelear con imaginación, arrojo y también con la alegría que trae aparejada la experiencia de la libertad. Se los agradecemos hondamente. No queremos olvidarlo nunca. Nos compromete. Por lo dicho, en el CICO no queremos olvidar que la danza es alegría, sonrisa comprometida y liberadora. Tampoco queremos eludir el hecho de que nuestra labor forma parte de un esfuerzo social, de un sujeto colectivo que se extiende en el tiempo: el de la noble e insustituible educación pública. Nos enorgullece decir que el INBAL es uno de los puntales de esa educación, de ese esfuerzo colectivo. Maestros y maestras, estudiantes, funcionarios, directivos, trabajadores administrativos, trabajadores de intendencia, polis, todos y todas contribuyen, sueñan, se esfuerzan noblemente, porque aquí se está por buenas razones, definitivamente no son el lucro ni el ansia de poder lo que nos tiene en estos empeños. La educación artística es una forma de amor a la vida. A pesar de las diferencias que podamos llegar a tener, encuentro esa apuesta vital dignificante en la mayoría de los y las integrantes de nuestro sujeto colectivo. Nos conmueve. Lo agradecemos. Lo aquilatamos. ¿Será que nuestras ínsulas de barataria de la enseñanza dancística derrotarán algún día la oscuridad de la cólera?



Bibliografía

- BARTHES, R.** (1989). LA CÁMARA LÚCIDA. BARCELONA: PAIDÓS.
- BOURDIEU, P.** (1990). SOCIOLOGÍA Y CULTURA, MÉXICO: CONACULTA/GRIJALBO.
- CERTEAU, M.** (1996). LA INVENCIÓN DE LO COTIDIANO (VOL. ARTES DE HACER). MÉXICO: UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA/ INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE/ CENTRO FRANCÉS DE ESTUDIOS MEXICANOS Y CENTROAMERICANOS.
- CONTRERAS, J.** (2014). LAS PREGUNTAS DE LA PIEL, TEXTO INÉDITO.
- CONTRERAS, J.** (2015). DANZA Y POLÍTICA. MORELOS: REVISTA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MORELOS.
- DELEUZE, G., & GUATTARI, F.** (1997). APARATO DE CAPTURA. EN, MIL MESETAS (CAPITALISMO Y ESQUIZOFRENIA). VALENCIA: PRE-TEXTOS.
- DUSSEL, E.** (2002). ÉTICA DE LA LIBERACIÓN EN LA EDAD DE LA GLOBALIZACIÓN Y DE LA EXCLUSIÓN. MADRID: TROTTA.
- GILLY, A., & ROUX, R.** (26 DE OCTUBRE DE 2015). LA UNIFICACIÓN FINANCIERA DEL MUNDO. LA JORNADA, PÁG. 12.
- GILLY, A., & ROUX, R.** (2015). EL TIEMPO DEL DESPOJO, SIETE AÑOS SOBRE UN CAMBIO DE ÉPOCA. MÉXICO: ÍTACA.
- HINHELAMMERT, F.** (2007). HACIA UNA CRÍTICA DE LA RAZÓN MÍTICA. EL LABERINTO DE LA MODERNIDAD. MATERIALES PARA LA DISCUSIÓN. SAN JOSÉ, COSTA RICA: ARLEKIN.
- LEPECKI, A.** (2015). COREOPOLÍTICA Y COREOPOLICÍA. MÉXICO: EDICIONES DE LA REVISTA FLUIR.
- MARCUSE, H.** (2010). EROS Y CIVILIZACIÓN. ESPAÑA: ARIEL.
- MARCUSE, H.** (2013) LA DIMENSIÓN ESTÉTICA. CRÍTICA DE LA ORTODOXIA MARXISTA. JOSÉ FRANCISCO IVARS (ED. LIT.).
- MORIN, E.** (2007). INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO COMPLEJO. BUENOS AIRES: GEDISA.
- RAMA, Á.** (1974). TRANSCULTURACIÓN NARRATIVA EN AMÉRICA LATINA. MÉXICO: SIGLO XXI.
- RANCIERE, J.** (2010). EL ESPECTADOR EMANCIPADO. BUENOS AIRES: MANANTIAL.
- ROLNIK, S.** (2001). MAS ALLÁ DEL PRINCIPIO DE IDENTIDAD. LA VACUNA ANTROPOFÁGICA. TEATRO AL SUR. REVISTA LATINOAMERICANA, 20, 32-39.
- ROTZICHER, L.** (1997). LA COSA Y LA CRUZ: CRISTIANISMO (EN TORNO A LAS CONFESIONES DE SAN AGUSTÍN). BUENOS AIRES: LOSADA.
- SANTOS, B. DE S.** (2009). UNA EPISTEMOLOGÍA DEL SUR. MÉXICO: CLACSO Y SIGLO XXI.
- SLOTERDIJK, P.** (2003). EXPERIMENTOS CON UNO MISMO, UNA CONVERSA CON CARLOS OLIVEIRA. VALENCIA: PRE-TEXTOS.



Capitulo 3



Pluralismo creativo, metodológico e investigativo en la

LICENCIATURA EN DANZA DE LA UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS PUEBLA

Ray Eliot Schwartz*

1. FILOSOFÍA DEL PROGRAMA

1.1. NATURALEZA Y BENEFICIOS DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE DANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Licenciatura en Danza de la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP) da inicio en el año 1995, como la segunda licenciatura en esta disciplina aprobada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México.

Independientemente de si una estudiante planea entrar en una compañía, abrir una escuela o convertirse en una coreógrafa profesional, son todas opciones que las egresadas de la Licenciatura en Danza de la Universidad de Las Américas Puebla pueden elegir⁵. El programa busca otorgar al cuerpo estudiantil las habilidades y las capacidades básicas para encauzar cualquiera de esos propósitos, pero también asegurar que las estudiantes que deseen bailar o son apasionadas del arte como una forma de pensar, puedan fluir y comprometerse con el mundo de la danza como modelo para la vida. Como Snowber señala tan elocuentemente:

El cuerpo vivido o vivo desde una comprensión fenomenológica es el cuerpo que siente, respira, vive a través de los cinco sentidos y abre la posibilidad de celebrar el cuerpo como un lugar de conocimiento. A diferencia del cuerpo exteriorizado, que el marketing ha enfatizado, el cuerpo vivido permite una comprensión más completa, más rica y más compleja de la naturaleza del cuerpo [...] El cuerpo vivido es donde uno puede ingresar a un lugar de conocimiento y lugar de sabiduría. La danza y el movimiento nos invitan a pensar desde nuestros pies y a habitar nuestro cuerpo entero para llevar a nuestros seres completos a enseñar, a escribir, investigar y vivir. (2018, pág. 251)

La danza permite combinar patrones neuromusculares, patrones estéticos, diferencias estilísticas y otros conceptos para aplicarlos a un comportamiento reflexivo que conecte la práctica artística con campos sociales de investigación como justicia social, compromiso comunitario, servicio activo y pedagogía. A través del programa curricular se tienen en cuenta las historias de la práctica artística del pasado y una visión hacia el futuro. La danza proporciona la capacidad de pensar de forma creativa, lo que permite confrontar problemas difíciles, al proponer soluciones alternativas y al mismo tiempo fomenta el pensamiento abstracto. Asimismo, brinda disciplina, acceso al conocimiento incorporado y oportunidades para la colaboración y el desarrollo de habili-

5. En este texto, la/las se usa como un significante de género no predeterminado. Debe leerse entendiendo que las realidades sociales contemporáneas exigen un enfoque inclusivo en las prácticas educativas y que el uso de la/las está diseñado para representar tanto a individuos masculinos, femeninos como no binarios. Además, elles se usa como un significante no binario para pronombres plurales.

dades para el aprendizaje independiente y la formación de equipos. Le permite al bailarín confrontar y examinar nociones humanísticas de identidad a través del estudio anatómico y somático, que devienen en un puente entre la información científica y la aplicación creativa.

El contenido curricular histórico y teórico permite contextualizar la práctica cultural, así como proponer soluciones novedosas a problemas complejos de la vida real. La danza permite la integración de otros campos de estudio, como las matemáticas, la física, la geometría y la arquitectura entre otros, en la práctica creativa, y como tal, permite a las estudiantes acercarse al *embodiment*⁶ como un sistema educativo.

La Licenciatura en Danza de la UDLAP se creó con el objetivo de preparar a las estudiantes en diferentes campos de la danza de una manera profesional, ya sea en la interpretación, la coreografía, la docencia, la investigación, la crítica o la gestión. En un ambiente de pluralismo intelectual, pensamiento crítico, estudios somáticos, práctica de entrenamiento neuromuscular y procesos creativos altamente rigurosos y constantes, el programa ofrece una amplia gama de metodologías para el estudio de la danza. En él se desarrolla y promueve la curiosidad individual y la autodisciplina, en combinación con valores éticos y una visión humanista de la educación para las nuevas generaciones de profesionales de la danza.

El programa se encuentra dentro de un contexto universitario, abarcando un aprendizaje disciplinar de la danza en relación con un currículo académico medular, que considera lectura y escritura, pensamiento crítico, comunicación oral, aprendizaje experimental, razonamiento matemático, estudio de idiomas y tecnologías de la información.

Este emplazamiento de un programa disciplinar, dentro de una institución privada con exigencias cada vez

más estrictas que responden a las demandas corporativas y la estandarización de la educación superior hoy en día, ha presentado retos formidables. Con el paso del tiempo, el enfoque disciplinar se ha diluido cada vez más bajo directivas de contenido curricular y requerimientos de evaluación y objetivos de aprendizaje homogenizados. Al operar bajo lineamientos estandarizados en la creación de programas universitarios, la mayoría de las carreras han tenido que aceptar estructuras curriculares "unitalla" para asegurar su permanencia en la institución. Las tendencias académicas globales en el manejo de recursos humanos, que dan prioridad a la eficiencia financiera en detrimento de la diversidad y experiencia profesional, han conducido a la búsqueda de soluciones alternativas, cada vez más complejas, para asegurar una educación de calidad con valores humanísticos y éticos.

Con este compromiso hacia una educación artística integral y ética, la facultad ha trabajado de manera ardua para concebir la danza en México como una profesión que no sólo cultiva artistas sino ciudadanas que entienden, practican, promueven y adoptan la danza como parte vital de una sociedad saludable y productiva.

La misión de la licenciatura se fundamenta en una profunda admiración por la tradición y, a la vez, respeto por la individualidad y fomento de la experimentación. La combinación de las bases del entrenamiento neuromuscular constructivo integrados con enfoques somáticos para la conciencia corporal –prácticas de improvisación diseñadas para fomentar la espontaneidad y considerar las habilidades físicas del lenguaje– parecen enriquecer las habilidades coreográficas de las estudiantes. Todo esto, sumado a una fuerte orientación en la búsqueda de un equilibrio entre la teoría y la práctica (praxis), brinda a las estudiantes una amplia gama de posibilidades de *agenciamiento*⁷ en sus vidas personales y profesionales.

6. Un concepto en boga dentro de la lingüística cognitiva es el de encarnación, traducido, descrito y aplicado en la literatura lingüística, psicológica y sociológica (entre otras) de varias maneras: "corporeidad de significado" o "comprensión encarnada", "acción encarnada", "Carácter corpóreo del lenguaje" y "naturaleza corpórea" o "corporeización del lenguaje", "corporeidad de la cognición", "cognición corporizada", "mente corporizada"; "Inteligencia corporizada", "inteligencia artificial corporizada", "corporeización situada", "ciencia cognitiva corporizada" y "corporeización", donde, independientemente de cada una de sus perspectivas, todas le dan al cuerpo un papel importante en la construcción de significado a través de experiencia." (Peral Rabasa, Francisco J.).

En el programa de danza existe una interacción entre las tendencias conservadoras y progresistas. Las primeras se manifiestan en recordar de dónde venimos para así conocer el trabajo que nuestras antecesoras han hecho para crear un espacio para el discurso de la danza en la cultura y sociedad. Las progresistas en el sentido de que las estudiantes no deberán replicar únicamente representaciones museográficas de estas historias, sino que serán capaces de integrar sus fundamentos en propuestas para el futuro del arte.

Esta base filosófica ha generado en la facultad reflexiones complejas y ha propiciado un análisis de los modelos de enseñanza y administración del programa. De este modo, se han evaluado tanto el contenido de las clases como las cuestiones más mundanas, como la priorización de los recursos financieros, el espacio y el capital humano; buscando desarrollar una capacidad sensible y flexible para responder a las tendencias contemporáneas en la educación artística a nivel universitario.

El programa se basa en el estudio de la danza contemporánea y el ballet. Ambos, estilos que se reconocen como los más propicios para la contratación de profesores capaces de cumplir con las exigencias institucionales y los estándares internacionales de acreditación. Sin embargo, estas estéticas en particular son problemáticas, de cara a una oferta más amplia de formas y filosofías dancísticas fuera de la tradición eurocéntrica. La facultad es pequeña en número, lo que limita la capacidad de diversificarse. No obstante, a lo largo de los años se han realizado esfuerzos constantes para buscar formas creativas de tener acceso a diferentes historias y perspectivas de la danza. Algunos proyectos recientes han incluido la invitación a coreógrafas mexicanas contemporáneas, estudios

de danza tradicional coreana, formas de movimiento basadas en las tradiciones diaspóricas africanas y la práctica de la resistencia dúctil que la educación de movimiento somático puede conferir a las estudiantes.

Estos esfuerzos se realizan en el entendimiento de que la danza contemporánea mexicana se posiciona dentro de un contexto global. A pesar de que la danza contemporánea en sus orígenes tiene principalmente influencias norteamericanas, a medida que el tiempo avanzó, la estética, la sensibilidad pedagógica y las redes de mercado en las que participan las bailarinas mexicanas se han vuelto cada vez más plurales y multifacéticas.

Hay una tensión en la enseñanza que ha exigido la adopción de estrategias educativas productivas afines para las generaciones más jóvenes. La coreografía conceptual, el contenido pos-dramático, el interés escenográfico, el arte de la instalación, las intervenciones coreográficas en sitio específico, la video danza, el trabajo dinámico en el piso y la teoría cultural, han propiciado muchas maneras en que la danza se convierte en una práctica mas allá de sus límites disciplinarios.

También han de considerarse las formas en que la práctica pedagógica mantiene las conexiones con sus raíces. Esta tensión proporciona una riqueza y potencial poderoso en las metas curriculares. Como ha señalado Celeste Snowber, "los bailarines trabajan con los elementos de forma y cualidad, ritmo y fisicalidad de innumerables maneras, pero lo central es integrar el cuerpo como un lugar de conocimiento" (2018, pág. 247).

A medida que la tecnología y la migración han influido en la educación superior en danza, generando integraciones en redes cada vez más complejas, ha resultado esencial reestructurar paradigmas educativos

7. Agencia es un concepto que significa la capacidad de actuar en y sobre el mundo de manera autónoma. Implica un yo con la capacidad de "poder para alterar esas conductas y creencias adquiridas para propósitos que pueden ser reactivos (resistentes) o colaborativos (innovadores) en especie". (Noland, 2009, pág. 9)

y cuestionar los modelos de pedagogía autoritaria. Las estudiantes ya no se consideran recipientes vacíos para ser llenados o formados por la influencia absoluta de la maestra. En cambio, son reconocidas como participantes en proyectos de investigación tanto artísticos como educativos. En lo que se reconocen y valoran diferentes historias y experiencias liminales, también hay una oscilación entre estabilizar y desestabilizar las diferencias de poder implícitas en las prácticas de enseñanza, animando a las estudiantes a ser partícipes de la praxis dialógica.

Hay tres ejes principales en el programa, aplicados a los estudios dancísticos: entrenamiento neuromuscular, prácticas-contenidos creativos y teóricos, y diversidad en las aproximaciones pedagógicas

1.2. ENTRENAMIENTO NEUROMUSCULAR

En términos de entrenamiento neuromuscular en movimientos convencionales, las estudiantes tienen acceso a una educación integral y humanista que fomenta las habilidades mediante las cuales se pueden atender sus hábitos estéticos. Además, las estudiantes desarrollan habilidades para ejecutar conscientemente y comprender corporalmente los principios teóricos del arte del movimiento. Este estudio proporciona las bases para la comprensión de distintos vocabularios, patrones de movimiento recurrentes y una apreciación por la práctica intencional y consistente. Prácticas de fuerza, flexibilidad y acondicionamiento pueden ayudar en el desarrollo de ideas y visiones coreográficas de las estudiantes, así mismo, se fomenta en ellas la producción de su propia investigación creativa.

1.3. PRÁCTICAS-CONTENIDOS, CREATIVAS Y TEÓRICAS

Como soporte de la investigación creativa, se presenta una variedad de contenidos que incluyen la

dramaturgia, la improvisación, la composición coreográfica, la investigación y los estudios del performance. Las clases de teoría e historia contextualizan cómo y por qué artistas y pensadoras anteriores han actuado y reflexionado sobre la práctica de la danza. Contenidos como introducción a la música, ritmo, sonido, y escenotécnica proporcionan métodos complementarios para el posicionamiento de la danza en un contexto multidisciplinario. Así mismo, la práctica biodinámica y somática proporciona acceso al desarrollo de la imaginación y un soporte lógico y fenomenológico para la investigación creativa. El contenido curricular está diseñado de manera en que la estudiante que cursa el programa pueda acceder a estas áreas de aprendizaje de acuerdo con sus intereses. A medida que egresan del programa, si se han aplicado al contenido curricular, se van con una amplia comprensión de lo que podría llamarse danza como práctica profesional.

1.4. DIVERSIDAD Y DIVERGENCIAS EN LAS APROXIMACIONES PEDAGÓGICAS

Cada miembro de la facultad aporta diferentes especialidades y perspectivas en relación con la trayectoria de aprendizaje de la estudiante para que haya una aplicación completa y efectiva de los temas y contenidos hacia objetivos curriculares generales. Esos objetivos son principalmente la exposición, integración y comprensión de la danza como una práctica artística y social aplicada a la participación de la comunidad, el servicio social, la justicia y la comprensión colectiva e individual de ella misma en relación con construcciones y códigos sociales más amplios. Operamos con la idea de que los puntos de vista pedagógicos divergentes son importantes para proporcionar estudios con perspectivas no unificadas y multi-focales. Creemos que las estudiantes son inteligentes, críticas y capa-

ces de discernir los principios básicos de los enfoques, mientras los analizan y sintetizan en una identidad profesional personal.

2. REFLEXIÓN SOBRE LA EJECUCIÓN DEL PROGRAMA

En un esfuerzo por expandir la filosofía antes mencionada y compartir una perspectiva más personal respecto a las prácticas educativas humanistas dentro del programa, se entrevistó algunos miembros de la facultad sobre sus puntos de vista. Ellos dieron cuenta de su posición en torno a tres preguntas básicas: ¿Qué es lo que valora del programa? ¿Cómo visualizas a las estudiantes? ¿Cómo te percibes como profesor? Lo que sigue es una síntesis de algunas de sus respuestas⁸:

2.2. MTR. JULIUS BREWSTER-COTTON

¿Qué valora del programa?

Valoramos la importancia del pensamiento artístico independiente y autónomo y el movimiento como una forma de ese pensamiento. La danza es lo que sucede cuando la mente de la artista/filósofa comienza a solidificar sus pensamientos. Nuestro programa valora las reflexiones expresadas por nuestras estudiantes y el cómo cuestionan las prácticas hegemónicas; así como la exploración de tendencias en la danza que permite que su ideología exista en forma de expresión dancística. (J. Brewster-Cotton, entrevista)

¿Cómo visualizas a las estudiantes?

Vibrantes, esa es la palabra que me viene a la mente, vibrantes e inteligentes. También me atrevería a decir un poco ingenuas. Creo que, con frecuencia, las estudiantes tienden a pensar únicamente en lo mínimo suficiente. Lo digo de manera muy general - que mu-

chas veces es justo lo necesario para presentarse. Lo suficiente para hacer el trabajo. Creo que es lo que ellas creen cuando llegan por primera vez, y casi no están acostumbradas a que se les pida que hagan algo más allá del trabajo físico de la danza. Muchas veces las imagino pensando: «Bueno, he llegado a la universidad, ahora solo tengo que hacer el trabajo, entregar estas cosas, mantener el promedio, obtener mi título, y luego seré bailarina, o seré coreógrafa, o finalmente podré dirigir una compañía».

Eso no es cierto, no es cierto. Creo que estas ideas están cambiando poco a poco. Algo pasa cuando las veo cuestionar esa premisa y las veo buscando formas de asegurarse un futuro para ellas fuera de esta institución al observar dónde hay necesidad de su voz artística. Veo estos ejemplos en los programas de verano que eligen asistir, en las coreógrafas que eligen emular o en las coreógrafas visitantes que nos piden que invitemos. Veo que comienzan a tomar más control de su destino y no piensan que es sólo responsabilidad de la universidad y nuestros programas, sino que ellas también tienen autoridad en eso, para complementar la visión del programa de danza con sus propios esfuerzos artísticos. Entonces, nuestros estudiantes son vibrantes, sí, y también curiosos, lo que proviene de una comprensión juvenil e ingenua de lo que constituye un artista de danza y con toda seguridad están determinados. (J. Brewster-Cotton, entrevista)

¿Los ves primero como cuerpos, primero como personas o primero como artistas?

Si me hubieras preguntado esto hace un año, habría dicho artistas primero que usan sus cuerpos para ver y expresar físicamente la condición humana. Ahora veo el peligro en esa respuesta. Los tres son independientes y existen solos. Ahora veo a nuestros estudiantes como cuerpos y en el ser del cuerpo surgen las condiciones a

8. Los testimonios de los maestros fueron recabados por medio de comunicación personal.

priori y las estudiantes investigarán lo que eso significa. Las veo como personas y el ser de personería tiene una existencia que está libre de los límites del cuerpo mencionado anteriormente. También los veo como artistas y pueden elegir usar su ser artístico junto con su ser personal y su ser corporal. Todas son una y un ser...Es y por lo tanto ellas, las estudiantes, SON. (J. Brewster-Cotton, entrevista)

¿Cómo te ves como profesor?

Flexible, inconsistente, maduro, artístico y atrevido. Me atrevo a ser flexible, dúctil en mi enseñanza. Creo que esto permite que las estudiantes y yo evolucionemos con los tiempos absurdos en los que vivimos y creamos. (J. Brewster-Cotton, entrevista)

*¿Y cuál es tu papel en la relación con las estudiantes?
¿Qué haces al respecto?*

Recordarles que es posible y que pueden superar sus desafíos. Les digo que no tienen que cambiar, pero sí tienen que tomar decisiones. Y habrá consecuencias. He sido muy sincero con ellas sobre mi vida pasada. He sido honesto con ellas sobre mi vida académica. Y me gustaría que supieran que entiendo, recuerdo y estuve allí, como ellas; lo entiendo. «Confía en mí para ayudarte como artista, soy alguien que intenta darte información útil que puedes decidir usar o no», eso les digo. Pero si no lo haces, no puedes decir que no lo intenté. Esa es la relación que me gusta tener con ellas. No quiero que piensen que todo lo que digo es oro, que todo lo que digo es correcto, que todo lo que digo es la clave para un futuro artístico. Quiero que entiendan que no es verdad. Quizás es por eso que Disney no ha creado un cuento de hadas sobre bailarinas. La vida de cuento de hadas de una bailarina no es cierta. Hay otros obstáculos. Hay cosas que tenemos que superar personalmente, para que podamos llegar a ahí y les pido que consideren los obstáculos

frente a ellas. Ver esos obstáculos, les da la oportunidad de superarlos. Les pregunto: ¿Qué es eso para ti? Tengo estas conversaciones con ellas y me gusta ser abierto y accesible, como ellas han dicho, que soy accesible, ese es mi mejor papel. Intento ser para ellas todo lo que otros no fueron para mí. (J. Brewster-Cotton, entrevista)

¿Entonces parte de lo que estás haciendo es volver a moldear?

No. No voy a decir que estoy haciendo eso. Eso sería egoísta de mi parte. Volver a moldear corrigiendo mis errores y cargando la cruz de mis triunfos. No estoy re-moldeando, estoy compartiendo. Les estoy dando mi verdad, que no tiene relevancia para ellas en ese momento, ya que puede ser verdad o ficción en lo que a ellas respecta. Pero mi historia y mi vida como artista dicta cómo y qué enseño, no emula lo que me dieron los demás. Entiendo la idea de pagar a futuro, la caridad engendra caridad, por ejemplo, pero también creo que eso nos despoja de nuestra verdadera intención. Pagarlo por adelantado parece una obligación moral, que estamos de acuerdo con el universo para recibir de otro lugar para nosotros. Creo que nosotros, como maestros, enseñamos y damos porque tenemos dentro de nosotros el deseo de compartir, nada más eso, sabemos que compartir y dar es un deseo humano natural y no una obligación moral. (J. Brewster-Cotton, entrevista)

2.2. MTRA. YEAJEAN CHOI

¿Qué valora el programa?

La filosofía de nuestro programa y la organización de sus pedagogías están diseñadas para crear una visión amplia de lo que puede ser la danza. Valoramos el esfuerzo por expandir la conciencia o las perspectivas en términos de metodologías y formas de pensar sobre la

danza. La praxis, o un equilibrio de teoría y práctica, es esencial. Por ejemplo, en mi clase de composición coreográfica, las estudiantes no solo buscan herramientas de composición como el tiempo y el espacio para crear coreografías; también están analizando los métodos/ contextos coreográficos de otras coreógrafas y la articulación del proceso creativo y el producto dentro de la coreografía. A través de este mecanismo, las estudiantes pueden desarrollar sus propuestas creativas y encontrar su propia voz artística en diversos contextos de acción, para convertirse en un artista profesional y único. Las estudiantes también aprenden de la colaboración y el trabajo interdisciplinario a través la participación del programa de danza en la universidad. El programa de danza no está aislado de los objetivos institucionales más amplios. Si bien la danza tiene su objetivo particular de contenido, el programa también se ve reforzado por los objetivos y procedimientos institucionales y administrativos de la universidad que capacitan a las estudiantes sobre cómo negociar y navegar por las realidades burocráticas. Esto permite a las estudiantes organizarse mejor, prepararse y abogar por sí mismas en empresas, corporaciones y otras organizaciones. (Y. Choi, entrevista)

¿Cómo ves a las estudiantes?

Una estudiante es una persona, primero. Las estudiantes son personas que desean tener acceso a habilidades para comunicar sus intereses y deseos a través de ciertos medios estéticos, que en este caso es el movimiento. Son personas con instintos creativos que vienen a la universidad para obtener las habilidades con las que pueden realizar esos instintos. Como profesora, una de mis responsabilidades es encontrar su potencial y darles un catalizador para que puedan realizar su potencial interno y desarrollar su estética individual en nuestro programa. Las imagino como un contenedor que recoge diferentes herramientas, ideas y conocimientos de cada

una de sus maestras. Por lo tanto, buscamos crear un ambiente centrado en la estudiante, valorar sus propias voces artísticas y guiarlas para desarrollar su propia estética. Al graduarse, las estudiantes han adquirido una nueva caja de herramientas llena de conocimiento de sus instructoras, una nueva visión de sus propias voces artísticas y la mentalidad abierta para continuar su propio crecimiento en la danza. (Y. Choi, entrevista)

¿Cómo te ves como profesora?

Facilitadora. Al evaluar a las alumnas, las miro y las analizo y evalúo en función de su propio punto de partida personal y nivel de inicio. No estoy creando un escenario en el que se les pida a dos estudiantes, que pueden tener historias y antecedentes muy diferentes, que compitan en el mismo terreno. Mi enfoque y filosofía de enseñanza es proporcionar un sistema de evaluación individualizada y personalizada. Sus tareas y materiales pueden ser similares, pero se les puede pedir que participen de diferentes maneras y, por lo tanto, mi evaluación de cada estudiante es, en consecuencia, personalizada. En este proceso, creo un ambiente para aprender y compartir entre las estudiantes y la maestra en lugar de seguir los estilos de enseñanza tradicionales. Esta pedagogía alienta a las estudiantes a mejorar sus habilidades técnicas y su potencial expresivo performativo individual. Por lo tanto, se le pide a cada alumna que crezca en función de sus propias posibilidades y no necesariamente en comparación entre sí. (Y. Choi, entrevista)

2.3. MTRA. PATRICIA SOLÓRZANO

¿Qué valora el programa?

Cuando entro en el aula de danza, tengo en mente las preguntas sobre qué hace a un artista y cómo crear ar-

tistas y no solo personas que reproducen movimientos. Nuestro programa abarca una amplia gama de métodos y enfoques para el entrenamiento y la creación de danza, y ofrecemos una educación que valora la creatividad en cada estudiante. No somos un programa que crea bailarines que solo reproducen coreografías; valoramos a la bailarina como pensadora.

Una creadora y artista, entonces, es alguien que puede tomar ideas, métodos e información existentes y presentarlas de una manera diferente, lo que nos obliga a ver el mundo de manera distinta. Tengo la responsabilidad de mostrarles a las alumnas no solo mi punto de vista personal, sino también una variedad de posibilidades que existen dentro del mundo de la danza. Yo les expongo lo que hay disponible, pero lo más importante es que estimulo la curiosidad y el deseo de saber más. Si el interés está ahí, entonces espero que la creatividad y la pasión también estén ahí. Luego, pueden asumir la responsabilidad de su propia educación, que se extiende a su práctica artística más allá de su tiempo en la universidad. (P. Solórzano, entrevista)

¿Cómo ves a las estudiantes?

Principalmente las veo como personas con pensamiento independiente, aspiraciones y potencial creativo. Tienen fortalezas y debilidades. Aunque hay otra forma de ver a las estudiantes, como arcilla para moldear o como materia prima, que se alinea con esta noción materialista de que hay algo allí para formar. Pero esta idea de que hay algo para moldear es un enfoque pedagógico anticuado que se basa en un modelo jerárquico dentro de una relación profesora/alumna. Yo en cambio, veo a las estudiantes como personas, como artistas en desarrollo, ávidas de información y herramientas para hacer realidad sus pasiones e ideas.

Vienen a nosotros con el deseo de aprender, expresar, pensar y sintetizar información. Definitivamente hay ideas preconcebidas de lo que es la danza y, cuando vienen a la universidad, a veces se sorprenden al darse cuenta de que hay mucho más, y eso es emocionante de ver como educadora: el momento "ajá". También, me veo como estudiante. Estoy aprendiendo todos los días de mis propias alumnas y reconozco que vienen con sus propios conocimientos. Esto me mantiene comprometida e intrigada para encontrar formas de facilitar el aprendizaje como un proceso recíproco.

Estoy realmente interesada en generar las condiciones para el desarrollo de bailarines inteligentes. Creo que es importante darles a las estudiantes el rigor físico que necesitan para poder entrar en la coreografía de otra persona que es muy difícil y altamente técnica. Pero, sé que ese no es el camino de todas, ¿verdad? También estoy interesada en ayudarlas a sentir que pueden generar sus propias ideas y que pueden ponerlas en práctica, ser autónomas. Quiero que comprendan que pueden elegir otro camino, uno en el que no tengan que esperar para encontrar oportunidades. Animo a las personas a generar sus propias opciones. Quiero que comprendan el oficio lo suficiente como para poder decidir sus propias oportunidades para su propio camino. (P. Solórzano, entrevista)

¿Cómo te ves como profesora?

Principalmente como una guía. Guío a una alumna mostrándole la forma en que me han enseñado o cómo descubrí algo. Solo puedo dar herramientas, información y enfoques de aprendizaje que me han funcionado, y cuando no tengo esas herramientas, ideas o información, puedo canalizarlas hacia alguien que cuente con ellas. Saber eso me ayuda a mantenerme humilde. Creo que es importante hacer eso, saber que

no lo sé todo. Estoy interesada en cómo podemos descubrir juntos y colaborar en el aprendizaje. Por ejemplo, en mi clase de composición, que se centra en la relación entre música/sonido/silencio y movimiento, comienzo una lección mostrándoles trabajos de danza anteriores relacionados con el concepto que estamos estudiando en clase. También les doy herramientas de composición específicas, pero una vez que comienzan su investigación coreográfica, son libres de elegir si estas herramientas les funcionan o no, y también pueden investigar otros métodos que les parezcan interesantes. En la clase de técnica, si me preguntan cómo ejecutar un movimiento específico, les animo a que descubran qué funciona primero en su cuerpo. Me doy cuenta de que cada cuerpo es diferente y que no existe un enfoque global del movimiento. Más bien que está ocurriendo un proceso constante y que se necesita práctica e investigación para descubrir qué funciona.

Les dejo ver que ya tienen conocimiento en sí mismas, que no soy solo yo quien les impone mis ideas. Puedo mostrarles el camino que tomé, pero enfatizo que tienen acceso a la información. Les hago una pregunta, las invito a pensarla o lo investigan en sus cuerpos o les animo a leer y luego vuelven con su propia interpretación. Pueden decirme lo que descubrieron y luego decirme cómo creen que podría aplicarse a lo que estamos viendo en clase. Señalarles que tienen conocimiento e inteligencia, lo que les da poder para tomar el control de su propia educación. Les da autonomía. Espero que puedan reflexionar en la línea de «Puedo ver que estas son algunas cosas que mi maestra me está ofreciendo, pero también tengo este conocimiento. ¿Cómo puedo tomar eso y luego agregarlo a lo que hago como estudiante?» (P. Solorzano, entrevista)

Pero, ¿Qué pasa con una estudiante que está realmente desesperada por encajar? Como no quiero sa-

ber lo que sé; estoy aquí para ser estudiante, porque quiero saber qué me vas a poner a hacer. Estoy aquí para aprender de ti como una autoridad ¿Qué pasa con la estudiante que no está necesariamente orientada u organizada de manera que nos encuentre a mitad de camino? ¿Cómo lidias con las estudiantes en ese lado de la capacitación? Por ejemplo, la que dice «Está bien, no sé cómo encontrar nada en mí misma. No encuentro significado, ni siquiera quiero significado. De hecho, lo que estoy promulgando en este momento es la elección voluntaria de someterme a usted».

En mis clases de danza contemporánea, tengo algunos ejercicios muy estructurados y luego los enriquezco con la información anatómica y las imágenes que quiero que piensen o sientan, como direcciones en el cuerpo o la conexión entre su talón y su isquion. Entonces hay una estructura sólida, pero dentro de eso, también les doy oportunidades para encontrar momentos de improvisación. Podría pedirles que hagan la misma frase en la que hemos estado trabajando toda la semana, pero quiero que respondan a su estilo, cualquiera que sea su estilo. Hay estructura. Está ahí, pero también quiero desafiarlas a pensar en el equilibrio.

Para mí, como estudiante, era importante conocer y ver a mis maestras como personas que aprendían constantemente. Esto me anima a seguir aprendiendo. Quiero ser eso para mis alumnas, quiero ser una persona que sea maestra y que también siga siendo estudiante, que siga aprendiendo, siempre. (P. Solórzano, entrevista)

3. APLICACIÓN: UN EJEMPLO

3.1. DESCRIPCIÓN

Como una forma de reconocer "la riqueza de los discursos que apoyan el cuerpo y la danza como un lu-

gar de posibilidad de investigación" (Snowber, 2018, p.249) se puede examinar un proyecto curricular que busca aplicar nuestra filosofía mencionada anteriormente. El Proceso Final es un proyecto de un año de duración que aplica habilidades creativas, administrativas y sociales a través de metodologías de *Arts Based Research* (ABR), combinando conceptualización, creación y realización de una presentación coreográfica. Es una forma de sintetizar el tiempo que las estudiantes han pasado en el programa de danza.

ABR es un paradigma innovador de investigación académica que surgió de la investigación cualitativa, pero que es distinta de ella. Se basa en la noción de que practicar y actuar en las artes puede conducir al descubrimiento y la creación de nuevos conocimientos. Los investigadores, basados en el arte, reconocen que la sinergia de la creación artística y la investigación académica se centran en la investigación crítica y creativa. En los proyectos de ABR, los artistas pueden servir como investigadores o pueden trabajar en una relación de colaboración con los investigadores. Inicialmente, ABR fue visto como un subconjunto de herramientas metodológicas dentro del paradigma de investigación cualitativa, pero el campo está evolucionando rápidamente y hoy los académicos de ABR lo posicionan como un paradigma de investigación distinto que utiliza las artes en una o más fases del diseño de investigación. (Moffett, 2019, pág., 54)

El Proceso Final, preocupado por brindar oportunidades para participar en prácticas de investigación incorporadas, nos recuerda que "no tenemos cuerpos, somos cuerpos" (Snowber, 2012). Al acceder y valorar la inteligencia corpórea, las estudiantes desarrollan habilidades de observación experimentalmente dinámicas y la capacidad de pensar conceptual, simbólica y metafóricamente a través de la danza. Aportan contenido comunicativo, analítico y generativo para influir en las prácticas de producción investigativas y culturales. Junto con la idea de múltiples roles involucrados en la realización de un artefacto cultural y la dinámica de las relaciones interpersonales implícitas en sí, los valores

humanistas propuestos en la aplicación del currículo, se dirigen hacia la práctica profesional y la gestión dentro del mercado de la danza.

En el primer semestre del Proceso Final, se pide principalmente a las estudiantes que consideren la conceptualización, la comprensión de cómo visualizar e investigar las ideas desde el inicio de un proyecto, crear líneas de tiempo para cumplir con tareas, comenzar a identificar comités y equipos de colaboración, orientarse hacia la determinación de qué espacios pueden funcionar para presentar su trabajo, etcétera. También van al salón de danza y hacen una investigación práctica inicial que les permite mover sus preguntas e inquietudes, no solo intelectual y cognitivamente, sino también a través de la práctica de la danza. Exploran la forma de presentar las propuestas y construir un portafolio, que incluye vídeo, imágenes y textos que articulan sus objetivos conceptuales, el valor social del trabajo, sus destinatarios, y varios otros elementos que podrían ser importantes en la construcción de un proyecto artístico.

En los inicios del proceso, todas las estudiantes pasan por la preparación y el consentimiento informado con toda persona con la que estén trabajando. El consentimiento informado se origina, como en otras disciplinas relacionadas con el cuerpo (como la medicina) en "el derecho legal y ético que el paciente tiene de dirigir lo que le sucede a su cuerpo y del deber ético del médico de involucrar al paciente en su atención médica" (De Bord, 2014). Un consentimiento informado, aunque se deriva de la investigación y la práctica médica, debe ser entendida en investigación creativa como una práctica que involucra a los organismos de los participantes y por lo tanto está sujeta a consideraciones éticas en relación con la soberanía, la autonomía y la agencia. Como tal, se alienta a las estudiantes a practicar los protocolos necesarios en el consentimiento

to del participante humano. Si bien estos protocolos a veces se han utilizado en relación con la investigación de sujetos humanos, se prefiere la nomenclatura más contemporánea de “participantes”.

Un participante es un miembro activo y dispuesto que está contribuyendo voluntariamente al trabajo, mientras que el término sujeto implica pasividad: la persona en la que se realiza la investigación. La investigación con seres humanos es muy diferente de la investigación realizada en temas más fáciles de observar y controlar, como plantas e incluso ratones. La principal diferencia radica en la capacidad y el derecho de los humanos a elegir lo que hacen y lo que se les hace. Los humanos deben estar completamente informados sobre la investigación en la que participan, para que puedan dar su consentimiento o no al estudio. (Shanahan, 2019, pág., 26)

Con el fin de contribuir con eficacia y éxito al consentimiento informado, las estudiantes primero deben tener una idea clara de hacia dónde se orientan sus proyectos y tienen que tener en cuenta muchos tipos de consideraciones éticas tales como inclusión, participación, confidencialidad, escenarios incómodos, riesgo físico y emocional, además de otros comportamientos que pueden surgir en su proceso de ensayo. Tienen que identificar estos elementos y pasar por un proceso para obtener el consentimiento firmado e informado de cualquier persona con la que decidan trabajar de manera creativa.

Reconociendo que las prácticas creativas también son investigación, y que la investigación con participantes humanas está sujeta, necesariamente, al pensamiento ético y la acción, se trabaja para asegurar que toda la investigación se promulgue humanamente. Este proceso, que proporciona una expresión activa y material de la filosofía fundamental del programa, invita a las estudiantes a pensar profunda y seriamente cuáles son sus roles como directoras y qué les están pidiendo a sus colaboradores. Se ha encontrado que es un paso importante en la generación de estructuras y entornos humanos para la práctica creativa.

Durante el segundo semestre, las estudiantes están principalmente involucradas en profundizar los procesos de ensayo, mientras que organizan la publicidad, la negociación con los espacios de presentación, la identificación de las directoras técnicas, diseñadoras de iluminación, colaboradoras musicales y vestuaristas, etc. Finalmente, se presenta el trabajo para una audiencia y son evaluados por un comité externo de practicantes experimentadas en el campo de la danza.

Junto con la investigación creativa dentro de un contexto académico, el Proceso Final también considera la importancia del aprendizaje por experiencia en la generación de prácticas profesionales. Fue concebido como una forma de permitir a las estudiantes modelar una tendencia general en el mercado de la danza: la autogestión. Debido a que las estudiantes que se gradúan de los programas universitarios rara vez entran en puestos remunerados a tiempo completo en compañías o escuelas, es de suma importancia que puedan adquirir habilidades para sortear las probabilidades realistas que las esperarán una vez que salgan de los confines del ambiente de aprendizaje institucional.

Aunque es más frecuente que entren en un contexto educativo con un puesto remunerado, que en un puesto remunerado como intérprete o coreógrafo, es esencial que estén familiarizados con las nociones de presentarse como pensadores creativos, profesionales viables, e individuos propositivos que son capaces de generar posibilidades y crear opciones para sí mismos dentro de los contextos sociales y económicos que enfrentarán. Proporcionar una visión general y fundamental, que permita a las estudiantes navegar por las estructuras existentes e imaginar nuevas formas de promover y aplicar la práctica de la danza en contextos variados, es primordial.

El Proceso está diseñado para alentar a las estudiantes a asimilar su aprendizaje en la danza, tanto en entrenamiento neuromuscular y coreográfico dentro de un proyecto creativo, como en el desarrollo de habilidades en la negociación de la producción, administración, publicidad, adquisición de espacios de presentación y la participación de la comunidad que forma parte de la organización de un proyecto performático. El Proceso también exige que las estudiantes confronten los roles de liderazgo y la responsabilidad de considerar las implicaciones éticas de hacer investigación con la participación de humanos dentro de sus procesos creativos; reflexiones necesarias que fomentan un espacio de inclusión informado y colaborativo. El Proceso se coloca en la capacidad de organización práctica que requieren las estudiantes para colaborar, - por lo general, en pequeños equipos o comités que realizan diferentes acciones que requieren el trabajo en equipo y esfuerzo mutuo-.

Como una forma de redefinir la práctica educativa desde un modelo digital de lo correcto y lo incorrecto, hacia un proceso más cualitativo que valore la subjetividad y el proceso personal, también se alienta a las estudiantes a considerar los desafíos del proceso creativo en el sentido de que una idea, cuando se articula por primera vez, puede cambiar, transformarse y evolucionar durante su proceso de realización. Se le pregunta cómo puede mantener una línea de integridad conceptual conservando la relación con su propuesta principal mientras se confronta con las realidades que están implícitas en trabajar coreográficamente con personas.

3.2. EFECTOS Y OBSERVACIONES

Un efecto secundario particularmente interesante de este proceso es que las alumnas tienden a aprender mucho sobre su comportamiento anterior como partícipes de proyectos de danza. Una vez que una estudiante se

convierte en la responsable de dirigir un proyecto que le es significativo, tiende a tomar conciencia de cómo el comportamiento de cada integrante afecta su proceso creativo. Varios estudiantes en los últimos años han experimentado deserciones, dificultades con la asistencia constante a ensayos, retos de actitud y otros desafíos en términos del cumplimiento de sus propósitos creativos.

Elles han descubierto que sus mejores ideas no se han realizado, dados los recursos disponibles, o han encontrado que sus concepciones originales deben adaptarse a las realidades logísticas que se enfrentan. El compromiso, la disciplina, la comunicación clara, el comportamiento respetuoso y la preparación: todos son elementos que afectan los resultados finales de un proyecto; y la oportunidad de reflexionar sobre cómo pudieron o no haberse involucrado en dichos principios en proyectos anteriores es una plataforma rica para el crecimiento, aprendiendo sobre profesionalismo y reciprocidad.

Las estudiantes recaudan fondos, hacen acuerdos o contribuyen con recursos personales para realizar sus vestuarios, alquiler de espacios de presentación (cuando corresponda), crear publicidad, etc. El Proceso es concebido como una investigación independiente, con un consejo asesor, con el objetivo de preparar a las estudiantes para lo que se podría llamar "el mundo real". Algunas estudiantes han optado por alinearse con otras organizaciones universitarias o artísticas locales y colaborar en la realización de sus proyectos en un espacio o un teatro. Esto ha sido alentado, porque presenta y enfatiza el valor de mirar más allá de sus propios recursos y crear redes y comunidad para realizar su visión y objetivos creativos.

A lo largo de los años, las estudiantes han tenido la costumbre de orientarse hacia la búsqueda de pre-

sentarse en los teatros. Estos teatros han variado desde auditorios de escuelas secundarias hasta espacios altamente equipados que son administrados por universidades o por el gobierno de la ciudad, así como espacios alternativos, como apartamentos. Las estudiantes reúnen un portafolio de sus propuestas, generan un colectivo y se identifican como una organización artística para acercarse a los productores, presentadores o directores de espacios; con la esperanza de que sean aceptados para su presentación en un espacio teatral en algún momento sin costo o por un monto mínimo de alquiler. Esto las alienta a sintetizar, pensar a través de su mercadotecnia y sus ideas conceptuales de una manera clara, eficiente, efectiva y directa.

A veces, esta tendencia se vuelve problemática. Las estudiantes quieren presentarse en teatros sofisticados porque se les figura como plataforma de más alto nivel, persistiendo en normas que impregnan y perpetúan los estereotipos de éxito dentro de la cultura de la danza. Aunque existen concursos independientes o institucionales, convocatorias patrocinadas por el gobierno y festivales donde los artistas jóvenes pueden tener un acceso a los espacios teatrales, los espacios alternativos -que son más realistas en términos del estado actual de la danza con relación a la producción y presentación- a menudo son pasados por alto.

En el actual panorama profesional de la danza, las estudiantes que acaban de salir de la universidad se enfrentan a un entorno diferente respecto a cómo presentarán su trabajo. Los artistas recién graduados deben forjar su propia identidad profesional en un mercado altamente competitivo. Trabajar en espacios de la galería, contextos sitio-específicos o espacios alternativos, tales como bares y restaurantes, parques o museos, es una manera de mitigar la falta de acceso a foros teatrales y la generación de oportunidades y

la visibilidad de sus propuestas. A medida que el perfil de egreso ha evolucionado, ha habido una búsqueda continua de estrategias para reconocer las tendencias de las estudiantes y también apoyar una orientación hacia prácticas que reflejen con mayor precisión los próximos pasos en sus vidas profesionales.

En términos de integración curricular, se revela una síntesis de la educación neuromuscular con los diversos procesos creativos a los que han estado expuestas a lo largo de su carrera universitaria (improvisación, dramaturgia y composición). El aprendizaje se aplica a partir de las experiencias en proyectos de repertorio sobre lo que significa ser un colaborador profesional y cómo el desempeño da forma al pensamiento en torno a la práctica coreográfica. Se utiliza la experiencia de las clases de producción para concebir el escenario como marco para la presentación. Emplean la teoría y la historia como una forma de negociar los conceptos y aspectos teóricos que subrayan sus intenciones temáticas o creativas y toman tiempo para aprender nuevas habilidades -como se describió anteriormente- en el negocio de la danza, el liderazgo y la práctica ética.

4. EVALUACIÓN DEL PROCESO FINAL

A lo largo del proceso de todo el año se presentan momentos clave de evaluación, tanto para las estudiantes como para el programa. En el primer semestre del Proceso Final, junto con asignaciones individuales que, en conjunto, forman las bases de los portafolios, las estudiantes son evaluadas en sus habilidades de comunicación oral durante la presentación de sus propuestas por un comité de profesores y observadores externos. En el segundo semestre, se convocan reuniones periódicas para evaluar y dar retroalimentación sobre la práctica administrativa y creativa. Al final del segundo semestre, un comité de

evaluación externo califica a las estudiantes sobre los siguientes aspectos:

- *Claridad en la propuesta artística y ejecución:* claridad, profundidad y calidad del concepto de su proyecto y su realización. Creatividad del proyecto: dominio demostrado de los principios compositivos y creativos. Innovación adecuada o toma de riesgos en relación con la propuesta. Evidencia de uso efectivo y contextualizado de los temas propuestos aplicados al proceso artístico.
- *Cohesión entre la propuesta inicial y el resultado final:* la propuesta demuestra conocimiento de los esfuerzos de investigación conceptual y un pensamiento profundo al integrar distintos conceptos. El producto final funciona correctamente para lograr los objetivos, contribuye a abrir nuevos caminos y es imaginativo y eficaz para transmitir ideas a la audiencia. La presentación contiene material que estaba claramente relacionado con la propuesta original o proporciona una línea de acción clara en términos de su transformación creativa.
- *Presentación y profesionalismo:* la presentación del material se realiza de una manera creativa que atrae la atención del público. La confianza y preparación se manifiesta en la puesta en escena. Se tuvo en consideración los factores profesionales en las artes del movimiento en vivo, como la contemplación de la audiencia en términos de espacio y tiempo. Claridad en materiales de apoyo como programas, anuncios, etc. Recursos de sonido bien contruidos y efectivos, flujo de eventos, administración de espacios escénicos y teatrales, etc.
- *Habilidad para complementar su aprendizaje autónomo con propuestas creativas y profesionales:* demuestra el aprendizaje autónomo mediante la identificación de necesidades y el análisis de situaciones problemáticas y posibles soluciones en relación con propuestas creativas y profesionales. Demuestra la experiencia y las habilidades adquiridas en la ejecución de tareas de considerable complejidad que representan altos niveles de partici-

pación y demandas de los participantes. Uso de tareas, diseñadas por los propios participantes, para resolver una situación problemática que requiere creatividad e innovación. Muestra evidencia de trabajo interdependiente entre los participantes para lograr los objetivos. El aprendizaje está presente en múltiples dimensiones.⁹

Las estudiantes también son evaluadas en su capacidad de demostrar:

- Dominio en aspectos teóricos, metodológicos y/o tecnológicos.
- Capacidad crítica, creativa e interdisciplinaria, para identificar, analizar y resolver los problemas y desafíos que se le presenta durante la ejecución de sus actividades.
- Capacidad de liderazgo compartido.
- Habilidad para complementar su aprendizaje autónomo.
- Habilidad para comunicarse de manera oral y escrita.
- Comportamiento ético o socialmente responsable.¹⁰

Los Procesos Finales también se emplean como un método de revisión integral para los objetivos programáticos de aprendizaje curricular. Al observar el proceso general de la estudiante en este proyecto de un año -su comportamiento, preparación, pensamiento creativo y crítico, así como la ejecución del proyecto y sus resultados finales- el profesorado puede obtener información sobre la eficacia con que el programa se adhiere a sus objetivos. Se recibe retroalimentación y perspectiva que aborda si las estudiantes, al completar el plan curricular, son capaces de:

- Relacionar los mecanismos de enseñanza y aprendizaje a través de la transmisión directa de metodologías profesor-alumno, que enfatizan las prácticas experienciales corporales e individualizadas teniendo en cuenta los antecedentes neuromusculares de cada alumno.
- Considerar la relación disciplinaria entre los aspectos

⁹ Licenciatura en Danza UDLAP, criterio de evaluación de autogestión, 2019

¹⁰ Licenciatura en Danza UDLAP, criterio de evaluación de autogestión, 2019

teóricos y prácticos de la danza a través de la elaboración de distintos procesos coreográficos y metodologías de creación innovadoras, teniendo en cuenta las realidades históricas, sociales y culturales de la profesión.

- Organizar los principios somáticos y biodinámicas del movimiento humano para enriquecer la conciencia corporal y la expresión en prácticas orientadas al performance teniendo en cuenta las realidades históricas, sociales y culturales de los estudios de *embodiment*.
- Combinar principios de ejecución y expresión aplicables a las prácticas de movimiento tradicionales y contemporáneas, teniendo en cuenta los distintos contextos dramáticos de estilos y géneros variados en la danza.
- Reflexionar sobre metodologías pedagógicas, a través del conocimiento práctico y teórico de los aspectos fundamentales de la educación en danza, con el fin de desarrollar un nivel de competencia adecuado para la implementación de una formación básica en danza teniendo en cuenta las realidades históricas, sociales y culturales de las estudiantes potenciales.
- Considerar los elementos teóricos de los estudios de danza, con el fin de contextualizar y orientar hacia una perspectiva crítica, teniendo en cuenta los contextos históricos y culturales, así como las teorías contemporáneas y de investigación.¹¹

La facultad se reúne al final de cada año y considera los artefactos que se han generado en el Proceso Final en relación con los criterios mencionados anteriormente. Se determinan los planes de acción y se implementan nuevas estrategias para continuar refinando el plan de estudios en relación con sus objetivos teóricos y sus resultados prácticos.

5. CONCLUSIÓN

Este capítulo ha sido una primera aproximación de la visión general y filosofía curricular del programa

de danza en 2019 de la Licenciatura en Danza de la Universidad de las Américas Puebla, una idea de las perspectivas personales de los miembros de la facultad y algunos ejemplos de cómo se aplica lo anterior en términos prácticos. Un estudio adicional debe incluir las perspectivas actuales de las estudiantes y el seguimiento con los graduados del programa en función de cómo sus situaciones profesionales actuales se han visto afectadas por estas medidas e intenciones.

La educación en danza a nivel universitario es un paradigma en constante evolución. Cada generación que se encuentra en el papel de transmitir las mejores prácticas de su propia historia también debe lidiar con las cambiantes realidades sociales, económicas y culturales. Descubrir formas de equilibrar la experiencia y el conocimiento de un maestro con los intereses, deseos y demandas en evolución de las estudiantes es un acto de equilibrio perpetuamente estimulante y profundamente desafiante. La Licenciatura en Danza de la UDLAP elabora estrategias; implementa y evalúa acciones que se alinean con el objetivo de educar a la persona a través de las artes del movimiento. Indagar en estrategias pedagógicas que respeten la arquitectura de la conducta interpersonal, ética profesional y social y la sabiduría corporal aplicada a la expresión creativa, es un campo rico y fértil de la investigación experimental.

Como la danza se manifiesta a través del compromiso directo, las consideraciones humanísticas de la praxis educativa son formidables. Con el pasar del tiempo, se ha buscado el equilibrio entre la autoridad y la agencia, la autonomía y la responsabilidad colectiva, el respeto mutuo y una disciplina que genere un entorno productivo y eficaz para metodologías educativas en las artes. El plan de estudios proporciona dimensiones pedagógicamente precisas al tiempo que da espacio para el desarrollo individual de sus participantes.

11. Licenciatura en Danza, UDLAP, Disciplinary Learning Outcomes Assessment (2017)

Al igual que la propia danza, el programa rara vez es estático. El movimiento y la flexibilidad se adoptan con la esperanza de poder responder consistentemente a las preocupaciones actuales con claridad, creatividad y excelencia.



* El autor desea agradecer las contribuciones y la participación de una variedad de individuos en la generación y construcción de este texto. Más directamente - miembros pasados y actuales de la facultad de la licenciatura en danza de la UDLAP. En particular: Pedro Beiro, YeaJean Choi, Julius Brewster-Cotten, Maira Duarte, Cristina Goletti, Mayra Morales, Ray Eliot Schwartz y Patricia Solorzano. La revisión y corrección de estilo fue proporcionada por María Emilia Ismael Simental, Sergio Sanfillán, Claudia Frago y Adriana Rovira.



Bibliografía

- DE BORD, J.** (2014). INFORMED CONSENT. ETHICS IN MEDICINE. (R. SCHWARTZ. TRAD.) SEATTLE, WA: UNIVERSITY OF WASHINGTON SCHOOL OF MEDICINE.
- MOFFETT, A. T.,** (2019). ARTS BASED RESEARCH IN DANCE. (R. SCHWARTZ. TRAD.) EN OVERBY, L. Y., SHANAHAN, J. O., & **YOUNG, G.** (2019). UNDERGRADUATE RESEARCH IN DANCE: A GUIDE FOR STUDENTS. ABINGDON, OXON: ROUTLEDGE, 26.
- NOLAND, C.** (2009). AGENCY AND EMBODIMENT: PERFORMING GESTURES/PRODUCING CULTURE. (R. SCHWARTZ. TRAD.) CAMBRIDGE, MA: HARVARD UNIVERSITY PRESS.
- PERAL RABASA, F. J.** (2017). CUERPO, COGNICIÓN Y EXPERIENCIA: EMBODIMENT, UN CAMBIO DE PARADIGMAS, EN DIMENSIÓN ANTROPOLÓGICA. 24 (69), 15-47.
- SHANAHAN J. O.** (2019). WORKING WITH HUMAN SUBJECTS. (R. SCHWARTZ. TRAD.) EN OVERBY, L. Y., SHANAHAN, J. O., & **YOUNG, G.** (2019). UNDERGRADUATE RESEARCH IN DANCE: A GUIDE FOR STUDENTS. ABINGDON, OXON: ROUTLEDGE, 26.
- SNOWBER, C.** (2012). DANCING A CURRICULUM OF HOPE: CULTIVATING PASSION AS AN EMBODIED INQUIRY. (R. SCHWARTZ. TRAD.) JOURNAL OF CURRICULUM THEORIZING, 28(2), 118-125.
- SNOWBER, C.** (2018). LIVING, MOVING, AND DANCING. (R. SCHWARTZ. TRAD.) EN HANDBOOK OF ARTS BASED RESEARCH. NEW YORK AND LONDON: THE GUILFORD PRESS, 247-266.



Capitulo 9

De la utopía a la praxis

NARRATIVAS DEL CAMBIO CURRICULAR EN LA LICENCIATURA EN DANZA DE LA UNIVERSIDAD MICHOACANA

Alejandra Olvera Rabadán
Alicia Ofelia Pineda Mora

La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos

y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía?
Para eso, sirve para caminar.
Eduardo Galeano

Si los hombres son seres del quehacer esto se debe a que su hacer es acción y reflexión.
Es praxis. Es transformación del mundo. Y, por ello mismo, todo hacer del quehacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y práctica.
Es reflexión y acción.
Paulo Freire

Reconocemos la utopía como fin último de la educación universitaria y la praxis como el quehacer reflexivo y comunicativo, que hace de la utopía un bien común construible. A su vez, entendemos el currículum como experiencia educativa, como cultura y como proyecto en permanente reconstrucción, es decir, como una praxis pedagógica que genera el cambio de un sistema establecido a una propuesta emergente¹².

La praxis curricular se concreta en tres momentos:

- El diseño o elaboración del proyecto escolar a través de un proceso investigativo que aborda la contextualización, la fundamentación y la normatividad.
- La implementación e instrumentación del proyecto.
- La revisión crítica de la coherencia entre lo escrito y lo vivido¹³.

El diseño curricular en la educación dancística profesional es, al mismo tiempo, un requisito y una oportunidad. Es un requisito respecto a la institucionalización y a la legitimación de la danza como profesión y es una oportunidad respecto al cuestionamiento y a la transformación de los modos de pensar, de hacer y de ser en el campo dancístico. En este sentido, el diseño curricular en danza es una oportunidad para replantear el ideal de bailarín profesional y asimismo replantear las relaciones entre danza, ser humano y sociedad que los ideales de bailarín representan y transmiten¹⁴.

12. Esta noción de currículum hace referencia a cuatro enfoques curriculares: experiencial, crítico, participativo y sistémico.

- El enfoque experiencial corresponde a la escuela nueva, concibe el proceso curricular como la creación de oportunidades para que las y los estudiantes puedan construir sus conocimientos a partir de sus propios intereses, motivaciones y valores, dando prioridad a la vida personal y social dentro de la escuela (Sanz Cabrera 2004, 12-13).
- Desde el enfoque crítico, el currículum es un proceso político y como tal, debe estar históricamente situado y culturalmente construido, al mismo tiempo debe promover un sentido transformador y emancipador (Sanz Cabrera 2004, 13-14).
- Desde el enfoque participativo, el currículum debe priorizar y posibilitar que las y los estudiantes cuestionen, propongan, valoren y decidan sobre sus propios procesos formativos.

• Desde el enfoque sistémico, el currículum crea vínculos entre la escuela, la sociedad y la cultura, correlacionando y problematizando distintos ámbitos de acción dentro del sistema escolar: las teorías y las prácticas pedagógicas; la selección o elaboración de contenidos, métodos y materiales didácticos; la distribución de tiempos y espacios; la progresión de niveles y la organización de modalidades; la formación del personal docente y la estructuración político-administrativa de la escuela (Guerra Montoya 2007, 24-25).

13. De acuerdo con José Gimeno Sacristán, el primer momento da lugar al currículum prescrito y presentado a los profesores; al segundo corresponden el currículum moldeado por los profesores, el currículum en acción y el currículum realizado (implícito, oculto y nulo); al tercer momento corresponde el currículum evaluado (Sacristán 2007).

14. Yunuen Moreno explica que: ““Los ideales de bailarín profesional que existen dentro de una institución educativa, pueden percibirse en los planes de estudio, sin embargo, no son estáticos, en algún momento llegan a percibirse las necesidades de transformarlos, lo cual puede obedecer a las tendencias mundiales y locales de la danza, del arte y de la pedagogía, a los papeles que asumen los artistas, a los cambios administrativos de las instituciones o incluso a sus condiciones materiales, a las necesidades e intereses de alumnos y/o maestros, a las demandas de la sociedad, o a las fluctuaciones del mercado cultural y laboral.” (Moreno Morales 2017, 390).

Esta oportunidad implica la posibilidad de ampliar y diversificar los criterios de profesionalización en el campo de la danza. Para nosotras implica, sobre todo, que podamos generar teorías desde la práctica, desde las experiencias personales y grupales, que podamos contribuir a la congruencia y a la pertinencia de nuestro plan de estudios y que podamos desarrollarnos en proyectos que se han vuelto vitales para nosotras, experiencias docentes que nos parecen dignas de sistematizar y de compartir.

La oportunidad de participar en los procesos curriculares de nuestra escuela implica que, desde nuestras prácticas docentes, podamos sumarnos a la utopía de una danza con sentido humanista: “Una danza libre, en una sociedad libre, para un hombre libre.” (Kallar, 2004, pág. 4).

Distintas investigaciones sugieren que en el contexto de la educación dancística profesional en México, asumir la oportunidad del diseño curricular con propósitos de cambio, puede implicar procesos largos, discontinuos y azarosos que, en el mejor de los casos, han logrado reconstruir la cultura de su escuela y han cimentado la reconfiguración del campo dancístico mexicano; en el peor, han sido truncados por la falta de consenso¹⁵.

Lo cual nos hace plantearnos algunas cuestiones ¿Será que la memoria representa más barreras que fundamentos en la educación dancística profesional? ¿Será que en el microcosmos escolarizado, las amenazas condicionan las oportunidades? ¿Será que, en el ímpetu de las oportunidades, atropellamos la lentitud del consenso?...

Este texto es una conversación sobre la oportunidad de cambio curricular que actualmente vivimos en la Licenciatura en Danza de la Universidad Michoacana. Comienza con un recuento de las acciones clave en el

proceso de legitimación, institucionalización y pedagogización de la licenciatura, para lo cual recurrimos a la investigación sobre *Políticas públicas y profesionalización de la Danza Contemporánea en Morelia (1970-2009)* realizada por Martha Yunuen Moreno Morales. Continuamos exponiendo el fundamento que dota de identidad a nuestro plan de estudios: la poética personal. En seguida, entramos en el tema del cambio curricular, primero desde la perspectiva teórica y luego desde el relato experiencial. Con el cambio curricular llegamos a la noción de “inteligencia dancística”, un concepto pedagógico que nos ha facilitado la implementación y la instrumentación del plan de estudios vigente, que sirve de puente para abordar los valores y las prácticas que consideramos logros en este proceso de cambio y que, para nosotras, representan la semilla de una nueva cultura escolar por y para la danza.

Para cerrar sin concluir, elaboramos algunas notas sobre lo que queremos para nuestra licenciatura en un futuro cercano, con la idea de capitalizar el enfoque innovador de nuestro plan de estudios y con la intención de mejorar su adecuación.

1. DANZANDO EL CAMINO

La Licenciatura en Danza de la Facultad Popular de Bellas Artes (FPBA) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) es un programa educativo que en un corto tiempo ha atravesado un arduo trayecto histórico. Yunuen Moreno hace un recuento de las etapas que se vivieron en nuestra licenciatura para que llegara a ser un “espacio institucional de profesionalización de la danza contemporánea” (Moreno Morales 2017, 366).

Moreno narra que la entonces Escuela Popular de Bellas Artes ofertaba carreras de nivel técnico vocacio-

nal y que, a pesar de los esfuerzos por establecer estudios de nivel licenciatura, el Consejo Técnico de la Universidad descartó la propuesta en dos ocasiones (la primera en 1984 y la segunda en 1990), debido a las carencias administrativas, estructurales y académicas de la escuela, a la falta de profesionalización docente, a la insuficiencia de presupuesto, al desprestigio de la Universidad y, particularmente, a la resistencia de las autoridades universitarias, que tenía que ver con las “representaciones y valoraciones que las autoridades tenían sobre el arte, sobre su papel en la educación y sobre la educación artística” y que dificultaba el reconocimiento social del “estatus profesional de la danza y de las personas que se dedican a ella” (Moreno Morales, 2017, pág. 366). Sin embargo, frente a estas resistencias persistieron la decisión y el empeño de un grupo de profesoras del que formaba parte la maestra Lelia Próspero y al que se sumaron los esfuerzos de la recién constituida Sociedad de Alumnos de la EPBA.

A finales de 1993 se formó una coordinación para estructurar el proyecto de Licenciatura en Artes de la EPBA, representada en el área de danza, por las maestras Rocío y Lelia Próspero¹⁶. En 1995 se completó el plan de estudios, logrando con esto que las autoridades universitarias consideraran la pertinencia de crear una licenciatura en artes dentro de la UMSNH. En 1996, el proyecto fue autorizado y dio inicio la aplicación del plan de estudios.

De manera oficial, este plan incluía un año de propedéutico (tronco común) y cuatro años de formación como ejecutante, docente, creador e investigador en cuatro áreas de especialización: música, danza, actuación y artes visuales. De manera extraoficial, cada área se desarrolló de manera independiente (Moreno Morales, 2017, págs. 371-376).

El diseño curricular aplicado en el área de danza durante aquellos primeros años (1996-2000) fue autoría de las maestras Lelia, Rocío y Dalia Próspero. La maestra Dalia Próspero, además de impartir múltiples clases, fungió como presidenta de la academia, representando al área de danza en el Consejo Técnico Universitario (Moreno Morales 2017, 376-377).

En el año 2000 el proyecto de la EPBA continuó su curso con la separación formal de las áreas y el establecimiento de cuatro licenciaturas: música, danza, teatro y artes visuales. Entonces comenzaron a implementarse cambios importantes en la incorporación y formación de las y los docentes¹⁷.

Todo este trabajo de estructuración y de gestión repercutió positivamente en el incremento de la matrícula, sin embargo, los índices de egreso y de titulación permanecían bajos y la inserción laboral seguía desatendida (Moreno Morales, 2017, pág. 381). En estas condiciones, se iniciaron los trabajos para el primer rediseño curricular de la Licenciatura en Danza¹⁸.

Entre los años 2004 y 2005, las maestras Rocío Luna y Alejandra Olvera nos hicimos cargo de revisar el plan anterior, comparándolo con otros planes de licenciatura en danza a nivel nacional, nos ocupamos de sistematizar las propuestas expresadas en los foros de consulta, entrevistar a empleadores y especialistas, presentar avances a las autoridades universitarias y, como conclusión de este proceso, sistematizar y redactar el nuevo plan de estudios (Moreno Morales, 2017, págs. 381-382).

El rediseño se concluyó durante el ciclo escolar 2006-2007, fue aprobado por el Consejo Universitario en el 2008 y comenzó a aplicarse en el 2009 (Moreno Morales, 2017, pág. 385). La duración de la carrera en este

15. Nos referimos a los siguientes trabajos de investigación:

- Alejandra Ferreiro y Josefina Lavalle (2002). “Emergencia y consolidación de la enseñanza profesional de la danza en la ciudad de México”.
- Alejandra Ferreiro (2009). “La Academia de la Danza Mexicana y el bailarín integral. Normas, valores, actitudes y expresiones de conflicto en la operación del plan de estudios 1987 (1982-1994)”
- Roxana Villalobos (2009). “Una mirada a la formación dancística mexicana (CA. 1919-1945)”

16. Como parte de los trabajos de reestructuración, se solicitó al Departamento de Didáctica de la Universidad, que impartiera cursos sobre diseño curricular, se revisaron los planes de estudio de las carreras de danza existentes en el País y se realizaron diversos foros de consulta a los que se invitaron a especialistas como Alma Mino, Graciela González (ambas bailarinas y maestras egresadas de la Academia de la Danza Mexicana) y César Delgado (periodista e investigador de la danza). Este trabajo se solventó mediante su inscripción al Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), financiado por la Secretaría de Educación Pública (SEP). (Moreno Morales 2017, 371-372)

17. Se contrataron nuevos profesores titulares y suplentes: Elí Solís, Rocío Luna, Alejandra Olvera y Jorge Cerecero; se organizó un programa de nivelación docente (con duración de un año) en coordinación con la Universidad de Guadalajara; se promovió la mejora de las prácticas docentes mediante la observación y la retroalimentación entre pares, con este fin se invitaron a maestros como Rosana Filomarino durante un año (2000) y Lourdes Luna por dos años

(2001-2002). Más tarde, comenzaron a incorporarse como docentes (temporales o permanentes), algunos egresados de las primeras generaciones: Teresa Chavira, María Rodríguez y Miguel Villa de la primera generación; Israel Chavira e Israel Gracia de la quinta, y Cristina Iriarte de la sexta. (Moreno Morales 2017, 377-380)

18. Como parte de los trabajos de rediseño se efectuó un "Seminario de Modelos Curriculares" para profesores de la EPBA, se organizaron un "Foro de Rediseño Curricular" (en 2004) y un "Coloquio de Rediseño Curricular de Artes Escénicas" (en 2005), en los que participaron profesores, estudiantes, egresados, especialistas y empleadores. Entre los especialistas externos estuvieron Maira Ramírez, Alida Pérez, Silvia Macías, Margarita Tortajada y Gustavo Emilio Rosales. Posteriormente las maestras Sunny Savoy y Clara Carranco revisaron la propuesta del Rediseño curricular. (Moreno Morales 2017, 381). Cabe señalar que los temas que se trataron en el Coloquio ayudaron a definir la dirección que debía tomar la propuesta de rediseño curricular. Algunos de esos temas fueron: la técnica en la formación de intérpretes de danza contemporánea, el desarrollo del trabajo creativo en intérpretes de danza contemporánea, la formación teórica de la especialidad, la identidad de los licenciados en danza, así como propuestas para el servicio social y los procesos de titulación en danza. (Luna Urdaibay y Olvera Rabadán 2008, 5-6)

19. Más adelante profundizaremos en la noción de poética personal.

20. Definimos las características de la estructura curricular de la siguiente manera (Luna Urdaibay y Olvera Rabadán 2008, 8-9):

nuevo plan es de seis años: un año de propedéutico, cuatro años de formación y un año más para prácticas profesionales y procesos de titulación. El perfil de egreso propone la formación de intérpretes en danza contemporánea con una orientación complementaria en docencia o en coreografía; el mapa curricular está organizado en tres ejes o áreas de conocimiento: uno relacionado con los procesos creativos, otro que aborda los procesos corporales y uno más que se enfoca en los procesos de construcción teórica.

El propósito formativo del nuevo plan de estudios es el desarrollo de artistas autogestivos, capaces de crear sus propias propuestas dancísticas y su propio campo laboral. La prioridad de este plan es propiciar que el paso de las y los estudiantes por la licenciatura sea, para ellas y ellos, una posibilidad clara de construir su poética personal¹⁹. Para lograrlo, se propone una estructura curricular flexible, orgánica, sistémica, personalizada e integral²⁰.

Siguiendo a Yunuen Moreno, al comparar las propuestas formativas del plan de estudios (1996) y el rediseño (2009), observamos que en ambos planes se busca la legitimización de modelos de saber ser y saber hacer en la profesión dancística. Ambos modelos responden a ciertas necesidades y condiciones de su contexto histórico y ambos implican una propuesta pedagógico-didáctica. Finalmente en ambas experiencias, la aplicación de las propuestas guarda una profunda relación con las prácticas, las normas, los valores y las creencias compartidas en la cotidianidad de la vida escolar. (Moreno Morales, 2017, págs. 389-390)

El primer plan de estudios es la conclusión de un pronunciamiento a favor de la profesionalización, la legitimación y la institucionalización de la danza. En consecuencia, el perfil de bailarín profesional referido en

ese plan, respondió a la necesidad percibida en el campo de la danza local, de contar con docentes competentes en la sistematización de la práctica dancística, socialmente comprometidos y con una formación integral que les permitiera promover la educación cultural a través de la danza. (Moreno Morales, 2017, págs. 390-391)

La aprobación de este primer plan de estudios de licenciatura en danza constituye un logro sin precedentes en el estado de Michoacán respecto al reconocimiento social de la danza como profesión universitaria. Con este logro se dieron condiciones institucionales que permitieron el encuentro de estudiantes y docentes con una visión integral de la danza y una concepción biopsicosocial del bailarín profesional. En esas condiciones fue posible profundizar en la pedagogización de la licenciatura y avanzar hacia el diseño de alternativas curriculares innovadoras.

Así, el Rediseño 2009 se propone como un proyecto pedagógico con sentido humanista y constructivista. Este proyecto propone cambios estructurales, operativos, teóricos y metodológicos, que recuperan el valor del cuerpo como autopoiesis, del estudiante como persona y como ser humano creativo, de la diversidad como principio ético y estético, de la experiencia como principio pedagógico-didáctico. Con estas propuestas, el rediseño abre paso a concepciones no hegemónicas y, por lo tanto, distintas a las que sustentan la mayoría de las escuelas profesionales de danza en México.

2. DE CERTIDUMBRES A POÉTICAS

Uno de los asuntos más difíciles de la formación en artes tiene que ver con delimitar los conocimientos que se abordarán en la currícula. Esto tiene que ver con

la dificultad que implica definir el arte mismo ¿Cómo saber cuáles pueden llegar a ser los conocimientos y habilidades que deben tener los egresados de una licenciatura en danza, cuando resulta difícil saber cuáles serán los derroteros que recorrerán en términos de su creación escénica? Esta fue la interrogante central de la que partimos para construir la investigación que dio como resultado la fundamentación de lo que es el plan de estudios actual.

Al tomar conciencia de la imposibilidad de definir de antemano con total certeza cuáles serían los conocimientos y habilidades específicas que necesitaría nuestros egresados, se hizo evidente que la estrategia debía tomar otros caminos que priorizaran los espacios de experimentación por sobre los saberes de la danza en sí. Tomamos entonces una decisión que se convirtió en la piedra angular del plan de estudios, que fue enfocar todas las actividades y estructura curricular en función de que los estudiantes pudieran iniciar durante su carrera la formación de su poética personal.

La poética personal, a grandes rasgos, la entendemos como una concepción particular de la danza que desarrolla el bailarín, que si bien es individual, se encuentra vinculada con la comunidad a la que pertenece el artista. Esta concepción particular de la danza incluye lenguajes corporales o modos específicos de abordar el movimiento, una elección o invención de ciertas metodologías de creación, cierta concepción de los elementos que constituyen a la danza, como el espacio escénico, la relación con la sonoridad, el manejo del tiempo, la tendencia a trabajar con ciertas temáticas o desde la abstracción.

La poética personal es algo que se construye por medio de experiencias significativas que vive el bailarín y que le permite ir tomando las elecciones que requiere

para conformar un camino sobre el cual construir su danza. La cimentación de la poética personal se da en el seno de una comunidad y recogiendo los saberes que esa comunidad ofrece, pero no con el fin de preservarlos sino de resignificarlos. La conformación de una poética personal es algo que se da en ocasiones de manera conciente y en ocasiones pareciera ser más un acto de intuición que de razón.

Tomar la decisión de que la licenciatura en danza fuera un lugar donde los estudiantes pudieran ser capaces de crear su poética personal provocó que nos tuviéramos que replantear muchas de las estructuras que tradicionalmente se emplean en la formación de bailarines²¹. Uno de los principales asuntos que se desmoronó fue la importancia que se da en la danza al aprendizaje de ciertas técnicas que se consideraban emblemáticas y sin las cuales desde ciertas concepciones de danza, un bailarín no puede llamarse como tal.

Nos permitimos poner en un segundo plano los conocimientos sobre el movimiento, la historia, la composición coreográfica, entre otros saberes de la danza, enfocándonos en lo que fue la segunda pregunta central en el diseño del plan de estudios actual de la licenciatura en danza: ¿Qué es lo que puede permitir a un bailarín construir su poética personal?

Al intentar dar respuesta a esta pregunta, encontramos varios ámbitos de acción que fueron conformando la estructura del plan de estudios. Por un lado, están los aspectos de la experiencia, tanto de danza como de vida, ya que no se entienden como claramente separados; por otro lado, aparecen los lenguajes y saberes del arte con los que se convive. También tiene su lugar el sistema de creencias al cual se adhiere o del cual se desprende el artista, así como el compendio de prácticas, tanto las que recibe de la sociedad como las

- Flexible: facilita la movilidad al interior de la licenciatura al incluir asignaturas optativas; promueve la movilidad institucional (dentro de la Universidad) al incorporar materias optativas de la FPBA y de la DES-Humanidades; facilita la movilidad interinstitucional (fuera de la Universidad) al prever la convalidación de los estudios.
- Orgánico: sugiere una correlación "vertical y horizontal" entre las asignaturas.
- Sistémico: especifica contenidos mínimos, respetando la libertad de cátedra.
- Personalizado: brinda a las y los estudiantes opciones de formación que pueden aplicar de acuerdo a sus intereses (la mayoría de estas opciones ya se mencionaron en el punto sobre flexibilidad, queda por mencionar: la elección entre dos orientaciones complementarias, y la designación, por consenso grupal, de profesores o artistas para la impartición de materias optativas.
- Integral: contempla las distintas áreas del desarrollo humano: física, intelectual, creativa y emocional.

21. Cabe aclarar que dicho fin dio origen al plan de estudios vigente, pero que hoy por hoy ha cambiado, en la actualidad la comunidad que integra la licenciatura en danza visualiza un perfil de egreso ampliado y el desarrollo de una poética personal, si bien es parte fundamental de los objetivos, no es el fin último de la formación.

que va conformando el bailarín. Están los aspectos procedimentales que el bailarín valora y desarrolla con sus prácticas creativas y corporales, además de los aspectos teóricos que va construyendo con la toma de decisiones creativas que hace y con la investigación que despliega.

Apoyándonos en el concepto de rizoma que Gilles Deleuze desarrolla en su libro *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, podemos decir que la poética personal es rizomática, pues no tiene una estructura fija, no se puede hablar de que tenga un centro y una periferia. No podríamos decir, por ejemplo, que los aspectos ideológicos son la parte medular sobre los que se construyen las prácticas creativas, así como tampoco podríamos decir que las experiencias creativas son el centro desde el cual toda poética define sus principios conceptuales. Como el rizoma, la poética es móvil y carece de jerarquías o estructuras predeterminadas. La poética de cada persona es diferente y a la vez está en constante transformación a lo largo de la vida. Debido a esta característica es que no se puede pretender definir una receta infalible para conformar la poética personal. Al pensar en su conformación, es necesario concebirla como un proceso en el cual las experiencias, conocimientos, ideologías, metodologías, construcciones conceptuales, prácticas corporales y creativas individuales y colectivas fluyen, se tejen, entretajan y destajan conformando un conglomerado, un constructo móvil que poco a poco empieza a ser identificado como una poética personal.

Reconocemos que existe una relación entre la poética y la experiencia, por esto en el plan de estudios se cuenta con numerosos espacios de experimentación que permiten a los estudiantes vivir experiencias muy disímiles.

Sabemos que la poética implica la toma de un posicionamiento frente a aspectos ideológicos y cultura-

les, por lo que existen diversos espacios curriculares que permiten el desarrollo de habilidades del pensamiento y que posibilitan el reconocimiento de las estructuras ideológicas y culturales con las que conviven los estudiantes. Planteamos que la poética, si bien es personal, se vincula con los saberes colectivos, en este caso de la danza y el arte en general. Por esto es que sí se contempla que los estudiantes tengan espacios en los cuales puedan acercarse a diversos lenguajes corporales de la danza, a metodologías de creación comúnmente utilizados en la danza, así como a conocimientos sobre estética, historia y teoría de la danza, entre otros. Lo que caracteriza a este plan de estudios es que estos conocimientos no se ofrecen como verdades, sino como saberes con los que se puede dialogar y de los que los estudiantes se pueden valer para ir conformando su poética personal.

El hecho de que el centro de atención del plan de estudios no sea la reproducción de saberes, hace que la formación esté enfocada en los y las estudiantes particulares, que contemple sus intereses y necesidades, que parte de sus capitales culturales, lo cual está acorde con las pedagogías contemporáneas.

Pensar en la poética personal como proceso construible desde la escuela, nos ha generado muchas preguntas, poner en práctica esta propuesta nos ha generado aún más: ¿Es posible contribuir como docentes a la construcción poética de nuestros estudiantes? ¿Es congruente? ¿Es pertinente en cada momento de su formación? ¿Qué nos toca aportar a esta experiencia personal y única? ¿Cómo reconocer las posibilidades, los límites, los logros y los fracasos de nuestra intervención pedagógica? ¿Qué saberes debemos priorizar en cada ámbito de acción? ¿Qué tipo de acercamiento debemos promover? ¿Se trata de enseñar, cuestionar, orientar, facilitar, acompañar,

dejar que suceda? ¿La construcción poética de las y los estudiantes desde la escuela, puede suceder sin que sus maestros vivamos esta experiencia en nosotros mismos? ¿Cómo reconocer, apreciar y acompañar la poética personal de nuestros compañeros y compañeras? ¿Cómo hacerlo en nosotras mismas, cuando en nuestra formación tradicionalista aprendimos a imitar, mecanizar, perfeccionar, uniformar, dirigir, separar y competir?

3. DE TÉCNICAS A ESTRATEGIAS

La estructura curricular del Rediseño 2009 facilita la transversalidad entre los ejes formativos, permitiendo que en cada eje se aborden distintos aspectos de la poética personal, a saber: concientización, experimentación, reflexión y diálogo con las culturas y las artes en el contexto histórico y social.

Así, los espacios curriculares dedicados a los procesos creativos son también espacios de reflexión, en los que las y los estudiantes construyen intereses personales, al tiempo que amplían sus acervos conceptuales, teóricos y metodológicos en los campos de la investigación y de la creación. A su vez, las asignaturas teóricas constituyen herramientas que propician la reflexión sobre temas prácticos. Quizá su experimentación no es sobre la creación artística, pero sí es experimentación sobre el pensamiento. Haciendo uso de ciertas herramientas de la filosofía que propician la reflexión y el análisis sobre distintas temáticas y procesos prácticos, los estudiantes van entretrejiendo los saberes de las disciplinas teóricas con sus propias construcciones conceptuales. Esta idea hace que los contenidos de las materias teóricas no estén tan enfocados en abordar un amplio campo de conocimiento sobre historia, estética y teoría, sino en generar espacios de reflexión

sobre las problemáticas propias de la creación y la práctica danzaria. Para desarrollar la reflexión, se hace uso de los conocimientos de estas disciplinas, que enmarcan, fundamentan y enriquecen los planteamientos teórico-conceptuales de las y los estudiantes.

Respecto al eje que aborda los procesos corporales, la propuesta es reestructurar las concepciones de cuerpo y de técnica, con la intención de convertir este eje en un espacio curricular propicio para la construcción poética. En este sentido, se proponen la apertura a la noción de corporalidad y la innovación de las estrategias corporales en oposición a las técnicas. La distinción entre técnicas y estrategias corporales se basa en la consideración de que las técnicas son tradiciones que, en mayor o menor medida, imponen una determinada experiencia corporal, vinculada a la reproducción de modelos hegemónicos.

Las estrategias corporales en cambio, sugieren procesos de aprendizaje reflexivo, creativo y autónomo, que propician el autoconocimiento, la automotivación y la autocrítica en torno a la propia corporalidad y el propio lenguaje. En consecuencia, la búsqueda de un lenguaje propio a partir de la vivencia de la corporalidad y de la exploración del movimiento, constituye el núcleo temático de las estrategias corporales.

Esta propuesta implica diversos cuestionamientos sobre la función de las técnicas dancísticas en el desarrollo corporal, creativo y humano de las y los estudiantes:

- De manera general, se cuestiona la mecanización del movimiento que conduce a la fijación de hábitos perceptivo-motrices, expresivos, intelectuales y relacionales; hábitos que inhiben la autonomía, el sentido crítico y el desarrollo creativo que los bailarines necesitan para desarrollarse como artistas.

22. Siguiendo a Antonio Bolívar: la dificultad del cambio varía de acuerdo a la percepción que se tenga sobre el grado de congruencia, de divergencia o de oposición entre lo viejo y lo nuevo. Varía también en función de las causas que originan el cambio, de los agentes que lo promueven y de las formas de comunicación y de participación que se utilizan para su difusión y asimilación. Así mismo, la dificultad del cambio varía en función del grado de novedad, de la cantidad de variaciones que implica, de la velocidad y la simultaneidad con que se presentan. A grosso modo, el cambio curricular más difícil y menos penetrante es el que propone innovaciones radicales, promovidas por causas y agentes externos, y adoptadas de manera acrítica por una agrupación fragmentada. "En estos casos hay, como le gusta repetir a Rudduck (1991), 'innovación sin cambio' porque no llega a afectar cómo los profesores y alumnos piensan y hacen la escuela". (Bolívar 1996, 4)

23. Las pautas que abordamos son una recopilación a partir de los textos: "Cultura escolar y cambio curricular" de Antonio Bolívar (Bolívar 1996), "Modalidades y proyectos de cambio curricular" de Alicia W. de Camilloni (Camilloni 2001), y "Orientaciones para la elaboración de programaciones en artes" de Mónica Romero (Romero 2012).

24 La comunicación interpersonal es la que logra armonizar el intercambio de información con el fortalecimiento de las relaciones humanas. Es, necesariamente, comunicación cara a cara, cuerpo a cuerpo. En sentido estricto, la comunicación interpersonal requiere libertad, tiempo, interés, respeto, escucha activa, empatía, asertividad propiocepción, autoestima, autenticidad y diálogo. (Santiaogo 1985, 151-154)

- De modo particular, se cuestiona la sobrevaloración del ballet como técnica formativa básica, su carácter de habilidad transferible a cualquier género y estilo dancístico y, por lo tanto, su función imprescindible en el aprendizaje de la danza. Se cuestiona también la vigencia de la danza folklórica mexicana como expresión de la cultura nacional dentro de una sociedad global, así como su trascendencia en la construcción identitaria de las y los estudiantes de danza; por lo tanto, se discute su obligatoriedad en la formación dancística profesional.
- Junto a estos cuestionamientos se señala la necesidad de analizar con sentido crítico las valoraciones que transmiten las técnicas dancísticas sobre el cuerpo, la sexualidad, la belleza, las relaciones de género y de clase social.

La propuesta de las estrategias corporales implica un profundo desafío al orden establecido en el campo dancístico profesional. Dado que, si bien los estudios profesionales en danza permiten y, en ciertos casos, estimulan la experimentación, en ciertas asignaturas relacionadas con la expresión corporal y la composición coreográfica, las prácticas corporales, propiamente dichas, permanecen ajenas a los procesos creativos y experienciales. En este contexto, las estrategias corporales buscan desarticular el hábito de anteponer arquetipos a los cuerpos reales, con la intención de que la construcción poética detone el desarrollo de las habilidades corporales, lo que propiciará la vivencia de cuerpos emancipados, cuerpos conscientes, cuerpos reflexivos, cuerpos creativos.

4. CAMBIO CURRICULAR: PAUTAS DE ACCIÓN Y DE RELACIÓN

El primero paso del cambio curricular es dar a conocer este, con la intención de que sus fundamentos y pro-

puestas se apliquen y se desarrollen, de manera que lleguen a transformar la vida de la escuela. Se trata de contrastar y complementar la teoría y la práctica del currículum, este proceso atraviesa por distintas formas de comunicación, en diferentes niveles de decisión y a través de varias etapas de implementación. Antonio Bolívar señala que los cambios curriculares se realizan en relación con los contextos sociales y organizativos, en consecuencia, debemos entender la innovación curricular como una *cuestión cultural* (Bolívar, 1996, pág. 2).

La problemática del cambio curricular radica en que las propuestas teóricas, metodológicas y normativas prescritas en los planes de estudio no generan, de modo espontáneo e inmediato, cambios en las prácticas, las tradiciones y los valores de la comunidad escolar. En general, introducir cambios superficiales y en el corto plazo es relativamente fácil, generar cambios profundos y a largo plazo implica una problemática compleja²².

De acuerdo con las y los expertos, el cambio curricular fluye mejor si se aplican las siguientes pautas de acción y de relación²³:

- *Experimentar los procesos curriculares como encuentros entre personas.* Las propuestas se construyen, se prueban, se adecuan y se renuevan a través de la comunicación interpersonal²⁴. Comprender el proceso pedagógico como comunicación entre personas supone abrirse a la experiencia de uno mismo y a la del otro; ser conscientes de nuestras historias de vida, tener en cuenta los saberes previos, considerando lo que esos saberes significan para la persona que los comparte, meditando la fuente de esos saberes para entender desde dónde hablan las personas y desde dónde construyen su experiencia de la escuela.
- *Reconocer la cultura escolar como fundamento del proceso curricular.* La cultura escolar es la identidad

y la vida de la escuela²⁵. Al concebir la vida escolar como cultura, comprendemos el cambio curricular como una reconstrucción cultural. En esta lógica, son claves para el cambio: investigar el contexto, reconocer la cultura y observar el grado de disonancia entre las viejas y las nuevas ideas, entre los viejos y nuevos modos de ser, de pensar y de hacer, teniendo presente que los valores, las tradiciones, las creencias y los hábitos que conforman la cultura escolar pueden ser a la vez factores de resistencia y factores de cambio. Comprender la cultura escolar, permite identificar y fortalecer las condiciones propicias para el cambio, o bien crear dichas condiciones a través del diálogo intercultural e intergeneracional.

- *Concebir la escuela y el aula como lugares de investigación y de creación.* La reconstrucción cultural implica hacer de la escuela un espacio de investigación, en el que estudiantes y docentes podamos problematizar la vida escolar, experimentar las propuestas curriculares y sistematizar la experiencia colectiva.
- *Valorarnos y vincularnos como docentes agentes de cambio.* Es esencial que las y los docentes reconozcamos nuestra capacidad de influencia en el cambio curricular, pues somos nosotros quienes mediamos las transformaciones que efectivamente se realizan en las aulas. Al vincularnos como agentes del cambio curricular valoramos nuestra experiencia previa y nos abrimos a la experiencia presente. Entramos en un proceso investigativo que nos permite profundizar nuestro conocimiento de la escuela, de las personas con quienes laboramos y de nosotros mismos. En este proceso vamos relativizando, problematizando y actualizando nuestras prácticas pedagógicas. Así, vamos pasando de la inconciencia y la repetición, a la renovación de compromisos y a la creación de proyectos; así, el cambio en nuestras prácticas docentes se va dando con conocimiento de causa y con conciencia posible.
- *Generar la apropiación de las propuestas.* El cambio

curricular se construye a través de la experiencia de las personas que participan en él: estudiantes, docentes, personal administrativo y operativo. Las propuestas involucran a toda la escuela, independientemente de que la idea inicial surja de un pequeño grupo o de una sola persona. El cambio requiere que compartamos las propuestas y sus implicaciones: expectativas, decisiones, responsabilidades, esfuerzos, beneficios. El sentido de apropiación genera identificación y compromiso. La apropiación es un proceso gnoseológico que se realiza a través de la concientización y del diálogo. Este proceso nos permite hacer de la escuela el lugar de todos y de cada uno, para que todos y cada uno podamos nombrar con precisión quiénes somos en la escuela, qué hacemos, cómo, para qué y por qué lo hacemos.

- *Definir, programar y compartir las prioridades.* El cambio curricular fluye mejor cuando hay un enfoque claro y práctico para orientar los esfuerzos. Cada escuela construye su enfoque a partir de sus prioridades. Definir y programar las prioridades de la escuela es un proceso institucional que atraviesa por el análisis, la jerarquización y el consenso sobre las necesidades que percibimos en la vida escolar y que relacionamos con el diseño y la implementación del currículum. Generalmente, la construcción de prioridades, inicia con más preguntas que respuestas: ¿Por qué queremos cambiar? ¿Qué condiciones requerimos para el cambio y qué condiciones tenemos? ¿Qué cambios son promotores de otros cambios? ¿Qué cambios podemos hacer a corto, mediano y largo plazo? ¿Por dónde empezamos?... Es esencial llegar a responder estas preguntas de manera consensada, aunque el proceso se complique y se alargue. El consenso que se construye a partir del disenso, propicia que las prioridades vayan emergiendo desde las necesidades sentidas, de modo que sean significativas y relevantes para todos. La expresión del disenso y del consenso

25. María Esther Elías en su artículo "La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo", refiere varios enfoques entre los que destaca el de Edgar Schein: "La cultura organizacional consiste en la manifestación de un patrón de supuestos básicos, inventados, descubiertos o desarrollados por un grupo en tanto aprende a enfrentar problemas y que ha funcionado lo suficientemente bien como para que se lo considere válido y se lo trasmite a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir." (Schein 1985, cita en Elías 2015, 287).

Elías refiere que Schein clasifica los elementos culturales en tres niveles: en el primer nivel, el más abstracto y generalmente inconsciente, se ubican los supuestos básicos que constituyen la esencia de la organización. En un segundo nivel, caracterizado por un mayor grado de conciencia, se encuentran los valores y las normas. El tercer nivel comprende los artefactos, las prácticas y los patrones de comportamiento de las personas dentro del grupo. (Elías 2015, 292) Desde esta perspectiva entendemos la cultura escolar como una estructura de normas, valores y criterios, que se expresan a través de "artefactos y prácticas culturales" (hábitos, costumbres, tradiciones, mitos, héroes y heroínas), y que guían los modos de pensar, hacer, transmitir y compartir con los que la comunidad escolar se identifica y se organiza. (Elías 2015, 293-294)

requiere potenciar la capacidad de decisión de las y los involucrados: concejales, directivos, docentes y estudiantes. Particularmente, hay que tener en cuenta la capacidad de decisión de las y los estudiantes, ya que son quienes en última instancia deciden qué es lo que van a estudiar, qué cambios van a considerar, qué propuestas van a intentar, con cuáles se van a comprometer y cuáles van a descartar.

- *Crear condiciones propicias para el cambio.* Debemos tener presente la reciprocidad entre condiciones y avances, no puede haber una mejora escolar profunda y a largo plazo sin un mínimo de condiciones psicopedagógicas, organizativas y materiales. Por lo tanto, la construcción de prioridades y la gestión de condiciones debe trabajarse a la par. En este sentido retomamos la pregunta: ¿qué cambios son promotores de otros cambios? Los expertos dicen que las condiciones que promueven el cambio curricular son, sobre todo, una combinación de buenas prácticas: relaciones participativas, planificación, coordinación, comunicación, desarrollo profesional, igualdad en las relaciones laborales, congruencia en la normatividad institucional, investigación y asesoría externa, vinculación institucional, trabajo comunitario, respaldo de los padres de familia hacia sus hijos.

- *Construir comunidad.* La construcción de una comunidad escolar es, al mismo tiempo, una condición y una consecuencia del cambio curricular. El vínculo comunitario se basa en "la conciencia de uno mismo, del otro y del espacio que se habita" en común (Romero, 2012, pág. 138). Este vínculo se construye a través del diálogo, dialogar es recuperar la propia voz y trabajar por la recuperación de la voz del otro, es reconocer al otro en uno mismo. Cuando esto sucede, el colectivo empieza a tener vida, la realidad se hace plural, emergen fortalezas grupales que no eran perceptibles desde la individualidad. El cambio curricular puede ser un proce-

so dialógico en el que vayamos creando vínculos, generando sinergias en torno al aprendizaje, al desarrollo creativo y al bienestar común, de modo que la escuela se vaya configurando:

[...] como escenario para la construcción de comunidad: lugar de encuentro para compartir visiones del mundo, para configurar relaciones afectivas y de cuidado hacia el otro, para suscitar el disfrute, el goce y el cuestionamiento de las prácticas artísticas. (Romero 2012, 140)

- *Comprender el cambio curricular como proceso de aprendizaje.* Al penetrar las propuestas curriculares para vivirlas, compartirlas y recrearlas, estamos construyendo significados. Los significados no están en el hacer por sí mismo, deben ser construidos mediante la concientización y la interpretación. Esta experiencia de aprendizaje significativo pone en juego todo lo que sabemos, pensamos, sentimos, hacemos y somos en torno a la educación, la docencia, la escuela y las disciplinas escolares. Ser partícipes en el proceso de cambio curricular nos compromete a resignificar nuestras prácticas y relaciones pedagógicas, nos obliga a transformarnos siendo conscientes de nuestra transformación.

Hasta aquí el resumen de las pautas que propician el cambio curricular, a partir de los textos de Antonio Bolívar (1996), Alicia W. de Camilloni (2001) y Mónica Romero (2012). Ahora haremos una auto-reflexión sobre los cambios vividos en la implementación e instrumentación del Rediseño 2009.

5. CAMBIO CURRICULAR: NUESTRA EXPERIENCIA

Empezamos apuntando que la implementación del Rediseño 2009 es nuestra primera experiencia de cambio curricular. Ciertamente ha sido para nosotras un proceso de aprendizaje en el que hemos vivido dificultades, contradicciones, temores y desafíos a nivel personal y profesional. Entre las dificultades que experimentamos al comenzar a

aplicar el nuevo plan de estudios, mencionamos las que en su momento fueron más significativas para nosotras:

- Las condiciones organizativas y materiales que requiere el plan de estudios no habían sido suficientemente resueltas al momento de su implementación.
- Percibimos la cultura escolar de nuestra escuela como un caleidoscopio de tendencias pedagógicas, artísticas y dancísticas, en el que se contraponen criterios residuales, dominantes y emergentes²⁶. Las propuestas emergentes contenidas en el plan de estudios se contraponen a los criterios academicistas (residuales) y disciplinares (dominantes)²⁷. Estas contradicciones subsisten (ahora menos que entonces), en la práctica cotidiana, oponiendo resistencias (explícitas o implícitas) al desarrollo de las propuestas curriculares.
- Como planta docente nos encontrábamos disgregados al comienzo de la implementación, debido a la heterogéneo de nuestra formación, a la diferencia de nuestras condiciones laborales y, en algunos casos, a la ambigüedad de nuestra pertenencia al gremio profesional de la danza.
- En esas condiciones, la apropiación de las propuestas fue dispar y discontinua. Antes de integrarnos como equipo docente, algunos de nosotros intentamos aplicar el plan de estudios por convicción propia, sin haber pasado aún por un proceso de inducción que nos permitiera situarnos en el contexto de nuestra escuela: saber dónde estamos, hacia dónde vamos, cómo se espera que lo hagamos y con qué contamos. Entonces sentimos dudas, confusiones y hasta vaguedad en las interpretaciones de conceptos clave, como son: *constructivismo, poética personal, desarrollo creativo, práctica creativa, estrategias corporales...*
- Algunos estudiantes, al provenir de entornos tradicionalistas, percibieron el enfoque no directivo del rediseño como un vacío de autoridad que debía ser llenado por sus maestros o sus representantes de grupo.

- Como consecuencia lógica de los puntos anteriores, la diferencia entre lo viejo y lo nuevo fue percibida como confrontación entre fracciones de docentes a las que se adhirieron fracciones de estudiantes.

Los docentes enfrentamos dificultades prácticas al intentar que los estudiantes pudieran relacionar las clases con sus poéticas personales. Lo mismo al tratar de configurar el proceso de construcción poética en nuestras guías didácticas, es decir, al planificar la experiencia y concretarla en objetivos, contenidos, actividades y formas de evaluación. Finalmente, enfrentamos dificultades para definir criterios de logro y emitir juicios que nos permitieran asentar calificaciones de manera congruente.

En ese escenario parecía que desarrollar nuestras prácticas docentes desde las propuestas del Plan de Estudios, era un camino pantanoso que nos obligaba a abandonar nuestra zona de confort, zona de seguridad que nos había llevado años de estudio y de trabajo construir, para aventurarnos en un experimento dudoso²⁸.

En el año 2014, la FPBA solicitó al Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes (CAESA), una evaluación con fines de acreditación para la Licenciatura en Danza. En esta etapa, la maestra Dalia Próspero asumió, de nueva cuenta, la coordinación de la Academia de Danza y, como parte de su labor, organizó una comisión encargada de reunir y presentar los documentos requeridos por CAESA para la evaluación. Esta comisión estaba integrada por el doctor Miguel Ángel Villa como responsable del equipo y los maestros Dalia Próspero, Víctor Magaña, Esperanza Juárez y Cristian Bucio como colaboradores directos.

En esa ocasión, CAESA evaluó distintos aspectos de nuestro programa educativo: personal académico,

26. Juan Acha emplea los términos residuales, dominantes y emergentes para referirse a los criterios estéticos y pedagógicos que se aplican en la educación artística básica y profesional. (Acha 2001, 15-20)

27. Imanol Aguirre y Andrea Giráldez explican que "la historia de la educación artística en el ámbito escolar nos ha dejado muestras de tendencias curriculares cuyos fundamentos pueden ser observados todavía en las prácticas diarias". Clasifican las tendencias en: academicista, autoexpresionista, disciplinaria, el arte como lenguaje y propuesta triangular. (Aguirre y Giráldez 2012)

28. Es importante señalar la diferencia entre zona de confort y estado de bienestar o de comodidad. La zona de confort es un concepto psicológico que denota un comportamiento repetitivo, la persona se ancla a una rutina tratando de evitar el miedo y la ansiedad en su vida cotidiana, así se sumerge en lo conocido y lo probado, dado que ese estado rutinario, por difícil, desagradable, aburrido o incómodo que sea, le permite conseguir un rendimiento constante sin sentirse expuesta a riesgos y brindándole una sensación de seguridad.

plan de estudios, aprendizaje, formación Integral, servicios de apoyo, vinculación y extensión, investigación, infraestructura, gestión administrativa y financiamiento. Como resultado de esta evaluación, CAESA planteó tres observaciones generales (CAESA 2014, 8-9):

- El Programa Educativo tiene un enfoque innovador con respecto a la generalidad de los programas existentes en el país.
- Existe compromiso y entrega de los estudiantes hacia el desarrollo del Programa Educativo.
- Hay que establecer congruencia entre el enfoque del Plan de Estudios y su operatividad y capacitación del profesorado en el enfoque del mismo y en el desarrollo de las áreas de especialización en relación con las asignaturas que imparten.

En atención a las recomendaciones de CAESA, las maestras Dalia Próspero, Alejandra Olvera y Rocío Luna, de manera alternada, han desarrollado iniciativas de implementación abiertas a la participación de las y los docentes: cursos, talleres y seminarios en los que, gradualmente, hemos ido analizando, valorando e introyectando las propuestas del rediseño. Estas han sido intensas jornadas de trabajo, en las que hemos construido acuerdos de academia y comisiones en las que hemos colaborado coordinando actividades y diseñando instrumentos. A este quehacer nos fuimos sumando: Chpír Etétzi Sánchez, Nadia Caro, Luis Alonso Hernández, Fedra Del Río y Alicia Pineda.

Así, sobre la marcha del cambio, nos hemos ido apropiando de este proyecto curricular, hemos ido pasando de la preocupación empantanada a la ocupación efervescente, aportando opiniones, críticas y nuevas propuestas que poco a poco vamos desglosando, interpretando y aplicando en nuestras prácticas cotidianas de manera congruente.

Quienes participamos en estos quehaceres conformamos un equipo docente motivado a abrazar el rediseño como proyecto colectivo, capaz de hacer operativas sus propuestas y dispuesto a donar el esfuerzo y el tiempo necesarios. La conformación de este equipo ha requerido no sólo la incorporación de nuevos profesores, sino primordialmente, la construcción de relaciones interpersonales y ambientes de trabajo afables y colaborativos.

Las y los estudiantes son copartícipes en este ambiente de colaboración. Con mucha más facilidad que nosotras, van cambiando de enfoque, convirtiéndose cada vez más en protagonistas y guías. A través de su participación en clases, coloquios y foros, hemos podido identificar fortalezas y debilidades de nuestro plan de estudios, así como áreas de oportunidad a nivel personal, grupal e institucional. Su mirada joven ha aportado una visión desinteresadamente crítica y generosamente abierta a la experiencia.

El día de hoy podemos asegurar que, gracias a las dificultades y resistencias que nos ha significado la puesta en práctica del rediseño, ha sido para nosotras un ejercicio de actualización y una experiencia gradual de apropiación, que nos ha comprometido en una reestructuración de nuestros modos de pensar, de hacer y de ser como docentes, como artistas y como personas. Nos hemos visto obligadas a cuestionarnos, a experimentar y a cambiar nuestras pautas de trabajo, de creación y de relación en el terreno pedagógico, didáctico y dancístico. Nos hemos sentido orilladas a aceptar que la danza es más y distinta a lo que pensábamos que era.

Los profesores y profesoras que trabajamos en la Licenciatura en Danza de la FPBA no fuimos formados bajo principios similares a los que contempla nuestro plan

de estudios, la mayoría de nosotras estudiamos bajo estructuras tradicionales en las que la repetición y reproducción de estructuras eran lo habitual. Los profesores eran los depositarios de un conocimiento incuestionable que podía asegurar el éxito, si se trabajaba disciplinadamente. Para la mayoría de nosotras, ser bailarinas no tenía mucho que ver con ser creativas, eso era asunto de los coreógrafos. En nuestra formación, habitualmente se entendía que una bailarina a lo más era una intérprete de los diseños del creador.

¿Cómo desacostumbrarse a hablar desde la verdad?
 ¿Cómo enfrentar la incertidumbre que plantea soltar las riendas de los procesos corporales a los estudiantes?
 ¿Cómo propiciar la reflexión cuando en la propia formación no se permitían los cuestionamientos? De pronto, plantearse desarrollar una práctica docente desde los fundamentos del plan de estudio hacía que aquellos lugares de seguridad, que son los conocimientos y prácticas aprendidas, se vieran más como pantanos de lodo espeso que como campos firmes sobre los cuales caminar.

Aplicar el plan de estudios nos ha llevado a un proceso de reestructuración de nosotras mismas como docentes, como personas y como artistas. Nos ha obligado a desechar viejas metodologías de la danza y comenzar la experimentación desde nuevos principios pedagógicos. En ese proceso, hemos pasado de la afirmación a la pregunta, del sitio de confort al salto al vacío que implica la experimentación colectiva y la acción insegura del que se sabe poseedor solo de sus preguntas. Nos ha orillado a la aceptación de que la danza probablemente no sea eso que pensábamos que era y que, por lo tanto, a pesar de nuestros largos años de estudio y nuestra basta experiencia, puede ser que no sepamos cómo dotar de todas las herramientas que nuestros estudiantes concretos van a necesitar en sus caminos. Por otra parte, aplicar el plan de estudios nos ha per-

mitido construir un cuerpo colectivo con nuestros estudiantes y entre los demás docentes, porque solo desde la colectividad, las acciones cotidianas adquieren sentido en términos de experimentación y construcción poética. Al desprendernos de los modelos que las técnicas tradicionales presentan, hemos podido recuperar nuestro cuerpo como parte de nuestro ser, como un cuerpo emancipado abierto a la experiencia. Replantear nuestras prácticas docentes nos ha posibilitado dirigir nuestros procesos creativos, no solo dentro de los espacios de la docencia, sino de la creación artística por caminos más vitales que nos involucran como personas y que no responden a estereotipos de la danza.

6. UN LUGAR COMÚN: LA INTELIGENCIA DANCÍSTICA

El cambio curricular ha propiciado, en nosotras y en la escuela, la coexistencia entre distintas formas de entender y aplicar las pedagogías humanistas y constructivistas. A través del ensayo y error en la práctica cotidiana, y de la conversación en seminarios de actualización y reuniones de trabajo, hemos ido seleccionando, combinando e incluso elaborando, un conjunto de principios didácticos inspirados en distintas teorías y experiencias pedagógicas²⁹.

Así, han ido emergiendo fundamentos que, aunque no provienen del currículum prescrito, sí son catalizadores del currículum vivido. Estos fundamentos emergentes sirven para articular la teoría y la práctica de nuestro plan de estudios, transformando las propuestas estructurales en pautas de acción y de relación que paulatinamente van permeando la vida escolar. Tal es el caso de la noción de inteligencia dancística, inspirada en la teoría de las inteligencias múltiples³⁰.

Nuestra convicción es que la inteligencia dancística constituye un potencial biopsicosocial para resolver pro-

29. Entre las teorías pedagógicas que han calado hondo en nuestra práctica docente, podemos mencionar: la teoría del aprendizaje significativo de Karl Rogers, la teoría sociocultural de Lev S. Vigotsky, las inteligencias múltiples de Howard Gardner, la noción de experiencia educativa de John Dewey, la pedagogía crítica de Paulo Freire, el enfoque intercultural, el enfoque Reggio Emilia, la imaginación social de Maxine Greene, la educación disruptiva de María Aca-so, el taller pedagógico y el método de proyectos. Para una vista panorámica de estas y otras teorías pedagógicas contemporáneas recomendamos el libro "Pedagogías del Siglo XXI", de Jaume Carbonell. (Carbonell Sebarroja 2015)

30. Howard Gardner desmitifica la concepción de la inteligencia como un don con el que se nace y del que solamente se tiene una medida fija y estable. Así mismo, señala que la inteligencia no es una cualidad idéntica en todos los individuos, sino una base biopsicológica singular, distinta en cada ser humano, formada por combinaciones de potencialidades y matices cognoscitivos. De acuerdo con su teoría de las Inteligencias Múltiples, concebimos la inteligencia como: "un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura". (Gardner 2001, 45)

blemas de sensopercepción, movimiento, conceptualización, apreciación, colaboración y creación en el campo de la danza, problemas que se presentan en la experiencia de construcción poética. La inteligencia dancística es un potencial humano que se desarrolla en interrelación con la danza. Este potencial integra capacidades, saberes y cualidades que involucran todas las áreas de la personalidad: desde el pensamiento crítico hasta el pensamiento creativo; desde el conocimiento sensorial, cognitivo y motor del cuerpo hasta el desarrollo cultural y humano. La noción de *potencialidad* hace referencia al conjunto de capacidades que podemos desarrollar, que no son necesariamente innatas, sino que se aprenden y se despliegan a través de la experiencia.

El análisis de los saberes y cualidades que conforman la inteligencia dancística nos ha facilitado la planificación y la evaluación a nivel de aula. Al asumir que el propósito de nuestra licenciatura es hacer de la experiencia dancística escolarizada una posibilidad de construcción poética, asumimos que esta gran posibilidad depende de que hagamos converger un cúmulo de pequeñas posibilidades. En este sentido, nuestra labor como docentes es reconocer el potencial dancístico en el hacer cotidiano, apreciando su diversidad y celebrando su devenir.

Para facilitarnos el análisis de la noción de inteligencia dancística, organizamos cuatro ejes de aprendizaje: pensamiento, corporalidad, creatividad y comunicación. En cada eje identificamos saberes y cualidades que consideramos claves en la formación dancística profesional. Estos saberes y cualidades constituyen indicadores de potencial o de aprendizaje, podemos emplearlos para delimitar propósitos, especificar actividades, reconocer avances, valorar logros y descubrir oportunidades pedagógicas.

Así, la noción de inteligencia dancística crea puentes entre la construcción poética como fin y la experiencia escolar como medio. Esta noción nos permite planificar y evaluar aprendizajes concretos, experiencias que contribuyan a la construcción poética, sin perder de vista que la configuración de la poética personal va más allá de lo que podemos enseñar y aprender en la escuela, pues se trata de un proceso vitalicio, polifacético y abierto, vinculado a otros procesos complejos como son el desarrollo integral y la identidad cultural.

Mostramos de manera esquemática la relación entre ejes de aprendizaje, saberes y cualidades que conforman nuestra noción de inteligencia dancística:



7. CULTURA ESCOLAR EN MOVIMIENTO

Los fundamentos pedagógicos de nuestro plan de estudios sugieren que los aprendizajes se realicen a partir de la experimentación en procesos creativos que se van construyendo desde la exploración, la improvisación y el diálogo. Con esta idea hemos buscado alternativas didácticas que propicien la experiencia, la creación y la colaboración. Adentrándonos en los senderos del aprendizaje experiencial y dialógico, hemos

encontrado que los proyectos de aprendizaje son, hasta ahora, nuestra mejor herramienta didáctica³¹.

La característica esencial de los proyectos de aprendizaje es que deben ser ideados, planeados y ejecutados por las y los estudiantes con ayuda de sus maestros³². Esta estrategia nos permite configurar otras maneras de aprender y de enseñar danza, maneras que no se limitan a la transmisión de modos de pensar y de hacer, sino que se explayan en procesos de investigación y de creación.

Los proyectos constituyen espacios de experimentación y de reflexión sobre el cuerpo y la danza, el arte y la cultura, la composición coreográfica, la práctica escénica, la docencia y la gestión. A través de los proyectos, los estudiantes pueden buscar información, aplicar conocimientos, reflexionar y dialogar sobre temas muy diversos en función de los procesos creativos que ellos mismos diseñan, desarrollan y evalúan, de manera individual o colectiva.

Los proyectos propician la correlación y el pleno aprovechamiento de los espacios curriculares existentes en la licenciatura, la facultad y la universidad, promueven la relación entre la actividad escolar y el campo profesional de la danza, pueden incluso salir de la escuela y ser significativos para la comunidad local o para las comunidades de origen de las y los estudiantes. Siguiendo esta línea, los proyectos pueden convertirse en una herramienta pedagógica que vincula la formación académica, el servicio comunitario y la inserción laboral.

Esta gama de posibilidades promueve el desarrollo de la plasticidad como una habilidad fundamental en la profesión dancística, el artista aprende a reconocer y a construir sus áreas de oportunidad, aprende a mediar entre sus necesidades creativas y las necesidades esté-

ticas, culturales, sociales y educativas de su contexto. De esta manera, los proyectos fortalecen la dimensión social de la poética personal, es decir, la conciencia de que aun cuando la construcción de la propia poética es un proceso individual, dicha poética nace, convive y se expresa en un contexto sociocultural.

Trasladar los proyectos al ámbito de la comunidad crea sinergias escolares en torno a temas que se han vuelto importantes en nuestros espacios universitarios porque son problemáticas presentes en nuestra sociedad, problemáticas de las que no podemos estar desvinculados, al contrario, deseamos abordarlas en nuestras reflexiones y prácticas cotidianas. Algunas temáticas que las y los estudiantes comienzan a abordar en sus proyectos son los derechos humanos, la perspectiva de género, la inclusión, la educación socio-ambiental, la restitución del tejido social y el fortalecimiento de los vínculos comunitarios.

Desde las experiencias que propician los proyectos, vemos emerger principios éticos y estéticos que atraviesan y envuelven la vida de nuestra escuela: autenticidad, convivencia, aprecio de la diversidad, sensibilidad ciudadana, conciencia posible, sentido de transformación. Al ir reconociendo y practicando estos principios, nos descubrimos configurando una manera de pensar y de hacer danza, con la que nos vamos identificando como escuela y nos vamos construyendo como comunidad.

En el quehacer cotidiano nos vemos, cada vez más, optando por relacionarnos de manera personal y amorosa con nosotros mismos, con los otros y con nuestro entorno. Así vamos tejiendo una trama de valores que nos proponemos cultivar y compartir en todas las actividades de la licenciatura y que perceptiblemente van dando cuenta de una renovada cultura escolar.

31. El método de proyectos fue introducido en el ámbito pedagógico por W. H. Kilpatrick en 1921, siguiendo la línea pragmática de J. Dewey. La idea original es recrear la vida cotidiana y que las actividades que se realizan en la escuela tengan sentido y utilidad para los alumnos, respetando su libertad de acción y de elección en la construcción de su propio conocimiento. (Parejo y Pascual 2014, 2). En consecuencia, los proyectos de aprendizaje deben surgir de una necesidad sentida por el estudiante o del planteamiento de un problema observado en su entorno de vida.

En el campo de la educación artística, H. Gardner señala que los proyectos propician la integración entre el ejercicio de la percepción, la contextualización y la apreciación, así como el desarrollo de las habilidades expresivas, creativas y técnicas. "Se encuentran pruebas convincentes de que los estudiantes aprenden de manera eficaz cuando se ven comprometidos en proyectos ricos y significativos; cuando su aprendizaje artístico está anclado en la producción artística; cuando han un intercambio fácil entre las diversas formas de conocimiento, incluyendo las formas intuitivas, artesanales, simbólicas y notacionales; y cuando los estudiantes gozan de una holgada oportunidad para reflexionar sobre su progreso." (Gardner 1994, 87-88)

32. Parejo y Pascual exponen que: "En esta metodología, el docente ayuda al estudiante a hacer distinciones, tomar consideraciones más elaboradas y desarrollar las actitudes sociales sobre las decisiones adoptadas." (Parejo y Pascual 2014, 2)

A continuación haremos un breve recorrido por algunos de los espacios curriculares en los que vemos germinar la identidad de nuestra escuela, nos referimos a las materias teóricas, el coloquio estudiantil, las materias de desarrollo creativo, las prácticas escénicas y el taller de creación interdisciplinaria.

8. LA TEORÍA Y SU RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN POÉTICA

Una de las cuestiones que caracteriza a nuestro plan de estudios es el tejido de materias teóricas con las que cuenta. Si se miran estas asignaturas desde una postura tradicional, pudiera parecer que se enfocan en la preservación del conocimiento; sin embargo, estas materias, si bien cumplen con la función de permitir a los estudiantes dialogar con los saberes propios de la historia, la estética, la filosofía, la antropología y la teoría del arte, en la práctica se construyen como espacios de reflexión que vinculan constantemente a las teorías con las experiencias creativas y de vida de los estudiantes. Esto quiere decir que el hecho de que el fin último del plan de estudios sea la creación de la poética personal, ha obligado a replantear cómo se relacionan, en los estudios universitarios, las teorías con la formación de bailarines.

En el caso de la historia de la danza, por ejemplo, se ha hecho una inversión en el orden cronológico en el que habitualmente se estudia la historia, el cual suele priorizar la capacidad de situar los acontecimientos de la danza en una cronología. Desde nuestra perspectiva, la función de la historia tiene más que ver con la posibilidad que brinda de enriquecer a las poéticas personales cuando los artistas dialogan con determinados períodos históricos que resultan para ellos significativos por algún motivo. Cuando en los procesos de creación se juega con el pasado, este se resignifica

desde el vivir presente y los saberes que hemos heredado del pasado dejan de ser conocimientos estáticos y se vuelven también material para la creación. Por otra parte, resulta mucho más importante que los estudiantes que están iniciando sus estudios superiores en danza comiencen a reflexionar y relacionarse con la danza de su época y de su entorno, así como del pasado más inmediato, de manera que vayan construyendo sus acercamientos a la danza de forma más coherente con su actualidad.

Se contemplan en el plan de estudio otras materias teóricas, ya sea obligatorias u optativas, como *antropología filosófica de la danza, estética, análisis de obras y textos sobre arte contemporáneo*. Estas asignaturas, si bien parten de ciertas áreas del conocimiento, se proponen como espacios que permitan desarrollar las habilidades del pensamiento necesarias para que en el planteamiento de una poética personal se tenga la posibilidad de cuestionar, transformar y resignificar los saberes culturales con que se relacionan los estudiantes.

Otra de las asignaturas contempladas en el plan de estudios es *teoría de la danza*, la cual se aborda a partir del planteamiento del problema de investigación que se desarrolla durante el semestre. Este ejercicio permite poner en práctica las habilidades para poner en palabras y por escrito las inquietudes creativas de los estudiantes. Debido a la metodología empleada en el desarrollo de esta materia, los estudiantes adquieren conciencia sobre sus propios procesos y analizan qué tanto, al crear, toman decisiones desde sus propias necesidades personales y colectivas o si, más bien, están haciendo reproducciones de patrones aprendidos. Este tipo de reflexión permite comprender cómo la construcción de la poética personal implica un juego entre lo personal y lo colectivo, lo creado y lo ya existente, lo presente y lo pasado, cuestión, que dicho

sea de paso, caracteriza a la creación contemporánea del arte. Enseguida se exponen algunas iniciativas emprendidas, que desde nuestra perspectiva, han favorecido el desarrollo integral de los estudiantes, tales como, el coloquio estudiantil, la práctica de desarrollo creativo y de experiencias interdisciplinarias.

9. EL COLOQUIO ESTUDIANTIL

Se trata de un coloquio en torno a reflexiones, propuestas y proyectos de las y los estudiantes, que realizamos cada año desde el 2015, por iniciativa de la maestra Chpír Etétzi Sánchez. Este coloquio busca ser un espacio de encuentro, de reconocimiento y de diálogo entre:

- Las y los estudiantes como participantes activos en la convocatoria, la logística, el desarrollo de ponencias, y la retroalimentación.
- Las y los docentes vinculados a la línea de formación teórica, como responsables directos de la coordinación.
- La Academia de Danza y el personal de la FPBA, como observadores en el desarrollo de las ponencias y colaboradores en la gestión.

Dentro de sus características destaca que, las ponencias pueden ser individuales o en equipos de 2 a 5 estudiantes, los tiempos de exposición pueden variar entre 10 y 15 minutos y las temáticas se actualizan en cada ciclo escolar tomando en cuenta que el contenido de las ponencias debe referirse a aprendizajes teóricos, metodológicos o experienciales que se estén abordando en una o más asignaturas, durante el ciclo escolar en curso. Los trabajos a exponer pueden ser:

- Avances de investigación
- Proyectos
- Sistematización de experiencias
- Ensayos
- Reflexiones sobre la práctica

Además de desarrollar habilidades para la estructuración, argumentación, comprensión y crítica de trabajos escritos, el coloquio ha servido para mejorar la comunicación entre estudiantes y propiciar la interacción entre docentes de distintas asignaturas y líneas de formación. En estos encuentros, la escuela se convierte en un espacio abierto al cuestionamiento de la danza y de su relación con problemáticas vigentes en el entorno universitario, laboral, social y familiar de las y los estudiantes.

El carácter participativo del coloquio ha sido un acierto para el proyecto educativo de nuestra licenciatura. Con cada coloquio se van ampliando y profundizando los vínculos entre teoría, práctica, actividad escolar y contexto sociocultural. Los estudiantes se muestran cada vez más capaces de escuchar y de hacerse escuchar, discutiendo, argumentando, proponiendo, comprometiéndose como personas sensibilizadas por los acontecimientos, reflexivas y abiertas a otros modos de acceder al conocimiento.

10. EL DESARROLLO CREATIVO

En muchas de las universidades que cuentan con licenciaturas en danza, en los planes de estudio se priorizan aspectos que tienen que ver con el desarrollo de habilidades físicas, en el entendido de que es una de las cuestiones prioritarias para el desarrollo profesional de los bailarines. En nuestro plan de estudios esto también tiene un lugar importante, con una larga serie de materias de estrategias corporales y algunas más de concienciación corporal, sin embargo, no son más importantes que los espacios para el desarrollo creativo. Esto tiene que ver con que partimos de la idea de que un bailarín contemporáneo es un creador y somos conscientes de que la figura del coreógrafo se está diluyendo en la actualidad y se está fundiendo con la

figura del bailarín. Esto hace que la presencia de espacios para el desarrollo creativo sea tan importante como la existencia de espacios para el desarrollo de habilidades corporales.

El desarrollo creativo es algo que atraviesa a todas las acciones contempladas en el plan de estudios, sin embargo, existen ciertos grupos de materias enfocadas específicamente en el desarrollo creativo. Algunas de estas asignaturas son obligatorias, otras pertenecen a la orientación complementaria en coreografía, otras están relacionadas con la práctica escénica.

Las materias que están dirigidas hacia el desarrollo creativo dentro del conjunto de espacios curriculares obligatorios no tienen como fin la generación de productos, sino que son sitios de experimentación. En estas materias, como improvisación y exploración corporal, los estudiantes pueden ir conociendo y desarrollando sus impulsos creativos, desarticulando sus propias regularidades que limitan la creación, y van empezando a relacionarse con ciertas prácticas creativas propias de la danza contemporánea, como son la improvisación y la coreografía. Sin embargo, es en la orientación complementaria en coreografía, en donde se aborda de manera más específica procesos coreográficos.

En el trabajo de práctica escénica se han desarrollado gran cantidad de experimentaciones para organizar la creación y presentación de trabajos. En algunas ocasiones se han mezclado estudiantes de todos los semestres y, en otras, cada grupo ha trabajado solamente con estudiantes de su semestre. Se han armado programas para ser presentados en teatro o en espacios alternativos. Se han realizado funciones multitudinarias construidas por un solo docente y programas armados con obras más cortas. Se han trabajado obras creadas alrededor de algunas temáticas y obras de corte

más abstracto. Algunas obras han sido creadas por el profesor que imparte la materia de práctica escénica y otras han sido creaciones colectivas. El objetivo de ir variando las estrategias con las que se organizan las prácticas escénicas es permitir que los estudiantes vivan experiencias muy diversas, que propicien que ellos encuentren aquellas estrategias creativas que les resulten más afines. Al mismo tiempo desarrolla la plasticidad como una habilidad fundamental en el profesional que da la posibilidad de gestionar entre las necesidades propias del artista con los contextos y realidades en los que se desenvuelve.

11. ESPACIOS DE CREACIÓN INTERDISCIPLINARIA

El plan de estudios tiene un cuerpo de materias obligatorias, además cuenta con dos orientaciones optativas que no se consideran terminales, pero que sí permiten a los estudiantes dirigir su atención con mayor énfasis ya sea a la docencia o a la coreografía. Además se cuenta con una lista de materias optativas, de las cuales los estudiantes pueden elegir cuales de ellas cursar en cada semestre hasta sumar un total de catorce. El taller de creación interdisciplinaria es una de esas asignaturas optativas, que ha permitido abrir un espacio de experimentación en procesos de creación que se construyen desde el diálogo entre distintas disciplinas. En este taller se plantea un proyecto creativo por semestre, los estudiantes de los diferentes semestres pueden convivir en este proceso porque está abierto a todos los estudiantes de la licenciatura en danza. En dependencia del proyecto específico del semestre, además de los estudiantes de danza, se pueden involucrar en el taller estudiantes de otras licenciaturas de la misma facultad, de otras facultades o incluso de otras universidades.

Se han tenido algunos semestres en los que se ha trabajado en el montaje de óperas. Esos procesos han

permitido la vinculación de estudiantes de música y danza en un proyecto conjunto. No se puede decir que en estas ocasiones se tuviera mucho espacio para la experimentación o la libertad, debido a la naturaleza de las óperas, pero definitivamente son experiencias que confrontan a los bailarines a procesos creativos de obras de gran formato que los sacan de su lugar de confort.

En otra línea de proyectos, se ha trabajado en procesos que vinculan la danza y el teatro. Estos han sido espacios mucho más abiertos a la experimentación con las herramientas que ambas artes emplean y en los que han podido convivir estudiantes de ambas licenciaturas. Estos procesos no necesariamente han conducido a un producto final como una obra, porque el énfasis en algunos casos ha estado más en la experimentación, en el entendido de que cuando no se tiene la presión que implica tener una fecha de función en perspectiva, los procesos creativos exploratorios pueden llevarse con mayor profundidad. En otros proyectos sí se ha buscado la concreción de una o varias obras escénicas interdisciplinarias en las que se ha echado mano de la danza, el teatro, el performance, la fotografía y la videodanza para la construcción final de las obras.

Uno de los caminos que ha tomado el *taller de creación interdisciplinaria* tiene que ver con la necesidad de vincular la creación con aspectos concretos de nuestra realidad circundante, específicamente con cuestiones ambientales. Dentro de esta línea se han trabajado tres proyectos. El primero de ellos se realizó en el zoológico de Morelia, el segundo abordó problemas ambientales y el tercero tomó a la ciudad como tema fundamental para la creación.

En el proyecto realizado en el zoológico, se partió de la exploración respecto a la relación que establecemos

con los animales, en términos cotidianos y también simbólicos. Este proyecto fue un intento de empezar a vincular a todos los participantes con esos lugares limítrofes entre lo natural y lo humano, entre lo real y la construcción simbólica, así como los lugares limítrofes que se dan cuando se crea desde la interdisciplina, como en este caso que se trabajó con video, danza y creación literaria.

En el semestre que se trabajó con temas ambientales, se realizó una vinculación con la Licenciatura de Ciencias Ambientales de la ENES, UNAM, campus Morelia. Aquí los estudiantes de danza, junto con los de ciencias ambientales, tuvieron la oportunidad de plantear un problema ambiental, estudiarlo en campo y después crear de manera conjunta una obra performática relacionada con el problema ambiental estudiado. En este semestre, la interdisciplina se dio entre arte y ciencia. El tema elegido para la investigación científica y la creación artística fue la indiscriminada siembra del aguacate y sus efectos adversos en la salud, en la pérdida de biodiversidad, entre otras agravantes.

Cuando el *taller de creación interdisciplinaria* se enfocó en el trabajo con la ciudad de Morelia, se crearon cuatro obras escénicas, cada una de las cuales estaba enfocada en un cuadrante de la ciudad. Cada una de las obras tenía una temática particular elegida por los estudiantes, pero todas se crearon desde de los mismos principios de creación: partir del acto de caminar y observar la ciudad, planificar la presentación de la obra para un espacio que no fuera un teatro tradicional, que las obras utilizaran más de un lenguaje artístico para que fuera interdisciplinaria y que la obra implicara un diálogo con algún aspecto en particular de la ciudad con el cual las creadoras de las obras pudieran identificarse.

Este taller ha permitido a los estudiantes vivir espacios de experimentación y reflexión sobre el arte, sobre los

procesos de creación, así como ciertos aspectos de la realidad circundante. Ha permitido el diálogo de saberes muy diversos en donde estos se buscan y utilizan en función de proyectos creativos concretos.

12. LA UTOPIA ESTÁ EN EL HORIZONTE...

El currículum es más que un plan de estudios escrito en papel, es un proceso dinámico que conjuga prácticas, valores, creencias y sueños que, al expresarse en las acciones y relaciones humanas, van construyendo la identidad y la vida en la escuela. Por lo tanto, el diseño curricular debe ser abordado como proyecto de investigación y de creación en permanente desarrollo. Al mismo tiempo, debemos tener presente que los proyectos curriculares son, como todo quehacer pedagógico, una experiencia colectiva, un proceso cultural e histórico en el que convergen múltiples factores personales, grupales, institucionales, sociales, políticos y económicos.

En consecuencia, vivir el proceso curricular implica que docentes y estudiantes nos dispongamos a participar y a aprender. Implica que nos vinculemos como agentes de cambio, partiendo de donde estamos, reconociendo la historia y la cultura de nuestra escuela, identificando tanto las condiciones que se oponen a los cambios curriculares, como aquellas que los hacen posibles. Implica que nos demos a la tarea de pensar el currículum para dialogar sobre lo que pensamos; que nos apropiemos los fundamentos prescritos y que colaboremos en las propuestas emergentes; priorizando, discutiendo, consensando.

La experiencia del cambio curricular ha sido, para nosotras, un proceso de aprendizaje a través del cual hemos ido permitiendo que la poética personal de las y los estudiantes resignifique y oriente nuestras prácticas

docentes, que sus proyectos reconstruyan la cultura escolar y que nuestros proyectos se abran a nuevas vivencias, saberes y valores.

Actualmente, el cambio sigue su curso con un nuevo rediseño curricular que arrancó en el 2018 con un foro denominado: *Hacia una pedagogía desde la propia corporalidad*, coordinado por la profesora Rocio Luna. Este foro fue un ejercicio pedagógico que generó preguntas, reflexiones y propuestas sobre nuestras áreas de oportunidad y de mejora como escuela de nivel superior en danza. Los intercambios vividos en el foro nos permitieron identificar temáticas, conceptos, principios y líneas de acción que deseamos integrar en nuestras prácticas docentes y formalizar en un nuevo plan de estudios.

En este nuevo rediseño que estamos por comenzar, nos proponemos profundizar la investigación pedagógica en torno a la poética personal, con el propósito de ampliar, profundizar y actualizar los fundamentos teóricos y metodológicos de nuestro plan de estudios. Asimismo, nos proponemos desarrollar el concepto de inteligencia dancística, con la intención de formalizar nuestro modelo pedagógico y mejorar algunos aspectos estructurales y didácticos, como son: la concreción de los perfiles de ingreso y de egreso, la reestructuración del mapa curricular y la elaboración de cartas descriptivas que guíen el planeamiento didáctico y la evaluación formativa.

Queremos avanzar por el camino de la inclusividad y el aprecio de la diversidad, que los modelos corporales dejen de ser criterios de inclusión o de exclusión para ingresar o no a la escuela de danza; que la discapacidad deje de ser un impedimento para formarse como bailarín profesional y que los únicos requisitos sean la motivación y el compromiso para estudiar dan-

za a nivel de licenciatura, así como la disposición para aprender de manera holística, creativa y autónoma. Sabemos que nos iremos acercando a este ideal en la medida en que vayamos superando barreras, solventando carencias y generando condiciones óptimas, como son: capacitación docente, adecuación de instalaciones y prestación de servicios médicos dentro de la escuela, entre otras.

Atesoramos la visión integral del bailarín y de la danza, por lo que seguiremos abordando el potencial dancístico en su integralidad, experimentando sus posibilidades de desarrollo desde todas las áreas que lo conforman: corporalidad, pensamiento, creatividad y comunicación. Atesoramos también el enfoque que nos brinda la poética personal, por lo que la experiencia de la corporalidad y la búsqueda de un lenguaje propio, seguirán siendo el núcleo temático de las prácticas corporales.

Queremos continuar teorizando sobre el cuerpo, el arte y la danza, que los estudiantes continúen reflexionando, conversando y escribiendo en torno a sus experiencias, que sigan experimentando a partir de la contextualización y la problematización que propician las materias teóricas. Nos proponemos replantear la utilidad de la teoría en la formación dancística profesional y revitalizar la manera como abordamos los aprendizajes teóricos en relación con la danza.

Para ser cada vez más congruentes con la naturaleza rizomática de la poética personal, queremos dejar atrás la correlación secuencial de las asignaturas y hacer efectivo un currículum globalizado con una estructura abierta, de manera que los estudiantes puedan optar por las materias que respondan a sus intereses y satisfagan sus necesidades de construcción poética, sin limitar sus opciones por la falta de espacios curricu-

lares, la seriación de las materias, la jerarquización de saberes o la presión social de los grupos. Para lograrlo, necesitamos continuar adecuando las condiciones pedagógicas, didácticas y operativas de la licenciatura, desde la distribución de tiempos y espacios, hasta la proyección de las materias como "ámbitos de experienciación", entendidos como ambientes imaginativos, creativos y colaborativos en los que los estudiantes puedan ir construyendo saberes y cualidades de manera autónoma y sistémica.

Necesitamos profundizar el vínculo entre la teoría, la práctica y la dimensión social de la poética personal, relacionando los estudios universitarios con las problemáticas sociales, vinculando la creación con la investigación, acercando las prácticas escolares al campo laboral y al servicio comunitario. En este sentido, nos proponemos consolidar el método de proyectos como herramienta pedagógica y didáctica. Pensamos que desde los proyectos podemos tejer una estructura curricular que propicie experiencias de vinculación con la comunidad, en las que los estudiantes creen sus propias propuestas dancísticas, sus propios ámbitos de participación y su propio campo laboral, desarrollándose como artistas autogestivos y promotores de cambio social.

Para cerrar nuestra conversación, quisiéramos agregar no un final, sino solamente una pausa: reconocemos que la Licenciatura en Danza de la FPBA es un contexto propicio para imaginar y vivir propuestas de cambio e innovación en la formación dancística profesional. Desde aquí estamos asumiendo la oportunidad del diseño curricular en danza con sentido de transformación, estamos participando en la praxis pedagógica, recreando nuestros sistemas, teorías y valores, construyéndonos como comunidad, dejándonos mover y conmover por la utopía.





Bibliografía

ACHA, J. (2001). EDUCACIÓN ARTÍSTICA ESCOLAR Y PROFESIONAL. MÉXICO: TRILLAS.

AGUIRRE, I., & GIRÁLDEZ, A. (2012). FUNDAMENTOS CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA. EN J. LUCINA, I. AGUIRRE, & L. G. PIMENTEL, EDUCACIÓN ARTÍSTICA, CULTURA Y CIUDADANÍA (PÁGS. 75-87). MADRID: OEI/SANTILLANA.

BASSOLS, M. Y. (2003). EXPRESIÓN, COMUNICACIÓN Y LENGUAJES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA. CREACIÓN DE PROYECTOS. BARCELONA: OCTAEDRO.

BOLÍVAR, A. (1996). CULTURA ESCOLAR Y CAMBIO CURRICULAR. BOR-DÓN, 48 (2) , 169-177.

CAESA. (2014). LICENCIATURA EN DANZA. MORELIA, MICHOACÁN: UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO. FACULTAD POPULAR DE BELLAS ARTES.

CAMILLONI, A. W. (2001). MODALIDADES Y PROYECTOS DE CAMBIO CURRICULAR. APORTES PARA EL CAMBIO CURRICULAR EN ARGENTINA 2001. BUENOS AIRES: OPS-OMS.

CARBONELL SEBARROJA, J. (2015). PEDAGOGÍAS DEL SIGLO XXI. ALTERNATIVAS PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA. BARCELONA: OCTAEDRO.

ELÍAS, M. E. (2015). LA CULTURA ESCOLAR: APROXIMACIÓN A UN CONCEPTO COMPLEJO. REVISTA ELECTRÓNICA EDUCARE. VOL. 19, No. 2, 285-301.

FERREIRO, A. (2005). ESCENARIOS RITUALES. UNA APROXIMACIÓN ANTROPOLÓGICA A LA PRÁCTICA EDUCATIVA DANCÍSTICA PROFESIONAL. MÉXICO: COLEGIO DE ESTUDIOS DE POSGRADO DE LA CIUDAD DE

MÉXICO/CENIDI-DANZA/CENART/CONACULTA.

FERREIRO, A. (2009). LA ACADEMIA DE LA DANZA MEXICANA Y EL BAILARÍN INTEGRAL. NORMAS, VALORES, ACTITUDES Y EXPRESIONES DE CONFLICTO EN LA OPERACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS 1987 (1982-1994). MÉXICO: CENIDI-DANZA/INBA/CONACULTA.

FERREIRO, A. (2002). EMERGENCIA Y CONSOLIDACIÓN DE LA ENSEÑANZA PROFESIONAL DE LA DANZA EN LA CIUDAD DE MÉXICO. EN M. RAMOS, & P. CARDONA, LA DANZA EN MÉXICO. VISIONES DE CINCO SIGLOS. ENSAYOS HISTÓRICOS Y ANALÍTICOS. (PÁGS. 771-796). MÉXICO: INBA/CENIDI-DANZA/ESCENOLOGÍA.

GARDNER, H. (1994). EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y DESARROLLO HUMANO. BARCELONA: PAIDÓS EDUCADOR.

GARDNER, H. (2001). LA INTELIGENCIA REFORMULADA. LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EL SIGLO XXI. BARCELONA: PAIDÓS.

GUERRA MONTOYA, J. W. (2007). PROCESO DE DISEÑO CURRICULAR. ANTIOQUIA: GOBERNACIÓN DE ANTIOQUIA/FUNDACIÓN UNIVERSITARIA.

KALMAR, D. (2004). CON LOS OJOS DEL CORAZÓN. APORTACIONES PRINCIPALES DE LA PEDAGOGÍA DE PATRICIA STOKOE AL DESARROLLO EDUCATIVO DE LA EXPRESIÓN CORPORAL. CONFERENCIA PARA ABRIR EL PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE EXPRESIÓN CORPORAL (PÁGS. 1-15). ZAMORA: UNIVERSIDAD DE SALAMANCA.

LUNA URDAIBAY, R., & OLVERA RABADÁN, A. (2008). REDISEÑO CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN DANZA. MORELIA: UMSNH/EPBA.

MORENO MORALES, M. Y. (2017). POLÍTICAS PÚBLICAS Y PROFESIONALIZACIÓN DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA EN MORELIA (1970-2009). MORELIA: UMSNH/FACULTAD DE HISTORIA/CONACYT.

PAREJO, J. L., & PASCUAL, C. (2014). LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS: CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL E IMPLICACIONES PRÁCTICAS. 3ER CONGRESO INTERNACIONAL MULTIDISCIPLINAR DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, (PÁGS. 1-11). SEGOVIA.

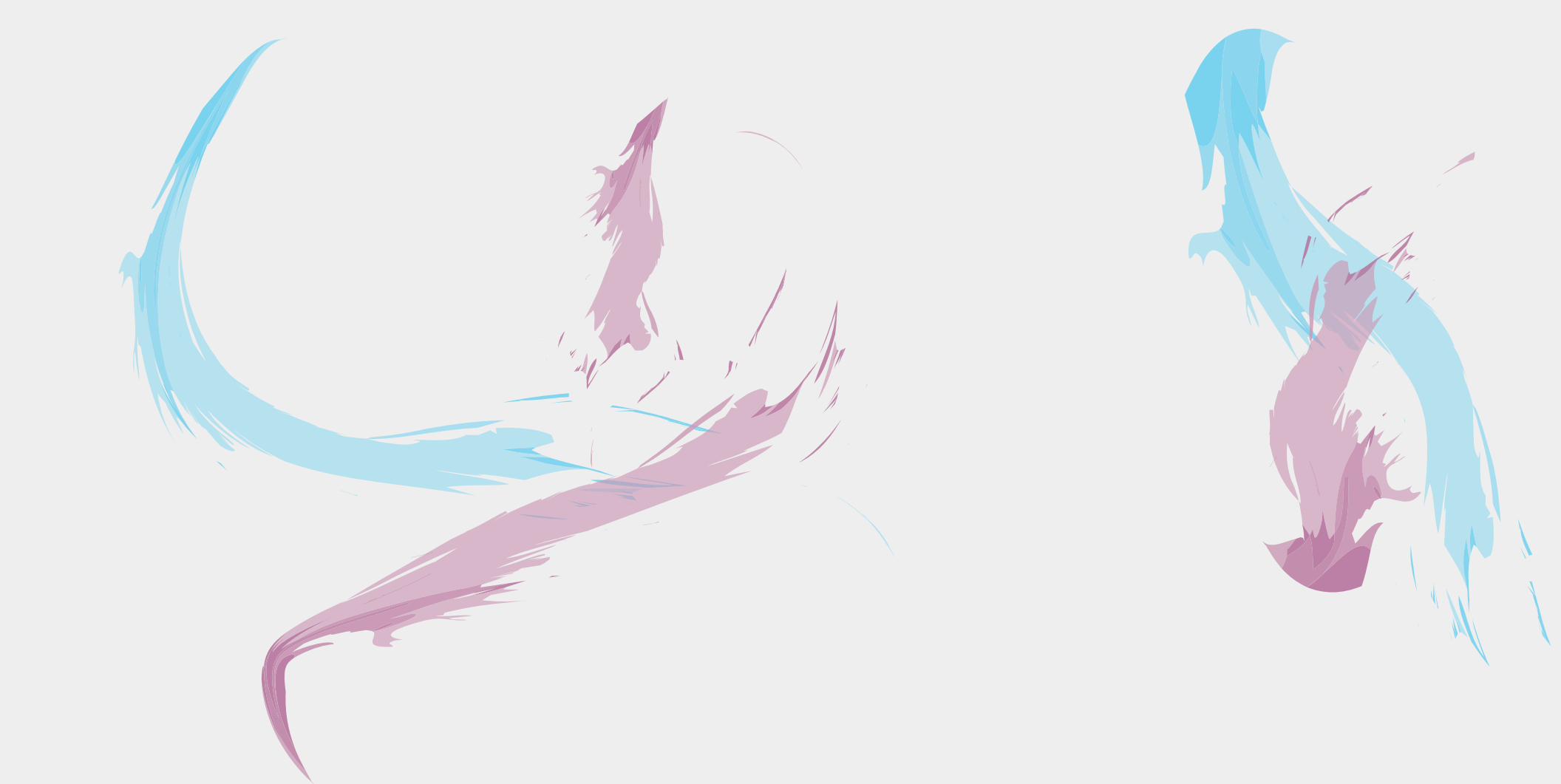
ROMERO, M. (2012). ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE PROGRAMACIONES EN ARTES. EN I. A. LUCINA JIMÉNEZ, EDUCACIÓN ARTÍSTICA, CULTURA Y CIUDADANÍA (PÁGS. 135-145). MADRID: OEI / SANTILLANA.

SACRISTÁN, J. G. (2007). EL CURRÍCULUM: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA. MADRID: MORATA.

SANTIAGO, P. (1985). DE LA EXPRESIÓN CORPORAL A LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL. TEORÍA Y PRÁCTICA DE UN PROGRAMA. MADRID: NARCEA.

SANZ CABRERA, T. (2004). EL CURRÍCULUM. SU CONCEPTUALIZACIÓN. REVISTA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA. VOL 9, No. 2, 3-18.

VILLALOBOS RAMOS, R. G. (2009). UNA MIRADA A LA FORMACIÓN DANCÍSTICA MEXICANA (CA. 1919-1945). MÉXICO: INBA/CENIDI-DANZA.



Capitulo 5

Hacia una pedagogía desde la propia corporalidad

Rocio del Carmen Luna Urdaibay

El compromiso para este último capítulo no es menor: cuatro proyectos educativos, horas, años, decenas de años de pasión, amor, esfuerzo, encuentros, experiencias legadas, acciones renovadas, esperanza, empeños venideros; todo esto y más forma parte de nuestro camino en la profesionalización de la danza desde el ámbito educativo. Hayan sido expuestas o no las vivencias que conllevan 88 años de educación dancística en México³³, 44 de educación superior³⁴, estas forman parte de nuestra herencia, y cual cromosomas, que determinan muchas de nuestras acciones o se pierden en el camino de la supervivencia, son base fundamental para el desarrollo de nuevos enlaces, nuevas opciones, nuevas experiencias.

Valga pues este momento de cierre como el mejor intento de decantar aspectos comunes y algunas diferencias entre estas cuatro apuestas educativas. La intención es perfilar reflexiones que puedan ser de utilidad tanto para los centros participantes como para cualquier institución educativa. Teniendo en cuenta en todo momento que lo que aquí se expresa no pretende ser verdad absoluta, tampoco la única opción posible a considerar en el desarrollo de una pedag-

gía fundada en el reconocimiento de la propia corporalidad: la del estudiante, la del docente, la del colectivo; como soporte, fuente y fin en el devenir de los procesos educativos de la danza.

Los textos aquí reunidos han sido escritos con la mayor transparencia, desde las preguntas que se hace un docente para el ejercicio de su práctica cotidiana, no aquellas que suceden en el terreno de las pretensiones academicistas, sino en el día a día, en el compromiso compartido por una comunidad dedicada. Por ello son inacabados, por ello descubren logros y enuncian retos. Así es como invitan al lector a unirse en el diálogo, a poner sus propias preguntas, a reconocer aquello que favorece los procesos educativos de la danza, del mismo modo que le permite detener la inercia legada por una tradición educativa que muchas veces ha lastimado y frenado el impulso creador.

En este apartado, intentamos tejer algunas líneas que atraviesan transversalmente los textos y las prácticas observadas en dichas instituciones, los nodos comunes y las líneas fugadas que caracterizan algunos de los aspectos particulares a cada proyecto. Reconocien-

33. Fue en 1931 cuando se fundó la primera escuela oficial de danza, como iniciativa del maestro ruso Hipólito Zybin. Ésta pertenecía al Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación Pública y sus maestros fueron Zybin, Linda y Amelia Acosta, y Nellie y Gloria Campobello; fue llamada Escuela de Plástica Dinámica (Tortajada, 2004).

34. Conforme la misma UV señala en el primer capítulo del presente libro.

do el lugar que ocupamos como docentes de alguna de las instituciones participantes (para la redacción de este capítulo en particular, la FPBA de la UMSNH), y haciendo la debida advertencia de que por ello la postura presentada es parcial, nos congratulamos de poder ofrecer una visión desde dentro, en el justo lugar donde suceden las tormentas. Sea puesta en marcha la aventura de este texto, mismo que ha sido agrupado en secciones, mayormente como principios pedagógicos que, desde nuestra lectura, comparten los diferentes planes de estudio que participan de este esfuerzo colectivo.

1. DE LA REPETICIÓN A LA EMERGENCIA, UN CAMBIO DE PARADIGMA PEDAGÓGICO PARA LA DANZA

Comencemos reconociendo la manera en que los cuatro centros educativos exponen la necesidad de cambio de una pedagogía tradicionalista, que busca el desarrollo de un ejecutante concebido como aquel que domina su cuerpo a través del manejo de un lenguaje codificado (como señala la UV), concentrada en un enfoque técnico donde la repetición conduce al perfeccionamiento. Modelo pedagógico del conservatorio (según el CICO), cuyo énfasis está en el saber hacer transitado por un único camino. Pedagogía vertical y competitiva (siguiendo nuevamente al CICO), que perpetúa estándares y normas que favorecen los estereotipos de éxito de ciertos lugares y periodos, no necesariamente existentes en la actualidad (siguiendo a la UDLAP) y no necesariamente relacionados con los intereses de los individuos y contextos que participan del proceso educativo.

Los cuatro centros reconocen que en sus orígenes los procesos educativos se concentraron en aspectos formales como el desarrollo de las capacidades físicas, el conocimiento de herramientas de composición, el

conocimiento de la historia de la danza, entre otras, haciendo prevalecer la noción de control del cuerpo y productividad. La figura del profesional se concibe como un operativo eficaz.

Con el advenimiento del pensamiento contemporáneo, se quiebran las verdades absolutas, los modelos y la danza contemporánea considera nuevos principios. Con esto se deja el camino de la representación y también el camino de la materialidad como fin último de la obra, en donde el producto, el *qué* se hace, era lo fundamental, para en su lugar priorizar el acontecimiento, en donde el carácter procesual es lo preponderante, el *cómo* se hace, se trastoca la concepción desde su raíz. Los saberes de la danza que siempre habían estado presentes requieren ser abordados desde una distinta perspectiva. La pedagogía en general también transita a nuevos enfoques, pasando su centro de atención del conocimiento al aprendizaje.

El modelo pedagógico operante ha de transformarse; su cambio sucede de manera gradual. Esto no resulta extraño siendo México un país que aprecia la tradición; y si bien, por una parte, provoca que las variaciones se extiendan a lo largo del tiempo, por otra permite recuperar saberes valiosos.

Una de las primeras alteraciones que la pedagogía tradicional sufre es derivada de la conciencia de que los saberes de la danza se desarrollan más allá de la técnica, lo que conduce a que varios centros educativos amplíen el espectro de asignaturas incluyendo áreas teóricas (principalmente relacionadas con la historia de las artes y la danza) y artísticas (dando espacio al desarrollo multidisciplinar y la experiencia creativa). El enfoque sin embargo continúa siendo conductista, el maestro como figura de poder incuestionable, poseedor del saber absoluto, homólogo a la figura del co-

reógrafo por sobre la del estudiante, homólogo a la del bailarín. Se han requerido años para el desarrollo de otro modelo pedagógico para la danza, uno en el que las comunidades educativas construyen espacios de apertura e intercambio horizontal.

La FPBA y la UV reflexionan en torno a la manera en que el cambio de concepción del bailarín, de ejecutante como instrumento del creador-coreógrafo, a la de creador, condujo a una nueva concepción de profesional de la danza. Esto aunado a la experiencia de los egresados de las instituciones, cuyo ejercicio profesional sucede en ámbitos diversos, permite vislumbrar un panorama amplio de ejercicio profesional, que las instituciones educativas deciden adoptar.

La pedagogía de la danza poco a poco abandona el camino de la repetición (del conocimiento y saber hacer predeterminado), para atender los procesos del aprendizaje (saber, saber hacer y saber ser), dando lugar a la emergencia, es decir, atendiendo y valorando la construcción de experiencias colectivas e individuales.

2. PRINCIPIO DE APROPIACIÓN, ACTUALIZACIÓN Y TRANSFORMACIÓN

Hoy por hoy se recuperan los códigos corporales pertenecientes al lenguaje de la técnica con una visión abierta, señala Arturo Garrido, como diálogos con singularidades (Garrido, 2015). Se estudia los efectos de los patrones neuromusculares que se proponen, para su apropiación, adaptación, o transformación. De hecho, el lenguaje empleado por los docentes en las clases de danza ha cambiado mucho. La nomenclatura de los pasos probablemente permanece (caso muy evidente del ballet), no así las directrices que ofrece el docente para que el estudiante ajuste su acción

corporal. La enunciación desde aspectos biomecánicos permite que los sistemas óseo, muscular y nervioso actúen en el respeto de los rangos que le son propios a cada individuo. Incluso es común que los docentes, aún y cuando se dirigen a un grupo de 20 estudiantes, les hablen en primera persona, situación que parece menor pero que refleja la atención individualizada, la insistencia de tomar personal el comentario y construirlo desde cada corporalidad individual. Esto regularmente se acompaña de un respeto a la persona. Para Zulai Macías, el tránsito que ha sufrido la danza corre en el camino de emancipación del cuerpo homogeneizado, lo que da lugar a una mayor heterogeneidad y a la construcción escénica desde motores propios (Macías Osorno, 2010).

Esta noción de diálogo con las singularidades corre en el mismo sentido en abordajes teóricos y metodológicos. La FPBA insiste en el abordaje de la historia como referente para el desarrollo de la propia actividad artística; lo importante es conocer lo que ha sido, para encontrar el propio lugar en la cartografía de la danza. En la UDLAP se estudian métodos de composición dancística para apropiárselos o reformularlos. Existen en las cuatro instituciones espacios de análisis y aplicación de los saberes existentes en la danza con miras a su transformación, en el entendido de que no son saberes acabados. Y si bien permanece el diálogo con los saberes técnicos, históricos, teóricos, metodológicos, etcétera, a la par existen propuestas que escapan a todos estos parámetros. Los colectivos pueden lanzarse a la realización de experimentos, que pretenden construirse fuera de los parámetros estudiados.

El desbordamiento de la categoría *danza contemporánea* nos ha conducido a hablar de la obra como tal, sin las distinciones disciplinares (arte contemporáneo), y ello demanda una apertura a otros campos para el

35. Merleau-Ponty acuña el término quiasmo, que Gallo Cadavid retoma como cuerpo quiasmático, aquel que trasciende la noción de unión entre los polos mente y cuerpo, para ser concebido como “el vehículo de nuestro ser en el mundo”. Para Gallo Cadavid no existe separación entre res extensa y res cogitans; hace “alusión a lo corporal (Leiblichkeit) y no a lo físico (Körperlichkeit)”. Al hablar de lo corporal se involucra al hombre como organismo tanto como cuerpo “sensitivo y animado”, las cosas se viven en “mi propio cuerpo” y no en “el cuerpo”. La subjetividad se comprende entonces como “subjetividad carnal” (Gallo Cadavid, 2009).

Se emplea la noción de corporalidades por diferenciación de cuerpo para considerar tanto los aspectos físicos como subjetivos de las personas. Siguiendo a Testa, rebasando la idea de “unión” como relación de contrarios mente-cuerpo, ya que esta diferenciación nunca ha existido, como tampoco las dicotomías entre interior-exterior, yo-otro, pasado-futuro (Testa, 2009). De este modo la noción de corporalidad implica una relación ente aparentes contrarios, los religa, desdibuja límites tajantes trascendiendo la idea de disociación y distancia.

36. Autodeterminación en tanto que capacidad de definirse a sí mismo y autonomía en tanto que capacidad de toma de las propias decisiones.

37. El término afección es una categoría que retomamos de los estudios de afectividad realizados por Elizabeth Benke. Ella habla de afectividad como la condición, en tanto que estado, de llamar nuestra atención. La afección tiene el poder de interesarnos permitiendo que la alteridad impacte en el yo. Descubre nuestra habilidad para responder a una in-

desarrollo del estudiante. Las instituciones asumen la mayoría de edad de sus estudiantes, reconociendo que son ellos los que pueden y deben perfilar sus intereses dancísticos y tomar las riendas de su desarrollo educativo; se tiende a la flexibilidad curricular que permite trayectos personalizados. Se abraza el pensamiento creativo y crítico.

3. PRINCIPIO DE AUTENTICIDAD: LA VOZ PROPIA COMO ORIGEN Y FIN DEL PROCESO EDUCATIVO

Para Elizabeth Cámara, la danza es potencialmente liberadora porque permite aprovechar las propias capacidades dando lugar a múltiples posibilidades (Cámara & Islas, 2007). Ya Javier Contreras nos recordaba la postura de Ranciere en que la política (y el arte como acción política) es la capacidad de los seres humanos de construir espacios de territorio común que se erigen a partir de disensos (Contreras, 2014). El principio de honestidad para la danza no se relaciona con un criterio de verdad como verdad consensuada, unívoca, externa al acontecimiento; es una verdad que se construye a partir de la transparencia y apertura del creador, como un espacio de integración y plenitud de la corporalidad.

Los saberes preexistentes de la danza, de la cultura en general y las artes con los que el estudiante experimenta, reflexiona y dialoga, pueden ser resignificados y aplicados cuando son puestos en relación con su experiencia de vida, la experiencia de la comunidad educativa, así como con el contexto social y cultural al que pertenecen. Es desde la propia corporalidad que se construye un proyecto de vida en la danza.

Lo que caracteriza a estos planes de estudio es que ofrecen los saberes como opciones a interpretar que pueden o no ser aplicados en la construcción de sus

proyectos. Los estudiantes autoregulan sus procesos y toman decisiones sobre ellos, lo que favorece su autonomía.

La experiencia del docente se convierte también en un capital fundamental con el cual el estudiante dialoga, de corporalidad a corporalidad, de creador a creador, de autenticidad a autenticidad. Señala un profesor de la UDLAP: “He sido muy sincero con ellas sobre mi vida pasada. He sido honesto con ellas sobre mi vida académica” (J. Brewster-Cotton).

En el plano del arte, la corporalidad³⁵ de los creadores se transparenta en espera de las resonancias que la acción generará en los otros. En la relación educativa sucede de la misma manera, como invitación afectiva y acto amoroso (compartir desde el “yo corporal”) del docente y del estudiante, lo que posibilita la transformación de sí mismo en su relación con los otros. El espacio de autenticidad se trabaja profundamente porque es desde ese lugar que se construyen relaciones recíprocas y profundas. También es el lugar donde se construye la autodeterminación y autonomía³⁶.

La honestidad tiene que ver con escarbar profundamente en el “yo corporal” del creador; es decir, ahondar en la afección³⁷ y en la investigación, con plena libertad y en la escucha del otro. Los cuatro planes de estudio reconocen que no existe un enfoque global del movimiento (UDLAP), que cada cuerpo es diferente, también sus necesidades, reacciones, intereses... La capacidad de conexión con uno mismo y con los otros se vuelve central.

Por ello es que tres de los centros educativos consideran la somática como un eje fundamental en sus planes de estudio. La somática permite involucrar a toda la persona, a todo su ser y en todos sus ámbitos (seña-

la el CICO), propicia un vínculo con el sí mismo (nuevamente CICO), un aumento de la sensación que el propio estudiante tiene mediante la vivencia del soma, el cuerpo propio, en primera persona (UV); y aunque la FPBA no incluye la somática, su enfoque de estrategias para la danza lleva implícita la consideración de la corporalidad individual en la generación de las acciones motrices. Los enfoques de la danza se multiplican, las apuestas estéticas se pluralizan. Suceden procesos de autoafirmación por parte de cada uno de los miembros que integran la comunidad, así como de su conjunto.

Las escuelas se sostienen como comunidades con una apuesta ética, política, pedagógica; incluso en la enunciación de la libertad y el respeto de múltiples voces y opciones de ejercicio profesional. Las comunidades educativas también se singularizan desarrollando un profundo sentido de pertenencia. Se reconocen como opciones particulares en el hacer dancístico nacional.

Se abandona la idea del bailarín capacitado, como coloquialmente se dice, "para bailar al son que le toquen", porque ahora se prioriza la capacidad de elección del creador que construye su trayecto educativo y su perfil profesional en la danza. Esto permite que vivan "su propia centralidad"³⁸, tanto los individuos como las comunidades educativas, reconociendo y validando su lugar, en su contexto y en el mundo. Al reconocimiento de la voz creativa propia, se une el reconocimiento de la voz propia de la danza, no como subsidiaria de ninguna disciplina, lo que el CICO llama la dignificación de la danza³⁹.

Ahora bien, si la obra se construye desde la corporalidad de los creadores: desde su memoria, capacidad cognitiva, emoción, condiciones biomecánicas, afec-

ciones e imaginación, no hay que perder de vista que también la obra trasciende su experiencia previa; es decir, no es solamente autobiográfica. Se funda en ello y lo desborda, se expande en el camino de la imaginación y en la ruptura de estereotipos. Esto abre una puerta más, la de la potencialidad como capacidad de transformar la configuración de sí mismo. Siguiendo a Zulai Macías, diríamos que este ejercicio demanda un esfuerzo de libertad, porque se emprende en la ruptura del atavismo (Macías, 2016-2017).

4. PRINCIPIO DE POTENCIALIDAD

Para la creadora Ana González, "no mentir" en la danza implica construir la acción como respuesta corporal libre de predeterminaciones técnicas o estéticas. Algo que se asume con gran valentía entendida como sinónimo de vulnerabilidad.

El ejercicio de la danza permite la emergencia de nuevas lógicas de concebirse a sí mismo, de concebir las relaciones y el mundo. El CICO señala que la danza puede ayudar a la construcción de un mundo fuera de las lógicas crueles del capitalismo, que conduce a la cosificación de las personas. Esto lo hace a partir de dignificar y respetar la corporalidad. Las búsquedas de la institución y sus prácticas construyen nuevas maneras de ser, pensar, hacer, relacionarse. La FPBA reconoce que su pertinencia no está determinada por fuentes laborales que necesiten ser cubiertas por los egresados, su razón de ser se sostiene por la necesidad de espacios y prácticas de conciencia y de respeto de la corporalidad de todos y de todas.

Estas apuestas, sostenidas de una u otra manera por las cuatro instituciones, han conducido a la expansión del campo de desarrollo profesional de la danza. Se cruza la frontera de la especialidad para llevar los saberes y

vitación afectiva que se desarrolla: "(...) en el ámbito completo del registro somaestésico [somaesthetic] –que incluye no solo la sensibilidad táctil, sino también otras Empfindnisse (como los sentimientos de tensión y de relajamiento)–, e incluyendo tanto los momentos de contenido afectivo sensual como los tonos-de-sentimiento afectivos entretreídos con ellos (...)" (Behnke, 2009).

38. Atendiendo a la invitación que hace Javier Contreras a la comunidad dancística, al señalar que los sures tenemos que construir nuestra propia centralidad en un mundo eurocentrista. A propósito de múltiples charlas en torno a la epistemología del sur de Boaventura de Sosa Santos.

39. Como investigación encarnada, como construcción epistemológica, como ámbito de interacción y algunos etcéteras particulares a cada una de ellas.

haceres de la comunidad dancística a terrenos amplios de acción social. Los egresados ya no esperan encontrar un campo laboral que los acoja, son ellos quienes generan sus propios nichos de acción profesional.

Para el logro de tan loable propuesta, los centros educativos han construido diversas estrategias. Una de ellas es la "ruptura del pensamiento ingenuo" del que habla uno de los profesores de la UDLAP (J. Brewster-Cotton). Si bien los estudiantes inician el proceso educativo con una visión de la danza y saberes corporales; es durante su trayecto educativo, al entrar en contacto con múltiples experiencias y saberes disciplinares, interdisciplinarios y transdisciplinarios, que su visión será ampliada o desestructurada.

Se busca que, sin perder la espontaneidad y frescura que proveen los impulsos primarios y más viscerales de movimiento, se ligue un cúmulo de saberes multidimensional, que permita desarticular nociones y prácticas culturales que le han sido heredadas. Sin dejar el camino de la simplicidad en términos de autenticidad y organicidad, al mismo tiempo, el principio de potencialidad busca que el estudiante ahonde en las profundidades del pensamiento crítico, la postura política, la visión estética y la experiencia de su propia corporalidad, lo que visibiliza un universo de mayor complejidad en el hacer dancístico.

Se reconoce que el ser-hacer se construye y deconstruye en el cruce de todos los aspectos que integran la corporalidad, esto sucede en diferentes espacios y momentos, incluido principalmente el instante en el que se deviene danza. Para el CICO esto es "interrogarse dancísticamente"; para la FPBA es el desarrollo de la "inteligencia dancística"; para la UDLAP y UV son saberes de la corporalidad. Los estudiantes construyen y deconstruyen una y otra vez, como un aprender a aprender dancísticamente para la vida y el arte.

Al plantearse la estrategia de deconstrucción, la cátedra de desarrollo creativo de la FPBA considera que ante la tendencia actual del mundo mediático, por simplificar todo, es papel del profesor incentivar al estudiante a problematizar la realidad; invitan a recordar que: "el arte abre una rendija al ámbito de lo no evidente, es decir, problematiza la realidad y al hacerlo la devela" (FPBA-UMSNH, 2018).

El impulso de movimiento emerge desde la afección y muchas veces en el quiebre del hábito. Para Bardet: "Una sensibilidad a ser alterada, a ser desplazada, allí también, por las fuerzas del mundo, y por el otro" (Bardet, 2012). Esto genera un cuerpo constantemente inacabado. En la danza Butoh, recupera Pérez, el bailarín hace vivir dentro de sí a los animales, a Dios, a todo lo que le rodea, construyendo un cuerpo indeterminado. Señala: "un cuerpo abierto a las potencias de afección que inauguran y crean, en cada movimiento, una nueva configuración de la existencia" (Pérez, 2007).

Esta condición es el sentido de riesgo del que muchos creadores hablan y se relaciona con la pérdida del control racional para la ejecución de la acción. La falta de un camino trazado y vivirse en apertura para generar nuevas posibilidades, coloca al creador en un estado de vulnerabilidad; no en un sentido de debilidad, sino de apertura, de transparencia. Una actitud hacia el movimiento, que invade todos los aspectos de la corporalidad y llega a convertirse en actitud hacia la vida si se quiere (Luna, 2017).

He ahí el estrato ético de la danza que Javier Contreras recupera como condición amorosa. Experiencia de apertura a ser afectado, conmovido por otro. Audacia de desplazamiento. Que viene de una actitud crítica y la apertura que brinda la experienciación (CICO). Es

desde ese lugar que se construyen renovadas visiones de mundo y de las relaciones.

Se reconoce la corporalidad como un constructo constantemente cambiante. Se vuelve muy importante el "momento de silencio", "cerrar todo el afuera", en términos de la creadora Gabriela Medina; o como señala Ana González: "dejar, vaciarme, concentrarme, estar relajada" (González, A., en Luna, 2017). La condición de silencio o vaciamiento que también estudia Bardet, permite soltar el control, la preconcepción, el predominio de la razón, para que emerja el cuerpo propio y en devenir con el otro, abriendo espacio a la potencialidad. Este principio es altamente cultivado de manera transversal en los cuatro planes educativos.

5. PRINCIPIO DE PLURALISMO

El principio de pluralismo está directamente ligado con la noción de potencialidad y este corre en un doble sentido. Por un lado, las instituciones abrazan múltiples visiones de la danza que incluye la experiencia de los profesores, los intereses y búsquedas de los estudiantes, saberes tradicionales de la danza y otras disciplinas, son contenedores de multiplicidad con la que su comunidad dialoga. En el otro sentido y, como resultado de esta gran oferta, las comunidades educativas despliegan múltiples posibilidades de ejercicio profesional y se convierten en generadoras de producción, de prácticas y saberes relacionados con la danza.

Las instituciones participantes han expandido su concepción de la danza contemporánea quebrando los linderos disciplinares. Señala la UDLAP que la danza se está convirtiendo en pos-disciplinaria. Esto da cabida y pertinencia a las comunidades educativas de la danza en un contexto global sin limitarles la posibilidad de construir su propia centralidad.

Para que, en aras del pluralismo, no se corra el riesgo de caer en la superficialidad, las instituciones han tenido que flexibilizar sus planes de estudio, lo que permite trayectos personalizados. La diversificación de opciones al egreso imposibilita la definición de un perfil cerrado, la danza va hacia la vida y no se queda en la frontera del arte, la construcción de proyectos de vida en torno a la danza es soportada a partir de la libre elección de asignaturas que otorgan las experiencias que el estudiante requiere. Cada institución lo ha resuelto de muy diversas maneras, desde opciones terminales, orientaciones complementarias, asignaturas optativas de oferta intra e interinstitucional, además de la vinculación y movilidad estudiantil y docente. Los cuatro centros educativos tienen participación de profesores, estudiantes y artistas nacionales y extranjeros invitados a través de diferentes proyectos: congresos, coloquios, residencias, movilidad, etcétera. Es una estrategia de apertura a oportunidades de relación y expansión de la cartografía del hacer profesional de la danza.

Se busca que el estudiante ligue los saberes que desarrolla de una asignatura hacia las otras y que sea capaz de relacionarlos con los propios intereses en la construcción de proyectos, propuestas artísticas, educativas o cualquiera que sea su área de preferencia. Señala una maestra de la UDLAP: "Tengo la responsabilidad de mostrarles a mis alumnas no solo mi punto de vista personal, sino también una variedad de posibilidades que existen dentro del mundo de la danza" (P. Solórzano). El principio de pluralismo sucede en el interior de las escuelas, pero va al mundo; para el CICO es la democratización de los saberes de la danza.

Al incluir los aspectos del currículo oculto que permiten que se involucre a la persona con todo su ser y en todos sus ámbitos, también se pluralizan las opciones de conocimiento, lo que favorece aproximaciones

transdisciplinarias, sistémicas y complejas. Esto implica una expansión de los procesos educativos, que ahora se sabe, involucran también todos los aspectos de la subjetividad. Se abren espacios expresivos, creativos y se integran enfoques que implican a la totalidad de la persona. La somática, por ejemplo, es plural en las relaciones que establece con la propia corporalidad para el ejercicio de la danza.

Profesores y estudiantes dialogan y colaboran cada vez más en proyectos de investigación y apuestas artísticas, esto implica la integración de múltiples voces en la construcción de los procesos de investigación y creativos. La enaltecida figura del coreógrafo homólogo a la del maestro, como líder de los procesos, está cada vez más en desuso. Se transita hacia un trabajo colaborativo, en el que el profesor abre posibilidades de acción, pero los rumbos son trazados por todos (singularidades que coexisten y construyen en acuerdo).

6. PRINCIPIO EMPRENDEDOR

Los egresados, al no contar con suficientes ofertas laborales o cuando las ofertas existentes no comulgan con los principios filosóficos, políticos, éticos o estéticos sostenidos, han desarrollado sus propios proyectos educativos, sociales, empresariales, artísticos, etcétera.

Para Zulai Macías, la danza implica un cuerpo desbordado, aquel que genera un "movimiento sin tapujos, gozoso, contagioso, perturbador [...] concebido fuera del límite del cuerpo prefigurado" (Macías, 2016-2017). De esta manera, la danza es una acción contra-hegemónica. Y siguiendo de manera explícita a la FPBA y al CICO, con su apuesta utópica por una sociedad más amable, y de manera implícita a la UV y la UDLAP, podemos apreciar que sus comunidades son un espacio potencial para una nueva comprensión de la

corporalidad y sus relaciones. Esto sucede en el interior del plan de estudios y en las relaciones que estas comunidades establecen con el sector público, privado y social. Pero, enfáticamente, que promueven como acción extendida al egreso de sus estudiantes.

Los estudiantes son concebidos como agentes de cambio social, por ello se les incentiva para ser autogestivos, propositivos, críticos. Es en la multiplicidad de visiones y herramientas brindadas, así como en la libertad de elección, que se les brinda acompañamiento para el despliegue de su autonomía. Los estudiantes se autodefinen en la construcción de su camino en la danza, son ellos quienes descubren su espacio de ejercicio profesional.

Aquí es donde resulta fundamental que las herramientas que se les otorgan trasciendan el límite disciplinar. La UDLAP habla de un círculo académico central, saberes universitarios generales que dan soporte integral al estudiante. Esto, aunado al desarrollo de una actitud emprendedora, implica habilidades que los estudiantes desplegarán para negociar con la sociedad (sectores público y privado), para la creación de sus espacios de desempeño profesional, muchos de ellos espacios de transformación social. La UV, por ejemplo, cuenta con una línea en docencia que fomenta la creación de proyectos educativos que comienzan su desarrollo durante el curso de la carrera, con miras a su continuidad luego del egreso.

Para emprender⁴⁰, se requiere confianza en sí mismo, resultado de que se reconoce el propio valor, las habilidades y capacidades. Al mismo tiempo, se requiere de un grado de arrojo en tanto que valentía para enfrentar lo desconocido. La UV insiste en la importancia de la disciplina entendida como autoregulación. Para que los estudiantes puedan constituirse como agentes

40. La actitud emprendedora que aquí se refiere, no corresponde a un criterio empresarial que liga la noción de éxito con el beneficio económico. La actitud emprendedora a la que se suscribe, se relaciona con la capacidad autogeneradora de bienestar, insistencia que enfatiza la UV

de cambio social, se requiere propiciar esta actitud emprendedora, así como espacios generadores y ejecutores de proyectos.

El agente de cambio social también es considerado un líder, en el sentido de que es capaz de crear un plan, y a la vez incentivar a otras personas para que se involucren como parte de un proyecto. Al saber que el cuerpo tiene una plasticidad y una capacidad de adaptación, regeneración y de autorregulación (siguiendo a la UV al hablar de la somática), se concibe el emprendimiento en un sentido extra-empresarial, como generador de bienestar propio y para la colectividad.

7. PRINCIPIO DE EXPERIENCIACIÓN: INCERTIDUMBRE Y NO-ERROR

El paradigma de la inmediatez (introducido por el pensamiento postmoderno) desestructura la idea de los puntos de llegada. Como ya señalamos, así es como la obra artística se considera proceso y deja de ser concebida como producto. Con la conciencia de este nuevo panorama, se transforma la noción de danza y las lógicas desde las que se abordan los procesos de creación, de estudio, así como las prácticas pedagógicas.

Se turnará hacia la construcción de experiencias. Para el CICO, experimentar es singularizar una vivencia. Se experimenta desde el cuerpo como campo fértil para nuevos agenciamientos, señala la UDLAP "el cuerpo como un lugar de conocimiento". Se abren espacios para el saber del cuerpo, un saber intuitivo, una suerte de apertura a la experiencia en donde se serena el impulso racional como dominante.

Los centros educativos otorgan primacía a la experiencia y la metacognición por sobre de los resultados. Se sostienen los proyectos que posibilitan la potencia-

lidad. La FPBA ha optado, con miras al rediseño curricular que actualmente emprenden, al desarrollo de ambientes de aprendizaje, por sobre el desarrollo de contenidos u objetivos de asignaturas. El CICO sostiene la exposición de trabajos inacabados porque los consideran opciones para que los estudiantes visualicen terrenos bastos, hagan elecciones y tomen perspectiva durante su trayecto educativo. Las prácticas docentes del CICO están atravesadas por esta actitud experimental, es a partir de ella que se puede "encontrar la voz artística propia". En la UDLAP, estudiantes y profesores colaboran en la investigación, se pondera el valor del trabajo estudiantil como uno de sus principales recursos.

El fin último de la constitución de los proyectos como profesional de la danza y como persona (UDLAP) no está en el egreso, sino que es una constante para la vida. Aprender a aprender desde una concepción dancística. El valor está en las múltiples conexiones que se generan; las escuelas se convierten en espacios de indagatoria⁴¹.

La figura del docente cambia. Más que guiar los procesos, los sostiene al generar una zona de seguridad a partir del acompañamiento. Señala la FPBA que los profesores tienden a colocarse en el terreno de la expectativa y no en el terreno de la experiencia. Bardet expone que en la improvisación, la intención bloquea la acción más de lo que la permite, por ser "(in)tensión". La tensión niega apertura, por eso hay que relajar la intención (Bardet, 2012). Desde esta perspectiva, el docente se coloca en un NO hacer estratégico, lo que posibilita nuevas emergencias tanto para sí mismo como para el estudiante. Es una postura que podemos relacionar con la capacidad de soltar la (in)tensión del movimiento predeterminado en una obra dancística, para que suceda de manera renovada en el flujo que

41. Homólogo al proceso de investigación que realizan los centros educativos profesionalizantes en otros campos. Esto no viene en detrimento o contraposición de la investigación dancística teórica, que también forma parte del panorama de los centros educativos involucrados. Misma que se retroalimenta y genera preguntas, desde y para la práctica experienciada.

deviene durante el acontecimiento escénico. Es, como señala Bardet, la claridad de “no interponerse entre las cosas y su envión [élan].” (Bardet, 2012). La FPBA expresa:

Los estudiantes requieren contención para el mejor desarrollo de su hacer creativo [...] un “acompañamiento desde la oscuridad”, que implica un cobijo sin sobreprotección, en el que el docente está presente y observando pero fuera de protagonismo [...] no se interfiere, no se impone la presencia, [...] para no juzgar, lograr que ellos mismos no se juzguen [...] (FPBA-UMSNH, 2018)

La UV reconoce que los procesos experienciales no son controlables, pero sí observables, así es como se erradica la noción de fallo, de error (UV). El sentido de éxito no se concibe como una meta alcanzable, se proyecta como un desarrollo, y los intentos que no alcanzan su consolidación son parte indispensable del camino de autoconstrucción personal, poética, etcétera. A esta condición refiere el CICO como incertidumbre y “encuentro-desencuentro”. Es la conciencia del no-error.

Abrirse al camino de la potencialidad donde no hay certezas es tal vez uno de los aspectos más difíciles. El impulso de movimiento mismo de la danza no puede estar limitado por el miedo al fracaso. Esta apuesta va en contra de la noción de perfección ligada por muchos años a la figura del bailarín como aquel que no se cansa, no se enferma y que, pase lo que pase, debe continuar. El mundo globalizado puede desviar y sobrevalorar la idea de éxito, dando una carga negativa a la imperfección, a todo aquello inconcluso; pero las artes se construyen muchas veces de no-errores que nos permiten resignificar el mundo.

Las comunidades educativas aligeran poco a poco la carga que implica la idea de perfección, abriendo espacio al no-error, que al final de cuentas constituye aceptación del proceso. El maestro deja de ser el héroe, se presenta desde la honestidad y da cuenta de

sus logros y fracasos como un posible camino de realización, no presenta un modelo, sino una experiencia con la cual dialogar.

El principio de experienciación, además de ser una apuesta transversal que impacta toda práctica educativa, ha conducido a las escuelas a generar diferentes espacios curriculares y no curriculares para su desarrollo. La exploración y la experimentación van desde la metodología de proyectos en asignaturas de creación (UDLAP-CICO) y práctica educativa (UV) hasta espacios libres de contenidos (FPBA), incluso se han generado espacios extracurriculares sin docente.

8. PRINCIPIO DE PERMEABILIDAD Y COLABORACIÓN

Cuando hablamos de la importancia de enunciarse en primera persona en el hacer dancístico, de permitir la emergencia de la voz propia en los procesos de creación y de enseñanza-aprendizaje, no estamos apuntando a un camino de individualización recalcitrante. Ya decíamos que nos construimos en el diálogo con el otro, con lo otro.

La obra dancística, si bien surge desde la corporalidad del creador; son sus impulsos la materia prima, forma y contenido de la obra, a la vez esta trasciende la experiencia previa del creador. Es en el danzar que el creador se desplaza dando lugar a nuevas emergencias. Esta apertura sucede porque su corporalidad es permeable.

La capacidad de escucha de la danza, en tanto que permeabilidad, es la que permite reconsiderar la noción de interior y exterior en la experiencia del mundo⁴². Piel adentro y piel afuera no son percibidas como dos polos opuestos, tampoco son bisagra de una articulación. Un maravilloso ejemplo es la piel tocándose, que permite sentir sintiendo, órgano sensible de atra-

vesamientos (interior-exterior), superficie comunicante más que continente.⁴³ En la medida en que somos permeables, tenemos la capacidad de acoger la mirada, la voz, del otro en el propio cuerpo. Esta, que es una capacidad humana, se potencializa en la danza.

Hablando de sus procesos creativos, Gabriela Medina señala como un aspecto de gran importancia: "que entre la mirada del otro" y permitirse abordar el proceso "desde su mirada", lo que supone una acción abierta a la posibilidad de construir desde el otro. La escucha no comprende una diferenciación yo-tú, toda vez que desaparece la distancia en el sentido de ser vehículo del otro, sin que eso implique la anulación del yo, sino la compenetración, como apropiación del punto de vista del otro. Esto coloca la corporalidad ajena en el propio cuerpo, haciendo que el centro de existencia se desplace para ser entre uno y el otro (Luna, 2017).

Esta manera de experimentar el mundo difiere mucho de la convencional y es más sencilla de explicar a partir de su manifestación física que sucede en el Contact improvisation. En el Contact improvisation, el control de la acción no depende de uno o de otro de los participantes, depende de la acción conjunta. El centro de equilibrio ya no está en el propio cuerpo, está en el medio; para lograrlo, la corporalidad está abierta, atenta a la percepción-propiocepción, flexible para devenir en movimiento cambiante⁴⁴ (Luna, 2017).

Sin confianza-vulnerabilidad no hay posibilidad de accionar colectivamente, porque el cuerpo se resiste a salir de la zona conocida y a perder el control de la acción, en el sentido de que ya no es dirigida por uno mismo, sino por la situación, por el conjunto de estímulos que devienen entrecruzados con otro(s) cuerpo(s); cuerpos únicos que implican ajustes únicos e inmediatos en la acción. Así es como la danza construye una

forma contrahegemónica de relación fundada en el respeto y el cuidado (Luna, 2017).

El docente permite que el estudiante descubra, es decir, se vuelve poroso para dejarse atravesar por los intereses del estudiante. No en el sentido de racionalizar sobre lo que conviene, sino de permitir una apropiación-encarnación de los impulsos del otro, para (desde la propia carne) sentir la dirección y apoyar en esa dirección. Lo mismo del estudiante hacia el profesor. En esta medida es que ambos (profesor y estudiantes) se desarrollan. Las asignaturas dejan de ponderar los contenidos, para dar lugar a los intereses; además del saber hacer, se promueve el saber ser. Hay espacio para la con-pasión; pasión que se comparte⁴⁵. Este cambio en los roles que conduce a la desjerarquización, se funda en el respeto y reconocimiento del otro, en el ejercicio de la libertad para decidir, lo que favorece un desarrollo a plenitud.

El principio de permeabilidad también se ejerce entre materias, rompiendo su concepción como cajones herméticos. Suceden préstamos, fracturas y todo tipo de intercambios. Por ejemplo, en las clases técnicas, especialmente de contemporáneo, se abren espacios para la improvisación; los maestros usan terminología de ballet y hacen analogías o establecen diferencias; las materias interdisciplinarias son cada vez más comunes; la metodología de proyectos permite unificar múltiples saberes en función de ejercicios exploratorios. Los cuatro centros educativos han generado también modelos de investigación-creación, sistematización de obra, desmontaje o acontecimiento y diálogo, donde saberes teóricos y prácticos de la danza se interrelacionan.

Los centros educativos han generado cada vez más estrategias para desarrollar el trabajo colaborativo y la conciencia colectiva. Recuperando algunas cosas

42. Pese a que muchos verbos son empleados en la danza para definir esta capacidad del bailarín, quisiéramos señalar una preferencia por el término escucha, porque en su raíz etimológica tiene un carácter introductorio, se relaciona con espiar, interceptar una comunicación de tipo privada. Su raíz proviene del latín *auscultare* (aplicar la oreja) formado de *auris* (oreja) y también relacionado con la raíz indoeuropea *klei* (inclinarse). Así la escucha implica la proximidad, poner el cuerpo sobre el otro. Señala Bardet: "Al danzar, la piel renuncia a su rol de cierre, de embalaje, abriéndose, sensiblemente." *Óp. Cit. Bardet...*, 187.

43. Señala Bardet: "Nietzsche reconocía que los oídos del bailarín se situaban en sus talones. El caminar en danza es una escucha al mismo tiempo que un gesto, del suelo y de la tierra. Caminar para escuchar los relieves, los conflictos, y las direcciones que se actualizan. Entonces la danza habita el caminar dirigiendo su atención sobre el intercambio gravitatorio siempre en curso, sobre una escucha de las sensaciones y una duración: una temporalidad singular, ya no una línea única con la flecha del tiempo, sino un tiempo cualitativo que mezcla sensación y acción." *Ibid.*, 81-82.

44. En el *Contact* al igual que en la experiencia de movimiento de uno mismo, no se puede confiar en lo que se ve porque siempre hay puntos ciegos, se confía en lo que se percibe y se integra la acción fuera del pensamiento racional, como hacen los patrones neuronales aprendidos para correr o gatear o nadar; simplemente suceden porque el cuerpo reconoce el desequilibrio que implica la acción de avance y su consecuente recuperación. Es la rítmica pulsante del

que se han planteado con anterioridad: se promueven relaciones horizontales donde la voz de cada uno es considerada, donde hay cabida para la diversidad y se construye en zonas de experienciación, donde todo es posible; en ellas cada cual aporta en la construcción de procesos colectivos. Docentes y estudiantes se hacen preguntas y las respuestas individuales se entretajan (como reflexiones y prácticas corporales) más que para dar respuestas cerradas, para seguir investigando y profundizando en los temas.

Jorge Dubatti insiste por el carácter convivial del ejercicio escénico, en el hecho de que la obra sucede en las relaciones de convivencia que se generan entre artistas y artistas-espectadores del acontecimiento escénico (Dubatti, 2007). Ante la conciencia de que las memorias de los otros se inscriben en el propio cuerpo, hay incluso una tendencia actual por incluir en ese diálogo, que deviene danza, a los que ya no están (caso muy evidente de la danza butoh).

En el espacio institucional, se aboga por el estudio de sí mismo como corporalidad, de la propia memoria, la herencia de la danza y otras áreas de desarrollo humano, las conexiones con el contexto y con el mundo globalizado. El cuerpo del bailarín y su mentalidad es flexible para permitirse ser en la relación de emergencia del yo, y al mismo tiempo desplazado por y con lo otro, en apertura a la potencialidad.

La labor educativa sucede en colectivos que se saben no homogéneos. Los centros educativos se consolidan como comunidades aglutinadas, aún a riesgo de su ensimismamiento o endogamia, porque precisan climas de apertura y seguridad. En estos espacios se transita de una lógica relacional competitiva (la que pervive en el mundo globalizado), a una vinculante, soportada en la sustentabilidad (en tanto que soste-

nibilidad y cuidado de los recursos, incluidos los humanos). Estos aspectos del saber ser dancístico trascienden el espacio institucional y buscan incidir en los espacios de desarrollo social.

9. LAS ESCUELAS DE DANZA COMO NODOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Las cuatro escuelas sostienen sus proyectos educativos con pasión, compromiso ético, político y social. Ya sea mediante el empeño por el desarrollo de la poética personal, la expansión de los saberes de la danza que sucede a través de un cuestionamiento constante, el afán investigativo o el diálogo entre lo que ha sido y lo que será, o la liga entre técnicas tradicionales y somática. Estas instituciones y las personas que las integran han logrado comunicarse y trabajar colectivamente sin necesidad incluso de coincidir en sus visiones sobre la danza. Los profesores pueden poner a sus estudiantes y lo que a ellos les beneficia por encima de sus deseos personales, sin hacer tampoco estos a un lado, más bien ofreciéndolos honesta y abiertamente para entablar un diálogo. Estas comunidades interaccionan afectándose mutuamente, los estudiantes se pueden reconocer como responsables de sus procesos, responsables de los otros, en relaciones horizontales con sus maestros. Todos activos y cambiantes, todos por un fin común altamente matizado para cada uno.

El camino no ha sido sencillo, ni es una meta alcanzada, como puede también leerse en los textos, hay espacios de miedo y duda, algunas veces se pierde el hilo conductor, se generan confrontaciones desgastantes, se desea abandonar. Los no-errores de los empeños largos, condición necesaria de los procesos abiertos y democráticos suelen abrumarnos, pero cada vez surgen renovados bríos, renovados acuerdos y el empeño se mueve.

movimiento la que guía y en la que se confía.

45. Noción recuperada de charlas con Javier Contreras.

La danza ha desarrollado en gran medida su pertinencia en una cultura eminentemente violenta hacia la corporalidad, a partir de la oposición a modelos cerrados donde la identidad propia se define por oposición al otro (rechazo de lo diferente) o por imitación (tendencia a la correspondencia a un modelo ajeno). El CICO habla de una pedagogía de la amabilidad, la UDLAP habla de motivar a los alumnos, hacerles saber que pueden, en la FPBA y la UV se promueve el acompañamiento; todas estas apuestas abogan por espacios de sostenimiento de la otredad.

Se concibe la danza como generadora de una epistemología contrahegemónica que posibilita nuevas maneras de autopercepción y percepción de la otredad, donde los atravesamientos (cruce de saberes, sentires, deseos) suceden sin discriminación de lo uno y lo otro, donde es posible construir un yo-tú vinculante. Es la aplicación de los saberes dancísticos, como fuerza civilizatoria (CICO), emergente desde la denominada "inteligencia dancística" (CICO-FPBA) o "inteligencia corpórea" (UV-UDLAP).

Así pues, sin abandonar la individualidad de cada cual, las escuelas tejen un proyecto colectivo, no construido desde las normas institucionales ni tampoco encerrado en las limitantes de la tradición. En mayor o menor medida han logrado quebrar el cascarón de lo que les ha sido heredado, incluso en algunos casos de lo que consideran "productivo o certero" en los parámetros convencionales, para permitir la emergencia de nuevas rutas. Se han instaurado en la pregunta de lo que podría ser, abiertos a la posibilidad del desarrollo y seguros de la mayoría de edad de cada uno de los que colaboran (base del respeto y la admiración).

Sus procesos educativos dejan la condición de "formación"⁴⁶ que presupone un fin último o la anulación

de todo aquello que no sucede al interior de sus puertas, para asumir la inestable condición cambiante del rizoma (Deleuze & Guattari, 1997), que para cada cual configura nuevos nodos, tensiones y líneas que conectan.

En estas instituciones ya no caben los perfiles cerrados e hiperespecializados que han conducido a la restricción del ejercicio de los saberes de la danza a mínimas áreas de desempeño. Sus planes de estudio parten del respeto y reconocimiento de las personas que los integran. Mucho se insiste en los diseños curriculares que éstos deben ser independientes de las personas que los producen, es decir, cada asignatura cuenta con contenidos específicos, propósitos, objetivos según el modelo y perfiles docentes determinados, que en ningún caso deben llevar nombre y apellido. En el afán de la objetividad, se han esterilizado los procesos, los documentos; pero la semilla germinal de la creación no emerge de suelos estériles. El poder transformador del gozo, del autoconocimiento, de la relación con los otros, del desarrollo de la creatividad, todos ellos saberes de la danza, proviene de esa semilla germinal que combate la esterilización.

Así pues, y sea por las circunstancias que sean, que la danza forma parte de las instituciones profesionalizantes, habrá que reconocer que su vida, la raíz en el cuerpo que permite que florezca, no son las secuencias de movimiento o el desarrollo de las capacidades físicas; tampoco los conocimientos sobre su desarrollo histórico, ni todas las herramientas de composición coreográfica. El impulso que motiva a la danza está relacionado con la complejidad de la corporalidad completa de las personas que participan de ella, lo que se teje a múltiples niveles: sensorialidad, cognición, emoción, memoria, imaginación, afección, etcétera. Siempre ha estado allí, las clases de danza han usado metáforas, se

46. Ray Shwartz insiste en que la palabra formación no debiera usarse en los procesos educativos. -No se forma a nadie-, señala.

invita al gozo, se trabaja en la conexión metabólica de los colectivos, en el poder de la respiración, en el contacto que atiende y cuida; va siendo tiempo de que se aterrice en el currículo explícitamente enunciado, de que tome el lugar protagónico que le corresponde.

Hay un sentido de plenitud en el ejercicio de la corporalidad que se libera de cuadraturas impuestas por una cultura que ha tendido a coartar la experiencia afectiva, confiando al cuerpo el desempeño de actividades con fines pragmáticos. La emergencia de una acción corporal liberada de tal condicionamiento produce un estado de gozo. Así es como sumergirse en un estado de danza deviene plenitud. Patricia Cardona habla de la "embriaguez placentera que genera el movimiento" (Cardona, 2000). Señala que el cuerpo danzante invita a la percepción, llama la atención y establece contacto intercorporal. El bailarín no sólo vive un "cuerpo habitado," sino "un cuerpo habitado a plenitud" (Luna, 2017).

Un profesor de la UDLAP dice que ve a los estudiantes "vibrantes". Es momento de fomentar esa chispa, que no se pierda el ímpetu, el deseo por bailar. La danza nos coloca en el centro de nuestra sensación y placer por la vida, es sismográfica, diría Javier Contreras (Contreras, J., en Luna, 2017). Incluso cuando experimentamos tristeza o dolor, nos inunda un enorme gozo ante el impulso de vida que nos conmueve. La danza posibilita un espacio de ejercicio de nuestro derecho al placer, al gozo, a la libertad.

Aun sabiendo que se quedan muchas cosas en el tintero, vale la pena celebrar el diálogo que aquí se inicia, así como las abiertas y generosas respuestas que estos cuatro centros educativos procuran ante las preguntas que nos plantea un ejercicio pedagógico fundado en el reconocimiento y respeto de la propia corporalidad.





Bibliografía

- BARDET, M.** (2012). PENSAR CON MOVER. UN ENCUENTRO ENTRE DANZA Y FILOSOFÍA. BUENOS AIRES: CACTUS.
- BEHNKE, E. A.** (2009). EL CONCEPTO PROTEICO DE AFECTIVIDAD EN HUSSERL. DE LOS TEXTOS A LOS FENÓMENOS MISMOS. EN L. G. (COMP), ANUARIO COLOMBIANO DE FENOMENOLOGÍA VOL. III (PÁGS. 55-68). MEDELLÍN: UNIVERSIDAD DE ANTIOQUÍA.
- CÁMARA, E., & ISLAS, H.** (2007). LA ENSEÑANZA DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA. UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN COLECTIVA. MÉXICO: UACM/CONACULTA/INBA.
- CARDONA, P.** (2000). DRAMATURGIA DEL BAILARÍN. CAZADOR DE MARIPOSAS. MÉXICO, D.F.: INBA, CENIDI, ESCENOLOGÍA.
- CONTRERAS, J.** (25 DE JULIO DE 2014). (R. LUNA, ENTREVISTADOR) LUNA, R. (18 DE SEPTIEMBRE DE 2017). IMPULSO DE MOVIMIENTO. CATEGORÍAS NODALES EN LA ENUNCIACIÓN DE LA EXPERIENCIA ESCÉNICA DE TRES CREADORAS DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA MEXICANA. GUADALAJARA, JALISCO, MÉXICO: TESIS DEL DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN ARTE Y CULTURA.
- DELEUZE, G., & GUATTARI, F.** (1997). MIL MESETAS (CAPITALISMO Y ESQUIZOFRENIA). VALENCIA: PRE-TEXTOS.
- DELGADO, A.** (2018). DANZA DESDE EL AMAR. MORELIA: MOREVALDOLID.
- DUBATTI, J.** (2007). FILOSOFÍA DEL TEATRO I. CONVIVIO, EXPERIENCIA, SUBJETIVIDAD. BUENOS AIRES: ATUEL.
- FPBA-UMSNH, D. D.** (31 DE AGOSTO DE 2018). SEMINARIO DE ACTUALIZACIÓN DE PROGRAMAS DE ESTUDIO 2018-2019 DE LA LICENCIATURA EN DANZA. MORELIA, MICHOACÁN, MÉXICO.
- GALLO CADAVID, L. E.** (2009). EL CUERPO EN LA EDUCACIÓN DA QUÉ PENSAR: PERSPECTIVAS HACIA UNA EDUCACIÓN CORPORAL. ANTIOQUÍA: UNIVERSIDAD DE ANTIOQUÍA.
- GARRIDO, A.** (2015). HACIA UNA DANZA DE INCESANTES CONTRARIOS. SAN LUÍS POTOSÍ: CONACULTA/FONCA.
- MACÍAS, Z.** (2016-2017). LOS CUERPOS DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA. REFLEXIONES MARGINALES.
- MACÍAS, Z.** (2010). EL PODER DEL SILENCIO DE LA EXPERIENCIA CORPORAL EN LA DANZA CONTEMPORÁNEA. TESIS DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN FILOSOFÍA. MÉXICO D.F.: UNAM.
- PÉREZ, N.** (2007). LA DESTERRITORIALIZACIÓN DEL CUERPO. UNA REFLEXIÓN ACERCA DE LA DANZA BUTOH. REFLEXIONES MARGINALES.
- TESTA, L.** (2009). QUE CUERPO ES ESTE QUE DANZA LA IMAGEN DEL PENSAMIENTO? MALABIA, 1-7.
- TORTAJADA, M.** (2004). BAILAR LA PATRIA Y LA REVOLUCIÓN. REVISTA CASA DEL TIEMPO, 56-65.

Una pedagogía para la danza contemporánea desde la propia corporalidad



Este libro electrónico se terminó de editar en septiembre de 2020 en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Francisco J. Mújica s/n Morelia, Michoacán, México.





En México existen gran cantidad de escuelas que ofertan una formación superior en danza contemporánea, sin embargo, es escueto el material que estas escuelas ofrecen que permite la reflexión sobre los procesos de enseñanza–aprendizaje más allá de los aspectos formales, llámese lenguaje, posturas o patrones de movimiento.

En la presente investigación pretendemos generar una reflexión colegiada, que permita analizar las prácticas docentes de los involucrados, para reconocer en el hacer de día a día a aquellas que contribuyen al tránsito hacia una pedagogía constructivista o humanista centrada en el estudiante y el aprendizaje.

